



περιεχόμενα

Παρουσίαση ερευνητικής εργασίας στο AERA Annual Meeting Δρα ΑΝΔΡΕΑ ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΥ	2
Το επαγγελματικό άγχος των Κυπρίων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Μια ποιοτική προσέγγιση ΧΑΡΑΣ ΛΟΪΖΙΔΟΥ, ΗΛΙΑΝΑΣ ΜΑΛΤΕΖΟΥ	4
Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και εισηγήσεις για εφαρμογή ορισμένων χαρακτηριστικών και βασικών αρχών της σε πολυπολιτισμική μονάδα ΜΑΡΙΟΥ ΙΩΑΚΕΙΜ	8
Ένα σχολείο θέλει να αλλάξει... Μελέτη περίπτωσης ΔΟΜΝΑΣ ΜΠΟΓΔΑΝΟΥ	11
Διαμορφωτική αξιολόγηση διδασκαλίας εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικό ΑΝΤΩΝΗ ΑΝΤΩΝΙΟΥ	15

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Μαρία Γεωργίου
ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Μαρία Γεωργίου
Όλγα Παπαγιάννη

ΧΟΡΗΓΟΙ:

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

Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,

άλλο ένα δελτίο του ΚΟΕΔ κυκλοφορεί φιλοξενώντας ερευνητικές εργασίες και κείμενα ενδεικτικά του εύρους των θεμάτων που εμπίπτουν στο πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διοίκηση στην Κύπρο διανύει μια ανοδική πορεία αντανακλάται και μέσα από το ενδιαφέρον μελών και φίλων του ΚΟΕΔ να δημοσιεύσουν εργασίες τους στο δελτίο του ομίλου όπως και μέσα από την παρακολούθηση διαλέξεων και εκδηλώσεων που διοργανώνει ο ΚΟΕΔ.

Είναι με ιδιαίτερη χαρά που στο 21ο δελτίο του ΚΟΕΔ δημοσιεύονται για πρώτη φορά εργασίες εκπαιδευτικών από την Κύπρο και την Ελλάδα οι οποίοι παρακολουθούν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα εκπαιδευτικής διοίκησης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Η εκδοτική επιτροπή καλωσορίζει στις σελίδες του δελτίου αυτές τις νέες συνεργασίες και ευελπιστεί ότι μελλοντικά και άλλοι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν με δικές τους εργασίες. Στόχος μας είναι η συνεχής βελτίωση του δελτίου και η αναβάθμιση του υλικού που φιλοξενεί το οποίο παράλληλα, θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων σε σχέση με τη διοικητική τους διάσταση.

Στην παρούσα έκδοση του δελτίου διαβάστε μια σύντομη αναφορά στην ετήσια συνάντηση του American Educational Research Association (AERA) η οποία πρόσφατα πραγματοποιήθηκε στη Νέα Υόρκη. Το κείμενο του Δρα Ανδρέα Τσιάκκιρου αναφέρεται πιο συγκεκριμένα και στην παρουσίαση ερευνητικής του εργασίας που έγινε στα πλαίσια του συνεδρίου. Το θέμα της εργασίας περιστρεφόταν γύρω από το επαγγελματικό άγχος.

Στη θεματική ενότητα του επαγγελματικού άγχους κινείται και η επόμενη ερευνητική προσπάθεια της Χαράς Λοϊζίδου και της Ηλιάνας Μαλτέζου οι οποίες προσεγγίζουν κατά τρόπο ποιοτικό το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, της Κύπρου.

Η εργασία του Μάριου Ιωακείμ εστιάζεται στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και επιχειρεί να εισηγηθεί τρόπους εφαρμογής ορισμένων χαρακτηριστικών της σε μια πολυπολιτισμική σχολική μονάδα της μέσης εκπαίδευσης.

Μια μελέτη περίπτωσης ενταγμένη μέσα στο ελλαδικό εκπαιδευτικό συγκείμενο παρουσιάζει η Δόμνα Μπογδάνου. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα παρουσίαση ενός υποβαθμισμένου Επαγγελματικού Λυκείου στην Αθήνα και εισηγήσεις για εισαγωγή αλλαγών από τη διεύθυνση και το προσωπικό με στόχο τη βελτίωση και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του.

Τέλος, η εργασία του Αντώνη Αντωνίου ασχολείται με το θέμα της αξιολόγησης και ειδικότερα με τη διαμορφωτική αξιολόγηση από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Διαβάστε μια πρακτική εφαρμογή παρατήρησης σε τάξη πρωτοδορίστης εκπαιδευτικού από έμπειρο συνάδελφό της.

Εκδοτική επιτροπή

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

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

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ AERA ANNUAL MEETING

Δρ Ανδρέας Τσιάκκίρος, Ταμίας Κ.Ο.Ε.Δ.

Από τις 24 μέχρι τις 28 Μαρτίου 2008, διοργανώθηκε στη Νέα Υόρκη των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής η ετήσια συνάντηση του American Educational Research Association (AERA). Το κεντρικό θέμα της φετινής συνάντησης ήταν: *"Research on schools, neighborhoods and communities: Toward civic responsibility"* και σε αυτό παρουσιάστηκαν πέραν των 2200 εισηγήσεων. Οι δραστηριότητες της συνάντησης γίνονταν παράλληλα σε τέσσερα διαφορετικά κεντρικά ξενοδοχεία και μέσω αυτών δόθηκε η ευκαιρία σε πολλούς ερευνητές να αλληλεπιδράσουν και να συζητήσουν θέματα έρευνας και πολιτικής ευθύνης.

Η πόλη της Νέας Υόρκης θεωρείται από πολλούς ότι συμβολίζει την πύλη των ευκαιριών στις Ηνωμένες Πολιτείες. Την ίδια στιγμή η πολιτική ευθύνη στην εκπαίδευση απαιτεί από πολλούς τομείς της κοινωνίας – άτομα, κυβερνήσεις και μη κυβερνητικές οργανώσεις – να αποδεχθούν την ευθύνη της δημιουργίας υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξάρτητα από την περιοχή ή άλλους γεωγραφικούς περιορισμούς. Το θέμα της συνάντησης έδωσε χώρο για την έρευνα που επικεντρώνεται στα σχολεία, στις γειτονιές και στις κοινότητες. Παραδείγματα τέτοιων ερευνητικών θεμάτων περιλαμβάνουν ανάμεσα σε άλλα, αλλά δεν περιορίζονται μόνο σε αυτά: (1) την ανώτερη εκπαίδευση και την ανάπτυξη της κοινότητας, (2) την εκπαίδευση και τις συνεργασίες με κοινωνικούς φορείς, (3) το ρόλο των σχολικών ηγετών στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και (4) τον εκπαιδευτικό ρόλο των επαγγελματιών.

Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της συνάντησης το Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) είχε την ευκαιρία να διοργανώσει το δικό του συμπόσιο με θέμα *"Educational Leaders and Civic Responsibility"*, με κύριο σκο-

πό να δοθούν απαντήσεις στα πιο κάτω ερωτήματα:

- 1) Σε ποιο βαθμό μπορούν οι σχολικοί ηγέτες να παράσχουν ποιοτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανεξάρτητα από την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο τους; Δηλαδή σε ποιο βαθμό μπορούν οι ηγέτες να είναι αποτελεσματικοί κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες;
- 2) Σε ποιο βαθμό οι προσπάθειες προώθησης εκπαιδευτικών ευκαιριών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το συγκεκριμένο των γεωγραφικών πραγματικότητας;
- 3) Πώς πρέπει να προετοιμάζονται οι ηγέτες και να αναπτύσσονται επαγγελματικά για να μπορούν να ασκούν την αναγκαία μορφή ηγεσίας σε κάθε γεωγραφική περιοχή που τοποθετούνται;
- 4) Σε ποιο βαθμό τα προγράμματα προετοιμασίας και αξιολόγησης των ηγετών μπορούν να τους προετοιμάσουν καλύτερα για να εργαστούν σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα;
- 5) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ή την έλλειψή της στους σχολικούς ηγέτες;

Το συμπόσιο του CCEAM έγινε την Τρίτη 25 Μαρτίου 2008, από τις 8.15 μέχρι τις 10.15 π.μ., στο ξενοδοχείο New York Marriott Marquis και το παρακολούθησαν αρκετοί σύνεδροι. Κατά τη διάρκεια του συμποσίου, στο οποίο προήδρευε ο Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής, έγιναν οι ακόλουθες τέσσερις παρουσιάσεις:

1. *"How personality and leadership styles of head teachers in Cyprus, affect their attitudes and beliefs about management of change towards enhanced civic responsibility"* από τους Έλενα Χριστοφίδου και Πέτρο Πασιαρδή (Κύπρος)

2. *"Leadership that unleashes potential: Mastering change methodologies in a diverse environment"* από τους Ruth Gorinski, Cheree Shortland-Nuku και Boyce Davey (Νέα Ζηλανδία)
3. *"Social justice in the best interest of all children – value orchestration by the policy community or reality?"* από τους Olof Johansson και Jonas Höög (Σουηδία)
4. *"The occupational stress of school principals and their effectiveness in different societal environments: A matter of civic responsibility?"* από τους Ανδρέα Τσιάκκίρο και Πέτρο Πασιαρδή (Κύπρος).

Με το τέλος των παρουσιάσεων οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να υποβάλουν διάφορες ερωτήσεις στους εισηγητές και ακολούθησε σχετική συζήτηση σε επιμέρους θέματα των παρουσιάσεων. Το βράδυ της ίδιας ημέρας ο Πρόεδρος του CCEAM, Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής, παρέθεσε δείπνο στους εισηγητές που έλαβαν μέρος στο συμπόσιο.

Συγκεκριμένα στη δική μου παρουσίαση, η οποία περιστρεφόταν βασικά γύρω από το θέμα του επαγγελματικού άγχους, ανέφερα ότι το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών άρχισε να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα, λόγω, κυρίως, των επιδράσεων που έχει πάνω στη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, με κύριο σκοπό την εξεύρεση τρόπων και τεχνικών αποτελεσματικής διαχείρισής του. Ένας από τους παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών ηγετών είναι και ο βαθμός στον οποίο το επάγγελμά τους προκαλεί άγχος. Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας ο ρόλος των διευθυντών έχει γίνει πιο απαιτητικός και χρονοβόρος, αφού οι διοικητικές ευθύνες και οι εξωτερικές πιέσεις για ανάληψη πρωτοβουλιών σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλο-

να αυξάνονται χρόνο με το χρόνο.

Αντικείμενο της έρευνας αυτής ήταν η προκαταρκτική διερεύνηση των διαστάσεων του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, σε μια προσπάθεια περιγραφής του φαινομένου. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση: (α) των πηγών που προκαλούν άγχος στους διευθυντές, (β) των επιπτώσεων που έχει το άγχος στην εργασία τους και (γ) των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για την αντιμετώπισή του στην προσπάθειά τους να πετύχουν το στόχο της ευημερίας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 διευθυντές πρωτοβάθμιας και 100 διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαζί με αριθμό εκπαιδευτικών του σχολείου τους, ο οποίος καθορίστηκε ανάλογα με το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο κάθε σχολείο. Συνολικά, το δείγμα των εκπαιδευτικών ανήλθε σε 905 άτομα και από τις δύο βαθμίδες, ενώ το ποσοστό συμμετοχής των διευθυντών στην έρευνα ανήλθε στο 86% και των εκπαιδευτικών στο 82%.

Για την επίτευξη του προαναφερθέντος σκοπού, χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση σε σχέση με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, συνεξετάστηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από: (α) ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, αναφορικά με τα υπό εξέταση θέματα και επέτρεψαν διασταύρωση και έλεγχο των δεδομένων, (β) ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία εξέτασαν τις υπό διερεύνηση διαστάσεις και πτυχές του θέματος και (γ) περιπτώσιακές μελέτες, οι οποίες στηρίχθηκαν στην τεχνική της σκιαγράφησης διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν δείξει ότι σε ένα γενικότερο επίπεδο, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι γίνεται διάκριση μεταξύ των διάφορων διαστάσεων που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος και παρατηρούνται, επίσης, σχέσεις αιτίας-αιτιατού, ευρήματα που βρίσκονται σε συμφωνία με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, οι

διευθυντές της Κύπρου δηλώνουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους, περισσότερο όμως από το ένα τρίτο από αυτούς (γύρω στο 38%), θεωρούν ότι η κατοχή της θέσης του διευθυντή τους προκαλεί πολύ ή πάρα πολύ άγχος. Παράλληλα, οι 9 στους 10 διευθυντές δηλώνουν είτε πολύ ικανοποιημένοι είτε πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ενώ ο ίδιος αριθμός θεωρεί ότι θα υπήρχαν πολλές ή πάρα πολλές πιθανότητες να διεκδικούσαν ξανά τη θέση αυτή. Μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας βρέθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι κυριότερες των οποίων σχετίζονται με τον τύπο προσωπικότητας, το φύλο των διευθυντών και τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση.

Οι παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν για τις πηγές άγχους, τις επιπτώσεις στην εργασία και τις στρατηγικές αντιμετώπισης αποκάλυψαν μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι δείχνουν ότι οι διευθυντές συμφωνούν μεταξύ τους στην ιεράρχησή τους και αναφέρονται στη συνέχεια ανάλογα με το πόσο σημαντικοί είναι. Πιο συγκεκριμένα, οι πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές έχουν σχέση με: (α) την αντιμετώπιση προβλημάτων εκτός του ελέγχου τους, (β) την ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες των διευθυντών από την εργασία τους, (γ) τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το έργο τους, (δ) το χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας και διοίκησης προσωπικού, (ε) τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και την έλλειψη χρόνου, (στ) την έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης και (ζ) το χειρισμό διοικητικών πτυχών της εργασίας τους. Από την άλλη, οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στους διευθυντές έχουν να κάνουν με επιπτώσεις στην υγεία, στην καθημερινή σχολική ζωή, στην επαγγελματική ζωή και στο παραγόμενο έργο. Για αντιμετώπιση του επαγγελματικού τους άγχους, οι Κύπριοι διευθυντές χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές, οι οποίες θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού, (β) χρήση διανοητικών τεχνικών, (γ) ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής, (δ) δημιουργία δικτύων

υποστήριξης, (ε) ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων και (στ) χρήση σωματικών τεχνικών.

Το τελικό μοντέλο της έρευνας μάς βοηθά να καταλάβουμε ότι ορισμένες από τις μεταβλητές δεν επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται και μας βοηθά, επίσης, να καταλάβουμε καλύτερα πώς καταλήγουμε σε συγκεκριμένες επιπτώσεις και ποια πράγματα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα. Οι περιπτώσιακές μελέτες που ακολούθησαν, είχαν ως στόχο τη διερεύνηση και ερμηνεία κάποιων ιδιαίτερων σχέσεων που προέκυψαν από το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας σε μια προσπάθεια να εξεταστεί το θέμα από την πλευρά της πολιτικής ευθύνης.

