



## Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,

Καλή και παραγωγική χρονιά. Η χρονιά που πέρασε ήταν όντως πολύ παραγωγική για τον ΚΟΕΔ. Τα μέλη μας έχοντας ξεπεράσει τα 200 συνεχώς αυξάνονται. Ανάμεσα τους, με ιδιαίτερη χαρά διαπιστώνουμε πως υπάρχουν πολλά μέλη από την Ελλάδα τα οποία χρόνο με το χρόνο βλέπουμε να γίνονται περισσότερα.

Επίσης, όσον αφορά τις εκδηλώσεις του Ομίλου, είχαμε αύξηση τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική, με αποκορύφωμα το επιτυχές συνέδριο για τη θέση της γυναίκας στην Εκπαιδευτική Διοίκηση που έγινε στις αρχές του 2002. Όμως, αναμφίβολα η μεγαλύτερη επιτυχία για το 2002 θεωρείται η ανάληψη από τον Όμιλό μας της διοργάνωσης του συνεδρίου του CCEAM για το 2006. Το γεγονός αυτό αποτελεί βέβαια και μεγάλη τιμή και μεγάλη ευθύνη. Φιλοδοξία μας είναι και συνάμα δέσμευση, να αποτελέσει ένα ξεχωριστό γεγονός στα επιστημονικά δρώμενα του τόπου μας. Ως θέμα του συνεδρίου έχει ορισθεί το εξής:

*"Recreating linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership"*.

Η πιθανή ημερομηνία διεξαγωγής των εργασιών του, τοποθετείται γύρω στα μέσα Οκτωβρίου του 2006. Το συνέδριο, όπως όλα τα συνέδρια του CCEAM, αναμένεται να προκαλέσει το ενδιαφέρον κορυφαίων επιστημόνων στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης πράγμα που θα του προσδώσει κύρος και ποιότητα. Επιπλέον, μέσα από το συνέδριο αυτό αναμένεται να προβληθεί, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, η Κύπρος τόσο σε σχέση με τη φυσικές ομορφιές και το πολιτιστικό της πλαίσιο όσο και σε σχέση με την καταλληλότητά της να φιλοξενήσει ένα συνέδριο διεθνούς εμβέλειας. Συνεπώς κρατήστε από τώρα για τούτο το γεγονός μια σημείωση στο προσωπικό σας ημερολόγιο.

Τέλος, είμαστε βέβαιοι ότι είχατε πολύ διάβασμα και για την περίοδο των Χριστουγέννων αφού τα περιοδικά του CCEAM έφθασαν την περίοδο εκείνη μετά τα προβλήματα που είχαμε να αντιμετωπίσουμε με την αποστολή τους από την Αγγλία. Απολογούμαστε για την καθυστέρηση

ση αλλά ήταν πέραν των δυνατοτήτων μας η έγκαιρη παραλαβή τους. Ελπίζουμε να μην ξανασυμβεί.

Τελειώνοντας, ήθελα να υπενθυμίσω ότι μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας όποτε θέλετε για να μας ενημερώσετε για τις δραστηριότητές σας και να μας δώσετε τις συνεργασίες σας για το Δελτίο του ΚΟΕΔ. Ελπίζουμε πως και κατά τη φετινή χρονιά θα σας υπηρετήσουμε με την ίδια προθυμία και ένδειξη επαγγελματισμού που θέλουμε να χαρακτηρίζει τον ΚΟΕΔ.

Το Δελτίο που έχετε στα χέρια σας καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε ποιοτικά να είναι εφάμιλλο του προηγούμενου· σ' αυτό φιλοξενείται εξαιρετικό υλικό που καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων από την Εκπαίδευση 2020 - η διάσταση της ισότητας των φύλων: τάσεις και στόχοι, ως τα Εθνικά Επίπεδα, τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και το ρόλο της στη Διοίκηση, το ρόλο των γονιών στο σχολείο, τη διοίκηση μικρών σχολικών μονάδων, και άλλα. Με την ευκαιρία αυτή ευχαριστούμε όλους όσοι ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μας για δημοσίευση εργασιών τους στο Δελτίο του Ομίλου.

Π. Πασιαρδής

Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης  
Πανεπιστήμιο Κύπρου



Το Διοικητικό Συμβούλιο του Κοινοπολιτειακού Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (CCEAM), ανάμεσα στα μέλη του οι Κύπριοι, Π. Πασιαρδής αντιπρόεδρος του Συμβουλίου και Γ. Σαββίδης.

Η Συντακτική Επιτροπή δέχεται κείμενα (μελέτες, έρευνες, βιβλιοκριτικές κτλ.) για δημοσίευση στο Δελτίο του Ομίλου. Τα κείμενα πρέπει να είναι σύντομα (μέχρι 1500 λέξεις περίπου), σε θέμα σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση και να αποστέλλονται σε γραπτή και ηλεκτρονική μορφή σε πρόγραμμα Word for Windows στις διευθύνσεις: Γιάννης Σαββίδης, Αγ. Δημητρίου 13, Διαμ. 303, 1035 Παλλουριώτισσα και i.savvides@cvtanet.com.cy

**ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΟΥ COMMONWEALTH COUNCIL FOR  
EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND MANAGEMENT (C.C.E.A.M.), ΣΟΥΗΔΪΑ- UMEA  
(23-26 Σεπτεμβρίου, 2002)**

*Γιάννης Σαββίδης και Ανδρέας Τσιάκκιρος, Εκπαιδευτικοί*

Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στην πόλη Umea της Σουηδίας κατά την περίοδο 22-26 Σεπτεμβρίου 2002. Συνδιοργανώθηκε από το Κοινοπολιτειακό Συμβούλιο για την Εκπαιδευτική Διοίκηση (Commonwealth Council for Educational Administration and Management- C.C.E.A.M.) και το Κέντρο Ανάπτυξης Ηγετικών Στελεχών του Πανεπιστημίου της Umea.

Ο τίτλος του συνεδρίου ήταν *"Exploring New Horizons in School Leadership for Democratic Schools"*. Στο συνέδριο έλαβαν μέρος επιστήμονες από 30 διαφορετικές χώρες, όχι μόνο από χώρες - μέλη της Κοινοπολιτείας αλλά και άλλες χώρες από την Ευρώπη και τις Η.Π.Α.

Στο συνέδριο υπήρχαν έξι κύριες ομιλίες, παρουσιάσεις επιστημονικών εργασιών και συμπόσια. Αναφέρονται, ενδεικτικά, κάποια από αυτά:

**Κύριες ομιλίες:**

- Democratic Schools and Leadership: Some Perspectives on National Cultures and Value Systems (Prof. Karen Seashore Louis, University of Minnesota, U.S.A.).

- To make Schools Democratic- A Long-Term Commitment (Prof. Mats Elkholtm, Director General of the National Agency of Education, Sweden).
- Democratic Leadership- a Contradiction in Terms (Prof Kathryn Riley, Institute of Education, University of London, U.K.).
- Balance and Learning: Crucial Elements in School Leadership for Democratic Schools (Bill Mulford, University of Tasmania).
- Democratic Leadership in an Age of Managerial Accountability (Ass. Prof. Jorunn Moller, University of Oslo, Norway).
- Will the Following Please Stand Up... (Prof. Angela Thody, University of Lincoln, U.K.).

**Συμπόσια:**

- Successful School Leadership: An International Research Project.
- Leadership and Intercultural Understanding. Moving on From Cincinnati.
- Gender, Democratization and Leadership Around the Globe.

- School Leaders' Working Conditions- A Cross-Case Analysis of School Principals' Options in Denmark, Norway and Sweden.
- Changing Leadership Practices in Education.
- What is European Education Management? A Search for Consensus in Diversity.
- Leadership, Gender and Culture.

**Θεματικές ενότητες παρουσιάσεων επιστημονικών εργασιών:**

- Primary Schools.
- Secondary Schools.
- School Development.
- Democratic Schools.
- Leadership Models.
- Problems in Relation to Leadership.
- Principal Education.
- Gender and Leadership.
- Teacher Education.
- Leadership in Change.
- Leadership Dilemmas.
- Creating Democratic Approaches.
- Staff Development.

Το συνέδριο ήταν άρτια οργανωμένο και έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν απόψεις και προβληματισμούς σε ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη θεματική του. Δόθηκε επίσης η ευκαιρία για άμεση γνωριμία με επιστήμονες οι οποίοι θεωρούνται κορυφαίοι σε διάφορους τομείς της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Τα σημαντικότερα πορίσματα του συνεδρίου μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- Για να μπορέσουν οι μαθητές να λειτουργήσουν ως πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία, χρειάζεται να λαμβάνουν μέρος σε μια σύγχρονη δημοκρατική ζωή μέσα στο σχολείο τους. Χρειάζονται



*Στιγμιότυπο από το επίσημο δείπνο που δόθηκε από την οργανωτική επιτροπή του συνεδρίου προς τιμή των συνέδρων.*

μακροπρόθεσμες λύσεις για να μεταμορφωθούν τα σχολεία σε πραγματικά δημοκρατικούς οργανισμούς, όπου οι μαθητές συμμετέχουν και μαθαίνουν ταυτόχρονα για τους δημοκρατικούς θεσμούς. Είναι αναγκαίοι οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να προκαλούνται επανειλημμένα, ώστε να σέβονται τους μαθητές ως κοινωνούς στην εσωτερική δημοκρατία του σχολείου.

