



Επιμέλεια έκδοσης: Ανδρέας Πολυδώρου, Παντελής Θεοφυλάκτου

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΛΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΙΩΝ

Angela Thody

**Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο
International Educational Leadership Center
of the University of Lincolnshire
and Humberside at Lincoln**

Η αποτελεσματική ηγεσία δημιουργεί το αποτελεσματικό σχολείο. Γι' αυτό και οι ηγέτες σχολικών μονάδων χρειάζεται να καταρτιστούν επαγγελματικά, ώστε να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να γίνουν αποτελεσματικοί. Οι απόψεις αυτές αποτελούν βασικές αξιώσεις οι οποίες ενισχύονται από τα ευρήματα ερευνών που έχουν γίνει, σε σχέση με το αποτελεσματικό σχολείο και τη σπουδαιότητα της ετοιμότητας και εκπαίδευσης γι'

(Συνέχεια στη σελ. 2)

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΗΜΕΡΙΔΑ ΤΟΥ ΚΟΕΔ

Πραγματοποιήθηκε στις 14 Μαρτίου 1998 στην Αίθουσα Τελετών του Πανεπιστημίου Κύπρου Επιστημονική Ημερίδα με θέμα «Σύγχρονες Πρακτικές Προετοιμασίας Εκπαιδευτικών Ηγετών: Ο Δρόμος προς το Μέλλον». Η Ημερίδα, που ήταν αφιερωμένη στα εικοσάχρονα του ΚΟΕΔ, σημείωσε μεγάλη επιτυχία. Στην έκδοσή μας αυτή δημοσιεύουμε σε μετάφραση τις ομιλίες των πανεπιστημιακών που πήραν μέρος στην Ημερίδα.

Η επαγγελματική σταδιοδρομία και ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών ηγετών και Διευθυντών στη Βρετανία και την Κύπρο

Peter Ribbins

Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Birmingham

1. Εισαγωγή

Η πρόσκλησή μου από τον Κ.Ο.Ε.Δ. στο συνέδριο αυτό αφορά την παρουσίαση στις πρακτικές προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ηγετών. Με μεγάλη επιφύλαξη ακολουθεί πιο κάτω η παρουσίαση της υπάρχουσας κατάστασης. Παράλληλα γίνεται μια εκτίμηση για το σύστημα διορισμών και προαγωγών στην Κύπρο, εκτίμηση η οποία αποτελεί προοίμιο μιας πληρέστερης συζήτησης που προεκτείνεται στην επαγγελματική σταδιοδρομία και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη Βρετανία.

2. Βασικά στοιχεία του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Η επίσκεψή μου στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού καθώς και σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα λίγο πριν την έναρξη του συνεδρίου του Κ.Ο.Ε.Δ. ήταν αρκετά κατατοπιστική. Είχα συνομιλίες με τον εκπαιδευτικό κόσμο της Κύπρου, δασκάλους, διευθυντές και διοικητικούς υπαλλήλους. Μελέτησα διάφορες εκθέσεις για τα εκπαιδευτικά δρώμενα του νησιού, και την περίφημη έκθεση της UNESCO. Η έκθεση αυτή ανάμεσα στα άλλα αναγνωρίζει την καλή δουλειά που έχει επιτελέσει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Υπογραμμίζει ακόμα τη δυνατή παρόθηση που προσφέρει το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα για εκπαιδευτικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ωστόσο, καταλήγει ότι η Εκπαιδευτική Διοίκηση αποτελεί ένα βασικό μειονέκτημα του συστήματος, ίσως το βασικότερο. Αναφέρεται ότι τόσο το σύστημα διορισμών στο δευτεροβάθμιο τομέα όσο και το σύστημα προαγωγών δεν καλύπτει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά. Μόνο οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί σε ηλικία στρατολογούνται και μόνο ο αρχαιότερος προάγεται. Στη τελική δηλαδή αναρρίχηση της

(Συνέχεια στη σελ. 7)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- | | | | |
|---|----|----------------------------------|----|
| ● Από τον Πρόεδρο του ΚΟΕΔ | 10 | ● Προοπτικές | 11 |
| ● Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο North-Rime Westphalia Προσόντα και | | ● Διοίκηση Σχολείων | 14 |
| | | ● Η Ολική-Φωνητική μέθοδος | 16 |

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 1)

αυτό, στοιχεία ποιότητας που χαρακτηρίζουν την ηγεσία. Η σχολική ηγεσία όπως έχει εγκαθιδρυθεί στα Αγγλικά και Ουαλικά σχολεία «μοιράζεται» μεταξύ του μόνιμου, πλήρως απασχολούμενου και μισθωτού διευθυντή και ενός εθελοντή μερικώς απασχολούμενου μέλους του σχολικού συμβουλίου. Η εργασία αυτή αναφέρεται και στους δύο αυτούς παράγοντες της σχολικής ηγεσίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μοντέλο αυτό της «συμμέτοξης - από κοινού» ηγεσίας συναντάται σε πολλές άλλες χώρες της Ευρώπης και της Κοινοπολιτείας. Συγκριτικά βέβαια με τις χώρες αυτές παρατηρείται ότι τα μέλη του συμβουλίου κατέχουν περισσότερη δύναμη στην Αγγλία και Ουαλία απ' ό,τι οι «συμπληρωματικοί» τους μόνιμοι διευθυντές.

Πραγματικά είναι πολύ δύσκολο να ορίσει κανείς με βεβαιότητα τη σχέση ανάμεσα στην ηγεσία του αποτελεσματικού σχολείου και της ίδιας της αποτελεσματικότητας. Πρόκειται για ένα είδος «πίστης - πεποίθησης» ότι τόσο οι μόνιμοι διευθυντές όσο και τα μέλη των συμβουλίων είναι άξιοι να δημιουργήσουν «καλά» σχολεία καθώς την ίδια στιγμή τα πεδία δράσης των διευθυντών και άλλων σχολικών «managers» για επίρροή στις σχολικές μονάδες φαίνονται περιορισμένα. Ο Everard (1984) υποστηρίζει πως πρόκειται για ένα είδος πίστης ότι η εκπαίδευση μόνιμων διευθυντών και σχολικών συμβουλίων αντίστοιχα θα καταστήσει αποδοτικότερο το έργο τους. Παρ' όλα αυτά, πάνω σε αυτές τις «ισχνές» απόψεις στηρίζεται μια ολόκληρη βιομηχανία εκπαίδευσης, τόσο για τους μόνιμους διευθυντές όσο και για τους συμβούλους, πράγμα που αντανακλάται στην παρουσίαση αυτή.

Η κύρια λοιπόν επιδίωξη μου είναι να συζητήσω τις αλλαγές που έχουν επιτευχθεί τα τελευταία δέκα χρόνια σε ό,τι αφορά την επαγγελματική κατάρτιση, αν θέλετε ανάπτυξη, στο μοντέλο της «από κοινού» ηγεσίας που προαναφέρθηκε, όπως παρουσιάζεται στο Αγγλικό και Ουαλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συζητείται επίσης το γεγονός ότι τα διάφορα προγράμματα σπουδών για τους διευθυντές έχουν μετακινηθεί από το γνωστό training (επαγγελματική κατάρτιση) στην εκπαίδευση. Το πλαίσιο στο οποίο πραγματώνονται οι εξελίξεις αυτές δίνεται σε πολύ γενικές γραμμές, συνοδευόμενο από την περιγραφή των ίδιων των εξελίξεων. Επιπλέον, αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους έγιναν οι αλλαγές, και γίνεται τελικός απολογισμός με συλλογισμούς που απεικονίζουν το πιθανό μέλλον της επαγγελματικής ανάπτυξης των δύο αυτών ομάδων.

Εκπαίδευση και Επαγγελματική κατάρτιση

Η λέξη εκπαίδευση χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη αυτή εργασία για να υποδηλώσει τη συνήθη συστηματική διαδικασία μεταβίβασης - μετάδοσης και αφομοίωσης της Γνώσης. Σύμφωνα με τον Kelly (1955), η εκπαίδευση αποκτάται κανονιστικά και αποτελεί «απόηχο» των δημοκρατικών συστημάτων. Συνήθως ο όρος αυτός υποδηλώνει τη μελέτη θεμάτων σε πλατιά έκταση, την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας του ατόμου. Ο όρος χρησιμοποιείται με την ελληνική έννοια της λέξης μόρφωση. Ένα άτομο που εκπαιδεύεται εκτιμάται ως άξιο να επιλέγει μεταξύ ανταγωνιστικών πληροφοριών, και ως άτομο το οποίο έχει αποκτήσει μέσα από τη διδασκαλία περισσότερη γνώση απ' ό,τι το άτομο που έχει προσλάβει τις αυστηρά απαραίτητες γνώσεις για την εκπλήρωση ενός επαγγέλματος. Αντίθετα, ένα άτομο που καταρτίζεται, θεωρείται ως άτομο το οποίο έχει εισαχθεί σε μια διαδικασία καθοδήγησης των ικανοτήτων που χρειάζεται για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, μιας καθοδήγησης που προσφέρεται και απορρέει αποκλειστικά από άλλους. Ένα άτομο που καταρτίζεται θεωρείται ως άξιο - ικανό να εκπληρώνει το τυπικό σύνολο κριτηρίων για ένα επάγγελμα. Η εκπαίδευση σε σχέση με την καθοδήγηση θεωρείται ως μια «ανώτερη τέχνη» αν και η ανταγωνιστική κίνηση και οι αλλαγές σε ό,τι αφορά το σύστημα καθοδήγησης

του διευθυντή σχολείου προβάλλουν δυνατά επιχειρήματα υπέρ της κατάρτισης. Γι' αυτό και εδώ επιχειρείται ουδέτερη και χωρική προτεράστηση παρουσίαση. Αναμφίβολα πάντως προβάλλεται η υπόθεση ότι η επιλογή της εκπαίδευσης ή της κατάρτισης γίνεται σύμφωνα με τις ανάγκες της στιγμής. Κάθε μοντέλο επιλέγεται με βάση το βαθμό καταλληλότητάς του και η μετατόπιση από το ένα στο άλλο δε σημαίνει απαραίτητα κάτι αρνητικό ούτε σταθερό.

Βιβλιογραφία και έρευνα

Η παρουσίαση αυτή διαπνέεται από ένα κράμα πηγών μέσα από την προσωπική έρευνα και την εμπειρία, καθώς έχω υπηρετήσει ως Μέλος του Σχολικού Συμβουλίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για 7 συνεχή χρόνια και έχω ασχοληθεί συστηματικά με την έρευνα του χώρου αυτού για περισσότερο από δέκα χρόνια. Οι εργασίες μου αυτές περιλαμβάνουν αποτιμήσεις, συνεντεύξεις, ημερολόγια και επικεντρώνονται σε έρευνες για τον καταρτισμό των μελών των σχολικών συμβουλίων, το ρόλο του συμβουλευτικού σώματος, συνοδευόμενες από ιστορικές και διεθνείς συγκρίσεις. Επιπλέον, άλλες τεκμηριωμένες πηγές από τον ακαδημαϊκό και κυβερνητικό χώρο που αφορούν την ηγεσία περιλαμβάνονται στο όλο πλαίσιο της εργασίας αυτής. Η προσωπική μου έρευνα για τη διεύθυνση σχολείων περιλαμβάνει μελέτες που προήλθαν από παρατηρήσεις δραστηριοτήτων και συνεντεύξεις ηγετικών στελεχών, υποστηριζόμενη από εμπειρικά δεδομένα που αφορούν τα προγράμματα παροχής πτυχίων και διπλωμάτων και στην εκπόνηση του καθενός από τα δύο κυβερνητικά προγράμματα καταρτισμού / καθοδήγησης (HEADLAMP και NPQH).

Το πλάνο σχολικής ηγεσίας για το 1998

Σε κάθε Αγγλικό και Ουαλικό σχολείο η ηγεσία είναι νομικά διαμερισμένη μεταξύ ενός διευθυντή κι ενός εξωτερικού σώματος, κυρίως μη εκπαιδευτικού σχολικού συμβούλου. Ο διευθυντής είναι πλήρως απασχολημένος, μισθωτός, προσοντούχος εκπαιδευτικός, ο οποίος συνήθως κατέχει μεταπτυχιακό εκπαιδευτικό τίτλο αλλά και αξιοσημείωτη πείρα σε θέματα διοίκησης. Τα μέλη του σχολικού συμβουλίου είναι συνήθως μερικώς απασχολημένοι εθελοντές, οι οποίοι δεν πληρώνονται και προσφέρουν συμβουλευτικό και κατευθυντικό έργο στο σχολείο. Κάθε σχολείο απαρτίζεται από έναν αριθμό μεταξύ 10-20 συμβούλων - ο αριθμός αυξάνεται όσο αυξάνουν οι μαθητές. Τα συμβουλευτικά αυτά σώματα αποτελούνται από εκλεγμένους γονείς, δασκάλους και διορισμένους αντιπροσώπους των τοπικών πολιτικών κομμάτων που ελέγχουν την τοπική κυβέρνηση. Οι ομάδες αυτές εκλέγουν συλλογικά ως μέλη τους, αντιπροσώπους από την τοπική κοινότητα και μπορεί να περιλαμβάνουν επιχειρηματίες, ενεργά στελέχη της κοινότητας, μέλη των τοπικών εταιρειών, αλλά και αντιπροσώπους θρησκευτικών ομάδων. Με αυτό τον τρόπο ο διευθυντής «μοιράζεται» την ηγεσία με ένα εκπαιδευτικά άπειρο σώμα, το οποίο όμως του εξασφαλίζει διόδους προς το εξωτερικό περιβάλλον.

Το έργο της σχολικής ηγεσίας είναι εκτεταμένο και περιλαμβάνει υπευθυνότητες τόσο επιβεβαίωσης ότι τα σχολεία είναι φερέγγυοι οργανισμοί, όσο και ότι έχουν ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ακριβώς ο διευθυντής πρέπει να είναι ταυτόχρονα και υψηλόβαθμος διοικητικός επιχειρηματίας και εκπαιδευτικός ηγέτης. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να είναι γνώστες των σχολικών αναγκών, ώστε να καθοδηγούν και να παρακολουθούν το έργο του διευθυντή και του προσωπικού.

Ας σημειωθεί ότι όλα τα σχολεία είναι αυτοδιοικούμενα και η ηγεσία τους αναλαμβάνει από κοινού ευθύνες σε ό,τι αφορά τη διοίκηση ατόμων, οικονομικών και άλλων θεμάτων. Έτσι το έργο τους περιλαμβάνει το σχεδιασμό στρατηγικής πολιτικής, αλλά και εκτέλεσης και παρακολούθησης της. Επίσης το σχολείο

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 2)

είναι υπεύθυνο για τη διανομή των οικονομικών πόρων (μισθολόγιο εκπαιδευτικών). Τα μέλη του σχολικού συμβουλίου αποφασίζουν για τον μισθό του διευθυντή και επίσης έχουν στη δικαιοδοσία τους τις αποφάσεις διορισμών, προαγωγών και απολύσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η ηγεσία βεβαιώνεται για την τήρηση του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, σύμφωνα με τα αποδεκτά εθνικά κριτήρια. Αποδεικνύεται βασικά στον κυβερνητικό μηχανισμό (OFSTED), ότι η ηγεσία είναι αποτελεσματική και αποδοτική.

Οι εξουσίες που προαναφέρθηκαν και αφορούν τις δύο ομάδες ηγεσίας έχουν πολλαπλασιαστεί τα τελευταία δέκα χρόνια, και παρά τον πολιτικό κυβερνητικό μετασχηματισμό του 1997 (από την μεταβίβαση δηλ. της κυβέρνησης από το συντηρητικό στο εργατικό κόμμα), η γενική κατεύθυνση παραμένει αναλλοίωτη. Οι εξελίξεις αν και παρόμοιες με αυτές των χωρών του Ο.Ο. Σ.Α. είναι πιο εκτεταμένες στην Αγγλία και Ουαλία. Γι' αυτό ίσως θα πρέπει και οι άλλες χώρες να λάβουν υπόψη τους το Αγγλικό και Ουαλικό πλαίσιο σε μελλοντικούς τους μετασχηματισμούς.

Επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών και σχολικών συμβούλων μέχρι το 1997

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αναφέρθηκαν πιο πριν συνοδεύτηκαν κι από άλλες υποδεέστερες αλλαγές σε ό,τι αφορά τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών και των μελών των σχολικών συμβουλίων. Οι πριν από το 1997 αρχές που υπογράμιζαν την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών σχολείων αναφέρονταν στην προαιρετικότητα της επιλογής του διευθυντή για παρακολούθηση προγραμμάτων διοίκησης τα οποία οργανώνονταν από ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και στο ευρύ περιεχόμενο των προσφερομένων προγραμμάτων, που ήταν βασισμένο στις ανάγκες των διευθυντών με θέματα εμπειρικής μάθησης και έρευνας. Όλα τα προγράμματα θεωρούνταν ως υποβοηθητικά στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Μάλιστα δε φαίνεται να υπήρχε καθιερωμένο υπερσχόν πρόγραμμα σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Ο στόχος επικεντρώθηκε στην παραγωγή δημιουργικών ατόμων. Στην ουσία υπήρχε διάθεση κυβερνητικών πόρων, οι οποίοι όμως χρησιμοποιούνταν για τους περιορισμένους αυτούς σκοπούς.

Αντίθετα οι διαθέσιμοι κυβερνητικοί πόροι για κατάρτιση των μελών των σχολικών συμβουλίων ήταν περιορισμένοι και πιο συγκεκριμένα από το 1990 βρίσκονται στη διάθεση του προϋπολογισμού των σχολείων. Το κάθε σχολείο μπορεί αυτόνομα να αποφασίσει κατά πόσο τα χρήματα θα διατεθούν για την κατάρτιση αυτή ή για άλλες ανάγκες. Οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τα μέλη των σχολικών συμβουλίων έχουν περισσότερο μορφή κατάρτισης. Σχεδόν όλα τα προβλεπόμενα προγράμματα εστιάζονται στις νόμιμες υπευθυνότητες των μελών και στις ικανότητες που συνεπάγονται οι υπευθυνότητες αυτές. Η προαιρετικότητα της επιλογής της κατάρτισης αποτελεί χαρακτηριστικό για την ομάδα αυτή, όπως επίσης και η έλλειψη ενός επικρατέστερου εθνικού προγράμματος.