Όλα τα αποτελέσματα συζητούνται με λεπτομέρεια, αφού η πολυπλοκότητα του σημερινού κόσμου και οι αλλαγές με τις οποίες βομβαρδίζονται τα εκπαιδευτικά συστήματα επιβάλλουν την αναγκαιότητα της διοίκησης των σχολικών μονάδων από αποτελεσματικούς διευθυντές, οι οποίοι να είναι σε θέση να διαχειριστούν όχι μόνο το δικό τους άγχος, αλλά και αυτό των συναδέλφων τους. Συνολικά τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι οι διευθυντές δε θα πρέπει να αφεθούν μόνοι τους στη διαχείριση του επαγγελματικού τους άγχους. Χρειάζονται όλους τους φορείς της κοινότητας να σταθούν στο πλευρό τους και να τους προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια μέσα στα πλαίσια της ανάπτυξης ενός στρατηγικού σχεδίου συνολικής εθνικής πολιτικής για τη διαχείριση του άγχους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο τέλος είναι θέμα πολιτικής ευθύνης, αφού όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς θα πρέπει να αποδεχθούν την ευθύνη της δημιουργίας υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία, ειδικά για τους ηγέτες τους.

Αν θέλουμε οι διευθυντές των σχολείων να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους και η κοινωνία να προσφέρει το καλύτερο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές της, τότε θα πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή στο επαγγελματικό τους άγχος. Στόχος όλων πρέπει να είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος, έτσι ώστε τα εκπαι-

δευτικά συστήματα να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής κάτω από διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες.

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή έκθεση θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο τον Κυπριακό Όμιλο Εκπαιδευτικής Διοίκησης όσο και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου που με τις επιχορηγήσεις τους

κατέστησαν δυνατή την παρουσίαση της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας στο AERA Annual Meeting.



Άποψη του ακροατηρίου του συμποσίου.



Δείπνο για τους εισηγητές του συμποσίου.

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Χαρά Λοιζίδου, Ηλιάνα Μαλτέζου, Εκπαιδευτικοί

Περίληψη

Ασκώντας ένα ανθρωπιστικό επάγγελμα οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε συνθήκες έντονου άγχους και συχνά οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση (*burnout*). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γίνει αναφορά στους παράγοντες δημιουργίας του άγχους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου έτσι όπως προέκυψαν μέσα από συνεντεύξεις και την ποιοτική τους ανάλυση. Επίσης, προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης του άγχους, ώστε να προληφθούν φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εργαστούν δημιουργικά σε ένα ευχάριστο για τους ίδιους εργασιακό περιβάλλον.

Εισαγωγή

Ο ορισμός του άγχους¹ εξαρτάται πο-

λύ από την προσέγγιση των ειδικών που χρησιμοποιούν τον εκάστοτε ορισμό. Ο Selye (1956) κάνει λόγο για αντίδραση του οργανισμού σε μια πιεστική κατάσταση και για τη σχέση μιας ολικής σωματικής αντίδρασης σε κάποιο στρεσογόνο παράγοντα.

Το άγχος του εκπαιδευτικού εμπίπτει στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα, το οποίο είναι γνωστό στη βιβλιογραφία με τον όρο επαγγελματικό άγχος (Crawford, 1996). Ο Wieclaw κ.ά. (2006) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι εργαζόμενοι στον τομέα της ανθρώπινης προσφοράς έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποφέρουν από σωματικές και ψυχολογικές παθήσεις που σχετίζονται με το άγχος όπως το σύνδρομο της εργασιακής κόπωσης.

Η παρούσα έρευνα αρχικά έχει σκοπό να μελετήσει βιβλιογραφικά το επα-

γγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με το πρώτο, και έπειτα να αναλύσει μέσα από μια ποιοτική προσέγγιση τις κυριότερες διαστάσεις και τρόπους διαχείρισης του εργασιακού άγχους από τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου. Ειδικότερα θα διερευνηθεί:

- τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια του άγχους,
- το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμά τους αγχωτικό,
- τις πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς,
- τη συμπτωματολογία του άγχους τους,
- τις στρατηγικές και τα μέσα που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στη διαχείριση του άγχους τους,
- στη σχέση άγχους και ικανοποίησης από το επάγγελμα και τέλος,

1 Για σκοπούς καλύτερης επικοινωνίας, στη παρούσα μελέτη, οι όροι εργασιακό/επαγγελματικό άγχος ή στρες που χρησιμοποιούνται έχουν την ίδια έννοια.

- εισηγήσεις ορθότερης διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία

Για τις ανάγκες τις παρούσας εργασίας επιλέχθηκε όπως εξεταστούν οι απόψεις δώδεκα (12) εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας. Η επιλογή του μεγέθους του δείγματος ήταν σκόπιμη και στηρίχθηκε στο γεγονός ότι ένας από τους βασικούς στόχους της εργασίας δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η διερεύνηση του θέματος. Για το λόγο αυτό ακολουθήθηκε ποιοτική προσέγγιση στη διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις των ατόμων που επιλέχθηκαν στο δείγμα. Το ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε με βάση τη βιβλιογραφία και το συγκεκριμένο σχολικό συγκείμενο. Συγκεκριμένο ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες:

- να αναφέρουν πως αντιλαμβάνονται την έννοια του άγχους,
- να δηλώσουν πόσο άγχος τους προκαλεί το επάγγελμά τους συμπληρώνοντας μία κλίμακα από το 1 μέχρι το 5 (1=καθόλου άγχος, 5=πολύ άγχος),
- να αναφέρουν ποια συμπτώματα άγχους παρουσιάζουν,
- να ονομάσουν τις πηγές που τους προκαλούν άγχος,
- να κατονομάσουν τις στρατηγικές και τα μέσα που χρησιμοποιούν για να το αντιμετωπίσουν και ποιες στρατηγικές τυχόν χρησιμοποιεί ο διευθυντής τους,
- να δηλώσουν αν υπάρχει σχέση μεταξύ άγχους και τύπου προσωπικότητας και σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με το άγχος.

Στην επιλογή των ατόμων του δείγματος έγινε συνειδητή προσπάθεια να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα των συμμετεχόντων όσον αφορά στο φύλο, στην ακαδημαϊκή μόρφωση και στα χρόνια υπηρεσίας. Αναφορικά με το φύλο πάρθηκαν συνεντεύξεις από επτά (7) γυναίκες και πέντε (5) άνδρες, αναλογία που θεωρούμε ότι είναι αντιπροσωπευτική

λόγω του ότι στο επάγγελμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι γένους θηλυκού. Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή μόρφωση όλοι είχαν πτυχίο δασκάλου. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 3 μέχρι 18, γεγονός υποβοηθητικό για να παρθεί μεγάλο εύρος απόψεων.

Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Ο ορισμός που δόθηκε για το άγχος από τον κάθε εκπαιδευτικό έδειχνε να είναι συνδεδεμένος με αρνητικές καταστάσεις που ο ίδιος ως άτομο βίωσε στο παρελθόν ή πιθανόν να βιώνει και τώρα, αφού όλοι αναφέρθηκαν στο άγχος ως μια αρνητική κατάσταση στην οποία μπορεί να βρεθεί ένα άτομο.

Όσο αφορά στο βαθμό που οι ίδιοι θεωρούν αγχωτικό το επάγγελμά τους –με βάση την εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - οι απαντήσεις τους παρουσιάζουν ένα μεγάλο εύρος, αφού κυμαίνονταν από το 1 μέχρι το 5 ανεξαρτήτως των χρόνων υπηρεσίας τους ως μάχιμοι εκπαιδευτικοί.

Εντούτοις, διαφοροποιών παράγοντας για το βαθμό στον οποίο τα άτομα βιώνουν το άγχος όπως προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις είναι και η ηλικία του εκπαιδευτικού. Αυτό υποστηρίζει και ο Byrne (1991) αναφέροντας πως οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους και εξουθένωσης συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς.

Αρκετές μελέτες που έγιναν και αφορούσαν στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών (Kyriacou & Sutcliffe, 1978· Cook, 1992· Dunham, 1992) εντόπισαν τις πηγές που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως πηγές που τους προκαλούν άγχος στον εργασιακό τους χώρο. Όλες όμως οι μελέτες κάνουν σαφές ότι παρά το γεγονός ότι κάθε πηγή άγχους πρέπει να τοποθετείται μέσα στο δικό της συγκεκριμένο συγκείμενο, συχνά προκύπτουν οι ίδιες πηγές ανεξαρτήτως του οργανισμιακού συγκειμένου.

Οι πηγές που προκαλούν άγχος στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς συνοψίζονται στις εξής κατηγορίες:

- Έλλειψη ή πίεση χρόνου
- Αξιολόγηση – θεσμός του επιθεωρητή
- Ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη
- Σχέσεις με τους γονείς
- Σχέσεις με το διευθυντή
- Προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών

Όσον αφορά στη συμπτωματολογία του άγχους στα άτομα αυτή δείχνει να ποικίλλει ανάμεσα στους ερωτηθέντες και να μπορεί να ομαδοποιηθεί σε δυο ευρύτερες κατηγορίες, (α) σωματικής φύσεως και (β) ψυχολογικής φύσεως. Σωματικά συμπτώματα που αναφέρθηκαν ήταν η κούραση, η αδυναμία, η ταχυπαλμία, η τάση για ύπνο, η αναγούλα, η ανορεξία, ο πονοκέφαλος, η αυξημένη κατανάλωση φαγητού, η αϋπνία και ο στομαχόπονος. Ανάμεσα στα ψυχολογικά συμπτώματα που αναφέρθηκαν από τα άτομα ήταν ο εκνευρισμός, η αδιαφορία για πράγματα που αρέσουν στο άτομο, η απογοήτευση και το αίσθημα σύγχυσης,

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί δείχνουν να χρησιμοποιούν μια σειρά στρατηγικών για τη διαχείριση του άγχους τους. Στις στρατηγικές αυτές συμπεριλαμβάνονται η άθληση, η καλή οργάνωση του χρόνου, ο καλός προγραμματισμός, η κατανόηση ότι δεν μπορούν να γίνουν όλα ταυτόχρονα και τέλεια, ο προγραμματισμός των υποχρεώσεων κατά σειρά προτεραιότητας και η συζήτηση του προβλήματος που τους δημιουργεί άγχος με κάποιο φιλικό/συγγενικό τους πρόσωπο.

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εισηγηθούν τρόπους με τους οποίους πιστεύουν ότι μπορούν να βοηθηθούν στη διαχείριση του άγχους τους: οι επικρατούσες απόψεις συνοψίζονται ως ακολούθως:

- Μείωση του διδακτικού χρόνου των εκπαιδευτικών,
- Μείωση των ευθυνών των εκπαιδευτικών (γιορτές, ταμειωτήριο, χρήματα για εκδηλώσεις, εκδρομές κτλ.),
- Καλύτερος προγραμματισμός,
- Υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου,
- Συζήτηση των θεμάτων που τους αγχώνουν με φιλικά ή συγγενικά πρόσωπα,

- Ενασχόληση με εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως είναι τα ενδιαφέροντα που τους χαλαρώνουν και τους ευχαριστούν,
- Ξεκούραση και περισσότερος ύπνος,
- Παρακολούθηση σεμιναρίων από ειδικούς σχετικά με τη διαχείριση του άγχους,
- Διαφοροποίηση του ρόλου του επιθεωρητή,
- Διαφοροποίηση του θεσμού αξιολόγησης,

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν παρουσιάζουν σημαντική ομοιογένεια όσον αφορά την ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμα, αφού έντεκα (11) από τους δώδεκα (12) δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από «πολύ» μέχρι «πάρα πολύ», ενώ μόνο μία (1) εκπαιδευτικός δήλωσε ότι είναι «λίγο» ικανοποιημένη. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συγκλίνει με εκείνα διεθνών ερευνών (Zembylas & Papanastasiou, 2006· Τσιάκκικρος και Πασιαρδής, 2002· Κόκκινος, 2002· Benmansour, 1998· Κυριάκου & Sutcliffe, 1979). Οι κυριότεροι παράγοντες που αυξάνουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι τα αποτελέσματα των μαθητών, οι συνθήκες εργασίας (θερινές διακοπές, μισθός, ωράριο) και η επιβράβευση που τυχόν λαμβάνουν από το διευθυντή ή από γονείς.

Όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αιτιολογήσουν την αντίφαση που παρατηρείται ανάμεσα στην ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμα και στην άποψη ότι πρόκειται για ένα αγχωτικό επάγγελμα, η επικρατούσα άποψη είναι ότι το ένα δεν αναιρεί το άλλο, αντίθετα το άγχος δρα θετικά και υποκινεί τα άτομα να εργαστούν αποτελεσματικότερα.

Τέλος, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ άγχους και προσωπικότητας του ατόμου, όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα δύο. Πολλές φορές η προσωπικότητα του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς αξιολογούνται από το ίδιο οι απειλές προς το άτομό του, και ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης θα επιλέξει και θα χρησιμοποιήσει για να μετριάσουν οι πιέσεις προς αυτό (Crawford, 1996).

Συμπεράσματα-Εισηγήσεις

Στην εργασία αυτή έγινε προσπάθεια διερεύνησης του επαγγελματικού άγχους σε δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη σκιαγράφηση των κυριότερων διαστάσεων του και την εξεύρεση τρόπων διαχείρισής του, αφού αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Το άγχος στην ευρύτερη του έννοια αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής των ατόμων και διαφέρει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, την προσωπικότητα του ατόμου και το συγκεκριμένο που το περιβάλλει. Ωστόσο, διεθνείς έρευνες κάνουν λόγο για κοινές πηγές που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος όπως η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, οι διαπροσωπικές σχέσεις σε επίπεδο μαθητή, γονέων και διευθυνσης, η έλλειψη χρόνου και ο αυξημένος φόρτος εργασίας.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια το επαγγελματικό άγχος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως μια θετική πίεση που τους οδηγεί σε εγρήγορση και τους παρακινεί να εργαστούν αποδοτικότερα. Όπως υποστηρίζουν και οι Τσιάκκικρος και Πασιαρδής (2002) οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι διευθυντές θα πρέπει να αντιμετωπίζουν το άγχος ως μια δοκιμασία που θα τους οδηγήσει στην επαγγελματική ωρίμανση και γι' αυτό πρέπει να θεωρείται ως μια δημιουργική πρόκληση που μπορεί να οδηγήσει μέσω της σωστής διαχείρισης, σε παραγωγικά αποτελέσματα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι ένας βαθμός άγχους πρέπει πάντοτε να συνοδεύει την επαγγελματική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών για να προκαλεί, να παρακινεί και να πιέζει τον ανθρώπινο οργανισμό σε δράση.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης λοιπόν θα πρέπει να στοχεύουν στην ορθολογιστική διαχείριση του εργασιακού τους στρες. Αυτό προϋποθέτει μια πολύπλοκη διαδικασία αυτοελέγχου και εναρμόνισης με τις προσωπικές, περιβαλλοντικές και οργανισμιακές συνθήκες του εκάστοτε συγκεκριμένου. Μέλημα όλων πρέπει να είναι η βελτίωση των παραγόντων που μειώνουν την απο-

δοτικότητα τους, και το άγχος ανήκει σ' αυτούς, έτσι ώστε να μεγιστοποιείται η δυνατότητα επιτυχίας στους τελικούς αποδέκτες δηλαδή τους μαθητές.