- Ζούμε σ' ένα εύθραστο παγκόσμιο περιβάλλον, στο οποίο η έννοια της δημοκρατικής ηγεσίας είναι προβληματική. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα χρειαστεί να προωθήσουν την ιδέα του παγκόσμιου πολίτη, η οποία υποβάλλει την ανάγκη για τους νέους να σκέφτονται κριτικά, να εργάζονται συνεργατικά με άλλους και να αμφισβητούν τα καθιερωμένα. Αυτά όμως ίσως να θέσουν σε δοκιμασία προστατευόμενες εθνικές πεποιθήσεις. Θα πρέπει επίσης οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να ενεργούν ως οι δίοδοι για τους μη συμβατικούς και τους δημιουργικούς μαθητές. Μια τέτοια προσέγγιση, όμως, η οποία περιλαμβάνει και την ανάληψη ρίσκου, δεν είναι προσφιλής επιδίωξη για τις κυβερνήσεις.
- Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον υπάρχει υπερβολική έμφαση στη συνεχή αλλαγή, την εξάρτηση, τον ατομισμό και την ομοιογένεια. Σημαντικά στοιχεία στην επιδίωξη της ηγεσίας για δημοκρατικά σχολεία είναι η επίτευξη μεγαλύτερης ισορροπίας μεταξύ συνεχούς αλλαγής και συνέχειας, εξάρτησης και ανεξαρτησίας, ατομισμού και κοινότητας, ομοιογένειας και ανομοιογένειας, καθώς και μεταξύ ανάπτυξης και μάθησης.
- Χρειάζεται μια σύγχρονη θεώρηση του εκπαιδευτικού ηγέτη, η οποία επικεντρώνεται σε τρεις διαστάσεις: του εκπαιδευτικού (που δίνει έμφαση στη διδασκαλία και μάθηση), του οικοδόμου κοινότητας (με τους γονείς, την ευρύτερη κοινότητα, το προσωπι-

κό του σχολείου του και τους μαθητές), του ατόμου που διαχειρίζεται θέματα ηθικής (ασχολούμενο κυρίως με τον ορισμό των αξιών). Κατ' επέκταση, αν η δημοκρατία αποτελεί αξία για έναν εκπαιδευτικό ηγέτη, χρειάζεται να καλλιεργηθεί. Αυτό δεν μπορεί να γίνει μόνο μέσα από δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος, όπως η πολιτική αγωγή, αλλά μέσα από καθημερινές πρακτικές του σχολείου, στην αίθουσα των εκπαιδευτικών, στις τάξεις και ακόμη εκτός του σχολείου. Στο ρευστό περιβάλλον του 21ου αιώνα, οι προσεγγίσεις της σχολικής ζωής και ηγεσίας χρειάζεται να έχουν ευρεία βάση και να συνδέονται άμεσα με το τι συμβαίνει εκτός των σχολικών κτιρίων, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον γεμάτο προκλήσεις και παρώθηση για τους μαθητές. Χρειάζεται να δοθεί έμφαση στην ενθάρρυνση μεγαλύτερης συμμετοχής και την ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων που θα υποβοηθήσουν τις κοινότητες να διαμορφώσουν τα τοπικά τους περιβάλλοντα. Οι δημοκρατικές δεξιότητες είναι υψίστης σημασίας για την προετοιμασία των μαθητών που θα ζήσουν σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο, επικίνδυνο και αβέβαιο κόσμο, μέσα στον οποίο θα χρειάζεται να επιλέγουν ανάμεσα σε συγκρουόμενες αλήθειες και πραγματικότητες.

Η Κύπρος εκπροσωπήθηκε στο συνέδριο από τον Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου Πέτρο Πασιαρδή και τους εκπαιδευτικούς Μαρία Γεωργίου, Μαρία Ξενοφώντος, Γεωργία Πασιαρδή, Ιωάννη Σαββίδη και Ανδρέα Τσιάκκιρο. Τα θέματα που παρουσιάστηκαν ήταν τα ακόλουθα:

- What is European Education Management? A Search for Consensus in Diversity (Πέτρος Πασιαρδής, σε συνεργασία με ακαδημαϊκούς από άλλα πανεπιστήμια).
- Investigating a Post-Modern Perspective in Cyprus Elementary School Leaders (Μαρία Γεωργίου & Μαρία Ξενοφώντος, εργασία που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τους Πέτρο Πασιαρδή, Κάκια Αγγελίδου και Μαρία Παπαϊωάννου).
- Excellent Teachers /Teachers as Leaders: Profiles of Teachers in Texas (Γεωργία Πασιαρδή).
- A Theoretical Framework for School Self-Evaluation as a Process of Improving Effectiveness (Ιωάννης Σαββίδης, σε συνεργασία με το Λεωνίδα Κυριακίδη, Λέκτορα του Πανεπιστημίου Κύπρου).
- The Theory and Practice of School Improvement – A Case-Study from Cyprus (Ανδρέας Τσιάκκιρος).

Στο περιθώριο του συνεδρίου συνήλθε το Διοικητικό Συμβούλιο του Κοινοπολιτειακού Συμβουλίου για



Τα μέλη της κυπριακής αντιπροσωπείας με την πρόεδρο του CCEAM, Jo Howse.



την Εκπαιδευτική Διοίκηση, στο οποίο η Κύπρος εκπροσωπείται με δυο μέλη: τον Πέτρο Πασιαρδή, ως εκτελεστικό αντιπρόεδρο και τον Ιωάννη Σαββίδη, ως μέλος-εκπρόσωπο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Κ.Ο.Ε.Δ.). Ο Ιωάννης Σαββίδης υποστήριξε σε μια από τις συνεδρίες του Κοινοπολιτειακού Συμβουλίου την υποψηφιότητα της Κύπρου, για τη διοργάνωση του Συνεδρίου του Κοινοπολιτειακού Συμβουλίου για την Εκπαιδευτική Διοίκηση το 2006. Το Διοικητικό Συμβούλιο ανέθεσε τελικά τη διοργάνωση του συνεδρίου στην Κύπρο. Το συνέδριο θα έχει τίτλο: **"Recreating Linkages Between Theory and Praxis in Educational Leadership"**. Προτάθηκε, καταρχήν, όπως πραγματοποιηθεί μεταξύ **8 και 15 Οκτωβρίου 2006**.

Μέσα στα πλαίσια των εργασιών του συνεδρίου, επισκεφθήκαμε με δική μας πρωτοβουλία, ένα πολυπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο/ Νηπιαγωγείο της Umea. Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούν 200 παιδιά από 40 διαφορετικές εθνότητες. Το προσωπικό του σχολείου είναι 95 άτομα και σε αυτό τον αριθμό περιλαμβάνονται οι διευθυντές, οι δάσκαλοι, οι βοηθοί των δασκάλων, οι ειδικοί δάσκαλοι και τα άτομα που απασχολούν τους μαθητές το απόγευμα.

Το συγκεκριμένο σχολείο διοικείται από τρεις διευθυντές, χωρίς να υπάρχει βοηθός διευθυντής, και τα καθήκοντα μοιράζονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τις διάφορες ανάγκες του σχολείου. Στη Σουηδία ο αριθμός των διευθυντών σε κάθε σχολείο εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών και του προσωπικού και από το είδος του σχολείου που έχουν. Το συγκεκριμένο σχολείο έχει τμήματα προδημοτικής, δημοτικής, ειδικής εκπαίδευσης και ημερήσιας φροντίδας. Η ημερήσια φροντίδα των μαθητών ξεκινά από τις 2 μέχρι τις 5 το απόγευμα. Για να γίνει κάποιος διευθυντής απλά κάνει αίτηση χωρίς να έχει κάποια ιδιαίτερα προσόντα. Διευθυντές μπορούν να γίνουν και άτομα εκτός του χώρου και όλοι απαλλάσσονται από διδακτικά καθήκοντα.

