



ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟΡΓΗΣ 1993-1995

Ερευνητικό Πρόγραμμα υπό εξέλιξη

Ελένη Φτιάκα

Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Α. Δομή του Προγράμματος

Α1 Πρώτη Φάση - Ερωτηματολόγιο Μάιος-Ιούλιος 1993

Οι διευθυντές όλων των δημοτικών σχολείων μίας επαρχίας (56) κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο με τίτλο «Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας». Το ερωτηματολόγιο στόχο είχε να οριοθετήσει την εκπαιδευτική φιλοσοφία των διευθυντών και διευθυντριών των δημοτικών σχολείων της επαρχίας αυτής αναφορικά με τις υπάρχουσες και πιθανές σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Τα 46 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που λάβαμε μας έδωσαν μια εικόνα της κατάστασης και μας βοήθησαν να επιλέξουμε τέσσερα σχολεία για τη διεξαγωγή της δεύτερης φάσης του ερευνητικού προγράμματος. Γενικά οι διευθυντές και οι διευθύντριες των σχολείων φάνηκαν να έχουν μάλλον συντηρητικές απόψεις, με έντονη διαφοροποίηση του ρόλου σχολείου και σπιτιού. Μικρές διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν ανάμεσα σε νεότερους και παλαιότερους διευθυντές και άνδρες και γυναίκες. Η φάση αυτή έγινε σε συνεργασία με το συνάδελφο Στέλιο Γεωργίου.

Α2 Δεύτερη Φάση - Μελέτες Περίπτωσης (Σχολεία) Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 1993

Στη δεύτερη φάση του ερευνητικού προγράμματος η έρευνα εστιάστηκε για μένα σε δύο σχολεία, ένα αστικό και ένα αγροτικό και συμπεριέλαβε 1) παρατήρηση με συμμετοχή, 2) συνεντεύξεις με διευθυντές, δασκάλες και δασκάλους, 3) επίδοση ερωτηματολογίου σε όλες τις δασκάλες και τους δασκάλους των δύο σχολείων, 4) αποστολή ερωτηματολογίου στους γονείς όλων των παιδιών των Α' και Στ' τάξεων των δύο σχολείων, 5) συνομιλίες με παιδιά των Α' και Στ' τάξεων. Τα ευρήματα της δεύτερης φάσης επιβεβαίωσαν εκείνα της πρώτης φάσης, επισημαίνοντας ένα ξεκάθαρο όριο ανάμεσα στις σχέσεις σχολείου-σπιτιού.

Α3 Τρίτη Φάση - Μελέτες Περίπτωσης (Οικογένειες)

Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 1994

Εννέα οικογένειες των οποίων τα παιδιά είχαν εμπλακεί στις δύο πρώτες φάσεις της μελέτης επιλέχθηκαν για μελέτες περίπτωσης από ένα σχολείο. Τις επισκέφθηκαν όλες στο σπίτι και πήρα συνέντευξη από τους γονείς παρουσία των παιδιών. Οι γονείς εξέφρασαν γενικά πολύ θετικές απόψεις για το σχολείο και τους/τις δασκάλους/ες, φάνηκαν να ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, και εμφανίστηκαν περισσότερο έτοιμοι για συνεργασία από ότι το σχολείο.

Α4 Τέταρτη Φάση - Εξελικτικό Πρόγραμμα Σεπτέμβριος 1995

Στη φάση αυτή σκοπός μου είναι να αξιολογήσω τα ευρήματα των προηγούμενων φάσεων ανατροφοδοτώντας τα σχολεία και τις οικογένειες. Σε μια πρώτη επαφή με τα δύο σχολεία βρέθηκα αντιμέτωπη με διαφορετικές καταστάσεις. Το ένα σχολείο εμφανίζεται να δυσπιστεί για τη συνεργατική πρόθεση των γονιών και να διακηρύττει ότι δεν είναι υποχρέωσή του να καταβάλλει ιδιαίτερες προσπάθειες για συνεργασία με τους γονείς. Αντίθετα, το άλλο σχολείο φαίνεται να αντικρίζει την έρευνα σαν μια ευκαιρία να βελτιώσει περαιτέρω τη σχέση του με τους γονείς. Η φάση αυτή βρίσκεται σε εξέλιξη και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Η πρόθεσή μου, αν υπάρξει περαιτέρω χρηματοδότηση, είναι να συνεχίσω παράλληλα το ερευνητικό και το εξελικτικό πρόγραμμα, ακολουθώντας τα παιδιά (τα οποία βρίσκονται τώρα στην τρίτη τάξη) μέχρι το τέλος του Δημοτικού Σχολείου.

Β. Αποτελέσματα μέχρι τώρα Β1 Πρώτη και Δεύτερη Φάση

Από την πρώτη και δεύτερη φάση που εξέταζαν τη σχέση σχολείου-σπιτιού από την

(Συνέχεια στη σελ. 2)

ΣΤΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ:

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΝΕΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Του Παντελή Θεοφυλάκτου

Πρωτοποριακό Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπροσλαμβανόμενων Διευθυντών σχολείων λειτουργεί στη Βρετανία από τον περασμένο Σεπτέμβριο. Την ευθύνη του Προγράμματος έχει το νεοσύστατο Teacher Training Agency (T.T.A.). Σκοπός του Προγράμματος είναι να βοηθήσει τους νέους Διευθυντές να επιτελούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τον ηγετικό ρόλο που αναλαμβάνουν στους τομείς τόσο της εκπαίδευσης όσο και της Διοίκησης.

Για τη λειτουργία του Προγράμματος, παρέχεται κρατική χορηγία 2500 στερλινών για κάθε άτομο που συμμετέχει σ' αυτό. Το ποσό τούτο πρέπει να αξιοποιηθεί μέσα στα επόμενα δύο χρόνια, με σκοπό να αντιμετωπιστούν προσωπικές ανάγκες των νέων Διευθυντών, όπως αυτές καθορίζονται με τη συνεργασία του διοικητικού συμβουλίου του εμπλεκόμενου σχολείου.

Μέχρι 20% της επιχορήγησης μπορεί να δαπανηθεί για τη διακρίβωση, με αξιολογητικά κριτήρια, των εκπαιδευτικών αναγκών για την κάθε συγκεκριμένη περίπτωση. Κάθε οι ενδιαφερόμενοι Διευθυντές έχουν και διδακτικό έργο (σε πολύ μικρά σχολεία), πρόσθετο ποσοστό μέχρι 20% από την κρατική χορηγία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μίσθωση αντικαταστάτη-δασκάλου για τα διδακτικά καθήκοντα του Διευθυντή.

Το T.T.A. έχει ετοιμάσει κατάλογο από 14 δραστηριότητες και δεξιότητες, που θεωρούνται απαραίτητες για ένα καλό ηγέτη στη σχολική μονάδα. Ανάμεσα στις δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνονται:

- η ικανότητα πρόβλεψης και αντικειμενικής εκτίμησης προβλημάτων, και η λήψη αποφάσεων για την επίλυσή τους
- η αποτελεσματική επικοινωνία με όλο το προσωπικό του σχολείου, τους μαθητές, τους γονείς, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου και την ευρύτερη κοινότητα.

Η ποιότητα του Προγράμματος θα εκτιμηθεί με αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, που θα πραγματοποιήσει η Υπηρεσία για τον καθορισμό Επιπέδων στην Εκπαίδευση, γνωστή ως Office for Standards in Education, και από τους επιθεωρητές.

Εκφράστηκαν μερικές επιφυλάξεις για το Πρόγραμμα, που μπορούν να συναψιστούν ως εξής:

- Μολονότι η χρηματοδότηση έγινε μέσω των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (LEAs), ωστόσο οι Αρχές αυτές δεν είχαν συμμετοχή στην εκπόνηση του Προγράμματος. Το γεγονός αυτό θεωρήθηκε ότι ευ-

(Συνέχεια στη σελ. 12)

οπτική γωνία του σχολείου και των δασκάλων προκύπτει ότι:

1. Το σχολείο επιζητεί και εκτιμά τη συνεργασία των γονέων αλλά τη θέλει με τους δικούς του όρους.
2. Οι περισσότερες/οι δασκάλες/οι πιστεύουν ότι ειδικόι στα εκπαιδευτικά θέματα είναι μόνο οι ιδιες/οι, και δεν προσδοκούν να μάθουν τίποτε από τους γονείς.
3. Οι γονείς ως επί το πλείστον δε θεωρούνται αξιόλογο εκπαιδευτικό δυναμικό και δεν αξιοποιούνται από το σχολείο.
4. Υπάρχει ένα σαφές γεωγραφικό όριο ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι, το οποίο καθορίζεται από το σχολείο, και ο ρόλος των γονιών, τόσο ο επίσημος όσο και ο ανεπίσημος είναι σαφώς καθορισμένος.
5. Οι περισσότεροι γονείς φαίνεται να δέχονται την αυθεντία του σχολείου στα εκπαιδευτικά θέματα, και να είναι πρόθυμοι να συνεργασθούν μόνο όταν και όπου χρειάζονται.

B2 Τρίτη Φάση - Πρώτη Ανάλυση

Από την πρώτη ανάλυση των δεδομένων της τρίτης φάσης φαίνεται ότι:

1. Οι περισσότεροι γονείς πράγματι δέχονται την αυθεντία του σχολείου σε όλα τα εκπαιδευτικά θέματα και δε θέλουν να αναμειχθούν περαιτέρω στην εκπαιδευτική διαδικασία.
2. Υπάρχουν γονείς οι οποίοι πιστεύουν ότι μερικά θέματα (π.χ. Ιστορία) επιδέχονται αμφισβήτηση και, παρόλο που δε θέλουν να παρέμβουν στη δουλειά του σχολείου, εκφράζουν την επιθυμία για μια ισορροπημένη παρουσίαση τέτοιων θεμάτων στην τάξη.
3. Διαφαίνεται μια έντονη ανάγκη για βοήθεια και υποστήριξη από μερικούς γονείς, αλλά αυτή η έκκληση είναι βουβή και το σχολείο θα πρέπει να κάνει ιδιαίτερη προσπάθεια για να την ακούσει και να ανταποκριθεί ανάλογα.
4. Υπάρχουν γονείς οι οποίοι αισθάνονται ότι μπορούν να προσφέρουν περισσότερα στο σχολείο και την κοινότητά του από όσα τους ζητούνται τώρα, και διαθέτουν δεξιότητες οι οποίες υπό τις παρούσες συνθήκες δεν αξιοποιούνται.
5. Υπάρχουν επίσης γονείς οι οποίοι επί του παρόντος δυσκολεύονται να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι απ' ενός, και αδυνατούν να τους προσφέρουν ιδιαίτερα μαθήματα απ' ετέρου.
6. Από το συνδυασμό των 4 και 5 δημιουργείται η απορία εάν και κατά πόσο οι δύο αυτές ανάγκες μπορούν να συνδυαστούν και πώς.
7. Οι γονείς ως επί το πλείστον δέχονται ότι είναι δική τους ευθύνη και καθήκον να συμπληρώνουν τη δουλειά του σχολείου στο σπίτι βοηθώντας τα παιδιά τους, αλλά αισθάνονται ότι είναι υποχρεωμένοι να αφιερώνουν υπερβολικά πολύ χρόνο σ' αυτή τη διαδικασία. Επιπλέον αναρωτιώ-

νται πώς θα τα βγάλουν πέρα όταν η ύλη γίνει περισσότερη και πιο δύσκολη και για τους ίδιους.

8. Οι ίδιοι οι γονείς ισχυρίζονται ότι δεν έχουν τις ικανότητες να βοηθήσουν το σχολείο σε εκπαιδευτικά θέματα. Διαφαίνεται όμως ότι ο εκπαιδευτικός τους ρόλος είναι σημαντικότερος και χωρίς αυτόν η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να ολοκληρωθεί υπό τις παρούσες συνθήκες.
9. Οι περισσότεροι γονείς είναι ευχαριστημένοι από την επικοινωνία τους με το σχολείο και επαινούν τη δουλειά των δασκάλων και του διευθυντή. Μεγάλο μέρος της πρωτοβουλίας για πληροφόρηση πάνω σε σχολικά θέματα επαφίεται εν τούτοις στους ίδιους. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα προβληματικό όταν οι γονείς στερούνται γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με το τι πρέπει να κάνουν και σε ποιον πρέπει να απευθυνθούν.
10. Παρόλες τους τις δηλώσεις ότι αισθάνονται άνετοι και ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, πολλοί γονείς διακρίνονται από μια αιδώ στις σχέσεις τους με τη σχολική εξουσία και χρειάζονται σημαντική ενθάρρυνση για να την ξεπεράσουν. Η πρωτοβουλία γι' αυτό αδυνατεί να προέλθει από τους ίδιους και βαρύνει το σχολείο.

Αυτές είναι μερικές μόνο εντυπώσεις από τη μέχρι τώρα συλλογή των δεδομένων. Στο τέλος της τρίτης φάσης, με την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, θα γίνει δυνατή η λεπτομερέστερη εξέταση των απόψεων των γονιών και η διαπίστωση ύπαρξης ή απουσίας συμφωνίας ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο για τους ρόλους που επικρατούν τώρα και επιβάλλονται κατ' εξοχήν από το σχολείο. Είναι επιπλέον φανερό από τώρα ότι ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων των τριών φάσεων θα είναι εξαιρετικά πολύτιμος στην ενημέρωση σχολείου και γονέων και την επιλογή μεθόδων στήριξης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας που είναι και ο στόχος του εξελικτικού προγράμματος.