Συνταγές για τις ορθότερες στρατηγικές και τεχνικές διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους δεν υπάρχουν, ωστόσο προτείνεται η περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντός τους και που παρουσιάζουν αδυναμίες. Με τη βελτίωση στον τομέα αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν αισθήματα αυτοπεποίθησης, σιγουριάς και εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, γεγονός που θα συνδράμει στη μείωση του άγχους τους. Επιπρόσθετα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης απόφασης και η ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους παράγοντες του σχολικού οργανισμού (μαθητές, γονείς, διευθυνση) θα έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη αισθήματος αυτοεπάρκειας από τους εκπαιδευτικούς.

Όπως επισημαίνει η Crawford (1996) το ηγετικό στίλ του διευθυντή μπορεί να επιδράσει στα επίπεδα άγχους του οργανισμού. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η εκ των προτέρων κατάρτιση των διευθυντών με εξειδικευμένες γνώσεις και τεχνικές για την αποτελεσματικότερη διαχείριση, αρχικά, του δικού τους άγχους και μετέπειτα στην υποστήριξη του προσωπικού για την αντιμετώπιση και του δικού του άγχους.

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν συμμάχους τους την πολιτεία και την κοινωνία γενικότερα στο δύσκολο έργο τους. Χρειάζονται τις επίσημες αρχές να σταθούν στο πλευρό τους και να τους προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια. Ο Farber (1991) τονίζει με έμφαση ότι η κοινωνία θα πρέπει επιτέλους να καταλάβει ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν εθνική προτεραιότητα. Συνεπώς, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς θα πρέπει να εργαστούν ούτως ώστε να δημιουργηθεί τέτοιο περιβάλλον στα σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ελέγχουν το άγχος τους και να αισθάνονται επιτυχημένοι στην εργασία τους, μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης μιας συνολικής εθνικής πολιτικής διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους (Τσιάκκικρος & Πασιαρδής, 2002).

Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνες

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι περισσότερες έρευνες αφορούν στις πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Ελάχιστες είναι οι έρευνες που ασχολούνται με το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών· ουσιαστικά μελετώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένα κενό στο τομέα αυτό.

Όπως προέκυψε μέσα από την έρευνά μας παρουσιάζεται μια διαφοροποίηση στο άγχος που βιώνει το άτομο με τα χρόνια υπηρεσίας να λειτουργούν αντιστρόφως ανάλογα με το βαθμό στο οποίο βιώνει το επαγγελματικό άγχος το άτομο. Συνεπώς, σημαντικό πεδίο έρευνας αποτελούν οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναμένεται να βιώνουν αυξημένα επίπεδα άγχους, με στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών αλλά και γενικότερης πολιτικής για στήριξή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abel, M.H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92 (5), 287-293.
- Antoniou, A.S., Poychroni, F., & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Benmansour, N. (1998). Job Satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 13-33.
- Borg, M.G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Byrne, B.M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables forelementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, 197-209.
- Cartwright, S., & Cooper, C.L. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cook, R. (1992). *The Prevention and Management of Stress*. Harlow: Longman.
- Cooper, C.L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Cox, T., (1983). *Stress*. London: the Macmillan Press.
- Crawford, M. (1996). Managing stress in education. In T. Bush & D. Middlewood (Eds), *Managing People in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cunningham, W.G. Teacher burn-out_solutions for the 1980's: A review of the literature, *Urban Review*, 15 , 37-51.
- Dunham, J. (1992). *Stress in Teaching*. London: Routledge.
- Egglezakis, D. (2002). Occupational stress, job satisfaction and coping actions among Cyprus headteachers. In G. Baldacchino, & C. J. Farrugia (Eds.) *Educational planning and management in small states: Concepts and experiences* (pp. 119 134). London: Commonwealth Secretariat.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Freundenberger, H. J., (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-83.
- Froggatt, H. & Stamp, P. (1991). *Managing Pressure at Work*. London: BBC Books.
- Gold, Y., & Roth, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout : The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Greenberg, S.F.& Valletutti, P.J. (1980). *Stress and the Helping Professions*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing.
- Harris, A. (2006). Opening up the "Black Box" of Leadership Practice: Taking a Distributed Leadership Perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 37-45.
- Kyriakou, C. (1987). Teacher stress and burnout.: An international review. *Educational Research*, 29 (2), 89-96.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Educational Psychology*, 52, 227-228.
- Lazarus, R.C. (1993). Why we should think of stress as an object of emotion. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: Macgraw-Hill.
- Travers, C. J., & Cooper, C.L.(1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London : Routledge.
- Tsiakkios, A. & Pashiardis, P. (2006). Occupational Stress among Cyprus Headteachers: sources and coping strategies. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 100-114.
- Webster, P. (1994). *Your Coping Strategies in Teaching*. London: New Education Press.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction Among School Teachers In Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Κόκκινος, Κ.Μ. (2000). Διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους στους Κυπρίους καθηγητές. Στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Λ., Χρίστου, Κ. (Επιμ.) *Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Πρακτικά του Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (σ. 5-13).
- Κόκκινος, Κ.Μ. (2002). Παράγοντες που προκαλούν επαγγελματικό στρες στους Κύπριους εκπαιδευτικούς Δημοτικής εκπαίδευσης. Στο Α. Γαγάτσος, Λ. Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα & Μ. Κουτσούλης (Επιμ.) *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης – Πρακτικά 7ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Τόμος Α' (σ. 193-203).
- Κόκκινος, Κ. Μ. (2004). Πηγές επαγγελματικού άγχους στους εκπαιδευτικούς μέσος εκπαίδευσης της Κύπρου. Στο Α. Γαγάτσος, Α. Ευαγγελίδου, Ε. Φτιάκα, Λ. Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, & Μ. Κουτσούλης (Επιμ.) *Σύγχρονες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Έρευνα και Πρακτική – Πρακτικά 8ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (σ. 187-196).
- Τότσικας, Α., Αναστασόπουλος, Γ., Μπαρδάκος, Λ. και Χουλιτούδης, Δ. (2003). *Λόγος Δοκιμασιών. Μέθοδος και Στοχασμοί για την έκθεση στο Λύκειο*. Εκδόσεις: Gutenberg.
- Τσιάκκινος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΟΡΙΣΜΕΝΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Μάριος Ιωακείμ, Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Αρχικά γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τη διευκρίνιση της έννοιας της ποιότητας και της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας - ΔΟΠ (Total Quality Management) στη βιομηχανία, εκεί που πρωτοεμφανίστηκε, και προσπάθεια εντοπισμού τρόπων μεταφοράς των βασικών αρχών της στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε μονάδες στις οποίες φοιτούν αρκετοί ομογενείς μαθητές από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ· γίνονται κάποιες εισηγήσεις και προτείνεται μοντέλο εφαρμογής της ΔΟΠ για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του μαθητικού πληθυσμού τέτοιων πολυπολιτισμικών μονάδων. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε δύο μόνο από τα κύρια χαρακτηριστικά της ΔΟΠ. Στο μοντέλο ΔΟΠ που προτείνεται γίνεται συνδυασμός των βασικών αρχών του Deming για τη ΔΟΠ και τη θεωρία των κινήτρων του Maslow, καθώς και στοιχείων από άλλες θεωρίες της διοίκησης.

Το κύριο συμπέρασμα στο οποίο καταλήξαμε μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την πρακτική εφαρμογή που προτείνουμε είναι ότι η φιλοσοφία της ΔΟΠ είναι μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας χωρίς τέλος. Ένα ταξίδι με στόχο την ατέλειωτη ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τον "πελάτη" με ταυτόχρονη συνεχή ποιοτική βελτίωση του "προϊόντος", που είναι και στις δύο περιπτώσεις ο μαθητής.

1. Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι η εμβάθυνση στην έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) όπως πρωτοεμφανίστηκε στη βιομηχανία και η προσπάθεια μεταφοράς κάποιων χαρακτηριστικών και αρχών της στην εκπαίδευση.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στη Βιομηχανία

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο η ιαπωνική βιομηχανία κατάφερε πολύ σύντομα να ηγείται της παγκόσμιας βιομηχανίας σαν αποτέλεσμα της ριζικής διαμόρφωσης των δομών της και της υιοθέτησης μιας νέας διοικητικής φιλοσοφίας, της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας-ΔΟΠ (Total Quality Management) με βασικό θεωρητικό θεμελιωτή τον Deming (1993). Η ΔΟΠ συνοψίζεται από τον Deming στις ακόλουθες δεκατέσσερις αρχές:

1. Βάλτε ως σταθερό και μόνιμο στόχο τη συνεχή βελτίωση.
2. Υιοθέτησε μια νέα φιλοσοφία.

3. Σταμάτα να στηρίζεσαι πάνω σε μαζικές και ποσοτικές επιθεωρήσεις. Αντί να στηρίζεσαι πάνω σε επιθεωρήσεις του τελικού αποτελέσματος, είναι καλύτερο να καθοδηγείσαι από συνεχή πληροφόρηση μέσα από πολλές, διαφορετικές και ποιοτικές πηγές που να σε καθοδηγούν στη συνεχή βελτίωση της απόδοσης των εργαζομένων και στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος.
4. Σταμάτα άμεσα την πρακτική της κατοχύρωσης των προσφορών με αποκλειστικό κριτήριο ποιος έχει τη χαμηλότερη τιμή. Αντιθέτως εστίασε την προσοχή σου στα μακροπρόθεσμα κέρδη και στην αναγνώριση της σπουδαιότητας του ρόλου όλων κατά την παιδευτική διαδικασία.
5. Βελτίωσε όλα τα υποσυστήματα του οργανισμού έτσι ώστε να διασφαλίζεται η συνεχής αναβάθμιση της παραγωγής, των υπηρεσιών και των προϊόντων.
6. Θεσμοθέτησε και ενθάρρυνε την εκπαίδευση και τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού.
7. Θεσμοθέτησε τον τρόπο διοίκησης.
8. Απομάκρυνε το φόβο από τους υπαλλήλους του οργανισμού και πείσε τους ότι είναι ανθρώπινο να κάνεις λάθη. Οι ηγέτες πρέπει να δημιουργήσουν μια τέτοια ατμόσφαιρα η οποία να οδηγεί τους εργαζόμενους να ρισκινούν (risk taking) και να πειραματίζονται χωρίς το φόβο της αποτυχίας.
9. Διώξε τα εμπόδια και τους τοίχους μεταξύ των τμημάτων του οργανισμού και μεταξύ των εργαζομένων, ενθαρρύνοντας τις συνεργατικές διαδικασίες παρά τον ατομικισμό και την απομόνωση.
10. Εγκατάλειψε τα μεγάλα λόγια, τα συνθήματα και τους στόχους. Οι ηγέτες πρέπει να ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους να ορίζουν τις δικές τους διαδικασίες με βάση τις οποίες θα επιδιώξουν την ποιότητα και να θέτουν τα δικά τους κριτήρια με βάση τα οποία θα αποφασίσουν για την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους.
11. Εγκατάλειψε τα ποσοτικά ελάχιστα όρια παραγωγής (quotas). Οι ηγέτες πρέπει να επικεντρώσουν την προσοχή τους στη βελτίωση των διαδικασιών παρά στο να θέτουν ελάχιστους στόχους.
12. Απομάκρυνε τις δυσκολίες που εμποδίζουν κάποιον από το να νιώσει υπερήφανος για την εργασία του, γιατί οι άνθρωποι διψούν να προσφέρουν ποιοτική εργασία και απογοητεύονται όταν δεν μπορούν.
13. Θεσμοθέτησε ένα απαιτητικό πρόγραμμα συνεχούς κατάρτισης και επιμόρφωσης τόσο της διεύθυνσης όσο και

των απλών εργαζομένων πάνω στις βασικές αρχές και μεθόδους της ΔΟΠ αλλά και σε εξειδικευμένα προβλήματα σχετικά με την καθημερινή εργασία στον οργανισμό.

14. Πάρε τα ντάνια στα χέρια σου για να επιτύχεις αυτή τη μεταμόρφωση και πείσε όλους τους εργαζόμενους να αποσιωθούν στο μετασχηματισμό του οργανισμού.

Βασικά χαρακτηριστικά της ΔΟΠ είναι: Εστίαση στον πελάτη, ενεργός συμμετοχή του προσωπικού, προσέγγιση βασισμένη σε διεργασίες, συστημική διοίκηση, συνεχής βελτίωση, λήψη αποφάσεων βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία, σχέσεις αμοιβαίου οφέλους με τους προμηθευτές. Η ΔΟΠ είναι μια διασυνεργατική μορφή διοίκησης, η οποία χρησιμοποιώντας ομάδες βασίζεται στα ταλέντα και τις δυνατότητες των εργαζομένων και της διοίκησης, με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων αγαθών και υπηρεσιών, ώστε να ικανοποιούνται καλύτερα οι πελάτες. Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), η ΔΟΠ είναι σε μεγάλο βαθμό μια καινούργια γλώσσα με την οποία αναδιατυπώνονται πολλές από τις αρχές της διοίκησης. Μέχρι πρόσφατα ποιότητα σήμαινε "τελειότητα". Στις αρχές της δεκαετίας του '80 ο σημασία της όρου ποιότητα άλλαξε σε "καταλληλότητα για τον εκάστοτε σκοπό", ενώ από τα τέλη της ίδιας δεκαετίας η ποιότητα άρχισε να ορίζεται σαν "εκπλήρωση ή υπέρβαση των προσδοκιών του πελάτη".

2.2. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) στην εκπαίδευση η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα δεν είναι συνώνυμες έννοιες, όμως και οι δύο περιγράφουν και εξηγούν τη λειτουργία σχολικών οργανισμών. Η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση βασίζεται στην παραδοχή ότι η ποιοτική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού (Πασιαρδής, 2005).

Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση, όπως και στη βιομηχανία, εκφράζει μια φιλοσοφία, ένα σύνολο αρχών που αποτελούν τη βάση της συνεχούς βελτίωσης και περιλαμβάνει την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων με τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό τις αποτελεσματικότερες ή ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες. Ο όρος «Ολική» παραπέμπει στη συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

3. Εισηγήσεις για εφαρμογή των κύριων χαρακτηριστικών και αρχών της ΔΟΠ

Δυστυχώς η "γεροντοκρατία στην εκπαίδευση" και η "προαγωγή με βάση το πιστοποιητικό γεννήσεως" (UNESCO 1997) που επικρατεί στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δε συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της ΔΟΠ και ούτε υπάρχει ο αναγκαίος χρόνος υπηρεσίας για το διευθυντή, που στην περίπτωση της μέσης εκπαίδευσης προάγεται πολύ κοντά στην αφυπηρέτησή του, να αναπτύξει και να εφαρμόσει μια νέα φιλοσοφία και ένα όραμα σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή του Deming. Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται μόνο σε δύο κύρια χαρακτηριστικά της ΔΟΠ και προτείνονται τρόποι εφαρμογής τους σε πολυπολιτισμικές μονάδες, όπου φοιτούν

ομογενείς μαθητές από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ οι οποίοι είναι συνήθως αδύνατοι και αδιάφοροι.

3.1 Ο πελάτης ως επίκεντρο

Ο πελάτης μπορεί να είναι εξωτερικός ή εσωτερικός. Στην εκπαίδευση εξωτερικοί πελάτες θεωρούνται οι μαθητές, οι γονείς, οι εργοδότες, τα πανεπιστήμια και η ευρύτερη κοινωνία. Εσωτερικός πελάτης μπορεί να θεωρηθεί ο εκπαιδευτικός, που παραλαμβάνει τους μαθητές, που είχε κάποιος άλλος εκπαιδευτικός τον προηγούμενο χρόνο ή η βαθμίδα, που παραλαμβάνει μαθητές από την προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Πασιαρδής, 2004· Everard & Morris, 1999). Προσθέτουμε ότι ο μαθητής μπορεί να θεωρηθεί και "προϊόν", αφού το σχολείο τον παραδίδει στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα ή στην κοινωνία.

Τα καθημερινά καθήκοντα και οι δραστηριότητες κάθε εκπαιδευτικού πρέπει να είναι τέτοια ώστε να επιτυγχάνεται η "ικανοποίηση του πελάτη". Οι βασικοί πελάτες είναι οι μαθητές και όλο το ενδιαφέρον των διδασκόντων κατά την άποψή μας πρέπει να περιστρέφεται γύρω από τα υψηλά επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης που είναι οι παρεχόμενες υπηρεσίες, χωρίς να παραγνωρίζονται και άλλες αρετές όπως η κοινωνικοποίηση, η φιλοπατρία, η φιλαλήθεια, η τιμιότητα και η εντιμότητα. Προτείνουμε ένα μοντέλο ΔΟΠ στο οποίο η μονάδα θα υιοθετήσει τη θεωρία κινήτρων του Maslow, όπου όλα τα μέλη του διδακτικού και διευθυντικού προσωπικού θα τείνουν να συμπερασταθούν στους μαθητές, ώστε να φθάσουν μέχρι και το πέμπτο επίπεδο που είναι η αυτοπραγμάτωση. Πιστεύουμε ότι οι ανάγκες της πυραμίδας αναγκών του Maslow (Διάγραμμα 1) μπορεί να εκπληρωθούν για κάθε μαθητή σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης.



Διάγραμμα 1: Η Πυραμίδα του Maslow (στο Πασιαρδής, 2004, σ. 64 - 65)

Ειδικότερα τα πολυπολιτισμικά σχολεία, πρέπει να βοηθούν οικονομικά ή με άλλους τρόπους τους μαθητές από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα προκειμένου να καλύπτουν τις φυ-

σιολογικές και βιολογικές τους ανάγκες που αντιστοιχούν στο πρώτο επίπεδο της πυραμίδας του Maslow. Αυτή η ενίσχυση πρέπει να γίνεται με φειδώ και διακριτικά· σ' αυτό μπορεί να βοηθά και το ευρύτερο περιβάλλον της μονάδας, όπως η εκκλησία και άλλοι εύρωστοι οργανισμοί, αφού φυσικά πρώτα πειστούν από το σχολείο ότι η πράξη αυτή είναι επωφελής για την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία. Η διεύθυνση πρέπει να δείχνει μεγάλη ανοχή και συμπαράσταση στους μαθητές αυτούς, οι πλείστοι των οποίων εργάζονται μετά το σχολείο, για να ικανοποιήσουν αυτές τους τις ανάγκες. Γι' αυτούς στο παρόν στάδιο δεν προέχει η μάθηση και είναι εδώ που πρέπει το σχολείο να προσαρμόσει την ποιότητα του "προϊόντος" λαμβάνοντας υπόψη την πρώτη αρχή του Deming που είναι ο στόχος για συνεχή βελτίωση. Πολύ σωστά το Υπουργείο Παιδείας παρέχει δωρεάν μαθήματα στήριξης στα Ελληνικά και Μαθηματικά τα απογεύματα, όμως η πλειοψηφία των ομογενών δεν μπορεί να τα παρακολουθήσει διότι τα απογεύματα εργάζονται. Ως εκ τούτου, εφαρμόζοντας τη δέκατη τέταρτη αρχή του Deming για μεταμόρφωση και μετασχηματισμό του οργανισμού, τα μαθήματα αυτά μπορούν να ενταχθούν στο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου με απαλλαγή των ομογενών μαθητών από δευτερεύοντα μαθήματα.

Για την εκπλήρωση του δεύτερου επιπέδου αναγκών της πυραμίδας του Maslow που είναι η ασφάλεια, το σχολείο πρέπει να σταθεί συμπαράστατος των ομογενών μαθητών οι οποίοι χρειάζονται προστασία από τους κινδύνους που παραμονεύουν από κάθε λογής εγκληματικότητα στη δική τους κλειστή κοινωνία. Η παραμονή αυτών των μαθητών στο σχολείο, ανεξάρτητα από τα όποια μαθησιακά τους προβλήματα, είναι αναγκαία. Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή του Deming πρόκειται για την υιοθέτηση μιας νέας φιλοσοφίας. Οι μαθητές αυτοί πρέπει να παραμένουν στα σχολεία για τη δική τους ασφάλεια και το καλό της κοινωνίας μας. Αφού δεν έχουν ικανοποιήσει ακόμη το πρώτο επίπεδο αναγκών της πυραμίδας του Maslow, το διώξιμό από το σχολείο τους ρίχνει στα πλοκάμια του υποκόσμου για να τις ικανοποιήσουν, με όλες τις συνέπειες που αυτό συνεπάγεται. Εξάλλου, "πελάτης" της σχολικής μονάδας είναι η κοινωνία στην οποία το σχολείο σαν "προμηθευτής" πρέπει να δώσει καλό "προϊόν", η ποιότητα του οποίου δεν έχει κανένα ιδιαίτερο περιεχόμενο εκτός και αν οριστεί με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες του πελάτη σύμφωνα με το πρώτο κύριο χαρακτηριστικό της ΔΟΠ (Πασιαρδής, 2004).

Η ένατη αρχή του Deming αναφέρεται στην εξάλειψη των εμποδίων και των τοίχων μεταξύ των τμημάτων του οργανισμού και την ενθάρρυνση συνεργατικών διαδικασιών εξουδετερώνοντας τον ατομικισμό και την απομόνωση. Εφαρμόζοντας την αρχή αυτή στη διοίκηση, το σχολείο συμβάλλει στην αναρρίκηση των μαθητών στο τρίτο επίπεδο της πυραμίδας αναγκών του Maslow που είναι η κοινωνικότητα, η αγάπη και οι κοινωνικές δραστηριότητες. Σε τέτοιες μονάδες οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν μεταξύ τους ικανοποιητικές σχέσεις με απώτερο στόχο την αλληλοαποδοχή ντόπιων και ομογενών μαθητών. Προέχει η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου χωρίς να παραγνωρίζεται ο ελληνοκυπριακός του χαρακτήρας. Ακόμα θα πρέπει να ενδιαφέρει το σχολείο η εμπέδωση της αλληλοβοήθειας στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Η ένατη αρχή του Deming μεταφέρεται στη εκπαίδευση και με την εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας· αυτές συνεισφέρουν στην καλλιέργεια του αυτοσεβασμού, της αυτοπεποίθησης και του σεβασμού από τους άλλους, που είναι ψυχολογικοί δείκτες του τέταρτου επιπέδου της πυραμίδας του Maslow. Σε σχολικές δραστηριότητες πρέπει να ενθαρρύνονται οι ομογενείς να συμμετέχουν με τρόπο που να αναδεικνύονται στοιχεία της δικής τους κουλτούρας, όπως ποντιακοί χοροί και τραγούδια, εκθέσεις επιτευγμάτων των μαθητών σε μαθήματα όπως η τεχνολογία και η τέχνη· έμφαση θα πρέπει να δίνεται στις ομαδικές εργασίες από ομάδες εθνικά μικτές στις οποίες ντόπιοι και ομογενείς μαθητές θα συνεργάζονται. Χρειάζεται οι μαθητές αυτοί να βιώσουν την αναγνώριση και την αποδοχή.

Το πέμπτο επίπεδο της πυραμίδας του Maslow είναι η αυτοπραγμάτωση. Για το μαθητή θεωρούμε ότι εκπληρώνεται με την επίτευξη των στόχων του στο μέγιστο βαθμό στη συγκεκριμένη βαθμίδα που βρίσκεται. Στην περίπτωση του Λυκείου μπορούμε να πούμε ότι αυτό επιδιώκεται χρονικά στη Γ' τάξη και συμπίπτει με την απόλυση του μαθητή και στη συνέχεια με την εισδοχή του στην επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης που είναι το πανεπιστήμιο ή με την απορρόφηση του από την αγορά εργασίας. Στο βαθμοθηρικό εκπαιδευτικό μας σύστημα πολλοί μαθητές κυνηγούν την ψηλή βαθμολογία, που λανθασμένα τη θεωρούν αυτοπραγμάτωση και την ταυτίζουν με την εισδοχή τους σε πανεπιστήμιο, παραγνωρίζοντας την ουσία που είναι η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η όγδοη και η δέκατη αρχή του Deming μπορούν να εφαρμοστούν προκειμένου να βοηθηθούν οι ομογενείς να εισαχθούν σε ελληνικά πανεπιστήμια τα οποία, στη δική τους περίπτωση, απαιτούν μόνο εξέταση στην ελληνική γλώσσα. Η συγκεκριμένη εισήγηση ενθαρρύνει τους διδάσκοντες να τολμήσουν, να πειραματιστούν παραμερίζοντας δευτερεύοντα μαθήματα και δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας· έτσι η ποιότητα του «προϊόντος» που στην περίπτωση αυτή είναι οι μαθητές θα μπορέσει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του πελάτη που είναι τα ελληνικά πανεπιστήμια.

3.2 Πλήρης και ενεργός συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού

Άλλο κύριο χαρακτηριστικό της ΔΟΠ είναι η πλήρης συμμετοχή και ολοκληρωτική αφοσίωση όλων των μελών του οργανισμού στην προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας (Πασιαρδής, 2004). Όμως, πρέπει το ανθρώπινο δυναμικό, που λαμβάνει μέρος στη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας, να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες για να πετύχει το σκοπό αυτό. Η έκτη αρχή του Deming, η οποία πρέπει να υιοθετείται από κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, αναφέρεται στη θεσμοθέτηση και ενθάρρυνση της εκπαίδευσης και της συνεχούς επιμόρφωσης του προσωπικού. Όπως αναφέρουν οι Leithwood κ.ά. (2006) οι μαθητές έχουν να πάρουν περισσότερα από έναν εκπαιδευτικό που συνεχώς επιμορφώνεται, βελτιώνεται, ενημερώνεται και είναι γνώστης των σύγχρονων τάσεων και μεθόδων διδασκαλίας.

Το μοντέλο που εισηγείται ο Πασιαρδής (2004) για την εφαρμογή της ΔΟΠ στηρίζεται στο παράδειγμα της ιαπωνικής αυτοβιομηχανίας, που έχει αποστασιοποιηθεί από τον καταμερι-

σμό της εργασίας και έχει υιοθετήσει τις ομάδες εργασίας. Έτσι σχηματίζονται ομάδες εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων οι οποίοι σε συνεργασία αναλαμβάνουν την ολική εκπαίδευση μιας τάξης μαθητών κατά τα τρία χρόνια φοίτησής τους στην ίδια βαθμίδα, απολαμβάνοντας τη χαρά της εκπαίδευσής τους και ταυτόχρονα φέροντας και την ευθύνη της μόρφωσής τους. Για τους ομογενείς των πολυπολιτισμικών μονάδων προτείνουμε τη δημιουργία αμιγών τμημάτων μόνο στα κύρια μαθήματα Ελληνικά, Μαθηματικά (και άλλα ανάλογα με τις επιλογές τους στο Ενιαίο Λύκειο) και τη χρησιμοποίηση διδακτικού προσωπικού, που αποφοίτησε από ρωσόφωνα πανεπιστήμια, όπου αυτό είναι δυνατό. Έτσι, οι μαθητές θα έχουν και επιπλέον βοήθεια στη μητρική τους γλώσσα και θα νιώθουν ότι το σχολείο νοιάζεται γι' αυτούς, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και το αίσθημα της ασφάλειας και της προστασίας από τον κίνδυνο της σχολικής αποτυχίας που αναφέρεται στο δεύτερο επίπεδο της πυραμίδας του Maslow.

4. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επικεντρωθήκαμε σε μια κατηγορία "πελατών" που είναι ταυτόχρονα και "προϊόντα" της μονάδας για την επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης ή για την κοινωνία. Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση οδηγεί στη συνεχή βελτίωση και μάθηση, στην ανάπτυξη του προσωπικού, στην απλούστευση των διαδικασιών, στην καλύτερη διοίκηση μέσω της αξιοποίησης των δεδομένων και των γεγονότων, στο μακροχρόνιο προγραμματισμό, στην ανάπτυξη συ-

νεργασιών, στην επίτευξη κοινωνικού έργου, στην υπευθυνότητα και πάνω απ' όλα στην επίτευξη του κύριου έργου του σχολείου που είναι η μάθηση. Η φιλοσοφία της ΔΟΠ πρέπει να υιοθετηθεί στα σχολεία σαν ένας τρόπος ζωής, μια νοοτροπία, μια φιλοσοφία, μια έννοια και ένα ταξίδι συνεχούς βελτίωσης με μοναδικό στόχο τη συνεχή βελτίωση και τελειοποίηση της ποιότητας των μαθητών οι οποίοι ως το τελικό προϊόν του σχολείου αποτελούν ταυτόχρονα τις βασικές εισροές αλλά και τους εξωτερικούς «πελάτες» του συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Πασιαρδής, Π. (2005). Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Δείκτες Ποιότητας. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» που οργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (53-67). Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής, Π.(2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Deming, W.E. (1993). *The New Economics for Economics, Government, Education*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Μετάφραση ΕΑΠ). Πάτρα.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D., (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How it Influences Pupil Learning*. NCSL.
- UNESCO (1997). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου*. Παρίσι: Διεθνές Ινστιτούτο για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.

