



## περιεχόμενα

Η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετών σχολικών μονάδων στην Κύπρο: είναι αποτελεσματική; ΑΘΗΝΑΣ ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ, ΠΕΤΡΟΥ ΠΑΣΙΑΡΔΗ	2
Η επιτυχημένη ηγεσία από τους Διευθυντές στη Δημοτική Εκπαίδευση ΚΑΚΙΑΣ ΑΓΓΕΛΙΔΟΥ	4
Νεοπροσθθέντες Διευθυντές: μια ιδιαίτερη γοητεία ανάμεσα στην νοσταλγία του χτες και την πρόκληση του σήμερα: η προσωπική μου κατάθεση ΕΛΕΝΗΣ ΑΡΤΕΜΙΟΥ-ΦΩΤΙΑΔΟΥ	7
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: μια μελέτη περίπτωσης σε σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης ΓΕΩΡΓΙΑΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗ	9
Αναπτύσσοντας μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της στην Κύπρο. ΔΗΜΗΤΡΗ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	11
Απολογισμός του προέδρου του ΚΟΕΔ για την τριετία 2007-2009	17
Έκθεση Ανεξάρτητων Ελεγκτών	19

### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Μαρία Γεωργίου  
ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ  
Μαρία Γεωργίου  
Όλγα Παπαγιάννη

## Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,

Ο ρόλος των σύγχρονων στελεχών διεύθυνσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι πολυσχιδής και ιδιαίτερα απαιτητικός τόσο που είναι ίσως ουτοπικό να αναμένει κανείς να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντά τους χωρίς ειδικά προσόντα και τακτική επιμόρφωση. Η εκπαιδευτική ηγεσία και η επαγγελματική ανάπτυξη των Διευθυντών διαχρονικά απασχολεί την έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης ενώ η ευαισθητοποίηση της πολιτείας για το θέμα αυτό αποτυπώνεται τα τελευταία χρόνια έντονα στην εκπαιδευτική πολιτική διαφόρων χωρών, εντός και εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ένα σημαντικό μέρος αυτού του δελτίου εστιάζεται στον Ηγέτη-Διευθυντή, στην επαγγελματική του ανάπτυξη, την επιτυχημένη ηγεσία και την πρόκληση που αυτή συνιστά.

Η Αθηνά Μιχαηλίδου και ο Πέτρος Πασιαρδής θέτοντας ως αφετηρία το ερώτημα κατά πόσο η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετών σχολικών μονάδων στην Κύπρο είναι αποτελεσματική παρουσιάζουν τα αποτελέσματα έρευνας που σκοπό είχε την αξιολόγηση των αντιλήψεων Διευθυντών και Βοηθών Διευθυντών για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης που τους προσφέρονται.

Η επιτυχημένη σχολική ηγεσία είναι το θέμα που απασχόλησε ερευνητικά την Κάκια Αγγελίδου στη διδακτορική της διατριβή. Στο κείμενο που φιλοξενείται στις σελίδες του δελτίου εκτίθενται τα αποτελέσματα μιας ενδιαφέρουσας έρευνας η οποία εστιάστηκε στους Διευθυντές Δημοτικής Εκπαίδευσης και διερεύνησε καθημερινές πρακτικές επιτυχημένων Διευθυντών.

Ένα ιδιαίτερο κείμενο γραμμένο από την Ελένη Αρτεμίου - Φωτιάδου έχει το χαρακτήρα προσωπικής κατάθεσης μιας νεοπροσθθείσας διευθύντριας. Η μετάβαση από την έδρα της διδασκαλίας στο τιμόνι της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας συνιστά μια γοητευτική πρόκληση και συνάμα ένα στοίχημα που ο νέος διευθυντής καλείται να κερδίσει.

Με θέμα την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από μια μελέτη περίπτωσης η Γεωργία Πασιαρδή στο κείμενό της σκιαγραφεί τις διαδικασίες αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα και καταλήγει σε ενδιαφέρουσες σκέψεις / προτάσεις.

Στα πλαίσια μιας συνοπτικής παρουσίασης μέρους της διδακτορικής διατριβής του Δημήτρη Δημητρίου, προβάλλεται η έρευνα για την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας οι οποίοι επιτυγχάνουν τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου σε σχολικό επίπεδο.

Τέλος στο υλικό του δελτίου περιλαμβάνεται ο απολογισμός της δράσης του Κ.Ο.Ε.Δ. κατά την τριετία 2007-2009 όπως παρουσιάστηκε στην πρόσφατη καταστατική και τακτική συνέλευση του Ομίλου από το Γιάννη Σαββίδη πρόεδρο του Διοικητικού Συμβουλίου κατά την περίοδο αυτή.

Εκδοτική επιτροπή

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

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

# Η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετών σχολικών μονάδων στην Κύπρο: είναι αποτελεσματική;\*

Αθηνά Μιχαηλίδου και Πέτρος Πασιαρδής

## Εισαγωγή

Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΣΕΑ) όλων των εκπαιδευτικών έχει τεθεί στο κέντρο των συζητήσεων για διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκόσμια και ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 2003, 2004). Η ποιότητα της κατάρτισης και ανάπτυξης των ηγετών στην εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό άξονα της πιο πάνω προσπάθειας καθώς ο ρόλος του ηγέτη μέσα στη σχολική μονάδα θεωρείται ως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας αλλά και ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση (Daresh, 2004· Weindling & Dimmock, 2006).

Η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει την ανάγκη διερεύνησης της κατάρτισης και ΣΕΑ των ηγετών της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και της αυτονομίας του σχολείου, καθώς και την ανάγκη ύπαρξης δομών στήριξης και συνεχούς ανάπτυξης των ηγετών, ώστε να μπορούν να επιτελέσουν καλύτερα το ρόλο τους στην αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσα στη σχολική μονάδα (Huber & Pashiardis, 2008). Στην προσπάθεια υιοθέτησης τέτοιων δομών, η διερεύνηση των αναγκών μάθησης των ίδιων ηγετών, αποτελούν πρωταρχικό παράγοντα επιτυχίας. Επιπλέον, οι συνθήκες υπό τις οποίες παρέχονται οι ευκαιρίες ΣΕΑ στους ηγέτες σχολικών μονάδων κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο στην όλη αυτή προσπάθεια. Συγκεκριμένα, αν και οι συνθήκες αυτές έχουν τύχει περιορισμένης διερεύνησης, η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η στήριξη των ηγετών με αποκεντρωτικά, συμμετοχικά μοντέλα ΣΕΑ, όπως μηχανισμών μεντόρων, δικτύων μεταξύ συναδέλφων κ.ά. είναι η καταλληλότερη (Peterson, 2002· Huber, 2008).

Θέματα όπως οι συνθήκες παροχής ευκαιριών επιμόρφωσης και ΣΕΑ, το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης και ΣΕΑ καθώς και ο τρόπος προσφοράς τους, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχή στήριξη και συνεχή ανάπτυξη των ηγετών των σχολείων.

Στην Κύπρο η βασική κατάρτιση στελεχών εκπαίδευσης γίνεται μετά την προαγωγή των στελεχών στις ηγετικές θέσεις (Βοηθών Διευθυντών και Διευθυντών) στα πλαίσια των προγραμμάτων επιμόρφωσης που οργανώνονται και προσφέρονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Π.Ι.Κ.). Άλλες μεμονωμένες προσπάθειες προσφέρονται υπό μορφή σεμιναρίων ή συνεδρίων από διάφορους άλλους φορείς και το Π.Ι.Κ. (παν/μία, επαγγελματικές οργανώσεις κ.ά.). Η διερεύνηση των αναγκών και των απόψεων των ηγετών για τις ευκαιρίες ΣΕΑ και την επιμόρφωση που τους προσφέρονται, θεωρήθηκε ως αναγκαία, με σκοπό την καταγραφή τους για σκοπούς αναβάθμισης και βελτίωσης των πρακτικών αυτών.

## Βασική μεθοδολογία της έρευνας

Με βάση τα πιο πάνω, η έρευνα είχε ως σκοπό να αξιολογήσει, μέσα από τις αντιλήψεις των στελεχών – εκπαιδευτικών ηγετών:

- τις απόψεις και αντιλήψεις των ηγετών των σχολικών μονάδων (Βοηθών Διευθυντών και Διευθυντών) για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΣΕΑ) που τους προσφέρονται και
- κατά πόσο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ηγετών (όπως π.χ. η θέση τους στην υπηρεσία, τα χρόνια υπηρεσίας τους, το φύλο κτλ.) σχετίζονται με τις πιο πάνω αντιλήψεις.

Προσωπικές συνεντεύξεις με μικρό

αριθμό Διευθυντών και Βοηθών Διευθυντών που έχουν εμπλακεί σε διάφορα προγράμματα και δραστηριότητες επιμόρφωσης, αποτέλεσαν το προκαταρκτικό μέρος της παρούσας έρευνας, οι οποίες έδωσαν τις βασικές κατηγορίες στις οποίες στηρίχθηκε η δόμηση του βασικού ερευνητικού εργαλείου, του ημιδομημένου ερωτηματολογίου (Mertens, 2005).

Το ερωτηματολόγιο διερευνούσε τις απόψεις / αντιλήψεις και αξιολογικές κρίσεις των συμμετεχόντων για τα υφιστάμενα προγράμματα επιμόρφωσης και επίσης για τις υπόλοιπες δραστηριότητες ΣΕΑ στις οποίες εμπλέκονται. Θέματα περιεχομένου, χρησιμότητας, δομών παροχής, υποστήριξης, τύπου προσφοράς κ.ά. τέθηκαν στην κρίση των συμμετεχόντων.

Στην έρευνα συμμετείχαν 362 Βοηθοί Διευθυντές Μέσης Εκπαίδευσης, 120 Διευθυντές Δημοτικής Εκπαίδευσης και 101 Διευθυντές Μέσης Εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007 συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα του Π.Ι.Κ..

## Βασικά αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας

Η έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες ηγέτες σχολείου (Βοηθοί Διευθυντές και Διευθυντές) είναι ικανοποιημένοι σε μέτριο βαθμό από τη συμμετοχή τους τόσο στα προγράμματα επιμόρφωσης (οργανωμένες δράσεις στήριξης) όσο και στις διάφορες άλλες ευκαιρίες επιμόρφωσης και ΣΕΑ που τους προσφέρονται. Οι ίδιοι δήλωσαν ότι βασικός λόγος εμπλοκής τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι να εμπλουτίσουν / αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους σε θέματα γενικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επιπλέον, δήλωσαν ότι προτιμούν αποκεντρωμένους τύπους επιμόρφωσης / ανάπτυξης, οι οποίοι θα λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής μονά-

δας, θα έχουν μικρή διάρκεια και θα πραγματοποιούνται κυρίως μέσω ανταλλαγής εμπειριών (δίκτυα συνεργασίας και συνεργασία με συναδέλφους). Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στις θεματικές στις οποίες νιώθουν ότι έχουν τις μεγαλύτερες ανάγκες για στήριξη και ΣΕΑ και αυτές εντοπίστηκαν κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας και πειθαρχίας στην τάξη και το σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με παρόμοιες έρευνες στο εξωτερικό (Browne-Ferrigno & Muth, 2004· Davis, Darling-Hammond, LaPointe, & Meyerson, 2005· Stroud, 2006· Huber, 2008· Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαίωσε επίσης ότι οι Διευθυντές έχουν διαφορετικές ανάγκες επιμόρφωσης και επιζητούν διαφορετικές ευκαιρίες Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΣΕΑ) από αυτές που επιζητούν οι Βοηθοί Διευθυντές. Το συμπέρασμα αυτό οδηγεί στην εισήγηση για σχεδιασμό και υλοποίηση ξεχωριστών προγραμμάτων στήριξης για Βοηθούς Διευθυντές και Διευθυντές, με διαφορετικές emphases και περιεχόμενο. Οι Βοηθοί Διευθυντές σε σύγκριση με τους Διευθυντές παρουσιάστηκαν λιγότερο ενθουσιασμένοι και πιο απαιτητικοί από την επιμόρφωση και τις ευκαιρίες ανάπτυξης που τους προσφέρονται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα από ότι οι Διευθυντές. Φάνηκε επιπλέον ότι οι Βοηθοί Διευθυντές είναι σε μέτριο βαθμό ικανοποιημένοι από την περιορισμένη πρόσβασή τους σε ευκαιρίες ΣΕΑ και επιμόρφωσης οι οποίες προσφέρονται σε αυτούς και επιζητούν περισσότερες. Γενικά, οι ηγέτες - συμμετέχοντες πιστεύουν πως οι ευκαιρίες επιμόρφωσης και ΣΕΑ που τους προσφέρονται δεν οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη τους ως ηγετών στη σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, τα προγράμματα στήριξης και ΣΕΑ διευθυντών πρέπει να είναι σύντομα σε διάρκεια και να έχουν καθαρά πρακτικό χαρακτήρα, ο οποίος να ενισχύει τα καθήκοντα στο σχολείο, στο επίπεδο του Διευθυντή. Τα προγράμματα που απευθύνονται και στηρίζουν Βοηθούς Διευθυντές πρέπει να είναι πιο γενικά, επιτρέποντας την ευρύτερη επιμόρφωση και ανάπτυξή τους, προσαρμοσμένα όμως και πάλι σε θέματα άσκησης της ηγεσίας στο σχολείο. Για τους Βοηθούς Διευθυντές το περιεχόμενο των προγραμμάτων στήριξής τους, θα πρέπει να περιλαμβάνει θέματα τα οποία λειτουργούν

και ως εργαλεία ηγεσίας, όπως π.χ. η έρευνα δράσης, επίλυση προβλημάτων στη σχολική μονάδα, ανάπτυξη σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας κ.ά.. Το εύρημα αυτό συνάδει με ευρήματα στον ευρωπαϊκό χώρο (Stroud, 2006· Huber, 2008).

Η έρευνα έδειξε επίσης ότι προσωπικά στοιχεία των ηγετών, όπως φύλο, χρόνια υπηρεσίας, εμπειρία, δε σχετίζονται με τις απόψεις και τις ανάγκες τους σε επιμόρφωση και ΣΕΑ. Το μόνο προσωπικό στοιχείο που διαφοροποιεί τις ανάγκες τους είναι, όπως φάνηκε και πιο πάνω, η θέση τους στην υπηρεσία, το αν δηλαδή ασκούν ηγεσία από τη θέση του Βοηθού Διευθυντή ή του Διευθυντή. Η βαθμίδα στην οποία εργάζονται οι ηγέτες δε φάνηκε να σχετίζεται με τις απόψεις τους και την αξιολόγηση των ευκαιριών ΣΕΑ και επιμόρφωσης που τους παρέχονται. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι Διευθυντές σχολικών μονάδων έχουν τις ίδιες ανάγκες επιμόρφωσης και στήριξης για ΣΕΑ, ανεξάρτητα από το αν εργάζονται σε Δημοτικό Σχολείο, Γυμνάσιο, ή Λύκειο. Το ίδιο παρατηρήθηκε και για τους Βοηθούς Διευθυντές. Συνεπώς, η βαθμίδα εκπαίδευσης δε διαφοροποιεί τις ανάγκες επιμόρφωσης των ηγετών και αυτό πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση υποστηρικτικών δομών προς τους ηγέτες σχολικών μονάδων (προγράμματα επιμόρφωσης, στήριξη στη σχολική μονάδα, δίκτυα συνεργασίας, κ.ά.).

Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί και το γεγονός ότι οι ηγέτες επιζητούν αποκεντρωμένες δράσεις οι οποίες θα τους παρέχουν ευκαιρίες ΣΕΑ και επιμόρφωσης. Και οι δυο ομάδες ηγετών εντόπισαν την απουσία συνεργατικών υποστηρικτικών δομών, οι οποίες να επιτρέπουν συνεργασία και στήριξη από τους συναδέλφους τους (peer work) καθώς και τη συζήτηση, επίλυση προβλημάτων, ανταλλαγή εμπειριών μέσα από δίκτυα συνεργασίας (networking). Η αποκέντρωση σε θέματα στήριξης των ηγετών εκπαίδευσης θα βοηθήσει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των στελεχών, μέσω της αξιοποίησης των εμπειριών των εμπλεκόμενων. Η έρευνα επιβεβαίωσε την ανάγκη για στήριξη της ΣΕΑ και επιμόρφωσης των ηγετών τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της ανάληψης των καθηκόντων τους.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2004). Leadership Mentoring in Clinical Practice: Role Socialization, Professional Development and Capacity Building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468-494.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School Leadership Study - Developing Successful Principals. Review of Research*. Stanford: SELI.
- Daresh, J. (2004). Mentoring Schools: Professional Promise or Predictable Problems. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517.
- European Commission. (2003). Council conclusions of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks) (2003/C 134/02).
- European Commission. (2004). *Implementation of "Education and Training 2010" work programme: working group A 'Improving the Education of Teachers and Trainers': progress report*, September 2004. Brussels: European Commission - DG Education and Culture.
- Huber, S.G. (2008). Leadership Development and School Development-Enhancing the Leadership Capacity in Schools. In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*.
- Huber, S.G., & Pashiardis, P. (2008). The Recruitment and Selection of School Leaders. In J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*.
- Mertens D. (2005, 2nd Ed.). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peterson, K. (2002). The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213-23.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Stroud, V. (2006). Sustaining Skills in Headship: Professional Development for Experienced Headteachers. *Educational Management, Administration & Leadership*, 34(1), 89-103.

# Η επιτυχημένη ηγεσία από τους διευθυντές<sup>1</sup> στη Δημοτική Εκπαίδευση

Κάκια Αγγελίδου, Εκπαιδευτικός

## Εισαγωγή

Στόχος αυτού του άρθρου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της έρευνας για τους επιτυχημένους διευθυντές στα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου. Η έρευνα αυτή παρέχει πληροφορίες για να εμβαθύνουμε στις καθημερινές πρακτικές των επιτυχημένων διευθυντών στο περιβάλλον της Κύπρου και να κατανοήσουμε καλύτερα τις ικανότητες, τις ιδιότητες, τις αρετές και τις στρατηγικές τους. Στόχος ήταν να μελετήσει την καθημερινότητα των διευθυντών μέσα από ποιοτικές μεθόδους έρευνας και ειδικότερα των εθνογραφικών μεθόδων.

## Η ηγεσία μέσα από τη βιβλιογραφία

Πρόσφατα οι Leithwood, Harris και Hopkins (2007) σε μια ανασκόπηση ερευνών που σχετίζονται με την ηγεσία στις Δυτικές χώρες (π.χ. Αυστραλία, Καναδάς, Ηνωμένο Βασίλειο, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής) καθόρισαν τέσσερις «βασικές» πρακτικές των επιτυχημένων διευθυντών στα σχολεία και υποστηρίζουν ότι «σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι διευθυντές έχουν το ίδιο ρεπερτόριο από "βασικές πρακτικές"» (σελ. 29) οπουδήποτε και να εργάζονται. Συγκεκριμένα οι τέσσερις κατηγορίες είναι: (α) η οικοδόμηση οράματος και καθορισμός πορείας, (β) η κατανόηση και ανάπτυξη προσωπικού, (γ) ο επανασχεδιασμός του οργανισμού και (δ) η οργάνωση του διδακτικού και μαθησιακού προγράμματος.

Τα πιο πάνω ευρήματα υπογραμμίζουν το σύνθετο και πολυδιάστατο ρόλο των διευθυντών και δηλώνουν την επίδραση της ηγεσίας σε διαφορετικά επίπεδα της σχολικής μονάδας (π.χ. στο προσωπικό, στους μαθητές και στη σχολική κοινότητα) (Hallinger & Heck, 1998· Sugrue, 2005). Ενώ αυτά τα ευρή-

ματα μπορεί να γενικευτούν ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο στο οποίο εργάζονται οι διευθυντές, υπάρχουν έρευνες που αναδεικνύουν τον περιστασιακό χαρακτήρα της ηγεσίας και ενισχύουν την άποψη ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στο συγκεκριμένο της ηγεσίας (Dimmock & Walker, 2000· Day & Leithwood, 2007). Γι' αυτό η συγκεκριμένη έρευνα εστιάστηκε στη μελέτη της ηγεσίας σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια ώστε να μπορέσουμε να την κατανοήσουμε περισσότερο.

## Μεθοδολογία

Σε αυτή τη μελέτη χρησιμοποιήσα ποιοτικές μεθόδους έρευνας και συγκεκριμένα την εθνογραφία για να με βοηθήσει να εντοπίσω τις ιδιότητες, τις ικανότητες και τις αξίες που πρεσβεύουν οι επιτυχημένοι διευθυντές σε σχολικές μονάδες με διαφορετικό μέγεθος και διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η εθνογραφική μέθοδος σύμφωνα με τον Hammersley (1990) εστιάζεται στη μελέτη των ανθρώπινων συμπεριφορών σε συγκεκριμένο πλαίσιο που σημαίνει ότι εξετάζει τις ζωές και τις εμπειρίες τους στο συγκεκριμένο στο οποίο εργάζονται. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές χρησιμοποιούν τα λόγια των ανθρώπων για να εξηγήσουν την κουλτούρα τους. Μιας και οι έννοιες «κουλτούρα και ηγεσία ... είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, και καμιά από αυτές δεν μπορεί να κατανοηθεί από μόνη της» (Schein, 1985:2). Επιπλέον, για να μελετήσω σφαιρικά τους επιτυχημένους ηγέτες χρησιμοποίησα στη συλλογή δεδομένων τη μέθοδο των πολλαπλών απόψεων. Ειδικότερα επέλεξα δέκα επιτυχημένους διευθυντές (τους οποίους εισηγήθηκαν οι επιθεωρητές της επαρχίας Λευκωσίας) από σχολεία των αστικών περιοχών Λευκωσίας σύμφωνα με τα πιο κάτω κριτήρια:

- Σχολεία διαφορετικού μεγέθους (μικρά, μέτρια και μεγάλα)
- Σχολεία που να έχουν διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μαθητών (ψηλό, μεσαίο και χαμηλό)
- Διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή (νέοι και έμπειροι διευθυντές)

Για τη μελέτη σε βάθος των πιο πάνω περιπτώσεων αλλά και για να ενισχύσω την αξιοπιστία της έρευνας μέσω τριγωνοποίησης των δεδομένων υιοθέτησα τρία διαφορετικά εργαλεία έρευνας:

- (α) Ημι-δομημένες συνεντεύξεις : περιλάμβαναν κατ' ιδίαν συνεντεύξεις με το διευθυντή του κάθε σχολείου, το βοηθό διευθυντή, δύο δασκάλους, δύο γονείς και με ομάδα παιδιών σε ομαδικές συνεντεύξεις.
- (β) Παρακολούθησεις: περιλάμβαναν συνεχή παρακολούθηση του διευθυντή του κάθε σχολείου για δύο μέρες και καταγραφή των δραστηριοτήτων του καθώς και ό,τι άλλο συνέβαινε μέσα στο σχολείο.
- (γ) Μελέτη εγγράφων: περιλάμβαναν επίσημα έγγραφα που σχετίζονταν με το σχεδιασμό του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, τους στόχους και τις προσδοκίες τους, επιστολές στους γονείς και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

## Οι επιτυχημένοι διευθυντές στην Κύπρο

Η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε ταυτόχρονα με τη συλλογή τους. Είναι δύο διαδικασίες αλληλένδετες οι οποίες ενημερώνουν η μια την άλλη (Miles & Huberman, 1984). Κατά την ανάλυση αναδύθηκαν κοινές παράμετροι ανάμεσα στις περιπτώσεις μελέτης οι οποίες οργανώθηκαν σε θέματα και τα οποία αναδεικνύουν ένα σύνθετο και πολυ-

διάστατο μοτίβο. Συγκεκριμένα, σε αυτό το άρθρο θα συζητήσω τα θέματα:

(α) Αξίες, αρχές και όραμα

(β) Ηθική στήριξη και φροντίδα

(γ) Κατανόηση συναισθημάτων

### (α) Αξίες, αρχές και όραμα

*Οι δάσκαλοι μου γνωρίζουν ότι είμαι με το μέρος τους και οτιδήποτε κάνουμε είναι για το καλό της σχολικής μονάδας... γι' αυτό δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό. Είμαι συνεχώς δίπλα στους δασκάλους μου... τους δίνω όποια βοήθεια χρειαστούν... τους υπηρετώ. Πιστεύω ότι υπάρχει ένα καλό κλίμα σε αυτό το σχολείο και ξέρουν ότι είμαι δίκαιος με όλους και γι' αυτό δουλεύουν σκληρά... δεν ασχολούμαι με διαπραγματεύσεις της πίσω πόρτας... ό,τι έχω να πω, το λέω μπροστά σε όλους (Διευθυντής, Σχολείο 10).*

Οι επιτυχημένοι διευθυντές στην Κύπρο φάνηκε από τα δεδομένα ότι δημιουργούσαν μια ξεκάθαρη «γραμμή» βασιζόμενοι σε εκπαιδευτικές και προσωπικές αξίες οι οποίες καθοδηγούσαν τις ηγετικές τους πρακτικές. Αυτές οι αξίες ήταν αποτέλεσμα των προσωπικών τους ιστοριών, των σχέσεων που είχαν με άλλα άτομα και το σύνολο της εκπαίδευσής τους.

*... οι αξίες που ήταν στην οικογένεια μου και οι οποίες έγιναν βίωμά μου ... προσπάθησα να τις μεταδώσω και στα δικά μου παιδιά αλλά συγχρόνως και στους μαθητές μου διότι ήταν τα πιστεύω μου, οι αξίες μου. Είναι γεγονός ότι επηρεάζουν πάρα πολύ ... κυρίως το διευθυντή που νιώθει την ευθύνη για το σχολείο που διοικεί ... επηρεάζουν τα παιδιά και κυρίως μέσω των παιδιών επηρεάζουν και τους γονείς σε κάποιες αξίες που πιστεύει ο ίδιος (Διευθυντής, Σχολείο 9).*

Ειδικότερα τα δεδομένα έδειξαν πρακτικές που σχετίζονται με την ικανότητα των επιτυχημένων διευθυντών να επικοινωνούν και να μοιράζονται κοινές αξίες και αρχές. Δημιουργούσαν κανάλια επικοινωνίας για να εξηγούν το όραμά τους και να προωθούν μια συγκεκριμένη πορεία για το σχολείο τους. Δούλεψαν σκληρά για να καλλιεργήσουν γενική συναίνεση

ανάμεσα στο προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς. Οι προθέσεις τους για το όραμα και τις προσδοκίες τους όσον αφορά το σχολείο ήταν ξεκάθαρα μέσα από τις ομιλίες τους, τις συνεδριάσεις προσωπικού και γονιών, τις συγκεντρώσεις των μαθητών, τις ιδιωτικές συζητήσεις και μέσα από τις πρακτικές τους.

*Πάντα δίνω έμφαση στη σημασία της ομάδας όταν μιλώ στους μαθητές, στους δασκάλους και τους γονείς: «Ελάτε όλοι μαζί να αναπτύξουμε το σχολείο μας, να βελτιώσουμε το σχολείο μας». Η φράση «το σχολείο μας» κυριαρχεί στις συνεδριάσεις μας γι' αυτό η ιδέα αυτή έχει καθιερωθεί στο μυαλό των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών. Με αυτό το τρόπο αναπτύσσουν και υψηλές προσδοκίες (Διευθυντής, Σχολείο 1).*

*Πρώτα πρώτα η διευθύντριά μας έχει όραμα για το σχολείο. Το όραμά της έχει περάσει ανάμεσα στους συναδέλφους. Μας έχει επηρεάσει και όλοι μας νιώθουμε ότι έχουμε κοινούς στόχους μαζί της. Πιστεύω ότι ξέρει τι θέλει (Βοηθός Διευθυντής, Σχολείο 6).*

Οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι θέτουν μεγάλη αξία στις προσωπικές τους αξίες όπως για παράδειγμα είναι η αξιοπιστία, η συναίνεση, η καλοσύνη και η τιμιότητα (Hodgkinson, 1991· Evans, 2000). Παρέχουν σε πολλές περιπτώσεις ηγεσία ηθικής (moral leadership) (Sergiovanni, 2000) γιατί πετυχαίνουν να μεταφέρουν τις αξίες τους, τις αρχές και το όραμά τους στο προσωπικό, τους μαθητές και στους γονείς ώστε να πετύχουν τους στόχους του σχολείου. Οι διευθυντές αυτής της έρευνας ήταν ανθρωποκεντρικοί παρά τον ορθολογιστικό προσανατολισμό που τους επιβάλλει η θέση τους.

### (α)1 Εμπιστοσύνη και εκτίμηση

Οι επικοινωνιακές ικανότητες των διευθυντών φάνηκε ότι τους βοηθούσαν επίσης στη ανάπτυξη αισθημάτων εμπιστοσύνης και αφοσίωσης ανάμεσα στους ανθρώπους γύρω τους. Το αίσθημα της εμπιστοσύνης φάνηκε να είναι ιδιαίτερα δυνατό ανάμεσα στο διευθυντή, το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς της έρευνας. Οι επιτυχημένοι διευθυντές εμπιστεύονταν και απαιτούσαν εμπιστοσύνη από το προ-

σωπικό τους.

*Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης οφείλεται στους ευγενικούς και καλούς τρόπους συμπεριφοράς της. Μας εμπνέει, μας εμπιστεύεται και εμείς νιώθουμε άνετα να την προσεγγίσουμε. Παράλληλα είναι πολύ εκέμυθη. Οι γονείς την εμπιστεύονται πολύ... την επισκέπτονται συχνά για να τους βοηθήσει να λύσουν τα προβλήματα που έχουν με τα παιδιά τους (Βοηθός Διευθυντής, Σχολείο 9).*

*Το παιδί μου σέβεται τη διευθύντρια πολύ. Πιστεύω ότι ο τρόπος που προσεγγίζει τα παιδιά τα επηρεάζει και τους κάνει να την εμπιστεύονται. Τους δείχνει πολλή αγάπη (Γονιός, Σχολείο 2).*

Τα δεδομένα έδειξαν ότι το κλίμα εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε βοηθούσε στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα άτομα του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο οι διευθυντές βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να γίνονται πιο παραγωγικοί και να νιώθουν ευτυχισμένοι με ό,τι έκαναν (Day et al., 2008).

