



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



## περιεχόμενα

1. Ο καλός, ο κακός και ο άσχημος:  
Η σχολική ηγεσία σε σχολεία που  
βρίσκονται κάτω από δυσμενείς  
συνθήκες 2  
ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ και  
STEFAN BRAUCKMANN
2. Σχολική Ηγεσία και Σχολική  
Βελτίωση: Για ποιον γίνεται η  
συζήτηση, για τη θέση του  
διευθυντή σχολείου ή για το  
πρόσωπο που κατέχει τη θέση;  
ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ 7
3. Δημιουργώντας ένα δίκτυο  
παροχής Διευθυντών  
ΔΡ ΑΝΔΡΕΑΣ ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΣ  
ΔΡ ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΥ 12
4. Ηγεσία για τη Διδασκαλία: η  
επίδραση των πρακτικών ηγεσίας  
του Διευθυντή στις πρακτικές  
διδασκαλίας των εκπαιδευτικών  
και στην επίδοση των μαθητών Στ'  
τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά  
ΜΑΡΙΑΝΤΡΗ ΚΑΖΗ 16
5. Οι απόψεις των διευθυντών  
για τη σχέση σχολείου –  
οικογένειας  
ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΙΩΑΚΕΙΜ 19

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ  
Μαρία Γεωργίου

## Αντί προλόγου

**Η** 34η έκδοση του Δελτίου του ΚΟΕΔ κυκλοφορεί ξανά με αυξημένο αριθμό σελίδων φιλοξενώντας στις στήλες του πλούσιο υλικό αναφορικά με ποικίλα θέματα από τον χώρο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Διοίκησης.

Με προεξάρχουσα έννοια τη σχολική ηγεσία, τον πολυσχιδή και ολοένα και πιο απαιτητικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και συνακόλουθα τις έννοιες της σχολικής αποτελεσματικότητα και βελτίωσης, τα κείμενα που φιλοξενούνται στο δελτίο που κρατάτε στα χέρια σας επιχειρούν να φωτίσουν και να δώσουν, πέρα από ενημέρωση, τροφή για σκέψη – προβληματισμό για σύγχρονα θέματα που απασχολούν το επιστημονικό πεδίο που υπηρετεί ο ΚΟΕΔ και το Δελτίο του.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ξεχωρίζουν δύο κείμενα του καθηγητή Πασιαρδή τα οποία περιγράφουν πρόσφατα συμπόσια που έχουν πραγματοποιηθεί στα ετήσια συνέδρια του American Educational Research Association (AERA) του 2018 και του 2019 στα οποία συμμετείχε εκπροσωπώντας την Κύπρο.

Το επιθυμητό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδεδεμένη με την εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα και οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας απασχολούν τους συγγραφείς των υπόλοιπων κειμένων του Δελτίου, Θεόδωρο Θεοδώρου, Γιώργο Χατζηγιάννη και Ελένη Ιωακείμ.

Εκδοτική Επιτροπή

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

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

# Ο καλός, ο κακός και ο άσχημος: Η σχολική ηγεσία σε σχολεία που βρίσκονται κάτω από δυσμενείς συνθήκες

Πέτρος Πασιαρδής

Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

και

Stefan Brauckmann

Professor für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bildungsbereich

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Αυστρία

Στο ετήσιο συνέδριο του American Educational Research Association (AERA) με θέμα: "Leveraging Education Research in a "Post-Truth" Era: Multimodal Narratives to Democratize Evidence", που πραγματοποιήθηκε στο Toronto του Καναδά από τις 5 μέχρι τις 9 Απριλίου 2019, οργανώθηκε συμπόσιο με τίτλο «The Good, the Bad, and the Ugly: School Leadership in Schools under Challenging Circumstances». Το συμπόσιο παρακολούθησαν γύρω στα 100 άτομα και είχε μεγάλη επιτυχία. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες και έγιναν παρουσιάσεις στρογγυλής τραπέζης και συζητήσεις μεταξύ των διοργανωτών και των υπολοίπων συμμετεχόντων. Την πρόταση για το συμπόσιο είχαν υποβάλει από κοινού οι καθηγητές Stefan Brauckmann, Πέτρος Πασιαρδής, και Tobias Feldhoff στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν την επίδραση που έχουν οι σχολικοί ηγέτες στην επίδοση των μαθητών, ειδικά σε σχολεία που βρίσκονται σε δυσμενείς κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.

«Το σχολείο χτίστηκε το 1999 χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα ή τρεχούμενο νερό. Δεν υπήρχαν επίσης κατάλληλες εγκαταστάσεις και υποδομές για τουαλέτες. Οι μαθητές προέρχονται από ένα πολύ χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Παρ' όλα αυτά, το σχολείο έχει πολύ υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα σε σύγκριση με παρόμοια σχολεία της περιοχής. Επιπλέον, το σχολείο επιτυγχάνει σε όλους τους τομείς (ακαδημαϊκά, αθλητικά, καλές τέχνες κλπ.). Το σχολείο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα «οικογενειακό» σχολείο όπου οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς σέ-

βονται ο ένας τον άλλο και συνεργάζονται μεταξύ τους. Όταν κάποιος επισκεφτεί αυτό το σχολείο και δει ότι δεν υπάρχει ηλεκτρικό ρεύμα ή αλλά στοιχειώδη πράγματα που έχουν άλλα σχολεία θα αναρωτηθεί γιατί αυτοί οι μαθητές είναι τόσο αποφασισμένοι να μάθουν και να πάνε καλά στις εξετάσεις τους. Όταν ρωτήσαμε γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό, μια πολύ αντιπροσωπευτική απάντηση που λάβαμε από έναν από τους μαθητές ήταν: «Αν κοιτάξετε γύρω σας και δείτε πού και πώς ζούμε, ξέρετε ήδη την απάντηση» (Pashiaridis & Heystek, 2007).

Η παραπάνω μελέτη περίπτωσης είναι αληθινό γεγονός και απεικονίζει μια πραγματικότητα. Ωστόσο, κάποιος μπορεί να αναρωτηθεί πώς μπορεί αυτό το πραγματικό γεγονός, που περιγράφηκε πιο πάνω, να γίνει πραγματικότητα στο δικό μας συγκείμενο; Πώς μπορούμε να είμαστε πεπεισμένοι ότι κάτι τέτοιο είναι πιθανόν, ότι δηλαδή οι δυσμενείς συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης συσχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών; Εκ πρώτης όψεως, φαίνεται πως τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, σε συνδυασμό με το «παράδοξο» των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου, όπως αποκαλύπτεται από την περιγραφή της υλικοτεχνικής υποδομής του, καθώς και του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου των μαθητών, σχετίζονται με μια «αυθεντική» διαδικασία σχολικής βελτίωσης. Οι έξι σημαντικές περιοχές οι οποίες συνεισφέρουν προς αυτή την διαδικασία βελτίωσης είναι οι εξής: Εκπαιδευτική / παιδαγωγική ηγεσία, διδασκαλία και ρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με το

επίπεδο των μαθητών, σχολικό κλίμα και ήθος, εξωσχολικές δραστηριότητες, σχολικές υποδομές και κτήρια και τέλος τα προβλήματα που έπρεπε να επιλυθούν (και επιλύθηκαν). Στη συνέχεια, τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα, που απασχόλησαν το συμπόσιο αυτό:

- Σε σχέση με ποιες περιστάσεις και ποιες παραδοσιακές ερευνητικές προσεγγίσεις διερευνώνται καλύτερα αυτές οι έξι ευρείες περιοχές, και στη συνέχεια μπορούν να καταστούν πιο αξιόπιστες, προκειμένου να λειτουργήσουν ως πραγματικά εργαλεία λήψης αποφάσεων;
- Οι περιπτώσιολογικές μελέτες είναι πιο κατάλληλες για την προώθηση της ατζέντας που σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική ή θεωρούνται ανεπαρκείς ενδείξεις που βασίζονται σε πεποιθήσεις αντί σε πραγματικά γεγονότα;
- Εάν ναι, τότε, γιατί οι κυβερνήσεις και οι άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν εκπαιδευτική πολιτική, προσανατολίζονται περισσότερο προς την ποσοτική έρευνα σε αντίθεση με τις προσεγγίσεις της μελέτης περιπτώσεων ή της έρευνας δράσης;
- Είναι καλύτερη η συγχώνευση τέτοιων προσεγγίσεων και συγκεκριμένα να γίνεται αναφορά στις μικτές ερευνητικές μεθόδους, ως η καταλληλότερη και πιο πειστική απάντηση στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής;

Ήταν πεποίθηση των οργανωτών ότι η διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων θα δώσουν τη δυνατότητα στην ερευνητική κοινότητα να επηρεάσει την εκπαι-

δευτική πολιτική. Σε όλο τον κόσμο, η εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα καθίσταται όλο και περισσότερο ανίκανη να επηρεάσει τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και οφείλουμε να αναρωτηθούμε γιατί συμβαίνει αυτό και πώς μπορούμε να ξεπεράσουμε αυτήν την κατάσταση. Συνεπώς, πιστεύουμε ότι τα δεδομένα που προκύπτουν από τις δύο ερευνητικές προσεγγίσεις (ποσοτική και ποιοτική) θα πρέπει να λειτουργούν από κοινού, ούτως ώστε να προσφέρουν ισχυρές μελέτες περίπτωσης που καταδεικνύουν με σαφήνεια την επίδραση που έχουν οι σχολικοί ηγέτες στην επίδοση των μαθητών, ειδικά σε σχολεία υπό δυσμενείς συνθήκες.

Με αυτόν τον τρόπο, ίσως μπορέσουμε να επιλύσουμε ένα άλλο παράδοξο: Συνήθως, οι ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις παρουσιάζουν μία ηρωική, ηγετική φυσιογνωμία που μπορεί να αλλάξει τους πάντες και τα πάντα. Στη συνέχεια, η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση μας δείχνει ότι δεν υπάρχει (ή υπάρχει σε ελάχιστο βαθμό) ηγετική επίδραση και ως εκ τούτου, τίποτα καλό για την “κακή” ηγεσία, διότι το καλό περιπλέκεται με το κακό και στη συνέχεια μετατρέπεται σε άσχημο.

Στην ουσία, αυτοί που βρίσκονται στα δύο άκρα και, συνήθως, μας λένε την αληθινή ιστορία σχετικά με το τι συμβαίνει, χάνονται, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στους μέσους όρους των ποσοτικών δεδομένων. Επιπλέον, μια μελέτη περίπτωσης που προέρχεται από σκόπιμη δειγματοληψία εξετάζει περισσότερο τους “κακούς” σε σχολεία υπό δυσμενείς συνθήκες και αναρωτιέται γιατί αυτός ο ηγέτης έχει γίνει “κακός” και δεν ήταν σε θέση να μετατρέψει το σχολείο σε επιτυχημένο, όπως παρουσιάζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Ένας πιθανός λόγος είναι ότι η έρευνα σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση ήταν προκατειλημμένη ως προς ένα σημείο που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε: συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στο «συγκεκριμένο» που για αρκετά χρόνια δεν έχει συμπεριληφθεί στο ερευνητικό πεδίο και είχε αφεθεί εκτός της εξίσωσης των διαφόρων προγραμμάτων που ερευνούσαν τη σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική βελτίωση.

Το 1994, ο Reynolds και οι συνεργάτες του μελέτησαν τη διεθνή βιβλιογραφία

για τη σχολική αποτελεσματικότητα και διαπίστωσαν ότι πάνω από το 90% των συνολικών μελετών πραγματοποιήθηκαν σε μόνο οκτώ χώρες (Αυστραλία, Καναδάς, Μεγάλη Βρετανία, Χονγκ Κονγκ, Νορβηγία, Ταϊβάν, Ολλανδία και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής). Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα είναι σαφώς ελλιπή και, κατά συνέπεια, πιθανώς δεν ισχύουν σε διαφορετικά συγκείμενα (Murillo & Rincon, 2002). Επομένως, γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι

Αυτά τα ερωτήματα φαίνεται ότι πάντα βρίσκονται στην επιφάνεια, αλλά παρ’όλα αυτά παραμένουν ανεπίλυτα.

- Ποια συγκεκριμένα μέτρα ακολουθούν τις επιταγές εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο τη βιώσιμη αλλαγή στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων;
- Ποιοι τύποι ηγεσίας, τομείς, συμπεριφορές και ενέργειες φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σχετικοί και πιο αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των

**“το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση κάτω από δυσμενείς συνθήκες, μεταφέρει τη σχολική ηγεσία στο προσκήνιο, (Pashirdis 1996). Οι εκπαιδευτικές κοινότητες, οι γονείς και οι νομοθέτες ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για τη σχολική ηγεσία και όλοι επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pashirdis & Brauckmann, 2018, Pashirdis & Brauckmann & Kafa, 2018)”**

η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα αναζητεί κατάλληλους και αξιόπιστους τρόπους μέτρησης των αποτελεσμάτων και της ποιότητας των σχολείων, ενώ, ταυτόχρονα, η σχολική βελτίωση στοχεύει στη συστηματική αλλαγή των εσωτερικών συνθηκών του σχολείου προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι αποτελεσματικότερα. Ταυτόχρονα, καμία από τις πιο πάνω προσεγγίσεις δεν κάνει αναφορά στο συγκεκριμένο. Αντίθετα, το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση κάτω από δυσμενείς συνθήκες, μεταφέρει τη σχολική ηγεσία στο προσκήνιο, (Pashirdis 1996). Οι εκπαιδευτικές κοινότητες, οι γονείς και οι νομοθέτες ενδιαφέρονται όλο και περισσότερο για τη σχολική ηγεσία και όλοι επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Pashirdis & Brauckmann, 2018, Pashirdis & Brauckmann & Kafa, 2018).

Ως εκ τούτου, στο συγκεκριμένο συμπόσιο επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις σε μερικά επιπλέον ερωτήματα ούτως ώστε να αναδειχθεί μια ευρύτερη εικόνα.

(πρόσφατα) καθορισμένων εκπαιδευτικών πολιτικών;

- Πώς μπορεί να επιλυθεί το δίλημμα ότι “η ηγεσία έχει σημασία”, δηλαδή το γεγονός ότι η ηγεσία θεωρείται το κλειδί για ένα επιτυχημένο σχολείο, αλλά και ότι το συγκεκριμένο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο;
- Γιατί η έρευνα είχε τόσο περιορισμένο αντίκτυπο στις πολιτικές που καθορίζουν την προετοιμασία των σχολικών ηγετών, καθώς και τη διδασκαλία και μάθηση που λαμβάνει χώρα στα σχολεία διεθνώς;
- Πώς μπορούν οι ηγέτες και η ηγεσία να διατηρήσουν τα υψηλά τους αποτελέσματα ακόμα και σε σχολεία που βρίσκονται κάτω από δυσμενείς συνθήκες;
- Υπάρχει η δυνατότητα να μεταφερθεί το κλίμα που υπάρχει σε ένα σχολείο σε κάποιο άλλο; Αρκετές φορές, ισχύει το αντίθετο: Οι άνθρωποι έρχονται σε ένα σχολείο για να δουν το κλίμα, χωρίς να μπορούν να το αντιγράψουν.

Συμπερασματικά, πρέπει να τονιστεί ότι η ηγεσία ενός σχολείου υπό δυσμενείς συνθήκες δεν αποτελεί μια "δραστηριότητα έκτακτης ανάγκης". Αντίθετα, είναι μια συνεχής διαδικασία που χρειάζεται αποφασιστικότητα εφαρμογής από όλους τους εμπλεκόμενους. Η βελτίωση σε ένα σχολείο χρειάζεται ένα και μόνο άτομο που μπορεί να πυροδοτήσει τη φλόγα. Ωστόσο, η φλόγα θα σβήσει αν δεν υπάρχει σπινθήρας ο οποίος μπορεί να ξεκινήσει μια πυρκαγιά. Επιπλέον, αυτή η ηγεσία σε όλα τα επίπεδα της σχολικής κοινότητας μπορεί να εξασφαλίσει βιώσιμη βελτίωση σε όλο και πιο περίπλοκα, δυναμικά και προκλητικά περιβάλλοντα.

