



Η μαζικοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι συνέπειες της στις άλλες βαθμίδες της Εκπαίδευσης

Καθηγητής **Ανδρέας Δημητρίου** - Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κύπρου

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση μαζικοποιήθηκε στις δεκαετίες του μεσοπολέμου, και η δευτεροβάθμια στις δεκαετίες του 50 και του 60. Η παρούσα και η επόμενη δεκαετία είναι οι δεκαετίες κατά τις οποίες μαζικοποιείται η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το κάθε κύμα επέκτασης της εκπαίδευσης είχε τους δικούς του λόγους και τα δικά του προβλήματα. Το πρώτο κύμα είχε σκοπό να δώσει στοιχειώδεις ικανότητες αλφαριθμητισμού, αριθμητικής και κατανόησης. Αυτές είχαν σκοπό να επιτρέψουν στους ανθρώπους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της τυποποιημένης εργασίας των εργοστασίων και τη σχετικά απλή καθημερινή ζωή των κοινωνιών που προέκυψαν από τη βιομηχανική επανάσταση. Το δεύτερο κύμα είχε σκοπό να δώσει μια κατανόηση των βασικών αρχών του κόσμου όπως τον περιγράφουν οι κλασικές επιστήμες και επίσης δεξιότητες προσπέλασης πιο σύνθετων πληροφοριών. Οι ικανότητες αυτές ήταν αναγκαίες για να λειτουργούν οι πολίτες στις αστικές κοινωνίες των υπηρεσιών που προήλθαν από τη μαζική αστικοποίηση που ακολούθησε το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Το τρίτο κύμα που ζούμε τώρα πρέπει να ετοιμάζει τους πολίτες για τις κοινωνίες του 21ου αιώνα που είναι ήδη επί θύραις. Οι πολίτες των κοινωνιών αυτών έχουν ανάγκη από τρία είδη δεξιοτήτων:

1. Πρέπει να μπορούν να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν μεγάλους όγκους πληροφοριών που αφορούν πολλά διαφορετικά και σύνθετα φαινόμενα, όπως είναι οι κοινωνικοί και πολιτικοί μετασχηματισμοί των ημερών μας, οι ανακαλύψεις πολλών επιστημών, όπως είναι η κλωνοποίηση, οι διαστημικές πτήσεις, οι υπολογιστές κτλ.

2. Πρέπει να έχουν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να χειρίζονται σύνθετα συστήματα όπως είναι οι υπολογιστές, τα σύγχρονα προγραμματιζόμενα συστήματα επικοινωνίας, οι ποικίλες συσκευές καθημερινής χρήσης κτλ.

3. Πρέπει να μπορούν να συμβιώνουν και να αλληλεπιδρούν με πολύ διαφορετικούς ανθρώπους είτε επί τόπου είτε από απόσταση, γιατί μεταβαίνουμε ταχύτατα προς υπερεθνικούς σχηματισμούς, πραγματικούς ή δυνάμει, που δεν έχουν σύνορα.

Οι δεξιότητες αυτές είναι πολύ απαιτητικές σε νοητικές ικανότητες. Απαιτούν υψηλού επιπέδου αφαιρετικότητα, αυτορύθμιση και ρευστότητα σκέψης τόσο ως προς τις γενικές όσο και ως προς τις ειδικές νοητικές λειτουργίες και ικανότητες που συνθέτουν την ευφυΐα. Χωρίς τις ικανότητες αυτές η οικοδόμηση των πιο πάνω δεξιοτήτων αντιμετωπίζει δυσκολίες. Οι ικανότητες αυτές δεν είναι άμεσα και εύκολα ενεργοποιήσιμες σε όλο τον πληθυσμό. Στην πραγματικότητα, για λόγους που δεν μπορούν να εξηγηθούν εδώ, οι ικανότητες αυτές ενεργοποιούνται με άνεση από το 10% και με σχετική προσπάθεια από ένα πρόσθετο 20-25% περίπου του συνολικού πληθυσμού. Όταν μόνο το 10% του πληθυσμού ζητούσε πανεπιστημιακή εκπαίδευση ουδείς παραπονιόταν σοβαρά για την ανεπάρκεια της μέσης ή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συζήτηση για την ανεπάρκεια αυτή άρχισε από τότε που η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ζητείται και από πολίτες που χρειάζονται συστηματική στήριξη στην προσπάθειά τους να ενεργοποιήσουν αυτές τις ικανότητες. Το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε κρίση στο βαθμό που η στήριξη αυτή πάσχει, επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να δώσει την αναγκαία στήριξη με τον τρόπο που πρέπει. Με άλλα λόγια, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα αποτυγχάνει να εκπαιδεύσει τους πολίτες με τρόπο που να ικανοποιεί τις προσωπικές τους φιλοδοξίες και τις κοινωνικές ανάγκες τότε αρχίζει να κλυδωνίζεται. Όταν φτάσουμε σε μια τέτοια κατάσταση το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να καταρρεύσει και η κοινωνία μπορεί να αρχίσει να

(Συνέχ. στη σελίδα 3)

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

- | | | | |
|---|---|---|----|
| ■ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΝΔΡΕΑΣ: Η μαζικοποίηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι συνέπειες της στις άλλες βαθμίδες της Εκπαίδευσης | 1 | ■ ΚΑΝΑΡΗΣ ΑΝΔΡΕΑΣ: Παρατήρηση τάξης | 4 |
| ■ ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ-ΕΥΡΙΠΙΔΟΥ ΑΘΗΝΑ: Οι "άλλες" μορφές έρευνας | 2 | ■ ΣΠΥΡΟΣ ΖΩΝΑΦΟΣ: Η εκπαιδευτική "μεταρρύθμιση" στην Ελλάδα | 9 |
| | | ■ ΠΟΛΥΔΩΡΟΥ ΑΝΔΡΕΑΣ Π.: Εκατό χρόνια διδασκαλικού συνδικαλισμού 1898 - 1998 | 11 |

ΟΙ "ΑΛΛΕΣ" ΜΟΡΦΕΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αθηνά Μιχαηλίδου - Ευριπίδου (PhD)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Σε όλο το φάσμα της κυπριακής εκπαίδευσης, από την ίδια τη σχολική μονάδα μέχρι το επίπεδο της λήψης των αποφάσεων και της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, κυριαρχεί η ίδια, γνωστή και τετριμμένη μέθοδος διερεύνησης εκπαιδευτικών ερευνητικών θεμάτων. Παρουσιάζεται η ποσοτική μέθοδος διερεύνησης ως η μοναδική οδός έρευνας ή αξιολόγησης. Η ερευνητική εικόνα που έχει να επιδείξει η εκπαίδευση μας σήμερα είναι περιορισμένη τόσο σε αριθμό ερευνητικών προγραμμάτων όσο και σε είδος μεθοδολογικής προσέγγισης. Η τάση είναι ξεκάθαρα υπέρ των αριθμών, της στατιστικής και αριθμητικής πλευράς της έρευνας.

Αν αναλογισθεί κανείς τις δεκάδες μικρής κλίμακας ερευνητικές εργασίες που διεξάγονται αποσπασματικά στα σχολεία μας, θα αντιληφθεί ότι αυτές στηρίζονται, γίνονται και παρουσιάζονται με βάση τις ποσοτικές μεθόδους του ερωτηματολογίου, των δοκιμίων και των πειραματικών μετρήσεων. Είναι επίσης εμφανές ότι αυτές αναφέρονται στην πλειοψηφία τους σε μεγάλους πληθυσμούς και, σχεδόν πάντα, αγγίζουν μόνο την επιφάνεια των προβλημάτων που διερευνούν. Ως αποτέλεσμα των πιο πάνω, που φαίνεται να συμβαίνουν λόγω άγνοιας αλλά κυρίως λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης σε άλλες μορφές έρευνας, η ποιοτική πλευρά της έρευνας δεν προτιμάται.

Στο χώρο της κυπριακής εκπαίδευσης επιβάλλεται η χρήση αποτελεσματικών μεθόδων έρευνας που μπορούν να προσφέρουν τη σε βάθος διερεύνηση ερωτημάτων σε τοπικό επίπεδο και σε συγκεκριμένες ομάδες υποκειμένων με παρόμοια χαρακτηριστικά. Χρειάζεται η επέκταση στη διερεύνηση εκείνη που στοχεύει στα άτομα και όχι στο πλήθος, που έχει ως στόχο την ανάλυση φαινομένων ή καταστάσεων συμπεριφοράς και στάσης και όχι στην επιφανειακή καταγραφή ή περιγραφή καταστάσεων. Επιβάλλεται η χρήση τέτοιων μεθόδων που πραγματικά προσφέρουν τη δυνατότητα παρουσίασης της "κρυμμένης" πλευράς των πραγμάτων και όχι της φαινομενικής.

Η χρήση των άλλων μορφών έρευνας, όπως η συνέντευξη (ομαδική ή ατομική - ελεύθερη ή δομημένη) ή η παρατήρηση (με ή χωρίς συμμετοχή - ελεύθερη ή δομημένη) μπορούν να αποτελέσουν τα μέσα για προσέγγιση των ατόμων, για καταγραφή συμπεριφορών και απόψεων μέσα από μια άλλη διάσταση. Η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης (case study) μπορεί να προσφέρει τη σε βάθος διερεύνηση βασικών ερωτημάτων σε δείγμα πολύ περιορισμένο αλλά συγκεκριμένο. Εξάλλου, η εμπειρία στο διεθνή ερευνητικό χώρο μπορεί να αποτελέσει το εχέγγυο της επιτυχίας (Brannen, 1992 Miles & Huberman, 1994 Foster, 1996).

Σίγουρα η χρήση αυτών των μορφών έρευνας, των πιο ποιοτικών απαιτεί περισσότερο χρόνο και μεγαλύτερη εμπλοκή του ίδιου του ερευνητή. Απαιτεί επίσης γνώσεις και σχετική εμπειρία και ευαισθησία σε τέτοια θέματα. Σε καμιά όμως περίπτωση δεν απαιτούν περισσότερες ή πιο εξειδικευμένες γνώσεις από τον ερευνητή από τη γνώση που απαιτείται σε οποιαδήποτε άλλη έρευνα. Αυτό γιατί σε όλες τις περιπτώσεις, όποια και αν είναι η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται, οι γνώσεις και η σχετική εμπειρία είναι απαραίτητες για να γίνει μια επιστημονική και συστηματική δουλειά. Ο μύθος ότι η έρευνα μέσω

ερωτηματολογίου είναι ευκολότερη πρέπει να καταρριφθεί και να γίνει αντιληπτό ότι η ποιότητα της εκπαιδευτικής έρευνας σχετίζεται πολύ με τις μεθοδολογικές αποφάσεις που τη στηρίζουν. Ο φόβος για την εμπλοκή του ερευνητή στην όλη διαδικασία της έρευνας κατά τρόπο επικίνδυνο και υποκειμενικό, δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερος από το φόβο της διαστρέβλωσης της αλήθειας μέσα από μια οποιαδήποτε άλλη έρευνα ποσοτικής μορφής. Ο ρόλος του ερευνητή και στις δυο περιπτώσεις είναι σημαντικός ως προς τις αποφάσεις του για συνειδητό περιορισμό της υποκειμενικότητας. Αντίθετα, ο φόβος για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων είναι υπαρκτός στην ποιοτική έρευνα. Συνήθως, τα αποτελέσματα τέτοιας διερεύνησης αφορούν το δείγμα της έρευνας και μόνο. Συνειδητά πια, στην ποιοτική έρευνα δεν ενδιαφέρει τόσο η γενίκευση όσο η σε βάθος διερεύνηση των πραγμάτων με "τίμημα" την απλή ένδειξη ή τάση της γενίκευσης. Δεν ενδιαφέρει τελικά η οριζόντια καταγραφή των καταστάσεων που διερευνώνται, αλλά η κάθετη τομή τους και η βαθιά διερεύνησή τους, έστω σε περιορισμένα δείγματα. Το "τίμημα" μπορεί να θεωρηθεί μηδαμινό μπροστά στη δυνατότητα που δίνει η "ποιοτική" διερεύνηση.

Το ερώτημα που τίθεται είναι ξεκάθαρο: ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας που κάνουμε; Αυτός είναι που πρέπει να καθοδηγεί τις όποιες μεθοδολογικές αποφάσεις. Αν ενδιαφέρει το "τι", "πού", "πότε" και "ποιος" τότε εύκολα προχωρούμε στην απόφαση για "ποσοτικές" μεθόδους. Αν όμως ενδιαφέρει η απάντηση σε ερωτήματα βαθύτερα, του τύπου "γιατί" ή "πώς" τότε η μόνη λύση ίσως να είναι η χρήση των "άλλων" μορφών έρευνας.

Μια ανασκόπηση του ερευνητικού έργου που έχει επιτελεσθεί τα τελευταία χρόνια στον τόπο μας, μας υπαγορεύει τουλάχιστον το συνδυασμό των μεθοδολογικών μας αποφάσεων. Ο συνδυασμός αυτός μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους: η ποιοτική έρευνα μπορεί να γίνει είτε πριν από μια κύρια ποσοτική διερεύνηση (στην περίπτωση αυτή η ποιοτική έρευνα δρα ως προκαταρκτική) είτε ως η βάση της διερεύνησης η οποία ακολουθεί μια επιφανειακή περιγραφική έρευνα (στην περίπτωση αυτή η ποιοτική έρευνα δίνει τις απαντήσεις στα αποτελέσματα της ποσοτικής και στα ερωτήματα που πηγάζουν από αυτήν) (Denzin & Lincoln, 1994 Rubin & Rubin, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, οι ποιοτικές μορφές έρευνας στην εκπαίδευση του τόπου μας μπορούν να προσφέρουν πολλά, σε διάφορα επίπεδα:

· Διερεύνηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Οι ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας πρέπει να αποτελούν βασικό μέλημα στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων. Παιδιά και εκπαιδευτικοί, μέσα και υλικά της κάθε μονάδας, αλλά και περιβαλλοντικοί παράγοντες, πρέπει να αποτελούν τα δείγματα διερευνήσεων. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα, πολλές φορές καλείται να δράσει ως ερευνητής για να επιλύσει προβλήματα που θα μπορούσαν με συστηματικό και επιστημονικό τρόπο να επιλυθούν μόνο με τη χρήση ποιοτικών μορφών έρευνας. Εξάλλου, η παρατήρηση και η άτυπη συνέντευξη αποτελούν καθημερινά εργαλεία στα χέρια του

εκπαιδευτικού για συλλογή των δεδομένων που χρειάζεται για να επιτελέσει σωστά το έργο του στην τάξη. Οι ιδιαιτερότητες, όχι μόνο στο επίπεδο του σχολείου αλλά και της τάξης, οδηγούν στη σε βάθος διερεύνηση των φαινομένων.

• Διερεύνηση σε επίπεδο ομάδας ατόμων

Μαθητές ή εκπαιδευτικοί με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μπορούν να αποτελέσουν το δείγμα ποιοτικών καταγραφών που θα απαντήσουν σε κείρια ερευνητικά ερωτήματα στηριζόμενα σε "πρωτογενή" δεδομένα. Στις περιπτώσεις αυτές συνήθως επιβάλλεται η ενεργός εμπλοκή του ερευνητή και η όσο το δυνατό "αυτούσια" και απευθείας παρουσίαση των δεδομένων. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή παιδιά με παρόμοια μαθησιακά προβλήματα, εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε συγκεκριμένα προγράμματα καινοτομικά ή άλλα μπορούν να δώσουν απόψεις, στάσεις ή συμπεριφορές μόνο μέσω των "άλλων" μεθόδων διερεύνησης.

• Διερεύνηση σε εθνικό επίπεδο

Η κάθε μεμονωμένη περίπτωση θα πρέπει να αποτελεί τη βάση για τη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο χάραξης πολιτικής. Απόψεις εμπλεκόμενων μερών, αντιδράσεις, συμπεριφορά και στάσεις προσφέρονται για συστηματική και επιστημονική έρευνα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων που πραγματικά θα οδηγήσουν στη λήψη ορθών αποφάσεων που θα στηρίζονται στην πραγματικότητα. Η κάθε περίπτωση αποτελεί μοναδικότητα και πρέπει να είναι σεβαστή, χωρίς να χάνεται μέσα στην αριθμητική και ποσοτικοποιημένη επικρατούσα άποψη.