### (β) Ηθική συμπαράσταση και φροντίδα

*Μας συμπαρστέκεται με διάφορους τρόπους ... μας ενθαρρύνει να χρησιμοποιούμε νέες μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης ... μας ενθαρρύνει να συμμετέχουμε σε εργαστήρια και σεμινάρια για να παρουσιάσουμε τη δουλειά μας. Πάντα μας συχαίρει για τις εργασίες των μαθητών μας, για τις πινακίδες στην τάξη μας και για πολλά απλά καθημερινά ζητήματα (Εκπαιδευτικός, Σχολείο 9).*

Η παροχή ηθικής συμπαράστασης φάνηκε να είναι πολύ σημαντικό στοιχείο της έρευνας γιατί έχει σχολιαστεί από όλους τους συμμετέχοντες. Υπήρχε ένα δυνατό συναίσθημα από τους εκπαιδευτικούς ότι οι διευθυντές τους εκτιμούν και αναγνωρίζουν τη δουλειά τους. Συνήθως αυτή η ηθική συμπαράσταση εκφραζόταν μέσα από επαίνους, θετικά σχόλια, ευχαριστίες και φροντίδα. Αυτή η συμπεριφορά των διευθυντών οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ότι η δουλειά τους εκτιμάται και να ενισχύονται τα κίνητρά τους για υψηλότερους ρυθμούς δουλειάς.

Η αναγνώριση της δουλειάς τους είναι μια καθημερινή μου δραστηριότητα. Στηρίζω, ενθαρρύνω και επαινώ τους δασκάλους μου για ό,τι κάνουν, προσωπικά ή δημόσια κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του προσωπικού ή στις συναντήσεις με το Σύνδεσμο Γονέων (Διευθύντρια, Σχολείο 1).

Είναι το μόνο άτομο στη διάρκεια της καριέρας μου που αναγνώρισε σε τέτοιο βαθμό τη δουλειά μου. Η διευθύντρια μου αναγνωρίζει τη δουλειά μου δημόσια και κυρίως ατομικά. Αυτή η πρακτική είναι πολύ σημαντική για μένα (Εκπαιδευτικός, Σχολείο 2).

Παράλληλα, η παροχή φροντίδας στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς φαίνεται να είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική ζωή καθώς μεγάλος αριθμός ατόμων το υπογράμμισε στις συνεντεύξεις τους. Υπήρχε έντονο το αίσθημα από τους δασκάλους ότι οι διευθυντές τους σκέφτονται, ανησυχούν γι' αυτούς και τις οικογένειές τους και ότι επιθυμούν το καλύτερο γι' αυτούς. Ειδικότερα η ένδειξη αγάπης και φιλίας ήταν οι τρόποι που οι επιτυχημένοι διευθυντές έδειχναν φρόντιζαν προς τους γύρω τους.

Θέλω να ξέρουν ότι ο διευθυντής τους νοιάζεται γι' αυτούς ... Θέλω να ξέρουν ότι είμαι πάντα κοντά τους για να τους καταλαβαίνω και να τους ενθαρρύνω (Διευθυντής, Σχολείο 8).

... μας προσφέρει τόση αγάπη και εκτίμηση που νιώθουμε ότι κάποια στιγμή πρέπει να του την προσφέρουμε πίσω (Εκπαιδευτικός, Σχολείο 8).

Μας αγαπά και μας δείχνει την αγάπη της. Έχουμε ανθρώπους γύρω μας που μας αγαπούν (Μαθητής, Σχολείο 2).

Ο ρόλος της φροντίδας μέσα από τα δεδομένα της έρευνας είναι καθοριστικός (Nias, 1999· Noddings, 2001). Η έννοια της φροντίδας διατρέχει όλες τις πτυχές των πρακτικών των επιτυχημένων διευθυντών και αποτελεί μέρος της ηθικής τους καθώς και του συστήματος αξιών τους.

### (γ) Κατανόηση συναισθημάτων

Τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι όλοι οι διευθυντές της έρευνας κατανοούσαν τα συναισθήματα και τα προβλήματα του προσωπικού και των μαθητών

τους και πάντα τους βοηθούσαν να τα επιλύσουν. Φυσικά υπήρχαν διαβαθμίσεις στην ένταση αυτής της πρακτικής. Κάποιοι έθεταν μεγάλη σημασία στα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω τους ενώ κάποιοι άλλοι έδιναν λιγότερη έμφαση.

Ο στόχος μου είναι να είμαι ανθρωπίνη με τους συνεργάτες μου ... Θέλω να νιώθουν ότι έρχονται σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον. Θέλω να νιώθουν ότι είμαι κοντά τους και νοιάζομαι γι' αυτούς (Διευθυντής, Σχολείο 1)

Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς επανειλημμένα υπογράμμισαν αυτή την ιδιότητα των διευθυντών τους, η οποία τους βοηθούσε να αναπτύξουν ένα θετικό περιβάλλον όπου ο καθένας ένιωθε μοναδικός.

Είναι η πρώτη φορά που βρίσκω συμπόνια και ανθρωπισμό. Είναι επιτυχημένη γιατί είναι ανθρωπιστρια ... Νιώθω ότι είμαι αποδεκτή στο περιβάλλον του σχολείου (Εκπαιδευτικός, Σχολείο 2)

Πρώτα είναι άνθρωπος και μετά εκπαιδευτικός, πρώτα σκέφτεται ως γονιός και μετά ως διευθυντής ή δάσκαλος (Γονιός, Σχολείο 8)

Η κατανόηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών ήταν μία πολύ δυναμική αρετή των επιτυχημένων διευθυντών στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν ένα υγιές και ασφαλισμένο περιβάλλον στο σχολείο τους. Έδειξαν αγάπη, φροντίδα και κατανόηση στους ανθρώπους γύρω τους.

### Επίλογος

Συνοψίζοντας, η ηγεσία των επιτυχημένων διευθυντών σε αυτή την έρευνα μεταξύ άλλων επηρεάζεται σημαντικά από τις αξίες και τις αρχές της προσωπικής τους πορείας. Οι Διευθυντές που είναι επιτυχημένοι συνειδητά επιδιώκουν να κοινοποιούν το όραμα τους στους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Ταυτόχρονα καλλιεργούν κλίμα αλληλοεμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης και συμπαραστέκονται ηθικά και πρακτικά στα άτομα που βρίσκονται γύρω τους ώστε να νιώθουν ασφάλεια στο περιβάλλον που εργάζονται. Οι επιτυχημένοι διευθυντές στην Κύπρο είναι άτομα που προσπαθούν συνειδητά να ξεφύγουν από το τυπικό και απρόσωπο ρόλο που τους

επιβάλλει η γραφειοκρατική σκοπιά της θέσης που κατέχουν και επιδιώκουν να αναπτύξουν αρμονικές σχέσεις αλληλεπίδρασης τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές και τους γονείς. Μέσα σε αυτό το πνεύμα οι εμπλεκόμενοι εργάζονται σκληρότερα και με πάθος για να πετύχουν τους στόχους του σχολείου τους.

### Βιβλιογραφία

- Day, C. & Leithwood, K. (eds.) (2007). *Successful school principalship: International perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Research Report No DCSF-RR108. DCSF and NCSL
- Dimmock, C. & Walker, A. (2000). Developing comparative international educational leadership and management: A cross-cultural model. *School Leadership and Management*, 20(2)143-160.
- Evans, R. (2000). The authentic leader. In: *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (Ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2)157-191.
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research: A critical guide*. London: Longman.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2007). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1)27-41.
- Miles, M.B & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schein, E.H (1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (2000). Leadership as stewardship: 'Who's serving who?' In: *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (Ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sugrue, C. (Ed.) (2005). *Passionate principalship: Learning from the life histories of school leaders*. London: Routledge Falmer.

# Νεοπροαχθέντες Διευθυντές: Μια ιδιαίτερη γοητεία ανάμεσα στη νοσταλγία του Χτες και την πρόκληση του Σήμερα: η προσωπική μου κατάθεση

Ελένη Αρτεμίου Φωτιάδου ΜΑ στην Εκπαιδευτική Διοίκηση

**Η** μετάβαση από την έδρα της διδασκαλίας στο τιμόνι της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας δεν είναι απλώς ένα μεγάλο βήμα, είναι μια αλλαγή πορείας με τεράστιες ευθύνες στους ώμους του νέου διευθυντή. Αφήνοντας πίσω σου έναν Ιούνιο με βαθιές συναισθηματικές συνδέσεις που έχεις αναπτύξει με τους μικρούς μαθητές σου, συναντάς ένα Σεπτέμβριο που σε θέτει επικεφαλής μιας ποικιλόμορφης ομάδας ανθρώπων και μιας πολυεπίπεδης προσπάθειας για την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού.

Όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές στην ανάληψη της διεύθυνσης Δημοτικού Σχολείου αναφέρονται σε άγχος και ματαιώσεις που μπορεί να βιώσει ένας διευθυντής στον πρώτο χρόνο διορισμού του, παρά τις φιλότιμες προσπάθειές του να ανταπεξέλθει επάξια στα καθήκοντα της καινούριας του θέσης.

Χαρακτηριστικά, όταν κάποιος διορίζεται στη θέση του διευθυντή, σύμφωνα με τους Kimbrough και Burkett (1990), συνήθως προσεγγίζει το ρόλο του με την προσμονή να αναπτύξει ένα σχολείο ποιότητας. Πάρα πολλοί, όμως, χάνουν τον ενθουσιασμό τους για ηγετική συμπεριφορά, μπλέκονται όλο και πιο πολύ με τα καθαρά διοικητικά τους καθήκοντα ή απλώς εγκαταλείπουν την προσπάθεια και συμβαδίζουν με τις υπάρχουσες συνθήκες. Δυστυχώς, μέσα στην απογοήτευσή τους, πολλοί διευθυντές απλώς δεν προσπαθούν αρκετά αλλά αποθαρρύνονται και χάνουν το ενδιαφέρον τους. Όπως σημειώνει και ο Adams (1996), οι περισσότεροι από τους καινούριους διευθυντές παλεύουν να βρουν την απάντηση σε ένα αίτημα: *Πώς να ξεκινήσουν και ειδικότερα πώς να βρουν την ισορροπία ανάμεσα στην ανάγκη να ακούσουν και να μάθουν και στην ανάγκη να ασκήσουν ισχυρή ηγετική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα*, οι Roder και Pearlman (1989) αναφέρουν ότι ο πρώτος χρόνος στη διεύθυνση ενός σχολείου έχει να κάνει με δύο δουλει-

ές: «Μάθε το και κάνε το!» Προηγούμενες διαδικασίες και εμπειρίες στη θέση μάλλον του Βοηθού Διευθυντή μπορούν να αποτελέσουν τα θεμέλια γι' αυτό το στάδιο του ρόλου. Οι Hart και Bredeson (1996) σημειώνουν ότι οι εμπειρίες των διευθυντών κατά τον πρώτο χρόνο του διορισμού τους κυμαίνονται από ιστορίες περί επιβίωσης και την ανάγκη να επιπλεύσει κανείς παρά να βυθιστεί, μέχρι την επαγγελματική κοινωνικοποίηση, η οποία καθοδηγείται συστηματικά από ένα προσωπικό σχέδιο, βασισμένο στην αντίληψη που έχει κανείς για τον τρόπο που πρέπει να λειτουργεί σε μια διευθυντική θέση.

Ο Daresh (1986) επισήμανε τρεις περιοχές που απασχολούν τους καινούριους διευθυντές: Την αποσαφήνιση του ρόλου τους, τους περιορισμούς της εμπειρίας τους στην ενασχόληση με καθημερινά προβλήματα και τη διαδικασία εκμάθησης του πώς να αξιοποιούν τα σημαντικά στοιχεία κουλτούρας και οργάνωσης του σχολείου (Hart & Bredeson, 1996). Οι Weindling και Earley (1987) διαπίστωσαν επίσης πως οι νεοδιοριζόμενοι διευθυντές βίωναν ματαιώσεις και πιέσεις με την είσοδό τους στη θέση. Αισθάνονταν επαγγελματική απομόνωση και εξέφραζαν τη επιθυμία να έχουν στήριξη σε τεχνικά ζητήματα, καθώς και ένα ουδέτερο ακροατή έξω από το σχολείο διαθέσιμο γι' αυτούς. Παρά τις αρχικές τους, όμως, ανησυχίες, πίστευαν στις θετικές πτυχές του ρόλου τους, ανεξαρτήτως των αρνητικών παραγόντων που εμφανίζονταν κατά την ανάληψη του διευθυντικού τους ρόλου (Hart & Bredeson, 1996).

Σε πιο πρακτικό επίπεδο οι Earley και Weindling (2004), αναφέρουν πως οι έρευνες καταδεικνύουν για τους νέους διευθυντές πως αντιμετωπίζουν τα πιο κάτω προβλήματα:

□ Αισθάνονται επαγγελματικά απομονωμένοι

- Έχουν να αντιμετωπίσουν την επίδραση από το στίλ και την πρακτική του προηγούμενου διευθυντή
- Αναλαμβάνουν ποικιλία καθηκόντων και πρέπει να διαχειριστούν ανάλογα το χρόνο
- Πρέπει να διαχειριστούν σωστά τα ταμεία του σχολείου
- Έρχονται αντιμέτωποι με μη συνεργάσιμα ή μη παραγωγικά μέλη του προσωπικού
- Είναι υποχρεωμένοι να προωθήσουν καινούριες κρατικές πρωτοβουλίες και νέα θέματα σε επίπεδο Αναλυτικού Προγράμματος
- Πρέπει να εργαστούν στις υπάρχουσες συνθήκες και δυνατότητες που τους προσφέρει το σχολικό κτήριο

Φέτος είχα την ευκαιρία να βιώσω μια προσωπική εμπειρία στο κεφάλαιο που λέγεται ανάληψη διευθυντικής θέσης. Η προσμονή για τον καινούριο μου ρόλο με όλη την ένταση που μπορεί να συνοδεύει μια τέτοια αλλαγή στην επαγγελματική πορεία κάποιου, με συνόδευαν όλους τους καλοκαιρινούς μήνες και εντείνονταν ολοένα καθώς πλησίαζε ο Σεπτέμβριος.

Το ερώτημα είναι: Μπορεί ένας νεοδιοριζόμενος διευθυντής όχι απλώς να επιπλεύσει αλλά να προχωρήσει με σίγουρα και σταθερά βήματα στην πραγμάτωση της αποστολής του; Η απάντηση είναι θετική, αρκεί να ληφθούν υπόψη σημαντικοί παράγοντες, τους οποίους καταθέτω εδώ μέσα από έναν καθαρά προσωπικό φακό, στον οποίο και άλλοι θα αναγνωρίσουν πτυχές της δικής τους προσπάθειας.