Με βάση και τα πιο πάνω, οι συμμετέχοντες του συμποσίου ανέπτυξαν τις δικές τους θέσεις μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Για παράδειγμα, οι καθηγητές Elizabeth Murakami από το University of North Texas και Sean Kearney από το Texas A&M University στο San Antonio διερεύνησαν την κατάσταση των σχολείων υψηλού κινδύνου σε διαφορετικά περιβάλλοντα με απώτερο σκοπό να προσφέρουν νέα γνώση ως προς το πώς αναπτύσσεται η ηγεσία και η σχολική βελτίωση σε περιοχές όπου υπάρχει έξαρση της φτώχειας και υψηλά ποσοστά μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Στην παρουσίασή τους με θέμα, «Leadership and School Improvement in High Need Schools in Texas», τόνισαν ότι υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες επιτυχίας σε σχολεία υψηλού κινδύνου στις ΗΠΑ. Έναν παράγοντα αποτελεί και το ανεκπλήρωτο όραμα της νομοθεσίας No Child Left Behind Act (NCLB) του 2001. Σύμφωνα με αυτή τη νομοθεσία οι μαθητές θα έπρεπε να βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο επιδόσεων, σε σχέση με την ηλικία τους, μέχρι το 2014. Ωστόσο, μέχρι το 2015, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι καμιά από τις πολιτείες στις ΗΠΑ δεν είχε φθάσει στο 100%. Η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων της φτώχειας στις Η.Π.Α, ώθησε τη χώρα να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα δημόσια σχολεία σε περιοχές με υψηλές ανάγκες στο Τέξας (Murakami, Kearney, Scott & Alfaro, 2018). Επιπλέον, όπως τόνισαν οι ομιλητές, στο Τέξας, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών είναι Ισπανόφωνοι που μιλούν την Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα (Kerney, Herrington, &

Aguilar, 2012, Murakami, Garza, & Merchant, 2012). Όπως υπογράμμισαν, κάθε σχολείο σε όλο τον κόσμο είναι μοναδικό. Ως εκ τούτου, μια πετυχημένη ηγετική στρατηγική ενδεχομένως να μην μπορεί να εφαρμοστεί και σε ένα άλλο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, ορισμένα

---

**“Ηγεσία ενός σχολείου υπό δυσμενείς συνθήκες δεν αποτελεί μια "δραστηριότητα έκτακτης ανάγκης". Αντίθετα, είναι μια συνεχής διαδικασία που χρειάζεται αποφασιστικότητα εφαρμογής από όλους τους εμπλεκόμενους. Η βελτίωση σε ένα σχολείο χρειάζεται ένα και μόνο άτομο που μπορεί να πυροδοτήσει τη φλόγα. Ωστόσο, η φλόγα θα σβήσει αν δεν υπάρχει σπινθήρας ο οποίος μπορεί να ξεκινήσει μια πυρκαγιά”**

---

σχολεία που χρήζουν βελτίωσης καθοδηγούνται από εξαιρετικούς σχολικούς ηγέτες. Σε αυτή την περίπτωση διερευνήθηκαν ο σχολικοί ηγέτες των οποίων τα σχολεία έχουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας σε περιοχές υψηλού κινδύνου στο Τέξας. Συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη εξετάζει τις φιλοσοφίες και τις πρακτικές τεσσάρων διευθυντών δημοσίων σχολείων στο νότιο-κεντρικό Τέξας, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο «ηγεσίας μέσω ενεργούς δράσης» του Anderson (2009) για την προώθηση και την επιτυχία των μαθητών σε σχολεία υψηλής ανάγκης. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα ήταν: Πώς οι διευθυντές σχολείων υψηλής ανάγκης στο Τέξας ενισχύουν την απόδοση των εκπαιδευτικών και των μαθητών τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο;

Στη συνέχεια, οι καθηγητές Herbert Altrichter, από το Johannes Kepler University στην πόλη του Linz, και David Kemethofer και Katharina Soukup-Altrichter από το University of Education Upper Austria, καθώς επίσης και ο καθηγητής Stefan Brauckmann από το Alpen-Adria University Klagenfurt, της Αυστρίας, παρουσίασαν το πρόγραμμα για την ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων σε σχολεία που βρίσκονται σε δυσμενείς περιβάλλον στην Αυστρία. Η παρουσίασή τους είχε τον τίτλο: «The Basic Competencies-Programme for Schools in Challenging Circumstances in Austria: Recontextualizing an 'evidence-based' improvement strategy».

Όπως ανέφεραν, τα διεθνή συγκριτικά προγράμματα αξιολόγησης των μαθητών (συγκεκριμένα PISA, 2000) έχουν διαφοροποιήσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική στα γερμανόφωνα σχολικά συστήματα της κεντρικής Ευρώπης. Η μεγάλης κλίμακας αξιολόγηση απέδειξε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν αντάξια της αυτό – αντίληψης των συστημάτων αυτών (που θεωρούσαν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα εξαιρετικά και ανώτερα από αυτά των περισσότερων αναπτυγμένων χωρών) και του σχετικού πλούτου αυτών των κοινωνιών. Οι Αυστριακές αρχές - όπως και οι Γερμανικές - αντέδρασαν με τη θέσπιση διαφόρων νομοθεσιών μιας πολιτικής «διακυβέρνησης και βελτίωσης που βασίζεται σε ερευνητικά δεδομένα». Τα πρότυπα απόδοσης έχουν καθοριστεί με σαφείς και μετρήσιμους όρους ικανότητας (Klieme et al., 2003). Μέσα από μελέτες που είχαν διεξαχθεί σε εθνικό/συγκριτικό επίπεδο για αυτές τις ικανότητες, τα αποτελέσματα διοχετεύθηκαν πίσω στα σχολεία και τις εκπαιδευτικές αρχές προκειμένου να δομηθούν κύκλοι αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης (Altrichter & Gamsjäger, 2017).

Ωστόσο, το σύστημα διακυβέρνησης των γερμανόφωνων συστημάτων έχει διατηρήσει πολλά χαρακτηριστικά ενός υποβαθμισμένου και απηρχαιωμένου συστήματος, καθώς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν έχουν χρησιμοποιηθεί για την προσαρμογή ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων στήριξης ή κυρώσεων για τα σχολεία που βρίσκονται "εκτός του εύρους προσδοκίας τους" σχετικά με τα αποτελέσματα

και τις επιδόσεις τους. Η έρευνα μέχρι σήμερα δείχνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί σχετικά με αυτές τις καινοτομίες, ενώ δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση ως εργαλείο για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους (Altrichter, Moosbrugger, & Zuber, 2016). Σε μια προσπάθεια καλύτερης αξιοποίησης των δεδομένων απόδοσης και σαφέστερης εστίασης στις ανάγκες βελτίωσης, οι Αυστριακές αρχές ξεκίνησαν ένα νέο πρόγραμμα με τίτλο «Εξασφάλιση βασικών ικανοτήτων - Securing Basic Competencies». Σύμφωνα με δεδομένα από 150 σχολεία πρωτοβάθμιας και σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που δεν έχουν καθαρά ακαδημαϊκό προσανατολισμό (σε σύνολο 4352 σχολείων το έτος 2016/17), έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολεία αυτά έχουν ένα σχετικά υψηλό αριθμό μαθητών με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τα ονόματά τους δεν δημοσιεύονται επίσημα, αλλά λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη μέσα από προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης και από τις αποκαλούμενες «πολυεπαγγελματικές ομάδες» (που αποτελούνται από ένα σύμβουλο για οργανωτική ανάπτυξη, έναν εμπειρογνώμονα για τη μεθοδολογία διδασκαλίας και έναν σχολικό ψυχολόγο). Λόγω αυτής της πρωτοβουλίας, τουλάχιστον το 50% όλων των επιλεγμένων σχολείων αναμένεται να ενισχύσει σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών του (BMB, 2017, 1).

Με βάση τα πιο πάνω, στο πλαίσιο αυτής της παρουσίασης περιέγραψαν τα βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος «Εξασφάλιση βασικών ικανοτήτων - Securing Basic Competencies» τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Επίσης, σε δεύτερη φάση, ανέπτυξαν πώς ερμηνεύονται και πώς προσαρμόζονται οι προθέσεις και τα στοιχεία αυτού του προγράμματος στις «διαδικασίες επανασυγκέντρωσης» στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (κεντρική αρχή, περιφερειακή διοίκηση, και σχολικοί ηγέτες) κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος. Μέσα από την παρουσίαση, υποστηρίζεται ότι τέσσερα κρίσιμα στοιχεία των «στρατηγικών διακυβέρνησης και βελτίωσης που βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα» είναι σημαντικά για την κατανόηση των χαρακτηριστικών του προγράμματος και των αλλαγών στη

διαδικασία εφαρμογής του (Altrichter, 2019). Συγκεκριμένα, πρόκειται για (1) το συγκριτικά υψηλό κόστος για την καθιέρωση μιας υποδομής για «διακυβέρνηση βασισμένη σε αποδεικτικά στοιχεία», (2) οι αντιφατικές στάσεις απέναντι στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών, (3) οι ανύπαρκτες υποσχέσεις ορθολογισμού και (4) οι πολύ ασαφείς και πολύ εξαπλουστευμένες έννοιες εφαρμογής και χρήσης των δεδομένων.

Ακολούθως, οι καθηγητές Susanne Bese, Theresè Gesswein, Marko Neumann και Kai Maaz από το DIPF (Leibniz Institute for Research and Information in Education, ανέπτυξαν το θέμα «How Schools Face their Challenges – Organizational Learning at Schools in Socially Deprived Areas in Germany». Όπως ανέφεραν, η οργανωτική μάθηση επιτρέπει στα σχολεία να ανταποκρίνονται αυτόνομα στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν με αποτέλεσμα να βελτιώνονται συνεχώς (Maag Merki, 2017). Για να οικοδομήσουν την ικανότητά τους για οργανωτική μάθηση, τα σχολεία πρέπει να εφαρμόσουν σχολικές δομές, σχολικές ρουτίνες και μια κουλτούρα που να υποστηρίζει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Feldhoff, 2011). Τα σχολεία σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές αντιμετωπίζουν εντονότερα την κοινωνική αλλαγή και τις συνέπειές της μετανάστευσης και του διαχωρισμού. Μάλιστα, σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές, τα σχολεία αντιμετωπίζουν υψηλό ποσοστό μαθητών που χαρακτηρίζονται από κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις. Ως εκ τούτου, παρατηρούνται και πολλαπλές προκλήσεις στην καθημερινή σχολική ζωή (Racherbaeumer, Funke & van Ackeren, 2013). Κατά συνέπεια, υπάρχει μία επείγουσα ανάγκη να προσαρμοστεί το σχολικό περιβάλλον (Holtappels, Webs, Kamarianakis & van Ackeren, 2017) και ως εκ τούτου, απαιτείται η ύπαρξη υψηλού βαθμού οργανωτικής μάθησης.

Ωστόσο, ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο, ενδέχεται να έχει αρνητικό αντίκτυπο σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα μια αδύναμη κουλτούρα μάθησης λόγω των προβλημάτων πειθαρχίας και έλλειψης κινήτρων ή λόγω

της έλλειψης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Huber, 2017). Επομένως, δεν είναι σαφές σε ποιο βαθμό τα σχολεία που αντιμετωπίζουν προκλήσεις μπορούν να ολοκληρώσουν τις απαραίτητες διαρθρωτικές και πολιτισμικές απαιτήσεις όσον αφορά την οργανωτική μάθηση. Η ικανότητα για οργανωτική μάθηση στα σχολεία έχει μελετηθεί μέχρι σήμερα κυρίως από αγγλοσάξονες ερευνητές. Οι διάφορες μελέτες έχουν επικεντρωθεί σε δομές που υποστηρίζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, καθώς και την κουλτούρα και την ποιότητα των διαδικασιών επικοινωνίας και συνεργασίας. Ωστόσο, δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη μια ομοιόμορφη προσέγγιση για την κατανόηση της οργανωτικής μάθησης (Maag Merki, 2017).

Τελειώνοντας, όπως τόνισαν οι ομιλητές, μέχρι στιγμής, τα ευρήματα δείχνουν διαφορές στον βαθμό ικανότητας για οργανωτική μάθηση σε σχέση με τους παράγοντες της σχολικής ποιότητας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Marks, Louis & Printy, 2000). Όσον αφορά τη Γερμανία, στη συγκριτικά μεγάλη μελέτη του, ο Feldhoff (2011) προσάρμοσε το μοντέλο ικανότητας για οργανωτική μάθηση από τους Marks et al. (2000) στο πλαίσιο ενός πιλοτικού σχεδίου για τη σχολική αυτονομία στη Γερμανία. Συγκεκριμένα, ο Feldhoff (2011) εντόπισε επτά διαστάσεις για την ικανότητα οργανωτικής μάθησης (δομή, κοινή δέσμευση και συνεργασία, γνώση και δεξιότητες, ηγεσία και διαχείριση, ανάδραση και ευθύνη, ανταλλαγές με το εξωτερικό περιβάλλον, και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών). Με βάση τα πιο πάνω, ο κύριος σκοπός αυτής της παρουσίασης ήταν να προσαρμόσει το μοντέλο ικανότητας για οργανωτική μάθηση, σύμφωνα με τον Feldhoff (2011), στο πλαίσιο των σχολείων σε κοινωνικά υποβαθμισμένες περιοχές. Με βάση μια μελέτη σχετικά με την αξιολόγηση ενός προγράμματος για παραχώρηση υποστήριξης προς σχολεία που βρίσκονται κάτω από δυσμενείς συνθήκες στο Βερολίνο (μελέτη BONUS), διερευνήθηκε το ζήτημα των δυνατοτήτων οργανωτικής μάθησης στα σχολεία σε κοινωνικά υποβαθμισμένα πλαίσια, με ιδιαίτερη έμφαση στις μεμονωμένες πτυχές της οργανωτικής μάθησης και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των δια-

## Πηγές

- Altrichter, H. (2019). Changing Contexts of School Governance: The Emergence of Evidence-based Governance Models in the State-Based Education Systems of Austria and Germany. In J. Allan, V. Harwood & C. Rübner Jørgensen (eds.), *Schooling Governance. World Yearbook in Education 2020*. London: Routledge (forthcoming).
- Altrichter, H., & Gamsjäger, M. (2017). A conceptual model for research in performance standard policies. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 3(1), 6-20.
- Altrichter, H., Moosbrugger, R. & Zuber, J. (2016). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Auflage* (S. 235-277). Wiesbaden: Springer VS.
- Anderson, G. (2009). *Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda in education*. New York: Routledge.
- BMB [Bundesministerium für Bildung] (2017). Intention und Rahmenbedingungen des Projektes , Grundkompetenzen absichern'. [Online] Available from <http://www.sqa.at/pluginfile.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf> [Accessed 18<sup>th</sup> October 2018].
- Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren: Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung [Organize School: The Contribution of Steering Groups and Organizational Learning to School Development]*. *Educational Governance: Bd. 15*. Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen - Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien [Schools in Challenging Circumstances - Typologies, State of the Art and School Development Strategies]. In V. Manitius & P. Dobbelstein (Eds.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (pp. 17-35). Muenster, New York: Waxmann.
- Huber, S. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Ueberblick [Heavily Burdened Schools: Characteristics, Dynamics, and Development Opportunities. An International Overview] . In V. Manitius & P. Dobbelstein (Eds.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (pp. 36-62). Muenster, New York: Waxmann.
- Kearney, W., Herrington, D. E., & Aguilar, D.V. (2012). Beating the Odds: Exploring the 90/90/90 Phenomenon. *Equity and Excellence in Education*, 45(2), 239-249. doi: 10.1080/10665684.2012.661248
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. BMBF: Bonn.
- Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung: Theoretische und methodische Herausforderungen [School Improvement Capacity as a Research Field of School Development and Effectiveness Research: Theoretical and Methodological Challenges]. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Eds.), *Beitraege zur Schulentwicklung: Vol. 2. Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung* (pp. 269-286). Muenster: Waxmann.
- Marks, H. M., Louis, K. S. & Printy, S. M. (2000). The Capacity for Organizational Learning: Implications for Pedagogical Quality and Student Achievement. *Management and Educational Policy*, 4, 239-265.
- Murakami, E., Kearney, W.S., Scott, L., & Alfaro, P. (2018). Leadership for the improvement of a high poverty/high minority school. *International Studies in Educational Administration* 46(1), 3-22.
- Murakami, E., Garza, E., Merchant, B. (2012). When Hispanic students are not expected to succeed: A successful principal's experience. *Journal of Cases in Educational Leadership* 15(3) 66-73. DOI 10.1177/1555458912-447850.
- Murillo, F.J & Rincón, L., H. (2002). The Ibero American Network for Research on School Effectiveness and School Improvement: A Way to Increase Educational Quality and Equity, *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 1, 123 - 132.
- Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: Uses, approaches, sources and methodologies. *The International Journal of Educational Management*, 10 (3), 5-9.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2018). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader?, *Leadership and Policy in Schools*, DOI: 10.1080/15700763.2018.1475575
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. & Kafa, A. (2018). Let the context become your ally: school principalship in two cases from low performing schools in Cyprus, *School Leadership & Management*, DOI: 10.1080/13632434.2018.1433652.
- Pashiardis, P. and Heystek, J. (2007). School improvement – it is achievable: A case study from a South African School. In S. Szymanski and K. Mutua (Eds.), *Research on Education in Africa, the Caribbean, and the Middle East* (pp. 41-60). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Racherbaeumer, K., Funke, C. & van Ackeren, I. (2013). Forschungsfeld "Schulen in schwieriger Lage": Erste Befunde eines Projekts in der Metropole Ruhr [Research Field "Schools in Challenging Circumstances": First Findings of a Project in the Ruhr Metropolis]. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 24(1), 24-26.
- Racherbaeumer, K., Funke, C., van Ackeren, I. & Clausen, M. (2013). Datennutzung und Schulleitungshandeln an Schulen in weniger begünstigter Lage: Empirische Befunde zu ausgewählten Aspekten der Qualitätsentwicklung [Data Use and School Management at Schools in Less Privileged Locations: Empirical Findings on Selected Aspects of Quality Improvement]. *DDS - Die Deutsche Schule*. (Beiheft 12), 226-254.

# Σχολική Ηγεσία και Σχολική Βελτίωση: Για ποιον γίνεται η συζήτηση, για τη θέση του διευθυντή σχολείου ή για το πρόσωπο που κατέχει τη θέση;

Πέτρος Πασιαρδής

Καθηγητής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Στο ετήσιο συνέδριο του American Educational Research Association (AERA) με θέμα: “The Dreams, Possibilities, and Necessity of Public Education”, που πραγματοποιήθηκε στη Νέα Υόρκη των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής από τις 13 μέχρι τις 17 Απριλίου 2018, οργανώθηκε συμπόσιο με τίτλο «School leadership and public school development – Is it about the position or is it about the person?». Το συμπόσιο παρακολούθησαν γύρω στα 100 άτομα και είχε μεγάλη επιτυχία. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε ομάδες και έγιναν παρουσιάσεις στρογγυλής τραπέζης και συζητήσεις μεταξύ των διοργανωτών και των υπολοίπων συμμετεχόντων.