B3 Τρίτη Φάση - Τελική Ανάλυση

Περαιτέρω ανάλυση δείχνει ότι οι γονείς δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα, αλλά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:

- α) Τους «εντός των πυλών»
(χαρακτηριστικά στοιχεία: υπερβολική ταύτιση με τις ιδέες του σχολείου, αυξημένη αυτοεκτίμηση και αυτοϊδέα, προνομίουχα πρόσβαση στην πληροφόρηση, έλεγχος ευρύτερης πληροφόρησης).
- β) Τους «έτσι κι έτσι»
(χαρακτηριστικά στοιχεία: συνεργατική διάθεση, νευρική και άγχος για μερικά σχολικά θέματα, αίτημα καλύτερης πληροφόρησης και περισσότερης ανάμιξης στις σχολικές υποθέσεις).
- γ) Τους «περιθωριοποιημένους»
(χαρακτηριστικά στοιχεία: έντονη αίσθηση αδυναμίας και ανεπάρκειας, «σχολική φο-

βία», ενοχές, έλλειψη στήριξης, κάλεσμα για βοήθεια σε θέματα μάθησης και πειθαρχίας, μοιρολατρική προσδοκία θαύματος).

Υπάρχουν ως εκ τούτου μερικά σημεία τα οποία είναι κοινά για όλους τους γονείς, και άλλα στα οποία οι γνώμες διαφέρουν.

Κοινά σημεία

Όλοι οι γονείς παρουσιάζουν ενδείξεις αυξημένου ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Όλοι οι γονείς αποδέχονται την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Όλοι οι γονείς εκφράζονται με τα καλύτερα λόγια για την ατμόσφαιρα του σχολείου και για την προσέγγιση και τη δουλειά των δασκάλων.

Όλοι οι γονείς αποδέχονται την αυθεντία των δασκάλων πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα.

Όλοι οι γονείς συμφωνούν ότι η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι έχει ευεργετικά αποτελέσματα πάνω στη δουλειά του παιδιού.

Διαφορές - άλλα μηνύματα

- * Οι ίδιοι οι γονείς, στην πλειοψηφία τους, αισθάνονται ότι δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν το σχολείο σε εκπαιδευτικά θέματα. Εντούτοις, ο εκπαιδευτικός ρόλος των γονιών, κατά κοινή ομολογία των δασκάλων, είναι ουσιαστικής σημασίας. Κάτω από τις σημερινές συνθήκες η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμμετοχή τους.
- * Μερικοί γονείς είναι πρόθυμοι, και φαίνονται ικανοί, να βοηθήσουν και το σχολείο και την κοινότητά του περισσότερο από όσο είναι σε θέση να το κάνουν τώρα. Οι γονείς αυτοί αποτελούν αξιοποιήσιμο δυναμικό!
- * Οι περισσότεροι γονείς αποδέχονται την ευθύνη της κατ' οίκον βοήθειας, αλλά έχουν την αίσθηση ότι χρειάζεται να αφιερώνουν δυσανάλογα ποσά χρόνου γι' αυτό το σκοπό και φοβούνται για το μέλλον όταν τα παιδιά φοιτούν σε μεγαλύτερη τάξη και οι απαιτήσεις της κατ' οίκον εργασίας μεγαλώσουν.
- * Μερικοί γονείς δυσκολεύονται πολύ να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι και δυσκολεύονται επίσης να πληρώσουν για φροντιστήρια.
- * Πολλοί γονείς εκφράζουν μια έντονη ανάγκη για υποστήριξη και βοήθεια. Αυτή η ανάγκη δεν εκφράζεται ανοιχτά και το σχολείο χρειάζεται να καταβάλλει προσπάθεια για να την ακούσει.
- * Οι γονείς που έχουν κοινωνικά ή εκπαιδευτικά προβλήματα δυσκολεύονται να έρθουν σε επαφή με το σχολείο. Αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό, γιατί αυτή είναι η ομάδα των γονιών που χρειάζεται και την περισσότερη επαφή και υποστήριξη.

(Συνέχεια στη σελ. 9)

ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΥΘΥΝΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΒΟΗΘΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Της Όλγας Παπαγιάννη

Εισαγωγική σημείωση: Η μελέτη βασίζεται σε μια έρευνα που έγινε το Μάρτη-Απρίλη του 1993 μέσα στα πλαίσια μετεκπαίδευσής μου, στο Ην. Βασίλειο, στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει κατά πόσο η εφαρμογή του θεσμού του Συντονιστή Βοηθού Διευθυντή έχει ανταποκριθεί στις προσδοκίες αυτών που τον είχαν δημιουργήσει.

1. Εισαγωγή: Η σημασία της έρευνας

Η ανάγκη για ποιοτική ανάπτυξη της προσφερόμενης εκπαίδευσης, ώστε να ικανοποιεί το ευρύ φάσμα των ειδικών αναγκών και δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και τις αυξανόμενες απαιτήσεις της νέας τεχνολογίας, κατέστησε απαραίτητη την παρουσία κάποιου στα σχολεία ο οποίος να συντονίζει και να καθοδηγεί την ομάδα των καθηγητών προς την επίτευξη αυτών των στόχων.

Για το σκοπό αυτό από τη σχολική χρονιά 1987-88 εφαρμόστηκε ο θεσμός του Συντονιστή Βοηθού Διευθυντή στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης. Ο θεσμός εφαρμόστηκε σε 5 ειδικότητες:

1. Φιλολογικά
2. Μαθηματικά
3. Φυσικά
4. Αγγλικά
5. Οικονομικά

Μέχρι το 1992-93 κάλυψε όλα τα Λύκεια στην Κύπρο και από το 1993-94 επεκτάθηκε και στα μεγάλα Γυμνάσια.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα την οποία διεξήγαγα κατά το Μάρτη-Απρίλη του 1993 είχε ως στόχο την αξιολόγηση της μέχρι τώρα εφαρμογής του θεσμού του Συντονιστή Βοηθού Διευθυντή (ΣΒΔ). Επίκεντρο της έρευνας ήταν η ειδικότητα των Μαθηματικών.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος τρία βασικά επίπεδα που αφορούν το ρόλο του ΣΒΔ:

1. Ο Επιθεωρητής, πρόεδρος της επιτροπής που είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση του θεσμού.
2. Συντονιστές Βοηθοί Διευθυντές Μαθηματικοί (ΣΒΔΜ).
3. Καθηγητές Μαθηματικών (ΚΜ) οι οποίοι επηρεάζονται από τους αντίστοιχους ΣΒΔΜ.

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις.

Διασαύρωση πληροφοριών είχε γίνει όχι μόνο ανάμεσα στις μεθόδους αλλά και μέσα στην ίδια την μέθοδο (McFee, 1992). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από ΣΒΔΜ και ΚΜ. Στις συνεντεύξεις πήραν μέρος ο Επιθεωρητής, πρόεδρος της επιτροπής για την αξιολόγηση του θεσμού, ΣΒΔΜ και ΚΜ.

Ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας ήταν μια προσαρμογή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε ο

Lambert (1972) και ο Learmonth (1984) σε παρόμοια έρευνα. Κύριος άξονας τών ερωτηματολογίου ήταν τα καθήκοντα και οι ευθύνες του ΣΒΔ όπως αυτά καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Οι συνεντεύξεις των καθηγητών και ΣΒΔΜ ήταν όμοιες και αναφέρονταν στα καθήκοντα και ευθύνες των ΣΒΔ, όπως αυτά αναφέρονταν στα ερωτηματολόγια, σε μια προσπάθεια να βοηθηθούν τα διάφορα άτομα να εκφράσουν τους λόγους για τους οποίους απάντησαν κατ' αυτόν τον τρόπο.

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο απ' όλο τον πληθυσμό των ΣΒΔΜ των Λυκείων της ελεύθερης Κύπρου, τους ΚΜ έξι Λυκείων της επαρχίας Λευκωσίας και ένα δείγμα των ΚΜ των Λυκείων των άλλων επαρχιών.

Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα έγινε μεταξύ της 26ης του Μάρτη και της 23ης του Απριλίου του 1993. Ερωτηματολόγια παραδόθηκαν προσωπικά στους ΣΒΔΜ των επτά Λυκείων της Λευκωσίας και στους Μαθηματικούς της κάθε ομάδας. Τα υπόλοιπα στάλθηκαν ταχυδρομικώς συνοδευόμενα από φάκελο που έφερε γραμματόσημο και διεύθυνση επιστροφής.

Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που στάλθηκαν, δόθηκαν και επιστράφηκαν συμπληρωμένα φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγια που αποστάληκαν, δόθηκαν και επιστράφηκαν συμπληρωμένα.

	Ερωτηματολόγια	
	Στάλθηκαν/Δόθηκαν	Συμπληρώθηκαν
ΣΒΔΜ	20	14(70%)
ΚΜ	51	29(56.9%)

3. Συνοπτική παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων βασίστηκε κυρίως στις πληροφορίες που δόθηκαν από τα ερωτηματολόγια σε συνδυασμό με τις λεπτομέρειες που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις.

Το ερωτηματολόγιο χωριζόταν σε πέντε μέρη:

3.1 Μέρος Α'

Το Μέρος Α' συγκέντρωνε πληροφορίες σχετικά με το φύλο των ενδιαφερομένων, τα χρόνια υπηρεσίας τους, το είδος του σχολείου, τον αριθμό των καθηγητών της ειδικότητας. Δεν ζητήθηκε κανένα όνομα και διατηρήθηκε η ανωνυμία.

3.2 Μέρος Β'

Σε αυτό το μέρος ζητήθηκε από τους ενδιαφερομένους να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν με έναν κατάλογο από δηλώσεις οι οποίες είχαν σχέση με τα καθήκοντα και τις ευθύνες του ΣΒΔ.

Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε δύο ομάδες:

- Οι **Εκφραστικές-Επικοινωνιακές** λειτουργίες (expressive role functions), που έχουν σαν επίκεντρο τον ανθρώπινο παράγοντα.
- Οι **Υποδομικές λειτουργίες** (instrumental role functions), που έχουν σαν επίκεντρο το καθήκον.
- Οι **Ακαδημαϊκές λειτουργίες** (academic role functions).
- Οι **Διοικητικές-Οργανωτικές** λειτουργίες (institutional role functions).

Η ομαδοποίηση αυτή χρησιμοποιήθηκε και από τον Lambert (1972) για σκοπούς ανάλυσης σε παρόμοια έρευνα και είχε βασιστεί στο μοντέλο του Taylor (1964) του ρόλου του αντίστοιχου Head of Department στην Αγγλική μέση εκπαίδευση.

Το Μέρος Β' αναλύθηκε ως ακολούθως:

Πρώτα υπολογίστηκε ο «ο λόγος σπουδαιότητας», (importance ratio). Αυτός σχηματίστηκε διαιρώντας τον αριθμό των θετικών απαντήσεων κάθε ομάδας, δηλαδή των ΣΒΔΜ και ΚΜ, δια του συνόλου των απαντήσεων κάθε ερώτησης. Αυτός ο λόγος έδειχνε πόσο σημαντικό ήταν το κάθε ερώτημα για την κάθε ομάδα.

Ακολούθως υπολογίστηκε ένας «δείκτης συμφωνίας», (agreement index). Αυτό ήταν ο λόγος του λόγου σπουδαιότητας των ΣΒΔΜ δια τον λόγο σπουδαιότητας των ΚΜ.

$$\text{Δείκτης Συμφωνίας} = \frac{\text{λόγος σπουδαιότητας των ΣΒΔΜ}}{\text{λόγος σπουδαιότητας των ΚΜ}}$$

Το αποτέλεσμα πιθανό να ήταν μικρότερο του ένα, ίσο με ένα ή μεγαλύτερο του ένα. Τιμές του δείκτη μικρότερες του 0,75 και μεταξύ του 1,25 και 2 θεωρήθηκαν σαν ένδειξη σημαντικής διαφωνίας μεταξύ ΚΜ και ΣΒΔΜ. Τιμές μεγαλύτερες ή ίσες του 2 θεωρήθηκαν σαν ένδειξη σοβαρής διαφωνίας μεταξύ ΚΜ και ΣΒΔΜ.

Το Διάγραμμα 1 δείχνει πως διαβαθμίστηκε ο δείκτης συμφωνίας.

0	0,75	1	1,25	2
Σημαντική Διαφωνία	Σχετική Συμφωνία	Σημαντική Διαφωνία	Σοβαρή Διαφωνία	

Στις περισσότερες περιπτώσεις μεσαία επίπεδα δείκτη συμφωνίας της σπουδαιότητας δεν λήφθηκαν υπ' όψιν.

Υποδομικός Ακαδημαϊκός τομέας

Οι ερωτήσεις αυτής της ομάδας αναφέρονται στο ρόλο του ΣΒΔ όσον αφορά τον προγραμματισμό της ύλης, την ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας και την εφαρμογή της κοινής γραμμής του σχολείου για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Σημαντικό αποτέλεσμα αυτής της ομάδας ήταν ότι καθηγητές και ΣΒΔΜ αξιολόγησαν όλες τις δηλώσεις με τον ίδιο υψηλό βαθμό σπουδαιότητας.