Στο σχολείο πριν λίγο καιρό οι γονείς έκαναν απεργία και κρατούσαν τα παιδιά στο σπίτι γιατί δεν ήθελαν να δεχτούν τις αλλαγές που γίνονταν στο σχολείο και αφορούσαν κυρίως περικοπές στον προϋπολογισμό, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα να γίνουν μεγάλες ομάδες μαθητών στις τάξεις. Στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει μεγάλη αποκέντρωση, κατά το πρότυπο του αγγλικού συστήματος, όπου οι δάσκαλοι εργοδοτούνται και πληρώνονται από την κοινότητα στην οποία υπηρετούν. Βασικό μήνυμα και αποστολή του σχολείου είναι η ομαλή ένταξη στο σουηδικό σύστημα και ταυτόχρονα η διατήρηση της ταυτότητας του κάθε μαθητή. Όλοι είναι αποδεκτοί και επιτρέπεται να είναι διαφορετικοί. Έτσι, υπήρχαν μαθήτριες που φοιτούσαν στο σχολείο και φορούσαν τη χαρακτηριστική μουσουλμανική ενδυμασία, ενώ άλλοι μουσουλμάνοι μαθητές που δεν ήθελαν να κάνουν μπάνιο μετά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν το έκαναν. Όλοι οι δάσκαλοι ήθελαν να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο με τα συγκεκριμένα παιδιά. Όλοι οι μαθητές διδάσκονται στη σουηδική γλώσσα, αλλά μπορούν, αν το θέλουν, να έχουν και εκπαιδευτικό για τη μητρική τους γλώσσα δύο φορές την εβδομάδα δωρεάν. Πέρα από τη σουηδική γλώσσα, στο σχολείο διδάσκονται άλλες 8-9 διαφορετικές γλώσσες με κατώτατο αριθμό μαθητών σε κάθε ομάδα τους πέντε. Στους αλλόγλωσσους μαθητές δε δίνονται επιπρόσθετες ώρες για να μάθουν τη σουηδική γλώσσα. Υπάρχει, όμως, ειδικό σχολείο στο οποίο μπορούν να φοιτήσουν μέχρι να μάθουν τη γλώσσα. Αν όμως οι γονείς των παιδιών πιστεύουν ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν, τότε έχουν το δικαίωμα να τους γράψουν στο κανονικό σχολείο. Σε όλους τους μαθητές προσφέρεται δωρεάν γεύμα.

Δεν υπάρχει καθορισμένος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη, αφού αυτός εξαρτάται από τον προϋπολογισμό που έχει το κάθε σχολείο και από τον αριθμό των δασκάλων που

μπορεί να εργοδοτήσει. Συνήθως όμως ο αριθμός αυτός κυμαίνεται γύρω στους 25. Οι δάσκαλοι πρέπει να βρίσκονται στο σχολείο για 35 ώρες των 60 λεπτών, από τις οποίες μόνο οι 18 αφορούν διδακτικό έργο. Ο εξοπλισμός του σχολείου θεωρείται πολύ καλός, αφού κάθε τάξη έχει το δικό της μαγνητικό πίνακα, ανακλαστικό επιδιασκόπιο, κασετόφωνο και πληθώρα εποπτικών μέσων. Όλες οι τάξεις είναι εξοπλισμένες με εργονομικά έπιπλα και έχουν μια ζεστή και φιλική ατμόσφαιρα που θυμίζει οικογενειακό περιβάλλον. Κάθε τάξη έχει το βοηθό του δασκάλου, ο οποίος μπορεί να περνά κάποιες ώρες της μέρας με όλα τα παιδιά ή μόνο με ορισμένα. Ο εξοπλισμός του σχολείου με ηλεκτρονικούς υπολογιστές είναι πολύ περιορισμένος, κυρίως λόγω έλλειψης των απαιτούμενων χρημάτων.

Υπάρχει ένα Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και η πόλη της Umea έχει το δικό της. Από αυτά τα δύο διαμορφώνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, το οποίο προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι πολύ ευέλικτο και χαρακτηριστικά ένας από τους διευθυντές μας ανέφερε πως δεν ξέρει τι μάθημα έχει κάθε τάξη κάθε μέρα, εκτός και αν μπει μέσα. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα υπάρχει ένας ελάχιστος αριθμός ωρών που πρέπει να καλυφθούν για κάθε μάθημα. Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται επιλέγονται κάθε χρόνο από τους δασκάλους από αυτά που κυκλοφορούν στην αγορά. Υπάρχουν, επίσης, εθνικά επίπεδα και γίνονται εξετάσεις σε διάφορες ηλικίες.

Κατά τη διάρκεια του χρόνου υπάρχει καθορισμένος αριθμός ημερών που αφιερώνεται για επιμόρφωση του προσωπικού, ενώ οι γονείς μπορούν να πάρουν δύο μέρες άδεια με απολαβές και να περάσουν τη μέρα τους στο σχολείο παρακολουθώντας το παιδί τους στην τάξη.

# Η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Δρ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα

(Αν. Καθηγήτρια: ΑΣΠΑΙΤΕ- ΣΕΠ/ ΕΑΠ)

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Υπόθεση εργασίας στην παρούσα αναφορά μας είναι ότι τα αποτελεσματικά σχολεία οφείλουν την επιτυχία τους εν μέρει και στο γεγονός ότι τα στελέχη τους χειρίζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις συναισθηματικές τους ικανότητες, ώστε να ενεργοποιούν τα εμπλεκόμενα άτομα (προσωπικό, μαθητές, γονείς κτλ.) προς όφελος του εκπαιδευτικού έργου και της μαθησιακής διαδικασίας. **Στελέχη που διοικούν με το συναίσθημα και τη λογική πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με τα στελέχη που διοικούν μόνο με τη λογική.**

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε, μέσω βιβλιογραφικής έρευνας, να τεκμηριώσουμε και να επαληθεύσουμε την υπόθεσή μας. Κάνουμε ιδιαίτερη μνεία στη συναισθηματική νοημοσύνη των στελεχών λόγω της φύσης του έργου τους, καθώς υιοθετούμε την άποψη, ότι ο ρόλος των στελεχών δεν είναι ή δε θα πρέπει να είναι μόνο διαχειριστικός αλλά πολυποικίλος, όπως εμψυχωτικός, ηγετικός, συμβουλευτικός, διαμορφωτικός του σχολικού κλίματος, της κουλτούρας, του ήθους κτλ.

## ΟΡΙΟΘΈΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΉΣ ΝΟΗΜΟΣΎΝΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΏΝ ΙΚΑΝΟΤΉΤΩΝ

Η **συναισθηματική νοημοσύνη**<sup>1</sup> είναι η "νοημοσύνη της καρδιάς" όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ντάνιελ Γκόλμαν<sup>3</sup>, και αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες των αποτελεσματικών ανθρώπινων σχέσεων. Συναισθηματική νοημοσύνη κατά τον Γκόλμαν δε σημαίνει απλώς το να "είσαι καλός". Σε στιγμές στρατηγικής σημασίας μπορεί να απαιτείται να "μην είσαι καλός", αλλά μάλλον να φέρνεις, για παράδειγμα, κάποιον αντιμέτωπο με μια δυσάρεστη αλλά υποχρεωτική αλήθεια την οποία αποφεύγει<sup>4</sup>. Πόσες φορές, για παράδειγμα, ο Διευθυντής Σχολείου ή ο Σχολικός Σύμβουλος ή όποιο άλλο στέλεχος δε θα πρέπει να πει "πικρές" αλήθειες στους συνεργάτες του για να πετύχει τα καλύτερα αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό του έργο σε δεδομένη στιγμή.

Επίσης, συναισθηματική νοημοσύνη δε σημαίνει να αφήνεις ανεξέλεγκτα τα συναισθήματα, «να εκφράζεις και να εκδηλώνεις ό,τι ακριβώς αισθάνεσαι». Σημαίνει μάλλον χειρισμό των συναισθημάτων έτσι ώστε να εκφράζονται αποτελεσματικά και με τον κατάλληλο τρόπο, δίνοντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα να δουλεύουν μαζί ομαλά και αρμονικά για την επίτευξη κοινών τους στόχων<sup>5</sup>.

Κατά τη διεργασία της επικοινωνίας<sup>6</sup>, το περιεχόμενο των μηνυμάτων αποτελείται από σκέψεις και συναισθήματα. Όπως έχει αποκαλύψει η νευροεπιστήμη το συναισθηματικό τμήμα του εγκέφαλου μαθαίνει διαφορετικά από ό,τι ο σκεπτόμενος εγκέφαλος. Οι σκέψεις είναι προϊόντα της νοητικής λειτουργίας και μπορεί να είναι αντιλήψεις, ιδέες, επιχειρήματα, μνήμες, οραματισμοί κτλ. Τα συναισθήματα

από την άλλη, είναι οι συγκινησιακές αντιδράσεις του εσωτερικού μας κόσμου απέναντι στις ίδιες μας τις σκέψεις και πράξεις, ή σε εκείνες των άλλων ή απέναντι σε γεγονότα και σε εξωτερικά ερεθίσματα<sup>7</sup>.

Συνήθως έχουμε μεγαλύτερη ευχέρεια να εκφραζόμαστε και να αντιδρούμε μέσω των σκέψεων παρά μέσω των συναισθημάτων. Οι σκέψεις αποτελούν πεδίο στο οποίο η πρόσβαση είναι πιο εύκολη και ασφαλής απ' ό,τι στο πεδίο των συναισθημάτων, τα οποία κατά πολλούς ερευνητές, είναι "πολύ προσωπικά" και γι' αυτό είναι σκόπιμο να τα παραβλέπουμε, ιδίως στους επαγγελματικούς χώρους<sup>8</sup>.

Σήμερα όμως όλο και περισσότερο γίνεται κατανοητή η σημασία των συναισθημάτων στην αποτελεσματική διοίκηση και μάθηση. Σύμφωνα με έρευνες<sup>9</sup> τόσο τα μεταπτυχιακά τμήματα σπουδών στη Διοίκηση επιχειρήσεων, όσο και οι ίδιοι οι εργοδότες ζητούν υποψήφιους με προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες που αφορούν στην ψυχοσυναισθηματική επικοινωνία, στην ενσυναίσθηση, στην αντίληψη της προοπτικής και στη συνεργασία.

