

Προγραμματισμός Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών σε Δημόσιο Γενικό Λύκειο

Γιάννης Γαβαλάς

Φυσικός – Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

yianga@hotmail.com

Περίληψη: Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση του προγραμματισμού ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δημοσίου Γενικού Λυκείου και οι εναλλακτικές λύσεις που προκύπτουν από τις επιρροές του επιστημονικού μανάτζμεντ, του κινήματος των ανθρωπίνων σχέσεων και της συστημικής θεωρίας. Η συστημική – ενδεχομενική προσέγγιση της διοίκησης κατά τον προγραμματισμό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης φαίνεται να είναι η καταλληλότερη, με το διευθυντή να αναλαμβάνει την προώθηση των στόχων του οργανισμού, με τρόπο που παράλληλα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ικανοποιημένοι με την εξέλιξη αυτή.

Λέξεις κλειδιά: Θεωρίες Μανάτζμεντ, Ενδοσχολική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Δημόσιο Γενικό Λύκειο, Μελέτη Μαθήματος.

Εισαγωγή

Το σύγχρονο ελληνικό Γενικό Λύκειο, χαρακτηρίζεται από τον ατομικό – δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας με στόχο τη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, την απουσία συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και τον περιορισμένο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων, με αποτέλεσμα τη μετάθεση των ευθυνών προς τα πάνω και την άρνηση ανάληψης πρωτοβουλιών (Μαυρογιώργος, 2008). Παρότι στους στρατηγικούς στόχους του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας περιλαμβάνεται η διάδοση της ενεργητικής μάθησης και η αποφυγή της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, οι ενέργειες της κεντρικής διοίκησης προς αυτή την κατεύθυνση δεν έχουν φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Έρευνες των Καραγου και Bush (2015) σε εκπαιδευτικούς Γενικών Λυκείων στην Ελλάδα έδειξαν ότι, παρότι οι περισσότεροι αναγνωρίζουν την αξία του διαμοιρασμού ιδεών στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, μόνο ένα μικρό ποσοστό υιοθετεί τέτοιες συμπεριφορές στην επαγγελματική καθημερινότητα. Η έλλειψη κανόνων επαγγελματικής συνεργασίας στα ελληνικά σχολεία ενδεχομένως οφείλεται στην έλλειψη κατάλληλου οργανωτικού κλίματος (Biniari, 2012, όπως αναφέρεται στο Καραγου & Bush, 2015). Άλλες έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν ότι η καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων θεωρείται σημαντικός οργανωτικός παράγοντας, καθώς αποτελούν κίνητρο για τους εργαζόμενους. Οι καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων ευνοούν υποστηρικτικές ενέργειες και συμπεριφορές που υπερβαίνουν τις τυπικές εργασιακές απαιτήσεις και λειτουργούν προς όφελος τόσο των εργαζόμενων, όσο και του οργανισμού (Gkorezis & Petridou, 2012).

Σύμφωνα με οδηγίες του ΟΟΣΑ, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να διευκολύνουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βελτιώνουν την επαγγελματική τους πρακτική. Ωστόσο, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να περιορίζεται στην ανάπτυξη των υφιστάμενων προσόντων τους, αλλά πρέπει να κατευθύνεται προς την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών βασισμένων σε ερευνητικά αποτελέσματα (Kjaergard-Eide & Soreide, 2014). Η σχολική ηγεσία, μέσω αποτελεσματικού προγραμματισμού επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να στοχεύουν στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην αποστολή του σχολείου να παρέχει υψηλής ποιότητας μαθησιακά περιβάλλοντα. Η επίτευξη του στόχου αυτού μπορεί να πραγματοποιηθεί με παροχή συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης σε όλα τα επίπεδα (European Union, 2019).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιαστούν οι δυνατότητες εφαρμογής του επιστημονικού μάνατζμεντ, του κινήματος των ανθρωπίνων σχέσεων και της συστημικής θεωρίας στη διοίκηση ενός δημοσίου Γενικού Λυκείου, με έμφαση στη διαδικασία του προγραμματισμού ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας.