Η καινούρια θέση τελικά δεν είναι μόνο ευθύνη, είναι και πρόκληση είναι και μια ιδιαίτερη γοητεία, που μπορεί να σου δώσει το σθένος να ξεφύγεις από κινδύνους και χρονοβόρους πειραματισμούς. Πάνω απ' όλα χρειάζεται αγάπη γι' αυτό που καλείσαι να επιτελέσεις. Η θέση του διευθυντή είναι θέση

προσφοράς, εξαιρετικά απαιτητική και απαιτεί γνήσιο ενδιαφέρον για το έργο και την αποστολή σου, απαιτεί με μια λέξη αφοσίωση, που θα είναι η ασπίδα του κάθε διευθυντή στις αντιξοότητες και τα προβλήματα που αναπόφευκτα και φυσιολογικά θα προκύψουν.

Η επίσημη προετοιμασία για τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης στον τόπο μας αρχίζει όταν βρίσκεσαι ήδη στη θέση. Ανεπίσημα ο καθένας μπορεί, μέσα από διάφορα κανάλια, να αποκτήσει όσα περισσότερα εφόδια μπορεί εκ των προτέρων, ώστε, με την ανάληψη της θέσης να έχει να αντιμετωπίσει λιγότερο άγνωστο έδαφος. Η προσωπική αυτή προετοιμασία μπορεί να περιλαμβάνει προαιρετική παρακολούθηση σεμιναρίων διοίκησης, τα οποία μπορεί να προσφέρει οργανωμένα το σύστημα, μελέτη σχετικών βιβλίων, δικτύωση και επικοινωνία με άτομα που κατέχουν ήδη τη διευθυντική καρέκλα, ανάληψη περισσότερων και ουσιαστικότερων καθηκόντων κατά την περίοδο που θητεύει κάποιος στη θέση του Βοηθού Διευθυντή. Κι εδώ θέλω να τονίσω το γεγονός ότι δυστυχώς οι Βοηθοί Διευθυντές στα σχολεία μας αξιοποιούνται συνήθως για υποθέσεις ρουτίνας και όχι για καθήκοντα με διοικητική και ηγετική χροιά. Καιρός να αποσαφηνιστεί και να επαναπροσδιοριστεί από την Πολιτεία ο ρόλος τους, να τεθεί ξανά επί τάπητος ο διδακτικός τους χρόνος, έτσι ώστε ως Βοηθοί Διευθυντές να αγγίζουν περισσότερο με τη δράση τους την έννοια του Διευθυντή και όχι του... Βοηθού! Ευθύνη γι' αυτή την αλλαγή έχει και ο εκάστοτε διευθυντής του σχολείου, ο οποίος μπορεί να προωθήσει τη διοικητική ικανότητα και ηγετική συμπεριφορά της διευθυντικής ομάδας του σχολείου του.

Το σχολείο πρέπει να λειτουργήσει άμεσα, για να δεχτεί τα παιδιά στην τάξη. Το ίδιο άμεσα καλείσαι, ως διευθυντής, να γνωρίσεις το προσωπικό σου και να αναθέσεις στον καθένα την κατάλληλη θέση και τμήμα. Απ' την πρώτη μέρα δώσε σχετικά ερωτηματολόγια, κάνε διάλογο μαζί τους, μάθε όσα περισσότερα μπορείς για την πείρα, τις γνώσεις, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντά τους και προχώρησε στην καταλληλότερη κατανομή. Αν μπορείς, διερεύνησε το θέμα αυτό από πριν, αξιοποιώντας τον προηγούμενο διευθυντή. Κερδίζεις πολύτιμο χρόνο!

Η οργάνωση είναι το κλειδί μετά τη γνώση. Οργάνωση χρόνου, χώρου, δραστηριοτήτων και έγκαιρος προγραμματισμός. Το αρχείο του σχολείου, όταν είναι σωστά οργανωμένο, σου λύνει τα χέρια. Αν δεν είναι, τότε πρέπει να οργανωθεί πολύ γρήγορα, να ταξινομηθούν, να αριθμηθούν οι φάκελοι και να γνωρίζεις πού ακριβώς θα βρεις το κάθε έγγραφο και πού ακριβώς θα τοποθετήσεις οτιδήποτε εισερχόμενο ή εξερχόμενο. Πολύ πρακτικό, επίσης, είναι ένα ειδικό καλάθι στο γραφείο, στο οποίο μπορούν οι συνεργάτες σου να τοποθετήσουν αυτά που θέλουν να δεις, για να έχεις άμεση ενημέρωση.

Απαραίτητη η ημερήσια διάταξη των εργασιών, αρχίζοντας πάντα από τα επείγοντα της ημέρας και καταλήγοντας στα λιγότερο σημαντικά. Χρειάζεται, όμως, και μια πιο μακροπρόθεσμη οπτική, μια καταγραφή της δράσης σου σε εβδομαδιαία αλλά και σε μηνιαία βάση, με προθεσμίες που πρέπει να τηρούνται, προκειμένου να ανταποκριθείς σωστά στις ανάγκες που προκύπτουν. Αν χρειαστεί, κλείσε την πόρτα του γραφείου σου για λίγο και διεκπεραίωσε εργασίες που πρέπει να γίνουν άμεσα.

Μη διστάσεις να αναθέσεις σε άλλους αυτά που μπορούν να γίνουν χωρίς εσένα. Φρόντισε μόνο να δώσεις σαφείς οδηγίες και χρονοδιαγράμματα. Έλεγξε αυτά που πρέπει να έχουν τη δική σου σφραγίδα και αναγνώρισε στους υφισταμένους σου την ικανότητα να φέρουν εις πέρας με επιτυχία αυτό που τους έχεις αναθέσει.

Ξεφεύγοντας από το διοικητικό επίπεδο, μπορείς πολύ γρήγορα να προχωρήσεις σε πιο ηγετικές διαδικασίες. Αξιοποίησε συναδέλφους που υπηρετούσαν και τα προηγούμενα χρόνια στο σχολείο, το Σύνδεσμο Γονέων και τους γονείς γενικότερα, τη Σχολική Εφορεία επίσης και προχώρησε γρήγορα σε μια διερεύνηση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του σχολείου που έχεις αναλάβει. Η επισκόπηση αυτή θα σε βοηθήσει να κινηθείς με την ανάλογη ταχύτητα στον καταρτισμό ενός σχεδίου δράσης, στη διαμόρφωση ενός οράματος, που θα αποτελέσει την πυξίδα όλων για την πορεία και τους στόχους του σχολείου. Κάνε έγκαιρα σαφές σε όλους τους εμπλεκόμενους τι ακριβώς αναμένεις

από αυτούς, ποια είναι η ευθύνη και η αρμοδιότητά τους για την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου. Μην ξεχνάς να υποκινείς, να υπενθυμίζεις, να υποστηρίζεις, να επιβλέπεις την πορεία της μάθησης στο σχολείο σου, που είναι και η κύριά σου ευθύνη, να επαινείς τις μικρές και μεγάλες προσπάθειες του καθενός. Κτίσε γύρω σου την ομάδα και με σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του καθενός, με χαμόγελο, ψυχραιμία, χιούμορ ακόμα και στα δύσκολα, με δημοκρατικότητα και δικαιοσύνη, πάρε τα νηία στα χέρια σου για να πετύχεις τη μεταμόρφωση του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004).

Πάνω απ' όλα συνέχισε την προσωπική σου επιμόρφωση και κράτα ζωντανή την πεποίθηση πως μπορείς να επιτύχεις, ακόμα κι όταν τα πράγματα δε σε δικαιώνουν αμέσως. Ένας αναστοχασμός στο τέλος της μέρας θα σε βοηθήσει να δεις πού ακριβώς βρίσκεσαι και πώς πρέπει περαιτέρω να πορευθείς. Κι όπως πολύ σωστά σημειώνει ο Collins (2001), «...πρέπει να κρατήσεις σταθερή την πίστη ότι μπορείς και ότι θα υπερσχύσεις στο τέλος, παρά τις δυσκολίες και παράλληλα να έχεις την πειθαρχία να αντιμετωπίσεις τα πιο άσχημα γεγονότα στην καθημερινή σου πραγματικότητα, όποια κι αν είναι αυτά» (σ.13).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, A.M. (1996). My first year as a principal. Ronald Thorpe, ed., Heinemann Publishes, Portsmouth, N.H.
- Collins, J.(2001). Good to Great. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Earley, P. & Weindling, D. (2004). Understanding School Leadership. London: Sage Publications Company.
- Hart, W. A. & Bredeson, V.P. (1996). *The Principalship. A theory of professional Learning and Practice*. New York: Mc Graw Hill
- Kimbrough, R. & Burkett, C. (1990). *The Principalship concepts and practices*. New Jersey: Prentice Hall Englewood Cliffs.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Roder, L. & Pearlman, D. (1989). «Starting on the right foot: A blueprint for incoming principals» *NASSP Bulletin*, 73(519), 69-77



# Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας: Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης

Γεωργία Πασιαρδή

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης όλο και περισσότερες χώρες συνειδητοποιούν τη μεγάλη σημασία και τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση και στην ποιοτική μεταμόρφωση του σχολείου.

Η αυτοαξιολόγηση ως δραστηριότητα αναφέρεται στην προσπάθεια βελτίωσης ενός τομέα της σχολικής πραγματικότητας με πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή όλων των μελών κάτι που θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή προγράμματος αυτοαξιολόγησης. Με άλλα λόγια, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης το έμπυχο δυναμικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) παρακολουθεί γενικές τάσεις, συλλέγει πληροφορίες και μέσα από συζήτηση, αναζήτηση και αναστοχασμό για την ποιότητα του έργου που επιτελείται, ανακαλύπτει τι δεν πάει καλά στο σχολείο με σκοπό να εργαστούν όλοι για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του (Kyriakides & Campbell, 2004). Σ' αυτήν την προσπάθεια το κάθε σχολείο αξιοποιεί τα κατάλληλα κάθε φορά εργαλεία, πρακτικές και στρατηγικές που τίθενται στη διάθεσή του.

Παρά το γεγονός ότι στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρατηρείται η συστηματική ανάπτυξη και εισαγωγή τέτοιων προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης, αρκετές σχολικές μονάδες έχουν πεισθεί για την ανάγκη εισαγωγής τους. Έτσι προχωρούν με δική τους πρωτοβουλία σε πειραματικές εφαρμογές προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης. Στη συνέχεια, θα επεξηγηθούν το θέμα της αυτοαξιολόγησης και οι συγκεκριμένες διαδικασίες που ακολουθήθηκαν για την ανάπτυξη ενός σχεδίου αυτοαξιολόγησης πριν αλλά και κατά τη

διάρκεια εφαρμογής του σε σχολική μονάδα της επαρχίας Λευκωσίας πριν από τέσσερα περίπου χρόνια.

## ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Το 2003 η διεύθυνση, το προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς μίας σχολικής μονάδας που βρίσκεται σε αγροτική περιοχή, στην επαρχία Λευκωσίας, έθεσαν σε πειραματική εφαρμογή και με δική τους πρωτοβουλία, διαδικασίες αυτοαξιολόγησής της. Η όλη προσπάθεια είχε στόχο τη διαπίστωση ενός συγκεκριμένου τομέα που κατά τη γνώμη των εμπλεκόμενων χρειαζόταν βελτίωση και σ' αυτήν η ενεργός εμπλοκή και συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση.

Η προσπάθεια άρχισε ύστερα από εισήγηση της διευθύντριας σε συνεδρία προσωπικού η οποία σκιαγράφησε τη σκοπιμότητα της συγκεκριμένης καινοτομίας και έδωσε συγκεκριμένες και σαφείς απόψεις για τα οφέλη της αξιολόγησης για το σχολείο. Παράλληλα, κρίθηκε σκόπιμο να ζητηθούν περισσότερες πληροφορίες για τη φιλοσοφία, το περιεχόμενο της αυτοαξιολόγησης και κυρίως την παιδαγωγική αξία και συνεισφορά της στη βελτίωση της σχολικής μονάδας από το άτομο που ανέλαβε το ρόλο του «κριτικού φίλου».

Στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης σημαντικό ρόλο αναμένεται να διαδραματίσει η ομάδα στήριξης του σχολείου, που αποτελεί τον "πραγματικό φίλο" του σχολείου (critical friend). Ο "φίλος" αυτός συμμετέχει στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του σχολείου, προσφέροντας τις εξειδικευμένες γνώσεις του. Ταυτόχρονα ασκεί κριτική και διατυπώνει τις εισηγήσεις του που αποσκοπούν σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του

σχολείου. Με άλλα λόγια, και σύμφωνα με τον MacBeath (1999), ο «κριτικός φίλος» δρα ως συντονιστής και ως υποστηρικτής της σχολικής μονάδας παρέχει συμβουλευτικό έργο ως προς το πού και πώς θα βελτιωθεί.

Η ενημέρωση των εμπλεκόμενων τόσο από τη διεύθυνση του σχολείου όσο και από τον «κριτικό φίλο-σύμβουλο» του σχολείου, συνέβαλαν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συναίνεσης και εξασφάλισαν την πρόθυμη συμμετοχή των εμπλεκόμενων. Στη συνέχεια οργανώθηκε με τη βοήθεια του «κριτικού φίλου» του σχολείου, πλαίσιο για τη συλλογή των πληροφοριών. Στο σχολείο και με την καθοδήγηση του κριτικού φίλου διεξήχθησαν ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης καθώς και με γονείς. Στις ομάδες αυτές τέθηκε το ερώτημα «ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου». Μέσα από αυτή τη διαδικασία συγκεντρώθηκε ένας ικανοποιητικός αριθμός πληροφοριών για τον καθορισμό κριτηρίων μέτρησης της αποτελεσματικότητας που θα βοηθούσαν να ξεκαθαριστεί το «ζητούμενο» έτσι ώστε να γίνει γνωστό σε όλους τους εμπλεκόμενους τι πραγματικά θα αξιολογηθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις συνεντεύξεις έλαβαν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενώ το δείγμα, των μαθητών και γονιών, ήταν αντιπροσωπευτικό του μαθητικού πληθυσμού γιατί κλήθηκαν όχι μόνο οι καλύτεροι μαθητές και οι πιο συνεργάσιμοι γονείς αλλά και μαθητές με αδυναμίες και δυσκολίες.

Μετά τις συνεντεύξεις και την καταγραφή των απαντήσεων της κάθε ομάδας κρίθηκε απαραίτητο να γίνει σύγκριση των κριτηρίων που προέκυψαν με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία και συγκεκριμένα στην

έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο (Teddle & Reynolds, 2000) για την ετοιμασία του μεθοδολογικού εργαλείου. Συγκεκριμένα, για τους σκοπούς του συγκεκριμένου σχεδίου αυτοαξιολόγησης, ετοιμάστηκαν τρία ερωτηματολόγια τα οποία ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις της υπάρχουσας πραγματικότητας και κυρίως περιελάμβαναν τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποτελείτο από είκοσι εννιά δηλώσεις και για τη μέτρησή τους χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τύπου Likert επτά διαβαθμίσεων. Είκοσι δηλώσεις περιελήφθησαν στο ερωτηματολόγιο των μαθητών και των γονιών και χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στους μαθητές Δ', Ε' και Στ' τάξης και στους γονείς τους δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο σύνολο των μελών κάθε εμπλεκόμενου φορέα να τοποθετηθεί ως προς τη σημαντικότητα των κριτηρίων ώστε να συμπεριληφθούν στη συλλογή των δεδομένων οι απόψεις των βασικών εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) και έτσι να εφαρμοστεί στην πράξη μεθοδολογική τριγωνοποίηση.