τητας. Τα ίδια σημεία τονίστηκαν θετικά και στις συνεντεύξεις.

Υποδομικός Διοικητικός-Οργανωτικός τομέας

Οι δηλώσεις αυτής της ομάδας αναφέρονταν κυρίως στα καθημερινά καθήκοντα των ΣΒΔ για την αποτελεσματική διοίκηση και οργάνωση της ομάδας τους. Περιλαμβάνονταν ο εφοδιασμός του σχολείου με τα αναγκαία διδακτικά βοηθήματα και εξοπλισμό και η ορθή χρησιμοποίησή τους από τους διδάσκοντες, ο συντονισμός και ο προγραμματισμός των διαγωνισμάτων και η εφαρμογή συστήματος συνεχούς αξιολόγησης των μαθητών καθώς και η ανάθεση ευθυνών στους καθηγητές της ομάδας.

Ψηλός δείκτης συμφωνίας παρατηρήθηκε από τους ΚΜ και ΣΒΔ σε όλες τις δηλώσεις εκτός από εκείνη που αναφέρονταν στην ανάθεση ευθυνών στους καθηγητές της ομάδας από τον ΣΒΔ όπου παρουσιάστηκε κάποια διαφωνία αλλά όχι σημαντική μεταξύ των προσδοκιών των καθηγητών και των αντιλήψεων των ΣΒΔ για το ρόλο αυτό.

Εκφραστικός-Επικοινωνιακός Διοικητικός-Οργανωτικός τομέας

Οι δηλώσεις που ανήκουν σε αυτή την ομάδα έχουν σχέση με τη διοίκηση και οργάνωση του ανθρώπινου δυναμικού και με την εκπροσώπηση της ομάδας μέσα και έξω από το σχολείο.

Σε αυτή την ομάδα παρατηρήθηκαν αρκετά σημαντικά αποτελέσματα. Σε δηλώσεις οι οποίες είχαν σχέση με πειθαρχικά καθήκοντα, αν και παρατηρήθηκε χαμηλός λόγος σπουδαιότητας και από τους ΣΒΔ και τους καθηγητές, εντούτοις οι αντιλήψεις της κάθε ομάδας διαφέρουν. Οι ΣΒΔ σημειώνουν ότι η εκτέλεση τέτοιων καθηκόντων είναι άσχετη με τα καθήκοντα της θέσης, ενώ οι ΚΜ δεν το αντικρίζουν με το ίδιο μάτι.

Από τα πιο πάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι καθηγητές φαίνονται στο σύνολό τους να μην έχουν σαφή εικόνα για το ρόλο του ΣΒΔ. Αυτό συμβαίνει γιατί οι καθηγητές βλέπουν τους ΣΒΔ να επιτελούν ορισμένα διοικη-

τικά καθήκοντα και επιπλέον δεν έχουν επίσημα πληροφορηθεί για το ρόλο του ΣΒΔ και έτσι η εικόνα που σχημάτισαν βασίζεται κατά κύριο λόγο σε προσωπικά βιώματά τους.

Ενδιαφέρον μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι ΣΒΔ και ΚΜ συμφωνούν στο βαθμό σπουδαιότητας με αρκετά ψηλό δείκτη συμφωνίας στο ρόλο που παίζει ο ΣΒΔ σαν αντιπρόσωπος της ομάδας μέσα και έξω από το σχολείο, πράγμα που δείχνει ότι η θέση του ως αντιπρόσωπος των καθηγητών της ειδικότητας έχει πλέον γίνει αποδεκτή. Όμως υπάρχουν ορισμένα σημεία του ρόλου του για τα οποία καθηγητές και ΣΒΔ δεν έχουν σχηματίσει σαφή εικόνα.

Εκφραστικός-Επικοινωνιακός Ακαδημαϊκός τομέας

Οι δηλώσεις αυτής της ομάδας αφορούν το ρόλο που παίζει ο ΣΒΔ στην ανάπτυξη του προσωπικού.

Συντονιστές και καθηγητές δίδουν ψηλό βαθμό σπουδαιότητας στη θέση του συντονιστή σαν καθηγητή ο οποίος στον τομέα του θεωρείται αυθεντία, που είναι ικανός να οργανώνει και να ηγείται της ομάδας του προς την επίτευξη των κοινών στόχων.

Σε αντίθεση με τα πιο πάνω, ΣΒΔ και ΚΜ έδειξαν να τρέφουν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με θέματα τα οποία έχουν σχέση με τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας μέσα στην ομάδα και στο ρόλο που παίζει ο ΣΒΔ στην ανάπτυξη του προσωπικού, σημειώνοντας αρκετά ψηλό δείκτη διαφωνίας.

Τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου όπου φάνηκαν σημαντικές διαφορές απόψεων παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 2.

3.3 Μέρος Γ'

Στο μέρος Γ' ζητήθηκε από τους ΣΒΔ και ΚΜ να δηλώσουν τη θέση τους σε σχέση με την πραγματική τους (σημερινή) κατάσταση και με μια ιδανική (προτιμητέα) κατάσταση. Οι δηλώ-

σεις πάρθηκαν από ένα μοντέλο των καθηκόντων και ευθυνών του Head of Department που δημιουργήθηκε από τον Taylor (1964).

Οι δηλώσεις χωρίστηκαν στις τέσσερις ομάδες που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση του Μέρους Β'.

Για σκοπούς ανάλυσης υπολογίστηκε ο «παράγοντας ικανοποίησης» (satisfaction factor), διαιρώντας τον αριθμό των απαντήσεων που θεωρούσαν την πραγματική (σημερινή) τους κατάσταση σαν την ιδανική δια του ολικού αριθμού των απαντήσεων στην κάθε ομάδα (ΣΒΔ, ΚΜ). Αυτός ο παράγοντας δείχνει το βαθμό που είναι ικανοποιημένοι με τη σημερινή τους κατάσταση μέλη της ίδιας ομάδας.

Αν ο παράγοντας ήταν μικρότερος του 0,7, θεωρήθηκε σαν ένδειξη σημαντικού βαθμού δυσαρέσκειας για τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας.

Υποδομικός Ακαδημαϊκός τομέας

Σε αυτήν την ομάδα των δηλώσεων σημειώθηκε σημαντικός βαθμός δυσαρέσκειας ανάμεσα στα μέλη και των δύο ομάδων (ΣΒΔ, ΚΜ) όσον αφορά την ανάμειξη τους στην ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Το ίδιο είχε εκφραστεί και στις συνεντεύξεις των καθηγητών και ΣΒΔ σε αντιπαράθεση με τις δηλώσεις του Επιθεωρητή σχετικά με το ίδιο θέμα.

Επίσης σοβαρός βαθμός δυσαρέσκειας μεταξύ των καθηγητών ήταν η ανάπτυξη των νέων μεθόδων διδασκαλίας, που αν και οι ΣΒΔ δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι με τη σημερινή κατάσταση, οι καθηγητές δεν διακατέχονται από τα ίδια αισθήματα.

Εκφραστικός-Επικοινωνιακός Διοικητικός-Οργανωτικός τομέας

Σημαντικό αποτέλεσμα σε αυτή την ομάδα ήταν το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός καθηγητών εξέφρασε σαν ιδανική περίπτωση να είναι καθορισμένα τα καθήκοντα των ΣΒΔ από το Υπουργείο Παιδείας και να γίνεται αναφορά στο Διευθυντή για το έργο που έχει επιτελέσει η ομάδα.

Αυτά δείχνουν για ακόμα μια φορά ότι υπάρχει ελλιπής πληροφόρηση για το ρόλο και τη θέση του ΣΒΔ στο σχολικό οργανισμό. Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και στις συνεντεύξεις.

Εκφραστικός-Επικοινωνιακός Ακαδημαϊκός τομέας

Σε αυτή την ομάδα παρατηρήθηκαν ορισμένα σημαντικά αποτελέσματα. Όπως φάνηκε, ένας μεγάλος αριθμός ΣΒΔ φαίνεται να χρησιμοποιεί δημοκρατικό τρόπο διοίκησης, ο οποίος φαίνεται να ευχαριστεί τους καθηγητές. Επίσης, ο ρόλος του ΣΒΔ σαν συμβούλου στους νέους καθηγητές και σαν συντονιστή της ύλης, έχει γίνει αποδεκτός από όλους. Τα αποτελέσματα του Μέρους Γ' φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα 3.

3.4 Μέρος Δ'

Το Μέρος Δ' αναφερόταν στις συντονιστικές συνεδρίες. Ξαν βίση στη συγγραφή αυτού του μέρους χρησιμοποιήθηκαν εισηγήσεις που έγιναν από τους Benn & Simon (1972) και Marland (1971) σχετικές με τις αντίστοιχες «συνεδρίες της ειδικότητας» (departmental meetings) στην Αγγλία.

Συντονιστές και καθηγητές αξιολόγησαν θετικά τις συντονιστικές συνεδρίες σαν το απαραίτη-

Πίνακας 2: Τα αποτελέσματα του Μέρους Β' του ερωτηματολογίου

	Λόγος σπουδαιότητας		Δείκτης Συμφωνίας
	ΣΒΔ	ΚΜ	
Υποδομικός Διοικητικός-Οργανωτικός τομέας			
Αναθέτει ευθύνες στους καθηγητές της ειδικότητας	1	0,73	1,37
Εκφραστικός-Επικοινωνιακός Διοικητικός-Οργανωτικός τομέας			
Είναι υπεύθυνος για θέματα πειθαρχίας των μαθητών	0,21	0,33	0,64
Εκφραστικός-Επικοινωνιακός Ακαδημαϊκός τομέας			
Διαμορφώνει κοινή πολιτική όσον αφορά την κατ' οίκον εργασία των μαθητών	1	0,69	1,45
Οργανώνει και προεδρεύει συντονιστικών συνεδριών	0,93	0,59	1,58
Είναι υπεύθυνος για το επίπεδο διδασκαλίας στην ειδικότητα	0,93	0,58	1,60
Δημιουργεί κλίμα επικοινωνίας στην ομάδα	0,93	0,56	1,66
Είναι υπεύθυνος για την εκπαιδευτική κατάρτιση των καθηγητών της ομάδας	0,5	0,29	1,72

Πίνακας 3: Τα αποτελέσματα του Μέρους Γ' του ερωτηματολογίου

	Παράγ. Ικανοποίησης	
	ΣΒΔΜ	ΚΜ
Υποδομικός Ακαδημαϊκός τομέας		
Παίζει σημαντικό ρόλο στην αναθεώρηση και ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων	0,5	0,58
Θέτει σε εφαρμογή νέες μεθόδους διδασκαλίας	1	0,39
Εκφραστικός-Επικοινωνιακός Διοικητικός-Οργανωτικός τομέας		
Του παρέχει γραπτή περιγραφή των καθηκόντων του από το Υπουργείο Παιδείας	0,78	0,48
Υποβάλλει κάθε χρόνο γραπτή έκθεση στο Διευθυντή για το έργο που έχει επιτελέσει η ομάδα του	0,7	0,39
Εκφραστικός-Επικοινωνιακός Ακαδημαϊκός τομέας		
Διαμορφώνει την κοινή γραμμή που θα ακολουθήσει η ομάδα κατόπιν στενής συνεργασίας με τους καθηγητές	0,93	0,66
Παρέχει βοήθεια στους επί δοκιμασία και με σύμβαση καθηγητές	1	0,85
Ελέγχει και συντονίζει τη διδασκαλία της ύλης σε όλα τα τμήματα	1	0,82

το μέσο για την ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα στην ομάδα. Όμως ΣΒΔΜ και ΚΜ έδειξαν να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις όσον αφορά τη συχνότητα και το είδος αυτών των συσκέψεων. Οι ΣΒΔ ως διοικητικοί προτιμούν συνεδρίες σε γραφειακό στυλ, ενώ οι καθηγητές έδειξαν το αντίθετο.

3.5 Μέρους Ε'

Αυτό το μέρος συμπληρώθηκε μόνο από τους ΣΒΔΜ και είχε σαν στόχο να εντοπίσει τα πιθανά εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ΣΒΔ στην προσπάθεια για επιτέλεση του έργου τους.

Δόθηκε στους ΣΒΔΜ ένας κατάλογος από πιθανά προβλήματα, και τους ζητήθηκε να αριθμήσουν τα τέσσερα βασικότερα με αυξαντα αριθμό το ένα.

Τα κυριότερα προβλήματα που σημειώθηκαν ήταν:

- Η ανάπτυξη προσωπικού.
- Η εφαρμογή νέων αναλυτικών προγραμμάτων.
- Η δημιουργία κλίματος επικοινωνίας μέσα στην ομάδα.

Ορισμένοι ΣΒΔΜ δήλωσαν επίσης την ανάγκη δειγματικών διδασκαλιών και την ανταλλαγή επισκέψεων στην τάξη.

4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα ακόλουθα:

- Οι ΣΒΔ έχουν γίνει αποδεκτοί ως αντιπρόσωποι της ομάδας τους μέσα στη σχολική κοινότητα, σαν τα άτομα τα οποία έχουν την ευθύνη και τα προσόντα, να καθοδηγούν τους καθηγητές της ειδικότητας στην αποτελεσματική επιτέλεση τόσο των στόχων της ομάδας τους, όσο και των στόχων του σχολείου τους γενικότερα.