Στο χώρο μας, είναι πολυτέλεια να μένουμε μόνο στην επιφανειακή καταγραφή, την απλή φωτογράφιση των πραγμάτων, άνκαι αυτό είναι χρήσιμο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Είναι σκόπιμο και πραγματικά ενδιαφέρον να τολμήσουμε να προχωρήσουμε βαθύτερα - αυτό ίσως οδηγήσει σε

αποτελέσματα μη αναμενόμενα, μη καθιερωμένα και τετριμμένα, αλλά αληθινά. Στην κυρίαρχη εκπαίδευση όπου η εκπαιδευτική έρευνα και η αξιολόγηση βρίσκονται σε αρχικά στάδια ανάπτυξης, εκείνο που χρειάζεται περισσότερο είναι η εξειδικευμένη και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και όχι η ποσοτικοποίησή τους ή η εξίσωση και ισοπέδωσή τους. Η έρευνα πρέπει πια να γίνεται, όχι μόνο για μια μερίδα εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες γνώσεις, αλλά και για τους άμεσα ενδιαφερόμενους: τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Η παρουσίαση και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων των ερευνών μπορεί να γίνει με περιγραφικό και περιφραστικό τρόπο μέσω της χρήσης των "άτυπων" και "ανθρώπινων" μορφών έρευνας, των πιο "ποιοτικών". Η φύση των ερευνητικών προβλημάτων υποβάλλει τη στροφή προς τις άλλες μορφές έρευνας και η προσεκτική, επιστημονική αλλά και σταδιακή χρήση τους θα "πέσει" για την αξία τους.

A N A Φ Ο Ρ Ε Σ

1. Brannen, J. (1992) *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
2. Denzin, N. & Lincoln, Y.S. (1994) (Eds). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
3. Foster, P. (1996) *Observing schools: a methodological guide*. London: Paul Chapman.
4. Miles, B.M. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Analysis*. London: Sage.
5. Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. London: Sage.

(Συνέχ. από τη σελίδα 1)

οπισθοχωρεί, αν δεν ληφθούν δραστικά μέτρα για τη γεφύρωση αυτού του χάσματος.

Το χάσμα θα γεφρωθεί με δραστική αναδιοργάνωση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι δύο αυτές βαθμίδες της εκπαίδευσης πρέπει να αναδιοργανώσουν τα προγράμματα και τις μεθόδους τους, ώστε να προετοιμάσουν περίπου το σύνολο του πληθυσμού για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Τούτο σημαίνει ότι ο ίδιος ο προσανατολισμός της διδασκαλίας πρέπει να ανακατευθυνθεί ώστε να καθιστά τα άτομα από νωρίς ικανά να διαχειρίζονται σύνθετες και πολλές πληροφορίες, σύνθετα συμβολικά και τεχνικά συστήματα, και σύνθετες ανθρώπινες σχέσεις (τα τρία παραπάνω σημεία). Για να γίνει όμως τούτο δυνατό, χρειάζεται αλλαγή όχι μόνο στα προγράμματα διδασκαλίας αλλά στους ίδιους τους λειτουργούς της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι λειτουργοί της εκπαίδευσης, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πρέπει να αποκτήσουν πολλά από τα χαρακτηριστικά που μέχρι σήμερα είχε ο πανεπιστημιακός δάσκαλος. Δηλαδή σε βάθος εξειδίκευση σε έναν τομέα αλλά και ευρεία παιδεία ως προς τη φύση και το χαρακτήρα της Επιστήμης (προσεξέτε το κεφαλαίο Ε). Δηλαδή κατανόηση της Επιστήμης ως μιας γενικής διαδικασίας

αναζήτησης και διαρκούς επανεργμηνείας του κόσμου.

Με τη σειρά του, τούτο σημαίνει ότι η ίδια η εκπαίδευση των δασκάλων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να αναπροσαρμοστεί τόσο ως προς την έκταση της όσο και ως προς το είδος της. Ως προς την έκταση της, πρέπει να επεκταθεί ώστε να περιλαμβάνει αυτό που σήμερα ονομάζεται προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές (δηλαδή ένα minimum 5 χρόνων). Ως προς το είδος της πρέπει να περιλάβει μαθήματα και εμπειρία (εργαστηριακή άσκηση και επί τούτου μαθητεία) που σήμερα περιλαμβάνει η άσκηση επαγγελματιών υψηλού γοήτρου, όπως είναι οι γιατροί, οι μηχανικοί και οι δικηγόροι. Εξάλλου, η ίδια η δομή της σχολικής τάξης πρέπει να μεταβληθεί δραστικά. Η οργάνωσή της πρέπει να έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά της σημερινής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Δηλαδή μαθήματα, εργαστήρια, φροντιστήρια και ασκήσεις που υπηρετούνται από μια πλειάδα ανθρώπων που συμπληρώνονται μεταξύ τους.

Όσο πιο γρήγορα μετακινηθούμε προς την κατεύθυνση αυτή τόσο πιο πολλά προβλήματα θα αποφύγουμε ως κοινωνία και τόσο θα ανεβαίνει το γοήτρο των εκπαιδευτικών και η ικανοποίησή τους ότι λειτουργούν αποτελεσματικά, μέσα σε ένα δημιουργικό σύστημα που τους τιμά και τους αμείβει.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΑΞΗΣ

Αντρέας Κανάρης

Bed., MSc (Curriculum Development and Instructional Technology)

Α. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΑΞΗΣ

Εισαγωγή

Στόχος της εκπαίδευσης είναι να μεταδώσει, να προκαλέσει ή να συμβάλει στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων ή ευαισθησιών. Είναι εμφανές πως για να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα, πρέπει να δίδεται η σημασία που πρέπει σε όλους τους τομείς που αναφέρονται πιο πάνω. Πολλές φορές όμως, αυτά που γίνονται στην τάξη απέχουν από του να καλλιεργούν όλους τους τομείς που πρέπει να καλλιεργούν ή δεν τους επιδιώκουν στο βαθμό που πρέπει, χωρίς αυτό να γίνεται αντιληπτό. Στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος και στη συνεπακόλουθη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά η συστηματική παρατήρηση τάξης. Στα πλαίσια μιας συστηματικής παρατήρησης, ελέγχεται η παρουσία ή μη των πιο πάνω τομέων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής αλληλεπίδρασης στην τάξη. Αυτοί οι τομείς αναλύονται στις διαστάσεις τους οι οποίες θα αποτελέσουν και τα συγκεκριμένα σημεία παρατήρησης. Για να είναι ολοκληρωμένη μια συστηματική παρατήρηση τάξης πρέπει να έχει σαν στόχους της τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, την προσφορά γνώσεων, την καταλληλότητα της μεθοδολογίας και των μέσων που χρησιμοποιεί, το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί σε μια τάξη, τη σημασία που δίνεται στην καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων. Στόχος είναι, παράλληλα, και ο ίδιος ο μαθητής, καθώς και το αν λαμβάνονται υπόψη οι ευαισθησίες και η ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή.

Σημασία της παρατήρησης τάξης

Ένας μπορεί να αλλάξει το αναλυτικό, να εξοπλίσει τα σχολεία με περισσότερα μέσα και υλικά, να αναδιαμορφώσει το φυσικό περιβάλλον, ακόμη να επεκτείνει τη σχολική μέρα, στην προσπάθειά του να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όλες αυτές οι αλλαγές όμως από μόνες τους δεν μπορούν να παραγάγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές, θα εξαρτάται πάντα σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της διδασκαλίας που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται πρώτα και πάνω απ' όλα από την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Και αυτό γιατί είναι ο εκπαιδευτικός που σχεδιάζει το περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας, οργανώνει και διοικεί την τάξη, αποφασίζει το λεπτομερές περιεχόμενο, τη σειρά και το ρυθμό του, τη γενική δομή του μαθήματος, την κατ' οίκον εργασία, τους μηχανισμούς ανατροφοδότησης που είναι αναγκαίοι για να γνωρίζει πώς προχωρεί ο κάθε μαθητής και τα διορθωτικά μέτρα που πρέπει να παρθούν (Anderson, 1991).

Η προσπάθεια για ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, λοιπόν, πρέπει να στραφεί προς την κατεύθυνση του εκπαιδευτικού και στη μελέτη του τι πραγματικά διαδραματίζεται στην τάξη, στην οποία παίρνουν την εκπαίδευσή τους οι μαθητές. Η συστηματική παρατήρηση των όσων διαδραματίζονται σε μια τάξη, μπορεί να δώσει στον παρατηρητή πλήθος πληροφοριών για αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές ή για αδυναμίες, ή προβλήματα.

Όσο και αν φαίνεται παράξενο, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι ενήμεροι για πολλά από αυτά που γίνονται ή κάνουν οι ίδιοι στην τάξη (Duchett). Μερικοί λόγοι γι αυτό είναι:

- Η αλληλεπίδραση με την τάξη προχωρεί με πολύ γρήγορο ρυθμό. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει διαρκώς να ανταποκρίνονται σε άμεσες ανάγκες και στις τρέχουσες καταστάσεις και έτσι έχουν λίγο χρόνο να αντιδράσουν πάνω σε αυτά που κάνουν ή σχεδιάζουν να κάνουν.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευθεί να παρατηρούν και να μελετούν τη δική τους διδακτική συμπεριφορά.
- Οι εκπαιδευτικοί σπάνια παίρνουν συστηματική ή χρήσιμη ανατροφοδότηση.

Αυτή η κατάσταση μπορεί να βελτιωθεί με την καλλιέργεια δεξιοτήτων παρατήρησης και περιγραφής του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδακτικής συμπεριφοράς στην τάξη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα ενημερώνονται γι' αυτά που συμβαίνουν στην τάξη και θα μπορούν να παρακολουθούν με ακρίβεια τη δική τους συμπεριφορά, καθώς και αυτή των μαθητών τους. Με αυτή την ανατροφοδότηση θα είναι σε θέση να παίρνουν τις κατάλληλες αποφάσεις για τη διδακτική διαδικασία. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να το κάνουν αυτό, τότε άγονται και φέρονται από τα γεγονότα της τάξης. Και όταν οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να ελέγχουν τα γεγονότα της τάξης, τότε η πρόοδος δεν είναι η καλύτερη, τουλάχιστον για μερικούς μαθητές, συνήθως τους αδύνατους.

Η παρατήρηση μπορεί να γίνεται είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε από άλλο πρόσωπο και με διάφορα μέσα. Πρέπει όμως να αναφερθεί πως η έρευνα έχει δείξει ότι η αντίληψη του εκπαιδευτικού για τα δρώμενα στην τάξη διαφέρει από αυτήν του παρατηρητή (Good and Brophy, 1973). Αυτό μπορεί να οφείλεται, εκτός από το γεγονός ότι όλα σε μια τάξη κινούνται με γρήγορο ρυθμό, στο γεγονός ότι και οι δυο μπορεί να παρερμηνεύουν αυτά τα οποία βλέπουν λόγω της εμπειρίας του καθενός και των προκαταλήψεών του, οι οποίες τους οδηγούν στην υποκειμενική ερμηνεία αυτών που βλέπουν και όχι στην αντικειμενική παρατήρηση, περιγραφή και ανάλυσή τους. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός τους αντιδρά όχι στο τι ακριβώς ακούει, αλλά βασισμένος στην προηγούμενη εμπειρία του με ένα μαθητή ερμηνεύει το τι φαίνεται να λέει αυτός ο μαθητής.

Ορισμός παρατήρησης τάξης

Οι Acheson and Gall (1980) θεωρούν ότι η παρατήρηση τάξης είναι "η διαδικασία που βοηθά τον εκπαιδευτικό να ελαττώσει την απόκλιση μεταξύ της πραγματικής διδακτικής συμπεριφοράς και της ιδανικής διδακτικής συμπεριφοράς" (σ.25). Για να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά αυτή η διαδικασία, ώστε να επέλθει η επιθυμητή σύγκλιση, πρέπει να ξεκαθαρισθεί η έννοιά της και να διακρίνουμε τις διαστάσεις της.

Παρατήρηση τάξης μπορεί να οριστεί σαν η διαδικασία που ασχολείται με τη συστηματική παρατήρηση, καταγραφή και ανάλυση των διαφορών πτυχών της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος ενός συγκεκριμένου τμήματος.

Μια σημαντική διάσταση της παρατήρησης τάξης είναι ότι η παρατήρηση είναι μια διαδικασία, δηλαδή δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός αλλά εκτείνεται στο χρόνο και οδηγεί σε κάποιο

αποτέλεσμα. Αυτός ο χρόνος μπορεί να είναι μέρος μιας διδακτικής περιόδου, ολόκληρη διδακτική περίοδος ή κάποτε ολόκληρη μέρα. Μπορεί επίσης η παρατήρηση να είναι επαναλαμβανόμενη σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα. Το τελικό της αποτέλεσμα είναι η βελτίωση της διδασκαλίας μέσω της ανατροφοδότησης και των διορθωτικών μέτρων που πρέπει να την ακολουθούν. Δεύτερο σημαντικό στοιχείο είναι ότι η παρατήρηση τάξης είναι συστηματική. Αν θέλουμε να κάνουμε μια αξιολόγηση και αξιόπιστη δουλειά, πρέπει η παρατήρηση να είναι συστηματική, δηλαδή να καθορίζονται ποιοι είναι οι σκοποί της καθώς και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Τρίτον, η παρατήρηση συνοδεύεται από καταγραφή και ανάλυση των δρώμενων σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Δηλαδή πρέπει να υπάρχει το κατάλληλο όργανο με το οποίο θα καταγράφονται τα διάφορα γεγονότα, ώστε στη συνέχεια να μπορούμε να τα αναλύσουμε όσο πιο αντικειμενικά γίνεται. Το σκηνικό της παρατήρησης το καθορίζει το μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή τα άτομα που συνυπάρχουν στο χώρο, ο χώρος μέσα στον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία, το θέμα της διδασκαλίας, τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, και, τέλος, ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία.

Σκοπός της παρατήρησης τάξης

Η παρατήρηση της τάξης μπορεί να δώσει στον εκπαιδευτικό πληθώρα στοιχείων, η ανάλυση των οποίων μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό των ποιοτικών σημείων της διδασκαλίας και της διοίκησης της τάξης ώστε στη συνέχεια να γίνεται συνειδητή χρήση τους. Παράλληλα, μπορεί να δώσει στοιχεία για τις όποιες αδυναμίες υπάρχουν στην όλη μαθησιακή διαδικασία, ώστε με τα διορθωτικά μέτρα που θα παρθούν να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία.

Β. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Μια διδασκαλία, όσο περίτεχνη και να είναι αν δεν φέρνει ικανοποιητικά αποτελέσματα είναι άχρηστη. Από την άλλη όμως δεν μπορούμε να λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα ασχέτως του τρόπου με τον οποίο αυτά επετεύχθησαν. Οι διαδικασίες και ο τρόπος διδασκαλίας έχουν σημασία για τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Κουτσόκος, 1993, σ.452). Η πολυπλοκότητα των συνισταμένων της αποτελεσματικής διδασκαλίας καθιστά δύσκολο τον ορισμό της. Γενικά, η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να οριστεί σαν η διαδικασία πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή που οδηγεί στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, σύμφωνα με τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης.

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας

1. Σαφής γνώση των επιπέδων επίδοσης του κάθε μαθητή
2. Σαφής προσδιορισμός επιμέρους στόχων - στόχων μαθήματος
3. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα επίπεδα των μαθητών
4. Επιλογή κατάλληλης οργάνωσης της τάξης
5. Επιλογή κατάλληλων μεθόδων και δραστηριοτήτων
6. Συνεχής αξιολόγηση και επανατροφοδότηση
7. Αναπροσαρμογή των στόχων.

Παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας

Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την αποτελεσματική διδασκαλία, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δυο ομάδες: α) τους εξωτερικούς και β) τους εσωτερικούς. Επιγραμματικά, αυτοί οι παράγοντες μπορούν να αναλυθούν ως εξής:

A) Εξωτερικοί:

- 1) Ευρύτητα κοινωνία (πολιτικό / κοινωνικό / οικονομικό σύστημα)
- 2) Κοινότητα (συνήθειες, προσδοκίες, στάσεις)
- 3) Γονείς (συνεργασία, αντιλήψεις, προσδοκίες, στάσεις).

B) Εσωτερικοί:

- 1) Εκπαιδευτικό σύστημα (αποκεντρωτικό / συγκεντρωτικό, σαφήνεια στόχων, αναλυτικά προγράμματα, επιμόρφωση / αξιολόγηση εκπαιδευτικών, μέσα / υλικά)
- 2) Σχολείο (κλίμα, διοίκηση / διεύθυνση)
- 3) Τάξη (μέγεθος, απόκλιση επίδοσης, στάσεις, γνώσεις, εμπειρίες, διαπροσωπικές σχέσεις)
- 4) Εκπαιδευτικός (προσωπικά χαρακτηριστικά, υπόβαθρο, αντιλήψεις, πείρα).

Πτυχές αποτελεσματικής διδασκαλίας

Για να μην είναι μονόπλευρη η παρατήρηση τάξης, πρέπει να έχουμε υπόψη μας τους βασικούς της τομείς, ώστε να αποδίδεται η πρόβλεψη σημασία σε όλες τις πτυχές. Σε μια διδασκαλία μπορούμε να διακρίνουμε το σχεδιασμό του μαθήματος, τις δεξιότητες παρουσίασης του μαθήματος, τις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, τη συναισθηματική επικοινωνία στην τάξη, και την οργάνωση και διοίκηση της τάξης (Perrott, 1982).

1. Σχεδιασμός του μαθήματος

- Επιλογή του θέματος του μαθήματος
- Εξακριβωση αυτού που ήδη ξέρουν οι μαθητές για το επιλεγμένο θέμα
- Καθορισμός διδακτικών στόχων
- Σχεδιασμός διδακτικών διαδικασιών που να υποβοηθούν την επίτευξη των στόχων
- Απόφαση για το κατά πόσο αυτές οι διαδικασίες είναι αποτελεσματικές ή όχι.

2. Δεξιότητες παρουσίασης του μαθήματος

- Επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο τι θα διδαχθεί με την πρόκληση του ενδιαφέροντός τους
- Χρήση μέσων για ομαλή μετάβαση από το γνωστό στο άγνωστο
- Παρουσίαση μιας δομής ή ενός πλαισίου του νέου μαθήματος
- Απόδοση της σημασίας μια έννοιας ή αρχής
- Ποικιλία ερεθισμάτων
- Σαφήνεια επεξηγήσεων
- Χρήση παραδειγμάτων
- Σωστό κλείσιμο του μαθήματος.

3. Ερωτήσεις

- Είδος των ερωτήσεων (ταξινομία) που χρησιμοποιούνται
- Γλώσσα
- Κατανομή των ερωτήσεων
- Διερευνητικές ερωτήσεις.

4. Συναισθηματική επικοινωνία στην τάξη

- Έκφραση του προσώπου, έκφραση του σώματος, χειρονομίες
- Ενίσχυση επιθυμητής συμπεριφοράς
- Χρήση επαίνου
- Επίκριση.

5. Οργάνωση και διοίκηση της τάξης

- Οργάνωση των διδακτικών μέσων
- Χειρισμός προβλημάτων συμπεριφοράς
- Ανάθεση υπευθυνότητας.

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας

Έπαινος

A)- Μπορεί να ενθαρρύνει και να ενισχύσει την κατάλληλη συμπεριφορά.

· Για να είναι επιτυχής πρέπει να δίδεται για συγκεκριμένη συμπεριφορά κι όχι αόριστα.

· Για να ενισχύει την κατάλληλη συμπεριφορά πρέπει να δίδεται φυσικά, συχνά (αλλά χωρίς κατάχρηση) και για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις.

· Δίδεται σε αναγνώριση αξιολογής προσπάθειας ή επιτυχίας σε δύσκολο έργο.

B)- Μια λειτουργία του επαίνου είναι να δίνει πληροφορίες στους μαθητές για την επάρκειά τους, για τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού (modeling), ενθαρρύνει δε όχι μόνον αυτόν που το δέχεται, αλλά και τους συμμαθητές του (Lemlech, 1988).

Σταθερότητα

· Η σταθερή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πρέπει να σχετίζεται με την εγκαθίδρυση λογικών κανονισμών και κανονισμών που μπορούν να εκτελεστούν.

· Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σταθερός στις αποφάσεις του, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών του και το στάδιο ανάπτυξής τους.

· Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού στις αποφάσεις / δηλώσεις του παρακινεί τα παιδιά σε συμμόρφωση, ενώ ο εκπαιδευτικός που μεταχειρίζεται τους μαθητές του με άγριο τρόπο ή με θυμό τους ωθεί σε διασπαστική συμπεριφορά και τα παιδιά είναι συναισθηματικά αναστατωμένα.

Ευελιξία και προσαρμογή στις ανάγκες των μαθητών

Η ανάπτυξη ευελιξίας στην χρήση διδακτικών στρατηγικών μπορεί να είναι ένα από τα μεγαλύτερα προσόντα του εκπαιδευτικού. Όταν τίθεται αντιμέτωπος με προβλήματα στην τάξη, πρέπει να παίρνει στη στιγμή αποφάσεις σχετικές με τη διδακτική του προσέγγιση, με νέους στόχους, με τη χρήση μέσων, με την κατανομή του χρόνου του και γενικά με την αναπροσαρμογή των σχεδίων του στις τρέχουσες ανάγκες και στις ανάγκες των μαθητών.

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Πρέπει να γίνεται διαφοροποίηση και των μέσων και της διδασκαλίας, αλλά και της μεθοδολογίας, ανάλογα με το νοητικό επίπεδο των μαθητών, και των αναγκών τους (εξατομίκευση, ομαδοποίηση) και του σκοπού της διδασκαλίας.

Κινητικότητα του εκπαιδευτικού

Την ώρα που εργάζονται οι μαθητές ο εκπαιδευτικός περιφέρεται στην τάξη, επιβάλλοντας πειθαρχία με την φυσική του παρουσία και ταυτόχρονα παρακολουθεί την εργασία των μαθητών, ενισχύει την προσπάθειά τους και γενικά τους δίνει να καταλάβουν ότι ενδιαφέρεται

Παρακολούθηση της πρόοδου των μαθητών

Αξιολογεί την πρόοδο των μαθητών ομαδικά ή ατομικά, με παρατήρηση (χρήση σημειώσεων ή φύλλων καταγραφής παρατήρησης και των φύλλων ποσοτικής αποτίμησης) ή με δοκίμια. Διευκρινίζει με ερωτήσεις αν έχουν αμφιβολίες ή αν κατάλαβαν το μάθημα.

Κατανομή του διδακτικού χρόνου

Η αποτελεσματική χρήση του χρόνου που προγραμματίζει ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας ή

μαθήματος είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών. Μέρος του χρόνου αυτού αφιερώνεται σε διάφορες εργασίες ρουτίνας (π.χ. παρουσίες) στη διδασκαλία και στην απασχόληση των μαθητών σε διδακτικές δραστηριότητες σχετικές με το μάθημα. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός περιορίζει το χρόνο για εργασίες ρουτίνας και αυξάνει το χρόνο για διδασκαλία και διδακτικές δραστηριότητες, φροντίζοντας για την αλλαγή των δραστηριοτήτων την κατάλληλη στιγμή και μένοντας επικεντρωμένος στους στόχους του.

Γ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΑΞΗΣ

Είδη παρατήρησης

1. Αυτοπαρατήρηση
2. Παρατήρηση από συναδέλφους
3. Παρατήρηση από το διευθυντή
4. Παρατήρηση από τον επιθεωρητή
 - α) για βελτίωση
 - β) για αξιολόγηση
5. Παρατήρηση από φοιτητές
6. Παρατήρηση από γονείς.

Προβλήματα παρατήρησης

1. Η αξιολόγηση είναι και παραμένει σε αρκετό βαθμό υποκειμενική. Οι αξίες και εμπειρίες του καθενός σχετικά με το τι είναι σημαντικό επηρεάζει την παρατήρηση και την επακόλουθη ερμηνεία της.

2. Η κατάσταση που παρακολουθεί ο παρατηρητής δεν είναι εκείνη της καθημερινής πραγματικότητας της τάξης αλλά παράλλαγμα. Η παρουσία απλά και μόνο κάποιου στην αίθουσα διδασκαλίας είναι αρκετή να διαφοροποιήσει τη ψυχολογία της τάξης, και πιθανόν την διδακτική προσέγγιση, καθώς και τη συμπεριφορά και την αντίδραση των μαθητών.

3. Η παρουσία ξένου ή ξένων ατόμων στην τάξη, ακόμη και συναδέλφου, προκαλεί ένταση και συναισθήματα φόβου στον εκπαιδευτικό, λόγω της αναπόφευκτης κριτικής που θα ασκηθεί.

4. Η θέση του παρατηρητή στην τάξη δημιουργεί αρκετά προβλήματα. Αν καθήσει μπροστά, μπορεί να παρατηρεί όλα όσα διαδραματίζονται στην τάξη, αλλά παράλληλα αποσπά και την προσοχή των μαθητών. Αν καθήσει πίσω, δεν είναι αισθητή η παρουσία του στους μαθητές, αλλά χάνει αρκετή από την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώραν στην τάξη.

Όπως τονίζει ο Κουτσάκος (1993), «ο διδάσκων και οι διδασκόμενοι βρίσκονται κάτω από το βλέμμα του άλλου, του ξένου, πράγμα που συνεπάγεται συνειδητή αλλοίωση αντιδράσεων, συναισθημάτων, σκέψεων και στάσεων και του διδάσκοντος και των διδασκόμενων. Γι' αυτό και πρέπει ο αξιολογών να μεταφέρεται στη θέση του παρακολουθούμενου» (σ451). Η παρατήρηση «είναι, σε τελική ανάλυση, πάντοτε συγκριτική. Όταν [παρατηρούμε] ένα μάθημα έχουμε συνειδητά ή υποσυνείδητα στο μυαλό μας κάποιο διδακτικό παιδαγωγικό πρότυπο (μοντέλο)» (σ.452).

Εκτός από την αναλυτική αντίληψη, σαν αποτέλεσμα της παρατήρησης, υπάρχει και η συνολική αντίληψη και κρίση.

Τεχνικές συστηματικής παρατήρησης

Υπάρχουν δύο είδη παρατήρησης: α) Η μη δομημένη παρατήρηση και β) η συστηματική και δομημένη παρατήρηση

A. Μη δομημένη παρατήρηση

Σε αυτό το είδος παρατήρησης ούτε το υπό παρατήρηση άτομο ξέρει τι ακριβώς παρατηρεί ο παρατηρητής, ούτε και ο παρατηρητής ξέρει, εκτός από μια γενική αντίληψη, τι ακριβώς ψάχνει.

Η λογική στην οποία βασίζεται αυτός ο τύπος παρατήρησης είναι ότι ο παρατηρητής έχει πολλά χρόνια στην εκπαίδευση και έτσι έχει μεγάλη πείρα, ώστε να ξέρει τι να παρατηρήσει για να αποφασίσει κατά πόσο η διδασκαλία είναι καλή ή κακή. Θεωρείται ότι ο παρατηρητής έχει κάποια εσωτερικά, “κρυμμένα” κριτήρια, αλλά κανείς δεν ξέρει κατανάγκη ποια είναι αυτά. Αν του ζητηθεί, ο παρατηρητής μπορεί να προσπαθήσει και, έστω και με δυσκολία, να καταφέρει να εκφράσει ποια είναι αυτά τα συγκεκριμένα κριτήρια στα οποία στηρίζει την παρατήρησή του. Σ’ αυτή την περίπτωση μπορεί να ανακαλύψεις ότι διαφωνείς με αυτά.

Είναι αυτονόητο ότι η αξία μιας τέτοιας παρατήρησης είναι μικρή για σκοπούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού, αφού δεν του δίνει στην ανατροφοδότηση που χρειάζεται για μια ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής του προσέγγισης. Δύο παρατηρητές μπορεί να συμφωνούν για την ποιότητα μιας διδασκαλίας, αλλά για αρκετά διαφορετικούς λόγους. Παράλληλα, δυο παρατηρητές μπορεί να φτάσουν σε εντελώς διαφορετικές εκτιμήσεις για την ποιότητα μιας διδασκαλίας.

B. Συστηματική και δομημένη παρατήρηση

Για να χρησιμοποιηθεί η παρατήρηση κατ’ αυτό τον τρόπο, είναι αναγκαίο ο παρατηρητής να έχει ένα οδηγό, μια δομή να ακολουθήσει κατά τη διάρκεια μιας παρατήρησης και να συμμορφώνεται σε αυτό τον οδηγό.

Τα πιο συνηθισμένα μέσα για παρατήρηση διδασκαλίας είναι τα φύλλα συμπλήρωσης πίνακα (checklists) και τα φύλλα ποσοτικής αποτίμησης (rating scales). Τα πρώτα αποτελούνται από ένα κατάλογο με βήματα, δραστηριότητες ή συμπεριφορές, η παρουσία ή η απουσία των οποίων παρατηρείται. Το έργο του παρατηρητή είναι να σημειώνει στον κατάλογο αυτό κατά πόσο τα βήματα, οι δραστηριότητες ή οι συμπεριφορές πράγματι λαμβάνουν χώρα. Ένα παράδειγμα αυτής της προσέγγισης είναι το πιο κάτω:

Δραστηριότητα: Ναι Όχι

- Διατηρεί το ενδιαφέρον και την προσοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Πρέπει να τονισθεί ότι η συμπλήρωση πίνακα διευκολύνει τον παρατηρητή να σημειώσει κατά πόσο μια δεδομένη συμπεριφορά έλαβε χώρα. Δε ζητά από αυτόν να αξιολογήσει την ποιότητα, το βαθμό ή τη συχνότητα στην οποία λαμβάνει χώρα μια συμπεριφορά. Όταν ζητούνται τέτοιου είδους πληροφορίες, τότε η συμπλήρωση πίνακα δεν είναι κατάλληλη. Από τη στιγμή που η συμπλήρωση πίνακα επιτρέπει καταγραφή του κατά πόσο μια συγκεκριμένη συμπεριφορά έλαβε χώρα, παρέχει μόνο μέρος των πληροφοριών που χρειάζονται για την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η συμπλήρωση πίνακα είναι κατάλληλη όταν η παρουσία ή απουσία συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ή συμπεριφορών θεωρείται θεμελιώδους σημασίας για την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Ακόμη και τότε είναι αδύνατο ή τουλάχιστο ακατάλληλο το μέσο αυτό για να κάνει οτιδήποτε περισσότερο από του να σημειώσεις την παρουσία ή την απουσία αυτών των δραστηριοτήτων ή συμπεριφορών.

Κάπου μεταξύ του φύλλου συμπλήρωσης πίνακα και του φύλλου ποσοτικής αποτίμησης είναι ο οδηγός που επιτρέπει στον παρατηρητή να καταγράψει τις φορές που συμβαίνει ένα δεδομένο γεγονός. Ένα παράδειγμα ενός τέτοιου οδηγού είναι το Σύστημα Παρατήρησης και Ανάλυσης Αλληλεπίδρασης του Flander (Flander’s Interaction Analysis Observation System).

Αυτός ο τύπος οδηγού παρατήρησης παρέχει μια περιγραφή του τι γίνεται στην τάξη, καθώς και πόσες φορές γίνεται. Αν εξεταστεί

μόνος του, τέτοιος οδηγός δεν παρέχει οποιεσδήποτε ενδείξεις για την ποιότητα της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Τέτοιος οδηγός διευκολύνει την περιγραφή, μα όχι την αξιολογική κρίση, τουλάχιστο όχι χωρίς συμπληρωματικά δεδομένα.