Δομικά, η ανάπτυξη για τους διευθυντές οργανώθηκε μέσω των Τοπικών Αρχών Εκπαίδευσης (LEAs) και αφορούσε μικρής διάρκειας προγράμματα μέσω των πανεπιστημίων, που από το 1970 προσέφεραν μεταπτυχιακούς τίτλους. Αυτό αντανακλά ακριβώς και την εξέλιξη της ίδιας της Εκπαιδευτικής Διοίκησης ως αναγνωρισμένου επιστημονικού κλάδου. Τα προγράμματα γενικά χρηματοδοτούνταν εξίσου από το κράτος και την τοπική κυβέρνηση και ήταν δυστυχώς ανομοιόμορφα τόσο σε περιεχόμενο όσο και σε γεωγραφική κατανομή. Αρκετοί ενδιαφερόμενοι γι' αυτά διευθυντές εν υπηρέσει είχαν επιλέξει την παρακολούθηση των προγραμμάτων, αλλά στο μεταξύ εμφανίστηκε βαθμιαία η ανάγκη ύπαρξης ενός εθνικού συστήματος κεντρικής κυβερνητικής πρωτοβουλίας. Η κυβερνητική αυτή πρωτοβουλία

ξεκίνησε με μηχανισμούς ενθάρρυνσης όπως το Εθνικό Κέντρο Ανάπτυξης και Κατάρτισης τη διάθεση των πόρων στις Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης αποκλειστικά μόνο για κατάρτιση διευθυντών, την ομάδα αποστολής εκπαιδευτικών διευθυντών η οποία δημιούργησε τοπικές συνεργασίες για καθοδήγηση νέων διευθυντών και το πρόγραμμα HEADLAMP, το οποίο προσέφερε χρηματοδότηση για επιλεγμένη κατάρτιση νέων διευθυντών. Οι πρωτοβουλίες αυτές είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μικρής διάρκειας προγραμμάτων που διεξάγονταν κατά τον εργάσιμο χρόνο. Οι διδάσκοντες τα προγράμματα ήταν ως επί το πλείστον διευθυντές που διακρίθηκαν στον τομέα τους και ακαδημαϊκοί. Πολύ λίγη ήταν και η εμπλοκή ιδιωτικών σχολών διοίκησης.

Η κατάρτιση των μελών των σχολικών συμβουλίων οργανώθηκε τοπικά. Τα περισσότερα προγράμματά τους έγιναν από τις Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης, και λιγότερα από τα Πανεπιστήμια ή άλλους τοπικούς ή κεντρικούς φορείς. Πρόκειται για προγράμματα πολύ μικρής διάρκειας. Οι πριν το 1990 εκτιμήσεις έδιναν τις εξελίξεις αυτές ως μη ικανοποιητικές σε μορφή και μέθοδο και γεωγραφικά κατανομημένες ανόμοια. Δεν υπήρξαν αξιολογες προσπάθειες προσφοράς προγραμμάτων μεγαλύτερης διάρκειας, ώστε να επικρατήσουν. Οι περισσότερες Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης έχουν ένα συντονιστή κατάρτισης για τα μέλη των συμβουλίων που διακανονίζει τα προγράμματα, οργανώνει τη βιβλιοθήκη τους και δημοσιεύει σε μια τοπική περιοδική έκδοση. Ωστόσο δεν έχει γίνει καμιά προσπάθεια εθνικού προγραμματισμού, που να αντιστοιχεί με τον κεντρικό χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών. Βέβαια υπάρχουν κάποιες εκδηλώσεις ανάπτυξης οι οποίες θα συζητηθούν πιο κάτω.

Επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών πριν το 1997 και μελών των σχολικών συμβουλίων πριν το 1990

Οι αντιθέσεις σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών και των μελών των σχολικών συμβουλίων έχουν ήδη αναλυθεί. Για τους διευθυντές υπάρχει τάση «εθνικοποίησης» και επιτακτική ανάγκη ανταγωνιστικής κατάρτισης. Για τα συμβουλευτικά μέλη παρατηρείται τάση προς την αποκέντρωση, γιατί στην ουσία η κατάρτιση είναι τοπικής βάσης, όχι ευρύτερη υποχρεωτική εκπαίδευση για ανάπτυξη.

Για όσους διευθυντές ενδιαφέρονται, οι αλλαγές πριν από το 1997 συνοψίζονται ως εξής:

- Δημιουργία ενός εθνικού συστήματος το οποίο απαιτεί:
 - Καθοδηγητικά προσόντα για οποιονδήποτε απευθύνεται σε θέση διευθυντή, ο οποίος θα έχει:
 - Κατάρτιση που απαιτείται για τις ικανότητες διεύθυνσης, οι οποίες έχουν:
 - Τα τοπικά επιλεγμένα κυβερνητικά σώματα (που είναι διαχωρισμένα από τα Πανεπιστήμια που συνήθως περιλαμβάνουν και επιχειρηματικά ενδιαφέροντα ή εξειδίκευση).
- Η επαγγελματική ανάπτυξη που θα προσφερθεί στην υπηρεσία των διευθυντών από το 1999 θα είναι παρόμοιας μορφής.
- Για τα μέλη των σχολικών συμβουλίων, οι αλλαγές είναι λιγότερο έντονες και αφορούν:
- Τα προγράμματα που επικεντρώνονται στην εκτίμηση των αναγκών των μελών των συμβουλίων, προγράμματα που προσφέρονται μετά από πρωτοβουλία των σχολείων τους.
 - Την εμπειρική γνώση, που είναι η κύρια προσέγγιση ανάπτυξης ικανοτήτων με σκοπό τη δημιουργική δραστηριότητα και κατανόηση των μοντέρνων διδακτικών μεθόδων παρά διδακτική εκπαίδευση.
 - Το γεγονός ότι πολλά μέλη σχολικών συμβουλίων γίνονται

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 3)

εκπαιδευτές οι ίδιοι.

- Τα βελτιωμένα προγράμματα εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν άμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση, την κατανόηση του αναλυτικού προγράμματος και τους τρόπους επίτευξης γι' αυτά.
- Τις ημερίδες που οργανώνονται από τις Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης, στις οποίες παρευρίσκονται αναγνωρισμένοι ομιλητές.

Τα καθοδηγητικά, παραδοσιακά, σε εθνικό επίπεδο προσόντα που πρέπει τελικά να αποκομίσουν οι ενδιαφερόμενοι διευθυντές που επιθυμούν να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις είναι το Εθνικό Επαγγελματικό Πιστοποιητικό Διεύθυνσης (ΝΡQH). Οι ενδιαφερόμενοι για απόκτηση του τίτλου αυτού απευθύνονται σε μια επιτροπή που αξιολογεί τις ανάγκες τους και εντοπίζει τα σημεία όπου χρειάζονται κατάρτιση - εκπαίδευση. Πρέπει δε να παρακολουθήσουν το βασικό πυρήνα εκπαίδευσης, που αφορά τη στρατηγική κατεύθυνση και τις διοικητικές υπευθυνότητες στο σχολείο, θέματα διδασκαλίας και μάθησης, ανθρώπινες σχέσεις και αποτελεσματική διαχείριση οικονομικών πόρων, κ.ά. Η κατάρτιση είναι πρακτικής φύσης και γίνεται διαμέσου εξάσκησης και μελέτης περιπτώσεων, υπόδουσης ρόλων, και ασκήσεων με περιορισμένο βαθμό θεωρητικής υποστήριξης. Επιπλέον υπάρχει ομόφωνη προφορική συμφωνία με την κυβέρνηση, άλλους επαγγελματικούς συνεταιρισμούς και λιγότερο με Ανώτατα Ιδρύματα σε ό,τι αφορά την αποδοχή της προσέγγισης αυτής, με το επιχείρημα ότι ο επιθυμητός ανταγωνισμός της κατάρτισης είναι ερευνητικό αποτέλεσμα. Βεβαίως υπάρχουν πολλές διαμάχες για τη φύση του υλικού της κατάρτισης και το όφελος από την προσέγγιση που υιοθετήθηκε, αλλά αυτά είναι λεπτομερή επιχειρήματα που δεν αφορούν την καθαυτή ιδέα που τη διαπνέει. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι συμμετέχοντες αξιολογούνται σε γραπτό, προφορικό και πρακτικό επίπεδο.

Σε ό,τι αφορά τώρα τα μέλη των σχολικών συμβουλίων, το περιφερειακό σύστημα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης παραμένει αμετάβλητο και τα προγράμματα δε χαρακτηρίζονται από καθοδήγηση και αξιολόγηση. Δεν υπάρχει ανταγωνιστικό πλαίσιο για τα μέλη των σχολικών συμβουλίων. Υπάρχει ένας παρόμοιος πρακτικός τρόπος κατάρτισης μ' αυτόν των διευθυντών, ο οποίος προσφέρεται από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές σύμφωνα με τη γεωγραφική θέση. Πρόκειται για ένα σχεδιασμό που έγινε μέσα από διαβουλεύσεις με τα κρατικά σώματα ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους. Με τα ιδιαίτερα τοπικά δεδομένα για κάθε περιοχή και την οργάνωση προγράμμάτων μικρής διάρκειας, υιοθετούνται τεχνικές διδασκαλίας όπως μελέτες περιπτώσεων, εργαστήρια και ομαδικές εργασίες ώστε να ενθαρρύνονται τα μέλη των συμβουλίων στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ανεξάρτητης δράσης. Ο στόχος πια είναι η υποστήριξη των μελών και η ενδυνάμωσή τους, ώστε να νιώθουν ισότιμοι με τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς για τους οποίους οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων περιέχει δύο κύριες περιοχές διδασκαλίας και μάθησης, μεθόδους αξιολόγησης και ανάπτυξης των ικανοτήτων των μελών σε θέματα διοικητικής πολιτικής. Έχοντας υπόψη τις δύο αυτές όψεις, τα μέλη των συμβουλίων είναι δυνατό να ακολουθήσουν πολλές κατευθύνσεις που μπορεί να σχετίζονται με το γλωσσικό μάθημα, τα μαθηματικά, εισαγωγικά μαθήματα σε πολλά από τα κύρια θέματα του αναλυτικού προγράμματος, σε θέματα διεκπεραίωσης του έργου τους με αυτοπεποίθηση, σε θέματα διαπραγμάτευσης, κτλ. Άλλα θέματα μπορεί να σχετίζονται με γνώσεις για το παιδί, τη θρησκεία, τη νομοθεσία (εισαγωγής ή όχι μαθημάτων / αξιολόγηση εκπαιδευτικών). Τα περισσότερα μέλη των σχολικών συμβουλίων μπορούν να συμμετάσχουν σε ένα ή δύο τέτοια προγράμματα, έτσι που οι γνώσεις των ανθρώπων που αποτελούν ένα συμβουλευτικό σώμα να ποι-

κίλλει και να χαρακτηρίζεται από σφαιρικότητα. Σε μια εργασία που έγινε το 1997 σε 80 δημοτικά και 13 δευτεροβάθμια σχολεία της περιφέρειας παρατηρήθηκε πως μόνο σε ένα σχολείο η οργάνωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μελών των συμβουλίων ήταν τέτοια που να επιβεβαιώνει ότι τα καθήκοντα ήταν κατανοημένα με βάση τα πιο πάνω.

Αλλαγές στην εκπαίδευση και κατάρτιση διευθυντών και μελών συμβουλίων - ένας ορθολογισμός

Τα ακόλουθα χαρακτηριστικά αξίζουν της προσοχής μας στην εκτίμηση των λόγων για τη διαφορετική ανάπτυξη των διευθυντών και των μελών των συμβουλίων:

1. Αλλαγές στις προσδοκίες

Οι διευθυντές των σχολείων αναμένονται να διαποτίσουν τα αγγλικά παραδοσιακά χαρακτηριστικά της ηγεσίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν αρχικά εκείνα του ηθικού ηγέτη (19ος αι.) του υψηλά εκπαιδευμένου με έντονα αντικειμενικές ικανότητες κοινωνικού ελέγχου. Ακολούθησε (στα μέσα του 20ού αι.) η επαγγελματική εξειδίκευση μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης προγράμματος και του κοινωνικού μηχανισμού με στόχο την ισότητα της συλλογικής λήψης αποφάσεων. Από το 1980, ο ρόλος του ηγέτη ήταν βασικά αυτός του υψηλόβαθμου διοικητή επιχειρήσεων, ο οποίος ήταν υπεύθυνος για την αποτελεσματική και αποδοτική διοίκηση. Καθώς αρκετά στοιχεία παραμένουν, η πιο πρόσφατη εξέλιξη, όπως διακηρύσσεται από την κυβέρνηση, ως κύρια υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι το αυτοδιοικουμένο σχολείο. Για το ρόλο αυτό η κατάρτιση από το ΝΡQH φαίνεται να είναι πλέον η κατάλληλη.

Ένα απόσπασμα των στόχων σε μια από τις μονάδες του ΝΡQH δείχνει καθαρά την προσδοκία για αποτελεσματικότητα στα σχολεία.

Οι ενδιαφερόμενοι πρέπει:

- Να κατανοήσουν βασικές θεωρίες που σχετίζονται με την ηγεσία των ομάδων και των ατόμων.
- Να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τη γνώση που αποκόμισαν και να κατανοήσουν την ηγεσία της αλλαγής.
- Να κατανοήσουν την ανάγκη για διαφορετικούς τύπους ηγεσίας σε διαφορετικές περιπτώσεις.
- Να βοηθηθούν στην κατανόηση της ανάγκης να είναι ταυτόχρονα και εκπαιδευόμενοι και ηγέτες.
- Να βελτιώσουν την ικανότητά τους στις προφορικές παρουσιάσεις.

Η σημασία της εξασφάλισης των παραδοσιακών χαρακτηριστικών της διοίκησης αναγνωρίζεται επίσης και από την κατάρτιση που προσφέρει το πρόγραμμα ΝΡQH. Καθώς τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι παραδοσιακά, δίνεται έμφαση στην ακρόαση των απόψεων του προσωπικού, των γονέων, των συμβούλων και των μαθητών όπως επίσης και στην ανάπτυξη αξιών και ιδανικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτές έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν τα μέσα ώστε να ταιριάζουν στο δικό τους μοντέλο και τη δική τους ομάδα. Αρχετοί από αυτούς που πρέπει να επιτύχουν για απόκτηση του ΝΡQH θα επιλέξουν ακόμα την κατοχή ενός μεταπτυχιακού τίτλου καθώς τα πανεπιστήμια αναθεωρούν τα προγράμματά τους για να θεωρούνται οι τίτλοι τους ισότιμοι μ' αυτούς που έχουν το προσόν αυτό.

Για τα μέλη των σχολικών συμβουλίων δεν υπάρχει σαφής καθορισμός του πρωταρχικού τους ρόλου που να μπορεί να οδηγήσει στην εισαγωγή ενός μοντέλου που να συνάδει με το εξωτερικό περιβάλλον; «Συνυπάρχουν» με τους διευθυντές ή παρακολουθούν απλά το επιτελούμενο το έργο του σχολείου; Είναι μέρος της σχολικής διοικητικής ομάδας ή αντιπροσωπεύ-

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 4)

ουν κάποιο σώμα στο οποίο είναι υπόλογοι; Τελικά τα μέλη των συμβουλίων έχουν να ερμηνεύσουν κάποιο ρόλο στην εθνική πολιτική; Το αποτέλεσμα της αβεβαιότητας παραμένει άλυτο στις συζητήσεις σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών τους. Η μέχρι τώρα ανάπτυξη παράγει τέτοια αποτελέσματα καλά πληροφορημένων ατόμων σε εκπαιδευτικά θέματα, αλλά υπάρχουν διαφωνίες κατά πόσο η προσέγγιση που ακολουθείται πρέπει να αυξηθεί την εκπαιδευτική ανάπτυξη και οι διαθέσιμοι πόροι να συσσωρευτούν ολοκληρωτικά στην εισαγωγή της ή όχι. Ορισμένα μέλη δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένα με τα υπάρχοντα προγράμματα κατάρτισης, τα οποία πολλές φορές έχουν ματαιωθεί λόγω έλλειψης συμμετοχής. Ωστόσο είναι παραδεκτή από μέρος τους η αξία της εκπαίδευσής τους. Υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η ως τώρα κατάρτιση τους κάνει να αισθάνονται ανεπαρκείς όταν «συναλλάσσονται» σε επαγγελματικά εκπαιδευτικά θέματα, αλλά οι ευκαιρίες που τους έχουν προσφερθεί τους έχουν δώσει μια αυτοπεποίθηση.

2. Ανάπτυξη κατάρτισης σε σχετιζόμενα επαγγέλματα

Οι διευθυντές θεωρούνται ως ισοδύναμοι ανώτατοι διοικητές επιχειρήσεων, οι οποίοι διαχειρίζονται τον ετήσιο προϋπολογισμό. Για παρόμοιες θέσεις στον ιδιωτικό τομέα, οι διευθυντές εκπαιδεύονται με βάση Κανονισμούς Διοίκησης. Κάθε διοικητική θέση διαβαθμίζεται σε πέντε επίπεδα που αφορούν ικανότητες. Οι κατάλογοι ικανοτήτων των διευθυντών δεν αντιστοιχούν με τα επίπεδα αυτά, αλλά περιέχουν τις ίδιες προσεγγίσεις. Το μήνυμα που μεταδίδει η κυβέρνηση είναι ο παραλληλισμός των σχολείων με επιχειρήσεις.