Ακολούθησε ανάλυση των δεδομένων έτσι όπως προέκυψαν από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Τα δεδομένα από την κάθε ομάδα εμπλεκόμενων ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές ενότητες οι οποίες εξετάστηκαν ως προς τα κοινά τους σημεία. Τέσσερις θεματικές ενότητες σχηματίστηκαν από τα ερωτηματολόγια της κάθε ομάδας οι οποίες και παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν σε κοινή συνάντηση των εμπλεκόμενων στην παρουσία του «κριτικού φίλου». Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες οργανώθηκαν σε ομάδες και στις συζητήσεις τους προσπάθησαν να ταξινομήσουν τις θεματικές ενότητες που παρουσιάστηκαν ξεκινώντας μ' αυτήν που θεωρούν ως την πιο σημαντική.

Η θεματική ενότητα «Επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας» θεωρήθηκε από την πλειοψηφία των

εμπλεκόμενων ως η πιο σημαντική και συνεπώς αυτή θα αποτελούσε τον τομέα βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Στον τομέα της επικοινωνίας αποφασίστηκε ότι εμπήπει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων όπως διευκρινιστικό υλικό για θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, ανακοινώσεις που αφορούν την τάξη ή τη λειτουργία του σχολείου γενικότερα όπως και προσωπική ενημέρωση και σχόλια για την επίδοση και συμπεριφορά του μαθητή. Με βάση αυτές τις παραμέτρους, στο πρόγραμμα δράσης του σχολείου το οποίο αποσκοπούσε στη βελτίωση του πιο πάνω τομέα αποφασίστηκε να υιοθετηθεί ως μέσο επικοινωνίας σχολείου οικογένειας ένας ειδικός φάκελος επικοινωνίας.

Έτσι, μ' αυτή τη δραστηριότητα, στο φάκελο επικοινωνίας του κάθε μαθητή ο δάσκαλος της κάθε τάξης καταχωρούσε μία φορά τη βδομάδα, συνήθως τη Δευτέρα, ένα ενημερωτικό έντυπο. Σ' αυτό ήταν καταγεγραμμένοι αναλυτικά οι διδακτικοί στόχοι της βδομάδας για το κάθε μάθημα και όπου ήταν απαραίτητο δινόταν και παράδειγμα. Επιπλέον, στο ίδιο έντυπο ο δάσκαλος της κάθε τάξης κοινοποιούσε άλλες ενδιαφέρουσες δραστηριότητες του σχολείου στις οποίες μπορούσαν να εμπλακούν και οι γονείς. Τέλος, στο ίδιο έντυπο οι γονείς μπορούσαν, αν το επιθυμούσαν, να σημειώσουν δικά τους σχόλια ή ερωτήματα σχετικά μ' αυτά που αναφέρονταν. Η πιο πάνω δραστηριότητα συνεχίστηκε και την επόμενη σχολική χρονιά παρόλο που η εξέταση του βαθμού υλοποίησης της προσπάθειας που ακολουθήθηκε δε πραγματοποιήθηκε για να καταγραφούν τα ουσιαστικά αποτελέσματά της.

### ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ / ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα συνολικό, συστηματικό και μεθοδικό απολογισμό των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τον οργανισμό και παρέχει μια διαρκή ανατροφοδότηση σ' αυτόν για το έργο που διεξάγεται (Πασιαρδής, 2006). Με άλλα λόγια, η υιοθέτηση έγκυ-

ρων τρόπων ή μηχανισμών αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει εύκολα τόσο τις δυνατότητές του όσο και τα πεδία ή τις περιοχές στις οποίες χρειάζεται μια περαιτέρω βελτίωση πράγμα το οποίο αποτελεί βασική επιδίωξη κάθε οργανισμού.

Συνεπώς, προσπάθειες για πρακτική εφαρμογή στρατηγικών αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας αποτελούν αναγκαιότητα στη σημερινή εποχή λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένους παράγοντες που τις υποβοηθούν και τις στηρίζουν. Ενδεικτικά ακολουθεί σύντομη αναφορά σε τέτοιους παράγοντες:

1. Η αυτοαξιολόγηση είναι ένα δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης, αφού στηρίζεται στη λογική της συμμετοχικότητας. Όλοι οι φορείς (η διευθυντική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές) που έχουν σχέση με το έργο που παράγεται στη σχολική μονάδα συμμετέχουν στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και η δυναμική της συλλογικής πρωτοβουλίας και του ομαδικού πνεύματος είναι καθοριστικά για την αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας προσπάθειας.
2. Σημαντικό κλειδί κάθε εκπαιδευτικής ανάπτυξης, βελτίωσης και αλλαγής αποτελεί ο «κριτικός φίλος» (critical friend) με ιδιαίτερες γνώσεις στο θέμα. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει (MacBeath & Mortimore, 2001· Swaffield & MacBeath, 2005) ο «κριτικός φίλος» βρίσκεται από την αρχή της συνεργασίας του κοντά στο σχολείο για να προσφέρει απεριόριστη ενίσχυση και στήριξη αλλά και για να αντικρίζει με «κριτική ματιά» τα διαδραματιζόμενα αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση.
3. Η ευαισθητοποίηση δυναμικών στοιχείων της εκπαιδευτικής κοινότητας σε τέτοιες προσπάθειες είναι αναγκαία. Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν ως καταλύτες στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Συγκεκριμένα, ο ρόλος των γονιών και η ενεργός συμμετοχή τους σε όλα

τα στάδια ανάπτυξης του σχεδίου αυτοαξιολόγησης έχουν να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία και υποστήριξη θετικού κλίματος αξιολόγησης.

4. Το κλίμα αμοιβαίας κατανόησης, σεβασμού και εμπιστοσύνης μέσα στη σχολική μονάδα αποτελεί βασικό συστατικό στην εφαρμογή ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης. Σε όλα τα στάδια της αυτοαξιολόγησης τα μέλη του οργανισμού, καλούνται να συνεργαστούν σ' ένα περιβάλλον αλληλοσεβασμού και διαφάνειας με ορατούς στόχους και ουσιαστικά κίνητρα αναζητώντας τρόπους βελτίωσης της ποιότητας του έργου τους και γενικότερα της μονάδας τους.
5. Η ανάπτυξη σχεδίου αυτοαξιολόγησης είναι επίπονη, χρονοβόρα και μια σχετικά άγνωστη διαδικασία που προκαλεί αρκετές ανησυχίες και φέρνει στην επιφάνεια πολλές επιφυλάξεις αφού μαγικές

φόρμουλες και συνταγές δεν υπάρχουν. Με άλλα λόγια, ένα «δήθεν συνταγολόγιο» για τη βελτίωση των σχολικών μονάδων δεν μπορεί να υιοθετείται γιατί σε παρεμβατικά προγράμματα αυτοαξιολόγησης πρέπει να ληφθεί υπόψη το συγκεκριμένο στο οποίο λειτουργεί η κάθε μονάδα.

Τέλος, και όπως έχει αναφερθεί και στην αρχή, οι προσπάθειες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα είναι μεμονωμένες και στηρίζονται στην πρωτοβουλία της διεύθυνσης και του διδακτικού προσωπικού ενός σχολείου. Όμως μέσα από την περιγραφή της προσπάθειας αυτοαξιολόγησης στο συγκεκριμένο σχολείο καθίσταται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινητοποιήσουν αλλαγές και να στηρίξουν καινοτόμες προσπάθειες στα σχολεία τους.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak*

*for themselves. The case for school self evaluation.* London: Routledge.

Kyriakides, L. & Campbell, R. J. (2004). School self evaluation and school improvement a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30 (1), 23-26.

MacBeath, J. & Mortimore, P. (Eds) (2001). *Improving school effectiveness.* Buckingham: Open University Press.

Πασιαρδής, Π. (2006). Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, διοίκηση ολικής ποιότητας και δείκτες ποιότητας. Πρακτικά συνεδρίου «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (σσ.53-61). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

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

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research.* London: Falmer Press.

Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self evaluation and the role of critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35 (20), 239-252.

## ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΥΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΥ ΕΠΙΤΥΓΧΑΝΟΥΝ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Δημήτρης Δημητρίου, Εκπαιδευτικός

### Εισαγωγή

Όπως προκύπτει από τα πορίσματα πρόσφατων μετα-αναλύσεων ερευνών που αφορούσαν σε παράγοντες που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε σχολικό επίπεδο (Creemers, Kyriakides, Demetriou, & Antoniou, 2007· Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005), ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας - και παράλληλα ο μοναδικός ίσως στον οποίο υπάρχει καθολική αποδοχή από την ερευνητική κοινότητα για τη σημαντικότητά του - είναι η ύπαρξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Η ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υποστηρίζεται από τους διάφορους ορισμούς της αυτοαξιολόγησης που έχουν δοθεί κατά καιρούς (MacBeath, 1999). Συνοψίζοντας τους ορισμούς αυτούς, μπορεί να ειπωθεί ότι η αυτοαξιολόγηση είναι ένα μοντέλο αξιολόγησης που στηρίζεται στην αρχή ότι η αξιολόγηση που διενεργείται πρέπει να αντικρίζεται ως

διαδικασία που τίθεται σε εφαρμογή με πρωτοβουλία του σχολείου και αποσκοπεί σε: α) συστηματική συλλογή πληροφοριών για τη λειτουργία του σχολείου, β) ανάλυση και εκτίμηση των πληροφοριών που συγκεντρώνονται και αφορούν στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο και γ) διευκόλυνση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων που καλείται ο σχολικός οργανισμός να πάρει. Άρα, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου στο σύνολό του, που διεξάγεται για και από τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται έντονη συζήτηση στην ερευνητική κοινότητα στο διεθνή χώρο για τη μορφή που πρέπει να πάρει η εσωτερική αξιολόγηση ώστε να είναι αποτελεσματική.

### Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ανάπτυξη οποιασδήποτε μορφής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας πρέπει απαραίτητα να διέλθει από την αντιμετώπιση τριών ζητημάτων που διέπουν την ανάπτυξη

μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Δημητρίου & Κυριακίδης, 2007).

Το πρώτο ζήτημα αφορά στο κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι φορείς αποδέχονται τις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης, οι οποίες προκύπτουν από μια σειρά θεωριών της οργανισμιακής και της κοινωνικής ψυχολογίας. Θα πρέπει να τονιστεί ότι όσοι επιδιώκουν να αναπτύξουν ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης οφείλουν να αναλογιστούν το βαθμό στον οποίο αποδέχονται ως άτομα τις απόψεις ή και αξίες που έμμεσα υποβάλλουν οι παραδοχές αυτές (Kyriakides & Campbell, 2004). Η ενδεχόμενη ασυμφωνία έστω και με μία από τις θεωρητικές παραδοχές που στηρίζουν την αυτοαξιολόγηση, ουσιαστικά δυναμιτίζει εκ προοιμίου την προσπάθεια ανάπτυξης αντίστοιχου μηχανισμού.

Από αυτή ακριβώς τη δυσκολία καθολικής αποδοχής μιας εκπαιδευτικής αλλαγής και δη της ανάπτυξης ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, πηγάζει και το δεύτερο ζήτημα που αφορά στην πολιτική δυναμική που επηρεάζει τη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιαρδής & Δημητρίου, υπό έκδοση). Ειδικότερα, εφόσον η ανάπτυξη και υιοθέτηση ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας δεν είναι μόνο τεχνοκρατική υπόθεση, αφού καθορίζεται εν πολλοίς και από πολιτικές επιρροές, μήπως σε τελική ανάλυση πρέπει ή όχι να επιδιώκεται η συναίνεση κατά τη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής (Kyriakides & Demetriou, 2007).

Τέλος, το τρίτο ζήτημα αφορά στην ανάγκη εντοπισμού του βέλτιστου θεωρητικού πλαισίου που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνει τη βελτίωσή της. Όσον αφορά το πλαίσιο που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη ενός μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, το τελευταίο διάστημα γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα σύνδεσης της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Creemers & Kyriakides, 2007· Wikeley & Murillo, 2005). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι εδώ και χρόνια, οι ερευνητές που κινούνται στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας διακρίνονται σε δύο «διαφορετικές ιδεολογικές παρατάξεις» και συγκεκριμένα, στην Έρευνα Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΕΑ) και στην Έρευνα Βελτίωσης της Αποτελεσματικότητας (ΕΒΑ). Σημείο σύγκλισης των ερευνητών των δύο περιοχών είναι η σημαντικότητα - όπως προαναφέρθηκε - της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Εντούτοις η κάθε προσέγγιση προβάλλει διαφορετικές πεποιθήσεις για τους τρόπους με τους οποίους η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να καταστεί αποτελεσματική. Οι διαφορές θέασης και αξιοποίησης της ίδιας έννοιας (της αξιολόγησης) από τις δύο ερευνητικές περιοχές οδηγούν στο να μην έχει ακόμη εντοπιστεί η πλέον κατάλληλη μέθοδος αξιοποίησης της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που να επιφέρει τη μέγιστη βελτίωση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρά το γεγονός ότι εδώ και χρόνια, αρκετοί ερευνητές που εντάσσονται και στις δύο περιοχές θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την προσπάθεια σύζευξης των δύο περιοχών, οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ερευνητικές περιοχές, είναι ίσως τόσο ουσιαστικές που πιθανόν να μην επιτρέπουν τη σύζευξη των δύο περιοχών.

### Ερευνητικός σχεδιασμός και συγκέντρωση δεδομένων

Η παρούσα έρευνα που υλοποιήθηκε την σχολική χρονιά 2007-2008 σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, στηρίχθηκε στη μεθοδολογία της πειραματικής έρευνας. Στην περίπτωση αυτή είναι δυνατή η αντιπαραβολή των δυνατοτήτων της ΕΕΑ και της ΕΒΑ στο να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη συστημάτων αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Demetriou & Kyriakides, 2009).

Ομάδα ελέγχου	1η Ομάδα	2η Ομάδα	3η Ομάδα
Τυπικά σχολεία που δε χρησιμοποιούν οποιοδήποτε μηχανισμό εσωτερικής αξιολόγησης.	X1: Χρήση δεδομένων σε ελεύθερη μορφή για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.	X1	X1
	X2: Ανάπτυξη κλίματος αποδοχής - πολιτική διάσταση.		X3: Το ΔΜΕΑ αποτελεί τη βάση για το X1

Διαμορφώθηκαν τέσσερις ομάδες σχολείων που αποτελούνταν από τέσσερα (4) σχολεία η κάθε μία. Η Ομάδα Ελέγχου αποτελείτο από τυπικά σχολεία στα οποία έγιναν μετρήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην αρχή και το τέλος της σχολικής χρονιάς, με τον ίδιο τρόπο που έγιναν και στις πειραματικές ομάδες και που θα περιγραφεί στη συνέχεια.