Την πρόταση για το συμπόσιο είχαν υποβάλει από κοινού οι καθηγητές Stefan Brauckmann, Πέτρος Πασιαρδής, και Pierre Tulowitzki στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της θέσης του σχολικού ηγέτη ως άτομο και τις συνθήκες που τον περιβάλλουν. Η αυξανόμενη λογοδοσία των τελευταίων χρόνων που παρατηρείται στα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, είχε ως αποτέλεσμα την απόδοση μεγαλύτερης αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων στο επίπεδο του σχολείου. Ως εκ τούτου, το εύρος των καθηκόντων της σχολικής ηγεσίας έχει διευρυνθεί, με αποτέλεσμα τα σχολεία ως οργανισμοί να αντιμετωπίζουν υψηλότερες απαιτήσεις σε σχέση με την αυτο-οργάνωσή τους και την ευθύνη που έχουν για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αναδιοργάνωση των επιμέρους σχολικών διαδικασιών, με σαφή αναφορά και σε οικονομικά πρότυπα οργάνωσης. Ειδικότερα, η προσοχή στράφηκε στη διαχείριση και στην οργάνωση νέων μορφών συντονισμού μεταξύ των διαφόρων υποσυστημάτων που αποτελούν το σύγχρονο σχο-

λείο. Ήδη τα γερμανικά ομοσπονδιακά κρατίδια, έχουν αποδώσει ενισχυμένη σχολική αυτονομία (σε διαφορετικό βαθμό) και ως εκ τούτου έχουν ενισχύσει τον επίσημο ρόλο που διαδραματίζουν οι σχολικοί ηγέτες. Γενικά, θα λέγαμε ότι η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα και την σχολική βελτίωση συνδυάζει τον ουσιαστικό ρόλο των σχολικών ηγετών σε σχέση με τη διασφάλιση της ποιότητας των σχολείων και των βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Από την άλλη, όπως γνωρίζουμε, η σχολική ηγεσία σχετίζεται ιδιαίτερα με τους εμπλεκόμενους φορείς τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά και ως εκ τούτου, οι σχολικοί ηγέτες κατέχουν κεντρικό ρόλο για τη συνολική λειτουργία και οργάνωση ενός σχολικού οργανισμού. Σύμφωνα με την έννοια της Νέας Εκπαιδευτικής Διακυβέρνησης και Πολιτικής (New Educational Governance), οι σχολικοί ηγέτες θεωρούνται ότι κατέχουν, πρωτίστως, ηγετικές ικανότητες, ενώ την ίδια στιγμή πρέπει να είναι πλήρως αφοσιωμένοι και υπεύθυνοι για την ποιοτική ανάπτυξη του οργανισμού και του προσωπικού τους. Επομένως, ο διευθυντής ενός σχολείου διαδραματίζει κεντρικό ρόλο για την «ποιοτική ανάπτυξη του σχολείου», λόγω της αυξημένης αυτονομίας καθώς επίσης και της εξουσίας που του δίνεται στη λήψη αποφάσεων, όπως και μέσα και από την αύξηση της λογοδοσίας προς την κοινωνία.

Ωστόσο, οι σχολικοί ηγέτες θα μπορούσαν να είναι πρωτοπόροι σχετικά με τις προαναφερθείσες εξελίξεις, μέσα από τις οποίες ασκούνται οι νέοι ηγετικοί ρόλοι, εφόσον κατέχουν τα απαραίτητα προσόντα για τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων και για την εφαρμογή καινοτομιών. Επομένως, θα λέγαμε ότι η ανάπτυξη και βελτίωση

του σχολείου δεν εξαρτάται μόνο από τις τοπικές συνθήκες. Αντίθετα, η προσωπικότητα και οι ικανότητες του διευθυντή ενδέχεται να διευκολύνουν ή να δυσχεραίνουν τις προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη σχολική ηγεσία.

Σε αυτό το πλαίσιο, διάφοροι ερευνητές επεσήμαναν ότι η εισαγωγή των εννοιών της νέας εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και πολιτικής μπορεί να προκαλέσει κρίση ταυτότητας, νομιμοποίησης, αλλά και αλλαγής στους ρόλους και λειτουργίες των σχολικών ηγετών, όπως προκύπτουν μέσα από την διεγκυστίδα μεταξύ των απαιτήσεων για μεταρρυθμίσεις από τη μια και ένα «παραδοσιακό» αυτοπροσδιορισμό των σχολικών ηγετών μέσα από πρακτικές του παρελθόντος, από την άλλη. Αυτό σχετίζεται με τους πολλαπλούς και πολύπλοκους ρόλους που αναλαμβάνουν οι σχολικοί ηγέτες, συγκεκριμένα είτε ως σημαντικοί παράγοντες της διαχείρισης της αλλαγής, είτε ως σημαντικοί παράγοντες για τη μετάδοση της γνώσης. Εξάλλου, οι ρόλοι και οι λειτουργίες των σχολικών ηγετών συμπεριλαμβάνουν και θέματα που σχετίζονται με την οργανωτική ανάπτυξη, τη διαχείριση αλλαγών, τις ηγετικές ικανότητες, τη συνεργατική λήψη αποφάσεων, την συλλογική και συνεργατική κουλτούρα, την αίσθηση της κοινότητας, τις διαδικασίες για εισαγωγή καινοτομιών, καθώς και την ανάλυση δεδομένων. Από τα παραπάνω, προκύπτουν συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με την επιτυχημένη και αποτελεσματική ηγετική δράση των διευθυντών, καθώς και την ευθύνη που έχουν για τον σωστό σχεδιασμό της λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού.

Υπάρχει, λοιπόν, μία γενική ομοφωνία ότι το σύγχρονο σχολείο, ως θεσμικό όργανο, αντιμετωπίζει προβλήματα παιδαγωγικού και διδακτικού χαρακτή-

ρα, καθώς και κοινωνικά αλλά και επικοινωνιακής φύσεως προβλήματα. Ειδικότερα, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να προτείνουν συγκεκριμένες αποτελεσματικές στρατηγικές που σχετίζονται με την επίλυση αυτών των προβλημάτων. Σε γενικές γραμμές, οι διαδικασίες αλλαγής και ανάπτυξης επικεντρώνονται στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στο πλαίσιο αυτό. Μάλιστα, οι αποτελεσματικές στρατηγικές των διευθυντών εντάσσονται στους παρακάτω τομείς: (1) ανάπτυξη του σχολείου ως οργανωτικής οντότητας, (2) ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων και (3) βελτίωση της διδασκαλίας. Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα, η έρευνα για την σχολική ποιότητα, η έρευνα για τη διακυβέρνηση, και η παιδαγωγική ηγεσία φαίνεται να παρέχουν το θεωρητικό πλαίσιο για την περαιτέρω διερεύνηση των αποτελεσματικών επιλογών διακυβέρνησης και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ταυτόχρονα, ανάλογα με το στάδιο εξέλιξης ενός σχολικού οργανισμού, η σημασία των ηγετικών στρατηγικών ενδέχεται να διαφέρει. Στο πλαίσιο αυτό, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις διαρθρωτικές και θεσμικές συνθήκες συνεργασίας, στην επαγγελματική οργάνωση, καθώς και στον ρόλο και λειτουργία της σχολικής ηγεσίας. Η πτυχή της αλλαγής του ρόλου που διαδραματίζει ένας σχολικός ηγέτης σήμερα είναι ιδιαίτερα σημαντική, σε συνδυασμό και με τον αυξημένο φόρτο εργασίας. Επομένως, είναι απαραίτητο να διακρίνουμε παράγοντες που συμβάλλουν στη συστηματική και συνεχή οργανωτική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στους σύγχρονους σχολικούς οργανισμούς. Μάλιστα, εξετάζοντας τα ευρήματα ερευνών για την σχολική ηγεσία, μπορούμε να επιστημονοποιήσουμε ότι ελάχιστες μελέτες έχουν διερευνήσει τις συστηματικές, οργανωτικές και ατομικές συνθήκες των δράσεων των σχολικών ηγετών (Bolman & Deal, 1992· Pashiardis, 2014). Ακόμη, ελάχιστα θεωρητικά μοντέλα έχουν ερευνήσει και παρουσιάσει την προσπάθεια να ενσωματωθεί και να περιληφθεί ένας γενικός απολογισμός των πιθανών παραγόντων που επηρεάζουν τις ηγετικές ενέργειες στα σχολεία. Το συγκεκριμένο, πρέπει να διαχωρίζεται εμπειρικά από τον οργανισμό και από τους διάφορους εμπλε-

κόμενους στις εργασίες του οργανισμού, έτσι ώστε να δοκιμάζονται επαρκώς οι εμπειρικές σχέσεις μεταξύ αυτών των μοντέλων. Αυτό λοιπόν ήταν και το σημείο εκκίνησης για το συγκεκριμένο συμπόσιο.

Ειδικότερα, ο κύριος σκοπός αυτού του συμποσίου ήταν να διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ της θέσης του σχολικού ηγέτη ως άτομο και τις συνθήκες που τον περιβάλλουν, χρησιμοποιώντας μια διαπολιτισμική και συγκριτική προοπτική μεταξύ διαφορετικών χωρών. Επιπλέον, καθώς υπάρχουν ενδείξεις ότι τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα ηγεσίας και οι διάφορες θεωρίες εξελίσσονται παράλληλα με τις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, το συγκεκριμένο συμπόσιο προσπάθησε να παρουσιάσει το έργο των σχολικών ηγετών μέσα από μία ιστορική ανάλυση του δομικού πλαισίου. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν αποτελέσματα συγκριτικών ερευνών από τα συγκεκριμένα των ΗΠΑ και της Γερμανίας, καθώς επίσης και σε σχέση με άλλες χώρες αναφορικά με τους ρόλους της σχολικής ηγεσίας. Το συμπόσιο είχε σχεδιαστεί για να προάγει τις διαπολιτισμικές, πολυ-πρισματικές προσεγγίσεις στη σχολική ηγεσία, λαμβάνοντας επίσης υπόψη τις ιδιαιτερότητες που αναφέρονται σε συνάρτηση και με τα διαφορετικά διαπολιτισμικά και διακρατικά στοιχεία που συνθέτουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ηγέτης.

Στη σημερινή εποχή, ένα αξιόπιστο και προσιτό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα που προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, είναι υψίστης σημασίας για τις δημοκρατικές κοινωνίες. Ενώ γνωρίζουμε πολλά για τη σημαντικότητα των σχολικών ηγετών ως προς την παιδαγωγική ανάπτυξη και βελτίωση ενός σχολείου (Hattie, 2015, Brauckmann & Pashiardis 2011· Seashore Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010), η αναζήτηση ενός πλαισίου που επιτρέπει μια βαθύτερη κατανόηση της σχολικής ηγεσίας, εντός και εκτός των διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών πλαισίων συνεχίζεται, σε συνδυασμό και με την αναζήτηση ενός πλαισίου που μπορεί να χρησιμεύσει για την ενίσχυση της δημόσιας εκπαίδευσης. Εν κατακλείδι, η αναζήτηση για το νέο μοντέλο ηγέτη-edupreneurial le-

ader;-(Pashiardis & Brauckmann, 2018· Pashiardis & Brauckmann, in press) έχει ήδη ξεκινήσει. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά ερωτήματα που συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια του συμποσίου, καθώς επίσης και οι θέσεις των βασικών ομιλητών που έλαβαν μέρος.

- ✓ Ποια ηγετικά στυλ, συμπεριφορές και ενέργειες φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των πρόσφατα καθορισμένων εκπαιδευτικών πολιτικών;
- ✓ Πώς μπορεί να διευκολυνθεί η σύνθεση μιας ολιστικής αναπαράστασης της σχολικής ηγεσίας που λαμβάνει υπόψη τη θέση, το άτομο και το συγκεκριμένο;
- ✓ Ποιες οργανωτικές/περιβαλλοντικές συνθήκες θα μπορούσαν να προβλέψουν μια "καλύτερη διασύνδεση" ανάμεσα σε αυτό που απαιτείται εξωτερικά (και με βάση τη λογική) και στο τι προσφέρεται εσωτερικά (και οργανικά) ως απάντηση από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας;
- ✓ Πώς μπορεί να επιλυθεί το προφανές παράδοξο και αδιέξοδο ότι η ηγεσία από τη μια είναι σημαντική σε όλα τα διαφορετικά συγκεκριμένα, και από την άλλη να επιλυθεί και το θέμα που δημιουργείται, ότι δηλαδή η ηγεσία εξαρτάται από το συγκεκριμένο;
- ✓ Πώς μπορεί ο σχολικός ηγέτης ως άτομο να διαχωρισθεί από τη θέση την οποία κατέχει;

Με βάση και τα πιο πάνω, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν τις δικές τους θέσεις μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Για παράδειγμα, οι Dr. Susanne Boese, Dr. Marko Neumann, Theresè Geswein, και Eunji Lee από το German Institute for International Educational Research, καθώς επίσης και οι καθηγητές Stefan Brauckmann (Alpes-Adriatic-University Klagenfurt) και Kai Maaz (German Institute for International Educational Research), ανέπτυξαν το θέμα «*Supporting schools in challenging circumstances in Germany: The Berlin Bonus-Program*». Όπως ανέφεραν, οι εξελίξεις στο σχολικό συγκεκριμένο της Γερμανίας περιλαμβάνουν διάφορες μεταρρυθμίσεις, τα τελευταία λίγα χρόνια. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι πολιτικές, δημόσιες και ακαδημαϊκές συζητήσεις επικεντρώνονται όλο και περισ-



σότερο σε σχολεία που βρίσκονται σε ένα μειονεκτικό/χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό συγκείμενο. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στα συμπεράσματα που συνδέουν τη μάθηση με σχολεία σε μειονεκτούσες τοποθεσίες και την ποιότητα αυτής της μάθησης (Baumert, Stanat, & Watermann, 2006· Palardy, 2008). Σύμφωνα με το παραπάνω, οι μαθητές που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχες οικογένειες φαίνεται να εκτίθενται σε μια «διπλή επιβάρυνση», από τη μια λόγω του χαμηλού οικογενειακού τους υπόβαθρου και από την άλλη λόγω του φτωχού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενδεχομένως να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Sach-verstaendigenrat deutscher Stiftungen [SVR], 2013). Ως εκ τούτου, εξετάζονται αντισταθμιστικά μέτρα προκειμένου να εξισορροπηθούν τα οικογενειακά μειονεκτήματα. Η προσέγγιση της κατανομής των πόρων με γνώμονα την ανάγκη βασίζεται, για παράδειγμα, στην υπόθεση ότι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες μπορούν να επιτευχθούν μόνο με την άνιση κατανομή των πόρων (Tillmann & Weishaupt, 2015).

Το Πρόγραμμα «Berlin Bonus» βασίζεται σε μια τέτοια προσέγγιση. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέχει πρόσθετους οικονομικούς πόρους στα σχολεία που έχουν ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό μαθητών σε μειονεκτική θέση. Επομένως, οι διευθυντές των σχολείων έχουν τη δυνατότητα να ξοδεύουν τα διάφορα κονδύλια, σχεδόν εντελώς αυτόνομα και να τα χρησιμοποιούν για συγκεκριμένους σκοπούς, ούτως ώστε να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο τους. Το Γερμανικό Ινστιτούτο Διεθνούς Εκπαιδευτικής Έρευνας- German Institute for International Educational Research (DIPF, Frankfurt am Main/Βερολίνο) κατέχει το ρόλο του επιστημονικού υπεύθυνου για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, στο πλαίσιο και της μελέτης BONUS (Boese, Neumann, Gesswein & Maaz, 2017). Η συγκεκριμένη μελέτη BONUS εξετάζει τη διαδικασία υλοποίησης και τις επιπτώσεις του συγκεκριμένου προγράμματος λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα. Ο ερευνητικός σχεδιασμός του προγράμματος έχει καθοριστεί να διαρκέσει τρία χρόνια και η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί περιλαμβάνει διάφορες ερευνητικές τε-

χνικές, όπως ερωτηματολόγια προς τους διευθυντές σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τη διεξαγωγή ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Αρχικά, με βάση τα στοιχεία από το ερωτηματολόγιο των διευθυντών, θα εξετα-

---

**“Επομένως, στην εποχή που διανύουμε η ηγεσία πρέπει να αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια που κατανέμεται μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων στους σχολικούς οργανισμούς. Οι ηγέτες σε επίπεδο σχολείου χωρίζονται σε διαχειριστές, σε ηγέτες εκπαιδευτικούς και σε άτομα που ασκούν ηγετικά καθήκοντα. Γενικά, οι τίτλοι τους μπορεί να διαφέρουν, αλλά όλοι είναι επιφορτισμένοι με την ίδια βασική πρόκληση: να στηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία και να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των μαθητών.”**

---

στούν, μέσα από μία θεωρητική προοπτική, θέματα αξιολόγησης του προγράμματος από τους ίδιους τους διευθυντές των σχολείων, καθώς και ο τρόπος που οι διευθυντές αξιοποιούν τους πόρους που τους δίνονται. Έπειτα, θα συζητηθούν τα βασικά πορίσματα του προγράμματος, όπως προκύπτουν από την τελική έκθεση της μελέτης BONUS,

και θα παρουσιαστούν πιθανές μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο.