Σε άλλα επαγγέλματα (εκπαιδευτικά και μη) είναι δυνατή η τάση επάρκειας ικανοτήτων. Υπάρχουν κατάλογοι ικανοτήτων για εισδοχή στο εκπαιδευτικό επάγγελμα που αναφέρονται σε θέματα ηγεσίας, ειδικεύσεως για παιδιά με ειδικές ανάγκες κτλ. Όλα αυτά περιλαμβάνονται στο Εθνικό Επαγγελματικό Πλαίσιο Προσόντων. Ο κατάλογος ικανοτήτων για διευθυντές φέρνει το επάγγελμα σε ισότιμη θέση με άλλα επαγγέλματα.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των μελών των σχολικών συμβουλίων δεν έχει ακολουθήσει την πορεία που περιγράψαμε πιο πάνω για τους διευθυντές. Μπορεί να οφείλεται η στάση αυτή στην αυστηρή πορεία που έχει πάρει η «ικανότητα». Η άποψη ότι τα μέλη των συμβουλίων δεν είναι ικανά να υπηρετήσουν χωρίς να κατέχουν πιστοποιητικό, εμποδίζει πολλούς από τη θέση αυτή. Μπορεί ακόμα να σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν έχουν εγκαθιδρυθεί κριτήρια ικανοτήτων για τα άτομα αυτά. Η διαφορά μεταξύ διευθυντών και μελών συμβουλίων έγκειται στο γεγονός ότι για τους διευθυντές ήταν έντονη και επιτακτική η αποκατάσταση τους καθώς ήταν περισσότερο εκτεθειμένοι προς το κέντρο σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη απ' ό,τι τα μέλη των συμβουλίων. Η ανάπτυξη των διευθυντών ξέφυγε από τον έλεγχο των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών από το 1980, κινούμενη προς το κέντρο λίγο πριν το 1990. Πιθανώς η κατάρτιση των μελών των συμβουλίων να ακολουθήσει σε μετέπειτα στάδιο την πορεία αυτή.

3. Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός

Οι δύο αυτοί όροι αποτελούν τις πιο εμφανείς ανταγωνιστικές τάσεις που παρουσιάζει η εκπαίδευση από το 1980. Για τον συγκεντρωτισμό του συστήματος, αναφέρουμε την ύπαρξη ενός Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος για όλα τα σχολεία, με εθνικά κριτήρια που πρέπει να επιτευχθούν και καθορίζονται από την κεντρική κυβερνητική πολιτική σε όλα τα σχολεία τα οποία και εξετάζονται με συχνές επιθεωρήσεις. Σε ό,τι αφορά τώρα την αποκέντρωση, τα σχολεία έχουν καταστεί αυτοδιοικούμενα. Η επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών και μελών συμβουλίων αντικατοπτρίζει τις αντιφατικές αυτές τάσεις. Η κατάρτιση διευθυντών ακολουθεί το συγκεντρωτικό μοντέλο ενώ η κατάρτιση των μελών των συμβουλίων βασίζεται στην

αποκέντρωση.

Σε κάθε μια από αυτές τις τάσεις εντοπίζει κανείς τους σκοπούς της κυβέρνησης, ώστε να ασκεί περισσότερο έλεγχο στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (για επιβεβαίωση της δημόσιας εκπαίδευσης ότι ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και πολιτικές απαιτήσεις). Ακόμα και εκεί όπου επικρατεί ο αποκεντρωτισμός των αυτοδιοικούμενων σχολείων, ούτε οι διευθυντές, ούτε τα σχολικά συμβούλια και τα μέλη τους μπορούν να αποφασίζουν για το τι και το πώς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αποκέντρωση σχετίζεται μόνο με το διοικητικό επίπεδο των σχολείων. Αν όπως δείχνουν τα πράγματα σκοπός της κυβέρνησης είναι η «συγκέντρωση» της κατάρτισης των διευθυντών τότε πρόκειται για ακόμα ένα εξάρτημα του μηχανισμού ελέγχου.

Η κυβερνητική απόφαση για περιορισμό του ρόλου των Πανεπιστημίων ως κύριων προμηθευτών προγραμμάτων εκπαιδευτικής διοίκησης είναι πολύ πιθανή η απόδειξη της επιθυμίας άσκησης ελέγχου για το τι διδάσκονται οι ενδιαφερόμενοι. Παρά το γεγονός ότι υπήρξαν «εύστοχες» κριτικές στα συγκεκριμένα προγράμματα των Πανεπιστημίων, εντούτοις δεν ήταν τόσο έντονες και ακραίες όσο αυτές που ασκήθηκαν στα προγράμματα των Πανεπιστημίων των Η.Π.Α. Τα προγράμματα των Βρετανικών Πανεπιστημίων έχουν αναγνωριστεί για την προσαρμοστικότητά τους προς τις πραγματικές παγκόσμιες ανάγκες αυτών που εξασκούν το επάγγελμα, καθώς και για τη συνεργασία που δημιουργούν με τα σχολεία.

Η συγκεντρωτική ημερησία διάταξη δεν απευθύνεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελών των συμβουλίων. Μέχρι τώρα η κυβέρνηση δε φάνηκε αποφασιστική σε ό,τι αφορά το ρόλο των σχολικών συμβουλίων και στις διαμάχες για το θέμα της κατάρτισής τους, θέμα το οποίο παραμένει ακόμα άλυτο. Είναι πολύ πιθανό η κυβέρνηση να θεωρεί τα μέλη των συμβουλίων ως λιγότερο σημαντικά όργανα σε σχέση με τους διευθυντές. Χωρίς όμως την κεντρική διαμεσολάβηση, είναι μάλλον αδύνατο να υπάρξει μια κοινή σε εθνικό επίπεδο επαγγελματική ανάπτυξη για τα μέλη των συμβουλίων. Οι συνταξιοδοτικοί των συμβουλίων σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης σε κάθε περιφέρεια οργανώνουν κοινές συναντήσεις στις οποίες συζητούνται κοινές απόψεις, αλλά ο αποφασιστικός ατομικισμός των εργοδοτών τους (Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης) εμποδίζει τον κοινό προγραμματισμό. Έτσι τα μέλη των συμβουλίων δεν καταρτίζονται με βάση ένα εθνικό πρόγραμμα, παρά το γεγονός ότι ένα από τα καθήκοντά τους είναι η παρακολούθηση των εθνικών κριτηρίων και η ενδυνάμωσή τους.

4. Ανασφάλεια της αντικειμενικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Η κυβερνητική επιθυμία για ύπαρξη συγκεντρωτισμού, με τον έλεγχο που ασκεί, μπορεί τελικά να έχει μια λιγότερο απειλητική ερμηνεία. Οι κυβερνήσεις έχουν πολύ πιθανό αισθανθεί ότι οι θεωρητικές διαφωνίες μεταξύ ακαδημαϊκών για τη σύνθεση της αποτελεσματικής διεύθυνσης έχουν εμποδίσει τη βασική κατεύθυνση για την εκπαίδευση των διευθυντών. Τέτοιες διαφωνίες σύμφωνα με τον Boham επικρατούσαν από τότε που η αναγκαιότητα για εκπαιδευτική διοίκηση έγινε αποδεκτή, περίπου 25 χρόνια πριν, και μέχρι τώρα δεν υπάρχει καμιά ανάλυσή τους σε διεθνές επίπεδο. Η ύπαρξη λοιπόν αβεβαιότητας είναι γεγονός. Μάλιστα στην εργασία του Boham αναφέρεται ότι υπάρχουν περιορισμένες ευκαιρίες για τους διευθυντές, ενώ παρακάτω σημειώνεται ότι οι διευθυντές είναι αποφασιστικοί σε σχέση με την αποτελεσματική ανάπτυξη των σχολείων. Υπάρχει η άποψη ότι η κατάρτιση χρειάζεται βελτίωση διεθνώς, όχι για το πώς πρέπει να γίνεται αλλά για τα αποτελέσματά της. Με την υπάρχουσα ανάγκη ενδυνάμωσης εθνικών κριτηρίων σύμφωνα με το κυβερνητικό πρότυπο, χρειάζεται κάποιος να αποφασίζει "πώς να καταρτίζει κατάλληλα αυτούς που θα ενδυναμώνουν τα κρι-

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 5)

τήρια. Οι ακαδημαϊκοί ενώ διαφωνούν, η κυβέρνηση αποφασίζει.

Παρά ταύτα, οι κυβερνήσεις δεν έχουν ακόμα καταλήξει στο θέμα της κατάρτισης των μελών των σχολικών συμβουλίων σε αντίθεση με τους ακαδημαϊκούς. Η ακαδημαϊκή διαμάχη για τους ρόλους και την κατάρτιση συσχετίζεται με το (1). Η κυβερνητική διαμάχη που είναι ορατή στο δημοσίευμα DfEE (οδηγός καλής διακυβέρνησης) που επεξεργάστηκε τους κεντρικά θεσπισμένους ορισμούς, και που έχει χαρακτηριστεί ως ανακριβής ειδικά στην απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ διευθυντών και συμβουλίων. Η πολιτική διαμάχη είναι και αυτή αποδεικτική των νομικών αλλαγών που αφορούν τα σχολικά συμβούλια. Κατά την Εκπαιδευτική Πράξη του 1986 δόθηκε στα μέλη των συμβουλίων η δικαιοδοσία να αποφασίζουν για το αναλυτικό πρόγραμμα. Κατόπιν τους αφαιρέθηκε το δικαίωμα αυτό και αντικαταστάθηκε με την κατευθυντήρια γραμμή της κυβέρνησης. Ίσως τελικά η αναποφασιστικότητα στο θέμα του ρόλου των μελών των συμβουλευτικών σωμάτων να έχει άμεση σχέση με τους λόγους που προαναφέρθηκαν στο (3) - καθυστέρηση στη συγκέντρωση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, η έλλειψη απόφασης μπορεί να πηγάζει από το γεγονός ότι τα μέλη των συμβουλίων έχουν εκτεθεί σε λιγότερες έρευνες/μελέτες απ'ό,τι οι διευθυντές. Αξιόλογες έρευνες που να αφορούν τα μέλη των σχολικών συμβουλίων άρχισαν μόλις το 1980, και ακόμα δεν έχουν επεκταθεί σε σύγκριση πάντα με τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τους διευθυντές.

5. Το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης

Το οικονομικό και πολιτικό κόστος της άμεσης μεσολάβησης για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών έχει παρεμποδίσει πιθανώς προηγούμενες κινήσεις προς την παροχή ενός πιστοποιητικού όπως του NPQH. Οι επαγγελματικοί συνεταιρισμοί των διευθυντών είναι δυνατοί σε πολιτικό επίπεδο και έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε θέματα πρόνοιας της κατάρτισης. Στα οργανωμένα κέντρα τους εξυπηρετούν και παρακινούν τους διευθυντές ώστε να παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα. Τα Πανεπιστήμια εδώ και πολλά χρόνια έχουν κυριαρχήσει στην πρόνοια εγκριμένων προγραμμάτων ειδικά για διευθυντές. Οι κυβερνήσεις έχουν αποφασίσει την είσοδο τέτοιων περιοχών από τότε που το εκπαιδευτικό επάγγελμα άρχισε ν' αδυνατίζει και για λόγους οικονομικής εξάρτησης των Πανεπιστημίων από την κυβέρνηση, και γιατί εισήχθη ο κυβερνητικός έλεγχος των Πανεπιστημίων. Σε τέτοιο λοιπόν πλαίσιο, η αύξηση του ελέγχου των ικανοτήτων των διευθυντών δεν είναι απροσδόκητη αλλά αντίθετα είναι απίθανο να μη γίνει κοινά αποδεκτή. Οι κυβερνήσεις έχουν βέβαια προσπαθήσει λιγότερο δαπανηρές επιλογές για την επαγγελματική ανάπτυξη, τις οποίες όμως έχουν εγκαταλείψει. Έχουν ακόμα απορρίψει πολυδάπανες, ελιτίστικες ιδέες για κολλεγιακό προσωπικό. Φαίνεται πως έχουν καταλήξει οι κυβερνήσεις σε δαπανηρές επενδύσεις για τις οποίες όμως προεπιβεβαιώνονται για τα αποτελέσματα που θα παράξουν, ότι θα είναι τα επιθυμητά.

Η επένδυση για την κατάρτιση κάθε ενδιαφερόμενου διευθυντή θα φτάσει το ύψος των δύο - τριών χιλιάδων λιρών αλλά οι αριθμοί οι οποίοι θα τύχουν εκπαίδευσης είναι συγκριτικά μικροί σε σχέση με τον αριθμό των μελών των σχολικών συμβουλίων. Υπάρχουν περίπου 350.000 μέλη, η πλειοψηφία των οποίων θα υπηρετήσει σε σχολεία για τέσσερα χρόνια. Κάθε τέσσερα χρόνια θα εμφανίζεται ένας νέος αριθμός μελών των συμβουλίων. Εκτιμούμε ότι από τότε που μεταβιβάστηκαν τα πρώτα συμβουλευτικά σώματα στη νομοθεσία, δηλ. από το 1988, 1.000.000 άνθρωποι έχουν περάσει από τη θέση του συμβούλου. Ακόμα και ένα εισαγωγικό πρόγραμμα θα αποδειχτεί πολύ δαπανηρό. Πολιτικά, οι κεντρικοί, συνεταιρισμοί των μελών αυτών δε διαθέτουν δύναμη και μόλις τώρα μαθαίνουν πως να ασκούν πιέσεις. Δεν έχουν αύξηση των χρηματοδοτήσεων για

την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών τους ή ακόμα είναι πολύ πιθανό οι περισσότεροι τοπικοί συνεταιρισμοί τους να επιθυμούν την περιφερειακή πρόνοια κατάρτισης ώστε να προάγεται το status τους.

Σκέψεις για το μέλλον

Η επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών κινείται προς ένα μοντέλο κατάρτισης, καθώς τα μέλη των σχολικών συμβουλίων κατευθύνονται προς ένα μοντέλο εκπαίδευσης. Η ορθολογιστική εξήγηση για τις αλλαγές αυτές βασίζεται στην άποψη που υποστηρίζει τον οποιοδήποτε τύπο ανάπτυξης. Είναι πολύ εύκολο να επεξηγηθούν οι αντιφάσεις αυτές, γιατί απλά οι ρόλοι που διαδραματίζουν οι δύο αυτές ομάδες διοίκησης διαφέρουν. Επιπλέον, και οι δύο διαμοιράζονται τις ίδιες ευθύνες καθώς την ίδια στιγμή είναι νομικά δεσμευμένοι για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

Οι αλλαγές αυτές είναι περισσότερο στιγμιαίες λειτουργίες παρά κανονιστικές αρχές που οδηγούν σε εξέλιξη. Φαίνεται ίσως ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των μελών των συμβουλίων κινείται προς μια ανταγωνιστική δημιουργία λίστας ικανοτήτων και ίσως προς ένα εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα (διαμέσου των πολυμέσων CD), καθώς η συμφωνία της διαχείρισης της διοίκησης μεγαλώνει και την ίδια στιγμή η γνώση και εμπειρία τους σε εκπαιδευτικά θέματα αυξάνεται. Η κυβέρνηση αναγνωρίζει την πολιτική σημασία των συμβουλευτικών σωμάτων και η έρευνα αποκαλύπτει την πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η προσέγγιση αυτή θα αποτελεί συμπλήρωμα της ήδη υπάρχουσας πρόνοιας που ισχύει για τους διευθυντές. Οι διευθυντές μπορούν να συνεχίσουν με μεταπτυχιακές σπουδές καθώς επίσης και να αποκτήσουν το NPQH. Στην ουσία θα υποχρεωθούν να προχωρήσουν, αφού οι διευθυντές έχουν περάσει από τα βασικά και απαιτούμενα κυβερνητικά κριτήρια. Αυτό συνεπάγεται την αναζήτηση άλλων κριτηρίων από τα όργανα επιλογής για τέτοιες θέσεις. Με αυτό τον τρόπο τα μοντέλα κατάρτισης και εκπαίδευσης θα συνυπάρχουν.

Η συνύπαρξη αυτή θα ενθαρρύνει τους ρόλους των δύο σχολικών διοικήτων στη συμμετοχή διευθυνση, ώστε να αντιστοιχούν με τους υψηλόβαθμους των επιχειρήσεων, παρά να παραμερίζονται ή να αποκλείονται ο ένας από τον άλλο. Τα μέλη των σχολικών συμβουλίων δε χρειάζεται να πάρουν εκείνη τη γνώση που θα τους ενδυναμώσει, για την επίτευξη αποτελεσματικής παρακολούθησης και ελέγχου.

Ό,τι κι αν είναι τελικά αυτό που συμβαίνει, οι αλλαγές στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους διευθυντές και τα μέλη των συμβουλίων είναι σημαντικές. Υπάρχει απροθυμία για υπηρεσία και στις δύο περιοχές. Ευκαιρίες για διευθυντικές θέσεις δεν ελκύουν πια και πολλοί διευθυντές έχουν αφυπηρητήσει πρόωρα, αντίκλινο να εκπληρώσουν το ρόλο τους. Στις πρώτες εκλογές μελών για τα σχολικά συμβούλια το 1988, υπήρχε μεγάλος αριθμός εθελοντών που αμφισβήτησαν τις εκλογές. Από το 1996 όμως οι εκλογές αυτές ήταν εξαιρετικά αμφισβητήσιμες και τα σχολεία ειδικά της περιφέρειας αντιμετώπιζον δυσκολίες στο να πείσουν οποιονδήποτε να διεκδικήσει θέση συμβούλου. Αν αυτές οι αδυναμίες μπορούσαν να συσχετιστούν με την έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης, τότε υπάρχουν ελπίδες βελτίωσης της παρούσας κατάστασης. Οι διευθυντές, όπως προαναφέρθηκε, αναγκάζονται σε πρόωγη αφυπηρέτηση λόγω αδυναμίας τους να αντεπεξέλθουν στις πιέσεις που επικρατούν και στις συγκρίσεις με τα δρώμενα στις επιχειρήσεις. Η κατάρτιση από το NPQH σχεδιάστηκε για να ενδυναμώνει τις ικανότητες των διευθυντών ώστε να φτάσουν το επιχειρηματικό μοντέλο. Η ομοιότητα του NPQH με άλλα διοικητικά πιστοποιητικά ενδυναμώνει το status της διεύθυνσης και τις ελπίδες της κυβέρνησης σε ό,τι αφορά το επάγγελμα. Αποτελεί ακόμη πόλο έλξης γι' αυτούς που βρίσκονται έξω από το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 1)

σκάλας της ιεραρχίας, μπορεί να πει κανείς ότι το σύστημα εγκαθιδρύει «γεροντολογία στην εκπαίδευση».