Ακόμη ένας τύπος οδηγού παρατήρησης της διδασκαλίας είναι το φύλλο ποσοτικής αποτίμησης. Όχι μόνο επιτρέπει στον παρατηρητή να δείξει κατά πόσο μια συμπεριφορά έλαβε χώρα, αλλά επίσης το βοηθά να κάμει ποιοτική κρίση για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ή δραστηριότητα.

Γενικά, υπάρχουν δυο τύποι φύλλων ποσοτικής αποτίμησης. Ο ένας τύπος περιέχει ένα αριθμητικό κλειδί ή κλίμακα που χρησιμοποιείται για ταξινόμηση όλων των ιδιοτήτων που θα παρατηρηθούν. Ένα παράδειγμα είναι το πιο κάτω:

1=Πολύ φτωχό, 2= Φτωχό, 3= Καλό, 4= Πολύ καλό, 5= Εξαιρετικό.

Για κάθε ιδιότητα ή διδακτική συμπεριφορά, ο παρατηρητής είτε βάζει στο κατάλληλο κουτί, είτε βάζει σε κύκλο τον κατάλληλο αριθμό. Αυτός ο τύπος κλίμακας είναι κατάλληλος αν το κλειδί είναι κατάλληλο για όλες τις ιδιότητες που αξιολογούνται - κάτι που δε συμβαίνει συχνά, οπότε γίνεται αναγκαίο να γίνονται διαφοροποιήσεις και να δίδονται συμπληρωματικές επεξηγήσεις.

Μερικά από τα πλεονεκτήματα από τη χρήση συστηματικών τεχνικών παρατήρησης είναι τα ακόλουθα:

1. Κατευθύνονται προς συγκεκριμένες πτυχές συμπεριφοράς στην τάξη.
2. Παρέχουν ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για σύγκριση όλων των εκπαιδευτικών στο ίδιο σύνολο διαστάσεων.
3. Είναι μια βολική μέθοδος καταγραφής εκτιμήσεων από τον παρατηρητή.
4. Διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου.

Μερικοί από τους περιορισμούς στη χρήση τεχνικών παρατήρησης είναι:

1. Η σημασία διάφορων σημείων της κλίμακας μπορεί να είναι αμφιλεγόμενη (παράδειγμα είναι ο όρος “εξαιρετικός”), εκτός αν κατά την κατασκευή είμαστε πολύ προσεκτικοί.
2. Υπόκεινται σε διάφορες προκαταλήψεις του παρατηρητή (halo effect, λάθος επεικειας ή γενναιοδωρίας, λάθος αυστηρότητας, λάθη κεντρικής τάσης).
3. Μπορεί να μην υπάρχουν αρκετά στοιχεία που να δείχνουν ότι η παρατηρούμενη συμπεριφορά σχετίζεται με την επίδοση του μαθητή (Duckett).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ ΤΟΝ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟ ΠΤΥΧΩΝ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΘΟΥΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

1. Πόσο αποτελεσματική είναι η χρήση του χρόνου από τον εκπαιδευτικό; Πόσος χρόνος ξοδεύεται για δουλειές της τάξης, στην πειθαρχία, στη μάθηση, για προσωπικές δουλειές;
2. Πόσο αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός στην επεξήγηση εννοιών; Κάνει ανακεφαλαίωση; Συσχετίζει τις νέες έννοιες με άλλες που έχουν διδαχθεί προηγουμένως οι μαθητές ή με τις εμπειρίες τους; Δίνει σαφείς ορισμούς, δίνει ικανοποιητικά παραδείγματα;
3. Πόσο αποτελεσματική είναι η δεξιάτητα του εκπαιδευτικού για υποβολή ερωτήσεων; Μήπως ο εκπαιδευτικός έχει μια προσχεδιασμένη αλληλουχία ερωτήσεων στο μυαλό του; Φροντίζει να ρωτά και ερωτήσεις χαμηλού νοητικού επιπέδου αλλά και ψηλού νοητικού επιπέδου, όπως και δημιουργικές ή προσωπικές ερωτήσεις;

4. Πόσο αποτελεσματική είναι η δεξιότητα του εκπαιδευτικού στις απαντήσεις του; Μήπως ο εκπαιδευτικός δίδει αρνητική και θετική ανατροφοδότηση;

5. Πόσο κατάλληλοι και ξεκάθαροι είναι οι στόχοι του; Είναι το επίπεδο δυσκολίας το κατάλληλο για τους συγκεκριμένους μαθητές; Φροντίζει ο εκπαιδευτικός να κάμνει τους στόχους σχετικούς με τους μαθητές του;

6. Πόσο κατάλληλες και αποτελεσματικές είναι οι διδακτικές δραστηριότητες; Υπάρχει επαρκής αριθμός δραστηριοτήτων για ενεργητική συμμετοχή; Φαίνονται οι δραστηριότητες να είναι σχετικές με τους στόχους; Είναι ο συσχετισμός στόχων και δραστηριοτήτων ξεκάθαρος για τους μαθητές;

7. Πόσο αποτελεσματικές είναι οι στρατηγικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; Κάμνει ο εκπαιδευτικός συχνές αξιολογήσεις της μάθησης των μαθητών του; Παίρνουν οι μαθητές του ανατροφοδότηση για την απόδοσή τους;

8. Πόσο κατάλληλη είναι η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές; Υπάρχουν εθελοντές; Ποιους βγάζει; Πώς αντιδρά ο εκπαιδευτικός σε λανθασμένες απαντήσεις; Πώς μπορεί να χαρακτηριστεί το κλίμα της τάξης;

9. Πόσο αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός στο χειρισμό διαφορών ειδών συμπεριφοράς; Είναι ο εκπαιδευτικός σαφής σχετικά με το επιθυμητό μαθησιακό περιβάλλον; Κάμνει ξεκάθαρες αυτές του τις προσδοκίες; Φροντίζει ο εκπαιδευτικός να εργάζονται οι μαθητές χωρίς παρεμβάσεις; Ο εκπαιδευτικός ασχολείται με την εκτός εργασίας συμπεριφορά όπως πρέπει; Είναι ο εκπαιδευτικός ενήμερος για όλα όσα συμβαίνουν στην τάξη; (Glatthorn, 1984, σ.24).

Δ. ΟΡΓΑΝΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Τα όργανα παρατήρησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι ποικίλα. Άλλα δίνουν περιορισμένες πληροφορίες και άλλα καλύπτουν όλα όσα διαδραματίζονται μέσα σε μια τάξη κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Το κάθε όργανο παρατήρησης έχει τη θέση του ανάλογα με το σκοπό της παρατήρησης. Αυτά τα όργανα είναι α) οι σημειώσεις, β) τα φύλλα παρατήρησης (ποσοτική αποτίμηση - κλίμακα 1 έως 5, συμπλήρωση πίνακα), γ) το κασετόφωνο και δ) το βίντεο.

Σημειώσεις

Ο παρατηρητής καταγράφει στενογραφικά τα δρώμενα στο μαθησιακό περιβάλλον. Λόγω του τεράστιου αριθμού αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, μόνο ένας μικρός αριθμός πτυχών μπορεί να καταγραφεί.

Φύλλα παρατήρησης

Όσον αφορά τα φύλλα παρατήρησης, δίνουν την ευκαιρία στον παρατηρητή να καταγράψει την παρουσία επιλεγμένων διδακτικών συμπεριφορών, κάνοντας ταυτόχρονα, ανάλογα με το φύλλο παρατήρησης, και ποιοτική ανάλυση αυτής της συμπεριφοράς. Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία τυποποιημένων φύλλων, που καλύπτουν τις διάφορες πτυχές της διδακτικής διαδικασίας. Παράλληλα, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να φτιάξει το δικό του φύλλο, ανάλογα με το σκοπό της παρατήρησης, καθώς και τη συμπεριφορά που θα παρατηρήσει.

Ε. ΣΤΑΔΙΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Μια παρατήρηση τάξης, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να περάσει μέσα από τρία στάδια: Το προπαρατηρητικό στάδιο, το στάδιο της παρατήρησης και η ανατροφοδότηση του μεταπαρατηρητικού σταδίου. Και τα τρία είναι εξίσου σημαντικά, αν

θέλουμε να είναι όσο το δυνατό περισσότερο αντικειμενική μια παρατήρηση τάξης και πιο παραγωγική.

Προπαρατηρητικό στάδιο

Το προπαρατηρητικό στάδιο, όπως τονίζει ο Glatthorn (1984), πρέπει να είναι απαραίτητο συστατικό κάθε κύκλου παρατήρησης, αφού καθορίζει το σκηνικό για μια επιτυχημένη παρατήρηση. Κατά τη διάρκειά του ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός για το σκοπό της παρατήρησης, τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η καταγραφή των δεδομένων και τη χρήση των πληροφοριών που θα προκύψουν. Ένας βασικός σκοπός αυτού του σταδίου είναι να δοθεί στον εκπαιδευτικό η ευκαιρία να ελικοινωνήσει με τον παρατηρητή σχετικά με τη μοναδικότητα της κατάστασης της τάξης του και να τον ενημερώσει για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει σ' αυτήν (πχ προβλήματα πειθαρχίας), κάποιες ιδιαιτερότητές της, καθώς και τον διδακτικό του τύπο. Πιο συγκεκριμένα, το στάδιο αυτό δίνει στον εκπαιδευτικό και στον παρατηρητή την ευκαιρία να εντοπίσουν τις ανησυχίες του πρώτου και να τις μεταφράσουν σε παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Συμβάλλει ταυτόχρονα στη γνωριμία και ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού-παρατηρητή, στην αντιμετώπιση των ανησυχιών για τη χρήση των δεδομένων / ευρημάτων της παρατήρησης (χρήση τους εναντίον του εκπαιδευτικού), καθώς και στον εντοπισμό περιοχών διδασκαλίας στις οποίες ο εκπαιδευτικός χρειάζεται βελτίωση. Πιο αναλυτικά, οι πτυχές του προπαρατηρητικού σταδίου είναι οι πιο κάτω:

1. Ανοικτή, ανεπίσημη, χαλαρή σχέση παρατηρητή - παρατηρούμενου. Δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας και κλίματος εμπιστοσύνης.
2. Εντοπισμός των γενικών χαρακτηριστικών της τάξης και θεμάτων που πρέπει να γνωρίζει ο παρατηρητής.
3. Προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός (μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς συγκεκριμένων μαθητών).
4. Συζήτηση σχεδίου διδασκαλίας.
5. Στόχοι του μαθήματος.
6. Συνδυασμός του μαθήματος με τα προηγηθέντα και αυτά που θα ακολουθήσουν.
7. Συμφωνία για το σκεπτικό της παρατήρησης.
8. Επιλογή στρατηγικής της παρατήρησης και οργάνου/οργάνων παρατήρησης.
9. Άλλα θέματα που εγείρει ο εκπαιδευτικός.
10. Άλλα θέματα που εγείρει ο παρατηρητής.
11. Περίληψη συμφωνηθέντων.

Στάδιο της παρατήρησης

Όπως είναι φανερό, αυτό το στάδιο είναι το πιο σημαντικό, αφού από αυτό θα παρθούν όλα τα στοιχεία που θα επιτρέψουν την ποιοτική κρίση όλων όσα λαμβάνουν χώρα σε μια τάξη. Το στάδιο αυτό αναφέρεται στη συγκεκριμένη μέρα και ώρα, κατά την οποία θα λάβει χώρα η παρατήρηση. Τα βασικά συστατικά αυτού του σταδίου είναι τα ακόλουθα:

1. Έγκαιρη παρουσία στο χώρο παρατήρησης.
2. Αν είναι απαραίτητο, ενημέρωση του διευθυντή ή του βοηθού διευθυντή του σχολείου.
3. Προσκόμιση απαιτούμενων μέσων.
4. Κάθισμα σε θέση που να μην επηρεάζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και να επιτρέπει σωστή παρακολούθηση.
5. Χαιρετισμός προς τους μαθητές κατά την είσοδο και την έξοδο από την τάξη.
6. Συγκέντρωση στην καταγραφή δεδομένων.

Η εκπαιδευτική "μεταρρύθμιση" στην Ελλάδα

Σπύρος Ζωνάφος - Φιλολόγος

Οι αλληπάλληλες αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 60 μέχρι σήμερα, και ειδικά η επιχειρούμενη τώρα μεταρρύθμιση από τον υπουργό Γ.Αρσένη, είναι χαρακτηριστική απόδειξη ότι δεν υπήρχε μια σταθερή σπονδυλική στήλη στο σώμα των αλλαγών αυτών. Αντίθετα, ο μελετητής των εκπαιδευτικών πραγμάτων της Ελλάδας (στην Κύπρο θα αναφεροίτο σε άλλη ευκαιρία) μπορεί να διαπιστώσει ότι μέχρι τώρα οι φοροδότες και οι φοροσβέστες της Εκπαίδευσης συγκρούονται μεταξύ τους απορρίπτοντας κάθε προηγούμενο επίτευγμα και κάθε σχετική πολιτική των προκατόχων τους.

Ο ψύχραιμος, λοιπόν, ερευνητής των ευρυθμιών και των αρρυθμιών της εκπαίδευσης θα έπρεπε πρωτίστως να διακρίνει τότε μπορούμε να μιλάμε για ουσιαστική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ή για απλή αλλαγή του εξεταστικού συστήματος για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αλλωστε, κάθε υποψιασμένος, όχι οπωσδήποτε ειδικός, μπορεί να αντιληφθεί τη σημασία του όρου "εκπαιδευτική μεταρρύθμιση". Ζητούμενο, επομένως, είναι όχι απλώς η αλλαγή, η αύξηση, ή η ελάττωση κάποιων εξετάσεων, όσο η ορθότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης που θα παρέχεται στους σύγχρονους νέους.

Ωστόσο, το νέο πολυνομοσχέδιο (Ν.2525) που ψηφίστηκε στην Ελλάδα και επικροτείται ή αμφισβητείται ποικιλοτρόπως από διαφόρους κοινωνικούς παράγοντες περιλαμβάνει τις εξής αλλαγές:

1. Κατάργηση της επετηρίδας (καταλόγου) των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης και διορισμό τους με διαγωνισμό. Επίσης, προβλέπει διπλό σύστημα αξιολόγησης, εσωτερική και εξωτερική.
2. Καθιέρωση ενός και μοναδικού τύπου λυκείου, του Ενιαίου Λυκείου, Μέσα σε μια πενταετία.

7. Κατά λέξεις (συντομογραφικά) σημειώσεις, όπου είναι αναγκαίο.

Το μεταπαρατηρητικό στάδιο

Είναι το στάδιο που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, αφού σε αυτό γίνεται η ανατροφοδότηση του παρατηρούμενου. Μετά την ανατροφοδότηση αυτή, ο παρατηρούμενος θα είναι σε θέση να πάρει τα αναγκαία διορθωτικά μέτρα. Σ' αυτό μετέχουν ο εκπαιδευτικός και ο παρατηρητής. Το συνέδριο αυτό μπορεί να γίνει, αν το επιτρέπουν οι συνθήκες, αμέσως μετά την παρατήρηση, αφού δοθεί λίγος χρόνος στον παρατηρητή για ανάλυση και ερμηνεία των παρατηρήσεών του. Για μια πιο αναλυτική συζήτηση, αυτό το στάδιο μπορεί να γίνει τις αμέσως επόμενες μέρες. Οι πτυχές του σταδίου αυτού είναι οι ακόλουθες:

1. Ανάλυση δεδομένων που καταγράφηκαν.
2. Συνάντηση με τον εκπαιδευτικό.
3. Γενική συζήτηση για το μάθημα.
4. Γνώμη εκπαιδευτικού για το μάθημα.
5. Αναφορά στα θετικά / ισχυρά σημεία του μαθήματος.
6. Πραγματοποίηση ή μη των στόχων του μαθήματος.
7. Σχέση στόχων με την όλη διεξαγωγή του μαθήματος.
8. Εισηγήσεις / θέσεις εκπαιδευτικού.
9. Εισηγήσεις / θέσεις παρατηρητή.