Ένα σχολείο θέλει να αλλάξει...: Μελέτη περίπτωσης

Δόμνα Μπογδάνου, Εκπαιδευτικός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο: Διοίκηση - Αλλαγές

Στην Ελλάδα η διοίκηση της εκπαίδευσης ασκείται συγκεντρωτικά και η διάταξη της είναι πυραμιδοειδής. Το μοντέλο αυτό εξασφαλίζει συνοχή στο μηχανισμό, αλλά καλλιεργεί νοοτροπίες προσκόλλησης στις εγκυκλίους και όχι στην ουσία που είναι το εκπαιδευτικό έργο (Σαϊτς, 2005). Οι αποφάσεις λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και διοχετεύονται για υλοποίηση σε περιφερειακό, νομαρχιακό και τοπικό επίπεδο μέσω των οργάνων της διοίκησης. Το διοικητικό σύστημα της εκπαίδευσης είναι ογκώδες και δαιδαλώδες. Σε νομαρχιακό επίπεδο, διοίκηση ασκούν οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι αντίστοιχοι Προϊστάμενοι Γραφείων, ενώ των

παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη και καθοδήγηση του έργου των εκπαιδευτικών έχουν αναλάβει οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Οι διοικητικοί προϊστάμενοι και οι σχολικοί σύμβουλοι συνεργάζονται μεταξύ τους καθώς και με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, με στόχο τη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διασφάλιση της εκπαίδευσης με υψηλή ποιότητα. (Κουλουμπαρίση, κ.ά., 2007)

Τα τελευταία 40 χρόνια πολλά έχουν αλλάξει στην Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας να έχει γίνει περίπλοκη. Για παράδειγμα, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 στις σχολικές μονάδες της χώρας ήταν εφικτό να εφαρμόζεται ένα ενιαίο και ομοιόμορφο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Ο μαθητικός πληθυσμός είχε κάποια ομοιομορφία, τα

σχολικά βιβλία και τα Προγράμματα σπουδών ήταν ενιαία. Ο ρόλος των διευθυντών ήταν τυπικός, γι' αυτό και είχαν σχεδόν πλήρες διδακτικό ωράριο. (Σαϊτς, 2002, Σαϊτς, 1992).

Στα χρόνια που ακολούθησαν στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν μαθήματα επιλογής, με αποτέλεσμα να υπάρχουν περισσότερες ειδικότητες εκπαιδευτικών. Επίσης, έχουν εισαχθεί οι νέες τεχνολογίες πράγμα που σημαίνει δημιουργία εργαστηρίων στα σχολεία. Τα σχολεία –κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και αυτά της περιφέρειας- έχουν γίνει πολυπολιτισμικά με επακόλουθο το πρόγραμμα του σχολείου να ενισχυθεί με προγράμματα για την υποστήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ενώ συγχρόνως οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να γίνονται αποδέκτες οδηγιών για τη βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου με διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, ώστε

να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός πιο ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Μέσα στα σχολεία υλοποιούνται και άλλα προγράμματα πέρα από τα μαθήματα, στα οποία μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν εθελοντικά. Τέτοια είναι τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας κλπ. Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν ενταχθεί τα Προγράμματα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (για τα Γυμνάσια) και της Πρόσθετης Διδακτικής στήριξης (για τα Λύκεια και τα Επαγγελματικά Λύκεια - ΕΠΑΛ). Στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχουν τα τμήματα ένταξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία κλπ). Τέλος, στις αρχές του 2001 μπήκε στα σχολεία η έννοια της διαθεματικότητας, με αποτέλεσμα το πρόγραμμα στα σχολεία να γίνει ακόμα πιο σύνθετο, το προσωπικό πολυπρόσωπο και ετερογενές, ενώ τα κοινωνικά προβλήματα και ο μαθητικός πληθυσμός προβάλλουν απαιτήσεις τεράστιες σε σχέση μ' αυτές που υπήρχαν μόλις μια δεκαετία πριν. Οι πολιτικές έγιναν σύνθετες, ενώ οι προτεραιότητες ανά σχολική ή ανά σχολικές μονάδες άρχισαν να διαφοροποιούνται έτσι ώστε να είναι δύσκολο έως αδύνατο να πιστεύουμε πως τα προγράμματα σπουδών μπορούν να υλοποιηθούν συγκεντρωτικά, χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες όσων έχουν αναλάβει το βαρύ και απαιτητικό έργο της υλοποίησής τους.

Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, τ. Β', βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής μονάδας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005, σ.122, 126-128). Στη διεθνή βιβλιογραφία μπορούμε να δούμε πως οι θεωρητικοί της Διοίκησης της Εκπαίδευσης αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στο ρόλο που παίζει ένας διευθυντής-ηγέτης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Fullan, 1993· Fullan & Hargreaves, 1991· Day, 2003), ενώ για άλλους η ποιότητα της ηγεσίας του διευθυντή αποτελεί το μοναδικό παράγοντα επιτυχίας της σχολικής μονάδας (Day, 2003· Hargreaves & Hopkins, 2003).

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΑΘΗΝΑ

Πρόκειται για ένα σχολείο που ανήκει στο Δήμο Αθηναίων και βρίσκεται στο Παγκράτι. Μέχρι πρόσφατα λειτουργούσε ως μονάδα Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ), ενώ μετά τις αλλαγές στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση μετατράπηκε σε ΕΠΑΛ (Επαγγελματικό Λύκειο). Στο σχολείο λειτουργούσαν τέσσερις τομείς: Τομέας Πληροφορικής με ειδικότητα Τεχνικούς Δικτύων, Τομέας Υγείας και Πρόνοιας με δύο ειδικότητες (Νοσηλευτικής και Βρεφονηπιοκόμων), Τομέας Οικονομίας και Διοίκησης με ειδικότητα Διοίκηση Επιχειρήσεων και Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών με ειδικότητα Γραφικές Τέχνες. Οι ίδιες ειδικότητες υπάρχουν και μετά τη μετατροπή του σχολείου σε ΕΠΑΛ.

Στο σχολείο αυτή τη στιγμή φοιτούν περίπου 160 μαθητές και υπάρχουν περίπου 35 καθηγητές (μαθημάτων γενικής παιδείας και ειδικότητων), κυρίως μόνιμοι. Ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών είναι τα 45-50 χρόνια. Οι μαθητές προέρχονται κυρίως από την περιοχή και τους γειτονικούς δήμους. Το σχολείο αντιμετωπίζει έντονο κτηριακό πρόβλημα, καθώς το κτήριο είναι παλιό και μικρό. Παρ' όλα αυτά δεν είναι νοικιασμένο από κάποιον ιδιώτη αλλά έχει αγοραστεί. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών είναι περίπου ίδιο (μέτριο προς χαμηλό) και στο σχολείο φοιτούν πολλοί αλλοδαποί μαθητές, κυρίως από την Αλβανία αλλά και από άλλες χώρες.

Το σχολείο έχει υποστεί και αυτό όλες τις συνέπειες των συνεχών αλλαγών των τελευταίων χρόνων στην ΤΕΕ, με αποτέλεσμα να έχει συνεχώς μειούμενο αριθμό μαθητών ακόμα και σε ειδικότητες που παλαιότερα ήταν περιζήτητες. Παρόλα αυτά όμως θα μπορούσε να είναι σε καλύτερη κατάσταση και ως προς τον αριθμό των μαθητών και ως προς τον αριθμό των μαθητών που θα είχαν επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις για εισαγωγή στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), αν υπήρχε μια πιο εμπνευσμένη διοίκηση και διαφορετική κουλτούρα.

Προτεινόμενες αλλαγές Γενικά

Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα πά-

σχει. Φυσικά δεν μπορεί να γίνει καμιά αλλαγή σε θέματα προγραμμάτων σπουδών ή ωρολογίων προγραμμάτων. Αυτά ρυθμίζονται με εγκυκλίου και δεν επιδέχονται αλλαγών. Σίγουρα όμως μπορούν να γίνουν πολλά πράγματα μέσα στο ίδιο το σχολείο, ώστε να λειτουργεί καλύτερα για όλους.

Ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για την υλοποίηση των αλλαγών την έχει ο διευθυντής του σχολείου. Το ποια πράγματα πρέπει να αλλάξουν είναι θέμα ιεράρχησης προτεραιοτήτων που θα τεθούν από το διευθυντή και θα αποφασιστούν από το σύλλογο των διδασκόντων. Κατά τη γνώμη μου, το κύριο βάρος πρέπει να δοθεί στη χαλαρή διεύθυνση που υπάρχει αυτή τη στιγμή. Υπάρχει έλλειψη οράματος και προσανατολισμού. Το σχολείο δεν έχει στόχους και δε γίνεται καμία ουσιαστική παιδαγωγική συζήτηση στο εσωτερικό του. Κυριαρχεί η κουλτούρα του «αυτόματου πιλότου» (Μπαγάκης, 2007). Άρα πρώτος στόχος είναι στο σχολείο να αλλάξει σιγά σιγά η κουλτούρα του «*δε βαριέσαι, οι μαθητές μας είναι προβληματικοί και σε επίπεδο συμπεριφοράς και σε γνωστικό και πιθανά σε νοητικό, άρα δεν μπορούμε να κάνουμε και πολλά πράγματα για αυτούς ούτε να έχουμε απαιτήσεις*», να αρχίσει να λειτουργεί σαν σχολείο και να προσφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς αυτό που θα έπρεπε να προσφέρει. Φυσικά το ποια πρέπει να είναι η προσφορά του σχολείου είναι ένα θέμα που κατά καιρούς έχει απασχολήσει τους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης κυρίως από τη δεκαετία του '60 και μετά. Οι απαντήσεις που δίνονται έχουν πάντα να κάνουν με την ευρύτερη κοινωνία, η οποία θέτει τους όρους κάτω από τους οποίους πραγματοποιείται η μάθηση στην αίθουσα διδασκαλίας. Εδώ και αρκετό καιρό σε όλο τον κόσμο, και όχι μόνο στην Ελλάδα, η εκπαίδευση –και ειδικά η δευτεροβάθμια- βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης από την άποψη των πόρων, της εμπιστοσύνης και του λόγου ύπαρξής της. (Torsten, 1992). Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν αντιφατικές απαιτήσεις από τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχει χάσμα ανάμεσα στη ρητορεία των στόχων και στους πόρους και τις συνθήκες που θα επέτρεπαν την επίτευξη αυτών των στόχων. Ειδικά η ΤΕΕ θα πρέπει να μεταδίδει επαγγελματικές δεξιότητες και γνώσεις που θα κατα-

στήσουν τους μαθητές που θα αποφοιτήσουν, ικανούς να βρουν άμεσα μια θέση στην αγορά εργασίας.

Εδώ θα δεχτούμε πως δεν υπάρχει κανενός είδους αμφισβήτηση του ρόλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δη της Τεχνικής. Θα γίνει προσπάθεια να αναπτυχθεί ένα απλό σχέδιο δράσης για την επίτευξη κάποιων ρεαλιστικών στόχων, έτσι ώστε ένα σχολείο της ΤΕΕ να μην κλείσει και να δημιουργηθούν συνθήκες μέσα σ' αυτό τέτοιες, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να νιώθουν λίγο καλύτερα.

Κατ' αρχήν για την όποια αλλαγή θέλουμε να συντελεστεί στο σχολείο, είναι απαραίτητο να τεθούν κάποιοι ρεαλιστικοί στόχοι από την αρχή της χρονιάς. Αυτοί οι στόχοι, πιστεύω πως πρέπει να τεθούν στην πρώτη συνεδρίαση της νέας σχολικής χρονιάς. Ένας ρεαλιστικός στόχος που μπορεί να τεθεί, είναι η προσπάθεια για αύξηση του αριθμού των μαθητών που θα φοιτήσουν στο σχολείο το επόμενο σχολικό έτος. Για το συγκεκριμένο σχολείο αυτός ο στόχος, είναι *στόχος επιβίωσης*. Ένας δεύτερος στόχος είναι να δοθεί κάποια λύση στο πρόβλημα του κτηρίου. Αν όχι να ξαναφτιαχτεί, να βελτιωθεί. Σ' αυτό -εκτός από τις μεγάλες δουλειές που πρέπει να γίνουν από το Δήμο Αθηναίων- μπορούν όλοι με κάποιο τρόπο να συμβάλουν. Κι ένας τρίτος στόχος είναι να αποβάλουν, οι εκπαιδευτικοί πρώτα και οι μαθητές κατόπιν, τη νοοτροπία του «δε βαριέσαι». Δύσκολος στόχος, μιας και όλη η κοινωνία έχει υιοθετήσει αυτή τη νοοτροπία λίγο ως πολύ.

Επιπλέον, σ' αυτή την πρώτη συνεδρίαση εκτός από το να τεθούν οι στόχοι θα πρέπει να μοιραστούν και οι ευθύνες που θα αναλάβει ο κάθε διδάσκων για την επίτευξή τους. Θα κρατήσει λίγο παραπάνω αυτή η πρώτη συνεδρίαση και κάποιοι θα διαμαρτυρηθούν αλλά ένας νέος διευθυντής θα πρέπει να το κάνει αυτό.

Από τη στιγμή που κάποιοι θα αναλάβουν συγκεκριμένους τομείς θα πρέπει να καθοριστεί το χρονικό διάστημα που θα μεσολαβήσει μέσα, στο οποίο θα πρέπει να καταθέσουν τις ιδέες τους για τον τρόπο που σκέφτονται να δράσουν. Επίσης, από την αρχή της χρονιάς, σ' αυτή την πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου, θα πρέπει να οριστεί

μία μέρα σε τακτά χρονικά διαστήματα (για παράδειγμα, μια φορά το μήνα) που θα πρέπει ο σύλλογος να συνεδριάζει για να ενημερώνονται οι συνάδελφοι για την πορεία υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί και να γίνεται ανατροφοδότηση.

As δούμε λοιπόν με ποιο τρόπο μπορούν αυτοί οι στόχοι να επιτευχθούν.