Παρόμοια αποτελέσματα είχαν βρεθεί και κατά την έρευνα που είχε γίνει το 1989 από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο για την αξιολόγηση του θεσμού. Αυτά τα αποτελέσματα αναμένονταν, αφού η επιλογή των ΣΒΔ γίνεται από εκείνους τους Βοηθούς Διευθυντές οι οποίοι διακρίνονται για τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά τους χαρίσματα.

- Ασάφεια και σύγκρουση παρατηρήθηκε μεταξύ των αντιλήψεων των καθηγητών σχετικά με πτυχές του ρόλου των ΣΒΔ που αφορούν τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας μέσα στην ομάδα, τον κατά κάποιον τρόπο «έλεγχο» της εργασίας μέσα στην ομάδα, την ανάπτυξη προσωπικού και το σύνδεσμο με το Διευθυντή και τους Επιθεωρητές.

Αυτό πιθανόν να παρατηρείται, γιατί οι καθηγητές δεν έχουν επίσημα ενημερωθεί για τα καθήκοντα και τις ευθύνες της θέσης του ΣΒΔ.

- Ορισμένοι ΣΒΔ εξακολουθούν να ασκούν ορισμένα διοικητικά καθήκοντα παρά το γεγονός ότι τους έχουν δοθεί οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας να ασκούν μόνο συντονιστικά καθήκοντα.

Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία σύγχυσης μεταξύ των καθηγητών και ειδικότερα των νέων καθηγητών για το ρόλο του ΣΒΔ στη διευθυντική ομάδα του σχολείου.

- Οι ΣΒΔ αν και δείχνουν μια προτίμηση σε ένα δημοκρατικό τρόπο διοίκησης, μια και αυτό ευχαριστεί τους ΚΜ, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκπλήρωση των ακόλουθων καθηκόντων της θέσης τους:

- Ανάπτυξη προσωπικού.
- Εφαρμογή νέων αναλυτικών προγραμμάτων.
- Δημιουργία κλίματος επικοινωνίας στην ομάδα.

- Οι συντονιστικές συνεδρίες έχουν αξιολογηθεί θετικά από τους ΣΒΔ και τους καθηγητές σαν μέσο ανάπτυξης επικοινωνίας μέσα στην ομάδα και συντονισμού της ομάδας. Εντούτοις, ΣΒΔΜ και ΚΜ εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις όσον αφορά τη συχνότητα και τον τύπο αυτών των συνεδριών.

Βιβλιογραφία

- Atkins, M.J. (1984) "Practitioner as researcher. Some techniques for analysing semi-structured data in small scale-research", *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXII, No. 3, pp 251-261.
- Batchler, M. (1981) "Motivating staff-A problem for the school administrator", *The Journal of Educational Administration*, Vol. XIX, No. 1, pp 44-53.
- Bayne-Jardine, C. & Hannam, C. (1972) "Heads of Department?", *Forum*, Vol. 15, No. 1, pp 29-30.
- Benn, C. & Simon, B. (1972) *Half Way There*, Middlesex: Penguin.
- Bloomer, R. (1980) "The role of the Head of Department: Some questions and Answers", *Educational Research*, Vol. 22, No. 2, pp 83-96.
- Busher, H. (1988) "Reducing role overload for a head of department: a rational for fostering staff development?", *School Organisation*, Vol. 8, No. 1, pp 99-103.
- Cockcroft Report (1982) *Mathematics Counts*, London: HMSO.
- Dunham, J. (1987) "Change and stress in the head of department's role", *Educational Research*, Vol. 21, No.1, pp 44-47.
- Earley, P. & Fletcher-Campbell, F. (1989) "Managing schools departments and faculties: towards better practice", *Educational Research*, Vol. 31, No. 2, pp 98-111.
- Ernest, P. (1988) "The mathematics department: an analysis of five case studies", *School Organisation*, Vol. 9, No. 3, pp 319-337.
- Ernest, P. (1989) "Head of the Secondary School Mathematics Department: a demanding role", *School Organisation*, Vol. 9, No. 3 pp 319-337.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell.
- Hall, J. & Thomas, J. (1977) "Research Report: Mathematics department headship in secondary schools", *Educational Administration*, Vol. 5, No. 2, pp 30-37.
- Hall, J. & Thomas J. (1978) "Role Specification for Applicants for Heads of Departments in Schools", *Educational Review*, Vol. 30, No. 1, pp 35-39.
- HMI (Wales, 1984) *Department Organisation in Secondary Schools*, HMI (Wales) Occasional paper: Welsh Office, Cardiff.
- Howson, J. & Woolnough, B. (1982) "Head of Department-Dictator or Democrat?", *Educational Management and Administration*, Vol. 10, pp 37-43.
- Katz, D. & Kahn, R. (1966) *The Social Psychology of Organisations*, New York: Wiley.
- Lacey, C. (1970) *Hightown Grammar: The School as a Social System*, Manchester: Manchester University Press.
- Lambert, K. (1972) *The role of the Head of Department in Schools*, M. Ed. Dissertation (unpublished), University of Newcastle upon Tyne.
- Marland, M. (1971) *Head of Department*, London: Heinemann.
- McFee, G. (1992) "Triangulation in research: two confusions", *Educational Research*, Vol. 34, No. 3, Winter 1992, pp 215-219.
- Περσιάνης, Π. (1990) *Ο Συντονιστής Βοηθός Διευθυντής και το έργο του*, Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Taylor, W. (1964) "The Training College Principal", *The Sociological Review*, Vol. 12, No. 2, July 1964, pp 185-201.
- Υπουργείο Παιδείας, Κύπρος (1990) *Αξιολόγηση του θεσμού του Συντονιστή Βοηθού Διευθυντή*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου*

του Ανδρέα Π. Πολυδώρου

Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός

Προτού εξεταστεί ο ρόλος του διευθυντή δημοτικού σχολείου στην Κύπρο είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά στο σχολείο ως κοινωνικό οργανισμό.

Τα σχολεία αναμένεται να προσφέρουν αποτελεσματική μάθηση και να μεταδίδουν τις προγονικές παραδόσεις και τις πανανθρώπινες δημοκρατικές αξίες στη νέα γενιά, έτσι που να τη βοηθούν να εντάσσεται ομαλά και δημιουργικά στην κοινωνία. Ως κρατικός θεσμός τα σχολεία υπηρετούν την εκάστοτε κρατούσα κοινωνική δύναμη, μεταβιβάζοντας τις αξίες και τους κανόνες της στη νέα γενιά, ώστε να ενσωματώνεται κανονικά στο κοινωνικό κατεστημένο και να συμμορφώνεται προς τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις. Από αυτή την άποψη τα σχολεία θεωρούνται συντηρητικοί οργανισμοί.

Από την άλλη η κοινωνία αλλάζει συνεχώς: έκρηξη γνώσεων και τεχνολογίας, δημογραφικές τάσεις, οικολογική ζωή, αξίες και στάσεις. Η εξέλιξη της γνώσης για τη ψυχολογία του παιδιού και τη μάθηση επηρεάζει με τη σειρά της τα σχολεία και τη μάθηση.

Τα σχολεία ως κοινωνικά υποσυστήματα δεν μπορούν να λειτουργούν απομονωμένα από το υπερσύστημα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Πρέπει να αλληλεπιδρούν δυναμικά με αυτό, για να δικαιώνουν το λόγο της ύπαρξής τους και να επιβιώνουν. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να ακολουθούν μια διαδικασία συνεχών προσαρμογών και εναρμονίσεων με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος και να προσφέρουν τόσο τα εννοιολογικά όσο και τα πραγματικά μέσα που θα βοηθήσουν τη νέα γενιά, όχι μόνο να κατανοεί και να ελέγχει τις αλλαγές, αλλά και να παρεμβαίνει δημιουργικά και δυναμικά στον ορατισμό, τη σύλληψη και πραγμάτωσή τους.

Η αλλαγή λοιπόν πρέπει να 'ναι αναπόσπαστο μέρος της λειτουργίας του σχολείου, αν πρόκειται να εκπληρώνει αποτελεσματικά το ρόλο του ως φορέα προσφοράς μάθησης, ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων και, κατά συνέπεια, ως συντηρητή και προαγωγού της πολιτιστικής κληρονομιάς και της ποιότητας ζωής του κοινωνικού συνόλου.

Το διδακτικό προσωπικό ως ομάδα και ο συμμετοχικός διευθυντής

Η ομαδικότητα και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι σύμφωνα στοιχεία της εκπαίδευσης. Ο κάθε δάσκαλος, είτε το θέλει είτε όχι, δεν μπορεί να εργάζεται ανεξάρτητα από τους συναδέλφους, με τους οποίους υπηρετεί σ' ένα σχολείο, γιατί οι αποφάσεις και οι ενέργειές του μπορεί να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τους συναδέλφους τους. Η επιτυχία λοιπόν ενός σχολείου εξαρτάται από τη δυνατότητα των δασκάλων του να συνεργάζονται μεταξύ τους. Κατά συνέπεια ο επιτυχημένος και αποτελεσματικός διευθυντής είναι εκείνος που, σύμφωνα με το Δαμιανό (1984:2), διαθέτει τις ικανότητες να ανακαλύπτει τις εγγενείς δυνατότητες του διδακτικού προσωπικού, να βοηθά τα μέλη του σχολικού οργανισμού να αναπτύσσουν δεξιότητες αλληλεπίδρασης και να συνεργάζονται για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Όπως σημειώνει ο Ellenburg (1973:5-8) «δάσκαλοι που έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ελεύθερα και τακτικά στη διαμόρφωση πολιτικής είναι πιο ενθουσιώδεις και ικανοποιημένοι από δασκάλους με περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής».

Οι Everard και Morris (1985:101) προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα δηλώνουν: «Ο σχηματισμός ομάδων ατόμων, ο μετασχηματισμός τους σε αποτελεσματικές λειτουργικές μονάδες ή ομάδες και η αποτελεσματική συνεργασία στην επιδίωξη του σκοπού και των στόχων του οργανισμού είναι η πεμπουσία της διεύθυνσης ενός οργανισμού. Οι ομάδες... είναι τα οικοδομικά λίθια των οργανισμών και οι διευθυντές η γόμμα που τα συνδέει μεταξύ τους».

Εφόσον ο διευθυντής είναι προορισμένος να ηγείται, οφείλει να συμμετέχει στην ομαδική εργασία και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το προσωπικό του σχολείου. Ο επιτυχημένος διευθυντής πρέπει να βοηθά τις ομάδες να καταλήγουν σε συναινετικές αποφάσεις και να αρτιώνουν τις δημοκρατικές διαδικασίες. Ο διευθυντής όμως πρέπει να είναι πρόθυμος να ενθαρρύνει την ανάληψη ηγετικών ρόλων στην ομάδα από δασκάλους, ανάλογα με τις καταστάσεις. Δεν είναι ορθό οι

δάσκαλοι να καθλώνονται πάντα στους δευτερεύοντες ρόλους. Ο δευτερεύων ρόλος δεν πρέπει να είναι ο κανόνας χωρίς εξαίρεση για το δάσκαλο.

Σύμφωνα με τους Sergianni και Staggat (1983:71) ο διευθυντής πρέπει να αποφεύγει να δίνει στους δασκάλους την εντύπωση, ότι στο πρόσωπό του έχουν στη διάθεσή τους την πανάκεια για όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. «Σε κάποια περίπτωση πρέπει να αναλαμβάνει το ρόλο του πελάτη και να αντικρίζει το προσωπικό του ως συμβούλους που μπορούν να του προσφέρουν βοήθεια και πληροφορίες και σ' άλλη περίπτωση να αναλαμβάνει το ρόλο του συμβούλου για το προσωπικό του που γίνεται η ομάδα πελατών».

Η αξιοποίηση της πείρας και των ιδεών με την ανάθεση ηγετικών ρόλων σε περιοχές του προγράμματος, λένουν οι Handy και Aitken (1986:17) «μπορεί να ενδυναμώνουν το εμπλεκόμενο μέλος του προσώπου απελευθερώνοντας και αυξάνοντας το κίνητρο και την αυτοδέσμευση».

Η πρωταρχική φροντίδα του διευθυντή είναι να πείσει τα άλλα μέλη της ομάδας να κάνουν με τη θέλησή τους εκείνο το οποίο έχουν την ικανότητα να κάνουν. Χρησιμοποιεί τις δεξιότητες και ικανότητές του, να επιδράσει στα μέλη της ομάδας και αναμένει ότι η ομάδα δε θα μείνει απαθής. Αν η ομάδα εμπιστεύεται τον ηγέτη, θα αντιδράσει θετικά. Έτσι μπορούμε να θεωρήσουμε ότι στη διαδικασία του ηγείσθαι τόσο ο ηγέτης όσο και το προσωπικό αντικρίζονται ως δρώντα μέλη της ομάδας, στην προσπάθειά της να επιλύει προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Charters (1963:784-85) οι συμμετοχικοί διευθυντές δημιουργούν «διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εργοδοτούμενων, προάγουν τον αυτοσεβασμό, την προσωπική ασφάλεια και το συναίσθημα του ανήκειν, αυξάνουν την αγάπη των ανθρώπων προς την εργασία τους και τους παρακινούν να αφοσιωθούν στο έργο τους και να χρησιμοποιούν την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητά τους».