Και αν αυτές οι ικανότητες βρίσκονται σε προτεραιότητα στις σπουδές της Διοίκησης Επιχειρήσεων και στον επιχειρησιακό χώρο, πόσο μάλλον θα πρέπει να προσεχθούν στην εκπαιδευτική διοίκηση και στον εκπαιδευτικό χώρο, όπου η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι από τα βασικότερα εργαλεία μάθησης ατόμων και εκπαιδευτικών οργανισμών.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα στοιχεία που συνθέτουν τις συναισθηματικές ικανότητες<sup>10</sup> καθώς και το υπόδειγμα των συναισθηματικών ικανοτήτων που μπορεί να βοηθήσει το στέλεχος της εκπαίδευσης για αποτελεσματικότερη διοίκηση, επικοινωνία και μάθηση.

Η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε ώστε να μάθουμε τις πρακτικές δεξιότητες που βασίζονται στα πέντε στοιχεία-διαστάσεις της: **την αυτεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα στις σχέσεις** με τους άλλους. Η συναισθηματική ικανότητα δείχνει πόσο από αυτό το δυναμικό έχουμε μεταφράσει σε ικανότητες σχετικές με την εργασία<sup>11</sup>.

Το να έχει κανείς απλώς υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης δεν εγγυάται ότι έχει μάθει τις συναισθηματικές ικανότητες που είναι σημαντικές για τη διοίκηση και την εργασία. όπως είναι η συνεργασία, η ηγεσία, η παρότρυνση κτλ. Σημαίνει μόνον ότι έχει μεγάλες δυνατότητες να τις μάθει. Ένα άτομο, για παράδειγμα ένας διευθυντής σχολείου, μπορεί να διαθέτει ιδιαίτερα αναπτυγμένη ενσυναίσθηση, αλλά ωστόσο να μην έχει μάθει τις δεξιότητες εκείνες που βασίζονται στην ενσυναίσθηση.

Στη συνέχεια ακολουθεί η καταγραφή του υποδείγματος<sup>12</sup> των συναισθηματικών ικανοτήτων, το οποίο επιτρέπει στον καθένα /μια να καταγράψει τα δυνατά σημεία του /της και να εντοπίσει ικανότητες τις οποίες θέλει να ενισχύσει.

## ΤΟ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΉ ΤΟΥ ΣΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το υπόδειγμα αυτό δείχνει τη σχέση ανάμεσα στις **πέντε διαστάσεις** της συναισθηματικής νοημοσύνης και στις **είκοσι πέντε συναισθηματικές ικανότητες**. Βασική κατηγοριοποίηση των συναισθηματικών ικανοτήτων είναι τα δύο πεδία της **προσωπικής** και της **κοινωνικής ικανότητας** στα οποία εμπεριέχονται κατά αντιστοιχία όλες οι κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης και όλες οι συναισθηματικές ικανότητες. Η εφαρμογή του υποδείγματος αυτού ή ο στοχασμός πάνω σε αυτό, τόσο από τα στελέχη όσο και από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, πιστεύουμε ότι θα βοηθήσει κατά πολύ το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

### Πίνακας 1

#### Υπόδειγμα Συναισθηματικών Ικανοτήτων

##### A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

###### A1. Αυτεπίγνωση - Αυτογνωσία

- A.1.1 Επίγνωση των συναισθημάτων:
- A.1.2 Ακριβής αυτοαξιολόγηση:
- A.1.3 Αυτοπεποίθηση:

###### A2. Αυτορρύθμιση

- A.2.1 Αυτοέλεγχος:
- A.2.2 Αξιοπιστία:
- A.2.3 Ευσυνειδησία:
- A.2.4 Προσαρμοστικότητα:
- A.2.5 Καινοτομία:

###### A3. Κίνητρα Συμπεριφοράς

- A.3.1 Τάση προς επίτευξη:
- A.3.2 Δέσμευση:
- A.3.3 Πρωτοβουλία:
- A.3.4 Αισιοδοξία:

ώστε να αποφεύγονται τα διασπαστικά συναισθήματα (**Αυτοέλεγχος**)<sup>14</sup>.

Όταν το στέλεχος λειτουργεί ή προσπαθεί να λειτουργήσει μέσα σε ένα τέτοιο πεδίο προσωπικής ανάπτυξης, είναι επόμενο να ενεργεί ως αυτοδύναμα δρον<sup>15</sup> και να υποβοηθάει συναισθηματικές καταστάσεις (**Δέσμευση, Πρωτοβουλία, Αισιοδοξία**), που οδηγούν ή διευκολύνουν την **επίτευξη μαθησιακών στόχων** στα άτομα και τις ομάδες<sup>16</sup>.

Στην άλλη πλευρά του υποδείγματος βρίσκεται το πεδίο της **κοινωνικής ικανότητας** που περιλαμβάνει τη δέσμη των συναισθηματικών ικανοτήτων που καθορίζουν το πόσο καλά χειριζόμαστε σχέσεις, (κυρίως εδώ αναφέρονται οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων).

Για το στέλεχος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει πόσο καλά μπορεί να διαχειριστεί τον εαυτό του, για να είναι σε θέση στη συνέχεια να διαπραγματευτεί και

##### B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

###### B.1. Ενσυναίσθηση

- B.1.1 Κατανόηση των άλλων:
- B.1.2 Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών:
- B.1.3 Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων:
- B.1.4 Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας:
- B.1.5 Πολιτική αντίληψη:

###### B.2. Κοινωνικές Δεξιότητες

- B.2.1 Επιρροή:
- B.2.2 Επικοινωνία
- B.2.3 Ηγεσία:
- B.2.4 Καταλυτική δράση
- B.2.5 Χειρισμός διαφωνιών:
- B.2.6 Καλλιέργεια Δεσμών:
- B.2.7 Σύμπραξη και συνεργασία:
- B.2.8 Ομαδικές ικανότητες:

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 1 στον οποίο παρουσιάζεται το υπόδειγμα των συναισθηματικών ικανοτήτων, στο πεδίο της προσωπικής ικανότητας συγκαταλέγεται η δέσμη των ικανοτήτων που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας (κυρίως οι διαστάσεις της αυτεπίγνωσης, της αυτορρύθμισης και των κινήτρων συμπεριφοράς). Η διαχείριση του εαυτού μας αποτελεί ιδιαίτερα ενδιαφέρον επιστημονικό και πρακτικό πεδίο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών ή ανθρώπινων σχέσεων στις ομάδες και στους οργανισμούς<sup>13</sup>.

Για το στέλεχος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις, τα προσωπικά του αποθέματα και να έχει επαφή με τη διαίθησή του (**Αυτεπίγνωση - Αυτογνωσία**). Επίσης να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους (**Επίγνωση των συναισθημάτων**), καθώς επίσης να γνωρίζει τα ισχυρά σημεία και τα όριά του (**Ακριβής αυτοαξιολόγηση**). Βασικό επίσης είναι το άτομο να είναι σίγουρο για την αξία και τις ικανότητές του (**Αυτοπεποίθηση**). Όλα αυτά σημαίνουν ότι μπορεί να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση, τις παρορμήσεις του και τα προσωπικά του αποθέματα (**Αυτορρύθμιση**) με τέτοιο τρόπο,

τη διαχείριση των σχέσεων με τους συνεργάτες του ή τους εμπλεκόμενους στο έργο του. Λόγω της ιδιαιτερότητας του έργου του η **ενσυναίσθηση**, δηλαδή η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του προσωπικού του σχολείου, είναι από τα "κλειδιά" στην όλη διαδικασία της εμφύχωσης και της επικοινωνίας με στόχο την αποτελεσματική διοίκηση<sup>17</sup>. Η **Κατανόηση των άλλων**, η κατανόηση των συναισθημάτων και της άποψής τους και το ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους, είναι μια από τις βασικότερες ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει το στέλεχος για να έχει τα καλύτερα αποτελέσματα.

Η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής το διευκολύνει να **προσανατολιστεί στην παροχή υπηρεσιών**, δηλαδή στην πρόβλεψη και αναγνώριση των αναγκών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του προσωπικού, και στην ικανοποίησή τους. Επιπλέον το βοηθάει να στραφεί και προς την **ενίσχυση της ανάπτυξής τους**, δηλαδή στην αίσθηση του τι έχει ανάγκη το προσωπικό για να αναπτυχθεί και πώς μπορούν να ενισχυθούν οι δυνατότητές του.

Ως αποτέλεσμα αυτών, το στέλεχος θα μπορεί να κάνει



**συστό χειρισμό της διαφορετικότητας**, δηλαδή να δημιουργεί και καλλιεργεί ευκαιρίες σε άτομα με διαφορετικές ανάγκες, και να αναγνωρίζει τις συναισθηματικές τάσεις μιας ομάδας (**Πολιτική αντίληψη**), ώστε να είναι σε θέση να ενδυναμώσει τις σχέσεις (π.χ σε μια συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, ή σε μια συγκέντρωση γονέων).

Τέλος, όπως παρατηρούμε στο υπόδειγμα, η ανάπτυξη των **κοινωνικών δεξιοτήτων** είναι επίσης μια διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που για το εκπαιδευτικό στέλεχος έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς η άσκηση αποτελεσματικών μεθόδων πειθούς (**επιρροή**), η έκφραση σαφών και πειστικών μηνυμάτων (**επικοινωνία**) και η έμπνευση και καθοδήγηση ομάδων και ατόμων (**ηγεσία**) γίνεται σε ένα περιβάλλον, όπου η δυναμική είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη.