Κάθε πειραματική ομάδα σκοπό είχε να επιχειρήσει να αναπτύξει ένα σχέδιο δράσης για τη βελτίωσή της. Εντούτοις, δεν παρασχέθηκε καμία υποστήριξη από τον ερευνητή στα σχολεία της 1ης Ομάδας. Δηλαδή, η 1η Ομάδα αποτελείτο από σχολεία που χρησιμοποιούν, μετά από επιμόρφωση, όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς) για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης με σκοπό να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Όμως, τα σχολεία αυτά, δε δεσμεύτηκαν για τον τρόπο που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τους φορείς αυτούς, καθώς και τα δεδομένα που πιθανόν να πρόεκυπταν από τους φορείς. Με αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία της 1ης Ομάδας αφέθηκαν ελεύθερα να αναπτύξουν δικό τους θεωρητικό πλαίσιο για το πώς να υιοθετήσουν τις πολλαπλές πηγές συγκέντρωσης δεδομένων για την αυτοαξιολόγησή τους και για το πώς να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία που μπορεί να συγκεντρώνει ένα τέτοιο σύστημα.

Τα σχολεία της 2ης Ομάδας πληρούσαν ό,τι έχει αναφερθεί πιο πάνω για τη 1η Ομάδα. Επιπλέον, στα σχολεία αυτά, όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί φορείς (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, επιθεωρητές) έτυχαν επιμόρφωσης για το θέμα της πολιτικής διάστασης της αξιολόγησης. Για αυτόν το σκοπό χορηγήθηκε έντυπο υλικό στους εμπλεκόμενους φορείς από τον ερευνητή για το θέμα της πολιτικής διάστασης της αξιολόγησης και οργανώθηκαν συναντήσεις με σκοπό την ανάπτυξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, η 3η Ομάδα συγκέντρωνε τα σχολεία που χρησιμοποι-

ούσαν ένα δεδομένο θεωρητικό πλαίσιο για την αξιοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων, καθώς και για το πώς να επεξεργαστούν τα δεδομένα που μπορεί να συγκεντρώνει ένα τέτοιο σύστημα. Το πλαίσιο αυτό αποτέλεσε το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) (Creemers & Kyriakides, 2005 -2006). Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, επιθεωρητές) των σχολείων της 3ης Ομάδας έτυχαν επιμόρφωσης με σεμινάρια - εργαστήρια που οργανώθηκαν, καθώς και με έντυπο υλικό που τους χορηγήθηκε. Τα σεμινάρια έγιναν για σκοπούς επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων φορέων της 3ης Ομάδας για το ΔΜΕΑ, καθώς και για τους τρόπους αξιοποίησης των θεωρητικών επιταγών του για την ανάπτυξη και λειτουργία ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Από την πιο πάνω περιγραφή, φαίνεται ότι στον πειραματικό σχεδιασμό που αναπτύχθηκε, δόθηκε στην κάθε ομάδα κάτι επιπρόσθετο από όσα παρασχέθηκαν στην αμέσως προηγούμενη ομάδα.

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση των τριών διαφορετικών τρόπων ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, έγιναν μετρήσεις στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών των σχολείων των τριών ομάδων στη αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς στα μαθηματικά με δοκίμια που αξιολογούν τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών στα μαθηματικά όπως προσδιορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών της Κύπρου (Υπουργείο Παιδείας, 1994). Παράλληλα, έγιναν μετρήσεις και των τριών μεταβλητών (δηλ. του τρόπου χρήσης των πολλαπλών πηγών συκέντρωσης δεδομένων, του τρόπου αξιοποίησης του ΔΜΕΑ (Kyriakides & Demetriou, 2008) και της ύπαρξης κλίματος αποδοχής της αλλαγής – πολιτική διάσταση), προκειμένου να γίνουν συγκρίσεις και μεταξύ των σχολείων που ανήκουν στην ίδια πειραματική ομάδα.

### Σύνοψη αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της πολυεπίπεδης ανάλυσης φανερώνουν ότι η χρήση μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών αφού και οι τρεις πειραματικές ομάδες είχαν καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά στην πρόοδο των επιδόσεων των μαθητών από την ομάδα ελέγχου. Παράλληλα, συγκρίνοντας μεταξύ τους τις τρεις προσεγγίσεις, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην 3η πειραματική ομάδα, δηλαδή η χρήση του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών συγκριτικά με τις δύο άλλες προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν στην 1η και 2η πειραματική ομάδα.

Συγκεκριμένα, από τις αναλύσεις που διενεργήθηκαν, προέκυψαν τρία αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν την υπεροχή του ΔΜΕΑ για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε σχέση με τις δύο άλλες προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν.

Πρώτον, και στις τρεις ξεχωριστές πολυεπίπεδες αναλύσεις που διενεργήθηκαν και που υπήρχε ως ερμηνευτική μεταβλητή η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ (3<sup>ο</sup> μοντέλο κάθε ανάλυσης),

φάνηκε ότι η αξιοποίησή του βοήθησε τα σχολεία να βελτιωθούν περισσότερο σε σχέση με τις άλλες δύο προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, τόσο στην ανάλυση που αφορούσε στους μαθητές της Δ' και της Ε' τάξης ξεχωριστά, όσο και στην ανάλυση στο σύνολο των μαθητών, τα σχολεία που χρησιμοποίησαν το ΔΜΕΑ βοήθησαν τους μαθητές τους να βελτιωθούν περισσότερο σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία [effect size = 0,26(0,4)].

Δεύτερον, παρατηρώντας τις τρεις ξεχωριστές αναλύσεις που διενεργήθηκαν, και ειδικότερα το προτελευταίο μοντέλο (δηλαδή το 2ο μοντέλο του Πινάκα 2), φαίνεται ότι οι βασικές θεωρητικές παραδοχές της 1ης και 2ης προσέγγισης, δεν επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην πρόοδο των μαθητών και συνεπώς η σημαντικότητά τους τίθεται σε αμφιβολία. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα που χαρακτηρίζεται ως κλίμα πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία και που αποτελεί ουσιαστικά ένα σχολικό γνώρισμα η αξία του οποίου προβάλλεται από την ΕΕΑ, φάνηκε να ήταν η μόνη ερμηνευτική μεταβλητή στο 2ο μοντέλο κάθε ανάλυσης που είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών.

Τρίτον, το γεγονός επίσης ότι ορισμένα σχολεία της 1ης και 2ης πειραματικής μονάδας χρησιμοποίησαν πτυχές του ΔΜΕΑ και βοηθήθηκαν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους, ισχυροποιεί ακόμα περισσότερο την υπεροχή της 3ης πειραματικής ομάδας έναντι των άλλων δύο: Αφού μέλη της 1ης και 2ης ομάδας βελτιώθηκαν και παρά ταύτα η 3η ομάδα συνέχισε να δείχνει στατιστικά σημαντική υπεροχή, αυτό συνεπάγεται ότι η 3η πειραματική ομάδα απέδωσε περισσότερο, όσον αφορά στην πρόοδο των μαθητών σε σχέση με τις άλλες δύο. Παράλληλα, το πιο πάνω πόρισμα, ενισχύει και το επιχείρημα ότι η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ στην ανάπτυξη του σχεδίου δράσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι πιο σημαντική, ουσιαστική και απαραίτητη, αν ο απώτερος στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η πρόοδος των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν, επίσης, στον εντοπισμό των ελάχιστων προϋποθέσεων - συνθηκών που ενισχύουν την θετική επίδραση της αξιοποίησης της αυτοαξιολόγησης.

Πρώτον, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στην επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, μεταξύ σχολείων που εστίαστηκαν σε δράσεις που αφορούσαν είτε (α) την πολιτική του σχολείου για τη διδασκαλία είτε (β) το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Δεύτερον, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η εσωτερική εγκυρότητα της παρούσας έρευνας ενισχύεται και από το γεγονός ότι, όπως φάνηκε και από την ανάλυση, η προσπάθεια που κατέβαλαν τα σχολεία για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης τους δεν επηρέασε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την πρόοδο των μαθητών. Τρίτον, η μεταβλητή που αφορά στις στάσεις – απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι του ΔΜΕΑ, δε φάνηκε να συνδέεται με την πρόοδο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέταρτον, το γεγονός ότι ο παράγοντας που αφορούσε στην ύπαρξη κλίματος αποδοχής της αλλαγής ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δε φάνηκε να επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα, δημι-

ουργεί αμφιβολίες για το βαθμό σημαντικότητάς του. Ένα τελευταίο αποτέλεσμα από την έρευνα είναι ότι η πίεση για ακαδημαϊκή επιτυχία είχε σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό τονίζει τη σημαντικότητα της πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία ως έναν παράγοντα που σχετίζεται με την πρόοδο των μαθητών.

Συνοψίζοντας την πιο πάνω παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, φαίνεται ότι η χρήση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων. Παράλληλα, φαίνεται ότι η αξιοποίηση ενός θεωρητικού πλαισίου που υποστηρίζεται παράλληλα και από εμπειρικά δεδομένα, έχει τη μεγαλύτερη επίδραση όσον αφορά στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων, συγκρινόμενο με τις άλλες δύο προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν. Η ειδοποιός διαφορά της 3ης προσέγγισης σε σχέση τις άλλες δύο που ακολουθήθηκαν, ήταν ίσως το γεγονός ότι η όλη ανάπτυξη του σχεδίου δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας στηρίχθηκε στην αξιοποίηση του ΔΜΕΑ που ουσιαστικά συμπυκνώνει την αποκρυσταλλωμένη γνώση στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας για το «τι επιδρά στην εκπαίδευση και γιατί» (Sammons, 2009). Παράλληλα, και αυτό φάνηκε να ήταν εξίσου σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της 3ης πειραματικής ομάδας δεν αφέθηκαν να εισηγηθούν ή να υποθέσουν θεματικές που θα αποτελούσαν την περιοχική δράσης του σχολείου. Αντίθετα, οι προτεραιότητες του σχολείου, όσον αφορά στις περιοχές που ήταν δυνατό να επιλεγούν ως περιοχική δράσης, εντοπίστηκαν με τη χρήση συγκεκριμένου ερωτηματολογίου που δομήθηκε βάση του ΔΜΕΑ, ακριβώς για το σκοπό αυτό. Η στατιστικά σημαντική θετική επίδραση που φάνηκε να έχει η αξιοποίηση του ΔΜΕΑ, μπορεί να αποδοθεί στην έμφαση που αποδίδει το ίδιο το ΔΜΕΑ στη σύνδεση των δράσεων στα σχολεία με την υφιστάμενη γνώση στον τομέα για το τι πραγματικά συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων (Cheng & Mok, 2008 · Bosker & Muijs, 2008).

### Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Bosker, R. J. & Muijs, D. (2008). The effective classroom and (far) beyond: an introduction. *School Effectiveness & School Improvement*, 19(4), 351-365.
- Cheng, Y. C. & Mok, M. C. (2008). What effective classroom? Towards a paradigm shift. *School Effectiveness & School Improvement*, 19(4), 365-385.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2005). Establishing links between Educational Effectiveness Research and improvement practices through the development of a dynamic model of educational effectiveness. *Paper presented at the 86th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of*

*educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: RoutledgeFalmer.

- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., Demetriou, D., & Antoniou, P. (2007). *A critical analysis of the dynamic model of educational effectiveness based on a synthesis of studies investigating the impact of school factors on student achievement gains*. Paper presented at the ICSEI 2007 Conference. Portoroz (Slovenia), January 2007.
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2009). Using an evidence-based and theory-driven approach to improve school effectiveness: a group randomization study. *Paper presented at the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. USA.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2008). Investigating the inferential validity of the dynamic model of effectiveness: A study of teachers' perceptions. *Paper presented at the 89th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York, USA.
- Kyriakides L., & Demetriou D. (2007). Introducing a teacher evaluation system based on teacher effectiveness research: An investigation of stakeholders' perceptions. *Journal of Personnel Evaluation in Education*.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30 (1), 23-36.
- Kyriakides, L., Demetriou, D. & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48 (1), 1-20.
- MacBeath J. (1999). *Schools must speak for themselves the case for school self evaluation*. Routledge
- Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. *School Effectiveness & School Improvement*, 20 (1), 123-129.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and validating the supervision framework*. Enschede/Kiel: University of Twente, Department of Educational Organisational and Management.
- Wikeley, F. & Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355 – 359.
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2007). Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που επιτυγχάνουν βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, (6), σελ. 2-7.
- Πασιαρδής, Π. & Δημητρίου, Δ. (υπό έκδοση). Τίποτα δεν επιβάλλεται! Εισηγήσεις προς ένα συμμετοχικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμες Αγωγής*.

## Πίνακες στατιστικής ανάλυσης

**Πίνακας 1: Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά (Μαθητές εντός τάξεων, εντός σχολείων)**

Παράγοντες	Μηδενικό μοντέλο	1ο μοντέλο	2ο μοντέλο	3ο μοντέλο
<b>Σταθερό μέρος (Intercept)</b>	0.90 (.13)	0.72 (.12)	0.64 (.13)	0.41 (.13)
<b>Επίπεδο μαθητή</b>				
<u>Συγκείμενο</u>				
Αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.28 (.08)	0.27 (.07)	0.27 (.07)
Τάξη δημοτικού – ηλικία (0=Δ', 1=Ε' τάξη)		0.11 (.03)	0.11 (.03)	0.10 (.03)
Φύλο (0=Κορίτσια, 1=Αγόρια)		0.05 (.02)	0.05 (.02)	0.05 (.02)
ΚΟΕ		0.12 (.05)	0.11 (.05)	0.11 (.05)
<b>Επίπεδο τάξης</b>				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση επίδοση στα μαθηματικά		0.12 (.05)	0.11 (.04)	0.12 (.04)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό μαθητών Ε' τάξης		0.08 (.02)	0.08 (.02)	0.09 (.02)
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Επίπεδο σχολείου				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση επίδοση στα μαθηματικά		0.09 (.04)	0.09 (.03)	0.09 (.03)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό μαθητών Ε' τάξης		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι:</u>				
Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας*			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας ΔΜΕΑ**			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Σχολικό κλίμα</u>				
A) Αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
B) Πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία			0.08 (.03)	0.08 (.03)
<u>Προσέγγιση αυτοαξιολόγησης</u>				
Ομάδα ελέγχου				-.12 (.03)
Πρότυπο ΕΒΑ (2η ομάδα)				Μ.Σ.Σ.
Πρότυπο ΕΕΑ (3η ομάδα)				.14 (.04)
<b>Κατανομή αποκλίσεων</b>				
Σχολείο	14.2%	10.7%	9.2%	7.1%
Τάξη	17.5%	14.6%	12.7%	11.0%
Μαθητής	68.3%	49.0%	48.0%	47.1%
Ερμηνευμένο		25.7%	30.1%	34.8%
<b>Έλεγχος σημαντικότητας</b>				
X <sup>2</sup> (likelihood statistics)	1113.4	697.3	662.1	602.1
Μείωση		416.1	35.2	60.0
Βαθμοί ελευθερίας		7	1	2
p-value		.001	.001	.001

\* χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι τρεις παράγοντες που αφορούσαν στις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: (α) οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν να βελτιώνονται, (β) δέσμευση για τη συγκέντρωση δεδομένων, και (γ) οι αυθεντικές αλλαγές είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και δράσεων των μελών του οργανισμού και ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση εξασφαλίζεται το αίσθημα της ιδιοκτησίας

\*\* Τα αποτελέσματα των επτά παραγόντων που αφορούσαν στις θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ προστέθηκαν στο μοντέλο, αλλά κανένα από αυτά δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση το επίπεδο του .05.