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι «το απαιτούμενο προσόν είναι ένας πανεπιστημιακός τίτλος στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης». Η στρατολόγηση, ωστόσο, δεν εξαρτάται από τον ανταγωνισμό και δεν απαιτεί κάποια αρχική κατάρτιση από τους εκπαιδευτικούς. Στους περισσότερους τομείς υπάρχει μεγάλη λίστα αναμονής. Συνολικά, η λίστα περιλαμβάνει γύρω στις 10000 αιτήσεις (περισσότερο από το διπλάσιο αριθμό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών), ενώ καλύπτονται περίπου 400 - 500 θέσεις κάθε χρόνο. Το 1995 η λίστα περιλάμβανε 6702 αιτήσεις στα λεγόμενα «γενικά μαθήματα» και 3228 αιτήσεις στα «τεχνικά μαθήματα». Οι μόνιμοι διορισμοί την ίδια χρονιά κάλυψαν 436 και 44 αιτήσεις αντίστοιχα στους δύο αυτούς τομείς. Αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι η απουσία νεαρών εικοσάχρονων εκπαιδευτικών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ την ίδια στιγμή οι νεαρότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη μέση ηλικία (35-40 ετών). Η απορία κατά πόσο είναι αποδεδειγμένη η αναποτελεσματικότητα των πιο ηλικιωμένων θεωρούμε ότι είναι άστοχη. Δεν είναι τόσο η σύγκριση της ηλικίας με άλλες χώρες που ενοχλεί όσο το γεγονός ότι η ολοκλήρωση των σπουδών των εκπαιδευτικών αυτών έχει επιτευχθεί πολλά χρόνια πριν. Ο κίνδυνος που υπάρχει πηγάζει από το γεγονός ότι οι περισσότεροι νεοδιορισθέντες της ηλικίας των 35-40 χρόνων έχουν ξεχάσει πολλά από αυτά που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και επιπλέον είναι πολύ πιθανόν να μην είναι ενημερωμένοι για τα τελευταία επιστημονικά ευρήματα. Σε όλα αυτά προστίθεται και το γεγονός ότι πολύ λίγοι είναι αυτοί που έχουν καλύψει την πλήρη εκπαιδευτική κατάρτιση που απαιτείται, οπότε και δεν αναμένεται οποιαδήποτε βελτίωση σε περίπτωση επανεκπαίδευσής τους.

Σύμφωνα πάντα με την έκθεση της UNESCO, η καθυστερημένη είσοδος στο επάγγελμα συνεπάγεται την προαγωγή των αρχαιοτέρων, δημιουργώντας το «φαινόμενο της ηλικίας». Ο διορισμός στη θέση Βοηθού Διευθυντή γίνετα συνήθως στην ηλικία των 45 ετών για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μεταξύ των 50-55 γι' αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διορισμοί δε στη θέση διευθυντή γίνονται λίγο πριν την ηλικία αφυπηρέτησης. Οι προαγωγές έχουν ως κριτήριά τους την ηλικία και την αρχαιότητα παραβλέποντας οποιαδήποτε άλλα επιπρόσθετα προσόντα. Επιπλέον, φαίνεται πως σπάνια εκτιμάται η ικανότητα εκπλήρωσης ενός τέτοιου έργου. Οι ειδικοί προειδοποιούν: «όταν η εκπαιδευτική υπηρεσία δομεί με αυτόν τον τρόπο την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, αυτό εμπεριέχει τον κίνδυνο να γίνεται σε βάρος της εκπαίδευσης των παιδιών».

Στην εισήγηση για τη βελτίωση της κατάστασης αυτής, η έκθεση υπερασπίζεται την άποψη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με διορισμούς και προαγωγές. Προτείνεται επίσης όπως κάθε στάδιο προαγωγής να προαπαιτεί κατάλληλη και σύμφωνη με τις νεότερες εξελίξεις κατάρτιση, εν τούτοις, ακόμα και η υλοποίηση μιας τέτοιας πολιτικής δεν εγγυάται μια συνεχή και ευρεία προσέγγιση που να καλύπτει τις ανάγκες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Άλλωστε σε έναν κόσμο στον οποίο η νέα γνώση αναπτύσσεται με ένα τόσο αυξητικό ρυθμό είναι απαραίτητη η ενδυνάμωση ή καλύτερα η απαίτηση για εμπλοκή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε μια συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη ειδικά προσαρμοσμένη στις δυνατότητές τους και/ή στην ανανέωση της αποστολής τους.

Ποιά μορφή μπορεί να πάρει ένα τέτοιο πρόγραμμα και ποιός θα το εξασφαλίσει ειδικά στους μέλλοντες διευθυντές, είναι το θέμα του σημερινού συνεδρίου. Και είναι πράγματι ένα θέμα για το οποίο πολλοί μίλησαν με πάθος: λίγοι υπερασπίστηκαν

την κατάσταση που επικρατεί καθώς πολλοί είναι εκείνοι που θεωρούν την αναδιάρθρωση αργοπορημένη. Αυτό είναι φυσικό και συχνά είναι που συμβαίνει. Μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας υπήρξε σε σχέση με το τι χρειάζεται να αλλάξει παρά στο ποιές αλλαγές είναι αναγκαίες. Οι οργανωτές του προγράμματος, προβλέποντας την εξέλιξη αυτή, δέχτηκαν τη συμβολή της ευρωπαϊκής εμπειρίας από παρόμοιες διαμάχες.

3. Έρευνα, επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη

Η ανάπτυξη μιας στρατηγικής προσέγγισης για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γενικά και των εκπαιδευτικών ηγετών ειδικότερα, δεν είναι ιδιαίτερα «ομαλή» στη Βρετανία. Η Επιτροπή James που συστάθηκε το 1972 είναι το πρώτο δημόσιο σώμα που τόνισε την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλης αρχικής και ουσιαστικής επαγγελματικής κατάρτισης ώστε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να γίνει αποτελεσματικό. Η ιδέα αυτή αγνοήθηκε, αλλά επέδρασε στην επακόλουθη πολιτική τακτική. Έτσι το 1974 η Συμβουλευτική Επιτροπή πρότεινε μια επαγγελματική προσέγγιση πέντε σταδίων η οποία ήταν σύμφωνη με τις τότε εκπαιδευτικές ανάγκες (εισαγωγή, συνένωση, αναστοχασμός, προοδευτική κατάρτιση, αναζωογόνηση). Κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 συστάθηκε μια ομάδα ανάπτυξης αποστολής σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης με σκοπό τη βελτίωση του κλάδου αυτού στη Βρετανία. Η ομάδα αυτή υποστήριξε την προσέγγιση μιας μακροχρόνιας επαγγελματικής ανάπτυξης από την αρχική κατάρτιση μέχρι και την αφυπηρέτηση, εμπλέκοντας στη διαδικασία αυτή όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο. Η εμπλοκή αυτή εξυπηρετούσε στην ουσία την προετοιμασία και εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Διοίκηση όλων όσοι αναλάμβαναν διευθυντικά καθήκοντα.

Το 1995 με τη σύσταση της Αντιπροσωπείας Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (ΤΤΑ), τα πράγματα άρχισαν να αλλάζουν. Προτάθηκε η ανάπτυξη κοινά αποδεκτών εθνικών επιπέδων με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και προοδευτική επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Η πρόταση αυτή αποσκοπούσε στην εγκαθίδρυση σαφών και αναμφίβολων εκπαιδευτικών προσδοκιών για διαφορετικούς ρόλους - κλειδιά. Η Αντιπροσωπεία εισηγήθηκε την καθιέρωση αρχικών κριτηρίων ανάπτυξης σε τέσσερις νευραλγικές περιοχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (νεοπροσόντοχοι εκπαιδευτικοί, έμπειροι εκπαιδευτικοί, έμπειροι σε διοικητικά θέματα, έμπειροι ειδικά σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης). Η όλη προσπάθεια επικεντρώθηκε στην πρώτη και τέταρτη κατηγορία ενώ παράλληλα σημειώθηκε και κάποια πρόοδος στις άλλες δύο. Σχολιάζοντας, ο Βρετανός Ron Glatler, αναφέρει ότι: «η Αντιπροσωπεία αυτή, με τα προτεινόμενα νέα διοικητικά προσόντα, έχει συλλάβει ένα φοβερά φιλόδοξο πρόγραμμα όπου η «αναρχία» στη σκάλα της ιεραρχίας αλλά και η πολυπλοκότητά του δεν έχει επιχειρηθεί ποτέ πριν».

Το νέο διοικητικό προσόν είναι το περίφημο Εθνικό Επαγγελματικό Δίπλωμα Διοικητών (NPQH), το οποίο όμως δεν θα αναλυθεί λεπτομερώς στην παρουσίαση αυτή. Αρκεί μόνο να αναφερθεί ότι στοχεύει στην εξυπηρέτηση αυτών που προετοιμάζονται για την Εκπαιδευτική Διοίκηση. Σύμφωνα με την Αντιπροσωπεία, οι έξι βασικές αρχές του NPQH είναι οι εξής:

- επικεντρώνεται στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και είναι ειδικά σχεδιασμένο για την άριστη διοικητική εκπαιδευτική πρακτική
- βασίζεται σε ένα κοινά αποδεκτό σύνολο εθνικών κριτηρίων
- διακρίνεται για την προετοιμασία εκπαιδευτικών ηγετών χωρίς να αναπληρώνει τη διαδικασία επιλογής
- θεωρείται αρκετά επιβεβαιωτικό αλλά και ελαστικό γι' αυτούς που το παρακολουθούν, αφού λαμβάνει υπόψη τα ήδη υπάρχοντα προσόντα τους

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 7)

- προετοιμάζει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες διαμέσου της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης
- θέτει τις βάσεις, στις οποίες οι νεοδιορισθέντες διευθυντές θα στηριχτούν για να υπηρετήσουν το δικό τους σχολείο και θα αναπτύξουν τις ηγετικές και διευθυντικές ικανότητές τους.

Η κατάρτιση στοχεύει ώστε οι ενδιαφερόμενοι να συμβαδίζουν σε εθνικό επίπεδο:

- στη στρατηγική κατεύθυνση και ανάπτυξη των σχολείων τους
- στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία
- στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων
- στη μετωπική ανάπτυξη των πηγών και πόρων
- στην καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης ώστε να επιτυγχάνεται αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα.

Οι ενδιαφερόμενοι για το ΝΡQH θα πρέπει:

- να επιτύχουν στα αναγκαία πρωταρχικά έργα που απαιτούνται
- να ολοκληρώσουν επιτυχώς τη στρατηγική ηγετική διαχείριση και οποιαδήποτε άλλη αναγκαία κατάρτιση καθώς και να καλλιεργήσουν την υπευθυνότητα
- να επιτύχουν σε όλα τα απαιτούμενα εθνικά επίπεδα.

Θα είναι δυνατό γι' αυτούς με αρκετή εμπειρία στη διοίκηση να έχουν το προσόν αυτό μέσα σε ένα χρόνο. Οι μέλλοντες διοικητικοί θα πρέπει να είναι κάτοχοι του ΝΡQH το έτος 2002. Το Δεκέμβριο του 1997 δημοσιεύθηκε μια πρώτη έκθεση εκτίμησης των προσπαθειών του ΝΡQH. Η Διευθύνων Σύμβουλος της Αντιπροσωπείας Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (ΤΤΑ), Anthea Millet, εξέφρασε τη χαρά «ότι πολλοί υποψήφιοι έχουν επωφεληθεί από το στάδιο εκτίμησης των αναγκών, το πρόγραμμα κατάρτισης και ανάπτυξης, καθώς και τις επαγγελματικές πρακτικές που παρέχει το ΝΡQH». Εκθέτοντας τις δικές του απόψεις σε σχέση με τις μεθόδους κατάρτισης ο Glatter, ασκεί κριτική κι προειδοποιεί ότι η Αντιπροσωπεία Κατάρτισης θα πρέπει να αποφεύγει μια τέτοια ατομικιστική, στενή και γραφειοκρατική προσέγγιση. Υποστηρίζει ότι ο στόχος που θέλει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι και ο λόγος που πρέπει να αποφεύγονται τέτοια αρνητικά στοιχεία. Ακόμα κι εκείνοι που υποστηρίζουν την προσέγγιση του μεγάλου ανταγωνισμού πιέζονται για έμφαση σ' αυτό που οι Cave και Wilkinson ονόμασαν «εντολή υψηλής δυναμικής», που χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της δικαιοσύνης, της διαίσθησης, της πολιτικής οξυδέρκειας κ.ά. Το ίδιο βασικά θεωρούνται η προσωπική ακεραιότητα, η εντιμότητα, η ανοχή, το αίσθημα αποστολής όπως επίσης και οι αξίες. Δεν είναι εμφανές ότι το «πλάκετο» που εφαρμόζει η Αντιπροσωπεία Κατάρτισης είναι σχεδιασμένο να καταστήσει ικανούς τους υποψηφίους προσοντούχους του ΝΡQH για ανάπτυξη και προσωπική απόδειξη τέτοιων υψηλών στόχων.

Η προσωπική συλλογή στοιχείων από τους εκπαιδευτές και υποψηφίους είναι πολύ πιο αρνητική από την έκθεση του 1997. Η έκθεση αναφέρει ότι «η πλειοψηφία των υποψηφίων εξέφρασε σεβασμό για το ΝΡQH στο στάδιο εκτίμησης των αναγκών. Μάλιστα, πολλοί ανέφεραν ότι ποτέ πριν δεν είχαν τύχει τέτοια προσοχής που να καθιστά δυνατό τον καθορισμό των αναγκών και να προάγει το μέλλον τους. Ωστόσο ορισμένοι υποψήφιοι μου έχουν παρατηρήσει ένα είδος ασάφειας στο σημείο αυτό. Για παράδειγμα, περιλαμβάνει ένα ψυχομετρικό τεστ που ποτέ δεν έχει εξηγηθεί ή ερμηνευτεί στους υποψηφίους. Ακόμα, η άσκηση αυτή φαίνεται να υπονοεί την παρακολούθηση όσο το δυνατόν περισσότερων μαθημάτων (αναγκαίων ή μη).

Σε ό,τι αφορά την κατάρτιση, η έκθεση αναφέρει ότι «οι υποψήφιοι επιδοκμαζόνται υπερβολικά σε πρακτικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η πλειοψηφία αναφέρει ότι η κατάρτιση που έλαβε ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευομένων,

στόχευε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και του σχολείου και υπογράμιζε την αποτελεσματικότητα στις διαφορετικές φάσεις και τύπους σχολείων. Παρ' όλο που σε ορισμένες περιοχές αναφέρεται ότι η κατάρτιση ήταν πολύ θεωρητική, η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων στο στάδιο αυτό περιγράφει την κατάρτιση εντεταλμένη και στενά συγκεντρωτική. Είναι δύσκολο να δει κανείς πώς αυτό μπορεί να προάγει τις προσωπικές ανάγκες και περιστάσεις κάθε υποψηφίου. Έχει ακόμα αναφερθεί ότι οι ευκαιρίες ανατροφοδότησης είναι πολύ περιορισμένες και ότι πολύ λίγη προσπάθεια έχει γίνει για καλλιέργεια αναλυτικού και κριτικού πνεύματος. Η άποψη ότι οι ασκήσεις κατάρτισης είναι θεωρητικές αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό. Σε μια κριτική επί του θέματος αναφέρεται ότι «το όλο πρόγραμμα προσπάθησε τόσο πολύ να μην είναι θεωρητικό και το πέτυχε. Αν δεν είχα προχωρήσει στην παρακολούθηση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος δε θα είχα θεωρητικό υπόβαθρο για να στηρίξω αυτά που κάνω», αναφέρει ο Glatter. Το ίδιο αισθάνονται πολλοί άλλοι. Όπως και ο Glatter δεν είμαι ενάντια στην εκπαίδευση που επικεντρώνεται στην πράξη, αλλά όπως ο Kay παρατηρεί: «Η πρακτική γνώση που δε βασίζεται σε ουσιαστική ανάλυση είναι συνήθως επιφανειακή γνώση».

4. Η επαγγελματική ζωή και σταδιοδρομία των διευθυντών

Είναι γενικά αναγνωρισμένο ότι οποιαδήποτε στρατηγική κατάρτιση που καλύπτει τις εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να βασίζεται στην κατανόηση των διαφορετικών τύπων επαγγελματικής σταδιοδρομίας του επαγγέλματος. Θα εισηγήσουμε μια προσέγγιση τύπου «φυσικής ιστορίας» γι' αυτό. Δεν υποστηρίζω ότι η θεώρηση αυτή της επαγγελματικής ζωής και καριέρας των εκπαιδευτικών και διευθυντών στην Κύπρο μοιάζει με αυτή των συναδέλφων τους στη Βρετανία. Σε τρεις βασικές περιοχές υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Πρώτο, οι διευθυντές στην Κύπρο είναι αισθητά πιο ηλικιωμένοι και επιλέγονται μέσα από στενά όρια ηλικίας πράγμα που δε συμβαίνει στη Βρετανία. Δεύτερο, η τυπική επαγγελματική σταδιοδρομία του διευθυντή στην Κύπρο είναι πολύ μικρή σε διάρκεια απ' ό,τι στη Βρετανία. Τρίτο, όπως η έκθεση της UNESCO κάνει γνωστό, ο ρόλος του διευθυντή στην Κύπρο είναι λιγότερο απαιτητικός σε σύγκριση με τη Βρετανία. Κάποιος που φιλοδοξεί να γίνει και να παραμείνει διευθυντής στην Κύπρο μοιάζει περισσότερο με κάποιον που ανεβαίνει στη σκάλα της ιεραρχίας. Αντίθετα το επιχείρημα αυτό στη Βρετανία μοιάζει με την αναρρίχηση σε ένα «γυραρισμένο» ιστό.