Στη συνέχεια, έκανε την παρουσίασή της η καθηγήτρια Michelle Young του University of Virginia, με θέμα «Is School Leadership About the Person or the Position? Insight from the new School Leadership Standards in the US». Όπως ανέφερε, μέσα από μια ιστορική ανασκόπηση στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, φαίνεται ότι οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής, οι οικογένειες των μαθητών και άλλοι εμπλεκόμενοι στα δημόσια σχολεία θεωρούν υπεύθυνους τους διευθυντές για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσωπική ευημερία του κάθε μαθητή. Ως εκ τούτου, δεν είναι πλέον αρκετό οι διευθυντές να διαχειρίζονται τα οικονομικά του σχολείου, να διατηρούν ένα πεντακάθαρο και ασφαλές κτήριο και να ελέγχουν τις διαδρομές των σχολικών λεωφορείων. Απεναντίας, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν καθήκον να παρέχουν σαφή ένδειξη ότι οι μαθητές, που βρίσκονται υπό την φροντίδα τους, αποκτούν καλύτερη προετοιμασία για το πανεπιστήμιο, την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, και γενικότερα για την αυριανή τους πορεία ως πολίτες της κοινωνίας.

Παρ' όλα αυτά, θα πρέπει να γίνει αντιληπτό το γεγονός ότι ο σχολικός ηγέτης δεν είναι σε θέση να επιτύχει τους παραπάνω στόχους από μόνος του. Αντίθετα χρειάζεται στήριξη από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, στην εποχή που διανύουμε η ηγεσία πρέπει να αποτελεί μια συλλογική προσπάθεια που κατανέμεται μεταξύ των διαφόρων εμπλεκόμενων στους σχολικούς οργανισμούς. Οι ηγέτες σε επίπεδο σχολείου χωρίζονται σε διαχειριστές, σε ηγέτες εκπαιδευτικούς και σε άτομα που ασκούν ηγετικά καθήκοντα. Γενικά, οι τίτλοι τους μπορεί να διαφέρουν, αλλά όλοι είναι επιφορτισμένοι με την ίδια βασική πρόκληση: να στηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία και να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των μαθητών. Έχει υποστηριχθεί ότι συγκεκριμένα ηγετικά πρότυπα μπορούν να βοηθήσουν όλους τους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν αυτές τις προσδοκίες. Μάλιστα, το πρώτο έγγραφο εθνικών προτύπων για διευθυντές σχολείων δημοσιεύθηκε στις ΗΠΑ το 1996. Από τότε, το πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία συνέχισε να αλλάζει με αποτέλεσμα σήμερα να μιλάμε για τα εθνικά

πρότυπα ηγεσίας. Τον Νοέμβριο του 2015 εγκρίθηκαν τα Επαγγελματικά Πρότυπα για τους Εκπαιδευτικούς Ηγέτες- Professional Standards for Educational Leaders (PSEL), τα οποία βασίζονται στην τρέχουσα εμπειρία της έρευνας για την ηγεσία και διατυπώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αναμένονται από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Στη συγκεκριμένη παρουσίαση έγινε ειδική μνεία μέσα από το ερευνητικό ερώτημα: σε ποιο βαθμό η σχολική ηγεσία σχετίζεται με το πρόσωπο ή τη θέση. Όπως τόνισε η ομιλήτρια, χωρίς αμφιβολία, τα νέα επαγγελματικά πρότυπα εστιάζουν την προσοχή τους στα άτομα. Για παράδειγμα, δίνουν «μια ισχυρότερη και σαφέστερη προσοχή προς τους μαθητές και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, καθορίζοντας έτσι τις θεμελιώδεις αρχές της ηγεσίας ώστε να διασφαλιστεί ότι το κάθε παιδί είναι σωστά μορφωμένο και ορθά προετοιμασμένο για τον 21ο αιώνα».

Ακολούθως, η καθηγήτρια Carsten Quesel, από το University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland, ανέπτυξε το θέμα: «Local school governance in Switzerland: Professional claims, civic expertise and "human chemistry"». Όπως ανέφερε, η διοίκηση των δημόσιων σχολείων στην Ελβετία διαμορφώνεται μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και των λαϊκών επιτροπών που διατυπώνουν τη θέση των πολιτών ή των γονέων των μαθητών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτές οι επιτροπές έχουν μια στρατηγική ηγετική συμμετοχή, ενώ σε άλλες περιπτώσεις, η συμμετοχή τους περιορίζεται σε θέματα συμβουλευτικού χαρακτήρα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας υποδεικνύουν την προτίμηση για συμβουλευτική συμμετοχή του κοινού αλλά και τον σκεπτικισμό που υπάρχει από την εκπαιδευτική κοινότητα σε σχέση με τον έλεγχο από μέρους των πολιτών. Η συγκεκριμένη παρουσίαση εστίασε σε αυτά τα ευρήματα ως αφετηρία, συνδυάζοντάς τα με ποιοτικά δεδομένα, όπως αυτά έχουν συλλεχθεί από συνεντεύξεις με διευθυντές και μέλη σχολικών επιτροπών από τέσσερα καντόνια της Ελβετίας. Τα ποιοτικά στοιχεία που προέκυψαν αναλύθηκαν με βάση το εξής ερευνητικό ερώτημα: Πώς συνδυάζονται οι επαγγελματικές διεκδικήσεις των διευθυντών με την ανάγκη για έλεγχο και συμμετοχή από τους πολίτες; Όσον αφορά

τις προκλήσεις που προέρχονται από τη συμμετοχή των πολιτών και των γονέων στη διακυβέρνηση του σχολείου, τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν δύο μοντέλα απόδοσης ευθύνης: το πρώτο μοντέλο σχετίζεται με ασυνέπειες σε σχέση με τις επίσημες προσδοκίες για τον ρόλο του διευθυντή, ενώ το δεύτερο μοντέλο σχετίζεται με θέματα ανθρωπίνων σχέσεων και χημείας μεταξύ του διευθυντή και των συμβουλίων των σχολικών επιτροπών.

Τέλος, ο καθηγητής David Kemethofer από το University of Teacher Education Upper Austria, παρουσίασε την εργασία του «School leadership in Austria: facts and challenges». Όπως ανέφερε, από τότε που δημοσιεύθηκαν τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας PISA, στις αρχές αυτής της χιλιετίας, το σχολικό σύστημα στην Αυστρία υπέστη σημαντικές αλλαγές. Ακολουθώντας μάλιστα πρακτικές άλλων Ευρωπαϊκών χωρών, έχει εισαχθεί ένα ισχυρότερο σύστημα εκπαιδευτικής πολιτικής βασισμένο σε αποτελέσματα και προσανατολισμένο στις εισροές για την εκπαίδευση, πέρα από τις υφιστάμενες παραδοσιακές προσεγγίσεις. Αυτό το νέο μοντέλο διακυβέρνησης περιλαμβάνει νέα εργαλεία όπως τα πρότυπα απόδοσης, οι συγκριτικές αξιολογήσεις μαθητών σε κρατικό επίπεδο, οι επιθεωρήσεις σχολείων, και οι διάφορες ετήσιες εκθέσεις. Ως εκ τούτου, η αυτονομία και η λογοδοσία αποτελούν σημεία για σημαντικούς προβληματισμούς για τους διευθυντές σχολείων. Δηλαδή, η σχολική ηγεσία στην Αυστρία έχει υποστεί ένα τεράστιο μετασχηματισμό, γεγονός που συνέτεινε στην επέκταση των καθηκόντων των διευθυντών. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι α) για τη διαχείριση του σχολείου, β) τη διαχείριση της ποιότητας του σχολείου, γ) την ανάπτυξη του σχολείου και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, δ) την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και ε) τη διαχείριση των δημοσίων σχέσεων. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου. Γενικά λοιπόν, θα λέγαμε ότι έχουν αυξηθεί τα διοικητικά και οργανωτικά ηγετικά του καθήκοντα.

Μάλιστα, όπως ανέφερε ο ομιλητής, μια πρόσφατη μελέτη από τους Huber et al. (2013) προσδιόρισε τους συντελεστές τους άγχους σε συσχέτιση με

την εργασία των διευθυντών στα σχολεία. Τα γενικά ηγετικά καθήκοντα που σχετίζονται με τη διοίκηση και την οργάνωση θεωρήθηκαν πιο αγχωτικά, ακολουθούμενα από τα καθήκοντα που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας εντός του σχολικού οργανισμού. Πρόσθετα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι διευθυντές προτιμούν δραστηριότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, τη συναστροφή με άλλους διευθυντές, τις συζητήσεις με τους συναδέλφους και θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και προετοιμασία της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Brauckmann και Schwarz (2015), τόσο τα προτεινόμενα νέα καθήκοντα όσο και τα καθήκοντα που προκαλούν μεγαλύτερο άγχος, είναι αυτά στα οποία οι διευθυντές δαπανούσαν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους. Ταυτόχρονα, φάνηκε ότι οι διευθυντές στερούνται αρκετό χρόνο για τη διεκπεραίωση άλλων δραστηριοτήτων, όπως προκύπτει από την εφαρμογή των καθηκόντων της "νέας διακυβέρνησης". Ως εκ τούτου, μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι οργανωτικές δεξιότητες των σχολικών ηγετών φαίνεται να έχουν μεγάλη σημασία.

Όσον αφορά την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων, οι σχολικοί ηγέτες φαίνεται να κατέχουν καθοριστικό ρόλο. Οι διευθυντές μπορούν να θεωρηθούν ως διαμεσολαβητές οι οποίοι μετουσιώνουν τις νέες οργανωτικές επιταγές σε πρακτικές επιλογές δράσης στο επίπεδο του σχολείου. Οι Altrichter και Kemethofer (2015), σε έρευνά τους, ζήτησαν από διευθυντές να καταθέσουν την άποψή τους για διαφορετικές στρατηγικές σχολικής διακυβέρνησης. Η πλειονότητα των διευθυντών που συμμετείχαν πιστεύει ότι οι περισσότερες από τις στρατηγικές που τους προσφέρονται είναι επαρκείς για την ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής ποιότητας. Ωστόσο, τα εργαλεία που προσανατολίζονται προς τις εισροές προτιμώνται σε σχέση με τις στρατηγικές που σχετίζονται με τη "νέα διακυβέρνηση" και τις εκροές. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνες στο διεθνή χώρο, ο βαθμός σχολικής αυτονομίας στα αναλυτικά προγράμματα, οι πολιτικές αξιολόγησης και η κατανομή των πόρων φαίνεται να αποτελούν στοιχεία που περιορίζουν την ηγετική δράση των διευθυντών στην Αυστρία (OECD, 2016).

## References

- Altrichter, H. & Kemethofer, D. (2015). Neue Ansätze der Steuerung des Schulsystems und die Einstellung von Schulleitungen. *Bildung und Erziehung*, 68(3), 291–310.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Eds.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 [Disparities in the Educational System Due to the Social Background: Differential Educational Processes and Problems of Equity: In-Depth Analysis Within the Framework of Pisa 2000]*. Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften.
- Boese, S., Neumann, M., Gesswein, T., & Maaz, K. (2017). Das Berliner Bonus-Programm zur Förderung von Schulen in schwieriger Lage – Eckpunkte des Programms und erste Ergebnisse der BONUS-Studie [The Berlin Bonus Program for Support Schools in Challenging Circumstances – Basic Principles of the Program and First Findings of the BONUS Study]. In V. Manitiuis & P. Dobbelstein (Eds.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (pp. 179–203). Münster: Waxmann.
- Bolman, LG and TE Deal. (1992). Leading and managing: Effects of context, culture, and gender. *Educational administration quarterly* 28 (3), 314-329.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A Validation Study of the Leadership Styles of a Holistic Leadership Theoretical Framework. *International Journal of Educational Management*, 25 (1) 11-32.
- Brauckmann, S. & Schwarz, J. (2015). No time to manage. The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749-765.
- Hattie, J. (2015). *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*, London: Pearson.
- Huber, S.G., Wolfgram, C. & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz (S. 259-271). In S.G. Huber (Ed.), *Jahrbuch Schulleitung 2013*. Köln: CarlLink/Wolters Kluwer.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21–49.
- Pashiardis, P. (2014) (Ed.) *Modelling School Leadership Across Europe: In Search of New Frontiers*, (Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer).
- Pashiardis, P., Brauckmann, S., & Kafa, A. (2018) Let the context become your ally: School Principalship in two cases from low performing schools in Cyprus, *School Leadership & Management*. DOI 10.1080/13632434.2018.1433652.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (in press). New Public Management in education: a call for the Edupreneurial Leader?, *Leadership and Policy in Schools*.
- Sachverstaendigenrat deutscher Stiftungen fuer Integration und Migration [Council of Experts for Integration and Migration] [SVR]. (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen fuer bessere Bildungschancen [Segregation in German Schools. Scope, Consequences, and Recommended Actions for Better Educational Opportunities]*. Berlin: Buch- und Offsetdruckerei H. Heenemann GmbH & Co. KG.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., and Anderson, S, (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research to the Wallace Foundation: University of Minnesota*.
- Tillmann, K.-J., & Weishaupt, H. (2015). Ansätze bedarfsorientierter Ressourcenausstattung von sozial belasteten Schulen in Deutschland [Approaches of Need-Oriented Resource Allocation for Socially Burdened Schools in Germany]. *Zeitschrift fuer Bildungsverwaltung*, 31(2), 5–26.

## Δημιουργώντας ένα δίκτυο παροχής Διευθυντών

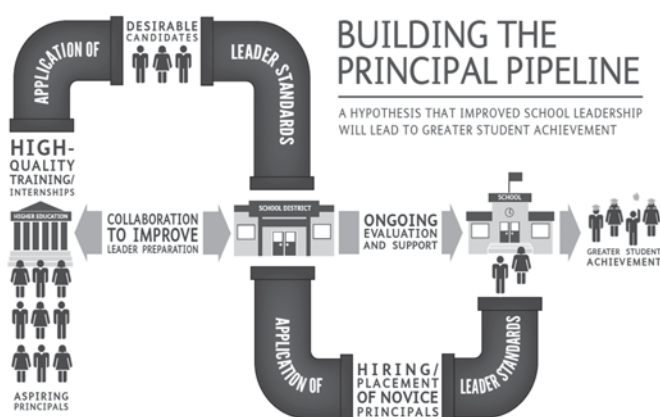
Δρ Ανδρέας Τσιάκκιρος  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δρ Θεόδωρος Θεοδώρου  
Πανεπιστήμιο Frederick

### Εισαγωγικά Σχόλια

Είναι γενικά παραδεκτό ότι για να έχουμε αποτελεσματικά σχολεία, χρειαζόμαστε και αποτελεσματικούς διευθυντές, οι οποίοι να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με επάρκεια στους ολοένα αυξανόμενους και πολύπλοκους ρόλους τους. Στην Κύπρο, το θέμα της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί τον βασικό πυρήνα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να μπορέσουμε να το πετύχουμε αυτό, όμως, θεωρούμε πως, πέρα από όλες τις άλλες προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν, θα πρέπει να έχουμε τα κατάλληλα καταρτισμένα διοικητικά στελέχη που θα αναλάβουν το βάρος της υλοποίησης της πολιτικής, με απώτερο στόχο τη βελτίωση και την πρόοδο της κοινωνίας. Ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί το δίκτυο παροχής διευθυντών, που δημιουργήθηκε από το Wallace Foundation και παρουσιάζεται στη συνέχεια. Το Wallace Foundation αποτελεί έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό που εδρεύει στη Νέα Υόρκη και έχει ως αποστολή του τη βελτίωση της μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από πρωτοβουλίες που αναπτύσσει σε διάφορες περιοχές, περιλαμβανομένης και της σχολικής ηγεσίας.

### Δημιουργώντας ένα Δίκτυο Παροχής Διευθυντών



Οι διευθυντές μπορούν να κάνουν μεγάλη διαφορά στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές στα δημόσια σχολεία, ενώ οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι πολύ σημαντικοί σε σχολεία που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Τα τελευταία χρόνια οι υπεύθυνοι των σχολείων έχουν να αντιμετωπίσουν μία μεγάλη πρό-

κληση: να διασφαλίσουν ότι όλα τα σχολεία, και όχι μόνο λίγα τα οποία μπορεί να θεωρηθούν ως τυχερά, επωφελοούνται από ηγέτες-επαγγελματίες, οι οποίοι γνωρίζουν πώς να επικεντρωθούν στη μάθηση και με ποιον τρόπο να τη βελτιώσουν.

Η έρευνα του Wallace Foundation υποδεικνύει ότι οι σχολικές περιφέρειες μπορούν να δημιουργήσουν ένα ισχυρό δίκτυο διευθυντών, το οποίο αποτελείται από τέσσερα βασικά μέρη:

- (1) κατάλληλα επίπεδα για τους διευθυντές που ορίζουν τι πρέπει αυτοί να γνωρίζουν και να κάνουν,
- (2) υψηλής ποιότητας κατάρτιση των διευθυντών, προτού αναλάβουν τη θέση, η οποία παρέχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται τα σχολεία κάθε περιφέρειας και προσφέρεται από παροχές με επιλεκτικές διαδικασίες εισδοχής,
- (3) αυστηρές διαδικασίες πρόσληψης επαγγελματιών με υψηλά προσόντα, με ισχυρή σύνδεση μεταξύ υποψηφίου και σχολείου και
- (4) στενή παρακολούθηση της απόδοσης στην εργασία, μέσω αξιολόγησης και υποστήριξης, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους, για να βοηθούν τους διευθυντές, ιδιαίτερα τους νεοπροσληφθέντες, να βελτιωθούν.