Ο διευθυντής ως καθοδηγητής

Η δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου κλίματος και των καλών σχέ-

σεων μεταξύ των μελών του προσωπικού, η ανάπτυξη της επαγγελματικής αξιοπρέπειας και του ήθους του σχολείου πρέπει να είναι πρωταρχική έγνοια του διευθυντή. Εξυπακούεται όμως με τα πιο πάνω ότι η ύπαρξη του κατάλληλου κλίματος και ήθους δεν είναι αυτοσκοπός. Είναι δύο από τα μέσα για την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Ο επιτυχημένος διευθυντής ποτέ δεν αδιαφορεί και δε θέτει σε δεύτερη μοίρα τη νομοθετική διάσταση του έργου του σχολείου, που εκφράζεται ως αποτέλεσμα. Γι' αυτό και δε θεωρεί ως δευτερεύον καθήκον το ρόλο του ως καθοδηγητή στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Για να εμπνέει την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση του προσωπικού του σχολείου του πρέπει να είναι σε θέση να καθοδηγήσει έμπρακτα και αποτελεσματικά τους δασκάλους πάνω σε συγκεκριμένα διδακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Αυτό προϋποθέτει την ενεργητική συνεργασία του στην ανάπτυξη καλά δομημένων σχεδίων εργασίας, την πρόεπουσα έμφαση στην εφαρμογή, τη συνεχή προσεκτική διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση, για ανατροφοδότηση και ανάδραση και τη συνέχεια στις διδακτικές προεγγίσεις.

Γράφοντας για το πιο πάνω θέμα οι Lipham και Hoeh (1974: 248) τονίζουν ότι η παροχή «συνεχούς, συστηματικού προγράμματος επαγγελματικής αναβάθμισης για να καλυτερεύσει η αποτελεσματικότητα και ικανότητα των δασκάλων μέσα στην τάξη αποτελεί μείζονα πρόκληση στην ικανότητα του διευθυντή να ηγηθεί».

Το ΠΙ Κύπρου (ΠΙ, 1984-85: 1-4) αναλύοντας το ρόλο του διευθυντή σε ειδικούς στόχους αναφέρει ότι ο διευθυντής ως επιτυχημένος καθοδηγητής για αποτελεσματική διδασκαλία-μάθηση κατέχει τις ικανότητες να αναλύει το πρόγραμμα εργασίας του σχολείου, οργανώνει την εισαγωγή καινοτομιών, εργάζεται για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αξιολογεί το προσωπικό, ενημερώνει τους δασκάλους για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις, ενθαρρύνει τους δασκάλους να πειραματίζονται και να χρησιμοποιούν καινοτόμες, δημιουργικές διδακτικές τεχνικές και εργάζεται συστηματικά για την επαγγελματική πρόοδο του διδακτικού προσωπικού.

Χαρακτήρας και περιεχόμενο της διεύθυνσης και εξειδίκευση

Ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο της διεύθυνσης σχολείων υφίστανται συνεχή εξέλιξη και γίνονται ολοένα πιο πολύπλοκα. Ο Parames (1976:11)

αναφερόμενος σ' αυτό το θέμα σημειώνει ότι:

«στις Ηνωμένες Πολιτείες η διοίκηση σημαίνει διεύθυνση, σχεδιασμό, προγραμματισμό, ρύθμιση, διοίκηση οικονομικών, προσωπικού και εξοπλισμού, τη διεξαγωγή συνεδριών και επικοινωνία προς τα πάνω και προς τα κάτω. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Έκθεση Fulton θεωρεί τους διευθυντές υπεύθυνους για την οργάνωση, τη διεύθυνση προσωπικού, το σχεδιασμό της προόδου της εργασίας, τον καθορισμό επιπέδων επιτευγμάτων και την καταμέτρηση αποτελεσμάτων, την αναθεώρηση διαδικασιών και τον καθορισμό διαφόρων τρόπων ενέργειας με συγκεκριμένα μέσα».

Η διεύθυνση λοιπόν εξεταζόμενη από αυτή την άποψη δεν μπορεί να ακολουθεί πια το παραδοσιακό πρότυπο μαθητείας, σύμφωνα με το οποίο οι διευθυντές μάθαιναν από άλλους διευθυντές, εργαζόμενοι υπό τη διεύθυνσή τους ως δάσκαλοι ή βοηθοί διευθυντές, και ανέπτυξαν την ικανότητά τους με την απλή απόκτηση πείρας μέσα από το επάγγελμα. Η πρακτική αυτή είναι ολότελα αναχρονιστική. Μιλώντας για το ίδιο θέμα ο Hughes (1973:29) εισηγείται ότι εκείνοι οι οποίοι επιδιώκουν ανάληψη διοικητικής ευθύνης «πρέπει να είναι έτοιμοι να παρακολουθήσουν κατάλληλες σπουδές στη διεύθυνση, κανονικά πανεπιστημιακού επιπέδου».

Ο Everard (1986:2) συμφωνεί με την πιο πάνω δήλωση υποστηρίζοντας ότι «οργανισμοί, όπως τα σχολεία και οι επιχειρήσεις μαζί με τους εργοδοτούμενους τους, αξίζουν οπωσδήποτε να διεύθύνονται καλύτερα παρά από 'ερασιτέχνες', όσο προικισμένοι με φυσικά χαρίσματα κι αν λάχει να 'ναι αυτοί. Χρειάζεται συστηματική διαδικασία για την ανάπτυξη της διεύθυνσης στα σχολεία, στις επιχειρήσεις, στα νοσοκομεία και αλλού, γιατί τα προβλήματα που φυσιολογικά συμβαίνουν σε τέτοιους οργανισμούς δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητά τους και, εκτός αν διεύθύνονται σωστά, οι μαθητές, οι πελάτες, οι ασθενείς και βεβαίως οι εργοδοτούμενοι υποφέρουν».

Κατά το σχολικό έτος 1986-87 οι Θεοφιλίδης και Reilly μελέτησαν τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης Κύπρου για τα καθήκοντα και τις ευθύνες τους. Η έρευνα απευθύνθηκε προς όλους τους διευθυντές, με τη μορφή ερωματολογίου.

Ένα μέρος του ερωτηματολογίου ζητούσε από τα υποκείμενα της έρευνας να αξιολογήσουν 37 δηλώσεις κατά πόσο χρειάζεται ειδική εκπαίδευση στις

γνώσεις και/ή δεξιότητα που σχετίζονται με τη δήλωση πριν από την ανάληψη διευθυντικής θέσης.

Η έρευνα έδειξε, ότι «και οι δύο ομάδες διευθυντών στην πλειοψηφία τους πιστεύουν, ότι χρειάζεται ειδική εκπαίδευση στα περισσότερα έργα που περιλαμβάνονται στις 37 δηλώσεις πριν από την ανάληψη διευθυντικής θέσης. ...Ποσοστό πέρα από το 50% των διευθυντών σχολείου δημοτικής εκπαίδευσης πιστεύει πως για 21 από τα 37 έργα χρειάζεται ειδική εκπαίδευση πριν από την ανάληψη διευθυντικής θέσης. Ανάλογο ποσοστό διευθυντών σχολείου μέσης εκπαίδευσης πιστεύει πως μια τέτοια εκπαίδευση χρειάζεται για 19 από τα 37 έργα» (Θεοφιλίδης, 1994:62).

Πιο κάτω δίνονται τα δέκα έργα για τα οποία κρίνεται απαραίτητη μια τέτοια εκπαίδευση και τα αντίστοιχα ποσοστά για την ομάδα διευθυντών δημοτικών σχολείων (σ.66).

Έργο	Ποσοστό
● Να είναι ο ίδιος καλά ενημερωμένος στα εκπαιδευτικά ζητήματα για καλύτερη επίτευξη των στόχων του σχολείου.	92,8
● Να παρακολουθεί συνεχώς τις νεότερες απόψεις και τα αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με το πώς μαθαίνουν οι μαθητές και να ενημερώνει σχετικά τα μέλη του διδακτικού προσωπικού.	89,9
● Να είναι ενήμερος για τους σκοπούς κάθε μαθήματος του σχολικού προγράμματος και για τις νεότερες τάσεις στη διδασκαλία του.	89,2
● Να εφαρμόζει μηχανισμούς και διαδικασίες που θα του επιτρέπουν να εξακριβώνει την πρόοδο στην επίτευξη των στόχων.	99,7
● Να παρακολουθεί το σχέδιο δράσης και να εξακριβώνει κατά πόσο αυτό επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και αν πρέπει να γίνουν σ' αυτό διαφοροποιήσεις.	80,2
● Να παρακολουθεί τη διδακτική εργασία του προσωπικού και να εισηγείται συγκεκριμένα μέτρα για βελτίωση.	79,9
● Να είναι σε θέση να εμβαθύνει σ' ένα πρόβλημα, δηλαδή να το εξετάζει από διαφορετικές οπτικές γωνίες, να επισημαίνει όλες τις πτυχές του και να διατυπώνει υποθέσεις και ιδέες για τη λύση του.	77,6

- Να καθορίζει τους στόχους του σχολείου οργανώνοντας ειδικές για το σκοπό αυτό συζητήσεις με το προσωπικό ή, στην περίπτωση ενός μεγάλου σχολείου, με επιτροπή ή επιτροπές μελών του διδακτικού προσωπικού. 75,0
- Να παρακολουθεί συστηματικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του προσωπικού γενικά. 72,7

Τις θέσεις αυτές επιβεβαιώνει νεότερη έρευνα που διεξήγαγε ο Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης (ΚΟΕΔ) κατά τη σχολική χρονιά 1993-94 μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των θέσεων που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας ήταν η επισκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Κύπρου για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Στην ερώτηση κατά πόσο όλοι οι καλοί δάσκαλοι/καθηγητές μπορούν να γίνουν και καλοί διευθυντές, χωρίς περαιτέρω μόρφωση/επιμόρφωση, το 68% των εκπαιδευτικών που απάντησαν διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα. Όσο δε ανεβαίνει η θέση που κατέχει κάποιος στο εκπαιδευτικό σύστημα τόσο πιο πολύ αυξάνεται η διαφωνία του (ΚΟΕΔ, 1994:17).

Είναι φανερό από όσα έχουν αναφερθεί σχετικά με τη διεύθυνση σχολείων, το χαρακτήρα και το περιεχόμενο και την ανάγκη εξειδικευμένης εκπαίδευσης των υποψηφίων διευθυντών, ότι υπάρχει αντίφαση στα σχέδια υπηρεσίας για διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. Η αντίφαση έγκειται στα πιο κάτω. Ο διευθυντής αναμένεται να φροντίζει για την πρόοδο της εργασίας και της ζωής στο σχολείο του περιλαμβανομένης και της ευθύνης και της στενής επίβλεψης της εργασίας των δασκάλων, αλλά για μια τόσο σημαντική ευθύνη δεν απαιτούνται ειδικά προσόντα. Διευθυντές και βοηθοί διευθυντές ασκούν τα νέα καθήκοντα και ευθύνες τους με εμπειρικό και παραδοσιακό τρόπο, «διευθύνοντας» το σχολείο όπως έκαναν οι προκατόχοί τους. Έχουν τα ίδια προσόντα με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, τείνοντας να συμπεριφέρονται ως δάσκαλοι πρώτα και ως διευθυντές από ανάγκη.

Ανασταλτικοί παράγοντες στην εκπλήρωση του ρόλου του διευθυντή

Ο Αναστασιάδης (1979:112) αναφέρεται σε μια συνεδρία των επιθεωρητών της Επαρχίας Λευκωσίας το 1974

κατά τη διάρκεια της οποίας συζητήθηκε ο ρόλος του διευθυντή σχολείων και τονίστηκε ότι οι διευθυντές έτειναν να δείχνουν αναποφασιστικότητα και έλλειψη πρωτοβουλίας. Οι επιθεωρητές δεν προχώρησαν στη συζήτηση ή αναζήτηση λόγων για την τέτοια «συμπεριφορά». Αυτή η άποψη συμφωνεί με τα συμπεράσματα του Wedell (1971:21), μετά από έρευνα τύπου επισκόπησης απόψεων, που έκανε το 1971 μεταξύ όλων των επιθεωρητών και των ανωτέρων λειτουργιών του Υπουργείου Παιδείας. Ο Wedell βρήκε ότι η πιο σημαντική αιτία για αδυναμίες στην ποιότητα διδασκαλίας, κατά τη γνώμη των επιθεωρητών και σύμφωνα με την προσωπική του εντύπωση, ήταν η έλλειψη ηγεσίας από τους διευθυντές. Ο Wedell ήθελε να τονίσει ότι, παρ' όλο που ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη και καινοτόμου αναγνωρίζεται από τη διοίκηση, δεν ασκείται σε ευρεία κλίμακα. Ένας λόγος γι' αυτή την ανεπιθύμητη κατάσταση έχει ήδη δοθεί. Είναι η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης για διευθυντή σχολείων.