Δυνατότητες Εφαρμογής των Θεωριών Μάνατζμεντ στη Διοίκηση ενός Δημόσιου Σχολείου

Σύμφωνα με το επιστημονικό μάνατζμεντ, η διοίκηση είναι υπεύθυνη για τον προγραμματισμό και τον καθορισμό των στόχων, ενώ οι εργαζόμενοι είναι υπεύθυνοι για την εκτέλεση των εργασιών με τρόπο που να επιτυγχάνονται οι στόχοι αυτοί (Πετρίδου, 2011). Το επιστημονικό μάνατζμεντ εστιάζει στον καθορισμό των αρμοδιοτήτων, των ευθυνών και των συμπεριφορών, ως απαραίτητα στοιχεία για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σε μια τέτοια θεώρηση, ίσως υπάρχει ο κίνδυνος της υποβάθμισης των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων έναντι των διοικητικών στόχων για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Bush & Glover, 2014). Το επιστημονικό μάνατζμεντ με έμφαση στους στόχους, έχει υλοποιηθεί από τους επιθεωρητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κουτούζης, 2008α). Η μονόδρομη ιεραρχική αλυσίδα επιρροής, παρότι ανταποκρίνεται στην ανάγκη για έκφραση των κυβερνητικών στρατηγικών στόχων, περιορίζει το φάσμα των διαθέσιμων διδακτικών πρακτικών, καθώς ορίζει με αυστηρότητα τους τρόπους δράσης (Kjaergard-Eide & Soreide, 2014). Η αναγνώριση των αδυναμιών του επιστημονικού μάνατζμεντ να επιλύσει προβλήματα σχετικά με την ανθρώπινη συνεργασία, αλλά και οι απαιτήσεις για ποιότητα της εργασιακής ζωής, οδήγησαν στην ανάπτυξη του κινήματος των ανθρωπίνων σχέσεων για τη διοίκηση των οργανισμών (Πετρίδου, 2011).

Σύμφωνα με το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων, η διοίκηση της σχολικής μονάδας πρέπει να επιδιώκει την αφοσίωση του προσωπικού στην αποστολή του οργανισμού. Όσο μεγαλύτερη προσωπική δέσμευση στους στόχους του σχολείου εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η προσπάθειά τους για την επίτευξη των στόχων αυτών (Bush & Glover, 2014). Επιπλέον, όσο περισσότερη ικανοποίηση αντλούν οι εκπαιδευτικοί του

σχολείου από την εργασία τους, τόσο πιο πρόθυμοι θα είναι να βελτιώσουν την απόδοσή τους (Πετρίδου, 2011). Σε οργανισμούς παροχής υπηρεσιών βρέθηκε ότι, οι θετικές σχέσεις ανάμεσα στη διεύθυνση και το προσωπικό, συσχετίζονται με θετική στάση των εργαζόμενων απέναντι στον οργανισμό, καθώς και με ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εργασίας τους (Gkorezis & Petridou, 2012). Το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων στην ελληνική εκπαίδευση, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, οδηγώντας στο παιδοκεντρικό σχολείο με την παράλληλη αλλαγή του ρόλου των επιθεωρητών σε σχολικούς συμβούλους (Κουτούζης, 2008a). Παρότι το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων αναδεικνύει τη σημαντικότητα των ανθρωπίνων αξιών, ίσως στηρίζεται περισσότερο στη συνείδηση του κάθε εκπαιδευτικού, ή στις προσωπικές του απόψεις και ιδανικά, που μπορεί να διαφέρουν από τους στρατηγικούς στόχους της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Bush & Glover, 2014).

Τέλος, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η διοίκηση ενός σχολείου μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη όταν γίνει κατανοητή η λειτουργία της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, των εκπαιδευτικών του σχολείου, των μαθητών, των οικογενειών τους και της τοπικής κοινωνίας, ως διαφορετικών μερών ενός συστήματος, καθώς και η αλληλεπίδραση των μερών αυτών μεταξύ τους (Κουτούζης, 1999· Πετρίδου, 2011). Η συστημική θεώρηση περιλαμβάνει τις ιδέες και τις αρχές τόσο του επιστημονικού μάνατζμεντ, όσο και του κινήματος των ανθρωπίνων σχέσεων (Πετρίδου, 2011) και φαίνεται να είναι η πληρέστερη προσέγγιση διοίκησης μιας σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η διαδικασία προγραμματισμού ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενός Δημοσίου Γενικού Λυκείου και οι εναλλακτικές επιλογές που προκύπτουν από τα τρία φιλοσοφικά ρεύματα που αναλύθηκαν.