Θα τολμούσα να πω πως η περίπτωση της Βρετανίας πλησιάζει αυτό που έχει διεθνώς επεκταθεί απ' ό,τι η περίπτωση της Κύπρου. Αν η προτεινόμενη από την UNESCO αναμόρφωση υλοποιηθεί, η Κύπρος θα είναι σε θέση να παρακολουθήσει την εμπειρία άλλων χωρών. Ακόμα κι αν αυτές οι μεταρρυθμίσεις δεν υλοποιηθούν και τελικά η Κύπρος υιοθετήσει μια στρατηγική προσέγγιση κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, αυτή θα πρέπει να βασίζεται στην κατανόηση των τύπων επαγγελματικής καριέρας και ανάπτυξης του επαγγέλματος.

Για την ανάπτυξη μιας τέτοιας κατανόησης χρησιμοποιώ μια προσέγγιση που βασίζεται σε δύο μοντέλα. Το πρώτο και πιο γενικό μοντέλο αναπτύχθηκε από τον Gronp σε μια έρευνά του περί ηγεσίας και αναγνωρίζει τέσσερις φάσεις (Μορφοποίηση, Προσχώρηση, Θητεία, Αποχώρηση) για την επαγγελματική ζωή των διευθυντών. Το δεύτερο μοντέλο προέρχεται από τους Day & Backioglu. Αυτό επικεντρώνεται σε πιο συγκεκριμένες φάσεις της σταδιοδρομίας των διευθυντών (Εισαγωγή, Ανάπτυξης, Αυτονόμηση, Απομυθοποίηση). Τα δύο αυτά μοντέλα μπορούν να συνδυαστούν. Ωστόσο θεωρώ χρήσιμο να ληφθούν υπόψη οι δύο αυτές κατευθύνσεις που παρουσιάζονται ως εξής:

Μορφοποίηση, Προσχώρηση, Θητεία, [εισαγωγή, ανάπτυξη, αυτονόμηση, απομυθοποίηση], Αποτέλεσμα [αποχώρηση]

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 8)

Μορφοποίηση, Προσχώρηση, Θητεία, [εισαγωγή, ανάπτυξη, αυτονομία, ικανοποίηση], Αποτέλεσμα [επαναφορά].

4.1 Μορφοποίηση: Προετοιμασία Ηγετών

Η διαδικασία μορφοποίησης επινοήθηκε από τους αναμενόμενους ηγετικούς τύπους. Στη διαδικασία αυτή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες αλληλεπιδρούν σε βάθος με διάφορες ομάδες που επιδρούν στο σχολικό έργο αποκτώντας έτσι αξίες και νόρμες. Οι αντιπροσωπείες αυτές είναι δυνατόν να επηρεάσουν το αρχικό αυτό στάδιο και να αφήσουν να διαμορφωθεί η προσωπικότητα του μελλοντικού εκπαιδευτικού ηγέτη.

4.2 Προσχώρηση: Επίτευξη Ηγεσίας

Οι υποψήφιοι ηγέτες πρέπει πρώτα να επιλέξουν τη δική τους επαγγελματική σταδιοδρομία. Κατόπιν θα επιχειρήσουν προαγωγή με κατεύθυνση προς την ηγεσία. Αυτό συνεπάγεται την ανάπτυξη μιας δυναμικής και έλεγχο της ετοιμότητάς τους σε σχέση με τους σημερινούς ηγέτες και πιθανόν αυριανούς ανταγωνιστές τους. Σε αυτό το στάδιο αναπτύσσονται δίχτυα ισότιμων σχέσεων και διδάσκονται τρόπους ηγετικών χειρισμών. Με ενδιαφέρει ιδιαίτερα η άποψη για το πώς οι ηγέτες βλέπουν τα πρώτα στάδια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους σαν σχεδιασμένη προετοιμασία ή όχι.

4.3 Θητεία: Ενεργός Ηγεσία

Η κατοχή τελικά του αξιώματος σηματοδεύει μια περίοδο ενεργού ηγεσίας και επεκτείνεται μεταξύ της στιγμής του διορισμού στην ηγετική θέση μέχρι τη στιγμή της αποχώρησης. Η κατοχή του αξιώματος αυτού μπορεί να πάρει δύο πιθανές κατευθύνσεις. Η καθεμιά περιέχει τέσσερις επιτυχείς υπο-φάσεις. Οι πρώτες τρεις υπο-φάσεις είναι κοινές και στις δύο κατευθύνσεις και θα μπορούσαν να περιγραφούν ως εξής: έναρξη, ανάπτυξη και αυτονομία. Η τέταρτη υπο-φάση αφορά την ηγετική σταδιοδρομία και μπορεί να πάρει μια εκ των δύο παρακάτω κατευθύνσεων: Θετική (επαναφορά) ή αρνητική (αποχώρηση).

Έναρξη: Αμέσως μετά τον διορισμό ακολουθεί ένα στάδιο εισαγωγής ή έναρξης. Κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού οι διευθυντές οικειοποιούνται τις οργανισμιακές περιβαλλοντικές και επαγγελματικές νόρμες του σχολείου. Επιπρόσθετα έρχονται κοντά στην κοινότητα και στους ρόλους που αναμένεται να εκπληρώσουν. Η φάση αυτή, με βάση τις μαρτυρίες που διαθέτουμε διαρκεί, τουλάχιστον τρία χρόνια πριν από την ολοκληρωτική εισαγωγή στην ηγετική θέση. Καθ' όλη αυτή τη φάση οι διευθυντές ασκούνται σε συναισθηματικό επίπεδο - ξεκινώντας από το αίσθημα επιτυχίας και ενθουσιασμού, κατευθυνόμενοι προς το ρεαλισμό και τη ρύθμιση των πραγματικών παραμέτρων της εργασίας. Γενικότερα, οι νέοι διευθυντές αισθάνονται μειονεκτικά προετοιμασμένοι και αβέβαιοι για το τι αναμένεται από αυτούς. Θεωρούν τα χρόνια αυτά εξουθενωτικά και πολύ απαιτητικά. Πολύ λίγοι φαίνεται να απολαμβάνουν το πέρασμα αυτό στην ηγετική θέση. Πολλοί μάλιστα αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες. Η ποιότητα της εμπειρίας αυτής σε όλους τους τύπους σχολείων επηρεάζεται από παράγοντες αυτοεκτίμησης, εύρους, εμπέδωσης και ομοιότητας της προηγούμενης εμπειρίας, εύρους και ομοιότητας της προετοιμασίας και εκπαίδευσης που προηγήθηκε. Επηρεάζεται ακόμα από τη γνώση που αποκομίστηκε από διάφορα στίλ ηγεσίας, την ικανότητα μάθησης της όλης διαδικασίας και από την ποιότητα της σχολικής και περιφερειακής (τοπικής) υποστήριξης.

Ανάπτυξη: Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό, παραγωγικότητα και η διάρκειά της κειμένεται μεταξύ 4-8 χρόνια. Σε αυτό το διάστημα ο διευθυντής φαίνεται να κατέχει τη δυνατότητα ελέγχου και μέτρησης της εργασίας, προάγοντας μάλιστα την ανάπτυξη ποικίλων απαιτούμενων ικανοτήτων και δυνατοτήτων. Τέτοιοι διευθυντές έχουν ανεπτυγμένο αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς για την ικανότητά τους ως διοικητικοί.

Αυτό επιτρέπει επιβεβαίωση και υψηλό αίσθημα αυτο-εμπιστοσύνης. Καθ' επέκταση αυτό συνεπάγεται έλεγχο του άγχους και της πίεσης, στοιχεία που χαρακτηρίζουν το σημερινό πλαίσιο εργασίας των διευθυντών. Το ανεπτυγμένο αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς μεταφράζεται συχνά ως νέο όραμα για το σχολείο ή/και προώθηση νέων μεθόδων εργασίας. Η φάση αυτή τείνει να γίνει αυτό που οι διευθυντές περιγράφουν σαν την περίοδο όπου επιδεικνύεται υψηλός βαθμός αποτελεσματικότητας και προόδου.

Αυτονομία: Η φάση αυτή συνήθως λαμβάνει χώρα μετά από οκτώ και πλέον χρόνια στο επάγγελμα. Μέχρι τότε οι διευθυντές έχουν υψηλό αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς καθώς και πολλές δυνατότητες. Ο συνδυασμός της πείρας και της διαδικασίας επιβίωσής τους προσφέρει την αίσθηση του ελέγχου και την επίγνωση της εξειδίκευσης. Οι διευθυντές είναι πια άριστοι γνώστες στρατηγικών και χειρισμών των εντάσεων και εμποδίων που μπορεί να αναδυθούν. Κατέχουν δε μια ανοιχτή και μακροπρόθεσμη όψη για τα προβλήματα που τους απασχολούν. Ορισμένοι μάλιστα πιστεύουν ότι το χαρακτηριστικό αυτό μπορεί να τους καταστήσει πιο αποτελεσματικούς ηγέτες. Η επαγγελματική τους ζωή γίνεται ευκολότερη. Θεωρούν τους εαυτούς τους ως «ειδικούς» της διοίκησης. Η κατανομή υπευθυντήτων στις διοικητικές θέσεις, ομάδες και αντιπροσωπείες φαίνεται να κατευθύνει το σχολείο ήρεμα και ομαλά χωρίς την εμφάνιση αυταρχικής διοίκησης από το διευθυντή. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί ηγέτες τείνουν στην προώθηση ισότιμης και ομαδικής διοικητικής προσέγγισης στην εργασία. Βέβαια υπάρχουν και μερικοί διευθυντές που δεν φτάνουν ποτέ στο στάδιο αυτό. Ακόμα και αυτοί που το προσεγγίζουν είναι δυνατό να «ανακατευθυνθούν» στην επόμενη και τελική φάση της ηγεσίας.

Απομυθοποίηση: Η τελική περίοδος της κατοχής του αξιώματος είναι μια περίοδος «μεταφοράς» της μακρόχρονης εμπλοκής και εμπειρίας των διευθυντών στην κατηγορία της απομυθοποίησης. Για ορισμένους η απογοήτευση και η απώλεια της εμπλοκής μπορεί να τους επαναφέρει σε μια προηγούμενη φάση. Ενώ δηλαδή βρίσκονται στο ύψιστο σημείο δύναμης και εξουσίας, είναι δυνατόν να εμφανιστούν αισθήματα παγίωσης και απώλειας του ενθουσιασμού. Πρόκειται για ένα στάδιο επανεκτίμησης στόχων όπου αν δεν έχει επιτευχθεί το μεγαλύτερο μέρος τους τότε δημιουργούνται αισθήματα περιορισμού και παγίδευσης στην ηγετική θέση. Αυτό τουλάχιστο άφησαν ως υπόνοια οι συζητήσεις μου με διευθυντές. Οι Day & Backioglu εμβαθύνοντας περισσότερο συμπεραίνουν μια πορεία απογοήτευσης και έκπτωσης του αξιώματος. Περιγράφουν τέτοιους διευθυντές αυταρχικούς σε στίλ και απρόθυμους να ανταποκριθούν στα καλέσματα της αλλαγής.

Ικανοποίηση: Ορισμένοι λοιπόν διευθυντές φαίνονται ικανοποίητοι και αποθαρρυσμένοι ενώ άλλοι όχι. Στις συζητήσεις μου με διευθυντές μακρόχρονης υπηρεσίας φάνηκε ότι παρά την πολύχρονη θητεία στη θέση παραμένουν ικανοποιημένοι. Αν μη τι άλλο παρουσίασαν τους εαυτούς τους περισσότερο σίγουρους και αισιόδοξους σε σχέση με τους διευθυντές που ακούσαμε στην προηγούμενη φάση. Εξέφρασαν απόψεις για απραγματοποίητα πράγματα που επιθυμούν αν εκπληρώσουν ακόμα, για νέες προκλήσεις και λαχτάρα ολοκλήρωσης του έργου τους και προσμονή. Εξακολουθούν ακόμα να μένουν αφοσιωμένοι στο παιδί και τα επιτεύγματά του και να μιλούν με ζήλο για το εκπαιδευτικό επάγγελμα και τη ζωή τους μέσα από αυτό. Ο Huberman αναγνωρίζει τέσσερις προϋποθέσεις διατήρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης σε υψηλό επίπεδο: διαρκής συμμετοχή, εφικτές προσδοκίες, καλές συναδελφικές σχέσεις και ισορροπημένη προσωπική και επαγγελματική ζωή. Θα προσθέσω δύο ακόμα: την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικών και ελεύθερων δραστηριοτήτων και την ύπαρξη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 9)**4.4. Αποχώρηση από την ηγεσία**

Η τελική αυτή φάση επικεντρώνεται στην αποχώρηση από την ηγεσία. Η φάση αυτή έχει να κάνει με το πώς οι διευθυντές προεξοφλούν ή προβλέπουν για τους εαυτούς τους έξω πια από το επάγγελμα, σε μια νέα εργασία ή σε αφυπηρέτηση. Η αντίδραση σ' αυτή τη «μεταφορά» εξαρτάται από τον τρόπο που χειρίστηκαν την τελική φάση της θητείας. Η απομυθοποίηση σχετίζεται με την ιδέα της «έκπτωσης» του αξιώματος, ενώ αντίθετα η ικανοποίηση φαίνεται να προάγει την επαναφορά.

5. Μαθήματα για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη

Οι διευθυντές που περιγράφονται στην έρευνά μου δηλώνουν ότι έχουν προετοιμαστεί για τη θέση τους ποικιλοτρόπως. Πολλοί φαίνεται να έχουν αποκομίσει γνώση από την εμπειρία άλλων και δική τους. Οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει επιπρόσθετα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά δεν ήταν εξειδικευμένα στην εκπαιδευτική διοίκηση. Σαν ένας επιστήμονας που έχω δαπανήσει την επαγγελματική μου ζωή στη μελέτη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έχω συχνά ακούσει από τους διευθυντές πόσο σημαντικά είναι τέτοια προγράμματα που ενδυναμώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σκεπτόμενος γενικότερα τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ηγετών, θα συμφωνούσα με μια προσέγγιση που:

- έχει κεντρικό άξονά της την βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και των επιτευγμάτων των μαθητών
- είναι συστηματική, περιεκτική και υψηλού επιπέδου
- επιτρέπει εισαγωγική, αρχική και σχετική προετοιμασία και

ανάπτυξη

- διαθέτει ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης σε κάθε φάση της καριέρας
- λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες αλλά και μια περισσότερο φιλοσοφική προσέγγιση
- εμπλέκει ένα μεγάλο αριθμό προμηθευτών, εμπλέκοντας και τα πανεπιστήμια
- εξασφαλίζει ευκαιρίες για βασική κατάρτιση, αλλά προσφέρει πολύ περισσότερα από αυτό.

6. Τρεις προβληματισμοί για όσους θα εκπαιδεύσουν ηγέτες

Σε αυτή την παρουσίαση έχω επιχειρήσει να δώσω πληροφορίες σε ό,τι αφορά τις πρόσφατες εξελίξεις στην κατάρτιση εκπαιδευτικών ηγετών στη Βρετανία, κάνοντας συγκρίσεις με την κυπριακή πραγματικότητα. Συμπερασματικά θα έθετα τρεις προβληματισμούς σε όλους αυτούς που θα κληθούν να εκπαιδεύσουν μελλοντικούς ηγέτες:

- Ποιά είναι η άριστη ηγεσία; Ποιός θεωρείται καλός ηγέτης; Πώς είναι δυνατόν να αναγνωρίσει κανείς αυτούς που είναι ικανοί για ηγεσία και πώς θα τους ωθήσει στην προετοιμασία; Ποιές προοπτικές υπάρχουν;
- Τι περιλαμβάνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετών; Πώς μπορεί να διδαχθεί και να αξιολογηθεί; Τι προοπτικές υπάρχουν;
- Εάν αυτά πραγματοποιηθούν, θα έχουν σημαντική επίδραση στον τρόπο που οι απόφοιτοι θα ηγούνται;

ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΕΔΡΟ ΤΟΥ ΚΟΕΔ

Από τις 17 μέχρι τις 20 Σεπτεμβρίου έγινε το ετήσιο συνέδριο του British Educational Management and Administration Society (BEMAS) στο Πανεπιστήμιο του Warwick στην Αγγλία. Τον ΚΟΕΔ εκπροσώπησαν ο Πρόεδρος του Πέτρος Πασιαρδής και το μέλος του Συμβουλίου Όλγα Παπαγιάννη. Ο Πέτρος Πασιαρδής παρουσίασε εισήγηση με τίτλο **An Analysis of the Leadership Styles of Secondary School Principals in Cyprus.**

Κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο Λονδίνο, τόσο η Όλγα όσο και ο Πέτρος είχαν την ευκαιρία να συναντηθούν και να αναπτύξουν περαιτέρω τις σχέσεις του ΚΟΕΔ με το BEMAS καθώς και με επισήμους από το Γραφείο της Κοινοπολιτείας όπως την κυρία Sharon Robinson και τον καθηγητή Stephen Matlin, διευθυντή της Γραμματείας της Κοινοπολιτείας για θέματα Εκπαίδευσης. Επίσης είχαν συνάντηση με τους καινούριους εκδότες των εκδόσεων του Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM), κ.κ. Dimitri Coryton και George Low. Όλες οι συναντήσεις ήταν επιτυχείς και καρποφόρες τόσο για τον ΚΟΕΔ όσο και για το CCEAM.