3. Κατάργηση των Γενικών Εξετάσεων (Εισαγωγικών) από το 2000. Εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. με συνδυασμό μορίων.

4. Καθιερώνονται κύκλοι σπουδών σε ΑΕΙ και ΤΕΙ με ευκολότερη πρόσβαση αλλά και δίδακτρα.

5. Ολοήμερο νηπιαγωγείο 8 ωρών και ολοήμερο δημοτικό σχολείο με νέα προγράμματα.

6. Σχολεία δεύτερης ευκαιρίας για ενήλικες που δεν τελείωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

7. Διαμορφώνονται νέοι θεσμοί, όπως το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) με 400 στελέχη αρχικά και η Επιτροπή Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας για το συντονισμό του ΣΜΑ.

8. Αξιοποίηση σταδιακά της ανοικτής δικτυωμένης εκπαίδευσης.

Οι προηγούμενοι στόχοι εναρμονίζουν την εκπαιδευτική πολιτική με τα ευρωπαϊκά δεδομένα μέσα στο πολιτικό - οικονομικό πλαίσιο της ευρωπαϊκής διάστασης. Πιο συγκεκριμένα:

- α. Προβάλλεται η ανάγκη για ενίσχυση της ιδέας της διά βίου εκπαίδευσης.

- β. Διογκώνεται η ανάγκη για αποτελεσματική σύνδεση της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αγορά εργασίας (βλ. κάρτα δεξιοτήτων για την Ε.Ε.).

- γ. Η επαγγελματική εκπαίδευση γίνεται εξίσου σημαντική, όπως και η ακαδημαϊκή μόρφωση.

- δ. Τονίζεται η ιδέα της Ευρώπης και διευκολύνεται η διακίνηση ιδεών στον ευρωπαϊκό χώρο.

- ε. Διαμορφώνεται μια κοινή θεώρηση των προβλημάτων που επηρεάζουν τον ευρωπαϊκό χώρο.

- στ. Αναπτύσσονται κοινά προγράμματα (Σωκράτης, Leonardo,

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Acheson, K.A. and Gall, M.D. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*. New York: Longman.
2. Anderson, K.W. (1991). *Increasing Teachers Effectiveness*. Paris: UNESCO.
3. Bedwell, L. E. et al (1984). *Effective Teaching: Preparation and Implementation*.
4. Classroom Observation, <http://www.nie.ac.sg:8000/wwwmath/fermat/usother/cont03.htm>
5. Duckett, W.R. (Ed) (χωρίς χρονολογία) *Observation and the Evaluation of Teaching*. Phi Delta Kappa.
6. Glatthorn, A.A. (1984). *Differentiated supervision*. ASCD.
7. Good, T.L and Brophy, J.E. (1978). *Techniques in the Clinical Supervision of Teacher*.
8. Kyriakou, C. (1986). *Effective Teaching in Schools*. Oxford: Blackwell.
9. Lemlech, J.K. (1988). *Classroom Management*.
10. Pajak, E (1993). *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction*.
11. Perrott, E. (1982). *Effective Teaching: A Practival Guide to Improving Your Teaching*. New York: Longman.
12. Κουτσάκος, Ι.Γ. (1993). *Σύγχρονη Διδακτική*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Erasmus, Comenius), για να δοθούν γνώσεις δεξιότητες και στάσεις απέναντι στις προκλήσεις της ευρωπαϊκής κοινωνίας.

Σύμφωνα με τους μακρόπνοους στόχους της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, το άλλοθι τέτοιων αλλαγών είναι η επαρκής αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στον ισοπεδωτισμό και την ήσσονα προσπάθεια, η αδιέξοδη σχέση μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η ανεργία. Όμως, μια πρώτη διερεύνηση μας οδηγεί στα εξής ερωτήματα:

1. Τι σημαίνει το Ενιαίο Λύκειο στην πράξη;
2. Μήπως μετατρέπεται το Λύκειο σε σχολείο όπου οι μαθητές θα δίνουν συνεχώς εξετάσεις;
3. Πώς αξιολογείται η κατάργηση των ομολογουμένως αδιάβλητων Γενικών Εξετάσεων;
4. Η κατάργηση της επετηρίδας μπορεί να αντιμετωπίσει την ανεργία των εκπαιδευτικών και να δημιουργήσει ένα αξιοκρατικό, αδιάβλητο σύστημα διορισμών;
5. Ποιο το μέλλον της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
6. Μπορεί να αποκεντρωθεί η Εκπαιδευτική Διοίκηση σε διάφορα επίπεδα;
7. Είναι αποτελεσματικά τα προγράμματα Σπουδών Επιλογής και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου;
8. Είναι εφικτά τα άλλα σημεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης χωρίς σοβαρή υποδομή και προετοιμασία, πχ. επαγγελματικός προσανατολισμός, αποσύνδεση πανεπιστημιακής μόρφωσης από την επαγγελματική εξέλιξη κλπ;
9. Μπορεί να αντιμετωπισθεί η παραπαιδεία με τα μέτρα αυτά, αφού είναι γνωστό ότι το νέο πολυνομοσχέδιο που ψηφίστηκε θα ολοκληρωθεί με προεδρικά διατάγματα και άλλες υπουργικές αποφάσεις που αφορούν διάφορα άλλα ζητήματα;

Όμως οι κοινωνικές συγκρούσεις που παρακολουθήσαμε τις τελευταίες εβδομάδες σ'όλη την Ελλάδα εξαιτίας των προηγούμενων αλλαγών μας προβληματίζουν για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα εφαρμόσουμε στην κυπριακή πραγματικότητα. Βασικές προϋποθέσεις είναι ο δημοκρατικός διάλογος των ενδιαφερομένων, η γενναία αύξηση των κρατικών δαπανών, ο εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων, μεθόδων διδασκαλίας και σχολικών βιβλίων, αλλά και η κατοχύρωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Χρειάζονται ακόμη μείωση του αριθμού των μαθητών κατά τμήμα, γενίκευση της ενισχυτικής διδασκαλίας, προβληματισμός για το χρόνο υπηρεσίας και συνταξιοδότησης των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μπορεί να παραμείνει πεδίο πελατειακών εξυπηρετήσεων και κομματικών σκοπιμοτήτων. Γι'αυτό χρειάζεται η καλλιέργεια εμπιστοσύνης στις αξιοκρατικές διαδικασίες όλων των θεσμών σε αντίθεση με τις προσωποπαγείς σχέσεις της κοινωνίας μας.

Αυτό σημαίνει δαπάνες ευρωπαϊκού μέσου όρου και όχι αφηνδιαστικές αποσπασματικές παρεμβάσεις. Απαιτούνται, επίσης, μεταβατικότητα, σταδιακότητα, θεσμοθέτηση διαρκούς επιμόρφωσης και καθιέρωση διατηρηματικών ή μεταπτυχιακών τμημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης και κυρίως τεχνολογίας. Σε τελική ανάλυση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπισθεί ως φυσικός σύμμαχος τέτοιων αποφάσεων και ο ίδιος να αντιληφθεί τον πολύπλοκο ρόλο του. Το σίγουρο όμως είναι ότι πρέπει να προετοιμαστούμε για τις μετασεισμικές δονήσεις από τον ελλαδικό και τον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο στην Εκπαίδευση της Κύπρου, γιατί περιμένουν κι εμάς προφανώς διάφορες παρομοιές αλλαγές.

Προς την κατεύθυνση αυτή το κυρίως ζητούμενο είναι η ανασυγκρότηση του δημόσιου σχολείου αλλά και η αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων χωρίς οπωσδήποτε να αποτελούν σχολικά αντίγραφα της κοινωνίας των δύο τρίτων. Ένας τέτοιος ανοικτός εκπαιδευτικός διάλογος θα μπορούσε να επικεντρωθεί σε ορισμένες θέσεις και προτάσεις όπως:

1. Επιδίωξη ενός σχολείου Ενεργητικής Μάθησης με νέα μοντέλα διδασκαλίας.
2. Ανοικτό σχολείο για κοινωνική ενσωμάτωση και όχι απόρριψη του μαθητή με πολλαπλές γνωστικές επιλογές και επαγγελματικό προσανατολισμό.
3. Ενισχυτική διδασκαλία και διδακτική δραστηριότητα για τον έλεγχο της παραπαιδείας.
4. Παιδαγωγικό σχεδιασμό και διαρκή παρακολούθηση του παραγόμενου παιδαγωγικού έργου κατά σχολική μονάδα.
5. Πολιτιστική δραστηριότητα και ορθολογιστική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου.
6. Αναβάθμιση της τεχνικής Εκπαίδευσης και του Ενιαίου Λυκείου με πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
7. Συνεργασία Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Έχοντας υπόψη αυτές τις προοπτικές μπορούμε να αντιληφθούμε ότι τα σημεία τριβής στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τη μεταρρύθμιση που επιχειρείται είναι δυνατό να περιοριστούν, αν συνειδητοποιήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς την ανάγκη για εναλλακτικές βιώσιμες προτάσεις σε αντίθεση με τον ιδιότυπο λαϊκισμό. Πολύ περισσότερο, πρέπει να πιστέψουμε ότι το σχολείο δεν μπορεί να αποτελεί εχθρικό περιβάλλον για το μαθητή και το δάσκαλο ούτε πρέπει να οδηγεί μονοιθικά σε κάποιο αναγκαστικό επαγγελματικό προσανατολισμό χωρίς επιλογές. Γιατί, τότε, ο εθνικός, κοινωνικός και οικονομικός αντίκτυπος είναι ανυπολόγιστος. Αλλωστε σύμφωνα με το Μίλο Κουντουρά: "Δεν μας ενδιαφέρουν τόσο πολύ οι γνώσεις και η ξερή σοφία, όσο η ωραία ψυχή και η ελεύθερη συνείδηση".

Πηγές

1. Κάτσικα, Χρ. (1998), "Παιδεία στα μέτρα του ECU" Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 2 - 2 - 98
2. Κάτσικα, Χρ. (1998), "Ο εξεταστικός μινώταυρος" Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 9 - 7 - 98
3. Κάτσικα, Χρ. (1998), "Οι 7 μόνιμες πληγές του σχολείου", Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ 9 - 9 - 98
4. Κάτσικα, Χρ. (1998), "Επιλογές χωρίς αντίκρουσμα", Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 1 - 12 - 98
5. Κάτσικα, Χρ. (1998) "Το τέλος της εφηβείας" Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 4 - 2 - 99
6. Κάτσικα, Χρ. (1998), "Στα ίχνη του υποκινητή" Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 4 - 2 - 99
7. Ρουγγέρη, Ν. (1998), "Όλα όσα αλλάζουν στο σχολείο", Εφημερίδα ΒΗΜΑ, 30 - 8 - 98
8. Ρουγγέρη, Ν. (1998), "Στον αέρα η μεταρρύθμιση" Εφημερίδα ΒΗΜΑ, 27 - 9 - 98
9. Ρουγγέρη, Ν. (1998), "Τα 3 μέτωπα της Παιδείας" Εφημερίδα ΒΗΜΑ, 15 - 11 - 98

ΕΚΑΤΟ ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΟΥ 1898 - 1998

Ανδρέας Π. Πολυδώρου

Το έτος 1898 αποτελεί αφετηρία του διδασκαλικού συνδικαλισμού στην Κύπρο. Συγκεκριμένα στις 25 Φεβρουαρίου του 1898 ιδρύθηκε στην Κερύνεια ο Κυπριακός Διδασκαλικός Σύνδεσμος, ο οποίος αποτελεί την πρώτη επαγγελματική κίνηση στην Κύπρο, εφόσον οι ιστορικοί του συνδικαλισμού αναφέρουν ως αφετηρία συνδικαλιστικών κινήσεων άλλων επαγγελματικών κλάδων το 1917 (Γρηγοριάδης, 1994:54).

Ιδρυτές του Κυπριακού Διδασκαλικού Συνδέσμου ήταν ο Κύριλλος Κ. Παυλίδης, που εργαζόταν στην πόλη της Κερύνειας, ο Ευάγγελος Ιωαννίδης και ο Ν. Γ. Καλαβάς, που εργαζόνταν στον Καραβά και ο Κωστής Χριστοδουλάκης και ο Θεοφάνης Πετριδής, που εργαζόνταν στη Λάπηθο. Οι ιδρυτές αποτέλεσαν και το πρώτο πενταμελές διοικητικό συμβούλιο του Συνδέσμου, με πρόεδρο τον Κ. Παυλίδη.

Η ανακοίνωση της ίδρυσης και η δημοσιοποίηση του κανονισμού του Συνδέσμου έγινε από την εφημερίδα « Σάλπιγξ » στις 9 Μαρτίου 1898. Το πιο κάτω απόσπασμα εκφράζει συνοπτικά τους λόγους που υπαγόρευσαν την ίδρυση: « Αι δεινάι του έθνους περιπέτειαι, η της ιδιαιτέρας μας πατρίδος Κύπρου ολονέν αύξουσα δυσχέρεια περί την ανάπτυξιν των ηθικών και υλικών δυνάμεων ελλείψει θρησκευτικής και ηθικής αγωγής, η κατάπτωσης του θρησκευτικού αισθήματος παρά τοις πλείστοις των πατριωτών μας αμαθείας και κακών έξεων ένεκεν, η ανάγκη εν τέλει της ανηψώσεως ημών αυτών ως διδασκάλων...»

Ένα μόλις χρόνο πριν είχε γίνει ο «ατυχής πόλεμος» του 1897 που τα οδυνηρά αποτελέσματά του επέφεραν γενική απογοήτευση και πτώση του εθνικού φρονήματος. Έτσι η ίδρυση του Συνδέσμου ήλθε, μπορούμε να πούμε, ως απάντηση στη βαριά σκιά εκείνων των γεγονότων. Οι σκοποί του Συνδέσμου θα υλοποιούνταν με την ίδρυση λαϊκών νυκτερινών σχολείων, το εβδομαδιαίο κήρυγμα του θείου λόγου στις εκκλησίες και τα λαϊκά σχολεία και, τέλος, με την επιτέλεση από τους δασκάλους κάθε έργου με κοινωφελές αποτέλεσμα. Από τα μέλη απαιτείτο να είναι παραδείγματα «αρετής και δικαιοσύνης».

Παρόλο που οι σκοποί του Συνδέσμου προκάλεσαν την ευαρέσκεια της Εκκλησίας και επιδοκιμάστηκαν από τον τύπο, ο οποίος αναγνώρισε την ανάγκη να συνενωθούν οι δάσκαλοι σ' ένα σώμα, εν τούτοις δεν υπήρξε η απαραίτητη ανταπόκριση από την πλευρά των άμεσα επηρεαζομένων, των δασκάλων. Φαίνεται πως οι αντικειμενικές συνθήκες δεν ήταν, ακόμη, ώριμες. Το γεγονός ότι ο Σύνδεσμος δεν αναπτύχθηκε ικανοποιητικά είχε ως αποτέλεσμα να είναι πολύ περιορισμένες οι δραστηριότητές του. Πέρα από την ενδιαφέρουσα παρέμβαση του, αναφορικά με το περιεχόμενο των πρώτων αναλυτικών προγραμμάτων του 1898 δεν υπάρχουν άλλα δείγματα της δράσης του. Ο σπόρος, όμως, ερίφθηκε. Το ίδιο το γεγονός της ίδρυσης του Συνδέσμου αποτέλεσε καταλύτη για την ανάπτυξη των προβληματισμών και την ωρίμανση της ιδέας για τη σημασία που είχε η δημιουργία φορέα που να εκφράζει τη συλλογική βούληση των δασκάλων και να αποτελεί αποτελεσματικό όργανο εξασφάλισης αξιοπρεπών όρων εργασίας και αναβάθμισης του ρόλου και της θέσης τους μέσα στην κοινωνία.