Προγραμματισμός Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – Εναλλακτικές Προσεγγίσεις

Ο προγραμματισμός ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να βασίζεται στην αποστολή της σχολικής μονάδας, που είναι η διαπαιδαγώγηση των μαθητών ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος. Θεμελιώδες στοιχείο του προγραμματισμού αποτελεί η εμφύσηση της αίσθησης αυτής της αποστολής στους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη συναισθηματική τους εμπλοκή και αφοσίωση στην επιμορφωτική διαδικασία. Σκοπός του προγραμματισμού είναι να διευκολύνει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών και να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ τους, ώστε να προσανατολίσει τις προσπάθειές τους προς τον κοινό στόχο, που είναι η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και κατά συνέπεια η αύξηση της μαθητικής ανταπόκρισης και επίδοσης. Οι ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν και των οικογενειών τους, αλλά και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, απαιτούν λειτουργικό προγραμματισμό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τη μορφή project, καθώς χρειάζεται να καλυφθούν συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες (Πετρίδου, 2011).

Ο προγραμματισμός περιλαμβάνει όλες τις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να καθοριστούν οι αντικειμενικοί στόχοι της επιμόρφωσης και ο τρόπος για να επιτευχθούν (Κουτούζης, 2008b). Ο προσδιορισμός των προσδοκιών και των επιθυμητών αποτελεσμάτων της ενδοσχολικής επιμόρφωσης κατά τη φάση του προγραμματισμού είναι σημαντικός, διότι, αφενός προσανατολίζει τους εκπαιδευτικούς και, αφετέρου, διευκολύνει τον έλεγχο (Πετρίδου, 2011). Μετά το τέλος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας αναμένεται:

- Να αυξηθεί η χρήση ενεργητικών διδακτικών τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς.
- Να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο τον διαμοιρασμό ιδεών για τον σχεδιασμό πιο αποτελεσματικών διδασκαλιών.
- Να αυξηθεί η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των μαθητών κατά τη διδασκαλία.
- Να αυξηθεί το ενδιαφέρον και η ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία.
- Να βελτιωθεί η μαθητική επίδοση.

(Γαβαλάς, 2018)

Στη συνέχεια αναπτύσσονται τρεις εναλλακτικές λύσεις, με σκοπό την επίτευξη των στόχων αυτών. Κάθε εναλλακτική λύση βασίζεται σε ένα από τα τρία φιλοσοφικά ρεύματα διοίκησης που παρουσιάστηκαν. Τέλος, θα γίνει η επιλογή της βέλτιστης λύσης (Κουτούζης, 2008b).

Προγραμματισμός Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών με βάση το Επιστημονικό Μάνατζμεντ

Με βάση το επιστημονικό μάνατζμεντ, οι αποφάσεις για τον προγραμματισμό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης λαμβάνονται από το διευθυντή του σχολείου σε συνεργασία με το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και κατόπιν ανακοινώνονται στους εκπαιδευτικούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Παρότι η διαδικασία αυτή περιέχει ορθολογικά χαρακτηριστικά, βασίζεται περισσότερο στην αυθεντία και τη διαπιστευμένη μέθοδο, παρά στις δυναμικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Bush & Glover, 2014). Επιπρόσθετα, ο συγκεντρωτισμός κατά τη λήψη αποφάσεων μειώνει τόσο την ποιότητα, όσο και το ποσοστό αποδοχής τους από τους εκπαιδευτικούς. Σε συμφωνία με τα παραπάνω, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα προσφερόμενα επιμορφωτικά προγράμματα δεν δίνουν αποτελεσματικές λύσεις στις επαγγελματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (European Union, 2019). Έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικών Λυκείων κρίνουν αναποτελεσματική την ιεραρχική επιμόρφωση που εφαρμόζεται από φορείς του Υπουργείου Παιδείας, λόγω ξεπερασμένων διδακτικών πρακτικών που δεν βοηθούν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων της σχολικής τάξης (Καραγού & Bush, 2015). Συνεπώς το επιστημονικό μάνατζμεντ δεν φαίνεται να παρέχει ένα αποτελεσματικό μοντέλο για την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Προγραμματισμός Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών με βάση το Κίνημα των Ανθρωπίνων Σχέσεων

Σύμφωνα με το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων, ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να πάρει όλες τις ουσιαστικές αποφάσεις σχετικά με τον προγραμματισμό ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, με τρόπο που να καλύπτει αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Ο προγραμματισμός και η λήψη των αποφάσεων σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το σύλλογο διδασκόντων, συμβάλλει στη συνειδητή επιλογή των νέων διδακτικών μεθόδων και τη σταδιακή τους εφαρμογή, χωρίς βίαιη εγκατάλειψη των παλιών, αλλά και στην ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος που ενθαρρύνει την αξιοποίηση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 2008).