Κατά την ίδια λογική και οι υπόλοιπες δεξιότητες που αναφέρονται στο υπόδειγμα και αφορούν στην καθιέρωση αλλαγών ή στο χειρισμό των αλλαγών<sup>18</sup>, στη διαπραγμάτευση και επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων<sup>19</sup>, στην καλλιέργεια λειτουργικών σχέσεων που συμβάλλουν στην επίτευξη στόχων, στη συνεργασία με άλλους προς επίτευξη κοινών στόχων και στη δημιουργία συνοχής στην ομάδα, θα πρέπει να ασκηθούν από το στέλεχος της εκπαίδευσης, καθώς μέσα στο έργο του βασικό στοιχείο είναι η εργασία σε ομάδες και η εμπύχωσή τους<sup>20</sup>.

Καταδεικνύεται έτσι πόσο σημαντικό είναι από τη μια να κατέχει το στέλεχος όλες αυτές τις συναισθηματικές ικανότητες και από την άλλη να μπορεί να τις μετουσιώνει σε άμεσα πρακτικά εργαλεία, ώστε να επιφέρει τα καλύτερα επικοινωνιακά και μαθησιακά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική μονάδα ή στην ομάδα που ηγείται.

Έρευνες<sup>21</sup> έχουν δείξει ότι οι γυναίκες στελέχη της εκπαίδευσης τα καταφέρνουν καλύτερα να αξιοποιούν τις συναισθηματικές τους ικανότητες στην πράξη και ότι πολλά σχολεία πετυχαίνουν καλύτερα αποτελέσματα με γυναίκες στη διοίκησή τους. Επίσης έχει αποδειχθεί ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν πιο δημοκρατικό και επικοινωνιακό λόγο, δημιουργούν πιο κίνητρα με μεγαλύτερη ευκολία, τα άτομα δουλεύουν πιο παραγωγικά και έχουν υψηλό ηθικό. Για τους μαθητές έχει βρεθεί ότι σε σχολεία που διευθύνονται από γυναίκες, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους είναι υψηλότερες συνολικά. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δεν σημαίνει ότι αφορούν όλες τις γυναίκες, που κατέχουν ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση.

### Συμπεράσματα

Όπως είναι φυσικό κανένα στέλεχος δεν είναι τέλει σε όλα. Υπάρχουν δυνατά και αδύνατα σημεία. Ο καθένας/καθεμιά μπορεί να εντοπίσει ποια είναι αυτά και να προσπαθήσει να βελτιώσει όσα θεωρεί απαραίτητα. Η γνώση και διαχείριση αυτού του ιδιαίτερα σημαντικού συνόλου συναισθηματικών ικανοτήτων, που παρουσιάσαμε, θεωρούμε ότι βοηθάει σημαντικά στην αποτελεσματική διοίκηση και στη δημιουργία ενός θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος μάθησης.

Με την ανάπτυξη που προηγήθηκε, θεωρούμε ότι επαληθεύεται σε μεγάλο βαθμό η υπόθεση εργασίας που κάναμε, ότι στην αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση σημαντικό ρόλο παίζει η καλή πρακτική εφαρμογή των συναισθηματι-

κών ικανοτήτων. Η ειλικρινής έκφραση των συναισθημάτων και κυρίως η οικοδόμηση μιας κουλτούρας και ενός ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος, υποστηρίζουν σημαντικά το έργο της διοίκησης προς το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα.

### ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. βλ. Αθανασούλα – Ρέππα Αν.& Ανδρέου Απ. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων. Στα πρακτικά της ημερίδας: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Προβλήματα – Προοπτικές, το νέο μοντέλο στα πλαίσια της αποκέντρωσης. Γυμνάσιο Αγ. Γεωργίου & ΚΠΕ Στυλίδας – Υπάτης. Αγ. Γεώργιος Φθιώτιδας 2001, Πασιαρδή Γεωργία: Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του. Τυποθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2001

2. Το μεγάλο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική νοημοσύνη ξεκίνησε το 1973 με την εργασία του ΜακΚλίαντ: Μετρώντας την ικανότητα αντί για τη νοημοσύνη, "Testing for competence Rather than Intelligence". Υπόθεση της εργασίας του ΜακΚλίαντ ήταν ότι η παραδοσιακή - σχολική ικανότητα, οι βαθμοί, τα πτυχία κτλ. δεν ήταν αρκετά για να προβλέψουν πόσο καλή θα ήταν η επίδοση των ανθρώπων στην εργασία ή κατά πόσο θα πετύχαιναν στη ζωή. Αντίθετα, θεωρούσε ότι μια ομάδα ειδικών ικανοτήτων, μεταξύ των οποίων η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία και η πρωτοβουλία, έκαναν τους πιο επιτυχημένους να ξεχωρίζουν από εκείνους που απλά τα πήγαιναν καλά ώστε να διατηρήσουν την εργασία τους.

3. Daniel Goleman (2000) Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας. Μετάφραση: Φωτεινή Μεγαλούδη. Ζ' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

4. *ό.π.π.* σελ.26

5. *ό.π.π.* σελ.26

6. Αναλυτικά για τη διεργασία της επικοινωνίας βλ. Α. Κόκκος : Στοιχεία Επικοινωνίας, στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης : Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση - Σχέσεις διδασκόντων - διδασκόμενων, τόμος Βα, ΕΑΠ, Πάτρα 1998, σελ. 53 - 102.

7. Α. Κόκκος (1998) Στοιχεία Επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης: Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Σχέσεις Διδασκόντων / Διδασκόμενων. Τόμος Β. Πάτρα 1998, σελ. 74

8. *ό.π.π.* σελ. 74

9. Οι δεξιότητες που ζητούν οι εργοδότες από νεοπροσλαμβανόμενα άτομα (βλ. Γκολεμάν: Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας σελ. 34) αφορούν:

- στην ικανότητα προσεκτικής ακρόασης και στη λεκτική επικοινωνία,
- στην προσαρμοστικότητα και στις δημιουργικές αντιδράσεις σε αναποδιές,
- στη σωστή διαχείριση του εαυτού, την αυτοπεποίθηση, τα κίνητρα για επίτευξη στόχων, την επιθυμία προώθησης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και το αίσθημα της υπερηφάνειας για τα επιτεύγματα στην εργασία,
- στην ομαδική και διαπροσωπική αποτελεσματικότητα, την ικανότητα για συνεργασία και ομαδική εργασία, τις δεξιότητες στη διαπραγμάτευση διαφωνιών,
- στην αποτελεσματικότητα μέσα στον οργανισμό, την επιθυμία για συνεισφορά, τις ηγετικές ικανότητες.

10. Όπως αναφέρει ο Γκόλμαν πρόκειται για ικανότητες που μαθαίνονται και βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τη διακεκριμένη επίδοση στην εργασία.

11. Ντανιέλ Γκολεμάν: Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας. *ό.π.π.* σελ. 52

12. όπως αναφέρεται από τον Ντάνιελ Γκόλμαν *ό.π.π.*σελ.54-53

13. βλ. σχετικά το κεφάλαιο: Η διαχείριση του εαυτού μας, των Everard K.B & Morris G., στο: Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Μετάφραση: Κίαιζας Δ., Επιστημονική Επιμέλεια: Αθανασούλα - Ρέππα Αν. ΕΑΠ, Πάτρα.(1999), σελ. 143 - 168.

14. Βασικές ικανότητες του στελέχους για συμβουλευτική παρέμβαση και ψυχολογική στήριξη του ανθρώπινου δυναμικού, που έχουν να κάνουν και με τον τύπο της προσωπικότητας του κάθε στελέχους αναφορικά και με την καταπολέμηση του εργασιακού άγχους, βλ. σχετικά: Τσιάκιριος & Πασιαρδής (2002): Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.33, σελ. 195-213.

15. Βλ.*ό.π.π.* σελ. 53-55 την αναφορά που κάνουν οι Everard & Morris για τον αυτοδύναμο δρώντα.

16. Ανθοπούλου Σ.-Σ., Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού: στο συλλογικό: Αθανασούλα - Ρέππα Αν. κ.ά. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ΕΑΠ, Πάτρα 1999

17. Αθανασούλα - Ρέππα Αν., Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό, στο συλλογικό: Αθανασούλα - Ρέππα Αν. και άλ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Β' Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ΕΑΠ, Πάτρα 1999, Επίσης Αθανασούλα - Ρέππα Αν. Η επικοινωνία ως παράγοντας ανάπτυξης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Στα πρακτικά

του συνεδρίου: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων ο.π.π.