Την καλύτερη μαρτυρία για τη σημασία που είχε η ίδρυση του Κυπριακού Διδασκαλικού Συνδέσμου, ως καταλύτη, αποτελούν οι προσπάθειες για ίδρυση επαρχιακών διδασκαλικών συνδέσμων, ευθύς μετά τη διάλυσή του το 1900, και κράτησαν μια δεκαετία. Το 1911 ιδρύεται ο Παγκύπριος Διδασκαλικός Σύνδεσμος (Πηλαβάκης, 1929:211) που κρατήθηκε στη ζωή ίσα με το 1931, οπότε η καταστολή του Κινήματος των Οκτωβριανών επέφερε τη διάλυσή του.

Η μελέτη που ακολουθεί αφιερώνεται στην εκατονταετηρίδα του διδασκαλικού συνδικαλισμού και θα ασχοληθεί με τις άθλιες συνθήκες μέσα στις οποίες ήταν υποχρεωμένοι να εργάζονται οι δάσκαλοι της εποχής, οι πλείστοι από τους οποίους με ανεπαρκή μόρφωση και κατάρτιση και πενιχρότητα μέσα πρόσφεραν στα κυριόπουλα στοιχειώδη εκπαίδευση. Έχουμε, πιστεύω, χρέος να αποδίδουμε την οφειλόμενη τιμή στους σκαπανείς εκείνους, που κάτω από αντίξοες συνθήκες και προσωπικές θυσίες έθεσαν τις βάσεις του οικοδομήματος που σήμερα ονομάζουμε εκπαιδευτικό σύστημα και συνέβαλαν με τους αγώνες τους, ώστε εμείς οι σημερινοί δάσκαλοι να κατακτήσουμε τη θέση που αρμόζει στο υψηλό λειτουργήμα μας στην κοινωνία. Πέρα όμως από το χρέος τιμής προς τους προκατόχους μας για τους αγώνες τους, η αυτογνωσία αποτελεί τον πιο καλό οδηγό για την παραπέρα δημιουργική και αποτελεσματική προσφορά των σημερινών δασκάλων ως ατόμων ή ως κλάδου.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης κατά την πρώτη περίοδο της βρετανικής κατοχής (1878 -1929)

Κυβερνητική χορηγία

Κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας η κρατική βοήθεια και αναγνώριση της εκπαίδευσης περιοριζόταν στο μουσουλμανικό πληθυσμό. Η τουρκική κυβέρνηση έδινε ετήσια βοήθεια 500 λιρών που διανεμόταν σε ορισμένα μουσουλμανικά σχολεία σύμφωνα με τις συστάσεις των Medjliss Idare σε κάθε επαρχία της νήσου. (Τα Medjliss Idare ήταν Επαρχιακά Συμβούλια μερικώς εκλεγμένα και μερικώς αποτελούμενα από τοπικούς επισήμους και προεστούς.) Τα ελληνικά σχολεία :συντηρούνταν με εκκλησιαστικές δωρεές και εθελοντικές εισφορές (Newham, 1905:408). Δεν αναγνωρίζονταν από το κράτος και αγωνίζονταν σκληρά για επιβίωση. Επειδή οι βρετανικές αρχές συνέχισαν στο θέμα τούτο την πολιτική των προκατόχων τους, η ελληνοκυπριακή ηγεσία απαιτούσε ίση μεταχείριση.

Το πρώτο βήμα που έκαναν οι βρετανοί ήταν να εκτιμήσουν τις υφιστάμενες συνθήκες. Σ' όλη την Κύπρο λειτουργούσαν 83 χριστιανικά και 65 μουσουλμανικά σχολεία. (Έτσι ονόμαζαν τα σχολεία της καθεμιάς κοινότητας) (Newham, 1905:410). Στην πρώτη του έκθεση ο Μέγας Αρμοστής συνοψίζει τη θέση της εκπαίδευσης, το 1879, με τα πιο κάτω: « Η θέση της εκπαίδευσης στην Κύπρο πρέπει να θεωρείται ότι ευρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο, αν κριθεί με κριτήριο τις σύγχρονες αντιλήψεις. Η πλειονότητα του αγροτικού πληθυσμού έχει δεχθεί λίγη ή καθόλου εκπαίδευση. Σε πολλά χωριά ούτε ένα πρόσωπο μπορεί

να διαβάξει ή να γράφει και η εκπαίδευση των γυναικών είναι τελείως παραμελημένη» (Cyrgus, 1880:23).

Μετά την εγκαθίδρυση της βρετανικής εξουσίας, η Αγγλική Βιβλική Εταιρεία απέστειλε στην Κύπρο, ως ιεραπόστολο, τον ιερέα J. Spence, ο οποίος προπαγάνδιζε τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Ενώ δε καταγινόταν με την ίδρυση ιδιωτικής Αγγλικής Σχολής, πήρε, το 1880, διορισμό από τον Μ. Αρμυστή, ως Διευθυντής της Παιδείας. Εναντίον του διορισμού αυτού αντέδρασαν ο Τύπος και η Εκκλησία και εκδηλώθηκε παγκύπρια αποδοκιμασία των Ελληνοκυπρίων, αλλά χωρίς αποτέλεσμα. (Μυριανθόπουλος, 1946:39).

Αρχική πρόθεση των Βρετανών ήταν να δημιουργήσουν ένα κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, με πρόεδρο το Διευθυντή Παιδείας και για τις δύο κοινότητες, για να βοηθά τον Μ. Αρμυστή στο χειρισμό των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη «ότι η μεγάλη διαφορά μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης, γλώσσας και εθίμων των δύο κοινοτήτων, χριστιανών και μουσουλμάνων, καθιστούσε μη πρακτική τη συμμετοχή τους στο ίδιο Συμβούλιο για εκπαιδευτικούς λόγους...» αποφασίστηκε να λειτουργούν δύο ξεχωριστά Εκπαιδευτικά Συμβούλια, ένα για τους χριστιανούς και ένα για τους μουσουλμάνους, υπό την προεδρία του Αρχιγραμματέα (Newham, 1905:411).

Έτσι ο Spence απελάχτηκε, κατά το τέλος του 1881, από το διοικητικό μέρος των καθηκόντων του και ασχολήθηκε με το έργο της οργάνωσης και εποπτείας των σχολείων, παραμένοντας επίσημο μέλος των Εκπαιδευτικών Συμβουλίων. Ο τίτλος του μετονομάστηκε σε «Επόπτη Σχολείων».

Κατά το τέλος της ίδιας χρονιάς η Ελληνική Κοινότητα, με επικεφαλής την Εκκλησία, ζήτησε την παράλληλη δημιουργία Επαρχιακών Συμβουλίων και τη θεσμοθέτηση πλήρους εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο να διευθύνεται από τα Συμβούλια.

Όσον αφορά τους διορισμούς των δασκάλων δεν υπήρχε κανένα σύστημα, το οποίο να διασφαλίζει τη διάρκεια της υπηρεσίας ή το ύψος του μισθού και τον τρόπο καταβολής του. Ο διορισμός γινόταν, συνήθως, για ένα χρόνο, χωρίς ουσιαστική δέσμευση και ο τρόπος με τον οποίο γινόταν εξευτέλιζε την αξιοπρέπεια των δασκάλων και μείωνε το κύρος του επαγγέλματος. Η Επιτροπή κατέληγε, ύστερα από παζάρεμα, στο φτηνότερο δάσκαλο, που μπορούσε να εξεύρει. Εφόσον, όμως, δεν υπήρχαν σχέδια υπηρεσίας, οι δάσκαλοι εγκατέλειπαν τις θέσεις τους χωρίς προειδοποίηση, μόλις δελεάζονταν από καλύτερη προσφορά. Αναφέρονται, όμως, και παραδείγματα αυτοεξευτελισμού των δασκάλων σε περιπτώσεις που ενδιαφέρονταν για μια θέση περισσότερο από ένας δάσκαλοι, οπότε έθεταν σε μειοδοσία το διδασκαλικό μισθό (Newham, 1905:437).

Συχνά οι κοινότητες δεν διέθεταν επαρκείς πόρους, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η καταβολή των μισθών των δασκάλων και να προκαλούνται φιλονικίες, που οδηγούσαν στην αποχώρηση των δασκάλων και το κλείσιμο των σχολείων, κάποτε για μήνες.

Ο Spence, αφού επισκέφθηκε διάφορα σχολεία, έγραψε στην έκθεσή του για το 1881: «Είναι φανερό ότι η πιο επείγουσα ανάγκη, τόσο για τα υφιστάμενα σχολεία όσο και για τα υπό ίδρυση, είναι ένα κατάλληλο σύστημα τοπικής διοίκησης.» (Spence, 1882:61) .

Ο Spence επεσήμανε, επίσης, την ανάγκη για πιο καλά

καταρτισμένους δασκάλους και αποδέχτηκε το αίτημα για κυβερνητική χορηγία ως ένα από τα μέσα για καλύτερευση της κατάστασης στη δημοτική εκπαίδευση.

Με εγκύκλιο που στάληκε το 1881 από τον Αρχιγραμματέα η κυβέρνηση έθεσε τους όρους προς τους οποίους έπρεπε να συμμορφώνονται οι κοινότητες της υπαίθρου για να δικαιούνται να παίρνουν χορηγία. Οι όροι διαλάμβαναν εκλογή σχολικών επιτροπών και αποστολή στο Διευθυντή Παιδείας: α) του προϋπολογισμού ετησίων εισπράξεων β) της ενημέρωσής του για τα σχολικά κτίρια και τη συντήρησή τους γ) του ονόματος και των προσόντων του δασκάλου, μαζί με πιστοποιητικό της διδακτικής ικανότητας και του χαρακτήρα του δ) καταλόγου των εγγεγραμμένων αγοριών και κοριτσιών, κατά τους τρεις τελευταίους μήνες, υπογραμμένου από το δάσκαλο και τον πρόεδρο της Επιτροπής και ε) απόδειξης πληρωμής του δασκάλου για τους τρεις τελευταίους μήνες και πιστοποιητικού ότι εκτέλεσε ικανοποιητικά τα καθήκοντά του.

Οι επαρχιακές και οι χωρικές σχολικές επιτροπές

Η εκτελεστική εξουσία ασκείτο από τις Επαρχιακές και τις Χωρικές Σχολικές Επιτροπές.

Οι Επαρχιακές Επιτροπές αποτελούνταν από έξι μέλη: τέσσερα που εκλέγονταν κάθε δύο χρόνια και δύο ex-officio. Τα τελευταία ήταν ο Επαρχιακός Διοικητής ως πρόεδρος και ο Μητροπολίτης. Οι Έλληνες μέλη του Νομοθετικού που αντιπροσώπευαν την επαρχία είχαν δικαίωμα να παρευρίσκονται σ' όλες τις συνεδρίες και να ψηφίζουν για όλα τα θέματα.

Τα καθήκοντα των Επαρχιακών Επιτροπών αφορούσαν τους διορισμούς, τους μισθούς και τις απολύσεις των δασκάλων, την εισφορά και τις εφέσεις του κάθε χωριού, τα παράπονα για τη διοίκηση των σχολείων και την υποβολή έκθεσης προς το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο πάνω σε όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την Επαρχία.

Οι Σχολικές Επιτροπές των χωριών εκλέγονταν κάθε χρόνο από τους φορολογούμενους Έλληνες κατοίκους της κοινότητας. Τα καθήκοντά τους διαλάμβαναν: διορισμούς και απολύσεις δασκάλων, τον καθορισμό της εισφοράς της εκκλησίας και των κατοίκων και γνωστοποίηση στην Επαρχιακή Επιτροπή όλων των εκπαιδευτικών θεμάτων της κοινότητας.

Με τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1905 οι πιο πάνω πρόνοιες επεκτάθηκαν και στις Σχολικές Επιτροπές Πόλεων. Με την ψήφιση των εκπαιδευτικών νόμων θεσμοθετείται ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου ήταν η συμμετοχή του λαού, μέσω αντιπροσωπευτικών σωμάτων, τόσο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και της διοίκησης.

Κατάταξη και μισθοδοσία δασκάλων

Το 1892 ψηφίστηκε «Ο περί Προσόντων των Δασκάλων Νόμος του 1892», ο οποίος προέβλεπε ότι από το Σεπτέμβριο του 1892 κανένας δε θα διοριζόταν δάσκαλος σε Δημόσιο Χριστιανικό Δημοτικό Σχολείο που δεχόταν κυβερνητική χορηγία, εκτός α) αν κατείχε απολυτήριο με διάκριση από κάποιο σχολείο του τύπου που είναι γνωστός ως «Γυμνάσιο» ή ενός από τα Ανώτερα Ελληνικά Σχολεία της Λευκωσίας, της Λάρνακας ή της Λεμεσού, β) αν παρουσίαζε, επίσης, πιστοποιητικό παρακολούθησης σειράς μαθημάτων, σύμφωνα με τη νέα διδακτική μέθοδο, διάρκειας ενός τουλάχιστο μηνός, σ' ένα από

τα δημόσια δημοτικά σχολεία των πόλεων Λευκωσίας, Λάρνακας ή Λεμεσού ή σ' οποιοδήποτε άλλο σχολείο όπου εφαρμόζονταν η νέα διδακτική μέθοδος, αν, στο μεταξύ, είχε υπηρετήσει ως δάσκαλος, για ένα τουλάχιστο σχολικό έτος. Αν δεν είχε υπηρετήσει ως δάσκαλος, η παρακολούθηση έπρεπε να είναι διάρκειας τριών τουλάχιστο μηνών. Το πιο πάνω πιστοποιητικό έπρεπε να είναι υπογραμμένο από το δάσκαλο ενός τέτοιου δημόσιου δημοτικού σχολείου, από τη σχολική επιτροπή και την εκκλησιαστική αρχή. Όταν ένα πρόσωπο θα έχει υπηρετήσει ως δάσκαλος με επιτυχία για πέντε τουλάχιστο χρόνια και κατέχει πιστοποιητικό επιτυχούς διδασκαλίας, υπογραμμένο από την επιτροπή του σχολείου, στο οποίο θα έχει υπηρετήσει, από τον Επόπτη των σχολείων και την εκκλησιαστική αρχή θα θεωρείται ως δέοντως προσοντούχος να διοριστεί δάσκαλος και γ) αν είναι μέλος της Ορθόδοξης Ελληνικής Εκκλησίας (Cyrus Laws, 1892:15-16).

Η νέα μέθοδος διδασκαλίας διδασκόταν στο Διδασκαλείο Αθηνών. Πέντε Ελληνοκύπριοι δάσκαλοι, απόφοιτοι του Διδασκαλείου Αθηνών ανέλαβαν να τη διδάξουν στους άλλους δασκάλους, κατά τη διάρκεια του Σεπτεμβρίου 1892.

Εξεταστικά Συμβούλια

Αναφορικά με τα προσόντα των δασκάλων ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1895 προνοούσε ότι μετά τις 20 Αυγούστου 1896, κανένας δεν μπορούσε να εργοδοτηθεί ως δάσκαλος ενός ελληνικού χριστιανικού δημοτικού σχολείου που έπαιρνε κυβερνητική βοήθεια εκτός εάν:

- Ήταν κάτοχος διπλώματος ή πιστοποιητικού ότι είναι απόφοιτος του Παγκυπρίου Διδασκαλείου ή άλλου αναγνωρισμένου σχολείου για την εκπαίδευση δασκάλων ή
- Ήταν δάσκαλος πριν από την έγκριση αυτού του νόμου, ήταν κάτοχος πιστοποιητικού του Εξεταστικού Συμβουλίου που θα οριζόταν από το Μ. Αρμοστή ή από τους καθηγητές του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, ότι είναι ικανός να διδάσκει σύμφωνα με τη νέα μέθοδο
- Ήταν μέλος της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας και η ηλικία του όχι μικρότερη των 18 ετών.

Με τη ψήφιση του Εκπαιδευτικού Νόμου του 1895 επισημαίνεται ουσιαστική αναβάθμιση των προσόντων που απαιτούνταν για διορισμό στη θέση δασκάλου. Ο Νόμος προνοούσε κατάταξη των δασκάλων σε τρεις τάξεις. Οι εξετάσεις περιλάμβαναν γραπτές εξετάσεις, διδασκαλία τριών μαθημάτων στην παρουσία του Εξεταστικού Συμβουλίου και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού θέματος για να κριθεί η παιδαγωγική μόρφωση του δασκάλου.