Παρόλα αυτά, το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων δεν εστιάζει αρκετά στην επίτευξη των στόχων της επιμόρφωσης, καθώς και στον τρόπο ελέγχου, ενώ παράλληλα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των διδακτικών τους πρακτικών ως απειλή και όχι ως μέσο βελτίωσης και επαγγελματικής εξέλιξης (Καραρού & Bush, 2015). Επομένως, λόγω έλλειψης ελέγχου και ανατροφοδότησης, το κίνημα των ανθρωπίνων σχέσεων δεν φαίνεται να παρέχει ένα πλήρες μοντέλο στη βάση του οποίου μπορεί να προγραμματιστεί η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Προγραμματισμός Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών με βάση τη Συστημική Θεωρία

Με βάση τη συστημική θεωρία, οι αποφάσεις για τον προγραμματισμό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης πρέπει να ληφθούν με δημοκρατικό / συμμετοχικό τρόπο από το σύλλογο διδασκόντων, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να γίνουν κοινωνοί και συνυπεύθυνοι της διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον, οι ιδιαίτερες συνθήκες που δημιουργεί το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου, σε συνάρτηση με το σύνολο των μαθητών που φοιτούν σε αυτό κατά τη χρονική διάρκεια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς και όλων των άλλων συνθηκών που επηρεάζουν το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, απαιτούν ενδεχομενική προσέγγιση από το διευθυντή κατά τον προγραμματισμό της, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες της επίτευξης των στόχων της. Η ενδεχομενική προσέγγιση είναι μια επιλεκτική διαδικασία που υιοθετεί τις κατάλληλες διοικητικές τεχνικές, οι οποίες ταιριάζουν στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Πετρίδου, 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συστημική – ενδεχομενική προσέγγιση φαίνεται να είναι η βέλτιστη επιλογή. Σε αυτά τα διοικητικά πλαίσια, ο προγραμματισμός της επιμόρφωσης μπορεί να γίνει στη βάση της Μελέτης Μαθήματος (Lesson Study), η οποία αποτελεί μια μέθοδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που προέρχεται από την Ιαπωνία. Η Μελέτη Μαθήματος είναι μια σπειροειδής διαδικασία, κάθε σπείρα της οποίας απαρτίζεται από τρία στάδια: (1) συνεργατικός σχεδιασμός ενός ερευνητικού μαθήματος, (2) πραγματοποίηση του ερευνητικού μαθήματος και παρατήρηση, (3) στοχασμός και ανατροφοδότηση (Γαβαλάς, 2018· Godfrey, Seleznyov, Anders, Wollaston & Barrera-Pedemonte, 2018· Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2017).

Σύμφωνα με έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία, η Μελέτη Μαθήματος – ως μέθοδος επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης – ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να θέτουν φιλόδοξους στόχους, ενώ παράλληλα τους παροτρύνει να βρουν καινοτόμους τρόπους για να τους προσεγγίσουν (Godfrey et al., 2018). Η ανταλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών, μέσω παρατήρησης και σχολιασμού διδασκαλιών, έχει αναφερθεί ως επιτυχημένη μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών σε έρευνες που έγιναν σε ελληνικά Γενικά Λύκεια. Βασικός παράγοντας επιτυχίας βρέθηκε να είναι το συνεργατικό, φιλικό και υποστηρικτικό κλίμα μεταξύ των συμμετεχόντων (Καραρου & Bush, 2015). Οι Κανελλοπούλου και Δάρρα (2017) εφάρμοσαν τη Μελέτη Μαθήματος σε Δημόσιο Γενικό Λύκειο, με πολύ θετικά αποτελέσματα, τόσο για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε κλίμα αμοιβαιότητας και αλληλοβοήθειας, όσο και για την ανταπόκριση των μαθητών στα ερευνητικά μαθήματα, αλλά και για το ποσοστό κατάκτησης των διδακτικών στόχων.