Μ.Σ.Σ. = Μη Στατιστικά Σημαντική επίδραση στο επίπεδο του .05.

Πίνακας 2:

**Παραμετρικές μετρήσεις και τυπικά σφάλματα για την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών των τριών πειραματικών ομάδων**

Παράγοντες	Μηδενικό μοντέλο	1ο μοντέλο	2ο μοντέλο	3ο μοντέλο
<b>Σταθερό μέρος (Intercept)</b>	0.87 (.13)	0.72 (.12)	0.64 (.13)	0.41 (.13)
<b>Επίπεδο μαθητή</b>				
<u>Συγκείμενο</u>				
Αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.28 (.08)	0.28 (.07)	0.28 (.07)
Τάξη δημοτικού – ηλικία (0=Δ', 1=Ε' τάξη)		0.06 (.03)	0.06 (.02)	0.06 (.02)
Φύλο (0=Κορίτσια, 1=Αγόρια)		0.10 (.03)	0.10 (.03)	0.10 (.03)
ΚΟΕ		0.13 (.04)	0.12 (.04)	0.12 (.04)
<b>Επίπεδο τάξης</b>				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.11 (.05)	0.12 (.04)	0.12 (.04)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό μαθητών Ε' τάξης		0.07 (.02)	0.07 (.02)	0.07 (.02)
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<b>Επίπεδο σχολείου</b>				
<u>Συγκείμενο</u>				
Μέση αρχική επίδοση στα μαθηματικά		0.09 (.04)	0.10 (.03)	0.10 (.03)
Μέσο ΚΟΕ		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό μαθητών Ε' τάξης		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Ποσοστό κοριτσιών		Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Απόψεις των εκπαιδευτικών έναντι: Θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας*			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Μεθοδολογικά διλήμματα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
ΔΜΕΑ**			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
<u>Σχολικό κλίμα</u>				
Αποδοχής και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Πίεσης για ακαδημαϊκή επιτυχία			0.09 (.04)	0.09 (.03)
<u>Προσέγγιση αυτοαξιολόγησης</u>				
Πρότυπο ΕΒΑ (2η ομάδα)			Μ.Σ.Σ.	Μ.Σ.Σ.
Πρότυπο ΕΕΑ (3η ομάδα)			0.15 (.05)	0.14 (.04)
<u>Περιοχή δράσης</u>				
Πολιτική για το μαθησιακό περιβάλλον				Μ.Σ.Σ.
Καμία σύνδεση με τους παράγοντες του ΔΜΕΑ				-0.09 (.03)
Βαθμός προσπάθειας για την υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας				Μ.Σ.Σ.
<b>Κατανομή αποκλίσεων</b>				
Σχολείο	13.4%	11.0%	9.5%	8.2%
Τάξη	16.8%	15.5%	13.5%	12.7%
Μαθητής	69.8%	49.1%	48.2%	48.0%
Ερμηνευμένο		24.4%	28.8%	31.1%
<b>Έλεγχος σημαντικότητας</b>				
Χ <sup>2</sup> (likelihood statistics)	1023.4	727.3	690.3	670.1
Μείωση		296.1	37.0	20.2
Βαθμοί ελευθερίας		7	2	1
p-value		.001	.001	.001

\* χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι τρεις παράγοντες που αφορούσαν στις θεωρητικές παραδοχές της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας: (α) οι άνθρωποι από τη φύση τους επιδιώκουν να βελτιώνονται, (β) δέσμευση για τη συγκέντρωση δεδομένων, και (γ) οι αυθεντικές αλλαγές είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών και δράσεων των μελών του οργανισμού και ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση εξασφαλίζεται το αίσθημα της ιδιοκτησίας

\*\* Τα αποτελέσματα των επτά παραγόντων που αφορούσαν στις θεωρητικές παραδοχές του ΔΜΕΑ προστέθηκαν στο μοντέλο, αλλά κανένα από αυτά δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση το επίπεδο του .05.

Μ.Σ.Σ. = Μη Στατιστικά Σημαντική επίδραση στο επίπεδο του .05.



# ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ Κ.Ο.Ε.Δ. ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΡΙΕΤΙΑ 2007-2009 ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΤΑΚΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ ΤΟΥ ΟΜΙΛΟΥ

*Τετάρτη 25 Νοεμβρίου, 2009*

*Πανεπιστήμιο Κύπρου*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τρία χρόνια πριν, στην τακτική γενική συνέλευση του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης αναλάβαμε την ευθύνη να συνεχίσουμε ένα κατά γενική ομολογία σημαντικό έργο, το οποίο καθιέρωσε τον Όμιλό μας τόσο στην Κύπρο όσο και σε διεθνές επίπεδο. Θεωρώ ότι το έργο το οποίο έχει επιτελεστεί την τριετία που ολοκληρώνεται με τη σημερινή γενική συνέλευση αποτελεί αντάξια συνέχεια της προηγούμενης επιτυχημένης πορείας. Όπως θα διαπιστώσετε με την ολοκλήρωση του απολογισμού μου, το απερχόμενο Διοικητικό Συμβούλιο, του οποίου είχα την τιμή να προεδρεύω, έχει ανταποκριθεί με περισσή επάρκεια στην ευθύνη που του αναθέσατε.

Το έργο το οποίο έχει επιτελεστεί αποτελεί προϊόν συλλογικής δουλειάς όλων των μελών του Διοικητικού Συμβουλίου, τα οποία κατέβαλαν άοκνες προσπάθειες για την επίτευξη των σκοπών του Κ.Ο.Ε.Δ.. Ως εκ τούτου, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά μου εκτίμηση και να ευχαριστήσω θερμά όλα τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου για το σπουδαίο έργο που έχουν επιτελέσει και το χρόνο που έχουν αφιερώσει για να συνεχίσει ο Κ.Ο.Ε.Δ. να βρίσκεται ψηλά σε τοπικό και διεθνές επίπεδο: τον αντιπρόεδρο Πέτρο Πασιαρδή, τη γραμματέα Γεωργία Πασιαρδή, τον ταμία Ανδρέα Τσιάκκιο, τον βοηθό ταμία Γιάννη Κασουλίδη και τα μέλη Μαρία Γεωργίου και Όλγα Παπαγιάννη. Με την αρμονική συνεργασία που είχαμε όλα τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Κ.Ο.Ε.Δ. και τη δημιουργική συμβολή όλων μαζί και κα-

θενός ξεχωριστά, έχουμε πετύχει πολλά, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

## ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ ΔΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΜΕΛΗ

Κατά τη διάρκεια της τριετίας αυτής έγιναν 17 τακτικές συνεδρίες του Διοικητικού Συμβουλίου του Κ.Ο.Ε.Δ., δηλαδή 6 περίπου συνεδρίες το χρόνο. Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι, τρία χρόνια μετά την τελευταία Γενική Συνέλευση, ο αριθμός των μελών του Κ.Ο.Ε.Δ. έχει αυξηθεί περαιτέρω. Από τα 377 μέλη που είχαμε κατά την προηγούμενη Τακτική Γενική Συνέλευση, σήμερα αριθμούμε 406 μέλη.

## ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ CCEAM

Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή του Κ.Ο.Ε.Δ. στο Εκτελεστικό Συμβούλιο του CCEAM, ύστερα από την ολοκλήρωση της προεδρίας του Πέτρου Πασιαρδή το 2008, ο ίδιος εξακολουθεί να συμμετέχει στο νέο Εκτελεστικό Συμβούλιο ως αμέσως προηγούμενος πρόεδρος. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ακόμη ότι, εκτός από τον Πέτρο Πασιαρδή, ο Ανδρέας Τσιάκκιος έχει εκλεγεί ως αντιπρόεδρος του CCEAM.

Η συμμετοχή του Κ.Ο.Ε.Δ. στα τέσσερα χρόνια στην εκτελεστική προεδρία του CCEAM ήταν κατά γενική ομολογία, πολύ επιτυχημένη, όπως επισημάνθηκε τον περασμένο Σεπτέμβριο κατά τη σύνοδο του Διοικητικού Συμβουλίου του CCEAM στο Durban της Νοτίου Αφρικής, η οποία πραγματοποιήθηκε με την ευκαιρία του συνεδρίου του CCEAM 2008. Πάρα πολλά μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του CCEAM απέδωσαν

τα εύσημα στον πρόεδρο και τα μέλη του Εκτελεστικού Συμβουλίου για την άριστη διαχείριση του CCEAM σε όλα τα επίπεδα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αυξημένες προσδοκίες για το νέο Εκτελεστικό Συμβούλιο που έχει εκλεγεί.

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί, επίσης, ότι ύστερα από τη μεγάλη επιτυχία της διοργάνωσης από τον Κ.Ο.Ε.Δ. του συνεδρίου του CCEAM το 2006, το Διοικητικό Συμβούλιο υπέβαλε πρόταση για να αναλάβει τη διοργάνωση του αντίστοιχου συνεδρίου του 2012 στη Λεμεσό. Η αξιοπιστία του Κ.Ο.Ε.Δ. και ο επαγγελματισμός με τον οποίο υποβλήθηκε η πρόταση συντέλεσαν ώστε να ανατεθεί και πάλι στον Κ.Ο.Ε.Δ. η διοργάνωση του συνεδρίου του CCEAM το 2012. Η πρόταση που υποβάλαμε θα παρουσιαστεί στη συνέχεια από τη γραμματέα του Ομίλου Γεωργία Πασιαρδή. Έτσι, για μια ακόμη φορά τα μέλη του Κ.Ο.Ε.Δ. και οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί γενικότερα, θα έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε ένα διεθνούς εμβέλειας συνέδριο με χαμηλό κόστος. Βασική επιδίωξη του Κ.Ο.Ε.Δ. θα πρέπει να είναι η διοργάνωση ενός συνεδρίου που θα ξεπεράσει οργανωτικά και επιστημονικά το συνέδριο του 2006. Για το σκοπό αυτό έχουν ήδη αρχίσει οι προετοιμασίες, οι οποίες θα πρέπει να εντατικοποιηθούν από το νέο Διοικητικό Συμβούλιο, με πρώτο ορόσημο το επόμενο συνέδριο του CCEAM, το οποίο θα πραγματοποιηθεί τον προσεχή Σεπτέμβριο στο Σύδνεϋ της Αυστραλίας. Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, ο Κ.Ο.Ε.Δ. θα πρέπει να δώσει έντονα το παρόν του, προωθώντας κατάλληλα το συνέδριο του 2012.

## EUROPEAN FORUM FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION (EFEA)

Ο Κ.Ο.Ε.Δ. ως μέλος του European Forum for Educational Administration φιλοξένησε στη Λευκωσία κατά την 1-2 Ιουνίου 2007, τη σύνοδο του Διοικητικού Συμβουλίου του EFEA. Η συμμετοχή του Κ.Ο.Ε.Δ. στον υπό αναφορά οργανισμό επιτρέπει στα μέλη του να είναι μέλη και του φόρουμ και να παραλαμβάνουν ηλεκτρονικά τα ενημερωτικά δελτία (Newsletters) που αποστέλλονται από αυτό.

## ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ

Η αξιοποίηση της ιστοσελίδας επιδιώχθηκε εντατικά με ευθύνη του μέλους του Διοικητικού Συμβουλίου Γιάννη Κασουλίδη. Παρ' όλο που επιθυμία μας ήταν να καταστήσουμε την ιστοσελίδα του Ομίλου σημείο αναφοράς και χώρο επικοινωνίας και ενημέρωσης για θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ο στόχος αυτός δεν επιτεύχθηκε στον αναμενόμενο βαθμό και θεωρώ ότι υπάρχουν πολλά ακόμη περιθώρια βελτίωσης. Ανάμεσα στα περιεχόμενά της, θεωρώ ότι το πιο δυνατό κομμάτι της είναι η πρόσβαση που παρέχει στο Δελτίο του Ομίλου, για το οποίο θα γίνει χωριστή αναφορά στη συνέχεια. Αναμένουμε ότι θα την αγκαλιάσετε και θα συμβάλετε στον εμπλουτισμό της. Οι εισηγήσεις των μελών για βελτίωση της ιστοσελίδας είναι πάντοτε ευπρόσδεκτες.

## ΔΕΛΤΙΟ Κ.Ο.Ε.Δ.

Συνεχίστηκε η έκδοση του Δελτίου του Κ.Ο.Ε.Δ., όπως πάντοτε, υπό την επιμέλεια της Μαρίας Γεωργίου. Κατά τη διάρκεια της τριετίας που πέρασε, εκδόθηκαν τέσσερα πολυσέλιδα τεύχη με πλούσιο και ποικίλο υλικό και εντός των ημερών αναμένεται η έκδοση ενός ακόμη δελτίου. Τα δελτία αυτά φιλοξένησαν στις στήλες τους αξιόλογες εργασίες μελών του Κ.Ο.Ε.Δ. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι τα Δελτία του Κ.Ο.Ε.Δ. αποτελούν πηγές αναφοράς ακόμη και

για τους σκοπούς των συνεντεύξεων που διεξάγονται για την προαγωγή εκπαιδευτικών. Το δελτίο με βάση την πάγια πρακτική του Ομίλου αποστέλλεται στα μέλη του Ομίλου και σε αξιωματούχους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για σκοπούς ενημέρωσής τους αναφορικά με τη δράση και τα ενδιαφέροντα του Ομίλου. Επίσης, το δελτίο αποστέλλεται δωρεάν σε σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης παγκύπρια, ως συνεισφορά του Ομίλου στην ενημέρωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θα ήθελα με την ευκαιρία να ευχαριστήσω τα μέλη τα οποία έχουν συνεισφέρει υλικό και έχουν συμβάλει στην έκδοση του Δελτίου και να παροτρύνω περισσότερα μέλη να αποστέλλουν για δημοσίευση στις στήλες του Δελτίου τις επιστημονικές εργασίες τους. Επίσης, θα ήθελα να υπενθυμίσω ότι όλα τα πρόσφατα δελτία βρίσκονται στην ιστοσελίδα του Ομίλου ([www.koedcy.org](http://www.koedcy.org)).

## ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΟΥ ΟΜΙΛΟΥ

Όπως θα διαπιστώσετε στη συνέχεια, κατά την υποβολή της ταμειακής έκθεσης, τα οικονομικά του Ομίλου παρουσιάζουν μια εξαιρετική εικόνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε σύγκριση με το ποσό που υπήρχε ως υπόλοιπο στο ταμείο του Κ.Ο.Ε.Δ. το Νοέμβριο του 2006, το σημερινό αντίστοιχο υπόλοιπο παρουσιάζει μια αύξηση της τάξης του 70% περίπου. Εκτενής ανάλυση και ενημέρωση για τα οικονομικά δεδομένα του Ομίλου θα γίνει στη συνέχεια από τον ταμία του Ομίλου Ανδρέα Τσιάκκίρο.