Ένας δεύτερος λόγος για το φαινόμενο αναποφασιστικότητας και έλλειψης πρωτοβουλίας από τους διευθυντές είναι η σύγκρουση ρόλων που προκύπτει από τα σχέδια υπηρεσίας για το διευθυντή και τον επιθεωρητή. Σύμφωνα με τα σχέδια υπηρεσίας ο διευθυντής καθοδηγεί το προσωπικό του. Αλλά το προσωπικό, όπως και ο διευθυντής, καθοδηγούνται και αξιολογούνται από τον επιθεωρητή. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι μεταξύ των ρόλων του επιθεωρητή και του διευθυντή υπάρχει ιεραρχική σχέση εξουσίας, εύκολα εξηγείται, γιατί ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη είναι τόσο αδύνατος. Ο Hoyle (1975: 296) αναφερόμενος σ' αυτό το είδος σχέσης έγραψε ότι πρέπει να είναι «ουσιαστικά συνεργατική διαδικασία στην οποία εισέρχονται εθελοντικά και τα δύο μέρη και να εδράζεται σε μια σχέση στην οποία το κάθε μέρος έχει ίση ευκαιρία να επηρεάσει το άλλο και η οποία διαπερνάται από ερευνητικό πνεύμα».

Τα πιο πάνω προϋποθέτουν επομένως ότι η ταυτότητα, η ακεραιότητα και η ελευθερία του ατόμου, στην περίπτωση αυτή του διευθυντή, είναι σεβαστές.

Όπως τόνισε ο Hughes (1973:14), όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν παραχωρεί εξουσία και αναγνώριση σ' ένα διοικητικό, αυτός τείνει να συμπεριφέρεται προς τους υφιστάμενούς του με προσεκτικό και αμυντικό τρόπο, ο οποίος τον εκθέτει σε κίνδυνο όσο το δυνατό λιγότερο.

Οι θέσεις αυτές ερμηνεύουν πειστικά το γεγονός ότι το κύρος του διευθυντή επισκιάζεται από τον επιθεωρητή, παρ' α τη φραστική αναγνώριση του πρώτου από το σύστημα. Κυρίαρχη θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα φυσιολογικά πρέπει να ανήκει στη σχολική μονάδα, όπου το διδακτικό προσωπικό, με τη φωτισμένη ηγεσία του διευθυντή του, παίρνει συλλογικές αποφάσεις και διαμορφώνει το ομαδικό πνεύμα, το κλίμα, το ήθος, την κουλτούρα και τις αξίες της.

Υπάρχει δυστυχώς και τρίτος λόγος για την έλλειψη αποτελεσματικού ηγετικού ρόλου από τους διευθυντές και αυτός είναι το υφιστάμενο σύστημα των προαγωγών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να θεωρεί τον ικανό και αποτελεσματικό δάσκαλο ως τον πιο κατάλληλο για προαγωγή στη θέση διευθυντή, αδιαφορώντας για το γεγονός ότι ένας πολύ καλός ή ακόμη λαμπρός δάσκαλος δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι μπορεί να είναι ικανός και αποτελεσματικός διευθυντής.

Το σύστημα παραχωρεί μονάδες στους κατόχους επιπρόσθετων διπλωμάτων ή πτυχίων που έχουν να κάνουν γενικά με την εκπαίδευση, αλλά δεν θεωρεί την απόκτηση προσόντων στη διεύθυνση σχολείου ως απαραίτητη προϋπόθεση για όσους έχουν πρόθεση να διεκδικήσουν προαγωγή. Επιμένει στην παραδοσιακή πρακτική μαθητείας, παραγνωρίζοντας σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στη διοίκηση σχολείων, οι οποίες δείχνουν εμφατικά ότι υπάρχει ανάγκη για «βαθιά διορατική γνώση των διαδικασιών και της δυναμικής της διεύθυνσης παρ' όλο που πρέπει να ληφθεί ότι η τελευταία είναι επίσης βοηθητική» (Everard, 1986:208).

Το σύστημα δίνει για πρώτη φορά μεγάλη σημασία στα χρόνια υπηρεσίας στη θέση. Αν ληφθεί υπόψη η τάση να εξισώνονται οι βαθμολογίες όσων αξιολογούνται κάθε φορά, εύκολα βγαίνει το συμπέρασμα ότι το κριτήριο της αξίας εξουδετερώνεται και το κριτήριο της αρχαιότητας παραμένει κυρίαρχο.

Η πιο πάνω απόψη δικαιώνεται από τα στοιχεία των καταλόγων των υποψηφίων για τις θέσεις Βοηθών Διευθυντών και Διευθυντών κατά το σχολικό έτος 1990-91.

Σύμφωνα με τους πιο πάνω καταλόγους, ο πιο μεγάλος αριθμός μονάδων για την αξία υποψηφίων στη θέση Βοηθού Διευθυντή είναι 180. Τον αριθμό αυτό κατείχαν 78 ή 48,4% του ολικού αριθμού των 161 υποψηφίων. Εξήντα ένας ή 37,0% κατείχαν μια μονάδα η

κλάσμα της πιο κάτω, 5 υποψήφιοι ή 3,1% κατείχαν 2 μονάδες πιο κάτω από το μεγαλύτερο αριθμό και μόνο 18 υποψήφιοι ή 11,0% κατείχαν μονάδες που κυμαίνονταν μεταξύ 174,20 και 178 μονάδων.

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στη θέση, 20 υποψήφιοι ή 12,4% κυμαίνονταν μεταξύ 35 και 30 ετών, 130 υποψήφιοι ή 80,7% κυμαίνονταν μεταξύ 29 και 26 ετών και μόνο 9 ή 0,5% κυμαίνονταν μεταξύ 25 και 21 ετών υπηρεσίας. Παρ' όλο που δικαιούνται να υποβάλουν αίτηση για υποψηφιότητα προαγωγής όλοι οι δάσκαλοι που συμπληρώνουν το 13ο έτος υπηρεσίας, δεν υπήρχε στον κατάλογο υποψήφιος κάτω των 21 ετών υπηρεσίας. Αυτό συμβαίνει διότι δεν υπάρχει δυνατότητα για τους αιτητές αυτής της κατηγορίας να περιληφθούν στον κατάλογο υποψηφίων, εξαιτίας της δυσλειτουργίας του συστήματος προαγωγών.

Η κατάσταση στην περίπτωση των υποψηφίων για τη θέση του Διευθυντή είναι ακόμη χειρότερη. Ο μεγαλύτερος αριθμός μονάδων για την αξία κατά υποψήφιο ήταν 185 και αυτό τον αριθμό είχαν 88 ή 76,5% των υποψηφίων που περιλαμβάνονταν στον κατάλογο. Είκοσι πέντε ή 21,7% των υποψηφίων είχαν μόνο μισή μονάδα πιο κάτω και ένας υποψήφιος είχε 182,25 μονάδες.

Τα έτη υπηρεσίας στη θέση του Βοηθού Διευθυντή κυμαίνονταν μεταξύ 13 και 11 για 23 ή 20,0% των υποψηφίων. Για 90 ή 78,2% των υποψηφίων κυμαίνονταν μεταξύ 10 και 8 και μόνο για τους υπόλοιπους 2 υποψηφίους κυμαίνονταν μεταξύ 7 και 6 ετών υπηρεσίας.

Όσον αφορά ολόκληρο το μήκος υπηρεσίας των υποψηφίων σύμφωνα με τους πιο πάνω καταλόγους κυμαίνονταν μεταξύ 40 και 29 ετών. Λαμβά-

νοντας όμως υπόψη το γεγονός ότι οι παλαιότεροι Βοηθοί Διευθυντές έχουν κατά κανόνα πιο πολλή υπηρεσία από τους νεότερους στη θέση, το συμπέρασμα είναι ότι η προαγωγή στη θέση Διευθυντή «έρχεται» ύστερα από το 30ο έτος υπηρεσίας.

Το κριτήριο αρχαιότητας λειτουργεί στην πραγματικότητα ως αντικίνητρο για νέους και ικανούς επίδοξους διευθυντές, όταν γνωρίζουν ότι δεν μπορούν να προαχθούν, ώσπου να έλθει η σειρά τους. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι θέσεις προαγωγής προσφέρονται στους γηραιότερους - και όχι στους αρίστους - στα πρόθυρα της αφυπηρέτησής τους. Αυτή η κατάσταση ικανοποιεί πιο πολλούς δασκάλους, επειδή αυξάνονται οι ευκαιρίες προαγωγής αλλά οι θέσεις προαγωγής, πρέπει να υπάρχουν για πιο ικανοποιητική και αποτελεσματική διεύθυνση των σχολείων. Η δυσλειτουργία του υφιστάμενου συστήματος προαγωγών δεν προσφέρει οποιοδήποτε κίνητρο για τέτοια διεύθυνση.

Η επαγγελματική ανέλιξη ενός δασκάλου πρέπει να είναι μια ευγενής φιλοδοξία, η πραγματοποίηση της οποίας από τη μια τον ικανοποιεί προσωπικά και από την άλλη προάγει τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Η έλλειψη κινήτρων οδηγεί σε ήσσονα προσπάθεια στην αντιμετώπιση και λύση προβλημάτων.

* Απόσπασμα από το βιβλίο του Ανδρέα Π. Πολυδώρου «*Η Ανάπτυξη της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο 1830-1994*», Λευκωσία 1995.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Damianos, A: *For a more effective Principal in Elementary Schools in Cyprus*, Submitted to Dr V. Janesick in Fullment of Requirements for the Course EPDE 697 Independent study in Educational Program and Development, State University of N. York at Albany

Ellenburg, F.C.: Factors affecting Teacher Morale, *The Education Digest*, March 1973 pp. 5-8

Everard, K.B. and Morris, G: *Effective School Management*, London, Harper & Row, 1985.

Sergioranni, T. and Starrat, R.: *Supervision: Human Perspectives*, New York: McGraw Hill, 1983

Handy, C. and Aitken: *Understanding Schools as Organizations*, Harmondsworth, Penguin, 1986

Charters, W: The Social Background of Teaching, in Coyne (Ed) *Research on Training*, Chicago: Rand McWally, 1963

Lipham, J. M and Hoeh, J.A: *The Principalship: Foundation and Functions*, New York: John Wiley, 1974

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) Κύπρου: *Ανάλυση του ρόλου του Διευθυντή σε ειδικούς στόχους*, ΠΙ, ΕΠ/Δ 84-85 σσ 1-6

Parames, C.: The Nature and Contents of Management, in Houghton et al (Ed) *Management in Education*, Book 1, London, Wilmer Brothers, 1975

Hughes, M.G.: *Secondary School Administration, A Management Approach*, Oxford, Pergamos, 1973

Everard, K.B: *Developing Management in Schools*, England, Blackwell, 1986

Θεοφιλίδης, Χρ.: *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου, Λευκωσία, 1994*

ΚΟΕΔ: *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*, Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Λευκωσία, 1994

Wedell, E. G.: *Cyprus, Teacher and Educational Development*, Unesco Document of Limited Distribution, Serial No 2392/RMO, Rd/EDS, Paris, 1971

Hoyle, E: Strategies of Curriculum Change, in Watkins (Ed) *In-Service Training: Structure and Content*, London, Wardlock, 1975

* Παρόλο που δηλώνουν ότι αισθάνονται άνετα στο σχολείο, πολλοί γονείς φαίνεται ότι φοβούνται το σχολείο και χρειάζονται ενθάρρυνση στην επαφή τους με αυτό. Αυτή η πρωτοβουλία δεν μπορεί να έρθει από αυτούς και πρέπει να έρθει από το σχολείο.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά κρίνεται ότι, παρ' όλη την απουσία έντασης ή παραπόνων, υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης στις σχέσεις σχολείου-οπτιού, κυρίως με τη δεύτερη και την τρίτη κατηγορία γονέων. Για την τελευταία, συνεργασία με το σχολείο αποτελεί θέμα επιβίωσης του παιδιού στην τάξη και καθορίζει τη μελλοντική πορεία του παιδιού τόσο σε θέματα μάθησης όσο και σε θέματα πειθαρχίας. Με αυτή την έννοια έχουν και οι δύο πλευρές κάθε όφελος να επιδιώξουν μια τέτοια συνεργασία. Εντούτοις η ευθύνη για

ανάληψη μιας τέτοιας πρωτοβουλίας βαρύνει κατεξοχήν το σχολείο.

Γ. Παρουσιάσεις

Η έρευνα και η ανάλυση στο πρόγραμμα συνεχίζονται, αλλά από τη μέχρι τώρα εργασία έχουν προκύψει οι ακόλουθες παρουσιάσεις:

Phtiaka, Helen & Georgiou, Stelios, (1993), *Home School Relations in Cyprus*, Family-Community School Partnerships First European Roundtable, Faro Portugal, 7 September 1993.

Georgiou, Stelios, (1994), *Home School Relations in Cyprus*, paper presented at the 19th Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe, Charles University, Prague, 4-9 September 1994.

Phtiaka, Helen (1994a) *Them and Us? School and Home Links in Cyprus*, CEDAR International Conference, University of Warwick, 15-17 April, 1994.

Phtiaka, Helen, (1994, b) *Each to His Own? Home-School Relations in Cyprus*, paper presented at the 20th Annual Conference of the British Educational Research Association (BERA), St. Anne's College, University of Oxford, 8-11 September 1994.