Με την εφαρμογή των πιο πάνω μπορεί να υπάρξει καλύτερη κατανόηση όσον αφορά το τι αποτελεί την αποτελεσματική ηγεσία, μεγαλύτερη συμβατότητα μεταξύ των διευθυντών και των σχολείων που θα τοποθετηθούν, καθώς και αξιολογήσεις απόδοσης, οι οποίες να μετρούν όχι μόνο τι είναι σημαντικό, αλλά να βοηθούν τους διευθυντές να επιτύχουν στην ομολογουμένως πολύ δύσκολη εργασία τους. Η έρευνα υποδεικνύει ακόμη ότι ορισμένα μέρη του δικτύου είναι πιο δύσκολο να δημιουργηθούν από κάποια άλλα. Για παράδειγμα, η υιοθέτηση νέων επιπέδων για τους διευθυντές είναι πιο εύκολη από τη βελτίωση της κατάρτισής τους. Παρά το γεγονός ότι η αναβάθμιση των προγραμμάτων για κατάρτιση των μελλοντικών ηγετών μπορεί να αναληφθεί εύκολα από τις περιφέρειες, εντούτοις η προσπάθεια βελτίωσης της κατάρτισης στα πανεπιστήμια αποτελεί μια μακροπρόθεσμη διαδικασία.

Η προσπάθεια που περιγράφεται στο παρόν άρθρο ξεκίνησε το 2011 από το Wallace Foundation, με στόχο τη στήριξη έξι μεγάλων σχολικών περιφερειών των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Η.Π.Α.), για τη δημιουργία μιας μεγάλης δεξαμενής υψηλής ποιότητας διευθυντών. Οι περιφέρειες αυτές εξυπηρετούν έναν αριθμό μαθητών, που

κυμαίνεται από 90 000 και ξεπερνά το 1 000 000, πολλοί από τους οποίους προέρχονται από κοινότητες με χαμηλά εισοδήματα. Τα έξοδα που αφορούν την πρωτοβουλία αυτή αποτελούν κατά μέσο όρο το 0,4% των συνολικών εξόδων των συγκεκριμένων περιφερειών.

## Βασικά Ευρήματα

### Η Εκπληκτική Δύναμη των Επιπέδων

Η προσπάθεια καταγραφής των ενεργειών των αποτελεσματικών διευθυντών αποδείχτηκε ιδιαίτερα σημαντική για τις περιφέρειες, αφού έφερε στην επιφάνεια έναν νέο τρόπο σκέψης και σαφήνεια για την περιγραφή της εργασίας τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτή συνδέεται με τις προτεραιότητες των περιφερειών. Τα επίπεδα έλαβαν υπόψη τους τις τοπικές ανάγκες και τις ειδικές συνθήκες των περιφερειών και περιλαμβάνουν: τι πρέπει να διδάσκονται οι μελλοντικοί διευθυντές, ποια κριτήρια πρέπει να χρησιμοποιούνται για αξιολόγηση των υποψηφίων και το πώς πρέπει να στηρίζονται και να αξιολογούνται οι διευθυντές που αναλαμβάνουν μια θέση.

Τα επίπεδα αποτελούν ένα «ζωντανό έγγραφο σε χρήση», αφού αναθεωρούνται συχνά, ειδικά όταν οι αξιολογήσεις απόδοσης καταδεικνύουν κενά ή ασάφειες στη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Τα επίπεδα δίνουν έμφαση στην απλότητα και περιορίζονται στα πιο βασικά, ώστε να είναι φιλικά προς τους χρήστες. Τα έγγραφα περιγράφουν, επίσης, τις δεξιότητες που απαιτούνται ή ακόμα και τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αποδεικνύει ότι τις κατέχει. Όσον αφορά το κόστος για ένα τόσο ισχυρό εργαλείο, από τα τέσσερα μέρη του δικτύου που έχει στηθεί, αυτό ήταν το λιγότερο δαπανηρό.

### Προετοιμασία πριν την Ανάλυση της Θέσης

Οι περιφέρειες αφιέρωσαν πολλή ενέργεια για να αναπτύξουν τα δικά τους προγράμματα, τα οποία προσφέρονται από τα πανεπιστήμια ή άλλους παροχείς. Η αναβάθμιση των προγραμμάτων των πανεπιστημίων θεωρήθηκε σημαντική, γιατί προσέφεραν μεγαλύτερη σταθερότητα από τα προγράμματα των περιφερειών. Η δημιουργία ή η ενδυνάμωση συνεργειών με οργανισμούς που είναι δεκτικοί στην αλλαγή και στην καλλιέργεια εκείνων των ηγετικών δεξιοτήτων που είχαν ανάγκη οι περιφέρειες, οδήγησε προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Οι περιφέρειες μοιράστηκαν, επίσης, με τα πανεπιστήμια τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των αποφοίτων τους, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόσουν ανάλογα τα προγράμματά τους.

Επιπρόσθετα, οι περιφέρειες εφάρμοσαν διάφορους τρόπους για να προσελκύσουν στα προγράμματα εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ικανότητα στην ανάληψη διευθυντικών θέσεων. Διορθώνοντας αυτό που οι περισσότεροι θεωρούσαν ως τον πιο αδύναμο κρίκο στην κατάρτιση των διευθυντών και που ήταν η παροχή στους υποψήφιους ουσιαστικής πρακτικής εμπειρίας με τη μορφή πρακτικής άσκησης, κατάφεραν να προσελκύσουν κατάλληλους υποψήφιους για να εκπαιδευτούν. Στην προ-

σπάθειά τους αυτή οι περιφέρειες είχαν να αντιμετωπίσουν και διάφορα άλλα προβλήματα, όπως την εξεύρεση των κατάλληλων μεντόρων που θα παρείχαν την απαιτούμενη καθοδήγηση στους ασκούμενους, καθώς και την προσωρινή αντικατάσταση εκείνων που ήθελαν να παρακολουθήσουν τα προγράμματα.

### Πιο Αυστηρή Πρόσληψη

Η πρόσληψη των διευθυντών στις περιφέρειες άλλαξε γρήγορα και προς το καλύτερο όταν έγινε εισαγωγή νέων διαδικασιών για την αξιολόγηση των υποψηφίων, σύμφωνα με αντικειμενικά δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων αποδεικτικών στοιχείων ότι ήταν καλά προετοιμασμένοι για να φέρουν σε πέρας το έργο του διευθυντή και ήταν κατάλ-

---

**“Αντί της μη παραγωγικής προσπάθειας εντοπισμού και απομάκρυνσης των μη επιτυχημένων διευθυντών, υιοθετήθηκε μια προσέγγιση όπου η αξιολόγηση αποτελεί τη διαδικασία κατανόησης των δυνατών και αδύνατων σημείων κάθε διευθυντή, ειδικότερα σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση της διδασκαλίας”**

---

ηλοι για κάθε σχολείο ξεχωριστά. Προς αυτή την κατεύθυνση, οι υποψήφιοι καλούνταν να επιδείξουν πρακτικά τις ικανότητές τους. Για παράδειγμα, μπορούσε να ζητηθεί από τους υποψήφιους να παρακολουθήσουν ένα βίντεο από μάθημα σε μια τάξη και, στη συνέχεια, να δώσουν γραπτή ή προφορική ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό, ή να παίξουν τον ρόλο του διευθυντή που θα έπρεπε να αντιμετωπίσει έναν θυμωμένο γονέα. Η διαπίστωση που προκύπτει από τη δραστηριότητα αυτή είναι ότι, μέσω της υπόδυσης ρόλων, μπορούν να διαπιστωθούν πολλά πράγματα που μια κανονική συνέντευξη δεν μπορεί να εξετάσει. Μια άλλη καινοτομία ήταν η ανάπτυξη «*συστημάτων εντοπισμού ηγετών*», δηλαδή ηλεκτρονικών φακέλων με πληροφορίες για τους υποψήφιους. Τα συστήματα αυτά περιλάμβαναν λεπτομερείς πληροφορίες για την εμπειρία, την απόδοση και τις ικανότητες των ενδιαφερομένων, ώστε τα άτομα που λάμβαναν τις αποφάσεις να μπορούν να εντοπίζουν εύκολα τους υποψήφιους που διέθεταν τις απαραίτητες δεξιότητες για την κάθε θέση.

Επιπρόσθετα, οι περιφέρειες βελτίωσαν ή εισήγαγαν μηχανισμούς για την αρχική επιλογή των ενδιαφερομένων, προτού θεωρηθούν ως υποψήφιοι για τη θέση. Την ίδια στιγμή, εφάρμοσαν μία προσεκτική πρόβλεψη για τις κενές θέσεις και τον σχεδιασμό διαδοχής των υφιστάμενων ηγετών, όπως διαδικασίες για εντοπισμό πιθανών θέσεων έναν χρόνο πριν αυτές κενωθούν, καθώς και ανακοίνωση και έγκαιρη πλήρωσή τους, για να μη δημιουργείται οποιοδήποτε πρόβλημα διαδοχής. Τα πιο πάνω οφέλη επιτεύχθηκαν με συστηματική προσπάθεια και αφιερώνοντας χρόνο, ενώ οι νέες διαδικασίες δεν κατάφεραν να δώσουν απαντήσεις σε όλες τις ανάγκες. Οι περιφέρειες ανέφεραν ότι συνάντησαν δυσκολίες στην εξεύρεση κατάλληλων υποψηφίων για τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης, καθώς και στην ανάπτυξη τρόπων για ικανοποιητική επιλογή των υποψηφίων, όσον αφορά τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες. Παρά το γεγονός ότι οι νέοι διευθυντές ήταν, κατά τα άλλα, καλά προετοιμασμένοι, σε μερικές περιπτώσεις παρουσίαζαν αδυναμίες στους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης και των μικροπολιτικών δεξιοτήτων.

#### **Ευθυγράμμιση Αξιολόγησης με την Υποστήριξη**

Επειδή οι περιφέρειες ήθελαν να αυξήσουν τον αριθμό των νέων ηγετών που παρέμεναν στις θέσεις τους και εκτελούσαν με επιτυχία το έργο τους, οδηγήθηκαν στην επανεξέταση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές αξιολογούνταν, αλλά και υποστηρίζονταν. Αντί της μη παραγωγικής προσπάθειας εντοπισμού και απομάκρυνσης των μη επιτυχημένων διευθυντών, υιοθετήθηκε μια προσέγγιση όπου η αξιολόγηση αποτελεί τη διαδικασία κατανόησης των δυνατών και αδύνατων σημείων κάθε διευθυντή, ειδικότερα σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση της διδασκαλίας. Ακολούθως, μέσω της υποστήριξης, η οποία παρέχεται από μέντορες και επιθεωρητές, καθώς και μέσω της συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, επιδιώκεται να καλυφθούν τα αδύνατα σημεία των διευθυντών.

Βέβαια, οι περιφέρειες εξακολούθησαν να συμμορφώνονται με τις πολιτειακές οδηγίες σε σχέση με την αξιολόγηση των διευθυντών. Μεταξύ άλλων αυτό προϋπέθετε τη βαθμολόγηση των διευθυντών σε σχέση με τα βασικά στοιχεία της εργασίας τους, δηλαδή την επαγγελματική πρακτική τους, καθώς και σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών τους, δηλαδή τη μαθητική ανάπτυξη. Σε ό,τι αφορά στην πρώτη, οι περιφέρειες φρόντισαν όπως η αξιολόγηση της επαγγελματικής πρακτικής περιλαμβάνει τα νέα επίπεδα των διευθυντών, έτσι που οι νέοι σχολικοί ηγέτες να κρίνονται με βάση τις ίδιες ομάδες δεξιοτήτων που προ-άγονταν, μέσω της κατάρτισης και της πρόσληψής τους, με προεξέχουσα την παιδαγωγική ηγεσία. Σε ό,τι αφορά στη δεύτερη, δηλαδή τη μαθητική ανάπτυξη, λαμβάνονταν υπόψη οι επιδόσεις των μαθητών σε τοπικά δοκίμια, η πρόοδος των μαθητών με τις χαμηλότερες επιδόσεις, τα ποσοστά φοίτησης και οι συγκρίσεις με σχολεία σε παρόμοιες συνθήκες.

Ωστόσο, με την απόφαση να αλλάξουν τον ρόλο του επιθε-

ωρητή, οι περιφέρειες διαφοροποίησαν την αξιολόγηση που διενεργούσαν από την τυπική διαδικασία που ακολουθείται στις Η.Π.Α. Συγκεκριμένα, θέλοντας να διασφαλίζουν ότι οι επιθεωρητές θα ήταν σε θέση να αξιολογούν σωστά τους διευθυντές, φρόντισαν να τους ζητούν να παρατηρούν και να εργάζονται μαζί τους, καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς και να συζητούν μαζί τους αναφορικά με τους στόχους του σχολείου, τις ενέργειες που απαιτούνται για να επιτευχθούν και την πρόοδο που συντελείται προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Αυτή η αλλαγή αντιμετώπιση-

---

**“Στην πράξη, οι νέοι διευθυντές περνούσαν πολύ περισσότερο χρόνο με τον επιθεωρητή τους, ο οποίος συμμετείχε σε όλες τις λειτουργίες του σχολείου και τους κατεύθυνε στη λήψη μέτρων για βελτίωση των πρακτικών τους. Με τον τρόπο αυτό οι επιθεωρητές έτειναν να λειτουργούν περισσότερο ως μέντορες παρά ως αξιολογητές, κάτι που αντιμετώπιστηκε θετικά από τους νέους ηγέτες, ενώ πολύ σημαντικό είναι και το ότι οι διευθυντές δήλωναν ότι λάμβαναν υποστήριξη στη βάση των σημείων που, σύμφωνα με την αξιολόγησή τους, έπρεπε να βελτιώσουν.”**

---

κε ανέλπιστα θετικά, αφού οι διευθυντές, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, έκριναν ότι οι αξιολογήσεις που τους έκαναν οι επιθεωρητές τους είχαν αξία για τους ίδιους, ήταν δίκαιες και ακριβείς στην περιγραφή της απόδοσής τους, καθώς και χρήσιμες για σκοπούς ανατροφοδότησης, σε σχέση με το έργο τους. Αυτή η θετική αποτίμηση, παρουσίαζε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το πώς έκριναν οι διευθυντές την προηγούμενη μορφή αξιολόγησης, στις ίδιες περιφέρειες.

Βέβαια, για να επιτύχουν την αλλαγή στον ρόλο του επιθεωρητή, οι περιφέρειες χρειάστηκε να μειώσουν τον αριθμό των διευθυντών που ο κάθε επιθεωρητής αξιολογούσε. Αυτό οδήγησε είτε στην πρόσληψη επιπρόσθετων

επιθεωρητών είτε στην αποφόρτωσή τους από άλλα καθήκοντα, ώστε να είναι μπορούν να αφιερώνουν πιο πολύ χρόνο στους διευθυντές που τους αναλογούσαν. Επίσης, οι περιφέρειες χρειάστηκε να εκπαιδεύσουν τους επιθεωρητές σε θέματα παροχής ανατροφοδότησης και στον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να οργανώνουν τις επισκέψεις τους στα σχολεία, ενώ ακόμη χρειάστηκε να αντικαταστήσουν έναν αριθμό επιθεωρητών που δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο με άλλους που κατείχαν τις απαιτούμενες δεξιότητες.

Στην πράξη, οι νέοι διευθυντές περνούσαν πολύ περισσότερο χρόνο με τον επιθεωρητή τους, ο οποίος συμμετείχε σε όλες τις λειτουργίες του σχολείου και τους κατεύθυνε στη λήψη μέτρων για βελτίωση των πρακτικών τους. Με τον τρόπο αυτό οι επιθεωρητές έτειναν να λειτουργούν περισσότερο ως μέντορες παρά ως αξιολογητές, κάτι που αντιμετωπίστηκε θετικά από τους νέους ηγέτες, ενώ πολύ σημαντικό είναι και το ότι οι διευθυντές δήλωναν ότι λάμβαναν υποστήριξη στη βάση των σημείων που, σύμφωνα με την αξιολόγησή τους, έπρεπε να βελτιώσουν. Βέβαια, παρά την πρόοδο που είχε καταγραφεί, οι περιφέρειες αντιλαμβάνονται ότι ορισμένες παράμετροι των αλλαγών που συντελέστηκαν στην αξιολόγηση χρήζουν περαιτέρω παρακολούθησης και ενδεχόμενης αναθεώρησης. Σχετικά παραδείγματα που θα μπορούσαν να αναφερθούν αφορούν στη διαφοροποίηση των προσδοκιών που έχουν από τους ηγέτες ανάλογα με την πείρα τους ή την οικονομική κατάσταση των μαθητών των σχολείων τους, την επάρκεια των επιθεωρητών για παροχή στήριξης σε θέματα παιδαγωγικής ηγεσίας και τον βαθμό στον οποίο μπορούσαν οι ηγέτες να αποτείνονται για βοήθεια στον επιθεωρητή τους, γνωρίζοντας ότι θα είναι και ο αξιολογητής τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, στο πλαίσιο της υποστήριξης που λάμβαναν, οι ηγέτες θεωρούσαν τις δραστηριότητες επαγγελματικής τους ανάπτυξης λιγότερο χρήσιμες από τη βοήθεια που τους προσέφεραν ο μέντορας και ο επιθεωρητής τους. Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι θεωρούσαν ότι αυτές οι δραστηριότητες δεν ήταν προσαρμοσμένες στις ατομικές τους ανάγκες.