Στα πλαίσια της μελέτης μαθήματος, οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων δημιουργούν ομάδες που αποτελούνται από άτομα της ίδιας ειδικότητας. Κάθε ομάδα εκπαιδευτικών ακολουθεί τον εξής προγραμματισμό:

- Συνεργατικός καθορισμός μαθησιακών στόχων.
- Συνεργατικός σχεδιασμός ερευνητικού μαθήματος.
- Πραγματοποίηση του ερευνητικού μαθήματος με παράλληλη παρατήρηση και συλλογή δεδομένων.
- Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.
- Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας και συζήτηση.

(Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2017)

Η Μελέτη Μαθήματος, ως μέθοδος επιμόρφωσης, εμπεριέχει χαρακτηριστικά Ολικής Ποιότητας, με την έννοια ότι γίνεται διερεύνηση των διδακτικών τεχνικών που διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και προάγουν τη μάθηση, στη συνέχεια γίνεται εφαρμογή των τεχνικών αυτών στη διδασκαλία και, ακολούθως, γίνονται αλλαγές με στόχο τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας (Πετρίδου, 2011).

Ο Ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών κατά τη Διαδικασία του Προγραμματισμού Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Κατά τη διάρκεια του προγραμματισμού ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να καθοδηγήσει, να συντονίσει και να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς, κατανοώντας παράλληλα τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους. Ο ρόλος του είναι να προωθήσει στο σύλλογο διδασκόντων τους στόχους της διαδικασίας, με τρόπο που οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ικανοποίηση με την εξέλιξη αυτή (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με έρευνες, οι επιτυχημένοι διευθυντές σχολικών μονάδων δεν έχουν δογματική σκέψη, είναι ευέλικτοι και έτοιμοι να μάθουν από άλλους, χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία αλλά και επιμονή στην

επιδίωξη υψηλών στόχων και δεσμεύονται στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Leithwood et al., 2008). Σύμφωνα με έρευνες στην Ελλάδα, οι κοινωνικές ανταμοιβές στον χώρο της εργασίας, δηλαδή οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊστάμενους, φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τους δημοσίους υπαλλήλους, αυξάνοντας την ψυχολογική τους ενδυνάμωση στο χώρο της εργασίας (Gkorezis & Petridou, 2012), επομένως, ο διευθυντής ενός δημόσιου σχολείου οφείλει να δώσει έμφαση στην κοινωνική διάσταση των ανταμοιβών, δημιουργώντας υποστηρικτικό περιβάλλον και ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασίες με τους συναδέλφους τους. Κρίσιμος στόχος για το διευθυντή είναι να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε οργανισμό μάθησης όλων των συμμετεχόντων, διατηρώντας παράλληλα υψηλό επίπεδο επαγγελματισμού. Η επίτευξη του στόχου αυτού προϋποθέτει ένα περιβάλλον συνεργασίας και συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Kjaergard-Eide & Soreide, 2014).

Έρευνες δείχνουν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι να κάνουν διδασκαλίες ανοιχτές σε παρατηρητές με στόχο την επαγγελματική τους βελτίωση. Αυτό ίσως οφείλεται στην έλλειψη υποστήριξης συνεργατικών προσεγγίσεων από τον προγραμματισμό των σχολείων (Καραρου & Bush, 2015). Ο φόβος της αρνητικής κριτικής από τους συναδέλφους εντοπίστηκε ως ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε δειγματικές διδασκαλίες (Biniari, 2012, όπως αναφέρεται στο Καραρου & Bush, 2015). Ο διευθυντής πρέπει να πείσει τον σύλλογο διδασκόντων ότι ο σκοπός της αξιολόγησης της διδασκαλίας δεν είναι η άσκηση κριτικής στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, αλλά η εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την ανταπόκριση των μαθητών (Κανελλοπούλου & Δάρρα, 2017).

Άλλες έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν ευθύνη ή αυτονομία, εκτός αν αισθάνονται ότι υποστηρίζονται από τον προϊστάμενό τους (Gkorezis & Petridou, 2012). Επομένως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στον ρόλο του ως ηγέτης, πρέπει να συμπεριλάβει την ενίσχυση των αισθημάτων αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών.

Ο διευθυντής, τέλος, μπορεί να κατανείμει ρόλους, εκχωρώντας παράλληλα και τις αντίστοιχες αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς των επιμορφωτικών ομάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), καθώς έρευνες σε σχολεία έχουν αναδείξει την υπεροχή της κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με τη συγκέντρωση όλων των εξουσιών σε ένα άτομο (Leithwood et al., 2008). Ο διευθυντής που ασκεί συστημική διοίκηση αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ολότητα και κατανοεί τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς τους, η τοπική κοινωνία, αλλά και η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση, ως μέρη αυτής της ολότητας, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Κουτούζης, 1999).