Αύξηση του αριθμού των μαθητών

Η αύξηση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο είναι ένα κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μη βρεθούν χωρίς οργανική θέση. (Πασιαρδής, 2004). Το να καθούν οι οργανικές τους θέσεις δε σημαίνει φυσικά πως οι καθηγητές θα μείνουν άνεργοι αλλά σίγουρα θα χάσουν τη βολή τους. Θα τοποθετηθούν σε άλλο σχολείο όπου θα υπάρχει κενό της ειδικότητάς τους, αν όμως δεν συμπληρώνουν ωράριο (μιας και σύμφωνα με το σύστημα συμπληρώνουν ωράριο ανάλογα με το βαθμό αρχαιότητας του καθενός) θα πρέπει να το συμπληρώνουν και σε δεύτερο ή τρίτο σχολείο. Μπορεί να μείνουν χωρίς οργανική θέση, στη διάθεση του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ) ή να τοποθετηθούν προσωρινά σε γραφείο της διύθυνσης και κάθε χρόνο να ψάχνουν για σχολείο που θα μπορούν να τοποθετηθούν. Με δεδομένο τη συρρίκνωση της ΤΕΕ αυτή η προοπτική δε φαίνεται ιδιαίτερα ευοίωνη.

Ο στόχος λοιπόν είναι όσο το δυνατόν περισσότερες εγγραφές στην Α' τάξη την επόμενη σχολική χρονιά. Στο σχολείο λειτουργεί ειδικότητα «Γραφικών Τεχνών». Άρα εκ των πραγμάτων εργάζονται σ' αυτό εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν τη γνώση να σχεδιάσουν μια «*διαφημιστική καμπάνια*» για το σχολείο. Μπορεί λοιπόν να τους ανατεθεί ο σχεδιασμός αυτής της διαφημιστικής καμπάνιας. Δύο πράγματα που είναι εύκολο να υλοποιηθούν από το τμήμα Γραφικών Τεχνών, είναι ο σχεδιασμός καλαίσθητων ενημερωτικών εντύπων που θα αφορούν στο σχολείο, με σκοπό να μοιραστούν στα γυμνάσια της περιοχής τα οποία αποτελούν και τη δεξαμενή από την οποία αντλείται το μαθητικό δυναμικό του σχολείου. Επίσης, μπορεί να δοθεί ακόμα περισσότερη προσοχή στην εφημερίδα του σχολείου, την

οποία έτσι κι αλλιώς εκδίδουν οι γραφίστες. Μόνο που αυτή η εφημερίδα βγάζει ένα ή δύο τεύχη το χρόνο. Με χρηματοδότηση της εφημερίδας, είτε με χρήματα από τη σχολική επιτροπή είτε με «χορηγίες» από επιχειρήσεις της περιοχής (δεν είναι απαραίτητο να είναι οι καφετέριες που υπάρχουν στην περιοχή και τις οποίες κατακλύζουν οι μαθητές στις «κοπάνες» τους) η εφημερίδα μπορεί να κυκλοφορεί τουλάχιστον σε μηνιαία βάση και να περιλαμβάνει ενημέρωση για όλα τα μικρά και μεγάλα που συμβαίνουν στο σχολείο. Και στο σχολείο γίνονται πάντα κάποια πράγματα, που αν βγουν προς τα έξω θα αλλάξει και η εικόνα που έχουν οι κάτοικοι της περιοχής γι' αυτό. Αν λοιπόν η εφημερίδα κυκλοφορήσει σε μηνιαία βάση και μοιράζεται στα καταστήματα, τα Γυμνάσια και τα Λύκεια της περιοχής θα αποτελέσει μια καλή διαφήμιση για το σχολείο.

Ακόμα μια ιδέα είναι, από τη στιγμή που υπάρχει τμήμα Πληροφορικής στο σχολείο, να δημιουργηθεί η ιστοσελίδα του σχολείου με τη συνεργασία των καθηγητών και των μαθητών των δύο τμημάτων. Έτσι οι μαθητές δύο διαφορετικών ειδικοτήτων θα συνεργαστούν και θα εμπλακούν σ' ένα πρόγραμμα (project) το οποίο θα αποτελεί μεν μέρος του μαθήματος αλλά συνάμα θα είναι δημιουργικό και κατά κάποιο τρόπο θα τους αφορά και θα τους μαθαίνει πράγματα μ' ένα διαφορετικό τρόπο από τον τυπικό· θα τους αφορά ακόμα περισσότερο γιατί δε θα είναι μόνο μάθημα θεωρητικό αλλά θα πρέπει μέσα στα πλαίσιά του να λειτουργήσουν σαν επαγγελματίες.

Το τελευταίο σκέλος της προσπάθειας προσέλκυσης περισσότερων μαθητών στο σχολείο θα είναι η εισαγωγή ενημερωτικών επισκέψεων από ομάδα εκπαιδευτικών με επικεφαλής το διευθυντή στα Γυμνάσια της περιοχής. Αυτό φυσικά δεν μπορεί να γίνει παρά προς το τέλος της σχολικής χρονιάς αφού ήδη θα έχουν προετοιμαστεί οι μαθητές με την κυκλοφορία της εφημερίδας και των ενημερωτικών εντύπων στα σχολεία τους. Αν και πιστεύω πως η καλύτερη διαφήμιση είναι οι ευχαριστημένοι από το σχολείο μαθητές.

Βελτίωση του κτηρίου

Παλαιότερα η οποιαδήποτε επισκευαστική δουλειά σ' ένα σχολικό κτήριο γι-

νόταν μέσω του Οργανισμού Σχολικών Κτηρίων (ΟΣΚ). Τώρα οι περισσότερες εργασίες γίνονται μέσω των Δήμων. Ο ΟΣΚ δηλαδή δίνει χρήματα στους Δήμους στους οποίους ανήκουν τα σχολεία για να τα διαχειριστούν σύμφωνα με τις ανάγκες των σχολείων. Είναι κατανοητό πως σ' ένα μεγάλο δήμο όπως ο Δήμος Αθηναίων στον οποίο ανήκουν εκατοντάδες σχολεία με ανάγκες, είναι λίγο πιο δύσκολο να βρεις άκρη απ' ό,τι σ' ένα μικρότερο με λιγότερα σχολεία στην αρμοδιότητά του. Το κτήριο του συγκεκριμένου σχολείου έχει αγοραστεί από το Δήμο. Άρα δεν υπάρχει το εμπόδιο του ιδιοκτήτη που δεν επιτρέπει αλλαγές όπως συμβαίνει με πολλά νοικιασμένα κτήρια. Αυτή τη στιγμή με τη συρρίκνωση του μαθητικού δυναμικού, δεν υπάρχει ανάγκη περισσότερων αιθουσών όπως παλαιότερα. Η ανάγκη που υπάρχει είναι για μια πιο ορθολογιστική διαχείριση των υπαρχουσών αιθουσών. Υπάρχουν χώροι κενοί, ανεκμετάλλετοι και οι μαθητές κάνουν ακόμα μάθημα στο υπόγειο, σε αίθουσες που χωρίζονται με κουρτίνες μεταξύ τους. Τα εργαστήρια πληροφορικής δε λειτουργούν όταν βρέχει γιατί έχουν χαλάσει τα ρελέ ασφαλείας, μπαίνουν νερά στις αίθουσες με αποτέλεσμα να βρέχονται τα καλώδια και οι καθηγητές δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη ενός ατυχήματος. Η όλη ηλεκτρολογική εγκατάσταση του κτηρίου είναι πεπαλαιωμένη και υπάρχει άμεση ανάγκη αλλαγής του. Στο σχολείο δεν υπάρχουν σύγχρονα εποπτικά μέσα (προτζέκτορας, διαφανοσκόπια κλπ.) και ένα που υπάρχει δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί γιατί είναι αδύνατη η συσκότιση στις αίθουσες, αφού δεν έχει φροντίσει κανείς να υπάρχουν κουρτίνες. Δεν υπάρχει ένα DVD Player παρά μια παλιά τηλεόραση κι ένα βίντεο ακόμα παλαιότερο (συλλεκτικής αξίας πλέον) τα οποία βρίσκονται στο γραφείο του διευθυντή και λόγω του όγκου και του βάρους της τηλεόρασης δε χρησιμοποιούνται. Μια καλύτερη διεύθυνση θα μπορούσε να είναι η μετατροπή μιας από τις αίθουσες σε αίθουσα προβολών έτσι που να μη χρειάζεται να μετακινούνται όλα αυτά από τάξη σε τάξη.

Για να μη μακρηγορώ. Η ηλεκτρική εγκατάσταση είναι εφικτό να αλλάξει αν κάποιος ενημερώσει το Δήμο για το πρόβλημα. Φυσικά στην Ελλάδα ζούμε και δεν φτάνει μόνο μια απλή ενημέρωση αλλά να γίνει κάποιος πιεστι-

κός. Μπορεί όμως να εμπλέξουμε και τους γονείς στη διαδικασία είτε ψάχνοντας να βρούμε αν κάποιος από αυτούς έχει επαφές στο Δήμο για ταχύτερη προώθηση της υπόθεσης (ξαναλέω πως ζούμε στην Ελλάδα άρα κάποιες φορές θα πρέπει να λειτουργούμε με τους κανόνες που υπάρχουν) ή αν υπάρχει ανάμεσά τους κάποιος ηλεκτρολόγος να αναλάβει τη δουλειά. Η εμπλοκή των γονέων στα πράγματα του σχολείου μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα μιας και σίγουρα υπάρχουν ανάμεσά τους και άνθρωποι που θα μπορούσαν να κινητοποιηθούν αν κάποιος τους δώσει το έναυσμα.

Επίσης, εποπτικά μέσα, λευκοί πίνακες οθόνες προβολών και κουρτίνες είναι πράγματα που μπορούν να αγοραστούν με χρήματα της σχολικής επιτροπής και δεν έχουν τεράστιο κόστος.

Τέλος, θα μπορούσαν να εμπλακούν στη διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Στους μαθητές μπορεί να μοιραστεί ένα μικρό και απλό ερωτηματολόγιο για να διερευνηθεί τι θα ήθελαν να δουν να αλλάξει στο σχολείο και πως θα μπορούσαν οι ίδιοι να συμβάλουν σ' αυτή την αλλαγή. Το ίδιο θα μπορούσε να γίνει με τους εκπαιδευτικούς. Μία ιδέα που είχαν προτείνει κάποτε οι γραφίστες και έπεσε στο κενό, ήταν να ζωγραφίσουν οι μαθητές έναν από τους εξωτερικούς τοίχους με γκράφιτι, μια τεχνική οικεία στις ηλικίες τους και στην οποία μερικοί απ' αυτούς έχουν εξαιρετικές ικανότητες. Φυσικά κατόπιν συνηγορήσεως με τους καθηγητές που διδάσκουν σχέδιο ως προς το τι θα απεικονίζεται σ' αυτό.

Νομίζω πως με απλές κινήσεις η εμφάνιση του σχολείου θα μπορούσε να βελτιωθεί αισθητά και να σταματήσει να θυμίζει φυλακή σε κατάσταση κατάρρευσης.

Αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου

Για να είναι αποτελεσματικότερη η λειτουργία του σχολείου θα πρέπει να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές έτσι ώστε να ανταποκρίνονται με περισσότερη ζέση στα καθήκοντά τους. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow περί των πέντε επιπέδων αναγκών των ανθρώπων θα πρέπει να τους δίνονται κίνητρα. (Πασιαρδής,

2004). Τι είδους κίνητρα θα μπορούσαν να δοθούν στους εκπαιδευτικούς λοιπόν; Σίγουρα όχι οικονομικά μιας και ο μισθός είναι ανεξάρτητος της απόδοσης. Γνώμη μου είναι, πως και στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές θα πρέπει να ενεργοποιηθούν οι ανάγκες τους για αυτοπραγμάτωση μέσω της ενεργοποίησης των ικανοτήτων τους.

Η συνέχιση της λειτουργίας του σχολείου είναι ένα δυνατό κίνητρο. Και σίγουρα θα ενεργοποιήσει τις ικανότητες αυτών που θα εμπλακούν στην προσπάθεια για τη μη κατάργησή του ή τη συγχώνευσή του με άλλο σχολείο της περιοχής. Μπορούν όμως να γίνουν και άλλα πράγματα πέρα απ' αυτό στα οποία να λάβουν μέρος περισσότεροι καθηγητές και μαθητές και από τις υπόλοιπες ειδικότητες.

Μια ιδέα θα ήταν να γίνει άνοιγμα του σχολείου σε περισσότερες εξωδιδασκικές δραστηριότητες. Υπάρχουν πολλά προγράμματα για κάτι, τέτοιο όπως τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή Αγωγής Υγείας. Παλαιότερα υπήρχε το «Πάμε σινεμά» ή το «Δαίδαλος». Στο σχολείο υπάρχουν κάποιες ομάδες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όχι όμως ιδιαίτερα λειτουργικές μιας και δημιουργήθηκαν για να συμπληρώσουν ωράριο εκπαιδευτικοί που δε συμπλήρωναν. Έτσι, καθηγητές και μαθητές τις αντιμετωπίζουν σαν αναγκαίο κακό. Όλα έγιναν χωρίς ενημέρωση από τους Υπεύθυνους των προγραμμάτων και φυσικά δεν υπάρχει ενδιαφέρον για να γίνουν περισσότερα πράγματα από τα τυπικά. Αν όμως οι εκπαιδευτικοί εμπλακούν πιο ενεργά σ' αυτά θα μπορέσουν να εμπνεύσουν και κάποιους μαθητές. Ο διευθυντής φυσικά δε θα πρέπει να είναι απών από τις διαδικασίες αλλά θα πρέπει να πρωταγωνιστεί, να συντονίζει, να ενημερώνεται και να συμβάλλει ενεργά είτε ηθικά είτε πιο πρακτικά, φροντίζοντας για παράδειγμα να εξασφαλίσει χρήματα για να λειτουργήσουν καλύτερα οι ομάδες.

Τέλος, μπορεί να να σχεδιαστεί από την αρχή της χρονιάς πρόγραμμα επισκέψεων σε χώρους εργασίας ή σε χώρους που έχουν σχέση με τις ειδικότητες που λειτουργούν στο σχολείο και μετά –σαν εργασία των μαθητών– να γίνει μια παρουσίαση της επίσκεψης και των εντυπώσεων που αποκόμισαν στην εφημερίδα του σχολείου. Για πα-

ράδειγμα, αφού στο σχολείο λειτουργεί ειδικότητα Γραφικών Τεχνών και οι μαθητές διδάσκονται σχέδιο, θα μπορούσαν να προγραμματιστούν κάποια από τα μαθήματα σε φυσικούς χώρους και έτσι να γίνει σύνδεση και με το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης το οποίο επίσης διδάσκονται.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το να αλλάξεις τη νοοτροπία, την κουλτούρα ενός σχολείου είναι δύσκολη υπόθεση. Και δε γίνεται σε μια μέρα, ούτε καν σ' ένα χρόνο. Απαιτεί ένα διευθυντή με πάθος, μεράκι και όραμα. Και φυσικά με μεγάλες αντοχές και όρεξη για δουλειά. Απαιτεί εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εντελώς καταστραφεί από το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) και έχουν ακόμα δυνάμεις και όρεξη να κάνουν πράγματα, έστω κι αν αυτές είναι εν υπνώσει. Απαιτεί ένα διευθυντή που θα μπορέσει να ιεραρχήσει τις ανάγκες για αλλαγές και θα έχει την υπομονή να περιμένει να δει το σχολείο να αλλάζει σιγά σιγά.