Δάσκαλοι που επιθυμούσαν να προαχθούν σε ανώτερη τάξη μπορούσαν να υποβάλουν αίτηση στο Εξεταστικό Συμβούλιο, αφού περνούσαν δύο χρόνια από την προηγούμενη κατάταξή τους. Ο ίδιος χρονικός περιορισμός ίσχυε και στις περιπτώσεις δασκάλων που δεν είχαν επιτύχει σε τέτοια εξέταση. Πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι η κατάταξη των δασκάλων ήταν πιο πολύ τιμητική, εφόσον οι μισθοί και οι θέσεις δεν καθορίζονταν σύμφωνα με την τάξη του πιστοποιητικού που κατείχαν.

Τα Διδασκαλεία συνήθιζαν να δίνουν στους αποφοίτους τους απολυτήρια τριών τάξεων, τα οποία προσδιόριζαν την τάξη και, αργότερα, το μισθό του δασκάλου.

Οι Talbot και Cape, δύο Βρετανοί εμπειρογνώμονες που ήλθαν το 1913 να μελετήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και να

υποβάλουν έκθεση στην κυβέρνηση, εισηγήθηκαν την κατάταξη των δασκάλων σε τέσσερις κατηγορίες αντί σε τρεις. Οι δάσκαλοι στις πρώτες τρεις τάξεις έπρεπε να κατέχουν απολυτήριο Διδασκαλείου, αλλά αυτό δεν έπρεπε να είναι το μόνο κριτήριο για την κατάταξη. Μια ικανοποιητική κατάταξη έπρεπε να εξαρτάται από τη διάρκεια της υπηρεσίας σε συνδυασμό με τη διδακτική ικανότητα.

Οι δάσκαλοι της τέταρτης τάξης δεν είχαν φοιτήσει σε Διδασκαλείο και γι' αυτό έπρεπε να κατέχουν πιστοποιητικό του Εξεταστικού Συμβουλίου. Η προαγωγή τους στην Τρίτη τάξη αφηνόταν στη διακριτική εξουσία του Γραφείου Παιδείας (Talbot και Cape, 1914:11).

Μισθοδοσία δασκάλων

Σύμφωνα με τις πρόνοιες του Εκπαιδευτικού Νόμου του 1895 οι μισθοί των δασκάλων οριζόνταν από τις σχολικές επιτροπές των χωριών, αλλά πληρώνονταν από την κυβέρνηση. Τόσο οι μισθοί των δασκάλων όσο και οι ανάγκες των σχολείων καλύπτονταν:

■ Από ένα ορισμένο ποσό που κατανεμόταν από τη σχολική επιτροπή στους κατοίκους που πλήρωναν φόρο, ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητές τους, και εισπράττονταν από τους εισπράκτορες μαζί με τους άλλους φόρους.

■ Από κυβερνητική χορηγία «που οριζόταν σύμφωνα με τις συνθήκες και την πρόοδο του σχολείου καθώς επιβεβαιώνονταν από τις περιοδικές επιθεωρήσεις και τη μελέτη των εισηγήσεων των Επαρχιακών Επιτροπών.» (Newham, 1905:437)

Ένα αρνητικό φαινόμενο στη μισθοδοσία των δασκάλων ήταν το γεγονός ότι το ποσό της κυβερνητικής χορηγίας δεν αυξανόταν ανάλογα με την αύξηση του αριθμού των σχολείων, των μαθητών και των δασκάλων. Κατά συνέπεια ο μισθός των δασκάλων μειωνόταν αντί να αυξάνεται. Ο Newham (1905:437) αναφέρει ότι οι ετήσιοι μισθοί κυμαίνονταν μεταξύ 8 και 30 λιρών και ο μέσος ετήσιος μισθός ήταν 16 λίρες. Η κατάσταση αυτή απογοήτευε τους ευρισκόμενους στην υπηρεσία δασκάλους και αποθάρρυνε τους ικανούς νέους να ακολουθήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα.

Η προσωρινότητα του διορισμού των δασκάλων

Η προσωρινότητα του διορισμού των δασκάλων αποτελούσε τροχοπέδη στην εξέλιξη της δημοτικής εκπαίδευσης.

Οι σχολικές επιτροπές είχαν εξουσία να διορίζουν και να απολύουν τους δασκάλους, οι οποίοι διορίζονταν μόνο για ένα έτος. Εφόσον δε η θητεία των επιτροπών ήταν μονοετής, και οι εκλογές κατέληγαν, συνήθως, σε διαμάχες και προσωπικές αντιζηλίες, αλλαγή της επιτροπής είχε ως επακόλουθο και την αλλαγή του δασκάλου. Οι δάσκαλοι δεν ήταν ικανοποιημένοι από αυτές τις συνθήκες και απαιτούσαν μονιμότητα διορισμού, αύξηση της μισθοδοσίας και σύνταξη. Τόνιζαν ότι απόφευγαν να πάρουν δυναμικά μέτρα από πατριωτικό ζήλο, αλλά η υπομονή τους εξαντλείτο και απειλούσαν ότι θα απεργήσουν, αν δεν ικανοποιούνταν τα αιτήματά τους.

Οι Έλληνες βουλευτές διαμαρτύρονταν στο Νομοθετικό Συμβούλιο, γιατί η κυβερνητική χορηγία ήταν ασήμαντη, σε σύγκριση με τη βαριά φορολογία την οποία κατέβαλλαν οι Κύπριοι για χάρη της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Τόνιζαν με έμφαση πως οι φορολογούμενοι αδυνατούσαν να ικανοποιήσουν τα αιτήματα των δασκάλων, εξαιτίας της δυσβάστακτης διπλής

φορολογίας στην οποία τους υπέβαλλε η αποικιακή κυβέρνηση. Γι' αυτό και απαιτούσαν από αυτή να αναλάβει εξ ολοκλήρου τις δαπάνες για την εκπαίδευση ή, αν τούτο είναι αδύνατο, να τις καλύπτει από έμμεση φορολογία (Legislative Council, 1907:204-206).

Το 1909 το Νομοθετικό Συμβούλιο ενέκρινε απόφαση που ζητούσε την ίδρυση ταμείου για παροχή σύνταξης στους δασκάλους. Ο Υπουργός Αποικιών, όμως, απάντησε το 1910 ότι δεν μπορούσε να εγκρίνει αύξηση της χορηγίας για τα δημοτικά σχολεία, χωρίς έκθεση από ανεξάρτητο πρόσωπο για την κατάσταση της εκπαίδευσης στην Κύπρο, και ότι θα έδινε τη συγκατάθεσή του για τέτοια έκθεση, αν γινόταν αποδεκτό ότι αύξηση της βοήθειας θα συνεπαγόταν και μεγαλύτερο έλεγχο των σχολείων από την κυβέρνηση (Talbot και Cape, 1914:5-6).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το 1898 ιδρύθηκε στην Κερύνεια, με πρωτοβουλία του δασκάλου και μετέπειτα διευθυντή της εφημερίδας «Νέα Φωνή της Κύπρου» Κυρίλλου Κ. Παυλίδη, ο Κυπριακός Διδασκαλικός Σύνδεσμος, ο οποίος, όμως, δεν βρήκε υποστήριξη από τους δασκάλους και διαλύθηκε το 1900.

Το 1911 ιδρύθηκε στη Λευκωσία ο Παγκύπριος Διδασκαλικός Σύνδεσμος. Με τη δύναμη του Συνδέσμου οι δάσκαλοι ασκούσαν πίεση στην εκκλησιαστική ηγεσία, στο Νομοθετικό Συμβούλιο και στην Κυβέρνηση για ικανοποίηση των αιτημάτων τους.

Υπαλλακτικά σχέδια για το διορισμό και τη μισθοδοσία των δασκάλων

Οι δύο Άγγλοι εμπειρογνώμονες, Talbot και Cape, που στάλθηκαν από τη βρετανική κυβέρνηση για να μελετήσουν το πρόβλημα των οικονομικών πόρων και τη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος πρότειναν δύο υπαλλακτικά σχέδια.

Σύμφωνα με το πρώτο σχέδιο η κυβέρνηση θα αναλάμβανε ολόκληρη τη δαπάνη της μισθοδοσίας των δασκάλων, των σχολικών επίπλων και βιβλίων, αλλά θα είχε την εξουσία να διορίζει και να απολύει τους δασκάλους. Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο θα διατηρούσε την ευθύνη για το αναλυτικό πρόγραμμα και την επιλογή των βιβλίων.

Σύμφωνα με το δεύτερο σχέδιο οι δάσκαλοι θα διορίζονταν από τις σχολικές επιτροπές, αλλά θα εκλέγονταν από κατάλογο που θα συντασσόταν από το Γραφείο Παιδείας. Οι διορισμοί θα επικυρώνονταν από τις Επαρχιακές Επιτροπές. Η κυβέρνηση θα πλήρωνε τη μισή δαπάνη για τους μισθούς των δασκάλων και ολόκληρη τη δαπάνη για τα σχολικά έπιπλα και τα βιβλία. Η υπόλοιπη δαπάνη για τη μισθοδοσία των δασκάλων θα καλυπτόταν με χρήματα που θα προέρχονταν από φορολογία της ακίνητης περιουσίας. Για να μπορεί να επιθεωρεί τα σχολεία και να ενημερώνεται για τη γενική τους αποδοτικότητα η κυβέρνηση θα είχε τη διακριτική εξουσία να μειώνει την κυβερνητική επιχορήγηση προς τα σχολεία (Talbot και Cape, 1914:14-21).

Η συζήτηση που ακολούθησε έδειξε πόσο αμετάθετοι ήταν οι Ελληνοκύπριοι στο θέμα του διορισμού των δασκάλων. Θα προτιμούσαν να απορρίψουν εντελώς την κυβερνητική επιχορήγηση παρά να δώσουν σε μια ξένη κυβέρνηση τον έλεγχο των δασκάλων, που ήταν πάντα στα χέρια τους - όταν η Κύπρος ήταν υπό τουρκικό ζυγό και τώρα που είναι υπό βρετανικό ζυγό - και τον θεωρούν ζωτικό για τους πολιτικούς οραματισμούς τους.

Οι δάσκαλοι, ως τα πιο μορφωμένα άτομα στις κοινότητες όπου

υπηρετούσαν, είχαν σημαντική κοινωνική και πολιτική επιρροή. Διαδραμάτιζαν καθοδηγητικό πολιτικό ρόλο και, δικαιολογημένα, οι πολιτικοί τους θεωρούσαν ισχυρό πολιτικό όπλο στα χέρια τους. Από την άλλη, εξαιτίας ακριβώς του σημαντικού τους ρόλου, συχνά οι δάσκαλοι έφευγαν θύματα, είτε της ιδιοτροπίας των σχολικών επιτροπών είτε των αντιζηλιών των αντιπάλων παρατάξεων, και έχαναν τη θέση τους.

Εξαιτίας της απόρριψης των προτάσεων των εμπειρογνομόνων από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και της μεσολάβησης του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου δεν επιλύθηκε κανένα πρόβλημα των δασκάλων.

Ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1923

Το 1923 ο Παγκύπριος Διδασκαλικός Σύνδεσμος υπέβαλε στην Ιερά Σύνοδο σχέδιο Εκπαιδευτικού Νόμου με στόχο τη βελτίωση της θέσης των δασκάλων. Ο Σύνδεσμος ήταν αντίθετος στην πρόθεση της κυβέρνησης να αναλάβει τους διορισμούς των δασκάλων (Η Αγωγή, 1923:1-4). Η Ιερά Σύνοδος απέφυγε να προσφέρει ικανοποιητική λύση στο πρόβλημα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες εύρισκε μεταξύ των δασκάλων πρόσφορο έδαφος η ιδέα της υπαλληλοποίησής τους και άρχισε να δημιουργείται ρήγμα στον κλάδο. Αριθμός δασκάλων ζητούσαν, με επιστολές τους από την κυβέρνηση να επιλύσει τα προβλήματά τους (Παπαδόπουλλος, 1923:2-3). Μέσα σ' αυτό το κλίμα η κυβέρνηση ξαναπήρε στο Νομοθετικό Συμβούλιο το νομοσχέδιο του 1920, το οποίο είχε κατακριθεί στην ολότητά του από τους Έλληνες βουλευτές, την Εκκλησία και τους δασκάλους. Το νομοσχέδιο εκείνο είχε ψηφισθεί σε Νόμο για τα « μη Ελληνοχριστιανικά Σχολεία».

Η Ιερά Σύνοδος εξέφρασε και πάλι την αντίθεσή της στη ψήφισή του, θεωρώντας τη συγκέντρωση της διοίκησης της παιδείας στο πρόσωπο του Μ. Αρμοστή ως απολυταρχικό σύστημα. Όσον αφορούσε το οικονομικό μέρος εισηγήτο να εξασφαλισθούν όλες οι δαπάνες για την Παιδεία από έμμεση φορολογία (Κύπρος Κύριλλος, 1923:15-16).

Για να είναι, όμως, ολοκληρωμένη η εικόνα των γεγονότων, είναι απαραίτητη μια σύντομη αναφορά στην πολιτική κατάσταση στην Κύπρο εκείνη την περίοδο.

Το 1915 η Μ. Βρετανία προσέφερε την Κύπρο στην Ελλάδα, για να βγει στον πόλεμο στο πλευρό των συμμάχων. Η τότε κυβέρνηση της Ελλάδας έμεινε ουδέτερη και η προσφορά αποσύρθηκε. Το 1919 ο Αρχιεπίσκοπος Κύριλλος Γ΄ και οι Έλληνες βουλευτές πήγαν στη Βρετανία και προσπάθησαν να πείσουν την κυβέρνηση να επαναλάβει την προσφορά της, εφόσον η Ελλάδα βγήκε αργότερα στον πόλεμο. Επικαλέστηκαν, επίσης, τις πολιτικές αρχές των εθνοτήτων, που διακηρύχθηκαν από τους συμμάχους κατά τη διάρκεια του Παγκοσμίου Πολέμου.

Η προσπάθεια δεν έφερε κανένα αποτέλεσμα και η πολιτική κατάσταση στο νησί εκτραχύνθηκε. Η εθνοσυνέλευση που συγκροτήθηκε στη Λευκωσία κήρυξε αποχή των Ελλήνων από κάθε πολιτική συνεργασία με την κυβέρνηση. Το Δεκέμβριο του 1920 υπέβαλαν παραίτηση όλοι οι Έλληνες βουλευτές. Η εθνοσυνέλευση αποφάσισε, το 1921, αποχή από τις βουλευτικές εκλογές. Το ίδιο έγινε και το 1922, οπότε εκλέγησαν μόνο δύο Μαρωνίτες κληρικοί. Η αποχή συνεχίστηκε και κατά τις εκλογές του 1923. Αυτή τη φορά όμως έθεσαν υποψηφιότητα Έλληνες υποψήφιοι και, παρόλο που από τους 50000 ψηφοφόρους ψήφισαν μόνο 2000 εκλέγηκαν επτά Έλληνες (Hill, 1952:426).

Με αυτή, λοιπόν, τη σύνθεση και με αυτό το βαθμό αντιπροσώπευσης του ελληνικού πληθυσμού της Κύπρου το Νομοθετικό Συμβούλιο ψήφισε το Νόμο του 1923. Από τους επτά Έλληνες βουλευτές μόνο ένας καταψήφισε το νομοσχέδιο.

Σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1923 οι σχολικές Επιτροπές καταργήθηκαν και τα καθήκοντά τους ανέλαβαν οι χωρικές επιτροπές, που ήταν απευθείας υπεύθυνες στην κυβέρνηση για τη διοίκηση της κοινότητας. Οι σχολικές επιτροπές των πόλεων δεν θα εκλέγονταν πια απευθείας από το λαό. Ο Αρχιεπίσκοπος και οι Μητροπολίτες συνέχισαν να είναι πρόεδροι των αντιστοίχων Επιτροπών. Οι δήμαρχοι συμμετέχουν ως αντιπρόεδροι. Ένα μέλος προκρίνεται μεταξύ των μελών του Νομοθετικού Συμβουλίου που αντιπροσωπεύουν την Επαρχία. Τα υπόλοιπα έξι μέλη, τρία από τα οποία μπορούσαν να είναι δημοτικοί σύμβουλοι, διορίζονται από το δημοτικό συμβούλιο (The Statute Laws of Cyprus, 1924:82-84).