Συμπεράσματα

Η αποτελεσματική σχολική διοίκηση αποτελεί βασικό παράγοντα καλλιέργειας ποιοτικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική εξέλιξη, με στόχο υψηλότερα επίπεδα

επιτευγμάτων (European Union, 2009). Το συστημικό – ενδεχομενικό μοντέλο ηγεσίας αποτελεί μια αποτελεσματική προσέγγιση, η οποία προϋποθέτει την αναγνώριση των ιδιαίτερων χωροχρονικών συνθηκών και στη συνέχεια δράση με γνώμονα τις ανάγκες που δημιουργούν αυτές οι συνθήκες (Bush & Glover, 2014· Πετρίδου, 2011).

Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολικής μονάδας πρέπει να είναι σε θέση να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους φορείς που αποτελούν το περιβάλλον του σχολείου, ακολουθώντας ένα μοντέλο συστημικής – ενδεχομενικής διοίκησης (Πετρίδου, 2011). Πρέπει να έχει όραμα, αλλά και ικανότητα να επιτυγχάνει τη δέσμευση του προσωπικού στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Bush & Glover, 2014). Δεν πρέπει να περιορίζεται στη εφαρμογή των διατάξεων της επίσημης εξουσίας, αλλά να παίρνει πρωτοβουλίες ασκώντας επιρροή και να ενορχηστρώνει τον σύλλογο διδασκόντων, κατανέμοντας ρόλους και αρμοδιότητες με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού και κατά συνέπεια τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας (Καπαρού & Bush, 2015).

Η άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους εξέλιξη, η υποστήριξη, η ενθάρρυνση και ο εμπλουτισμός των επιμορφωτικών τους προσπαθειών, δεν είναι ανθρωπιστική αρχή. Είναι θεμελιώδης ευθύνη της διοίκησης με ουσιαστικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Μαυρογιώργος, 2008).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. doi: 10.1080/13632434.2014.928680.
- European Union (2009). Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union*, (2009/C 302/04), 6-9. ISSN: 1725-2423.
- Gkorezis, P. & Petridou, E. (2012). The effect of extrinsic rewards on public and private sector employees' psychological empowerment: a comparative approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(17), 3596-3612. doi: 10.1080/09585192.2011.639025.
- Godfrey, D., Seleznyov, S., Anders, J., Wollaston, N. & Barrera-Pedemonte, F. (2018). A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools. *Professional Development in Education*, doi: 10.1080/19415257.2018.1474488.
- Kaparou, M. & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345. doi: 10.1080/13632434.2015.1041489.
- Kjaergard-Eide, H. M. & Soreide, G. E. (2014). A Norwegian perspective on the relation between school leadership and pupils' learning outcomes. *Policy Studies*, 35(6), 576-591. doi: 10.1080/01442872.2014.971729.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. doi: 10.1080/13632430701800060.

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σ.71-116). Πάτρα: ΕΑΠ. ISBN: 960-538-038-2.

Γαβαλάς, Γ. (2018). Μελέτη Μαθήματος: μια Πρόταση για την Επιμόρφωση των Καθηγητών Φυσικών Επιστημών. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 6(1), 34–49. <http://www.educircle.gr>. ISSN: 2241-4576.

Κανελλοπούλου, Ε. Μ. & Δάρρα, Μ. (2017). Ο συνεργατικός σχεδιασμός της διδασκαλίας και η συμβολή του στην επίτευξη της μάθησης των μαθητών: η περίπτωση της Μελέτης Μαθήματος. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 5(2), 103–126. <http://www.educircle.gr>. ISSN: 2241-4576.

Κουτούζης, Μ. (2008a). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σ.27-48). Πάτρα: ΕΑΠ. ISBN: 960-538-038-2.

Κουτούζης, Μ. (2008b). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σ.51-68). Πάτρα: ΕΑΠ. ISBN: 960-538-038-2.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: ΕΑΠ. ISBN: 960-538-042-0.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Τόμος Α: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σ.119-162). Πάτρα: ΕΑΠ. ISBN: 960-538-038-2.

Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Μάνατζμεντ. Μια εισαγωγική προσέγγιση. Τρίτη έκδοση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις “σοφία”. ISBN: 978-960-6706-48-6.