Το σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορεί να μη μας ικανοποιεί. Και δικαίως κατά τη γνώμη μου. Όμως το να το αποδεχόμα-

στε de facto χωρίς προσπάθεια για μικρές αλλαγές μέσα στα σχολεία μας, αλλαγές που θα κάνουν τη ζωή των εκπαιδευτικών καλύτερη και την ίδια τη σχολική μονάδα αποτελεσματικότερη, είναι πιστεύω χειρότερο από το να πιστεύαμε πως τίποτε δεν πρέπει να αλλάξει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής-Ηγέτης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σελ. 121-129, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Κουλουμπρίση, Α., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Α., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., Τσιρίκος, Γ. (2007). Το Διοικητικό Πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σελ. 43-54, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Μπαγάκης, Γ. Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει*, Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη

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

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση*

της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη, Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: από τη θεωρία... στην πράξη*, Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα

Ξένη βιβλιογραφία

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School? Toronto, Ontario: Ontario Public School Teachers' Federation*

Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. (1998). *The Empowered School*. London: Cassell

Hoy, W. and Miskel, C. (2007). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill

Torsten, H. (1991). *Η Αμφισβήτηση του Σχολείου: Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις Δυτικές κοινωνίες*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, Αθήνα: Προτάσει».

ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

Αντώνης Αντωνίου, Εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει να παρατηρεί και να στοχάζεται για τις διδακτικές διεργασίες, που χρησιμοποιούν άλλοι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη (Πασιαρδής, 2007). Η αξιολόγηση αυτή γίνεται σύμφωνα με τους Goddard και Emerson (1992), για σκοπούς βελτίωσης και ανάπτυξης των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sergiovanni & Starratt, 2002), βοηθά στη λήψη αποφάσεων (Πασιαρδής, 1996), και μπορεί να προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια μέσα από μια διαδικασία που είναι συνεργατική και αναπτυξιακή στη φύση της (Harris, 1986· Πασιαρδής, 1996· 2007· Sergiovanni & Starratt, 1993, 2002· Φλουρής, 1995).

Η καταλληλότητα και η χρησιμότητα της κάθε αξιολόγησης κρίνεται με βάση τις ανάγκες των εμπλεκόμενων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Bouchamma, 2005· Walker & Dimmock, 2000). Σύμφωνα με τους Sergiovanni και Starratt (2002), η αξιολόγηση αφορά

στην πρόσωπο με πρόσωπο επαφή με τον εκπαιδευτικό· στο πλαίσιο αυτό η παρατήρηση στην τάξη και η ανάλυση των προτύπων για βελτίωση της διδασκαλίας είναι απαραίτητο να γίνονται μέσα σε ένα κλίμα κατανόησης (Eisner, 1991), συλλογικότητας και στήριξης.

Μέσα από την πιο πάνω διαδικασία αναζητείται η καλή διδασκαλία και μάθηση οι οποίες διευκολύνουν την οικοδόμηση της γνώσης (Biggs & Moore, 1993· Cuban, 1990· Fullan & Miles, 1992· Gardner, 1983· 1989· 1993· Hargreaves, 1995· Lieberman & Miller, 1990). Γνώση μαθητοκεντρική (Knowles, 1975), η οποία ικανοποιεί τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών μας και που προσφέρεται μέσα σε ένα κλίμα το οποίο δίνει την αίσθηση οργάνωσης και πλήρους αξιοποίησης του χρόνου διδασκαλίας (Wynne, 1981).

Με την παρακολούθηση και αξιολόγηση, μέσα από τη χρήση εστιασμένων και μη οργάνων παρακολούθησης στο άρθρο αυτό, παρουσιάζουμε τα βασικά πορίσματα που προκύπτουν αναφορικά με τις συμπεριφορές που επιδεικνύονται εντός της αίθουσας διδασκαλίας.

Θεωρητικό υπόβαθρο της παρακολούθησης διδασκαλίας

Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο συστατικό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Cogan, 1973). Ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους για τους οποίους πρέπει να παρατηρούμε τη διδασκαλία είναι η συλλογή πληροφοριών που θα χρησιμεύσουν για να αλλάξει κάποιος τη συμπεριφορά του (Fanselow, 1988· Gebhard, 1999· Goldhammer, 1969· Πασιαρδής, 2007). Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση (Brockbank & McGill, 1998· Eisenbach & Curry, 1999). Οι στόχοι που επιτυγχάνονται με την παρατήρηση της διδασκαλίας είναι η:

- Ανάπτυξη ενσυναίσθησης
- Καθιέρωση συνεργατικών σχέσεων
- Απόκτηση ρεαλισμού
- Διαμόρφωση κατεύθυνσης
- Απόκτηση αυτοπεποίθησης
- Απελευθέρωση του ενθουσιασμού
- Απόκτηση ευελιξίας.
- Ανάπτυξη αυτάρκειας (Borich, 2003).

Σύμφωνα με τους Clark και Peterson (1986), είναι θέμα κρίσης το ποιος είναι καλός εκπαιδευτικός και τι κάνει μια διδασκαλία αποτελεσματική. Αρκετοί αναφέρονται σε αυτό το είδος της γνώσης ως «νοερή γνώση» (Alexander, Schallert & Hare, 1991). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις εμπειρίες μας αποθηκεύουμε τεράστια αποθέματα νοερής γνώσης, τα οποία συχνά οδηγούν τις πράξεις μας τόσο αποτελεσματικά όσο μας καθοδηγούν και οι γνώσεις που αποκτούμε μέσα από τις επίσημες διαδικασίες της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2007). Αυτά τα αποθέματα μαζί με τον ενθουσιασμό μάς προμηθεύουν με την αντοχή να δοκιμάζουμε τις επιθυμητές συμπεριφορές, ώσπου να φτάσουμε στην επιτυχία.

Η πίεση του χρόνου δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν το διδακτικό τους έργο. Άλλες φορές δε δίνουν τόση σημασία στη διαδικασία όσο στα αποτελέσματα. Όπως αναφέρουν όμως οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2000), οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι υπαρκτά πρόσωπα και ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να καταστή αποτελεσματικός με ανάλογη προσπάθεια και στοχασμό. Βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση οι σωστές παρατηρήσεις και κάποια εργαλεία τα οποία αν χρησιμοποιηθούν σωστά, από τους σωστούς ανθρώπους, θα συμβάλουν στην υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών. Αυτές οι πρακτικές αναφέρονται στο μαθησιακό κλίμα, στη διαχείριση της τάξης, στη σαφήνεια του μαθήματος, στην ποικιλία κατά τη διδακτική διαδικασία, στην έμφαση του εκπαιδευτικού για μεγιστοποίηση του χρόνου που οι μαθητές ασχολούνται με μαθησιακές δραστηριότητες, στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην επιτυχία των μαθητών και στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες των μαθητών και τις επιδόσεις τους (Πασιαρδής, 2007).

Η καλή διδασκαλία και μάθηση θεμελιώνονται σε παιδαγωγικές διαδικασίες οι οποίες διευκολύνουν την οικοδόμηση γνώσης (Biggs & Moore, 1993· Cuban, 1990· Fullan & Miles, 1992· Gardner, 1983· 1989· 1993· Hargreaves, 1995· Lieberman & Miller, 1990). Η αποτελεσματική διδασκαλία

πραγματοποιείται μέσα σε ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον· αυτό χαρακτηρίζεται, από ανάπτυξη πραγματικού κινήτρου, ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, αλληλεπίδραση, υγιή και λογικά δομημένη γνωσιολογική βάση για οικοδόμηση νέας γνώσης, μέσα από διαδικασίες επεξεργασίας πληροφοριών και συσχέτισής τους με την υπάρχουσα γνώση. Ακόμα για την αποτελεσματική διδασκαλία είναι απαραίτητη η χρήση υλικών και μέσων για ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών (Κουτσελίνη, 2001).

Με βάση τα πιο πάνω τα οποία προέκυψαν από την έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία, ο παρατηρητής μπαίνει στην τάξη έχοντας εκ των προτέρων ένα πλάνο για το τι θα παρατηρήσει (Πασιαρδής, 2007). Έτσι, αποφεύγεται η επιλεκτική αντίληψη (Good & Brophy, 1990· Lortie, 1975· Rist, 1970· Willis, 1972) και δεν αποσπάται η προσοχή του παρατηρητή από το περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά της τάξης και την ικανότητα των μαθητών για μάθηση.

Στη συνέχεια ακολουθεί μία περίπτωση παρατήρησης διδασκαλίας που έγινε για πρωτοδόριστη εκπαιδευτικό από συνάδελφό της.

Παρουσίαση και κριτική ανάλυση της παρατήρησης

Το Διαμορφωτικό Σύστημα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ) επιλέχθηκε για την παρατήρηση πρωτοδόριστης συνάδελφου, η οποία σύμφωνα με τους Hersey και Blanchard (1988), είναι επαγγελματικά «ανώριμη», Όπως αναφέρει ο Harris (1986), ο σκοπός του ΔιΣΑΕ είναι συστηματικά διαμορφωτικός. Το σύστημα λειτουργεί χρησιμοποιώντας ένα συνεχή κύκλο προχωρώντας από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, αλλά μπορεί να χωριστεί σε τρεις φάσεις και δέκα στάδια, τα οποία ακολουθήσαμε και που περιγράφονται στη συνέχεια.

Σε πρώτη φάση κατά την προδιαγνωστική διεργασία, αφού δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες πριν από την παρατήρηση, συμπληρώθηκε το έντυπο ΔιΣΑΕ σε μια προσπάθεια αυτοαξιολόγησης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της εκπαιδευτικού. Το όργανο (instrument) ΔιΣΑΕ που χρησιμοποιήθηκε στην αυτοαξιολόγηση περιλαμβάνει 22 μορφές διδακτικής συμπεριφοράς οι οποίες περιγράφουν τις επιθυμητές συμπεριφορές για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και το αποτελεσματικό σχολείο. Οι 22 συνολικά δείκτες συμπεριφοράς εστιάζονται πρωταρχικά πάνω στον εκπαιδευτικό και τις πράξεις του μέσα στην τάξη και περιγράφουν τα εξής έξι (6) διδακτικά στιλ – περιοχές συμπεριφοράς που περιλαμβάνει το ΔιΣΑΕ.

I. Συστηματικός

II. Φιλικός

III. Ικανός στην προφορική επικοινωνία

IV. Ενθουσιώδης

V. Ικανός για ατομική προσέγγιση

VI. Ικανός για πολλαπλή χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.

Σε κάθε διδακτικό στιλ αντιστοιχούν μερικοί από τους 22 δείκτες συμπεριφοράς που συμπεριλαμβάνονται στο ΔιΣΑΕ (Πασιαρδής, 1996). Αφού αναλύθηκε το ΔιΣΑΕ (αυτοαξιολόγηση), συμφωνήθηκε ο στόχος της επίσκεψης και της παρατήρησης (Πασιαρδής, 2007). Έγινε ακολούθως η επίσκεψη-

παρακολούθηση στο τμήμα και συμπληρώθηκε το ΔιΣΑΕ (ετεροαξιολόγηση) και το έντυπο παρατήρησης της διδασκαλίας ΔιΣΑΕ το οποίο επίσης είναι βασισμένο στις ίδιες διδακτικές μορφές συμπεριφοράς και τα παραπάνω στίλ. Οι μαθητές του τμήματος είχαν ενημερωθεί εκ των προτέρων για την επίσκεψη και συμπλήρωσαν το σχεδιάγραμμα της τάξης - με τη διάταξη θρανίων υλικών και τεχνολογικών πολυμέσων - το οποίο μου επέστρεψαν πριν από την παρατήρηση. Όπως προέκυψε από τη συζήτηση σύγκριση και ανάλυση των δεδομένων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης οι περιοχές III και IV είχαν την χαμηλότερη βαθμολογία - ικανότητα στην προφορική επικοινωνία και ενθουσιασμός.

Ο ενθουσιασμός είναι σύμφωνα με τον Emerson, (στο Αντωνίου, 1999) «η καύσιμη ύλη που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους μαθητές να επιδεικνύουν ενδιαφέρον» (σ. 35). Κατά την παρατήρηση στο τμήμα το μάθημα της φυσικής για την εξάτμιση δεν ήταν, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, ένα ενδιαφέρον μάθημα και η καθηγήτρια επέλεξε να το διδάξει μέσα από επαναληπτικές ασκήσεις οι οποίες δόθηκαν υπό μορφή φύλλου εργασίας στο τμήμα.

Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος γίνονταν μικρές, κατανοητές ερωτήσεις μέσα από το φύλλο εργασίας, με υπαγόρευση και αντιγραφή των σωστών απαντήσεων. Το μάθημα κινήθηκε με μεγάλη ταχύτητα, με την εμπλοκή και ενθάρρυνση της πλειοψηφίας των μαθητών, με αρκετές αναδιαιτιώσεις και ακολουθώντας τη σειρά των ερωτήσεων του φυλλαδίου. Η διδασκαλία ήταν μετωπική και η καθηγήτρια παρέμεινε στην έδρα με περιοδικές επισκέψεις στον πίνακα. Είχαμε ευκαιρίες συμμετοχής από αρκετούς μαθητές (11-12 χέρια ψηλά από τους 21 μαθητές σε κάθε ερώτηση) με καλή οριοθέτηση των κανόνων συμμετοχής και με ανοχή στις φωνακτές απαντήσεις.

Η ταχύτητα στην παράδοση περιορίσε την ανταπόδοση του προσωπικού ενδιαφέροντος που επέδειξαν, στην αρχή του μαθήματος, οι μαθητές στην καθηγήτριά τους. Αυτό μπορεί, εν μέρει, να οφείλεται και στην παρουσία μου στο τμήμα. Η ενίσχυση όμως των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν συνεχής, με αρκετές ερωτήσεις ανοικτού τύπου, επισήμανση των κυριότερων σημείων, επιβράβευση των σωστών απαντήσεων και ενίσχυση των μαθητών. Είχαμε εμπλοκή και αδύνατων μαθητών, όχι όμως των ξενόγλωσσων. Η

παράδοση της ενότητας ολοκληρώθηκε στα χρονοδιαγράμματα που τέθηκαν από την αρχή και μέσα σε ένα ήμερο και ευχάριστο κλίμα. Οι περιοχές που αρχικά θεωρήσαμε μέσα από την αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικού ως «αδύνατα σημεία» φάνηκε ότι ίσως είναι από τα «πιο δυνατά της σημεία».