Phtiaka, Helen (1995a) *The Other Side of the Coin: Parental Views on Home-School Partnerships in Cyprus*, AERA Annual Meeting, San Francisco, California, 18-22 April 1995.

Phtiaka, Helen (1995b) *It's their job, not ours!: Home-School Relations in Cyprus*, paper presented at the European Conference of Educational Research (ECER), Educational Research in Europe; relating theory, policy and practice, September 14-17 1995, University of Bath.

Στις παρουσιάσεις αυτές στοχεύω να βασίσω μερικές δημοσιεύσεις. Ελπίζω ότι η διαδικασία αυτή θα ολοκληρωθεί στους προσεχείς μήνες.

Καταλληλότερη Ηλικία Εισδοχής των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο

ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Αμαρουλλίς (Λήδα) Νεοφύτου
Βοηθός Δ/ντρια Νηπιαγωγείων

Πριν από το 1974 η εισδοχή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο γινόταν στην ηλικία των 6 χρονών. Με την τούρκικη εισβολή όμως, η κυβέρνηση για να αντιμετωπίσει τα πολλά και πολλαπλά προβλήματα που δημιουργήθηκαν - όπως για παράδειγμα η ύπαρξη πολλών παιδιών μέσα στους προσφυγικούς καταυλισμούς, η ανάγκη της γυναίκας για εργασία κ.ά. - αποφάσισε όπως τα παιδιά εισέρχονται στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου στην ηλικία των 5 χρονών. Μερικά χρόνια όμως αργότερα και συγκεκριμένα το 1979 αναθεωρήθηκε και αυτή η απόφαση και το όριο εισδοχής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο ανέβηκε στα 5½ χρόνια.

Σήμερα 17 χρόνια μετά, το Υ.Π.Π. προβληματίζεται για αλλαγή και πάλι του ορίου ηλικίας εισδοχής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο από τα 5½ χρόνια στα 6 χρόνια.

Ποιοι λόγοι άραγε ωθούν τους υπεύθυνους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού προς αυτή την κατεύθυνση; Ποιες ανησυχίες υπάρχουν που να δικαιολογούν αυτή τη μετακίνηση;

Εμείς, θα εξετάσουμε το θέμα τόσο από παιδαγωγικής και ψυχολογικής πλευράς, όσο και από κοινωνικής και οικονομικής πλευράς.

Α. Παιδαγωγική-ψυχολογική πλευρά.

Μπορεί σήμερα, αρκετά παιδιά να φαίνονται πιο έτοιμα για εισδοχή στο δημοτικό σχολείο στην ηλικία των 5½ χρόνων, γιατί παρουσιάζουν πιο πλούσιο λεξιλόγιο, περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες και μεγαλύτερη κοινωνικοποίηση. Όλα αυτά είναι αποτέλεσμα του βομβαρδισμού που δέχονται από τα Μ.Μ.Ε. - τηλεόραση, ραδιόφωνο - αλλά και από την ποικιλία των βιβλίων και των περιοδικών, παιδικών και μη. Επίσης, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας τα φέρνει από μικρή ηλικία αντιμέτωπα με ηλεκτρικές και ηλεκτρονικές συσκευές - ηλεκτρικά και ηλεκτρονικά παιχνίδια, κομπιούτερ κ.ά.

Αυτό συμβαίνει όμως στην πραγματικότητα; Έχουν αναπτυχθεί και ωριμάσει ολόπλευρα, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν χωρίς πολλή δυσκολία τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προ-

γράμματος της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου;

Σύμφωνα με τον J. Piaget, το θεωρητικό της ανθρώπινης σκέψης, όπως αποκαλείται, η πνευματική ανάπτυξη του ατόμου-ανθρώπου περνά διάφορα στάδια-περιόδους σαφώς προκαθορισμένα. Η τάξη αλληλοδιαδοχής των σταδίων αυτών είναι άκαμπτη, όχι όμως και ο ρυθμός μετάβασης κάθε παιδιού από το ένα στάδιο στο άλλο.

Το παιδί, κατά την εισδοχή του στο δημοτικό σχολείο βρίσκεται στο δεύτερο στάδιο της Προλειτουρικής Σκέψης, το Δαισθητικό Στάδιο. Χαρακτηριστικά του Σταδίου αυτού είναι:

- Ανάπτυξη σε μεγάλο βαθμό της ικανότητας γλωσσικής επικοινωνίας.
- Ανάπτυξη της ικανότητας χρήσης συμβόλων και αναπαράστασεων.
- Σκέψη στατική, μη αντιστρέψιμη, γι' αυτό το παιδί:
 - δυσκολεύεται να δει περισσότερες από μια σχέσεις, και συγκεντρώνει την προσοχή του σε μια όψη της πραγματικότητας
 - δυσκολεύεται να αντιληφθεί την έννοια της αιτιότητας
 - δυσκολεύεται να κατανοήσει αρκετές έννοιες χρόνου
 - δεν έχει την έννοια της διατήρησης της ποσότητας, του βάρους και του όγκου.

Από τα πιο πάνω βλέπουμε ότι το παιδί των 5½ χρόνων βρίσκεται στο μέσο της εξέλιξης του Δαισθητικού Σταδίου, επομένως είναι κατανοητή και φυσιολογική η αδυναμία του στην κατανόηση και αφομοίωση της σχολικής ύλης.

Η αδυναμία αυτή του μαθητή δυνατό να του δημιουργήσει μαθησιακά προβλήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι λιγότερο έξυπνος από το «μέσο μαθητή» στην αντιληπτική ικανότητα, όπου στηρίζεται η διδακτέα ύλη.

Δυσκολίες στην κατανόηση παρουσιάζουν οι μαθηματικές πράξεις της πρόσθεσης, αφαίρεσης, διαιρέσης και πολλαπλασιασμού, γιατί είναι αδύνατο να γίνουν κατανοητές από παιδιά που δεν έχουν διαμορφώσει την έννοια της διατήρησης της ύλης και δεν έχουν οικοδομήσει τους

εμπράγματα χειρισμούς της αντιστροφικότητας, σε σχέση τουλάχιστον με κάποιες έννοιες της διατήρησης της ύλης.

Οι δυσκολίες αυτές δημιουργούνται γιατί - λόγω της πίεσης της ύλης και του χρόνου αλλά και του μεγάλου αριθμού παιδιών κατά τμήμα - δεν παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά ν' ανακαλύψουν μόνα τους τις μαθηματικές αυτές σχέσεις.

Επίσης, τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει ακόμη την απαραίτητη λογικομαθηματική υποδομή και σκέψη, παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή.

Όλα αυτά συμβαίνουν, γιατί η σκέψη που συνοδεύει τις πράξεις, του παιδιού αρχικά είναι αισθησιοκινητική, δηλαδή είναι αποτέλεσμα εξωτερικής δραστηριότητας. Αργότερα γίνεται συμβολική και αναπτύσσεται με την ομιλία. (Λέξεις=σύμβολα εικόνων, εννοιών. Γράμματα= σύμβολα ήχων).

Η ανάπτυξη της ομιλίας στηρίζεται κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού, οικογενειακό και κοινωνικό.

Β. Κοινωνική πλευρά

Οι μαθησιακές δυσκολίες οδηγούν στη δημιουργία προβλημάτων αλφαριθμητισμού, με δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στην παιδεία όσο και στην κοινωνία, με συνεπικολούθο το οικονομικό κόστος για θεραπευτικά προγράμματα.

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, ο ρυθμός ανάπτυξης δεν είναι ο ίδιος για όλα τα παιδιά. Ο ρυθμός αυτός δυνατό να επιταχυνθεί ή να επιβραδυνθεί ή ν' αφηθεί να πάρει το δρόμο μόνος του, ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη του παιδιού. Το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού αποτελούν οι γονείς, τ' αδέρφια, οι στενοί συγγενείς και οι φίλοι του παιδιού. Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον δημιουργούνται καταστάσεις, εξετάζονται προβλήματα, διαδραματίζονται γεγονότα που επηρεάζουν σοβαρά τη σκέψη, τις εμπειρίες και το λόγο του παιδιού.

Στενά συνδεδεμένη και σχεδόν πλήρως εξαρτημένη από το περιβάλλον είναι και η ετοιμότητα του παιδιού, κατά πόσο δηλαδή είναι έτοιμο ν' αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος του δημοτικού σχολείου. Μερικά χα-

ρακτηριστικά του κοινωνικού αυτού περιβάλλοντος είναι:

- το οικονομικό επίπεδο
- το μορφωτικό-πολιτιστικό επίπεδο
- το ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Από έρευνες που έχουν γίνει, έχει διαπιστωθεί πως παιδιά που προέρχονται από πλούσιο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον με ψηλό πολιτιστικό επίπεδο, ένεκα του πλούτου των ερεθισμάτων που δέχονται - βιβλία, ταξίδια, εκδρομές, ευκαιρία φοίτησης σε νηπιαγωγείο κ.ά. - παρουσιάζουν ένα πιο γρήγορο ρυθμό ανάπτυξης, ωρίμανσης και ετοιμότητας, ενώ συμβαίνει το αντίθετο με παιδιά που προέρχονται από φτωχό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον με χαμηλή πολιτισμική επίδραση ή από περιβάλλον με ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα.

Ως εκ τούτου, σε μια Α' τάξη ενός δημοτικού σχολείου τα παιδιά βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης (σωματικής και πνευματικής), ωρίμανσης και ετοιμότητας, γεγονός που τα εμποδίζει ν' ανταποκριθούν όλα στον ίδιο βαθ-

μό στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, αφού δεν ξεκινούν όλα από την ίδια βάση. Και τούτο σημαίνει ότι οι διαφορές και οι ανισότητες θα συνεχίζονται, γιατί είναι αδύνατο, όσο φιλότιμος κι αν είναι ο δάσκαλος, να καταφέρει να βοηθήσει όλα τα παιδιά στο βαθμό που το καθένα χρειάζεται.

Γίνεται φανερό από τα πιο πάνω ότι η εισδοχή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο στην ηλικία των 5 1/2 χρόνων είναι πιθανό να τα φορτώσει με αποτυχίες, οι επιπτώσεις των οποίων δυνατά να τα συνοδεύουν στην μετέπειτα εξέλιξή τους και να επηρεάζουν αρνητικά τη στάση τους απέναντι στο σχολείο.

Η άποψή μας

Η αύξηση του ορίου ηλικίας εισδοχής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο είναι, πιστεύουμε, ένα βήμα που θα συμβάλει θετικά στη μείωση του λειτουργικού αναλφαβητισμού που, όπως έδειξε πρόσφατη έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάστηκαν στο συνέδριο διευθυντών Δημοτικής Εκπαίδευσης που έγινε τον

Ιούνιο του 1995, το ποσοστό των λειτουργικά αναλφάβητων στην Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου ανέρχεται μέχρι και στο 30%.

Παράλληλα, επιβάλλεται να επεκταθεί η προδημοτική εκπαίδευση με τη δημιουργία περιφερειακών νηπιαγωγείων ώστε να τύχουν όλα τα παιδιά του ενεργητικού της φροντίσης στο νηπιαγωγείο, καθώς και διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου.

Οι σημαντικές αυτές αλλαγές θα βοηθήσουν τα παιδιά ν' αντιμετωπίσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος, γιατί θα έχουν αναπτυχθεί και ωριμάσει περισσότερο, και η ετοιμότητά τους θα βρίσκεται σε ψηλότερο επίπεδο.

Θέλουμε να πιστεύουμε ότι, λόγω της σοβαρότητας του θέματος, τόσο το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού όσο και η Οργάνωση των Δασκάλων, η Συνομοσπονδία Γονέων και το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο θα μελετήσουν σοβαρά και σε βάθος το όλο πρόβλημα, πριν παρθούν οριστικές αποφάσεις.

Ο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΥΠΡΟΥ

Του Ανδρέα Π. Πολυδώρου

Το Πανεπιστήμιο Κύπρου έπρεπε να ιδρυθεί ευθύς μετά την ανακήρυξη της Κυπριακής Δημοκρατίας. Εθνικιστικοί όμως κύκλοι κατόρθωσαν να ματαιώσουν την ίδρυση με το ανιστόρητο επιχείρημα ότι μια τέτοια ενέργεια θα απέκοπτε τους Έλληνες της Κύπρου από τους εθνικούς πολιτιστικούς δεσμούς και θα οδηγούσε στην άμβλυση του εθνικού τους φρονήματος!

Η κατάληψη της μισής σχεδόν Κύπρου από τους Τούρκους εισβολείς και ο ξεριζωμός 200.000 Ελληνοκυπρίων από τις πατρογονικές τους εστίες ως αποτέλεσμα ακριβώς του άκρατου σοβινισμού και της δημαγωγίας κάποιων υπερελλήνων συντέλεσε ώστε να γίνει κοινή συνείδηση ότι η κρατική μας οντότητα αποτελεί το σημαντικότερο έρεισμα στον αγώνα για την εθνική μας επιβίωση. Καρπός αυτής της συνείδησης ήταν η ομόφωνη ψήφιση από τη Βουλή των Αντιπροσώπων στις 13 Ιουλίου 1989 του Νόμου 144/89 για την ίδρυση του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο το Πανεπιστήμιο Κύπρου είναι κρατικό και πρέπει να εξυπηρετεί τη νήσο ως σύνολο και να προάγει τα ενδιαφέροντα όλων των κυπριακών κοινοτήτων όντας ενοποιό στοιχείο στην πολιτιστική ζωή της νήσου και φορέας που αναπτύσσει την παράδοση και τον πολιτισμό της.