## Η Δημιουργία Συνεχίζεται

Η καθιέρωση ενός δικτύου που να παρέχει μια επαρκή, σταθερή ροή ποιοτικών σχολικών ηγετών έχει απαιτήσει πέντε χρόνια σκέψης και προσπάθειών στις έξι περιφέρειες, ενώ η εργασία ακόμη βρίσκεται σε εξέλιξη. Ορισμένα μέρη του δικτύου είναι ακόμη στα πρώτα στάδια δημιουργίας τους, ενώ άλλα χρειάζονται προσαρμογές και βελτιώσεις. Εντούτοις, φαίνεται ότι είναι εφικτό να τεθούν σε εφαρμογή και τα τέσσερα βασικά μέρη του δικτύου και να προκύψει ραγδαία πρόοδος σε περιοχές, όπως είναι οι προσλήψεις. Έτσι, η επιτυχία του εγχειρήματος αυτού υποδηλώνει ότι και άλλες περιφέρειες μπορούν να κινηθούν προς την ίδια κατεύθυνση.

Όσα έχουν επιτευχθεί μέχρι σήμερα μπορούν να αξιοποι-

ηθούν τόσο για τον προσδιορισμό των ενεργειών που πρέπει να αναληφθούν για την ενδυνάμωση της σχολικής ηγεσίας όσο και για την αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο αυτές μπορούν να εκτελεστούν. Οι έξι περιφέρειες συμμετείχαν σε μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης, εισάγοντας αλλαγές, εξετάζοντας ποιες από αυτές είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα και ποιες όχι και κάνοντας προσαρμογές. Εξέταζαν παράλληλα κατά πόσο οι δραστηριότητες που αφορούσαν ένα μέρος του δικτύου, βοηθούσαν στην αναγνώριση αδυναμιών σε κάποιο άλλο μέρος του. Για παράδειγμα, οι περιφέρειες χρειάστηκε να αναθεωρήσουν τα επίπεδα των διευθυντών, όταν οι διαδικασίες που αφορούσαν στην πρόσληψη και την αξιολόγησή τους έφεραν στην επιφάνεια ορισμένες ασάφειες ή παραλείψεις. Επομένως, ήταν σημαντικό για κάθε νέο μέρος του δικτύου παροχής διευθυντών, να υπάρχει μια διαδικασία δοκιμαστικής εφαρμογής και βελτίωσης, ώστε να εντοπίζονται και να διορθώνονται προβλήματα που δεν μπορούσαν να προβλεφθούν. Παράλληλα, αναγνωριζόταν ότι κανένα μέρος δεν ήταν πλήρως ολοκληρωμένο, αφού γίνονταν αλλαγές, ανάλογα με τα ζητήματα που προέκυπταν.

## Καταληκτικά Σχόλια

Το παρόν άρθρο αποσκοπεί στην παρουσίαση μιας καινοτόμου πρωτοβουλίας που έχει αναληφθεί στον διεθνή χώρο, για ένα ζήτημα που ενδεχομένως απασχολεί κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένου και του κυπριακού. Το ζήτημα αυτό αφορά στη διασφάλιση της ύπαρξης διευθυντών που να είναι ικανοί να ηγούνται αποτελεσματικά των σχολείων τους και να διασφαλίζουν τη συνεχή τους βελτίωση.

Μέσα από την περιγραφή του τρόπου με τον οποίο έχει δημιουργηθεί και λειτουργήσει το δίκτυο παροχής διευθυντών, σε ένα ομολογουμένως διαφορετικό από το κυπριακό συγκείμενο, πιστεύουμε ότι μπορούν να αναδειχθούν καλές πρακτικές και να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα και για τη δική μας περίπτωση. Αυτά περιλαμβάνουν την ολοένα και μεγαλύτερη σημασία που δίνεται στον προσδιορισμό του τι ακριβώς αναμένεται να κάνουν οι σχολικοί ηγέτες, καθώς και στη βελτίωση των διαδικασιών επιλογής, κατάρτισης, αξιολόγησης και υποστήριξής τους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ένα καταληκτικό συμπέρασμα που εξάγεται από την προσπάθεια που έχει περιγραφεί, αποτελεί το γεγονός ότι όλα τα πιο πάνω δεν πρέπει να εξετάζονται και να προωθούνται αποσπασματικά και ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Αντίθετα, πρέπει να συνεξετάζονται, να συνδυάζονται και να διασυνδέονται μεταξύ τους, ως απαραίτητα συστατικά μέρη ενός ευρύτερου δικτύου, το οποίο να εξελίσσεται συνεχώς και να προσαρμόζεται ανάλογα στα νέα δεδομένα που προκύπτουν.

Προσαρμογή από: Mendels, P. (2017). (Ed.). *Building principal pipelines: A job the urban districts can do*. New York: The Wallace Foundation.

# Ηγεσία για τη Διδασκαλία: η επίδραση των πρακτικών ηγεσίας του Διευθυντή στις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και στην επίδοση των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά

Μαριάντρη Κάζη

Εκπαιδευτικός, ΜΑ, υποψήφια Διδάκτωρ

Η ηγεσία ενός σχολείου αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας κάθε σχολικής μονάδας (SREB; Kruger & Scheerens, 2012) και διαχρονικά το αντικείμενο μελέτης σε διεθνείς έρευνες. Το σύγχρονο σχολείο έχει ένα πολύπλευρο ρόλο στη σημερινή εποχή. Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις του σχολικού οργανισμού, με βάση τις αλλαγές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, συνιστούν αναβάθμιση του ρόλου του Διευθυντή, μέσα από την άσκηση πρακτικών Ηγεσίας για τη Διδασκαλία (Buyukozturk et al., 2010; OECD, 2009; Pont et al., 2008). Η επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων προϋποθέτει την εστίαση των Διευθυντών στις πρακτικές της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία και την εφαρμογή τους στο σχολικό συγκείμενο (Hallinger, 2003; Hallinger & Murphy, 1986; Murphy et al., 1982; De Bevoise, 1984; Heck et al., 1990).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από την αποτελεσματική άσκηση της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία. Ειδικότερα, διεθνείς μελέτες ερευνούν τον τρόπο, βάση του οποίου διδάσκονται και μαθαίνουν οι μαθητές (Day, Leithwood & Sammons, 2008; O'Donnell & White, 2005).

## Μεθοδολογία

Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μέθοδο με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία, των αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά. Ο σχε-

διασμός και η διεξαγωγή της έρευνας βασίστηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια από τις μεταβλητές της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία είναι ο ισχυρότερος προγνωστικός δείκτης στην επίδοση των μαθητών Στ' τάξης δημοτικού στα μαθηματικά;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ των αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά;
- Ποια είναι η σχέση μεταξύ των αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, του σχολικού συγκειμένου και της επίδοσης των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά;

Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι Διευθυντές των Δημοσίων Δημοτικών σχολείων των επαρχιών Αμμοχώστου, Λάρνακας και Λεμεσού. Ειδικότερα, το τελικό δείγμα της έρευνας περιελάμβανε 81 Διευθυντές, 139 εκπαιδευτικούς και 1553 μαθητές της Στ' τάξης, των επαρχιών Αμμοχώστου, Λάρνακας και Λεμεσού κατά τη χρονική διάρκεια των μηνών Μαρτίου, Απριλίου, Μαΐου και Ιουνίου 2017. Στο δείγμα της έρευνας δεν είχαν συμπεριληφθεί τα σχολεία των τριών επαρχιών, τα οποία ανήκαν στον κύκλο Α (Α', Β', Γ' τάξεις), τα σχολεία τα οποία αρνήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, τα σχολεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές αποδέχτηκαν συμμετοχή, χωρίς τη συμμετοχή των μαθητών και πολύ μικρά ορεινά σχολεία στην επαρχία Λεμεσού.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια, μετά από πιλοτική χορήγηση δύο ερευνητικών εργαλείων που αφορούσαν τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και ενός δοκιμίου μαθηματικών. Τα δύο ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια, μετά από μελέτη άλλων έγκυρων και αξιόπιστων ερωτηματολογίων (Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS), (Hallinger, 1984a, 1984b); National Council of Teachers of Mathematics (2000); Teacher Efficacy Scale (TES), (Hoy, W.K. & Woolfolk, 1993); Teacher Efficacy Scale (TES), (Gibson & Dembo, 1984). Το δοκίμιο μαθηματικών Στ' τάξης παραχωρήθηκε και χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο (Κυριακίδης Λ.).

## Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με περιγραφική στατιστική μέσω του στατιστικού λογισμικού προγράμματος SPSS και με επαγωγική στατιστική μέσω των Δομικών Μοντέλων Εξισώσεων – Structural Equation Models (SEM) με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος AMOS.

Ο έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας και εγκυρότητας των δύο ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (Factor Analysis) και της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis). Ειδικότερα, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση ανέδειξε τις ομάδες μεταβλητών των δύο ερευνητικών εργαλείων. Πρόσθε-



τα, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των δηλώσεων των δύο ερωτηματολογίων, με βάση το στατιστικό κριτήριο Cronbach's  $\alpha$  έδειξε να είναι υψηλός ( $\alpha=.92$ ,  $\alpha=.83$ ).

### Αποτελέσματα

Τα κυριότερα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής των 75 μεταβλητών των δύο ερωτηματολογίων, των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών, αλλά και του δοκιμίου Μαθηματικών παρουσιάζονται ενδεικτικά στο κείμενο. Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν, ο μέσος όρος της ηλικίας των εκπαιδευτικών Στ' τάξης ήταν άνω των 41 ετών (38,1%), ενώ η ηλικία των Διευθυντών ήταν μεγαλύτερη των 51 χρόνων (63,2%). Το μορφωτικό επίπεδο, τόσο των εκπαιδευτικών αλλά και των Διευθυντών ήταν υψηλό, κατέχοντας μεταπτυχιακό αλλά και διδακτορικό τίτλο. Η ανάλυση των δεδομένων των μέσων όρων των επιδόσεων των μαθητών στο δοκίμιο μαθηματικών κατέδειξε, ότι ο μέσος όρος των 1553 μαθητών, και ειδικότερα των 139 τμημάτων της Στ' τάξεων των τριών επαρχιών, ήταν 18,04/20.

Πρόσθετα, η ανάλυση των Δομικών Μοντέλων Εξισώσεων – Structural Equation Models (SEM), πραγματοποιήθηκε με βάση τα μετρικά μοντέλα και τα δομικά μοντέλα. Μέσω των μετρικών μοντέλων διερευνήθηκαν οι σχέσεις των μεταβλητών για κάθε ομάδα μεταβλητών ξεχωριστά. Οι σχέσεις όλων των μεταβλητών μεταξύ τους εξετάστηκαν μέσω των δομικών μοντέλων. Ειδικότερα, τα μετρικά μοντέλα αναλύθηκαν στατιστικά μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης – Confirmatory Factor Analysis (CFA), η οποία καθορίζει τις σχέσεις μεταξύ των λανθανουσών και μετρήσιμων μεταβλητών και παράλληλα, παρέχει πληροφορίες για τις λανθάνουσες μεταβλητές και τις ερωτήσεις που τις καθορίζουν (Byrne, 2001). Επιπλέον, τα δομικά μοντέλα εξισώσεων εξετάζουν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και την προσαρμοστικότητα του μοντέλου με τα δεδομένα (Loehlin, 1987). Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε ένα θεωρητικό – υποθετικό μοντέλο, ενώ

παράλληλα για το σχεδιασμό και την εκτίμηση του τελικού δομικού μοντέλου εφαρμόστηκε η μέθοδος των εναλλακτικών μοντέλων. Το θεωρητικό – υποθετικό μοντέλο αναφερόταν

---

**“Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις του σχολικού οργανισμού, με βάση τις αλλαγές του 21ου αιώνα, συνιστούν αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή, μέσα από την άσκηση πρακτικών Ηγεσίας για τη Διδασκαλία (Buyukozturk et al., 2010; OECD, 2009; Pont et al., 2008).”**

---

στις σχέσεις μεταξύ της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία, των αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά. Η Ηγεσία για τη Διδασκαλία μετρήθηκε μέσα από τις τρεις ομάδες μεταβλητών την αξιολόγηση της διδασκαλίας, τον καθορισμό διδακτικών στόχων και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το σχολικό συγκείμενο μελετήθηκε μέσα από τις γενικές πληροφορίες του σχολείου,

τις σχέσεις των εκπαιδευτικών και τις σχέσεις του Διευθυντή. Παράλληλα, οι πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών μελετήθηκαν μέσα από τις πρακτικές που χρησιμοποιούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στην τάξη.

Όλες οι ομάδες μεταβλητών αποτέλεσαν ξεχωριστά μετρικά μοντέλα, τα οποία διερευνήθηκαν στατιστικά μέσω επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (CFA). Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) κατέδειξε ότι οι ομάδες μεταβλητών που εξετάστηκαν μελετούν τα χαρακτηριστικά της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία, του σχολικού συγκειμένου και των αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, μέσα από το τελικό δομικό μοντέλο, παρατηρήθηκε ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας, οι γενικές πληροφορίες του σχολείου και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι οι ισχυρότεροι προγνωστικοί δείκτες των αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση, της επίδοσης των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά ( $p<.05$ ,  $p<.01$ ). Ειδικότερα, η αξιολόγηση της διδασκαλίας από το Διευθυντή ήταν ο ισχυρότερος από τους τρεις συντελεστές πρόβλεψης της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία. Ο Διευθυντής μέσα από τις πρακτικές της αξιολόγησης της διδασκαλίας μπορεί να επιδράσει θετικά και στατιστικά σημαντικά στις αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας τους και κατ' επέκταση, στην επίδοση των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά. Ο άλλος ισχυρότερος συντελεστής πρόβλεψης ανήκε στον παράγοντα του σχολικού συγκειμένου και αφορούσε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους φάνηκε να επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά. Ακόμα, οι γενικές πληροφορίες του σχολείου, οι οποίες χαρακτηρίζουν το σχολικό συγκείμενο, επιδρούν θετικά και στατιστικά σημαντικά στην επίδοση των μαθητών, αλλά και στις αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας των

εκπαιδευτικών επιδρούν θετικά στην επίδοση των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι ο Διευθυντής επιδρά όχι μόνο έμμεσα, αλλά και άμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσω της αξιολόγησης της διδασκαλίας, ο Διευθυντής επηρεάζει την επίδοση των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά. Οι συχνότερες πρακτικές αξιολόγησης της διδασκαλίας από τον Διευθυντή, παρατηρήθηκαν να σχετίζονται με την εξέταση των εργασιών των μαθητών όταν ο Διευθυντής αξιολογεί την ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τη διεξαγωγή άτυπων παρατηρήσεων στην τάξη σε τακτική βάση, την επισήμανση, μέσω ανατροφοδότησης συγκεκριμένων δυνατών και αδύνατων σημείων των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και την επιβεβαίωση των προτεραιοτήτων των εκπαιδευτικών στην τάξη και τη σύνδεσή τους με τους στόχους και την κατεύθυνση του σχολείου. Επιπλέον, η επίδραση των αποτελεσματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα βασίζεται στη συχνή εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών, όπως είναι η ενημέρωση γονέων για το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία, η εφαρμογή της πρακτικής της στρατηγικής χρήσης εργαλείων, η χρήση εναλλακτικών πρακτικών διδασκαλίας και πληθώρας στρατηγικών αξιολόγησης, η παροχή βοήθειας στους μαθητές σε μη διδακτικό χρόνο και η ενημέρωση των γονέων για την επίδοση των μαθητών. Παράλληλα, το σχολικό συγκείμενο επιδρά στην επίδοση των μαθητών μέσω των πρακτικών που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Οι συχνότερες πρακτικές ήταν η χρήση υλικού που παρουσίασε άλλος εκπαιδευτικός, μετά από συμμετοχή σε συγκεκριμένο συνέδριο, η ανταλλαγή διδακτικού υλικού με άλλους εκπαιδευτικούς, η συζήτηση με άλλους εκπαιδευτικούς για πειθαρχικά προβλήματα των μαθητών, η διενέργεια υποδειγματικής διδασκαλίας σε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου και η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό διδασκαλιών. Η επίδραση του σχολικού συγκειμένου

στην επίδοση των μαθητών, παρατηρήθηκε να επηρεάζεται επίσης, από μέγεθος του σχολείου και ειδικότερα τον αριθμό των τάξεων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Αξίζει να αναφερθεί, ότι με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, ο καθορισμός διδακτικών στόχων και η επαγγελματική ανάπτυξη δεν έδειξαν να συσχετίζονται, όπως αναμενόταν και όπως αναφέρεται μέσα από διεθνείς έρευνες με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό, ίσως να οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό δηλώσεων για τις συγκεκριμένες μεταβλητές.

### Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εφαρμόζοντας πρακτικές της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία, μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών Στ' τάξης στα Μαθηματικά. Επιπρόσθετα, οι πρακτικές της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία και ειδικότερα, η αξιολόγηση της διδασκαλίας, καθώς και οι αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευ-

τικών, επιδρούν θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα (Aaronson et al., 2007; Marzano, 1998; Ovando & Ramirez, 2007; Yasin, Bashah, Zainal, Pihie, Fooi & Basri, 2016). Επιπλέον, καθοριστικό παράγοντα στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτελεί το σχολικό συγκείμενο, και ειδικότερα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και οι γενικές πληροφορίες του σχολείου.