Ο Νόμος του 1923 θεωρείται ως το πρώτο σημαντικό βήμα προς το συγκεντρωτισμό και την υπαγωγή της δημοτικής εκπαίδευσης στον έλεγχο της κυβέρνησης. Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο συγκεντρώνει στα χέρια του αρκετές εξουσίες, οι οποίες αφαιρούνται από τις επαρχιακές επιτροπές και τις σχολικές επιτροπές των πόλεων και των χωριών. Οι αποφάσεις, όμως, του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου υπόκεινται σε επικύρωση από τον Μ. Αρμοστή. Αρχίζει, επίσης, να προβάλλει το διοριστικό σύστημα, σε αντικατάσταση του δημοκρατικού συστήματος της άμεσης εκλογής των αντιπροσώπων του λαού στα διάφορα σώματα. Αυτή η πρακτική αποτελούσε εισήγηση των εμπειρογνομιών Talbot και Cape (1914:21-22).

Κατάταξη και μισθοδοσία δασκάλων

Όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως οι Talbot και Cape εισηγήθηκαν τη δημιουργία τεσσάρων τάξεων δασκάλων. Η πρόταση εκείνη, καθώς και τα κριτήρια κατάταξης, έμειναν ανεφάρμοστα ίσαμε το 1923, οπότε περιλήφθηκαν στο σχετικό νόμο. Δικαίωμα κατάταξης είχαν όλοι οι μόνιμοι δάσκαλοι. Οι έγγαμες δασκάλες αποκλείονταν

Όριο αφυπηρέτησης για τους άνδρες το εξηκοστό έτος ηλικίας και για τις γυναίκες το πενήτηκοστό πέμπτο.

Εκπαιδευτικό Ταμείο

Σύμφωνα με το Νόμο του 1923 σχηματίστηκε Ταμείο, για παροχή των διδασκαλικών μισθών και των άλλων σχολικών δαπανών. Αποτελείτο από τα ποσά των ετησίων φόρων που κατέβαλλαν τα μέλη της Ελληνικής Χριστιανικής Κοινότητας και το ένα δεύτερο των δαπανών που προνοείτο να καταβάλλει η κυβέρνηση (The Statute Laws of Cyprus, 1924:940).

Τα προβλήματα των δασκάλων παραμένουν άλυτα

Το επίπεδο της εκπαίδευσης βελτιωνόταν, επειδή προσοντούχοι δάσκαλοι αντικαθιστούσαν τους μη προσοντούχους και κτιζόνταν νέα σχολεία, ιδιαίτερα στις μικρότερες και πτωχότερες κοινότητες. Τα παράπονα, όμως, των δασκάλων εναντίον των καταχρήσεων στους διορισμούς και τις μεταθέσεις από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο συνεχίζονταν. Το αίτημα για καλύτερη μισθοδοσία, ευκαιρίες προαγωγής και παροχή σύνταξης παρέμενε ανικανοποίητο. Έτσι όλο και περισσότεροι δάσκαλοι αποδέχονταν την ιδέα ότι με την υπαλληλοποίησή τους θα είχαν

καλύτερη αμοιβή και πιο πολλή ασφάλεια (Ελευθερία, 8 Ιουν. 1929).

Η επιτροπή του Παγκυπρίου Διδασκαλικού Συνδέσμου με υπόμημά της τον Ιούνιο του 1929 προς τους Έλληνες βουλευτές παρακαλούσε αυτούς «όπως ενεργήσουν εντονότερον υπέρ της οικονομικής βελτιώσεως των διδασκάλων προς αποφυγήν διαρροής αυτών προς ενεργείας ασυμφόρους δια την εθνικήν της Κύπρου Παιδείαν και όπως οι βουλευταί μελετήσουν το γενικόν διδασκαλικόν ζήτημα μετά του προσήκοντος ενδιαφέροντος, σοβαρότητος και προσοχής» (Ελευθερία, 22 Ιουν. 1929).

Οι πολιτικοί ανησύχησαν από την τροπή που επήρε το διδασκαλικό ζήτημα. Ο Θ. Θεοδότου με άρθρο του (4 Σεπτ. 1929) υποστηρίζει τα αιτήματα των δασκάλων για αύξηση του μισθού και παροχή σύνταξης και ικανοποίησή τους με έμμεση φορολογία. Εισηγείται, επίσης, την τροποποίηση του Εκπαιδευτικού Νόμου «ώστε ν' αποκλείωνται τα μέλη του Νομοθετικού από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο».

Φαίνεται ότι τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου μεταχειρίζονταν ευνοιοκρατικά τους δασκάλους. Οι δε βουλευτές, μέλη του Συμβουλίου, συμπεριφέρονταν με κριτήριο εκλογικές σκοπιμότητες. Αποτέλεσμα η δημιουργία αναστάτωσης μεταξύ των δασκάλων και η μείωση του κύρους και της αξιοπιστίας του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.

Ο Τύπος τόνιζε την ανάγκη επίλυσης του διδασκαλικού προβλήματος «πριν να είναι πολύ αργά» Η «Ελευθερία» (8 Ιουν. 1929) κατηγορήσε την Εκκλησία, το Νομοθετικό και το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ότι δεν ενδιαφέρονται για το ζήτημα.

Στις 8 Ιουλίου 1929 ο Μητροπολίτης Κιτίου και βουλευτής Νικόδημος προέδρευσε συνέλευσης δασκάλων και προσπάθησε να πείσει όσους επιδίωκαν υπαλληλοποίηση να αναθεωρήσουν την απόφασή τους, αλλά ήταν αργά (Ελευθερία, 20 Ιουλ. 1929). Στις 12,13 και 14 Αυγούστου συνεδρίασε το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και ανακοίνωσε σαρωτικές μεταθέσεις, που οδήγησαν την κρίση στο αποκορύφωμα. Κατά την «Ελευθερία» (17 Αυγ. 1929) «εκ των 967 γενομένων διορισμών μετεκινήθησαν 350 διδάσκαλοι και διδασκάλισσαι». Πολλοί δάσκαλοι και δημόσια σώματα ζήτησαν την άμεση παρέμβαση της κυβέρνησης (Colonial Reports Annual, 1930:31).

Ο Κυβερνήτης, ασκώντας τη διακριτική του εξουσία δεν επικύρωσε, για πρώτη φορά, πολλούς από τους διορισμούς και ανακοίνωσε ότι το ζήτημα « της γενικής αναδιοργανώσεως του εκπαιδευτικού συστήματος, η παρεπόμενη βελτίωσις... της θέσεως των διδασκάλων και η αναγκαία τροποποίησις των εκπαιδευτικών νόμων διατελούν υπό σύντονον σκέψιν της Κυβερνήσεως» (Νέα Φωνή της Κύπρου, 14 Σεπ.1929). Λίγο αργότερα ο Κυβερνήτης κατέθεσε στο Νομοθετικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικό Νομοσχέδιο, το οποίο ψηφίστηκε σε Νόμο, στις 7 Δεκεμβρίου 1929, με τις ψήφους τριών Ελλήνων βουλευτών (Ελευθερία, 11 Δεκ. 1929).

Σύμφωνα με το Νόμο του 1929 αφαιρέθηκαν από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και παραχωρήθηκαν στον Κυβερνήτη οι εξουσίες να καθορίζει πού θα λειτουργούσαν σχολεία, να διορίζει και να τιμωρεί δασκάλους και να ορίζει το μισθό τους. Οι εξουσίες αυτές ανατέθηκαν στον Αρχιεπίσκοπο των σχολείων, ο οποίος μετονομάστηκε σε Διευθυντή Παιδείας.

Οι Επαρχιακές Επιτροπές καταργήθηκαν και τα καθήκοντά τους ανατέθηκαν στους Διοικητές. Τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου διορίζονται από τον Κυβερνήτη και των Σχολικών

Επιτροπών των πόλεων από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Παρατηρείται, δηλαδή, παραπέρα ανάπτυξη του διοριστικού συστήματος στη σύνθεση των σχολικών επιτροπών και επέκτασή του στο θεσμό του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.

Ο Νόμος του 1929 αποτελεί το δεύτερο σημαντικό βήμα προς το συγκεντρωτισμό και την εξάρτηση από την Κυβέρνηση. Οι εξουσίες συγκεντρώνονται στον Κυβερνήτη, τον Διευθυντή Παιδείας και τους Διοικητές.

Τα γεγονότα που σχετίζονται με το διδασκαλικό ζήτημα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κατάχρηση εξουσίας, η μικροπολιτική νοοτροπία των αρμοδίων σωμάτων και η αδιαφορία των πολιτικών και εκκλησιαστικών ηγετών απέναντι στα προβλήματα της δημοτικής εκπαίδευσης συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της πιο πάνω κυβερνητικής πρόθεσης. Η δε για δεύτερη φορά διάσπαση της μονολιθικότητας των Ελλήνων βουλευτών αντανακλά μια χαλάρωση της συνοχής των Ελληνοκυπρίων κατά την περίοδο εκείνη.

Λίγο αργότερα ήλθαν τα Οκτωβριανά γεγονότα του 1931 και τα καταπιεστικά μέτρα των Άγγλων εναντίον της εκπαίδευσης και των δασκάλων, αποτέλεσμα των οποίων ήταν και η διάλυση του Παγκύπριου Διδακταλικού Συνδέσμου. Τα προβλήματα και οι εξελίξεις που ακολούθησαν αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο, η μελέτη του οποίου δεν εμπίπτει στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Αναφέρω, επιγραμματικά μόνο, ότι το 1936 ιδρύθηκε η Παγκύπρια Διδακταλική Οργάνωση, η οποία διατηρήθηκε στη ζωή ίσαμε το 1953. Το 1945 η Οργάνωση διασπάστηκε και ως αποτέλεσμα της διάσπασης δημιουργήθηκε η Παγκύπριος

Οργάνωση Ελλήνων Διδασκάλων, την οποία διαδέχτηκε, το 1948, η Παγκύπριος Ένωση Ελλήνων Διδασκάλων. Το 1953 οι δύο οργανώσεις αποφάσισαν να συγχωνευθούν και από την ένωσή τους προήλθε η Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (ΠΟΕΔ) που συγκεντρώνει στις τάξεις της ολόκληρη τη διδασκαλική οικογένεια.

Με την ευκαιρία της εκατονταετηρίδας του διδασκαλικού συνδικαλισμού, η ΠΟΕΔ εξέργει μια σειρά αποφάσεων για να τιμήσει το γεγονός. Ανάμεσα στις αποφάσεις περιλαμβάνονται: α) οργάνωση, με τη συνεργασία του Πανεπιστημίου Κύπρου και του Γαλλικού Πολιτιστικού Κέντρου, επιστημονικού συνεδρίου με θέμα «Δάσκαλοι του χθες και του σήμερα: οι μεταμορφώσεις ενός επαγγέλματος στην Κύπρο και αλλού», που πραγματοποιήθηκε στις 27 και 28 Νοεμβρίου 1998 β) έρευνα των πρωτογενών πηγών που σχετίζονται με το διδασκαλικό συνδικαλισμό, την καταγραφή και έκδοσή τους σε τόμο, εν είδει αρχείου και συνθετική εργασία για την ιστορία του διδασκαλικού συνδικαλισμού, η οποία θα εκδοθεί σε ξεχωριστό τόμο γ) ίδρυση μόνιμου φορέα επιστημονικών μελετών με εντολή την επιστημονική τεκμηρίωση και έρευνα εκπαιδευτικών ζητημάτων και έκδοση επιστημονικών μελετών σχετικών με τα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Αξίζει κάθε έπαινος στην ΠΟΕΔ για τις ουσιαστικές αποφάσεις προς τιμήν της εκατονταετηρίδας του διδασκαλικού συνδικαλισμού. Στην πραγματικότητα η τιμή αντανακλά στην ίδια ως φορέα της συλλογικής βούλησης των δασκάλων.

B I B Λ Ι Ο Γ Ρ Α Φ Ι Α

Colonial Reports Annual, 1930 *Cyprus Report for 1929*, London: Printed and published by His Stationery Office.

Γρηγοριάδης, Γρ., 1994 *Ιστορία της ΣΕΚ*, Έκδοση ΣΕΚ, Λευκωσία.

Cyprus, 1880 *Report by Her Majesty's High Commissioner for the year 1879*, London.

Cyprus Laws, 1892 *The School Masters' Qualifications Law, No VII, 1892*.

Ελευθερία, 8 Ιουν. 1929 Έκκλησις, έτ.ΚΔ, Λευκωσία.

Ελευθερία, 22 Ιουν. 1929 Υπόμνημα Παγκυπρίου Διδακταλικού Συνδέσμου προς τους Βουλευτές, έτ.ΚΔ, Λευκωσία.

Ελευθερία, 20 Ιουλ. 1929 Γενική Συνέλευσις των Διδασκάλων, Ληφθείσαι αποφάσεις, έτ.ΚΔ, Λευκωσία.

Ελευθερία, 17 Αυγ. 1929 Διδακταλικοί διορισμοί, έτ.ΚΔ, Λευκωσία.

Ελευθερία, 11 Δεκ. 1929 Το Εκπαιδευτικόν Νομοσχέδιον, Η επισημωσίς του, έτ. ΚΔ, Λευκωσία.

Η Αγωγή, 1923 Το Κυβερνητικόν περί Παιδείας Νομοσχέδιον - Αι παρατηρήσεις μας, έτ.Α, 3/16 Ιουνίου, αρ. 5, σσ17-19, εν Λευκωσία.

Κύπρου Κύριλλος, 1923 Υπόμνημα της Ιεράς Συνόδου δια το Εκπαιδευτικόν, *Η Αγωγή*, έτ.Γ, αρ. 50-51, 14 Ιουλίου, σσ15-16, εν Λευκωσία.

Legislative Council, 1907 *Cyprus: Minutes of the Session of 1907*, Vol. XIX.

Μυριανθόπουλος, Κλ., 1946 *Η Παιδεία εν Κύπρω επί Αγγλοκρατίας 1878-1946*, Λεμεσός Κύπρου.

Νέα Φωνή της Κύπρου, 14 Σεπ. 1929 Η απόφασις του Κυβερνήτου δια τους διορισμούς των διδασκάλων, έτ.ΙΕ, Λευκωσία.

Newham, F. D., 1905 *The System of Education in Cyprus*. Board of Education, Special Report on Educational Subjects, Volume 12, London.

Παπαδόπουλος, Χ., 1923 Τι επέτυχεν η ομόνοια και τι κατέστρεψεν η διχόνοια, Γενική Ανασκόπησις του Εκπαιδευτικού Ζητήματος, *Η Αγωγή*, έτ.Γ, αρ. 50-51, 14 Ιουλ., σσ 15-16, εν Λευκωσία.

Πηλαβάκης, Α. Κ., 1929 *Η Λεμεσός και τα σχολεία της*, Λεμεσός Κύπρου.

Spencer, J., 1882 *Education, Cyprus Report by Her Majesty's High Commissioner for the year 1881*, London.

Talbot, J. E. and Cape, F. W. 1914 *Report on Education in Cyprus 1913*, London, Waterloo and Sons.

The Statute Laws of Cyprus 1924 *The Elementary Education (Greek Christian) Law, 1923- Regulations for the First Classification of Teachers*, 28 Sept.

Επιμέλεια έκδοσης: Ανδρέας Πολυδώρου, Παντελής Θεοφυλάκτου

**Ταχ. διεύθυνση: Κυπριακός Όμιλος Εκπαιδευτικής Διοίκησης
φ/δι Πέτρου Πασιαρδή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία
Τηλ.: 756186, Φαξ: 756741, email edpetros@zeus.cc.ucy.ac.cy**