## ΕΠΙΧΟΡΗΓΗΣΕΙΣ ΜΕΛΩΝ

Στον απολογισμό μου, κατά τη διάρκεια της Γενικής Συνέλευσης πριν από τρία χρόνια, μιλώντας για τις προοπτικές του Ομίλου είχα προτείνει ένα σχεδιασμό στη βάση δύο βασικών αξόνων, με προϋπόθεση την ενεργό εμπλοκή μεγάλου αριθμού μελών του Κ.Ο.Ε.Δ., με στόχο: (α) τη συμβολή του Κ.Ο.Ε.Δ. στην έρευνα στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης

(με τη μορφή επιχορήγησης ερευνών που θα πραγματοποιούνται από μέλη του Κ.Ο.Ε.Δ. και με εκδόσεις επιστημονικών εργασιών) (β) την περαιτέρω ενίσχυση της επιτόπιας και διεθνούς παρουσίας του Κ.Ο.Ε.Δ. (με παρεμβάσεις του σε κρίσιμα εκπαιδευτικά ζητήματα του τόπου, με τη διοργάνωση επιμορφωτικών εργαστηρίων, με την επιχορήγηση μελών για παρουσίαση εργασιών σε διεθνή συνέδρια, την ανάπτυξη συνεργασίας με αντίστοιχους ομίλους σε άλλες χώρες). Θεωρώ ότι και οι δύο πιο πάνω στόχοι έχουν προωθηθεί από το απερχόμενο Διοικητικό Συμβούλιο, όμως υπάρχουν σαφώς πολλά περιθώρια για τη μεγιστοποίηση της επίτευξής τους.

Στο πιο πάνω πλαίσιο επιχορηγήθηκαν τέσσερις (4) ερευνητικές εργασίες με το ποσό των €6770 κατά τα έτη 2007 και 2008. Επίσης, επιχορηγήθηκαν επτά (7) συμμετοχές μελών με το συνολικό ποσό των €5950 κατά τα έτη 2007, 2008 και 2009 για παρουσίαση επιστημονικής εργασίας σε διεθνή συνέδρια. Θεωρώ ότι ο Όμιλος έχει πολλές δυνατότητες για να συνεχίσει την επιχορήγηση των μελών του στο πλαίσιο των πιο πάνω στρατηγικών επιδιώξεών του.

## ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ

Έγιναν συνολικά οκτώ εκδηλώσεις κατά τη διάρκεια της τριετίας. Αναλυτικότερα, οι εκδηλώσεις οι οποίες διοργανώθηκαν από τον Κ.Ο.Ε.Δ. ή συμμετείχε ενεργά στη διοργάνωσή τους ήταν οι εξής:

### 27 Φεβρουαρίου, 2007

Εκδήλωση με ομιλήτη τον Επίκουρο Καθηγητή του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου Μιχαλίνο Ζεμπύλα με θέμα: «Διαπολιτισμική Αγωγή και ο ρόλος της Παιδαγωγικής Ηγεσίας» (Πανεπιστήμιο Κύπρου)

### 1-2 Ιουνίου, 2007

Συνεδρίαση του Steering Committee του EFEA με τη συμμετοχή δώδεκα ατόμων από τις χώρες μέλη του EFEA (Ξενοδοχείο Holiday Inn, Λευκωσία)

**3 Σεπτεμβρίου, 2007**

Συμμετοχή του Κ.Ο.Ε.Δ. στη βραδιά Ομίλων του Πανεπιστημίου Κύπρου

**14-15 Δεκεμβρίου 2007**

Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Σχολική Βελτίωση και Σχολική Αποτελεσματικότητα» (Λευκωσία, Πανεπιστήμιο Κύπρου)

**3 Απριλίου, 2008**

Διάλεξη με ομιλήτη τον Καθηγητή Olof Johansson με θέμα: «School Leadership in Transition – the Case of Sweden» (Πανεπιστήμιο Κύπρου)

**8-12 Σεπτεμβρίου, 2008 - Συνέδριο του CCEAM 2008**

Μια οκταμελής αντιπροσωπεία του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης συμμετείχε στο συνέδριο με θέμα «Think Globally Act Locally: A Challenge to Education Leaders» (Durban, Νότιος Αφρική).

**5 Μαΐου, 2009**

Εκδήλωση με ομιλήτη το Λέκτορα της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Γεώργιο Ζαρίφη με θέμα: «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση:

Σύγχρονες προκλήσεις και τάσεις» (Λευκωσία, Ξενοδοχείο Holiday Inn)

**5 Δεκεμβρίου, 2009**

Ημερίδα με θέμα «Ο ηγέτης στο σχολείο του 21ου αιώνα» (Λευκωσία, Ξενοδοχείο Holiday Inn).

**ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΟΥ ΟΜΙΛΟΥ**

Τα πιο πάνω στοιχεία καταδεικνύουν ότι ο Όμιλός μας εξακολουθεί να δραστηριοποιείται ενεργά στους τομείς των ενδιαφερόντων του. Η περαιτέρω ενίσχυση της οικονομικής επιφάνειας που έχει αποκτήσει ο Κ.Ο.Ε.Δ. τα τελευταία χρόνια επιτρέπει την ενδυνάμωση των υφιστάμενων δράσεων και το σχεδιασμό περαιτέρω ενεργειών προς όφελος των μελών του. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να επιδιωχθεί η αύξηση του αριθμού των μελών που θα επωφελούνται.

Σημαντική πρόκληση για το νέο Διοικητικό Συμβούλιο του Ομίλου, το οποίο θα προκύψει από τις εκλογές που θα ακολουθήσουν, αποτελεί αναμφισβήτη η διοργάνωση του συνεδρίου του CCEAM το 2012. Το 2006 θέσαμε τον πήχη ψηλά. Ως εκ τούτου, οι προσδοκίες για το επόμενο συνέδριο στην Κύπρο αναμένεται

να είναι υψηλότερες. Είμαι βέβαιος ότι ανάμεσα στα μέλη μας υπάρχει και η θέληση και η εμπειρία για να ανταποκριθούμε με επάρκεια στις προσδοκίες και να ξεπεράσουμε τον εαυτό μας. Προς το σκοπό αυτό είμαι σίγουρος ότι θα δοθεί η απαραίτητη βοήθεια και στήριξη από όλους προς το νέο Διοικητικό Συμβούλιο που θα αναλάβει το δύσκολο αυτό έργο.

Καταλήγοντας, θα έλεγα ότι ο Κ.Ο.Ε.Δ. έχει καταξιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της Κύπρου και είναι σημαντικό να δοθεί συνέχεια στα επιτεύγματα των τελευταίων ετών. Με καίριες, ουσιαστικές και επιστημονικές παρεμβάσεις θα πρέπει ο Κ.Ο.Ε.Δ. να επιδιώξει συστηματικά την καθιέρωσή του ως εταίρου στα εκπαιδευτικά ζητήματα του τόπου, ώστε ο Όμιλος να αποτελέσει την προμετωπίδα των αλλαγών που συντελούνται ή αναμένεται να πραγματοποιηθούν στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, στο πλαίσιο της υπό εξέλιξη μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος του τόπου μας. Αυτό, θα έλεγα, θα πρέπει να αποτελεί την ύψιστη πρόκληση και προτεραιότητα του Κ.Ο.Ε.Δ. τα επόμενα χρόνια.

Δρ. Γιάννης Σαββίδης  
Πρόεδρος Δ.Σ. Κ.Ο.Ε.Δ.

## Έκθεση Ανεξάρτητων Ελεγκτών

### Προς τα Μέλη του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Κ.Ο.Ε.Δ.)

**Έκθεση επί των Οικονομικών Καταστάσεων**

Έχουμε ελέγξει τις οικονομικές καταστάσεις του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης, που αποτελούνται από τη Συνοπτική και Αναλυτική Κατάσταση Εσόδων-Εξόδων για την περίοδο από το Νοέμβριο 2006 μέχρι το Δεκέμβριο 2007.

**Ευθύνη του Διοικητικού Συμβουλίου για τις Οικονομικές Καταστάσεις**

Το Διοικητικό Συμβούλιο του Κ.Ο.Ε.Δ. είναι υπεύθυνο για την ετοιμασία και δίκαιη παρουσίαση των οικονομικών καταστάσεων σύμφωνα με τα Διεθνή

Πρότυπα Χρηματοοικονομικής Πληροφόρησης όπως αυτά υιοθετήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και τα Διεθνή Πρότυπα Χρηματοοικονομικής Πληροφόρησης όπως αυτά εκδόθηκαν από το Συμβούλιο Διεθνών Λογιστικών Προτύπων (ΣΔΛΠ) και τις απαιτήσεις της Κυπριακής Νομοθεσίας. Η ευθύνη αυτή περιλαμβάνει: σχεδιασμό, εφαρμογή και τήρηση εσωτερικού ελέγχου σχετικού με την ετοιμασία και δίκαιη παρουσίαση οικονομικών καταστάσεων απαλλαγμένων από ουσιώδη λάθη και παραλείψεις, είτε οφειλομένων σε απάτη είτε σε λάθος επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων λογιστικών αρχών και υπολογισμό λογιστικών εκτιμήσεων

που είναι λογικές υπό τις περιστάσεις.

**Ευθύνη των Ελεγκτών**

Η δική μας ευθύνη είναι να εκφράσουμε γνώμη πάνω σ'αυτές τις οικονομικές καταστάσεις με βάση τον έλεγχό μας. Διενεργήσαμε τον έλεγχο μας σύμφωνα με τα Διεθνή Πρότυπα Ελέγχου. Τα Πρότυπα αυτά απαιτούν όπως συμμορφωνόμαστε με δεοντολογικές απαιτήσεις και όπως προγραμματίζουμε και διενεργούμε τον έλεγχο για να πάρουμε λογικές διαβεβαιώσεις κατά πόσο οι οικονομικές καταστάσεις είναι απαλλαγμένες από ουσιώδη λάθη και παραλείψεις.

Ένας έλεγχος συνεπάγεται την εκτέλεση διαδικασιών για τη λήψη ελεγκτικής μαρτυρίας για ποσά και άλλες γνωστοποιήσεις στις οικονομικές καταστάσεις. Οι διαδικασίες που επιλέγονται εξαρτώνται από την κρίση του ελεγκτή, περιλαμβανομένης της εκτίμησης των κινδύνων ουσιωδών λαθών και παραλείψεων των οικονομικών καταστάσεων, είτε οφειλομένων σε απάτη είτε σε λάθος. Κάνοντας αυτές τις εκτιμήσεις κινδύνων, ο ελεγκτής λαμβάνει υπόψη του τον εσωτερικό έλεγχο που σχετίζεται με την ετοιμασία και τη δίκαιη παρουσίαση των οικονομικών καταστάσεων της οικονομικής οντότητας για να σχεδιάσει ελεγκτικές διαδικασίες που είναι κατάλληλες υπό τις περιστάσεις, αλλά όχι με σκοπό την έκφραση γνώμης επί της αποτελεσματικότητας του εσωτερικού ελέγχου της οικονομικής οντότητας.

Ένας έλεγχος περιλαμβάνει επίσης την αξιολόγηση της καταλληλότητας των λογιστικών αρχών που χρησιμοποιήθηκαν και της λογικότητας των λογιστικών εκτιμήσεων που έγιναν από το Διοικητικό Συμβούλιο, καθώς επίσης και την αξιολόγηση της γενικής παρουσίας των οικονομικών καταστάσεων.

Πιστεύουμε ότι η ελεγκτική μαρτυρία που έχουμε λάβει είναι επαρκής και κατάλληλη για να παράσχει μια βάση για την ελεγκτική μας γνώμη.

#### Γνώμη

Κατά την γνώμη μας, οι οικονομικές καταστάσεις δίνουν αληθινή και δίκαιη εικόνα της οικονομικής κατάστασης του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Κ.Ο.Ε.Δ.) στις 31 Δεκεμβρίου 2007, και της χρηματοοικονομικής επίδοσης και των ταμειακών ροών της για την περίοδο που έληξε την ημερομηνία αυτή, σύμφωνα με τα Διεθνή Πρότυπα Χρηματοοικονομικής Πληροφόρησης όπως αυτά υιοθετήθηκαν από την Ε.Ε και τα Διεθνή Πρότυπα Χρηματοοικονομικής Πληροφόρησης όπως αυτά εκδόθηκαν από το ΣΔΛΠ και τις απαιτήσεις της Κυπριακής Νομοθεσίας.

#### Έκθεση επί Άλλων Νομικών Απαιτήσεων

Σύμφωνα με τις απαιτήσεις της Κυπριακής Νομοθεσίας, αναφέρουμε τα πιο κάτω:

- Έχουμε πάρει όλες τις πληροφορίες και εξηγήσεις που θεωρήσαμε ανα-

γκαίες για σκοπούς του ελέγχου μας.

- Κατά την γνώμη μας, έχουν τηρηθεί από τον Κ.Ο.Ε.Δ. κατάλληλα λογιστικά βιβλία.
- Οι οικονομικές καταστάσεις συμφωνούν με τα λογιστικά βιβλία.
- Κατά τη γνώμη μας και από όσα καλύτερα έχουμε πληροφορηθεί και σύμφωνα με τις εξηγήσεις που μας δόθηκαν, οι οικονομικές καταστάσεις παρέχουν τις απαιτούμενες από την Κυπριακή Νομοθεσία, πληροφορίες με τον απαιτούμενο τρόπο.

#### Άλλο Θέμα

Αυτή η έκθεση, περιλαμβανομένης και της γνώμης, ετοιμάστηκε για τα μέλη του Κ.Ο.Ε.Δ. ως σώμα και μόνο. Δίνοντας αυτή τη γνώμη δεν αποδεχόμαστε ή αναλαμβάνουμε ευθύνη για οποιοδήποτε άλλο σκοπό ή προς οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο στη γνώση του οποίου αυτή η έκθεση δυνατόν να περιέλθει.

G. Josephakis Audit Ltd  
Certified Public Accountants  
29 Αυγούστου 2008

## Καταστατική και Τακτική Συνέλευση του Κ.Ο.Ε.Δ. - Αρχαιρεσίες

Την Τετάρτη 25 Νοεμβρίου 2009 πραγματοποιήθηκε καταστατική και τακτική συνέλευση του Κ.Ο.Ε.Δ.. Μετά τον απολογισμό της δράσης του Ομίλου κατά την τριετία 2007-2009 από τον Πρόεδρο του απερχόμενου Διοικητικού Συμβουλίου Γιάννη Σαββίδη και την παρουσίαση της Ταμειακής Κατάστασης και της Έκθεσης Ανε-

ξάρτητων Ελεγκτών ακολούθησαν αρχαιρεσίες.

Τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου θα καταρτιστούν σε Σώμα στην πρώτη συνεδρία του υπό τη νέα του σύνθεση η οποία θα ανακοινωθεί στο προσεχές Δελτίο του Κ.Ο.Ε.Δ..



Τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Κ.Ο.Ε.Δ. κατά την τριετία 2006-2009.