Μέσω της έρευνας προέκυψε η συσχέτιση της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία, των αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της επίδοση των μαθητών Στ' τάξης Δημοτικού στα Μαθηματικά. Ο Διευθυντής που στηρίζεται στην εφαρμογή των πρακτικών της Ηγεσίας για τη Διδασκαλία μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αλλά και τη μάθηση των μαθητών (Ingebrand, 2012; Scott, et. al., 2016; Sisman, 2016). Η έρευνα έδωσε σημαντικά στοιχεία για τους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, αλλά και γενικότερα, για την εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου.

### Αναφορές

- Day, C., Leithwood, K. & Sammons, P. (2008). *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, Special Issue: The impact of school leadership on student outcomes, 28(1), 83-96.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Heck, R. H., Larsen, T.J., & Marcoulides, G.A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Kruger, M. & Scheerens, J. (2012). Conceptual perspectives on school leadership. In J. Scheerens (Ed.), *School leadership effects revisited: A review and meta-analysis of empirical studies*. Berlin: Acid-Free Paper.
- Murphy, J., Weil, M., Hallinger, P., & Mitman, A. (1982). Academic press: Translating high expectation into school policies and classroom practices, *Educational Leadership*, 22-26.
- O' Donnell, J.R. & White, P.G. (2005). Within the Accountability Era: Principals' Instructional Leadership Behaviors and students Achievement. *National Association of secondary School, NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership: Volume Two – Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD Publications.

# Οι απόψεις των διευθυντών για τη σχέση σχολείου – οικογένειας

*Κατερίνα Ιωακείμ, Φιλολόγος*

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της παρούσας έρευνας είναι οι απόψεις των διευθυντών για τις σχέσεις των γονέων με το σχολείο. Στις μέρες μας, η δημιουργία μιας επιτυχημένης επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια θεωρείται αναγκαία. Βασικός πυρήνας της αρμονικής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος θα πρέπει με τις διοικητικές και εκπαιδευτικές του ικανότητες να συμβάλλει ενεργά προς την όλη προσπάθεια και πραγματοποίηση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και στο σχολείο, πάντα προς όφελος των παιδιών (Σκουρουπάτη, 1983).

Τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανακαλύψουν τρόπους, ώστε να ενθαρρύνεται η εμπλοκή των γονέων στον σχολικό χώρο. Εκείνο όμως που έχει μεγάλη σημασία είναι η ανάπτυξη μιας γερής σχέσης, βασισμένης στη στενή συνεργασία (Κωνσταντίνου, 2005).

Το σχολείο έχει υποχρέωση να προσφέρει στους γονείς ευκαιρίες για την εμπλοκή τους στα θέματα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, ώστε να μπορέσουν με τη γόνιμη αυτή συνεργασία να συνειδητοποιήσουν τις ευθύνες τους και να τις αναλάβουν (Βαληνάκη, 1977).

## 2. ΕΡΕΥΝΑ

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Ειδικότερα, η έρευνα αυτή αποσκοπεί στο να διερευνήσει τον ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής του σχολείου στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, και τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται αυτή η συνεργασία. Επιπρόσθετα, διερευνάται η υπάρχουσα σχέση σχολείου-οικογένειας και ο τρόπος με τον οποίο αυτή η σχέση μπορεί να βελτιωθεί, πάντοτε βέβαια προς όφελος των παιδιών.

Επιμέρους σκοποί (ερευνητικά ερωτήματα) της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, τα ακόλουθα:

1. Ποιος είναι ο πρωταρχικός σκοπός της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας;
2. Με ποιους τρόπους μπορεί το σχολείο να ενθαρρύνει τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας;
3. Ποιοι είναι οι λόγοι που πιθανόν να ωθούν τους γονείς να απέχουν από το σχολείο;
4. Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στη συνεργασία με τους γονείς;
5. Σε τι ωφελεί η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας;

6. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας;

## 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα, επιλέχθηκε με βολική δειγματοληψία και οι συμμετέχοντες αποτελούν άτομα που emπίπτουν στο κοινωνικό και επαγγελματικό μου περιβάλλον. Από τα πλησιέστερα στους ερευνητές άτομα, επιλέχθηκαν οι περιπτώσεις που θα ικανοποιούσαν τις ανάγκες της έρευνας. Επομένως οι συμμετέχοντες αποτελούν άτομα που emπίπτουν σε οικείο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον (Cohen & Manion, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από τέσσερις διευθυντές εκ των οποίων οι δύο ήταν άνδρες και οι δύο ήταν γυναίκες. Οι δύο γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν διευθύντριες ιδιωτικών νηπιαγωγείων στη Λάρνακα και από αυτές πάρθηκαν οι δύο ατομικές συνεντεύξεις. Οι δύο άνδρες ήταν διευθυντές δημόσιων δημοτικών σχολείων και αποτέλεσαν τους συμμετέχοντες της ομαδικής συνέντευξης. Το ένα από τα δημόσια δημοτικά σχολεία βρισκόταν στην αστική περιοχή της Λάρνακας και το άλλο βρισκόταν σε χωριό της επαρχίας Λάρνακας. Για σκοπούς διαφύλαξης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις περιπτώσεις ψευδώνυμα.

Για σκοπούς διερεύνησης των απόψεων των διευθυντών αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων η συνέντευξη. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Η άμεση αλληλεπίδραση στη συνέντευξη επιτρέπει μεγαλύτερη εμπάθυνση στο θέμα που διερευνούμε (Cohen & Manion, 1994).

Για τις απαιτήσεις της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν τόσο άμεσες ερωτήσεις όσο και έμμεσες. Σε όλες τις περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις, επιτρέποντας στο συνεντευξιαζόμενο να εμβαθύνει επί του θέματος, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκαν δύο ατομικές συνεντεύξεις και μία ομαδική συνέντευξη στην οποία συμμετείχαν δύο άτομα. Ο συνδυασμός ατομικών και ομαδικών συνεντεύξεων έγινε γιατί με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες αντιδρούν διαφορετικά σε κάθε περίπτωση.

Όπως αναφέρει ο Walker (1985), η ομαδική συνέντευξη είναι μια συνομιλία μεταξύ δύο ή περισσότερων συνεντευξιαζομένων, με σκοπό την επικοινωνιακή ανταλλαγή απόψεων όλων των συμμετεχόντων. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τη γνώμη τους και να ανταποκριθούν στις ιδέες των άλλων (Watts & Ebbutt, 1987). Συγκεκριμένα, με την ομαδική συνέντευξη δίνεται η δυνατότητα

για ανάπτυξη συζητήσεων, καταλήγοντας έτσι σε ένα ευρύτερο φάσμα απαντήσεων σε σχέση με εκείνο στις ατομικές συνεντεύξεις (Cohen & Manion, 1994). Αντίθετα, η ατομική συνέντευξη είναι μια μονόδρομη διαδικασία συλλογής πληροφοριών η οποία δεν πρέπει να εμβολιάζεται με υποκειμενικότητα (Orpenheim, 1992).

#### 4. ΑΝΑΛΥΣΗ

Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, φαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αναφέρεται σε μια πληθώρα ενεργειών. Ο διευθυντής για να επιτύχει την ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου οφείλει να είναι ενημερωμένος σχετικά με τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, και να φροντίζει για την εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, φέρει την ευθύνη για την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Παράλληλα, ένας διευθυντής πρέπει να καλλιεργεί φιλικό κλίμα μεταξύ του ιδίου και του διδακτικού προσωπικού, ώστε να αναπτυχθούν οι κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία, με απώτερο σκοπό την πρόθυμη και αποτελεσματική εργασία από μέρους των εκπαιδευτικών. Έτσι, καθίσταται δυνατή η επίτευξη των στόχων του σχολείου. Επιπρόσθετα, ο διευθυντής δεν πρέπει να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά αντίθετα πρέπει να δίνει σε όλους ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα στο χώρο της εργασίας τους. Οι διευθυντές θεωρούν αναγκαία την εμπλοκή των γονέων στο σχολικό χώρο και προσπαθούν με διάφορους τρόπους να την ενθαρρύνουν. Παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές συμφωνούν αναφορικά με τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν έτσι ώστε να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Συνεπώς, κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθεί μια τυπική δήλωση μιας από τις διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα:

*«Ως διευθύντρια είμαι υπεύθυνη για το χώρο του σχολείου [...] πρέπει να είμαι ενημερωμένη σε ό, τι αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης και να φροντίζω για την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου μου πιστεύω ότι συντείνει το γεγονός ότι έχω καλές σχέσεις με το προσωπικό. Συγχρόνως όμως, έχω καθήκον να συμβουλευώ το προσωπικό για διάφορα θέματα που αφορούν τις παιδαγωγικές μεθόδους. Σημαντικό, πιστεύω, είναι το γεγονός ότι συνεργάζομαι με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών [...] Γενικά, καθήκον μου είναι να συμβάλλω ενεργά σ' όλες τις δραστηριότητες που γίνονται στον χώρο του σχολείου (Διευθύντρια 1)».*

Η εμπλοκή των γονέων στο σχολικό χώρο φαίνεται να είναι απαραίτητη. Η γονεϊκή εμπλοκή συντείνει στην ενδυνάμωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας. Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή μπορεί να επιτευχθεί με επισκέψεις των γονιών στο σχολικό χώρο, αλλά και με τη στενή επαφή γονέων και εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η γονεϊκή εμπλοκή, πρέπει να αποτελεί στον χώρο του σχολείου αναπόσπαστο κομμάτι, ούτως ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα, αναφορικά με τις επιδόσεις των παιδιών. Οι γονείς με τη παρουσία τους στο σχολείο ενδυναμώνουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά συνάμα βοηθούν στο να πραγματοποιηθούν με επιτυχία οι στόχοι και επιδιώξεις του σχολείου.

*«Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο είναι κάτι το οποίο δεν πρέπει να παραλείπεται από τον σχολικό χώρο. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο μπορεί να έχει μεγαλύτερη επιτυχία. Με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο ενδυναμώνεται η σχέση σχολείου-οικογένειας (Διευθυντής 3)».*

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω το σχολείο θα πρέπει να συμβάλλει στην ενεργό εμπλοκή των γονέων στον σχολικό χώρο και όχι να αποθαρρύνει την προσπάθεια των γονέων να εμπλακούν και να συνεργαστούν μαζί με το σχολείο του παιδιού τους. Έτσι, γονείς και σχολείο πρέπει να επιδιώκουν τη στενή συνεργασία μεταξύ τους, προς όφελος των παιδιών τους.

Από τα πιο πάνω, φαίνεται ότι οι γονείς και το σχολείο επιδιώκουν τη σύναψη στενής συνεργασίας. Πρωταρχικός σκοπός της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι η βελτίωση των επιδόσεων του παιδιού. Συγκεκριμένα, σχολείο και οικογένεια συνεργάζονται από κοινού με σκοπό την καλύτερη επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών. Για την επίτευξη του πιο πάνω στόχου απαιτείται η συνδρομή τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών και διευθυντών του σχολείου. Χαρακτηριστική είναι η πιο κάτω δήλωση:

*«Σχολείο και γονείς θα πρέπει να έχουν απώτερο σκοπό μέσω πάντα της στενής τους συνεργασίας, το όφελος των παιδιών. Έχοντας μια καλή συνεργασία με τους γονείς μπορούμε να κτίζουμε πολλά πράγματα μαζί για το καλό των παιδιών. Δεν θα κτίζουμε εμείς και να χαλούν οι γονείς ή και το αντίθετο. Θα πρέπει να δουλεύουμε πάνω σε έναν κοινό σκοπό που δεν είναι άλλος από την επιτυχία των παιδιών (Διευθύντρια 1)».*

Συνεπώς, τόσο από πλευράς των γονιών, όσο και από πλευράς των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολείου, θα πρέπει να βρεθεί ένας αποτελεσματικός τρόπος συνεργασίας. Διότι, μόνο μέσα από μια κοινή προσπάθεια για συνεργασία μπορούν να πραγματοποιηθούν με επιτυχία αυτά που το σχολείο και οι γονείς επιδιώκουν, που δεν είναι άλλα από τη σχολική επιτυχία και την πρόοδο των παιδιών.

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, οι απόψεις των διευθυντών φαίνεται να συγκλίνουν αφού όλοι υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο θεωρείται αναγκαία και χρήσιμη. Επομένως, με τη γονεϊκή εμπλοκή καθίσταται δυνατή η άντληση πληροφοριών για το οικογενειακό περιβάλλον, τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό, το κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ξεχωριστά ανάλογα με τις ικανότητες και τα προσωπικά του δεδομένα. Συγκεκριμένα, η Διευθύντρια 1 δηλώνει:

*«Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο είναι πάντοτε βοηθητική [...] μπορούμε να πάρουμε πολύ σημαντικές πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, για τα ενδιαφέροντά τους, να μάθουμε κάποια προσωπικά προβλήματα του παιδιού π.χ. προβλήματα υγείας [...] (Διευθύντρια 1)».*

Παρόλα αυτά, μία από τις διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρει ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ενοχλητική ιδιαίτερα όταν οι γονείς επιδιώκουν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς σε μη προγραμματισμένες ώρες. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

«[...]Ενοχλητική δε θεωρείται η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο, εκτός βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις που μπορεί οι γονείς να επισκέπτονται σε μεγάλο βαθμό το σχολείο και συγκεκριμένα να επιδιώκουν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς σε μη βολικές ώρες (Διευθύντρια 2)».

Για να υπάρξει μια γόνιμη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών θα πρέπει και οι δύο πλευρές να εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποσκοπεί στην ανταλλαγή πληροφοριών, κάτι που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Συνεπώς, οι γονείς έχουν την δυνατότητα να συνεισφέρουν στο έργο που επιτελεί το σχολείο, τόσο όσον αφορά τη σχολική επιτυχία και την πρόοδο των παιδιών τους, όσο και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Συνεπώς, οι γονείς και το σχολείο θα πρέπει να αλληλοβοηθούνται έτσι ώστε να επιτύχουν τους στόχους και τις επιδιώξεις τους, που τις πλείστες φορές ταυτίζονται.

Οι διευθυντές αναφέρουν ότι οι γονείς έχουν κάθε δικαίωμα να εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες. Σύμφωνα πάντοτε με τα όσα ειπώθηκαν από τους διευθυντές των σχολείων, αυτοί δεν επιδιώκουν την απομάκρυνση των γονέων από τον σχολικό χώρο, αλλά αντιθέτως επιδιώκουν την ενεργή εμπλοκή των γονιών στη σχολική ζωή. Πιστεύουν ότι η απομάκρυνση των γονιών από τη σχολική ζωή, δεν μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα παρά μόνο αρνητικά. Με την απουσία των γονιών από το σχολείο, το σχολείο δεν μπορεί να επιτελέσει με επιτυχία το έργο του. Η γονεϊκή εμπλοκή καθίσταται από τους διευθυντές σημαντική, διότι πρέπει γονείς και σχολείο να δουλεύουν από κοινού, επικεντρωμένοι πάντοτε στον πυρήνα που λέγεται παιδί. Για να το πετύχουν αυτό θα πρέπει να επιδιώκουν πάντοτε να έχουν μια αποτελεσματική και επωφελή συνεργασία. Τα παρακάτω χωρία αποτελούν παραδείγματα των απαντήσεων που έδωσαν οι διευθυντές για το θέμα αυτό:

«[...]Οι γονείς έχουν κάθε δικαίωμα να γνωρίζουν και να εμπλέκονται στις σχολικές δραστηριότητες και συναντήσεις του σχολείου (Διευθυντής 3)».

«[...]δεν θα ήθελα οι γονείς να απέχουν από το σχολείο γιατί αυτό θα επιφέρει μόνο προβλήματα, που θα αφορούν το σχολείο, αλλά και τα παιδιά. Και αφού τα παιδιά είναι ο πυρήνας, τότε γονείς και σχολείο πρέπει να παραμείνουν μαζί ενωμένοι γύρω από τον πυρήνα αυτό (Διευθυντής 4)».

Σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζουν οι διευθυντές, για την επίτευξη της συνεργασίας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι ίδιοι. Οι διευθυντές, εκτός από την ευθύνη που έχουν για την αποδοτική λειτουργία του σχολείου, φαίνεται ότι επιδιώκουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Ένας τρόπος ενθάρρυνσης της συνεργασίας είναι η δημιουργία ζεστής και φιλικής ατμόσφαιρας που θα συμβάλλει σε μια αρμονική και φιλική σχέση γονέων-εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι διευθυντές αναφέρουν ότι καλό θα ήταν να καλούν τους γονείς στον σχολικό χώρο ούτως ώστε να γνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς καθώς και το σχολικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από εκδηλώσεις, γιορτές και άλλες δραστηριότητες του σχολείου. Παράλληλα, θα πρέπει να ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με τους στόχους του σχολείου

αλλά και για όλα όσα τους ενδιαφέρουν ή τους απασχολούν. Γενικά, οι διευθυντές φαίνεται να ενθαρρύνουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και δηλώνουν:

«Πρέπει [...] να τους προσκαλώ σε συχνές συναντήσεις μαζί με τους εκπαιδευτικούς ή και μαζί μου. Ακόμη, πρέπει να προτρέπω η ίδια τους συναδέλφους μου να πραγματοποιούν όσο το δυνατό περισσότερες συναντήσεις με τους γονείς (Διευθύντρια 1)».

«θα πρέπει να υπάρχει μια θετική στάση για συνεργασία από μέρους μας προς τους γονείς. Μόνο τότε οι γονείς θα επιδιώκουν τη συνεργασία μαζί μας (Διευθύντρια 2)».