18. Everard & Morris: ο.π.π. μέρος Γ. Διαχείριση της αλλαγής, σελ. 257 - 320

19. Everard & Morris: ο.π.π. Διαχείριση συγκρούσεων σελ.119 - 142

20. Everard & Morris ο.π.π. σελ.191-207

21. Μια συστηματική παρουσίαση των σχετικών ερευνών βλ. στα πρακτικά του συνεδρίου: Η γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. ΚΟΕΔ & Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου. Επιμ. Πέτρος Πασιαρδής & Γιάννης Σαββίδης, Λευκωσία 2002

## ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΤΩΝ BOLMAN & DEAL

*Ανδρέας Κυθρεώτης, Βοηθός Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου*

Η ιδέα που υποστηρίζει ότι οι ηγέτες πρέπει να εξετάζουν τα προβλήματα από διαφορετικές προοπτικές δεν είναι νέα. Όμως τα μοντέλα ηγεσίας τα οποία βοηθούν τους ηγέτες να κατανοούν, μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, τις προβληματικές καταστάσεις που παρουσιάζονται στην καθημερινή ζωή των οργανισμών είναι σχετικά νέα. Ένα τέτοιο μοντέλο εισηγήθηκαν πρώτα οι Bolman & Deal (1984).

Οι Bolman & Deal (1984, 1991, 1997) έχουν προσφέρει ένα πολύ χρήσιμο τρόπο σκέψης, υποστηρίζοντας ότι η αποτελεσματική στρατηγική σκέψη απαιτεί επάρκεια και ικανότητα σε τέσσερις περιοχές. Βασίζονται πάνω στη θέση ότι ο κόσμος στον οποίο ζούμε - και άρα οι οργανισμοί, όπως το σχολείο - είναι πολύπλοκος και ασαφής με αποτέλεσμα ο κάθε ηγέτης να αντιμετωπίζει τον κόσμο με βάση το δικό του υπόβαθρο (κουλτούρα, οικονομική κατάσταση, κοινωνικές συνθήκες, εκπαίδευση, επαγγελματική εμπειρία και προσωπικότητα). Αποτελεσματικός είναι ο ηγέτης που μπορεί να παρατηρήσει, να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει τον κόσμο μέσα από διαφορετικούς «φακούς» τους οποίους ονομάζουν «πλαίσια». Κάθε πλαίσιο δίνει τη δική του πραγματικότητα για τη ζωή του οργανισμού. Η έννοια των πλαισίων έχει πολλά συνώνυμα στη βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών: σχήματα, χάρτες, αναπαραστάσεις, παραδείγματα, και εικόνες. Οι διαφορετικές ονομασίες βασίζονται στην κοινή παραδοχή ότι τα άτομα βλέπουν τον κόσμο με διαφορετικούς τρόπους, μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Επειδή ο κόσμος της ανθρώπινης εμπειρίας είναι αρκετά πολύπλοκος και ασαφής, τα πλαίσια αναφοράς σχηματίζουν τον τρόπο μέσα από τον οποίο ορίζονται οι καταστάσεις και καθορίζονται οι δράσεις οι οποίες αναλαμβάνονται. Αφού κάθε πλαίσιο δίνει τη δική του εικόνα πραγματικότητας, οι ηγέτες που χρησιμοποιούν **πολλαπλά πλαίσια** ανάλογα με την κατάσταση, είναι πιο αποτελεσματικοί από αυτούς που χρησιμοποιούν ένα μόνο πλαίσιο, το οποίο είναι ανεπαρκές ή ακατάλληλο.

Ποια είναι αυτά τα πλαίσια; Οι Bolman & Deal (1984, 1991, 1997) καθορίζουν τα πιο κάτω τέσσερα πλαίσια:

(α) **Το δομικό πλαίσιο** δίνει έμφαση στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Οι οργανισμοί θεωρούνται ως ιεραρχίες με ξεκάθαρες γραμμές εξουσίας, όπου δίνεται σημασία στους επίσημους ρόλους και σχέσεις. Μέσω αυτής της δομής ο οργανισμός μορφοποιεί τους στόχους του και κάνει το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του για να τους πετύχει και αξιολογεί την πρόδοό του. Ο ορθολογισμός είναι το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του πλαισίου, γιατί στόχος είναι ο συντονισμός και ο έλεγχος μέσω ορθολογιστικών αποφάσεων. Ο ρόλος του ηγέτη είναι σημαντικός, αφού χρησιμοποιώντας το δομικό πλαίσιο, επικεντρώνεται στο σχεδιασμό-προγραμματισμό, τον έλεγχο, την επικοινωνία και την κατανομή των πόρων. Αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιεί, κυρίως, τις ιδέες της κοινωνιολογίας.

(β) **Το πλαίσιο των ανθρώπινων πόρων** έχει επίκεντρό του την ικανοποίηση των αναγκών των ανθρώπων του οργανισμού. Όποιοι και αν είναι οι ρόλοι που έχουν στον οργανισμό, οι άνθρωποι παραμένουν άνθρωποι με ανάγκες, φιλοδοξίες, αισθήματα, προκαταλήψεις, ικανότητες και περιορισμούς. Αποτελεσματικός ηγέτης είναι, σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, αυτός που ικανοποιεί ταυτόχρονα τις ανάγκες του οργανισμού και των ανθρώπων του. Καθιστά ικανούς τους ανθρώπους, ώστε να εκτελούν ικανοποιητικά την εργασία τους και να αισθάνονται ευχαρίστηση για τον τρόπο που την κάνουν. Γι' αυτό δίνει μεγάλη σημασία στις σχέσεις, τα αισθήματα και στην παρόθηση. Οι στόχοι του οργανισμού επιτυγχάνονται μέσω της συναίνεσης, της συμμετοχής, της συλλογικής δράσης και της δημοκρατικής λήψης των αποφάσεων. Αυτό το πλαίσιο βασίζεται αρκετά πάνω στις ιδέες της κοινωνικής ψυχολογίας.

(γ) **Το πολιτικό πλαίσιο** θεωρεί τον οργανισμό ως *αρένα* μέσα στην οποία διάφορες επίσημες και ανεπίσημες ομάδες συμφερόντων ανταγωνίζονται για την αύξηση της επιρροής, της δύναμης και του ελέγχου που ασκούν πάνω στην κατανομή των πάντα περιορισμένων πόρων του οργανισμού, με αποτέλεσμα τη μόνιμη ύπαρξη συγκρούσεων. Αυτά τα σύνολα επινοούν συνεχώς τρόπους είτε για να προστατεύουν είτε



για να αυξάνουν ό,τι είναι γι' αυτά σημαντικό. Ο αποτελεσματικός ηγέτης εργάζεται με στόχο την ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων μέσω διάφορων τακτικών, ανάλογα με την περίπτωση, όπως είναι η πειθώ, η διπλωματία, η διαπραγμάτευση, ο συμβιβασμός, ο εξαναγκασμός και η πίεση. Είναι ο μεσολαβητής ή ο διαπραγματευτής που πρέπει να διατηρεί ευελιξία και να είναι ευαίσθητος απέναντι στις ομάδες τόσο μέσα όσο και έξω από τον οργανισμό. Βασίζεται πολύ στις ιδέες των πολιτικών επιστημών.

(δ) *Το συμβολικό πλαίσιο* επικεντρώνεται στα σύμβολα του οργανισμού, που δίνουν νόημα τόσο στην κουλτούρα όσο και στον ίδιο τον οργανισμό. Τα σύμβολα υπάρχουν στις εθιμοτυπίες, στις τελετές, στους μύθους και στους ήρωες του οργανισμού. Αυτό το πλαίσιο, εγκαταλείποντας τον ορθολογισμό άλλων πλαισίων, χρησιμοποιεί την *κοινωνική ανθρωπολογία* και την *ανθρωπολογία της κουλτούρας*, για να θεωρήσει τους οργανισμούς ως συστήματα κουλτούρας και ιστορίας κοινών νοημάτων, όπου τα μέλη της ομάδας καθορίζουν τις ατομικές ερμηνείες των φαινομένων του οργανισμού. Δηλαδή οι οργανισμοί αντιμετωπίζονται ως συστήματα κοινών νοημάτων και πεποιθήσεων. Ο αποτελεσματικός ηγέτης προσπαθεί να δημιουργήσει, μέσα από τα σύμβολα, ένα ενοποιημένο και κοινό σύστημα αντιλήψεων και πεποιθήσεων, που να το εκτιμά ο καθένας στον οργανισμό. Έτσι, ενδυναμώνει την ταυτότητα του οργανισμού, την οποία μετασχηματίζει σε ένα ψηλότερο επίπεδο απόδοσης και αξίας. Γι' αυτό ο ηγέτης πρέπει να είναι χαρισματικός, ώστε να δημιουργεί τα οράματα ενός προτιμητέου μέλλοντος για τον οργανισμό.

Η θεωρία των Bolman & Deal βασίζεται στην παραδοχή ότι και τα τέσσερα πλαίσια παίζουν σημαντικό ρόλο για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Γι' αυτό και πρέπει ανάλογα με την περίπτωση ο ηγέτης να χρησιμοποιεί ένα, μερικά ή όλα τα πλαίσια, για να έχει μια γενική εικόνα του οργανισμού και της πολυπλοκότητάς του. Αν ο ηγέτης δεν υιοθετεί αυτή τη θέση, τότε δε θα είναι αποτελεσματικός, γιατί θα έχει μια περιορισμένη άποψη της ζωής του οργανισμού, χρησιμοποιώντας πολύ λίγες ιδέες και παλιούς τρόπους για να λύνει νέα προβλήματα.