Επίσης, από την 1η Σεπτεμβρίου 1998, το επιστημονικό περιοδικό International Studies of Educational Administration, έχει νέους editors τους καθηγητές:

Associate Professors C.W. Evers and Kam Cheung Wong

Department of Education

University of Hong Kong

Pokfulam Road

Hong Kong, China

Τα μέλη του ΚΟΕΔ μπορούν να στέλνουν εργασίες τους για δημοσίευση στη διεύθυνση αυτή. Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόεδρος της διεθνούς επιτροπής επιλογής για τους καινούριους editors ήταν ο Πέτρος Πασιαρδής, ο οποίος έχει εκλεγεί Αντιπρόεδρος του CCEAM.

Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις εκδόσεις και άλλα θέματα, τα μέλη του ΚΟΕΔ μπορούν να απευθύνονται στον καθηγητή Πέτρο Παπαρδή, τηλ. 756186, εσωτ. 258, FAX (+357-2) 756741

e.mail address: edpetros@ucy.ac.cy

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη North-Rine Westphalia

Προσόντα και Προοπτικές

Heribert Woestmann,

Ακαδημαϊκός Διευθυντής, Universitat Munster, Γερμανίας

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να προσανατολίζεται προς την πρακτική κατάρτιση, και ταυτόχρονα, πρέπει να βασίζεται σε θεωρητική γνώση. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να συνδυάζουν τη θεωρία με την πράξη ή πρέπει να συλλογίζονται για τη σχέση αυτών των δύο σε καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη (μεταεπικοινωνία).

Οι φοιτητές που προετοιμάζονται για να γίνουν εκπαιδευτικοί συνεχώς έρχονται αντιμέτωποι με το δίλημμα μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αυτή μπορεί να επιλυθεί αν τους δοθούν ευκαιρίες να αντιμετωπίσουν κάποιες πρακτικές όψεις της διδασκαλίας όταν βρίσκονται ακόμη στο Πανεπιστήμιο. Το πρόβλημα μπορεί να επιλυθεί καλύτερα εάν εκπαιδευτικοί και φοιτητές εμπλακούν σε έναν ειλικρινή διάλογο σχετικά με το πού και πώς έχουν επιτύχει ή αποτύχει στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους, γνωρίζοντας τη διαδικασία που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση, και μετά συλλογίζόμενοι πάνω στα αποτελέσματα του διαλόγου με έναν επαγγελματικό τρόπο. Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζουν τις πρακτικές πτυχές της διδασκαλίας όταν ακόμη φοιτούν στο πανεπιστήμιο, στον ίδιο βαθμό που οι φοιτητές της νομικής και ιατρικής αναγκάζονται να το κάνουν. Η θεωρητική γνώση μπορεί να γίνει αποτελεσματική με τους εξής τρόπους:

- Η θεωρητική γνώση δεν πρέπει να είναι αυτοσκοπός. Πρέπει να μαθαίνεται επειδή προσφέρει κατανόηση των δομών που βρίσκονται πίσω από κάθε πνευματική προσπάθεια. Η θεωρητική γνώση περιλαμβάνει την έρευνα.
- Η θεωρητική γνώση περιλαμβάνει κατανόηση του πώς τέτοια συστήματα δημιουργήθηκαν καθώς και το πώς μοιάζουν οι σημερινές τους δομές. Μόνο όταν αυτά τα δύο μελετηθούν μαζί, μπορεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός να κατανοήσει και ανταποκριθεί ικανοποιητικά στη συνεχιζόμενη ανάπτυξη των δομών αυτών. Αυτή η προσπάθεια απαιτεί την ανάμειξη των ηθικών προεκτάσεων που δημιουργούνται, όταν αυτή η γνώση εφαρμόζεται και επηρεάζει την κοινωνία.
- Η θεωρητική γνώση δεν είναι απλώς ένα νεκρό σώμα γεγονότων. Με την απόκτηση θεωρητικής γνώσης οι μαθητές προσφέρουν στους εαυτούς τους θεμελιώδεις γνώσεις βασισμένες στην εμπειρία και το διαλογισμό, και κάνοντας αυτό, θα είναι ικανοί ως εκπαιδευτικοί να περάσουν τη γνώση αυτή με έναν αποτελεσματικό τρόπο στους μαθητές τους.

Η πρακτική κατάρτιση ως ευκαιρία μάθησης

Οι φοιτητές που σπουδάζουν για να γίνουν εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίσουν την πρακτική πλευρά της διδασκαλίας το συντομότερο. Αυτό έχει επιβεβαιωθεί ξανά και ξανά από τους φοιτητές τους ίδιους. Η σχολική εμπειρία πρέπει να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε οι φοιτητές να ενθαρρυνθούν να σκεφτούν τις δικές τους διαδικασίες μάθησης και να κοιτάξουν κριτικά τους λόγους και τα κίνητρα που έχουν για την επιλογή του επαγγέλματος αυτού. Πρέπει να κατανοήσουν πολύ γρήγορα στις σπουδές τους ότι η επιλογή μιας συγκεκριμένης πορείας μάθησης, καθορίζει το μελλοντικό τους επάγγελμα, όχι απλώς την επιλογή τους σε μαθήματα. Πρέπει επίσης να κατανοήσουν ότι η διδακτική και πρακτική ικανότητα, η γνωστική υπεροχή και ο αυτο-διαλογισμός είναι όλα σημαντικά κομμάτια της εμπειρίας τους στο πανεπιστήμιο. Όπως είναι η «σχολική εμπειρία» στην

τωρινή της μορφή: σποραδική, συχνά χωρίς σύστημα και σε μεγάλο βαθμό περιφερειακή στις ακαδημαϊκές τους σπουδές, οι φοιτητές μπορούν εύκολα να ξεχάσουν μέσα στην πορεία των σπουδών τους πόσο σημαντική είναι. Οι φοιτητές που σπουδάζουν για να γίνουν εκπαιδευτικοί σπάνια θεωρούν τη σχολική εμπειρία να σχετίζεται με τη μέτρηση των δικών τους ικανοτήτων ως φοιτητές.

Είναι λοιπόν μεγάλη ανάγκη να θυμούμαστε ότι η σχολική εμπειρία δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην εμπειρία της τάξης. Σε κάθε στάδιο της καριέρας τους ως φοιτητές, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, έχουν την προσωπική εμπειρία του παθητικού μαθητή στο περιβάλλον της τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός ως διδάσκων κυριαρχεί στη διαδικασία μάθησης. Ακόμα και η πρακτική μάθηση προσφέρεται από το διδάσκοντα στους φοιτητές που είναι παθητικοί δέκτες. Είναι φανερό πως τέτοια εμπειρία δυσκολεύει, αν δεν καθιστά αδύνατο για τους φοιτητές να αναπτύξουν ένα ικανοποιητικό βαθμό επαγγελματισμού ως εκπαιδευτικοί. Παρόλο που η διδασκαλία είναι ένα απαραίτητο κομμάτι της εργασίας κάθε εκπαιδευτικού, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να ενώνει τη θεωρητική και πρακτική όψη της μάθησης. Ένα σχολείο που είναι «σπίτι της μάθησης», ένας εκπαιδευτικός που είναι ευαίσθητος στις ανάγκες της κοινωνίας που υπηρετεί, πρέπει να συμμετέχει σε τρεις δραστηριότητες: στη διδασκαλία, στον καθορισμό επιπέδων και στην καθοδήγηση.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο ειδικό σεμινάριο, το δεύτερο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δε συμπεριλαμβάνει ικανοποιητική πρακτική κατάρτιση, καθώς επιτρέπεται στους φοιτητές να διδάσκουν μόνο μερικές ώρες κάθε βδομάδα. Κατά συνέπεια οι φοιτητές διακρίνουν λίγη πραγματική μεθοδολογική συσχέτιση στους δύο χώρους που εργάζονται (το σχολείο και το σεμινάριο κατάρτισης των εκπαιδευτικών). Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν εκτίθενται ούτε αφήνονται να αντιμετωπίσουν καθημερινές εμπειρίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Πιο σημαντικό, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από επαγγελματίες για την καταλληλότητά τους ως εκπαιδευτικών και οι ίδιοι αρχίζουν να συλλογίζονται τις ικανότητες και κίνητρά τους αργά στο παιχνίδι.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι ο κατάλληλος χώρος για τους φοιτητές να αποζημιωθούν για τις ελλείψεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση που έχουν οι ίδιοι αντιληφθεί. Δεν τους προσφέρεται η ευκαιρία να καταρτιστούν σε ένα άλλο επάγγελμα εάν ανακαλύψουν ότι διάλεξαν το λάθος επάγγελμα. Ακόμα και οι φοιτητές που ανακαλύπτουν ότι δεν είναι κατάλληλοι για το επάγγελμα σπάνια σταματούν τις σπουδές τους στον εκπαιδευτικό κλάδο και ζητούν ένα νέο επάγγελμα.

Ένα πιο έντονο πρόγραμμα πρακτικής κατάρτισης στο πανεπιστημιακό επίπεδο δεν πρέπει να θεωρηθεί σαν τρόπος για απόρριψη των ακατάλληλων υποψηφίων. Έμμετρο προσωπικό (που να προέρχεται από το χώρο του πανεπιστημίου και των σχολείων και που να είναι ειδικό στα θέματα εκπαίδευσης, διδακτικής και σε ακαδημαϊκά θέματα τα οποία οι φοιτητές μελετούν), πρέπει να συμβουλεύει τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της πρακτικής κατάρτισης. Αυτά τα μαθήματα πρέπει να δώσουν έμφαση στις ακαδημαϊκές βιογραφίες των φοιτητών και στην καταλληλότητά τους για καριέρα στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτοί οι σύμβουλοι πρέπει να βοηθήσουν τους φοιτητές να

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ NORTH-RINE WESTPHALIA ΠΡΟΣΟΝΤΑ (Συνέχ. από τη σελ. 11)

οργανώσουν τις σπουδές τους με έναν αποτελεσματικό τρόπο και σε περίπτωση που οι φοιτητές αποφασίσουν ότι δεν είναι κατάλληλοι για καριέρα στην εκπαίδευση, οι σύμβουλοι θα πρέπει να τους βοηθήσουν να πάρουν σοφές αποφάσεις για εναλλακτικές σπουδές ή άλλο επάγγελμα. Οι φοιτητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους με κριτικό τρόπο και να πάρουν υπεύθυνες αποφάσεις από μόνοι τους.

Δεν είναι μόνο ευθύνη του πανεπιστημίου να προσφέρει πρακτική κατάρτιση. Η προσπάθεια για να είναι αποτελεσματική πρέπει τα διάφορα εκπαιδευτικά σώματα να ενωθούν. Συνήθως μόνο τα πανεπιστήμια κατηγορούνται (ορθά ή λανθασμένα), γιατί αποτυγχάνουν να περιλάβουν την πρακτική πλευρά των πραγμάτων στο πρόγραμμά τους. Αυτό όμως είναι λάθος και άδικο. Παρόλα αυτά είμαστε ορθοί να ρωτήσουμε κατά πόσο ο παρών τρόπος διδασκαλίας και μάθησης στα πανεπιστήμια είναι σχετικός για ανθρώπους που σπουδάζουν να γίνουν εκπαιδευτικοί. Τα πανεπιστήμια αγνοούν τα καθήκοντά τους ως χώρων που εκπαιδεύουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, εάν τα μαθήματα που προσφέρουν υπηρετούν σαν μοντέλα για τον τρόπο που η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης γίνονται αντιληπτά και πραγματοποιούνται.

Πρακτική κατάρτιση για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς: Ένα μοντέλο για εκπαιδευτική πρακτική**Στόχοι**

Κανένας σήμερα δεν αμφισβητεί τη σημασία της διδακτικής εμπειρίας για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, όταν σπουδάζουν ακόμα στο πανεπιστήμιο. Όταν ανατεθεί σε 2-6 (SWS) να οργανώσουν την εκπαιδευτική πρακτική στην τάξη για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (SPS) το LPO αφήνει σημαντικό χώρο για μανοίβρες. Όλοι όσοι αναμειγνύονται στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών συμφωνούν ότι πρέπει να αυξηθεί ο αριθμός των ωρών που αφιερώνονται στην πρακτική κατάρτιση. Η Επιτροπή της Εκπαίδευσης στη North-Rine Westphalia έχει καλέσει για έναν κλάδο σπουδών που να είναι στο κέντρο της καριέρας των φοιτητών σαν εκπαιδευτικοί, και πάνω απ' όλα έναν κλάδο που να περιέχει πρακτική κατάρτιση στα σχολεία. Η Κοινή Επιτροπή για Αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος στη North-Rine Westphalia υποστηρίζει την άποψη ότι «φοιτητές που σπουδάζουν για να γίνουν εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίσουν την πρακτική όψη της διδασκαλίας το συντομότερο. Κάνοντας αυτό δεν πρέπει να περιορίζουν την πρακτική στο τι μπορούν να κάνουν στην τάξη». Αυτή η όψη αντανάκλα τις επιθυμίες των ιδίων των φοιτητών «Όλες οι μελέτες που έγιναν για το θέμα συμφωνούν ότι η μεγαλύτερη αδυναμία των πανεπιστημιακών σπουδών είναι καθαρά η έλλειψη πρακτικής εμπειρίας».

Το δοκιμαστικό μοντέλο που λειτούργησε στο Κέντρο για Εκπαιδευτική Κατάρτιση, κάτω από την επιτήρηση του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας και το Υπουργείο για Σχολεία και Συνεχούς Εκπαίδευσης δημιουργήθηκε με τους ακόλουθους στόχους:

- Το κύριο καθήκον αυτών των κέντρων είναι να διασφαλίσουν ώστε η πρακτική κατάρτιση στα σχολεία να είναι συνδεδεμένη με το αναλυτικό πρόγραμμα που υπάρχει στα πανεπιστήμια. Τα κέντρα είναι υπεύθυνα για τις ακόλουθες περιοχές: Να κάνουν σχεδιαγράμματα και να επιβεβαιώσουν την επαγγελματικότητα της πρακτικής κατάρτισης μέσα στο σχολείο, να επιβεβαιώσουν ότι υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός συμβούλων, καθοδηγητών και αρκετοί χώροι για φοιτητές και να φροντίσει ώστε η αποτελεσματικότητα του μαθήματος να αναλύεται μετά το τέλος της περιόδου κατάρτισης.

Ανάλογα, η πρακτική κατάρτιση στα σχολεία πρέπει να προσφέρει:

1) Συνέχεια στη διαδικασία μάθησης (μάθησης ως μιας προσωπικής, βιογραφικής διαδικασίας) κάνοντας δυνατό για τους μαθητές να ανακαλύψουν τις ικανότητες που ήδη είναι στην κατοχή τους, να βρουν κίνητρα για μελλοντική μάθηση, να δημιουργηθούν δεσμοί που θα ενθαρρύνουν τη μάθηση στις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο και έξω απ' αυτό.

2) Μια μέθοδο με την οποία οι μαθητές να μπορούν να καταλάβουν την αξία της θεωρητικής γνώσης που απόκτησαν.

3) Μια στενή εξέταση από τους φοιτητές για το επάγγελμα που διάλεξαν.

4) Μια υποδειγματική ένωση της θεωρίας και της πράξης, μέσω απευθείας εμπειρίας της ζωής στην τάξη.

Η θεωρία και η πράξη μπορούν να ενωθούν αποτελεσματικά μόνο αν όλα τα σώματα που αναμειγνύονται στην ανάπτυξη του μοντέλου προγράμματος έχουν συμπεριληφθεί στον προγραμματισμό και εκτέλεσή του.

Γι' αυτό το λόγο, η Κεντρική Συντονιστική Επιτροπή για την Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών (ZKL), σαν πρώτο βήμα υποδεικνύει μια κοινή συζήτηση των υπεύθυνων μελών από όλες τις σχολικές μορφές στην πόλη του Munster, αντιπροσώπων από το Επαρχιακό Συμβούλιο, εκπαιδευτικών από το Τμήμα Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Munster, και φοιτητών - αντιπροσώπων της νεοϊδρυθείσας Ομάδας Εργασίας για Φοιτητικά Συμβούλια για τμήματα που προσφέρουν εκπαίδευση για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. η σχεδόν ομόφωνη αποδοχή του νέου μοντέλου πρακτικής κατάρτισης από τους φοιτητές και το προσωπικό μέσα στο Πανεπιστήμιο είναι πολύ σημαντική. Τα μέλη αυτής της ομάδας συζήτησης πολύ γρήγορα συμφώνησαν στα κεντρικά καθήκοντα του νέου αυτού μοντέλου πρακτικής κατάρτισης:

1) Το μοντέλο πρέπει να οργανωθεί με βάση τις ήδη υπάρχουσες δομές των πανεπιστημίων και σχολείων.

2) Ο πειραματικός χαρακτήρας του μοντέλου και η ανάγκη συνεχούς αξιολόγησης πρέπει να είναι υπό έμφαση.

3) Πρέπει να γίνει αποτελεσματικό με την έννοια ότι πρέπει να είναι ικανό να χειρίζεται ένα μεγάλο αριθμό φοιτητών. Με αυτό τον τρόπο ο μεγάλος αριθμός φοιτητών στα πανεπιστημιακά τμήματα που αναμένουν να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα πρακτικής κατάρτισης, ιδιαίτερα στο Τμήμα Αγωγής, μπορεί να μειωθεί.

4) Το πρόγραμμα πρέπει να περιορίζεται σε φοιτητές που προετοιμάζονται για διδασκαλία σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γιατί ο αριθμός των θέσεων που είναι διαθέσιμες στην αρχή θα είναι περιορισμένος. Είναι επίσης επιθυμητό να επεκταθεί το πρόγραμμα για να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όταν αυτό είναι δυνατό.