«Θα πρέπει να καλλιεργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ώστε οι γονείς να επιδιώκουν την επαφή με το σχολείο και όχι να απομακρύνονται από αυτό (Διευθυντής 3)».

Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη μιας αποτελεσματικής συνεργασίας, διαδραματίζουν οι ίδιοι οι γονείς. Ο κάθε γονιός, ανάλογα με τις στάσεις που έχει διαμορφώσει, συμβάλλει είτε θετικά είτε αρνητικά στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Παρόλα αυτά, ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει με κάθε τρόπο την εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, ανεξαρτήτως της θέλησης που έχει ο κάθε γονιός για συνεργασία με το σχολείο.

Οι διευθυντές αναφέρουν ότι η συνεργασία σχολείου - οικογένειας μπορεί επιτευχθεί με διάφορους τρόπους. Συγκεκριμένα, προτείνουν τον καθορισμό συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών. Οι γονείς έχουν την ευκαιρία να επισκεφτούν τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένα ωράρια που ορίζει το σχολείο για τις επισκέψεις των γονιών στον σχολικό χώρο. Οι διευθυντές αναφέρουν ότι ο καλύτερος τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς είναι μέσω της προσωπικής επαφής, αλλά σε περίπτωση που αυτό δεν καθίσταται δυνατό προτείνουν την επικοινωνία μέσω τηλεφώνου ή μέσω γραπτών μηνυμάτων. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές κρίνουν ιδιαίτερα σημαντική την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις εκδηλώσεις και δραστηριότητες του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές δηλώνουν:

«[...] χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι συνεργασίας με τους γονείς, όπως οι συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, η ενεργός συμμετοχή των γονιών στις διάφορες γιορτές και εκδηλώσεις του σχολείου, καθώς, επίσης, η τηλεφωνική και η γραπτή επικοινωνία (Διευθυντής 3)».

«[...] άλλοι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να προσεγγίσουμε τους γονείς είναι μέσω [...] συναντήσεων που πραγματοποιούνται εκτός σχολείου, βέβαια σε πιο σπάνιες περιπτώσεις (Διευθυντής 4)».

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι ένας από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα προτείνει, σε σπάνιες περιπτώσεις και όταν δεν υπάρχει άλλος τρόπος επικοινωνίας, να γίνονται συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, εκτός σχολικού ωραρίου.

Σύμφωνα με τους διευθυντές, κάποιιοι από τους λόγους που αποτρέπουν τους γονείς να εμπλακούν στα εκπαιδευτικά δρώμενα είναι η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου από πλευράς γονέων, το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο, που τους κα-

θιστά επιφυλακτικούς στο να εκφράζουν τις απόψεις τους, καθώς και η αδιαφορία ή άλλοι προσωπικοί λόγοι. Επιπρόσθετα, κάποιοι γονείς δεν θεωρούν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς απαραίτητη και πιστεύουν ότι δεν μπορούν να προσφέρουν ή να συμβάλουν στο έργο που επιτελεί το σχολείο. Αρκετοί γονείς, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, πιστεύουν ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι χάσιμο χρόνου και έτσι αποφεύγουν να έρχονται σε επαφή με το σχολείο. Οι διευθυντές φαίνεται να συμφωνούν αναφορικά με τους λόγους που ωθούν τους γονείς να απέχουν από το σχολείο, δηλώνοντας:

*«Γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν έχουν τη θέληση για συνεργασία με το σχολείο, ίσως γιατί νομίζουν πως δεν πρόκειται να γίνουν κατανοητοί από το σχολείο ή φοβούνται να εκφράζουν τις απόψεις τους λόγω χαμηλής αυτοπεποίθησης (Διευθυντής 3)».*

*«Μπορεί [...] να έχουν μια αρνητική στάση για συνεργασία μαζί μας. Επίσης, μπορεί να θεωρούν ότι η συνεργασία μας μαζί τους δεν είναι απαραίτητη. Ίσως, πιστεύουν ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν ή να βοηθήσουν στο έργο που έχει να επιτελέσει το σχολείο και αυτό συμβαίνει συνήθως με τους γονείς που δεν είναι πολύ μορφωμένοι. Ακόμη, οι γονείς μπορεί να απέχουν από το σχολείο λόγω έλλειψης διαθέσιμου χρόνου από μέρους τους για να επισκεφτούν τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Διευθυντής 4)».*

Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, η συνεργασία σχολείου - οικογένειας σήμερα βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, αλλά θα μπορούσε να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο. Θετικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι, παρά την αποχή ορισμένων γονιών από τον σχολικό χώρο, η πλειοψηφία των γονέων εκφράζει ενδιαφέρον για τη σχολική ζωή, επιδιώκοντας με κάθε τρόπο στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές αναφέρουν ότι θα πρέπει να βρεθεί ένας αποτελεσματικός τρόπος συνεργασίας, ώστε αυτή να επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό και να είναι περισσότερο αποτελεσματική. Εξάλλου, κοινός στόχος και των δύο πλευρών (σχολείου-οικογένειας) είναι η επιτυχία και η πρόοδος του παιδιού. Οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με το εάν η συνεργασία σχολείου και οικογένειας κρίνεται ικανοποιητική, φαίνονται μέσα από την πιο κάτω δήλωση:

*«[...] η συνεργασία σχολείου - οικογένειας σήμερα υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό. [...] θα ήταν καλύτερα αν βρισκαμε κάποιους τρόπους ώστε η συνεργασία σχολείου - οικογένειας να επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό. Διότι πράγματι ένα ποσοστό γονέων δυστυχώς απέχει από το σχολείο (Διευθυντής 4)».*

Σύμφωνα με τους διευθυντές, φαίνεται ότι η συνεργασία σχολείου - οικογένειας μπορεί να επηρεάσει θετικά το παιδί. Συγκεκριμένα, μέσα από ένα κοινό σχέδιο συνεργασίας των γονιών και των εκπαιδευτικών δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες και τις ικανότητές του. Επιπρόσθετα, το παιδί γνωρίζοντας τη φιλική και αρμονική σχέση που υπάρχει μεταξύ της οικογένειάς του και του σχολείου, θα αποκτήσει μια πιο θετική στάση προς τη μάθηση και το σχολείο, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των επιδόσεών του. Επιπλέον, με τη σωστή συνεργασία σχολείου - οι-

κογένειας ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του παιδιού, το οποίο εφόσον γνωρίζει την ύπαρξη των στενών σχέσεων που έχουν οι γονείς του με τους εκπαιδευτικούς αισθάνεται περισσότερο ασφαλής. Χαρακτηριστική είναι η πιο κάτω δήλωση:

*«Όταν το παιδί γνωρίζει ότι σχολείο και οικογένεια δουλεύουν μαζί κάτω από αρμονικές συνθήκες συνεργασίας, νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για το εαυτό του. Με μια «σωστή» συνεργασία σχολείου-οικογένειας το παιδί μπορεί να αναπτυχθεί σωστά και να φέρει τα καλύτερα αποτελέσματα βάση πάντα των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του (Διευθυντρια 2)».*

Στις συνεντεύξεις παρατηρείται μια γενική ομοφωνία για την αναγκαιότητα της επαφής του σχολείου με την οικογένεια. Εκφράζονται οι αντιλήψεις των διευθυντών, αλλά περισσότερο εκφράζονται οι αντιλήψεις του υπουργείου, διότι όλοι οι διευθυντές χρησιμοποιούν τη λέξη «πρέπει» σε κάθε τους έκφραση, πράγμα που δείχνει υπακοή σε εντολή και όχι κάτι που ο ίδιος ο διευθυντής έχει αντιληφθεί ότι είναι απαραίτητο. Όλο το κείμενο της συνέντευξης διαπνέεται από μια λογική «αναγκαιότητας» εκφρασμένη με ρήματα που διατυπώνουν υποχρέωση ή απαίτηση (π.χ. επιβάλλεται, πρέπει, είναι ανάγκη).

Έμμεσα, περιλαμβάνεται στα κείμενα τα οποία διαμορφώθηκαν από τις συνεντεύξεις, η φωνή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι αυτοί που έρχονται καθημερινά σε επαφή με τους μαθητές και χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων. Υπάρχει σε όλες τις συνεντεύξεις το «πρέπει να» ως ένα είδος κηρύγματος που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς για να τους καθοδηγήσει και να τους επιβάλλει απόψεις. Αναμένεται από αυτούς να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για επικοινωνία με τους γονείς.

Αναφέρονται επίσης, στις συνεντεύξεις οι γονείς και η συχνότητα με την οποία επιδιώκουν επαφή με τα σχολεία, αποκλείεται εντελώς όμως η φωνή των παιδιών που σε αυτά ουσιαστικά απευθύνεται η ανάγκη ύπαρξης καλών σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Προβάλλεται παράλληλα στις συνεντεύξεις η διαφορετικότητα, αφού οι διευθυντές στους λόγους αποχής των γονιών από το σχολείο, αναφέρουν το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Η δήλωση αυτή παρουσιάζει έμμεσα μια ταξική διαφορά γιατί στη σύγχρονη εποχή οι άνθρωποι που δεν έχουν τύχει μορφώσεως προέρχονται από πολύ χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και τις περισσότερες φορές είναι αλλοδαποί.

Έχει λεχθεί από όλους τους διευθυντές ότι οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας, αποτελούν παράγοντα ασφάλειας και σιγουριάς για τα παιδιά, δεν αναφέρθηκε όμως από κανένα με ποιον τρόπο έγινε αυτό αντιληπτό.

Στις συνεντεύξεις διατυπώνεται καθαρά το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, όπου ο διευθυντής τηρεί κανόνες και κανονισμούς που έρχονται από πάνω προς τα κάτω.

Διαφαίνεται επίσης η αξία της επαφής του εκπαιδευτικού με τους γονείς γιατί από αυτούς αντλούν χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές. Οι πληροφορίες προβάλλουν την αξία του

θεσμού της οικογένειας που στην Κύπρο είναι ακόμη δυνατός και θεωρείται ως το βασικό κύτταρο του κοινωνικού οργανισμού.

Τα κείμενα από τις συνεντεύξεις βασίζονται, στις αξίες της κυπριακής κοινωνίας και στην αξία του θεσμού της οικογένειας. Στα κείμενα περιλαμβάνονται στοιχεία κοινωνικών πρακτικών, όπως η συνεργασία και η ευθύνη. Αποκλείονται χαρακτηριστικά όπως η απομόνωση και η απάθεια. Στο κοινωνικό δρώμενο ενεργούντες παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς και παθητικοί οι μαθητές ως ομάδα. Ο χώρος αφορά τις σχολικές μονάδες της Κύπρου και ο χρόνος το παρόν και το μέλλον των σχέσεων σχολείου οικογένειας και τον αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές συμφωνούν αναφορικά με τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν έτσι ώστε να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου αναφέρεται σε μια πληθώρα ενεργειών. Ο διευθυντής οφείλει να είναι ενημερωμένος σχετικά με τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, και να φροντίζει για την εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, φέρει την ευθύνη για την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Ένας διευθυντής πρέπει να καλλιεργεί φιλικό κλίμα μεταξύ του ιδίου και του διδακτικού προσωπικού, ώστε να αναπτυχθούν οι κατάλληλες συνθήκες για συνεργασία.

Οι διευθυντές θεωρούν αναγκαία την εμπλοκή των γονέων στον σχολικό χώρο και προσπαθούν με διάφορους τρόπους να την ενθαρρύνουν. Εκτός από την ευθύνη που έχουν για την αποδοτική λειτουργία του σχολείου, φαίνεται ότι επιδιώκουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Συγκεκριμένα, καταβάλουν προσπάθειες έτσι ώστε να δημιουργήσουν μια ζεστή και φιλική ατμόσφαιρα στον σχολικό χώρο, κάνοντας έτσι τους γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι. Επιπλέον, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να επισκεφτούν τον σχολικό χώρο και να συνομιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων, γιορτών και άλλων δραστηριοτήτων του σχολείου. Επιπρόσθετα, η συνεργασία σχολείου - οικογένειας μπορεί να επιτευχθεί και με άλλους τρόπους, όπως είναι ο καθορισμός συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών, η επικοινωνία μέσω τηλεφώνου και η επικοινωνία μέσω γραπτών μηνυμάτων. Μόνο μέσα από μια κοινή προσπάθεια για συνεργασία μπορούν να πραγματοποιηθούν με επιτυχία αυτά που το σχολείο και οι γονείς επιδιώκουν, που δεν είναι άλλα από τη σχολική επιτυχία και την πρόοδο των παιδιών.

Οι διευθυντές φαίνεται ότι δεν επιδιώκουν την απομάκρυνση των γονέων από τον σχολικό χώρο, αλλά αντιθέτως επιδιώκουν την ενεργή εμπλοκή των γονιών στη σχολική ζωή. Πιστεύουν ότι η απομάκρυνση των γονιών από τη σχολική ζωή, δεν μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα παρά μόνο αρνητικά. Φαίνεται ότι οι διευθυντές συμφωνούν αναφορικά με τους λόγους που ωθούν τους γονείς να απέχουν από το σχολείο. Οι λόγοι αυτοί αναφέρονται στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου από πλευράς γονέων, καθώς και στο χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο, που τους καθιστά επιφυλακτικούς στο να εκφράζουν τις απόψεις τους. Αρκετοί γονείς,

σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, πιστεύουν ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι χάσιμο χρόνου και έτσι αποφεύγουν να έρχονται σε επαφή με το σχολείο.

Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι η συνεργασία σχολείου - οικογένειας μπορεί να επηρεάσει θετικά το παιδί. Συγκεκριμένα, μέσα από ένα κοινό σχέδιο συνεργασίας των γονιών και των εκπαιδευτικών δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες και τις ικανότητές του και να αποκτήσει μια πιο θετική στάση προς τη μάθηση και το σχολείο.

1. Οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι η συνεργασία σχολείου - οικογένειας σήμερα βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, αλλά θα μπορούσε να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο. Αναφέρουν, επίσης, ότι θα πρέπει να βρεθεί ένας αποτελεσματικός τρόπος συνεργασίας, ώστε αυτή να επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό και να είναι περισσότερο αποτελεσματική.

Από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται η ανάγκη επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων των μαθητών, αναφορικά με την επίδραση που μπορεί να έχει η αποτελεσματική συνεργασία τους στις επιδόσεις των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επιμορφωθούν σε θέματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

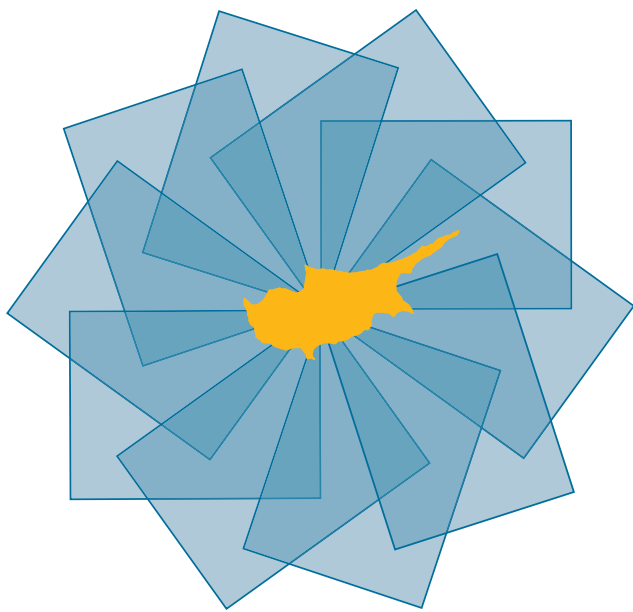
## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Αγγλική βιβλιογραφία:

- Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.
- Oppenheim, A. N. (1992). The exploratory interview (Ch. 5, pp. 65-80) & Standardised interviews (Ch. 6, pp.81-99). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.
- Walker, R. (Ed.) (1985) *Applied Qualitative Research* (Aldershot, Gower).
- Watts, M. & Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13(1), 25-34.

### Ελληνική βιβλιογραφία:

- Βαληνάκη, Π.Κ. (1977). *Νηπιαγωγική-Συστήματα και Μέθοδοι, Σύγχρονες Τάσεις και Κατευθύνσεις*, Τόμος 2. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). «Πώς να διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου». Λευκωσία: Έκδοση του συγγραφέα.
- Σκουρουπάτη, Φ. (1983). Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας. *Περιοδικό Οικογένεια και Σχολείο*- Τεύχος 68, Δεκέμβρης, σ.87-88.



## ΝΕΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΚΟΕΔ

Στη Γενική Συνέλευση του ΚΟΕΔ, που πραγματοποιήθηκε ενωρίτερα στις 14 Ιανουαρίου 2019, εξελέγη το νέο Διοικητικό Συμβούλιο του Ομίλου, για την τριετία 2019-2021. Οι εκλεγέντες καταρτίστηκαν σε σώμα ως εξής:

<b>Πρόεδρος:</b>	Γιάννης Σαββίδης
<b>Αντιπρόεδρος:</b>	Γεωργία Πασιαρδή
<b>Γραμματέας:</b>	Θεόδωρος Θεοδώρου
<b>Ταμίας:</b>	Ανδρέας Τσιάκκιρος
<b>Μέλη:</b>	Πέτρος Πασιαρδής Μαρία Γεωργίου (υπεύθυνη εκδόσεων του Ομίλου) Αντώνης Καφά (υπεύθυνος ιστοσελίδας και μέσων κοινωνικής δικτύωσης)