Πολλές έρευνες, που έγιναν κατά την τελευταία δεκαετία, ενισχύουν την πιο πάνω θεωρία και τη βασική της παραδοχή, αλλά ταυτόχρονα φωτίζουν και νέες πτυχές που συμπληρώνουν τη θεωρία. Οι Bolman & Deal (1991, 1992α, 1992β) βρήκαν ότι η ικανότητα χρήσης πολλαπλών πλαισίων ανάμεσα σε διευθυντικά στελέχη στην εκπαίδευση και τις επιχειρήσεις συσχετίζεται σταθερά με την αποτελεσματικότητά τους. Όμως υπάρχει μια διαφοροποίηση όσον αφορά την αποτελεσματικότητα στην άσκηση διοίκησης και στην

αποτελεσματικότητα στην άσκηση ηγεσίας. Η πρώτη συνδέεται κυρίως με το δομικό πλαίσιο, ενώ η δεύτερη με το συμβολικό και το πολιτικό. Επίσης βρήκαν ότι μόνο το ένα τέταρτο των ηγετών χρησιμοποιούσε περισσότερο από δύο πλαίσια και μόνο ένας στους εκατό χρησιμοποιούσε και τα τέσσερα πλαίσια. Παρόμοια αποτελέσματα βρήκε και η Bensimon (1989, 1990) ερευνώντας δείγμα από προέδρους κολλεγίων και πανεπιστημίων. Επιπλέον βρήκε ότι οι λιγότερο έμπειροι πρόεδροι βασίζονταν περισσότερο σε ένα πλαίσιο, κυρίως το δομικό, και θεωρούνταν αναποτελεσματικοί σε αντίθεση με τους πιο έμπειρους που χρησιμοποιούσαν περισσότερα πλαίσια και θεωρούνταν αποτελεσματικοί. Παρόμοια αποτελέσματα βρήκαν και οι Heimovics, Herman & Jurkiewicz Coughlin (1993) σε δείγμα εκτελεστικών προέδρων μη κερδοσκοπικών οργανισμών. Ο Wimpelberg (1987) ερευνώντας ανάμεσα σε διευθυντές αποτελεσματικών σχολείων και σε διευθυντές μη αποτελεσματικών σχολείων βρήκε ότι οι διευθυντές της πρώτης κατηγορίας βασίζονταν σχεδόν αποκλειστικά στο δομικό πλαίσιο. Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που βρήκε η Bensimon (1989) ήταν ότι οι ηγέτες πίστευαν πως χρησιμοποιούσαν περισσότερα πλαίσια – ιδιαίτερα το συμβολικό και του ανθρώπινου πόρου - από ό,τι πίστευαν οι υφιστάμενοί τους.

Οι σύγχρονοι οργανισμοί, όπως τα σχολεία, χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα. Τα προβλήματα τα οποία θα κληθούν να επιλύσουν πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσα από μια γενική θεώρησή τους. Για να είναι αποτελεσματικοί, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αντικρίζουν αυτά τα προβλήματα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε να μπορούν να δίνουν τις πιο αποτελεσματικές λύσεις. Το μοντέλο των πολλαπλών ηγετικών πλαισίων των Bolman & Deal προσφέρεται ως ένα χρήσιμο εργαλείο για αυτό τον σκοπό.

#### Αναφορές

- Bensimon, E.M. (1989). The meaning of "Good Presidential Leadership": A Frame Analysis. *Review of Higher Education*, 12, 107-123.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1991). Leadership Management Effectiveness: A Multi-Frame, Multi-Sector Analysis. *Human Resource Management*, 1991, 30, 509-534.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, And Leadership* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Heimovics, R.D., Herman, R.D., & Jurkiewicz Coughlin, C.L. (1993). Executive Leadership and Resource Dependence in Nonprofit Organizations: A Frame Analysis. *Public Administration Review*, 53, 419-427.
- Wimpelberg, R.K. (1987). Managerial Images and School Effectiveness. *Administrators' Notebook*, 32, 1-4.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2020 - Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Δέσποινα Σολωμή, μέλος Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας

Για να βιώσουμε το παρόν πρέπει να οραματιστούμε το μέλλον (Πασιαρδής, 2001:559). Το όραμα μίας σύγχρονης πολιτείας για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα δε θεωρείται ολοκληρωμένο αν δεν περιλαμβάνει και τη διάσταση της ισότητας των φύλων.

Ως γνωστόν, η συμβίωση των δύο φύλων είναι θέμα συνυφασμένο με την ίδια την ύπαρξη του ανθρώπινου γένους. Η δε ανθρώπινη σκέψη είναι διαποτισμένη από την πάλη των φύλων, όπως μαρτυρούν οι αρχέγονοι μύθοι, οι κοσμογονίες, τα θρησκευτικά και φιλοσοφικά δόγματα.

Στην εισήγηση αυτή η ισότητα των φύλων σε σχέση με την εκπαίδευση του 21ου αιώνα, εξετάζεται ως θέμα που απορρέει άμεσα από τις διακηρύξεις και επιδιώξεις διεθνών οργανισμών για δημοκρατία, ανθρώπινα δικαιώματα, ισοπολιτεία και σεβασμό της ιδιαιτερότητας, παρά ως πρόβλημα διπολικής αντιπαράθεσης γυναικας-άνδρα.

Η ισότητα των φύλων σε σχέση με την εκπαίδευση δεν μπορεί να διαχωρισθεί από το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Είναι γεγονός ότι η κυπριακή πολιτεία από τη γένεσή της μέχρι σήμερα δεν έχει ενσωματώσει στο εκπαιδευτικό της όραμα τη διάσταση της ισότητας των φύλων. Η κυπριακή κοινωνία, κατά γενική ομολογία, ήταν και παραμένει ανδροκρατούμενη στα ήθη, έθιμα, ακόμα και σ' αυτό το θρησκευτικό δόγμα και τη δομή. Ως επακόλουθο, τα κέντρα λήψης αποφάσεων ανδροκρατούνται.

Η απλή *de jure* αναγνώριση της ισότητας των δύο φύλων, η οποία κατοχυρώνεται στο κυπριακό σύνταγμα του 1960, δεν ανταποκρίνεται στο όραμα και στις απαιτήσεις μίας σύγχρονης πολιτείας. Η *de facto* ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών σε όλους τους τομείς της δημόσιας και της ιδιωτικής ζωής αποτελεί ουσιώδες γνώρισμα και απαραίτητη προϋπόθεση κάθε σύγχρονης δημοκρατίας.

Ως γνωστόν, η ΟΥΝΕΣΚΟ και το Συμβούλιο της Ευρώπης έχουν προχωρήσει σε σειρά διακηρύξεων και διατάξεων, οι οποίες στόχο έχουν την εξάλειψη της ανισότητας μεταξύ των δύο φύλων και την προαγωγή της ισότιμης συμμετοχής τους σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής.

Η υπογραφή και εφαρμογή από την Κυπριακή Δημοκρατία διεθνών συμβάσεων για την γυναίκα υπήρξε καταλυτικής σημασίας για τη βελτίωση της θέσης της Κυπρίας, κυρίως στο χώρο της εργασίας, αλλά και της παιδείας (Ellina, 2001).

Πρόσθετα, η υποψηφιότητα της χώρας μας για ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η εναρμόνισή της με το Ευρωπαϊκό κεκτημένο έχουν δημιουργήσει μία άνευ προηγουμένου εκσυγχρονιστική δυναμική - μία πολυσχιδή δυναμική - η οποία αγγίζει όλους τους τομείς της οικονομικής, της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής ζωής της Κύπρου (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000).

Για να σκιαγραφήσουμε τις τάσεις οι οποίες διαγράφονται σήμερα στο εκπαιδευτικό μας γίγνεσθαι, προτείνω να εξετάσουμε τις ακόλουθες τρεις συνιστώσες σε σχέση πάντοτε με τη διάσταση της ισότητας των φύλων:

- ίσες ευκαιρίες μάθησης
- ανέλιξη εκπαιδευτικού προσωπικού
- εκπροσώπηση σε ηγετικές θέσεις

Η ΟΥΝΕΣΚΟ έχει θέσει ως στόχο να επιτύχει βασική «εκπαίδευση για όλους» σε παγκόσμια κλίμακα μέχρι το 2015 (Daniel, 2002). Η δε Κύπρος, όπως τεκμηριώνεται μέσα από τα στοιχεία της έκδοσης *Οι Στατιστικές της Εκπαίδευσης* (2001), κατέχει μία αξιόλογη θέση ως προς τη συνιστώσα των ίσων ευκαιριών μάθησης:

- ο αναλφαριθμητισμός έχει περιορισθεί στο 4% του πληθυσμού (στοιχεία του 1997).
- η βασική εκπαίδευση όπως και η γυμνασιακή είναι δωρεάν και υποχρεωτικές, η μεν πρωτοβάθμια από το 1962 η δε γυμνασιακή από το 1985.
- η *τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι επίσης δωρεάν στα δημόσια ιδρύματα και επιχορηγείται μερικώς για σπουδές στα ιδρύματα του εξωτερικού, καθώς και στα ιδιωτικά του εσωτερικού.*

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης προσφέρονται ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Τα στατιστικά στοιχεία, κατά το σχολικό έτος 1999/2000, φανερώουν ότι τα κορίτσια έχουν υπερισχύσει αριθμητικά των αγοριών στο σύνολο των φοιτητών τόσο του εσωτερικού

(57%) όσο και του εξωτερικού (53%). Αναλυτικότερα, το γυναικείο στοιχείο υπερισχύει αριθμητικά στα προπτυχιακά προγράμματα εξωτερικού (53,5%), αλλά υστερεί ελαφρώς ως προς τα μεταπτυχιακά προγράμματα επιπέδου μάστερ (49%) και καταφανώς ως προς τα προγράμματα διδακτορικού επιπέδου (35%).