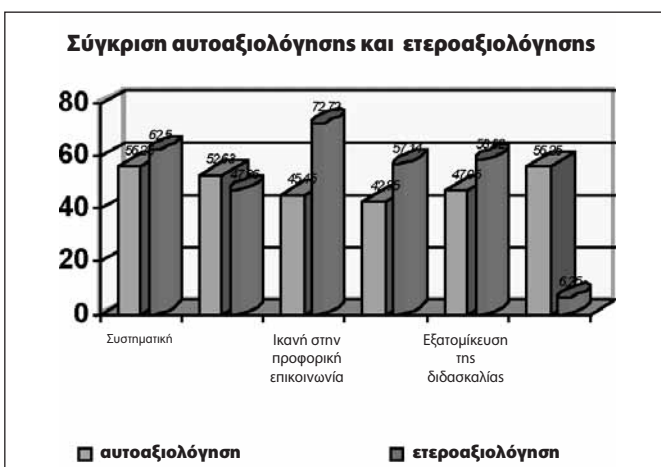
Ακολούθησε συνάντησή μου με την καθηγήτρια και συζήτηση, σύγκριση, ανάλυση δεδομένων, ερμηνείες σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες με προσπάθεια συναίνεσης ως προς τις μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες χρειάζονται περαιτέρω προσπάθεια για βελτίωση. Αναγνωρίστηκαν παράλληλα τα θέματα της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικού που πρέπει να τυχουν περαιτέρω επεξεργασίας σε μεταγενέστερο στάδιο. Έδειξε να υπερέχει στην προφορική επικοινωνία έναντι των άλλων περιοχών. Ο ενθουσιασμός επίσης φάνηκε να είναι ένα από τα δυνατά της σημεία. Δεν έγινε όμως χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και όπως αναφέρει δε γίνεται συχνά. Ενώ έχει μια φιλική σχέση με τους μαθητές τα διαλείμματα, δεν είναι τόσο φιλική μαζί τους στην τάξη. Αυτό, όπως αναφέρει, είναι μια αυτοάμυνά της λόγω του νεαρού της ηλικίας της. Κατά την επόμενη σχολική χρονιά θα παρακολουθήσει το πρόγραμμα προϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και δεσμεύτηκε όπως δώσει έμφαση στα σημεία τα οποία συζητήσαμε. Μόνο όταν αποδεχτούμε τις αδυναμίες μας μπορούμε να τις αλλάξουμε (Rogers, 1961), και μέσα σε αυτό το πνεύμα η συνάδελφος αφουγκράστηκε τις παρατηρήσεις (αδυναμίες) και αυτοδεσμεύτηκε να στοχεύσει πάνω σε αυτές βελτιώνοντάς τις. Συμφωνήσαμε επίσης ότι χρειάζεται να γίνει μια αξιολόγηση από τρίτο άτομο ή μια εστιασμένη παρατήρηση λόγω των αντικρουόμενων σημείων στις δύο αξιολογήσεις (αρχική και τελική εκτίμηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών της).

Επίλογος

Η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι καλύτερη από την παρατήρηση από ανώτερους, διότι δεν υπάρχουν οι ανεπιθύμητες πολιτικές συγκρούσεις μεταξύ των δύο μερών, αφού ο σκοπός της παρατήρησης είναι η βελτίωση και του ενός και του άλλου (Πασιαρδής, 2007). Η παρατήρηση, σύμφωνα με τους Eisenbach και Curry (1999), εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικό συμβάλλει καλύτερα στην επαγγελματική βελτίωση.

Ο εκπαιδευτικός είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών και ένας από τους πιο σημαντικούς του ρόλους είναι αυτός του διαχειριστή της τάξης (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Με τις συμπεριφορές του, σύμφωνα με τον Borich (1999), οι οποίες σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, καθορίζονται και τα αποτελέσματα. Αυτό που προκύπτει από την παρατήρηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας είναι ότι η αναζήτηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας γίνεται μια διαδικασία λύσης προβλήματος (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998).

Η διδασκαλία φάνηκε να γίνεται πιο αποτελεσματική όταν εξατομικεύεται, όταν δηλαδή ικανοποιεί επαρκώς τα ενδιαφέροντα, την περιέργεια, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες, καθώς και την προϋπάρχουσα γνώση του κάθε μαθητή ξεχωριστά (Wiggins & McTighe, 2006). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι σημαντικοί και αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας. Η διαφοροποίηση εξασφα-



λίζει επιτυχία για κάθε μαθητή και οδηγεί σε αυτοεκτίμηση, αυτοσυνειδησία και ανάληψη προσωπικής ευθύνης εκ μέρους του για το αποτέλεσμα της μάθησης. Ενθαρρύνει τους μαθητές να μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό, αναγνωρίζει τα διαφορετικά ταλέντα, ενδιαφέροντα, κίνητρα και προϋπάρχουσες γνώσεις (Κουτσελίνη, 2001·Tomlinson, 1999). Η αποτελεσματική διδασκαλία συνήθως αναγνωρίζεται ως αυτή που επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση (Dunkin & Biddle, 1974).

Τα εργαλεία τέλος που χρησιμοποιήθηκαν κατέγραψαν τη συμπεριφορά της εκπαιδευτικού στο τμήμα. Το έντυπο παρατήρησης ΔιΣΑΕ έδωσε μια ολοκληρωμένη εικόνα της πρωτοδόριστης εκπαιδευτικού και η παρατήρηση της διδασκαλίας με μια εστιασμένη τεχνική επί του στόχου, θα μπορούσε στη συνέχεια να εμβαθύνει σε συγκεκριμένες περιοχές όπου φάνηκε να υπάρχουν αδυναμίες ή διαφωνίες στις εκτιμήσεις. Έτσι, εναπόκειται στους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της αξιολόγησης να αποφασίζουν τι στοχεύουν (Peel, 2005), πόσο δομημένη ή μη θα είναι η παρατήρησή τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτή θα γίνει. Εναπόκειται επίσης, σε εμάς τους εκπαιδευτικούς να προτείνουμε νέους σύγχρονους τρόπους αξιολόγησης, πιο φιλικούς, πιο αξιόπιστους και πάνω από όλα αναπτυξιακούς/διαμορφωτικούς. Μόνο έτσι θα αναπτυχθούμε και θα γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343.
- Αντωνίου, Α. (1999). *Συμβουλευτικές Προτάσεις*. Λευκωσία: FRIEL PRESS.
- Biggs, J. B., & Moore, P.J. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice-Hall.
- Borich, G. D. (1999). *Effective teaching methods*. (4th ed.). Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Borich, G. D. (2003). *Observation skills for effective teaching* (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Bouchamma, Y. (2005). Evaluating teaching personnel. Which model of supervision do Canadian teachers prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, 289-308.
- Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Bury St Edmunds: Open University Press.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cuban, L. (1990). Reforming again and again. *Educational Researcher*, 19(8), 3-13.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Eisenbach, R., & Curry, R. R. (1999). The emotional reaction to classroom visitation and peer coaching. *Journal of Management Education*, 23, 416-427.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Fanselow, J. F. (1988). Let's See: Contrasting conversation about teaching. *TESOL Quarterly*, 22(1), 113-130.
- Fullan, M., & Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1989). *The open minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gebhard, J. F. (1999). Seeing teaching differently through observation. In J. G. Gebhard and R. Oprandy (Eds.), *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices* (pp. 35-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Good, T., & Brophy, J. (1986). *Educational psychology: A realistic approach*. New York: Longman.
- Good, T., & Brophy, J. (1990). *Looking into classrooms* (5th ed.). New York: Harper and Row.
- Goddard, I., & Emerson, C. (1992). *Appraisal and your school*. Oxford: Heinemann.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press.
- Harris, B. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior* (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ., & Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και συνεργασία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Restructuring schools: What matters and what works. *Phi Delta Kappan*, 71(10), 759-764.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2007). *Τόμος III: Παρακολούθηση και Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: ΑΠΚ.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7th ed.). New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development.
- Φλουρής, Γ. Σ. (1995). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Walker, A., & Dimmock, C. (2000). Mapping the way ahead: Leading educational leadership into the globalised world. *School Leadership and Management*, 20(2), 227-233.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). Examining the teaching life. *Educational Leadership*, 63(6), 26-29.
- Willis, S. (1972). *Formation of teachers' expectations of students' academic performance*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin, Texas.

Σημείωση: Η Βιβλιογραφία είναι ενδεικτική

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

ΧΟΡΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2007-2008

Για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά το Διοικητικό Συμβούλιο του ΚΟΕΔ, αφού εξέτασε τις αιτήσεις που υποβλήθηκαν από μέλη του ομίλου για χορηγία ερευνητικών δραστηριοτήτων, ανακοινώνει ότι:

Για τη χρονιά 2007-2008 το Διοικητικό Συμβούλιο του ΚΟΕΔ στη συνεδρία της 28ης Μαΐου 2008 ενέκρινε μετά από εισήγηση της ειδικής τριμελούς επιτροπής που είχε καθοριστεί, την παροχή χορηγιών για

A) την ερευνητική εργασία της Μαρίας Γεωργίου με το χρηματικό ποσό των 2500 ευρώ και

B) την ερευνητική εργασία του Παναγιώτη Αντωνίου με το χρηματικό ποσό των 2000

Σημείωση:

Μέσα στα πλαίσια της πολιτικής του ΚΟΕΔ για την προώθηση της εκπαιδευτικής διοίκησης στον τόπο μας και της έρευνας σε αυτό το επιστημονικό πεδίο προτίθεται και μελλοντικά (επόμενο ακαδημαϊκό έτος) να προβεί σε ανάλογες χορηγίες μετά από σχετική ανακοίνωση προς τα μέλη του. Πληροφορίες για τη διαδικασία που ακολουθείται και τα κριτήρια που έχουν τεθεί βρίσκονται δημοσιευμένα στην ιστοσελίδα του ΚΟΕΔ (www.koedcy.org).

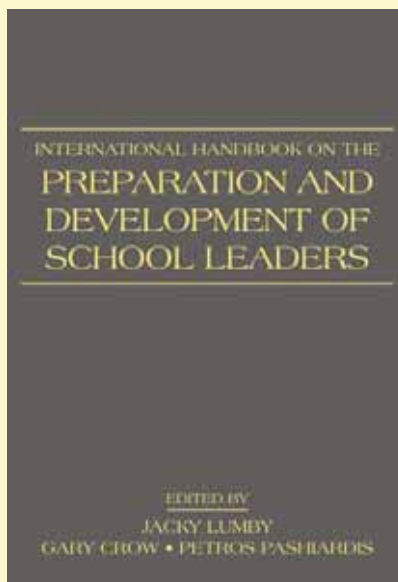
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Μεγάλο ποσοστό της ενημέρωσης των μελών μας γίνεται μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Ένας αριθμός μηνυμάτων επιστρέφεται κάθε φορά είτε γιατί οι διευθύνσεις έχουν κάποιο λάθος είτε γιατί δεν ισχύουν πια. Παράλληλα, κάποια από τα μέλη αποκτούν ηλεκτρονική διεύθυνση κάτι που δεν είχαν όταν συμπλήρωναν την αίτηση εγγραφής μέλους. Παρακαλούνται λοιπόν όσα μέλη δε λαμβάνουν μηνύματα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου να επικοινωνήσουν με τον Ταμία του Ομίλου Δρα Ανδρέα Τσιάκκιρο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση sergat2@ucy.ac.cy για να δηλώσουν τη διεύθυνσή τους και να περιληφθούν στο σχετικό κατάλογο

NEW!

International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders

Jacky Lumby, Gary Crow, & Petros Pashiardis



July 2008

Paperback
978-0-8058-6387-1
£50.00/\$89.95

Hardback
978-0-415-98847-6
£105.00/\$195.00

7x10; 576 pp

www.routledge.com/9780805863871



Sponsored by the University Council of Educational Administration (UCEA), the British Educational Leadership, Management, and Administration Society (BELMAS), and the Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM), this is the first book to provide a comprehensive and comparative review of what is known about the preparation and development of primary and secondary schools leaders across the globe. It describes current issues and debates and an assessment of where the field of leadership development is headed.

Key features include the following:

Global Focus – This book provides the first comprehensive look at leadership preparation and development across the globe. The chapter authors are distinguished scholars, drawn from the following countries: USA 7, UK 5, Europe 6, Asia 3, Canada 3, Australia/New Zealand 6, and Africa 6.

Topical & Geographical Focus – Provides researchers and policymakers with critical descriptions and assessments of both topical and geographical areas.

International Expertise – Chapter contributors are drawn from a variety of theoretical perspectives and represent all major continents.

Contents:

Introduction, *Gary Crow, Jacky Lumby and Petros Pashiardis*; **Concepts of Leadership and its Development:** 1 The Nature and Specialized Purposes of Educational Leadership, *Paul Begley*; 2 Leadership and Culture, *Jacky Lumby and Nick Foskett*; 3 A Life and Career Based Framework for the Study of Leaders in Education: Problems, Possibilities and Prescriptions, *Peter Ribbins*; 4 Effects of Leadership on Student Academic Affective Achievement, *Stephen Jacobson and Christopher Bezzina*; 5 Race and Racism in Leadership Development, *Tony Bush and Kholeka Moloi*; 6 Gender and Leadership Development, *Marianne Coleman and Tanya Fitzgerald*; 7 Theories of Learning, *Brenda Beatty*; **The Practice of Leadership Development:** 8 School Development and School Leader Development - New Learning Opportunities for School Leaders and their Schools, *Stephan Huber*; 9 The Recruitment and Selection of School Leaders, *Stephan Huber and Petros Pashiardis*; 10 Curriculum and Pedagogy, *Edith A Rusch*; 11 Mentoring and Coaching Programs for the Professional Development of School Leaders, *Bruce G. Barnett and Gary R. O'Mahony*; 12 Evaluation of School Principals, *Petros Pashiardis and Stefan Brauckmann*; 13 Understanding and Assessing the Impact of Leadership Development, *Kenneth Leithwood and Ben Levin*; **International Reflections:** 14 Leadership Preparation and Development in North America, *Margaret Grogan and Michelle D. Young*; 15 Leadership Development in Latin America, *Alexandre Ventura, Jorge Adelino Costa and Terezinha Monteiro dos Santos*; 16 Leadership Development in Europe, *Jorunn Møller and Michael Schratz*; 17 School Leadership Development in Africa, *Ruth Otunga, David Serem and Jonah Nyaga Kindiki*; 18 Preparing and Developing School Leaders in the Middle East, *Reynold Macpherson and Omid Tofghian*; 19 Leader Development across Three Chinese Societies, *Allan Walker, Chen Shuanye and Qian Haiyan*; 20 Professional Learning of School Leaders in Australia, *Michelle Anderson, Elizabeth Kleinhenz, Bill Mulford and David Gurr*; 21 Leadership Development in Small Island States, *Tony Bush, Marie-Therese Purvis and Linda Barallon*; 22 Epilogue, *Jacky Lumby, Petros Pashiardis and Gary Crow*; Biographies