5) Σχολεία σε μια μεγάλη γεωγραφική έκταση γύρω από το Munster πρέπει να περιληφθούν στο πρόγραμμα, αφού τα σχολεία στην πόλη του Munster είναι ήδη υπερφορτωμένα με φοιτητές που κάνουν πρακτική εξάσκηση και με ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών υποψηφίων για καθοδήγηση.

6) Προσπάθεια πρέπει να καταβληθεί για να περιληφθούν γυμνάσια μικτών ικανοτήτων στο πρόγραμμα. Όταν το πρόγραμμα παρουσιαστεί, μεγάλη έμφαση πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι τα γυμνάσια είναι σημαντικοί χώροι για την απόκτηση πολύτιμης παιδαγωγικής εμπειρίας. Η εικόνα των γυμνασίων θα βελτιωθεί διαμέσου της θετικής εμπειρίας που οι φοιτητές θα αποκτήσουν από την πρακτική εξάσκηση που θα έχουν εκεί.

7) Το πρόγραμμα πρέπει να οργανωθεί με βάση την αρχή της προσφοράς και ζήτησης. Πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στα σχολεία να πουν κατά πόσο, και αν ναι, πότε και σε ποιά μαθήματα θέλουν τη βοήθεια των φοιτητών. Οι φοιτητές που θα λάβουν μέρος στο πρόγραμμα πρέπει να αντικρίζονται σαν πηγή βοήθειας,

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ NORTH-RINE WESTPHANIA ΠΡΟΣΟΝΤΑ (Συνέχ. από τη σελ. 12)

παρά εμποδίων.

8) Το πανεπιστήμιο πρέπει να εμπλακεί απευθείας στο πρόγραμμα. Για να είναι βέβαιο ότι οι φοιτητές βιώνουν τη σχέση μεταξύ της θεωρίας και πράξης, το πανεπιστήμιο πρέπει να προσφέρει παράλληλα μαθήματα που να συγκεντρώνονται σε παιδαγωγικά θέματα που εμπλέκονται σε ένα τέτοιο πρόγραμμα. Αυτό μπορεί να γίνει στη μορφή εργαστηρίων. Αυτά τα ειδικά μαθήματα θα πρέπει να κάνουν ξεκάθαρη τη σημασία της εκπαιδευτικής θεωρίας, επιτρέποντας στους φοιτητές να αναγνωρίσουν προβληματικές περιοχές, να τις αναλύουν και να τις επιλύουν σε ένα τελικό εργαστήριο. Ένα συμβουλευτικό πρόγραμμα πρέπει να συνδεθεί με το πρόγραμμα.

9) Ένα χρονοδιάγραμμα πρέπει να δημιουργηθεί που να υπηρετεί τα ενδιαφέροντα όλων των μελών. Το πρόγραμμα πρέπει να λάβει υπόψη τα διαφορετικά χρονοδιαγράμματα που λειτουργούν στα πανεπιστήμια και τα σχολεία. Αυτό είναι αναγκαίο για δύο λόγους: Οι φοιτητές δεν πρέπει να παραμένουν στο πανεπιστήμιο για ακόμα ένα εξάμηνο για να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα, και τα σχολεία πρέπει να είναι ικανά να κάνουν μακροχρόνιο προγραμματισμό για να φιλοξενήσουν τους φοιτητές σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

10) Το πρόγραμμα πρέπει να βοηθήσει τους φοιτητές να αναρωτηθούν για το μελλοντικό τους επάγγελμα. Μόνο με την πείρα της διδασκαλίας μέσα στην τάξη μπορεί ο μελλοντικός εκπαιδευτικός να κατανοήσει τη φύση του επαγγέλματος με ρεαλιστικό ρόλο. Η διδασκαλία μπροστά στην τάξη δεν πρέπει να είναι η κύρια δραστηριότητα στο πρόγραμμα. Έμπειροι εκπαιδευτικοί, είναι σε θέση να ελέγχουν και καθοδηγούν τη διαδικασία μάθησης που σχετίζεται με ένα μάθημα, να μεταδίδουν τη γνώση του θέματος τους με ένα έξυπνα δομημένο τρόπο, και να διαλογιστούν κριτικά για τους εαυτούς τους. Παρόλα αυτά ζητούμε πολλά από τους φοιτητές στο δεύτερο εξάμηνο του πανεπιστημίου να κάνουν το ίδιο για τον απλό λόγο ότι δεν έχουν την κατάλληλη παιδαγωγική εμπειρία και ακαδημαϊκή γνώση να το κάνουν.

11) Οι φοιτητές θα έχουν την πρώτη τους ευκαιρία να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα πολύ νωρίς στις σπουδές τους. Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές που σπουδάζουν για να γίνουν εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν τη διαδικασία μάθησης, προβληματιζόμενοι καθόλο το χρόνο που θα βρίσκονται στο πανεπιστήμιο, μπορούν να κάνουν πρακτική χρήση της γνώσης και εμπειρίας που απέκτησαν και μπορούν να σκεφτούν την απόφασή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί.

12) Το πρόγραμμα πρέπει να επικεντρωθεί σε παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα. Αυτοί που παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα πρέπει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του να κάνουν ερωτήσεις που σχετίζονται με τους αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας ως τρόπους εξισορρόπησης της μεγάλης έμφασης στην ακαδημαϊκή θεωρία στο πανεπιστήμιο.

13) Κάθε χώρος μέσα στο πρόγραμμα πρέπει να καταλαμβάνεται από δύο φοιτητές. Με αυτό τον τρόπο τα σχολεία θα έχουν μεγαλύτερη ασφάλεια, όταν κάνουν τα χρονοδιαγράμματά τους. Καθώς οι φοιτητές είναι συχνά ανασφαλείς όταν στέκονται μπροστά στην τάξη για πρώτη φορά και καθώς συχνά αναμένουν πολλά από τους εαυτούς τους σε τέτοιες στιγμές, πρέπει να επιτρέπεται να εργάζονται μαζί σε ομάδες των δύο. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να προσφέρουν συμβουλές ο ένας στον άλλο και να βοηθήσουν στη μείωση του άγχους που αναπτύσσεται στην πρώτη εμπειρία διδασκαλίας.

Η δομή του πρακτικού προγράμματος κατάρτισης για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς

Αυτοί που συνεργάζονται στο πρόγραμμα είναι:

α) Το Κεντρικό Γραφείο για Συντονισμό της Εκπαιδευτικής Κατάρτισης (ZKL).

β) Ο Τομέας Πρακτικής Κατάρτισης του Κέντρου για Θεωρία και Πρακτική.

γ) Το Τμήμα Αγωγής του Πανεπιστημίου του Munster.

δ) Γυμνάσια μικτών ικανοτήτων, εμπορικά σχολεία, λύκεια, τόσο ιδιωτικά όσο και δημόσια στην πόλη του Munster και γύρω από την πόλη.

Το Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης αποτελείται από:

1) Ένα διήμερο εναρκτήριο εργαστήριο οργανωμένο από το προσωπικό του Τμήματος Εκπαίδευσης. Οι φοιτητές εργάζονται συνοδευόμενοι και βοηθούμενοι από τα μέλη του Κεντρικού Γραφείου Συντονισμού για την Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών.

2) Ένα εργαστήριο στο οποίο ομάδες από δύο φοιτητές δουλεύουν σε μια εργασία μέσα ή έξω από τα όρια ενός υπάρχοντος μαθήματος στο πανεπιστήμιο. Τα θέματα που αντιμετωπίζονται με τις εργασίες θα κατανεμηθούν ανάμεσα στους φοιτητές. Οι φοιτητές μπορούν να τραβήξουν κλήρους και μετά να ανταλλάξουν εργασίες μεταξύ τους όπως προτιμούν. Τα σχολεία προμηθεύουν ένα κατάλογο με θέματα για εργασίες από τα οποία οι μαθητές θα επιλέξουν. Οι εργασίες θα επιλεγούν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι φοιτητές να μην αναγκαστούν να σταθούν μπροστά στην τάξη «το πρώτο βήμα στη διαδικασία να γίνουν εκπαιδευτικοί». Αντί αυτού οι φοιτητές θα πάρουν περιορισμένα μη διδακτικά και διδακτικά καθήκοντα. Καθώς εργάζονται στο σχολείο, οι φοιτητές λαμβάνουν μέρος στις εργασίες και θα μπορούν να ζητήσουν βοήθεια και συμβουλές τόσο από ένα εκπαιδευτικό του σχολείου και από ένα μέλος του Κεντρικού Γραφείου Συντονισμού.

3) Ένα διήμερο συμπερασματικό εργαστήριο.

4) Μια κοινή γραπτή έκθεση από τα μέλη της ομάδας βασισμένη σε κεντρικές παιδαγωγικές ερωτήσεις.

Η ιδέα χαρακτηρίζεται από τον τρόπο με τον οποίο προσφέρει τις βασικές δομές για να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών μάθησης και διδασκαλίας. Ένας στόχος στην αξιολόγηση των φοιτητών που λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα, σχετίζεται με το πόσο καλά έχουν αντιληφθεί ποιές είναι οι δομές αυτές. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν τη διδασκαλία τους να ελέγχεται και καθοδηγείται από τις δικές τους αποφάσεις και ατομική αίσθηση ευθύνης παρά από κανονισμούς που επιβάλλονται απ' έξω. Το ίδιο είναι αληθές για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σ' αυτό το αρχικό στάδιο στην εκπαίδευσή τους στο πανεπιστήμιο. Με τη σύνδεση της θεωρίας και πράξης με ένα συνειδητό τρόπο, η εργασία θα ενθαρρύνει και βοηθήσει τους φοιτητές να αποκτήσουν ένα ψηλότερο βαθμό ικανοτήτων για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών θεμάτων.

Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν και να αποκτήσουν νέες σκέψεις, οι οποίες θα τους κάνουν καλύτερους εκπαιδευτικούς στο μέλλον. Οι εργασίες θα δημιουργήσουν ένα πλαίσιο το οποίο θα βοηθήσει τους φοιτητές να αναπτύξουν τις δικές τους ατομικές ικανότητες ως εκπαιδευτικοί μέσα στο περιεχόμενο της καθημερινής διδασκαλίας στην τάξη. Το ΠΠΚ θεωρεί την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων μέσα στην τάξη να είναι μεγάλης σημασίας. Κάθε φοιτητής βιώνει την πολύπλοκη διαδικασία του να γίνει εκπαιδευτικός με διαφορετικό ατομικό τρόπο, και ο καθένας έχει μια πολύ προσωπική βιογραφία, που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και ενέργειας. Είναι εξαρτημένος και πρέπει να έχει στο μυαλό του όλους τους παράγοντες που δημιουργούν την ατομική προσωπικότητα και τους κανονισμούς που θα διοικούν την επαγγελματική του ζωή.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Wilbert Neuser

Διευθυντής Σπουδών, Landesinstitut fuer
Schule and Weites bilding, Γερμανίας

Η NorthRhine Westphalia είναι η μεγαλύτερη ομοσπονδιακή πολιτεία της Γερμανίας με περίπου 7500 σχολεία και σχεδόν 15000 διευθυντές σχολείων.

Αυτά τα άτομα δεν ήταν και δεν είναι προετοιμασμένα για τη διοικητική τους εργασία, την ηγεσία των σχολείων (για διάφορους λόγους που δε χρειάζεται να εξηγηθούν με λεπτομέρεια εδώ). Δύο λόγοι παρόλα αυτά πρέπει να αναφερθούν.

Μέχρι πρόσφατα στη Γερμανία, η πεποίθηση που υποστηριζόταν στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και πολιτικής ήταν ότι για να διοικηθεί ένα σχολείο το πιο σημαντικό προσόν για τον διευθυντή ήταν να είναι καλός δάσκαλος. Οι λίγες ικανότητες που χρειάζονταν πέρα από αυτό μπορούσαν εύκολα να αποκτηθούν στην εκτέλεση της εργασίας. Ένας άλλος λόγος μπορεί να βρεθεί στην υπερβολικά πολυδάπανη οικονομικά και σε ανθρώπινο δυναμικό διαδικασία, που θα πρέπει να αναπτυχθεί ώστε να παρέχει τα αναγκαία προσόντα σε όλους όσοι ενδιαφέρονται να αναλάβουν μια λειτουργία στη διοίκηση του σχολείου. Στη North Rhine Westphalia μεταξύ 800 και 900 νέες διοικητικές θέσεις γεμίζουν κάθε χρόνο. Κάποιοι θα μπορούσε να υπολογίσει τέσσερις με πέντε φορές πιο μεγάλο τον αριθμό των υποψηφίων που θα πρέπει να επιλεγούν μέσα από μια σύνθετη, νομικά καθορισμένη διαδικασία, που προσφέρεται με μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς, σαν ένα προσόν, και που στο τέλος αξιολογούνται συνολικά στην εφαρμογή στο χώρο εργασίας. Από τις εμπειρίες άλλων ομοσπονδιακών πολιτειών είναι γνωστό ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που έχουν τα προσόντα για τις διοικητικές θέσεις, χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες αυτές για την απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων, για να εξασφαλίσουν οικονομικά ενδιαφέρουσες εργασίες κάτω από το επίπεδο της διοίκησης.

Σίγουρα όχι για τους λόγους αυτούς, η North Rhine Westphalia εφάρμοσε πρόγραμμα επιμόρφωσης για διοίκηση σχολείων από τα μέσα της δεκαετίας του εβδομήντα που στόχευε σε άτομα νέα στη διοίκηση, μόλις αναλάμβαναν διοικητική θέση.

Αυτό το πρόγραμμα αποτελείται από τέσσερα συνδεδεμένα διαρκείας 3-5 ημερών σε τέσσερις υποχρεωτικές θεματικές ενότητες: Ανάπτυξη οργανισμού, σχολείο και νόμος, στλ ηγεσίας και καθοδήγηση, έκθεση απόδοσης (σαν μέρος της εκπαιδευτικής δύναμης για αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών). Τα άτομα που λάμβαναν μέρος στο πρόγραμμα μπορούσαν να επιλέξουν μαθήματα 2-3 ημερών που προσφέρονταν ανάλογα με τις ανάγκες της θέσης που κατέχουν, το είδος του σχολείου, το μέγεθος του κτλ. Τα θέματα είχαν ένα μεγάλο εύρος, από την κατανομή και οργάνωση μαθημάτων, ανάλυση δεδομένων μέχρι κατάρτιση για διεξαγωγή συνεδριών και επιθεώρησης. Κατά μέσο όρο τα μέλη συναντιούνταν για 28 μέρες για περίοδο δυο χρόνων.

Πριν δύο χρόνια το North Rhine Westphalia το Υπουργείο για Σχολεία και Εκπαίδευση Ενηλίκων, έδωσε οδηγίες στο Ειδικό Ινστιτούτο, το Πολιτειακό Ινστιτούτο για Σχολεία και Εκπαίδευση Ενηλίκων, να αναπτύξει ένα νέο ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα κατάρτισης. Κατά τη διαδικασία δύο στόχοι, ειδικά, επιδιώκθηκαν.

Από τη μια, όλα τα 800-900 πρόσωπα που θα αναλάμβαναν τη διοίκηση σχολείων κάθε χρόνο θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα κατάρτισης αμέσως μετά που θα αναλάμβαναν τη θέση τους. Απ' την άλλη το πρόγραμμα θα ανέπτυσε τις νέες διοικητικές

αρχές στην πολιτεία σε σχέση με την ανάπτυξη των σχολείων μέσα στο πνεύμα του αναπτυξιακού προγράμματος «ενδυνάμωσης των σχολείων». Η βάση της διοίκησης και ηγεσίας συμβαδίζει με το στόχο προέκτασης της ατομικής εσωτερικής αλλαγής στα σχολεία, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τη βελτίωση της ποιότητας εργασίας που λαμβάνει χώρα στα σχολεία. Συνδέεται επίσης με το μεγαλύτερο φάσμα της αυτο-δόμησης, μέσα στο πνεύμα των κατευθυντηρίων γραμμών της πολιτείας. Καθορίζει τις προοπτικές και την ετοιμότητα για ανάληψη περισσότερης ευθύνης, την αύξηση της αυτονομίας του σχολείου και τον έλεγχο για την ποιότητα της εργασίας μέσα στα σχολεία και έξω από αυτά των εκπαιδευτικών αρχών και αν είναι αναγκαίο σε συνεργασία με κοινό (τουλάχιστο τους γονείς). Επιπρόσθετα, η σχέση μεταξύ καθοδήγησης και ελέγχου θα καθοριστεί μέσα στα σχολεία και σε σχέση με την εκπαιδευτική αρχή.

Μέσα σ' αυτό το περιεχόμενο, τα σχολεία καθοδηγούνται στη δημιουργία ενός προγράμματος σχολικής ανάπτυξης και στην αξιολόγηση τους σε τακτικά διαστήματα. Η νέα ανάπτυξη του σχεδιασμού του προγράμματος βασίστηκε στη συχνή αξιολόγησή του που άρχισε από το πρώτο εν υπηρεσία μάθημα. Με τον τρόπο αυτό παρόλες τις θετικές ατομικές αξιολογήσεις των μελών του προγράμματος, λίγες αλλά για μας ουσιώδεις ελλείψεις έγιναν γνωστές.

Κατά την άποψή μας η πιο σοβαρή έλλειψη ήταν ότι το ατομικό κέρδος στη γνώση ήταν πολύ ψηλό, ενώ η εφαρμογή στη σχολική πρακτική ήταν σχετικά χαμηλή. Με άλλα λόγια, πολλά μέλη του προγράμματος δεν κατάφεραν στον αναμενόμενο και απαιτούμενο βαθμό να πετύχουν την μεταφορά της εμπειρίας του προγράμματος δεν κατάφεραν στον αναμενόμενο και απαιτούμενο βαθμό να πετύχουν την μεταφορά της εμπειρίας του προγράμματος στη σχολική πραγματικότητα. (Έχοντας αυτά υπόψη, οι πρώτοι εκτός σχολείου σύμβουλοι ανάπτυξης στη North Rhine Westphalia καταρτίστηκαν. Ήταν στη διάθεση των σχολείων να υποστηρίξουν την σχολικά βασισμένη διαδικασία ανάπτυξης. Αυτό ήταν χωρίς αμφιβολία μια σημαντική και πρωτοποριακή απόφαση σε σχέση με τη δημιουργία υποστηρικτικών υπηρεσιών έξω από την ιεραρχία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι δεν έπρεπε να λειτουργεί μόνιμα σαν πανάκεια για ενδοσχολική διοικητική κατάρτιση.)