Ο κρατικός χαρακτήρας του Πανεπιστημίου δεν αρέσει σε ορισμένους εθνικιστικούς κύκλους, οι οποίοι, ποτέ δεν έπαυσαν να το πολεμούν. Θυμίζουμε τον σάλο που ξσηπώθηκε με αφορμή κάποιες παραλείψεις πρωτοκόλλου, στην οργάνωση των εγκαινίων του

Πανεπιστημίου και τον πόλεμο που έγινε εναντίον της αυτονομίας του Πανεπιστημίου και της ακαδημαϊκής ελευθερίας απ' αφορή τη διορισμό του Τουρκοκύπριου καθηγητή Νιαζί Κιζιλγιουρέκ και τη διαφωνία με ορισμένες απόψεις που περιέχονται στο βιβλίο του «Ολική Κύπρος».

Η αντίδραση εναντίον του Πανεπιστημίου παίρνει τώρα οργανωμένη μορφή με τη σύσταση «ομάδας πρωτοβουλίας για το Πανεπιστήμιο Κύπρου», η οποία σε δημοσιογραφική διάσκεψη και σχετική ανακοίνωση εξέθεσε πρόσφατα τις απόψεις της για τη «δομή και το πρόσωπο του Πανεπιστημίου Κύπρου». Η ομάδα πρωτοβουλίας κατηγορεί ακόμη το Πανεπιστήμιο ότι από απόψεις εθνικότητας, θρησκείας και πολιτιστικής παράδοσης είναι ένα ίδρυμα ουδέτερο, γι' αυτό δεν έχει τη δυνατότητα να προσφέρει αυτό που ιστορικά όφειλε στην ελληνική κοινότητα και αδυνατεί να στρατευθεί στον αγώνα του ελληνισμού της Κύπρου για δικαίωση και επιβίωση.

Από τα πιο πάνω φαίνεται καθαρά ότι οι συντάκτες της ανακοίνωσης της ομάδας πρωτοβουλίας αδυνατούν να διακρίνουν την ουσιαστική διαφορά μεταξύ πανεπιστημίου, σχολείου μέσης εκπαίδευσης ή δημοτικού. Έχω την άποψη ότι ο χαρακτηρισμός ενός πανεπιστημίου με όρους που εκφράζουν εθνικότητα, όπως ελληνικό, αγγλικό κτλ., είναι λανθασμένος, επιστημονικά ατεκμηρίωτος και μετέωρος. Εξάλλου ένα από τα χαρακτηριστικά των πανεπιστημίων σ' όλες τις χώρες είναι ότι είναι ανοικτά για ξένους φοιτητές φτάνει αυτοί να ανταποκρίνονται στα κριτήρια που θέτουν

το καθένα και τα οποία αφορούν τη γλωσσική επάρκεια και το επίπεδο γνώσεων των υποψηφίων φοιτητών. Δεν έχει σημασία αν ένα πανεπιστήμιο είναι ελληνικό, ιταλικό, γερμανικό κτλ. Αν υπάρχει κάποιο κριτήριο, με το οποίο μπορούμε να χαρακτηρίσουμε κάποιο πανεπιστήμιο είναι το κατά πόσο αυτό προάγει την επιστήμη, τη γνώση, την αλήθεια, τη μάθηση και την παιδεία με τη διδασκαλία και - κυρίως - την έρευνα και κτ' άλλο προάγει τη διακίνηση ιδεών. Γι' αυτό και συμφωνούμε με την ανακοίνωση του Συμβουλίου και της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου ότι το Πανεπιστήμιο Κύπρου για να υπηρετήσει το δίκαιο αγώνα του κυπριακού ελληνισμού ως πανεπιστήμιο, πρέπει πρώτ' απ' όλα να είναι πανεπιστήμιο. Με την παραγωγή επιστημονικού έργου το Πανεπιστήμιο θα μπορέσει να αναπτύξει έγκυρο διάλογο με την κοινωνία. Με τη συμμετοχή του σε πολιτιστικές δραστηριότητες και τη συνεργασία με τοπικούς και διεθνείς ερευνητικούς και ακαδημαϊκούς φορείς αναβαθμίζει το πολιτιστικό πρόσωπο της Κύπρου.

Σε τελευταία ανάλυση, βέβαια, το θέμα του χαρακτήρα του Πανεπιστημίου συναρτάται με το είδος της λύσης που επιδιώκουμε στο πολιτικό πρόβλημα της Κύπρου. Αν εξακολουθούμε να επιδιώκουμε τη λύση της διζωνικής ομοσπονδίας με αδιαίρετη κυριαρχία του κυπριακού κράτους, τότε δεν υπάρχει λόγος να αναθεωρηθεί ο περί Πανεπιστημίου Κύπρου Νόμος 144/89, γιατί το Πανεπιστήμιο συμβολίζει την κρατική μας οντότητα. Φοβούμαι ότι η ομάδα πρωτοβουλίας για το Πανεπιστήμιο Κύπρου, συνειδητά ή ασυνειδητά παίζει το παιχνίδι της

Άγκυρας και του Ντεκτάς, οι οποίοι αγωνίζονται για τη νομιμοποίηση της ντε φάκτο διχοτόμησης. Με τις απόψεις της για «καθαρά ελληνικό πανεπιστήμιο» το εξισώνει με τα αντίστοιχα «τουρκικά» στα κατεχόμενα, δίνοντάς

τους έτσι υπόσταση, και προσθέτει ακόμη ένα λιθαράκι στο τείχος του διαχωρισμού και της καταστροφής.

Η πικρή πείρα απέδειξε, δυστυχώς, ότι η εθνική μεγαλοστομία και η εύχρηχη δημογραφική

συνθηματολογία στάθηκαν οι χειρότεροι σύμβουλοι και αιτία μεγάλων τραγωδιών του ελληνισμού κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, με αποκορύφωμα την τουρκική εισβολή στην Κύπρο και τα τραγικά επακόλουθά της.

ΟΙ ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

(Μετάφραση-προσαρμογή του άρθρου:
«Using newspapers in the classroom as an instructional resource»,
από το περιοδικό Educational Innovation αρ. 83.)

Του Παντελή Θεοφυλάκτου

Οι εφημερίδες αποτελούν ένα σχετικά φτηνό και προσιτό εκπαιδευτικό υλικό. Παρέχουν στον αναγνώστη μια καλή περιγραφή επίκαιρων γεγονότων, τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και σύνθεσης των πληροφοριών. Τα άρθρα των εφημερίδων συνήθως δεν περιέχουν πολλούς τεχνικούς όρους. Και όπου τέτοια ορολογία είναι απαραίτητη, παρουσιάζεται με μια απλή γλώσσα, έτσι που να γίνεται κατανοητή από όλους τους αναγνώστες.

Οι εφημερίδες προκαλούν το ενδιαφέρον των αναγνώστών, και την περιέργειά τους για να μάθουν τα γεγονότα σχετικά με κάποιο θέμα. Οι συντάκτες των εφημερίδων είναι ειδικοί στο να εντοπίζουν τα κύρια στοιχεία στα θέματα που πραγματεύονται. Πιο κάτω παραθέτουμε ένα παράδειγμα για το πώς οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις εφημερίδες ως διδακτικό υλικό, στο θέμα: «Η διάσπαση του Καϊρου για τον πληθυσμό και την ανάπτυξη».

Εργασία για τους μαθητές

Οι μαθητές - ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις προηγούμενες γνώσεις τους - θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τα παρακάτω επιμέρους θέματα:

1. Η χρησιμότητα μιας διεθνούς διάσκεψης ως βήματος ειρηνικών συνομιλιών, σε αντίθεση με τη λύση διαφορών με τον πόλεμο, τη βία και την τρομοκρατία.
2. Ο ρόλος του Ο.Η.Ε. ως μεσολαβητή για την ειρηνική διευθέτηση διεθνών προβλημά-

των, που θέτουν σε κίνδυνο τη ζωή του ανθρώπου στον πλανήτη μας (υπερπληθυσμός, περιβάλλον, υγεία, πρόσφυγες, κ.ά.).

3. Η μελέτη γεγονότων παγκόσμιου ενδιαφέροντος, λ.χ. το δημογραφικό πρόβλημα όπως παρουσιάζονται στα πιο κάτω δυο δημοσιεύματα:

Πρώτο, «Ο πληθυσμός της γης από 5,6 δισεκατομμύρια θα μπορούσε να αυξηθεί στα 10 ως 12,5 δισ. ως το 2050».

Δεύτερο, «Σύμφωνα με υπολογισμούς της Διεθνούς Τράπεζας, γύρω στο 70% της αύξησης του πληθυσμού της γης, θα συμβεί σε χώρες με ετήσιο κατά κεφαλή εισόδημα κάτω από \$700».

4. Θα μπορούσαν να οργανωθούν ομάδες συζήτησης, σχετικά με τα σοβαρά παγκόσμια προβλήματα που θα προκύψουν από τον υπερπληθυσμό, όπως:

- Σχέδιο δράσης για τα επόμενα είκοσι χρόνια.
- Στη διάσκεψη τονίστηκε ότι η έκτρωση ποτέ δεν πρέπει να περιληφθεί στις μεθόδους οικογενειακού προγραμματισμού. Γιατί;
- Μερικές ομάδες ανθρώπων πιστεύουν ότι οι γυναίκες πρέπει να έχουν το δικαίωμα να αποφασίζουν, σχετικά με θέματα που αφορούν την εγκυμοσύνη. Αντίθετα, άλλες ομάδες διακηρύσσουν ότι έκτρωση σε οποιοδήποτε στάδιο της εγκυμοσύνης ισοδυναμεί με φόνο. Συ-

(Συνέχεια από τη σελ. 1)

νοεί τον, ανεπιθύμητο για τους Βρετανούς, συγκεντρωτισμό.

- Θεωρείται μειονέκτημα η δόμηση του Προγράμματος σ' έναν αυστηρά προκαθορισμένο κατάλογο δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων.
- Εκφράζεται η άποψη ότι το Πρόγραμμα έπρεπε να λειτουργεί στα πλαίσια ενός ευρύτερου σχεδίου συνεχούς επιμόρφωσης, διότι όπως το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προ-

ζήτηση αυτού του θέματος σε σχέση με το ερώτημα: Πότε αρχίζει η ζωή;

- Σεξουαλική αγωγή στην κατάλληλη ηλικία με τη χρήση εκπαιδευτικών μέσων, σύμφωνα με τις επικρατούσες σε κάθε χώρα ηθικές, πολιτικές και κοινωνικές αρχές και αντιλήψεις.

Ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Σκοπός της χρήσης των εφημερίδων στην τάξη ως μαθησιακού μέσου, δεν είναι η απομνημόνευση του περιεχομένου μιας δημοσιογραφικής είδησης. Αυτό που επιδιώκεται είναι η δημιουργία κινήτρων για κριτική αντίκριση του περιεχομένου μιας είδησης, και η καλλιέργεια του πνεύματος για διερεύνηση, στο εξής πλαίσιο:

1. Οι μαθητές να συνηθίσουν να αξιολογούν τις διάφορες πληροφορίες, όπως δημοσιεύονται στις εφημερίδες.
2. Οι πληροφορίες για το προς συζήτηση θέμα αντλούνται πάντοτε από διάφορες εφημερίδες, και όχι μόνο από μια.
3. Επιβάλλεται να ελέγχεται η σοβαρότητα, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα των ειδήσεων που θα χρησιμοποιηθούν.

To International Bureau of Education ενδιαφέρεται να ενημερωθεί για την εμπειρία εκπαιδευτικών που έχουν ήδη χρησιμοποιήσει τις εφημερίδες ως εκπαιδευτικό μέσο· διεύθυνση: IBE, P.O.Box 199, CH-1211 Geneva 20, Switzerland.

σωπικό έτσι και οι Διευθυντές χρειάζονται διαρκή επαγγελματική ανανέωση. Για να αντιμετωπιστεί αυτή η ανάγκη, οι Διευθυντές πρέπει να έχουν εύκολη πρόσβαση σε κατάλληλες πηγές πληροφόρησης.

(Τις πληροφορίες που περιέχονται στη συνεργασία αυτή, πήραμε από σχετικό άρθρο, στο περιοδικό "International Directions in Education", του Agnes McMahon, καθηγήτριά στο Πανεπιστήμιο του Bristol.)

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ να στέλλονται στη διεύθυνση του ΚΟΕΑ. Η έκτασή τους να μην υπερβαίνει τις 4 δακτυλογραφημένες σελίδες. Τα θέματα, κατά προτίμηση, να είναι σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση.

Τα ενυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων τους.

κ. Γιώργο Καρανάσιο: Η συνεργασία σας θα δημοσιευτεί στο επόμενο τεύχος.

ΚΥΠΡΙΑΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (ΚΟΕΔ)

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

Τηλ.: 360.3/1, Φαξ: 366.741, e mail: edpetros@zeus.cc.ucy.ac.cy

Επιμέλεια έκδοσης: Ανδρέας Πολυδώρου, Παντελής Θεοφυλάκτου