Οι λόγοι για την έλλειψη ή περιορισμένη μεταφορά της ικανότητας ήταν πολλοί, σύμφωνα με τα μέλη που παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Αναφέρθηκαν λόγοι όπως ότι τα άτομα εργάζονταν στο θέμα με βάση την λογική δομή του και ότι δε λάμβαναν υπόψη την οργάνωση των μεθόδων, από τον προσανατολισμό προς «τις άγνωστες υποθέσεις» στην εργασία σε ένα θεματικά προστατευόμενο περιβάλλον που απομόνωνε και έτσι δεν αγκάλιαζε την πραγματικότητα. Η σχέση με άλλα θέματα, με ερωτήσεις επικοινωνίας, για παράδειγμα, δε λήφθηκαν υπόψη στο βαθμό που έπρεπε.

Τα προβλήματα αυτά οδηγούν τους διευθυντές στο να παραμελήσουν τον έλεγχο του επιπέδου εργασίας και ανάπτυξη των σχολείων τους. Αυτή η προοπτική για παρωθήση, αλλά και την ίδια στιγμή για φράξιμο του εν υπηρεσία προγράμματος, δε χρησιμοποιήθηκε με έναν εποικοδομητικό τρόπο.

Σαν αποτέλεσμα, δημιουργήθηκε ένα λογικό αναλυτικό πρόγραμμα που επιβλήθηκε και αποφάσισε τον κεντρικό ρόλο του εν υπηρεσία προγράμματος και δεν λήφθηκαν υπόψη τα ενδιαφέ-

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ (Συνέχ. από τη σελ. 14)

ρόντα των ατόμων που λάμβαναν μέρος και η πραγματικότητα που έφεραν μαζί τους.

Το ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα που δεν πέτυχε το βασικό του στόχο, να παρέχει βοήθεια για την αντιμετώπιση των ευθύνων των διοικητικών χρειάζεται αναθεώρηση.

Οι στόχοι του νέου σεμιναρίου κατευθύνονται προς δύο προοπτικές. Το ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα χρειάζεται να διαμορφωθεί όπως καθορίστηκε από την πολιτεία της NorthRhine Westphalia υπό την ευθύνη του Υπουργείου (ανταποκρινόμενο στις βασικές αποφάσεις και διοικητικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής και από τις ανάγκες του διοικητικού προσωπικού που θα αποκτήσουν τα προσόντα μέσα από ένα πρόγραμμα βασισμένο στην πραγματικότητα). Η απόφαση του Υπουργείου που βάζει το νέο ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα σε δράση περιγράφει τους στόχους και το περιεχόμενο ως εξής:

«Στο τέλος του σεμιναρίου όλα τα μέλη πρέπει να έχουν αναπτύξει βασικές ικανότητες στη σφαίρα της «Σχολικής ανάπτυξης», «Ηγεσίας και ανάπτυξης προσωπικού», «Οργάνωσης και διοίκησης» και «Συνεργασίας με εκπαιδευτικές αρχές και εξωτερικούς συνεργάτες του σχολείου» που θα τους καταστήσουν ικανούς να εκτελέσουν τα ηγετικά και διοικητικά τους καθήκοντα». Η εργασία σε όλους αυτούς τους τομείς δράσης προσφέρει στην ποιοτική ανάπτυξη των σχολείων.

Προτεραιότητα δίνεται στους εξής τομείς:

- ανάπτυξη σχολείου
- ηγεσία και ανάπτυξη προσωπικού
- ηγετικές ομάδες
- ποιοτική ανάπτυξη.

Αυτές οι προτεραιότητες έχουν σχέση με διάφορες θεματικές περιοχές. Επιπρόσθετα υπάρχουν διοικητικές όψεις σε θέματα όπως:

- επικοινωνία
- αντιμετώπιση συγκρούσεων
- ηγεσία ομάδων
- ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα ομάδων σαν κλάδος μάθησης.

Μια προσέγγιση βασισμένη στις αρχές του ενδοϋπηρεσιακού προγράμματος

Ένα σεμινάριο για τη διοίκηση σχολείου, το οποίο περιγράφηκε στην αρχή, είναι προσανατολισμένο προς την εικόνα του σχολείου που αναπτύσσει τον εαυτό του και μπορεί να πετύχει τους στόχους του εάν δεν είναι βασισμένο σε μια ομάδα σειροποιημένων μαθημάτων. Επαγγελματικές, προσωπικές επικοινωνιακές πλευρές συνδυάζονται σε μια ομάδα και δεν μπορούν να δικαιώσουν μια αναλυτική και μη ρεαλιστική θεραπεία. Προσεγγίσεις διοίκησης στο ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα σχετικές με τη μάθηση και εφαρμογή, έχουν σαν αρχή τη σύνθετη και όσο το δυνατό πραγματική σχολική και επαγγελματική κατάσταση των μελών του προγράμματος. Αναλύονται θεωρητικά και πρακτικά, αναλογίζονται και επεξεργάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε η στέρεη ανάπτυξη να παραμένει το θέμα μάθησης.

Αυτή η προσέγγιση στην εργασία εφαρμόζεται στις διαδικασίες που εξελίσσονται σε μικρότερες και μεγαλύτερες περιόδους. Η μάθηση ως προφύλαξη είναι επιτυχημένη σε ένα περιορισμένο βαθμό, για παράδειγμα, όταν είναι γραμμικό το θέμα χωρίς διαστάσεις ή τεχνικό. Η μάθηση για ηγετικές και διοικητικές υπευθυνότητες σε πολύπλοκες καταστάσεις χρειάζεται πάνω απ' όλα συνεχή έλεγχο, μετάβαση, ανάλυση του παρελθόντος, διάγνωση του παρόντος και προοπτική για το μέλλον, χρειάζεται μάθηση μέσω δράσης. Αυτό συμβαίνει με τη χρήση μεγάλης

(αναπτυξιακής) περιόδου (18 μήνες) και μια σειρά συνεδριών που να επιτρέπουν τον απαραίτητο χρόνο για μάθηση (διαδοχικά δεκαπενθήμερα).

Η επιτυχημένη μάθηση θα οδηγήσει στην ατομική ανταπόκριση των μελών και των σχολείων τους.

Οι πρακτικές υποθέσεις χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα οργανισμιακή, εκπαιδευτική και επαγγελματική. Η αντιμετώπισή τους απαιτεί ειδική επικοινωνιακή ικανότητα και ψηλά ανεπτυγμένη ικανότητα και δεξιότητα ανάλυσης, διάγνωσης και πραγματοποίησης της απόφασης και απόδοσης - κατευθυνόμενης διαλεκτικής ηγεσίας μέσα στο περιεχόμενο των ομάδων. Όλη η εργασία του ενδοϋπηρεσιακού προγράμματος λαμβάνει υπόψη την κατάσταση, το θέμα καθοδήγησης και την ηγεσία της ομαδικής διαδικασίας και επικοινωνίας.

Αναλογιζόμενοι την πρακτική ηγεσία σαν μια σημαντική προϋπόθεση για επιτυχημένη μάθηση συναντούμε τον περιορισμό της όταν ένας μεγάλος αριθμός μελών το απαιτούν για τους εαυτούς τους ή όταν τα μέλη δεν μπορούν να εργαστούν με τις δικές τους υποθέσεις, ένεκα περιορισμών του χρόνου. Για να αναπληρωθεί αυτό και να προωθηθεί ένα αυτο-οργανωμένο και εφαρμόσιμο πρόγραμμα, χρειάζονται υποστηρικτικά μέτρα πέρα από το ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα. Οι ειδικές καταστάσεις που συσχετίζονται με την εργασία πρέπει να υποστηρίζονται με συχνές συζητήσεις μεταξύ των συναδέλφων. Αυτό προσφέρει την ευκαιρία για οργανισμιακή αλλαγή εμπειριών. Κατευθυνόμενα πρώτα από εξωτερικούς ελεγκτές, τα μέλη του σεμιναρίου μεγαλώνουν στο νέο τους επαγγελματικό όλο με υποστήριξη και κατεύθυνση. Όσον αφορά το περιεχόμενο προσφέρει την ευκαιρία για εμπλοκή σε τοπικά προβλήματα εργασίας, στην αντιμετώπιση συγκρούσεων. Κεντρικό θέμα στις ικανότητες των διευθυντών είναι η επικοινωνία, η ηγεσία στη συζήτηση, η προεδρία στις επιτροπές. Αυτό είναι απαραίτητο προσόν. Είναι η έκφραση της ηγεσίας, και εφαρμόζεται αυθεντικά. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση πραγματοποιείται στο επίπεδο της πραγματικότητας και όχι σε προσομοίωση.

Ομάδα στόχου

Το ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα αναφέρεται σε διευθυντικά στελέχη σε όλα τα είδη και στάδια των σχολείων και σε κέντρα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αμέσως μετά την ανάληψη της θέσης τους. Η ομαδοποίηση λαμβάνει υπόψη κατά το δυνατό όλα τα είδη των σχολείων και τις λειτουργίες τους. Όλα πρέπει να αντιπροσωπεύονται, ιδιαίτερα οι γυναίκες πρέπει να λαμβάνουν τις μισές θέσεις. Το πρόγραμμα αρχίζει με συγκέντρωση των ερωτήσεων, προβλημάτων που έχουν τα μέλη στα σχολεία και χρειάζονται να εργαστούν για να λύσουν. Αυτά δημιουργούν τη βάση για τη στέρεη οργάνωση μαθημάτων και την επιθυμία για προσόντα που αναπτύσσονται από αυτά. Με βάση αυτή την άποψη υπάρχει ένα βασικό αναγκαστικό πρόγραμμα που πρέπει να εργαστούν. Η σειρά, το βάθος και το εύρος, παρόλα αυτά, αποφασίζονται σύμφωνα με τη συσχέτιση που υπάρχει με τις πραγματικές καταστάσεις, οι οποίες θα αντιμετωπιστούν μέσα στην ανάπτυξη του προγράμματος σε σύντομες ή μακρύτερες περιόδους.

Οργάνωση, σειρά γεγονότων και σκοποί του προγράμματος

Κάθε ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα διαρκεί 18 μήνες και αποτελείται από 26-28 μέρες. Επιπρόσθετα υπάρχουν κάπου 8 υποθέσεις για συζήτηση. Έχει 2-3 εβδομάδες διάλειμμα μεταξύ των συνεδριών. Έχει 1-3 ημερήσια συνέδρια. Μπορεί να έχει 8 μονήμερα ή διήμερα συνέδρια και ένα τριήμερο. Επιπρόσθετα μια

ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΥΠΡΙΑΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ (Συνέχ. από τη σελ. 15)

φορά το μήνα υπάσχει τρίωρη συζήτηση ανάμεσα σε 6 συναδέλφους του προγράμματος. Υπάρχουν στο σύνολο 3 χώροι για μάθηση που αν όλα εξελιχθούν ομαλά μπορούν να πετύχουν την εποικοδομητική εργασία σε συνεργασία ο ένας με τον άλλο:

- το συγκεκριμένο σχολείο με τις πραγματικές του ευθύνες και προβλήματα
- η ομάδα που προσπαθεί να είναι μια συνεχής πηγή μάθησης
- η συζήτηση καταστάσεων που προσπαθούν να λάβουν υπόψη τις ανάγκες της εργασίας.

Ρυθμιστές και ηγέτες του προγράμματος

Τα προγράμματα εφαρμόζονται από την ομάδα δύο διοικητικών ατόμων, εάν είναι δυνατό από ένα άνδρα και μια γυναίκα από διαφορετικά είδη ή επίπεδα σχολείων. Αυτοί οι άνθρωποι

καταρτίζονται σε ένα πρόγραμμα 18 μηνών. Για την προετοιμασία και εργασία που ακολουθεί, ειδικά καταρτισμένοι εκπαιδευτές είναι στη διάθεσή τους για συμβουλές, καθοδήγηση και για να τους καταρτίσουν περισσότερο.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι συνεχής κατά τη διάρκεια των διαδικασιών του προγράμματος και στο τέλος του ενάμιση χρόνου δίδονται ερωτηματολόγια, στα οποία περιλαμβάνονται και αξιολογούνται κριτήρια μεταφοράς στην πραγματικότητα της διοίκησης των σχολείων. Επιπρόσθετα, σε μεγαλύτερα διαστήματα η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αξιολογείται από σχολεία τα οποία έχουν να δώσουν πληροφορίες για το βαθμό που οι γνώσεις που αποκτούνται έχουν αντίκτυπο στην εργασία του σχολείου.

Η ΟΛΙΚΗ-ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ**Μια νέα προσέγγιση στην πρώτη ανάγνωση και γραφή****Παντελής Θεοφυλάκτε**

Έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος που το παιδί πρωτομαίνει στον κόσμο του γραπτού λόγου. Και τούτο γιατί η ανάγνωση και η γραφή είναι πολυσύνθετες δεξιότητες. Είναι γενικά παραδεχτό ότι η στάση που έχει ο ενήλικας προς το βιβλίο (θετική ή αρνητική), είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα των εμπειριών του, ως μικρού παιδιού, κατά την πρώτη του επαφή με το γραπτό λόγο.

Αν ένα παιδί μάθει να διαβάζει και να γράφει με τρόπο εύκολο και ευχάριστο, είναι σίγουρο ότι θα αναπτύξει μια θετική στάση και πολύ πιθανό μια μόνιμη αγάπη προς το βιβλίο. Αν, αντίθετα, κατά την παιδική ηλικία αντιμετωπίσει σοβαρές δυσκολίες, υποστεί καταπίεση, περάσει μέσα από αποτυχίες και απογοητεύσεις, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα αναπτύξει αρνητική στάση προς το βιβλίο. Μια στάση που ενδεχομένως δε θα αλλάξει ποτέ.

Από τη θεωρία στην πράξη - «Το πρώτο μου Βιβλίο»

Η μέθοδος που ακολουθήσαμε στη συγγραφή του υλικού (το περιεχόμενο, ο τρόπος ανάπτυξης και η δομή του) θεμελιώνεται στα επιστημονικά δεδομένα της ψυχολογίας του παιδιού και στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Η εργασία αυτή αποτελεί σύζευξη θεωρίας και πράξης. Είναι μια προσέγγιση που την είδαμε να εφαρμόζεται πειραματικά τα τελευταία χρόνια στην πρώτη τάξη σε αρκετά σχολεία, με εξαιρετική επιτυχία ως προς το μαθησιακό κλίμα της τάξης και ως προς τα αποτελέσματα. Αναλυτικότερα εξετάζουμε αυτό το ζήτημα στη συνέχεια, σε αναφορές μας στις επιμέρους πτυχές της προτεινόμενης σ' αυτή τη σειρά νέας προσέγγισης για την πρώτη ανάγνωση και γραφή.

Η νέα προσέγγιση

Η προσέγγιση για την πρώτη γραφή και ανάγνωση που πα-

ρουσιάζει σε αυτή τη σειρά («**Το πρώτο μου Βιβλίο**» - κείμενα, «**Εργασίες 1**» και «**Εργασίες 2**»), είναι ένα συνδυασμό στοιχείων της ολικής μεθόδου, της φωνητικής και την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Τα πρώτα κείμενα στηρίζονται στα ονόματα των χρωμάτων των τεσσάρων παιδιών και μιας γάτας («η Μαρίνα», «ο Νίκος», «ο Λάκης», «η Πόπη» και η γάτα της, «η Τότα»). Τα ονόματα αυτά λειτουργούν σαν πρότυπες λέξεις, για τη σταδιακή πλοκή μιας ιστορίας με επίκεντρο τους εν λόγω χαρακτήρες.

Αναμφίβολα, η ολική μέθοδος αποτελεί τον πιο φυσικό τρόπο για την πρώτη επαφή με το γραπτό λόγο. Ο απώτερος όμως στόχος μας είναι να αποκτήσει το παιδί την ικανότητα να αποκωδικοποιεί, να διαβάζει και να κατανοεί τα γραπτά κείμενα. Χρειάζεται, δηλαδή, να μάθει τα σχήματα και τους φθόγγους (φωνές) των γραπτών συμβόλων. Ενώ, λοιπόν, η πρώτη επαφή με το γραπτό λόγο γίνεται με την **ολική μέθοδο**, ταυτόχρονα το παιδί εισάγεται - σταδιακά, μεθοδικά και λειτουργικά - και στο **φωνητικό σύστημα** της γλώσσας μας. **Το παιδί** πρέπει να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Τούτο επιτυγχάνεται με τη δική του ιδιάζουσα αντιληπτική ικανότητα και τη δύναμη της αίσθησης. Με τον τρόπο αυτό, το παιδί κατακτά γρήγορα, αβίαστα και αποτελεσματικά το μηχανισμό λειτουργίας του γλωσσικού μας κώδικα.

Πρέπει να διευκρινίσουμε από την αρχή ότι η προτεινόμενη αλλαγή αφορά τα αρχικά μόνο στάδια της διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στη διδασκαλία γραμμάτων κατά τις πρώτες 9-10 βδομάδες της σχολικής χρονιάς.

(Απόσπασμα από «**Το πρώτο μου Βιβλίο - Εργασίες 1**», σελ. 101)

ΚΥΠΡΙΑΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (ΚΟΕΔ)

Ταχ. διεύθυνση: φ/δι Πέτρου Πασιαρδή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία

Τηλ.: 756.186, Φαξ: 756741, e mail: edpetros @ zeus.cc.ncy.ac.cy