Επομένως, θα μπορούσε να λεχθεί ότι υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό ισόρροπη συμμετοχή αρρένων και θηλέων στο μαθητικό και φοιτητικό βιόκοσμο. Ωστόσο, αναφορικά με τις μεταπτυχιακές σπουδές παρατηρείται η εξής τάση: όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια σπουδών τόσο ελαττώνεται ο αριθμός του γυναικείου φύλου.

Αναφορικά με τη δεύτερη συνιστώσα, τις **ίσες ευκαιρίες ανέλιξης** στο δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα, παρατηρείται ότι το γυναικείο φύλο υπερεπέρχεται αριθμητικά σε όλες τις μόνιμες θέσεις πρώτου διορισμού κατά την υπό εξέταση περίοδο. Οι γυναίκες κατείχαν:

- 100% των μόνιμων θέσεων νηπιαγωγού,
- 80% των μόνιμων θέσεων δασκάλου
- 61% των μόνιμων θέσεων καθηγητή μέσης.

Η μόνη εξαίρεση ήταν η μέση τεχνική όπου οι γυναίκες κατείχαν μόνο 15% των θέσεων εκπαιδευτή.

Σημειώνεται ότι η αριθμητική υπεροχή του γυναικείου στοιχείου στις θέσεις πρώτου διορισμού πρωτοεμφανίστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 1981/82 και στη μέση γενική το 1986/87 (Σολωμή, 2002).

Η τάση της αριθμητικής υπεροχής της γυναίκας στη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας αναμένεται να συνεχισθεί και στο άμεσο μέλλον. Αυτό προκύπτει από τα εξής στοιχεία: το γυναικείο φύλο κατέλαβε κατά το σχολικό έτος 1999-2000 ποσοστό:

- 86,5% των επί συμβάσει θέσεων δασκάλου
- 68% των επί συμβάσει θέσεων καθηγητή
- 58% των αποφοίτων του προγράμματος προϋπηρεσιακής κατάρτισης
- 59% των αιτητών για εγγραφή στον πίνακα διοριστέων.

Παράλληλα, τα στοιχεία αυτά φανερώουν ότι η εκπροσώπηση του ανδρι-



κού φύλου στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης ακολουθεί φθίνουσα πορεία.

Στις **θέσεις προαγωγής**, κατά το ίδιο σχολικό έτος, η εικόνα διαφοροποιείται αισθητά τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: όσο προχωρούμε προς τις ανώτερες βαθμίδες της διεύθυνσης, τόσο ελαττώνεται η παρουσία του γυναικείου στοιχείου. Για παράδειγμα, ενώ οι γυναίκες κατείχαν πέραν του 80% των μόνιμων θέσεων δασκάλου κατέλαβαν:

- 35% των θέσεων Διευθυντή Σχολείων Δημοτικής,
- 3% των θέσεων Επιθεωρητή Φενικών Μαθημάτων (Μια γυναίκα έναντι 32 ανδρών).
- 0% των θέσεων Πρώτου Λειτουργού. (Οι δύο γυναίκες Πρώτοι Λειτουργοί Δημοτικής Εκπαίδευσης προέρχονται η μία από τις τάξεις των νηπιαγωγών και η δεύτερη από την ειδικότητα της οικιακής οικονομίας).

Εξαίρεση αποτελεί η θέση του Βοηθού Διευθυντή – το πρώτο σκαλί στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης – όπου υπερίσχυσε το γυναικείο φύλο με ποσοστό 62,5%.

Εάν το παρόν σύστημα διορισμών, αξιολόγησης και προαγωγών παραμείνει το ίδιο, εκτιμάται ότι στα επόμενα λίγα χρόνια το γυναικείο φύλο θα υπερισχύσει αριθμητικά σε όλες τις θέσεις προαγωγής, αρχής γενομένης από τη Δημοτική Εκπαίδευση. Εάν το παρόν σύστημα διαφοροποιηθεί ή καταστεί ανταγωνιστικό, η διαγραφόμενη τάση υπερίσχυσης του γυναικείου στοιχείου στις θέσεις προαγωγής ίσως ανακοπεί.

Στη Μέση Γενική Εκπαίδευση ο γυναικείος πληθυσμός, με μερίδιο 61% στις μόνιμες θέσεις καθηγητή, υποεκπροσωπείται σε όλες τις βαθμίδες της διεύθυντικής πυραμίδας. Αναλυτικότερα, οι γυναίκες κατέλαβαν κατά το σχολικό έτος 1999/2000:

- 46% των θέσεων Βοηθού Διευθυντή,
- 29% των θέσεων Διευθυντή,
- 30% των θέσεων Επιθεωρητή,
- 0% των θέσεων Πρώτου Λειτουργού.

Στα δημόσια ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το ανδρικό στοιχείο σαφώς υπερέχει στο σύνολο των θέσεων με ποσοστό 72% έναντι 28% των γυναικών. Για παράδειγμα στο Πανεπιστήμιο Κύπρου θέση καθηγητή κατείχαν: 18 άνδρες - 1 γυναίκα και θέση αναπληρωτή καθηγητή κατείχαν: 41 άνδρες - 5 γυναίκες.

Όπως χαρακτηριστικά έχει λεχθεί,

η εκπαίδευση είναι **γένους θηλυκού**, ενώ η διοίκηση είναι **γένους αρσενικού** (Ρέππα, 2002:74). Αναντίλεκτα, παρόμοια τάση παρατηρείται και στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης (Warren and O' Connor, 1999).

Ο τρίτος άξονας αφορά την εκπροσώπηση των φύλων στις **ηγετικές θέσεις και στα κέντρα λήψης αποφάσεων** του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Κατά το υπό εξέταση έτος, όλες οι ανώτατες διευθυντικές θέσεις στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ήταν κατειλημμένες από άνδρες, όπως π.χ. οι θέσεις του υπουργού, του γενικού διευθυντή και των τεσσάρων διευθύνσεων, για να περιοριστώ στις πλέον υψηλόβαθμες.

Η πενιχρή εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου (14%) στα ανώτατα δώματα του εκπαιδευτικού γίνεσθαι, όπως στην Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, στο ΚΥΣΑΤΣ, στο ΣΕΚΑΠ, στο Συμβούλιο του Πανεπιστημίου Κύπρου και στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο είναι αναχρονιστικό και συγχρόνως αντιδημοκρατικό φαινόμενο.

Η αναχρονιστική αυτή πρακτική, απολίθωμα του παρελθόντος, αφαιρεί από το ήμισυ του πληθυσμού της κυπριακής πολιτείας το δικαίωμα να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων ή στη διαμόρφωση εθνικής πολιτικής για τα εκπαιδευτικά δρώμενα αυτού του τόπου.

Υποτυπώδης είναι και η παρουσία της γυναίκας στην ιεραρχία του συνδικαλιστικού κινήματος. Σήμερα (2002), το γυναικείο φύλο υποεκπροσωπείται στα κεντρικά συμβούλια των τριών συνδικαλιστικών οργανώσεων (7 γυναίκες : 50 άνδρες).

Ως γνωστόν, η διεθνής βιβλιογραφία διαχωρίζει τα εμπόδια για την ανέλιξη της γυναίκας σε τρεις βασικές κατηγορίες: κοινωνικά, θεσμικά και προσωπικά-ψυχολογικά (Ρέππα, 2002: 71-74). Στην πραγματικότητα, οι γυναίκες δεν έχουν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα εμπόδια αλλά ένα σύμπλεγμα εμποδίων. Η ίδια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1998) έχει επισημάνει το αόρατο φράγμα "the glass ceiling", το οποίο προκύπτει από ένα περίπλοκο σύνολο δομών σε οργανώσεις όπου κυριαρχεί το ανδρικό στοιχείο, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η προώθηση της γυναίκας σε ανώτερες θέσεις (Ιωσηφίδου, 2001: 54).

Δεν είναι μόνο τα αόρατα εμπόδια που παρεμβάλλονται στην πορεία των γυναικών προς την κορυφή της διεύθυντικής πυραμίδας, αλλά και ένα σωρό από ορατά φράγματα "the sticky dirty

floor" (Morton, 2002: 41), τα οποία απορρέουν από τη σύγκρουση οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων και προτύπων, αλλά και από θεσμικές δομές και κοινωνική προκατάληψη.

Το όραμα παιδείας της κυπριακής πολιτείας για τον 21ο αιώνα, που μόλις έχει ανατεθεί, οφείλει να συμβαδίζει με αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης – μίας κοινωνίας λαών «εν τω γίνεσθαι».

Ένας από τους βασικούς στόχους της Ένωσης είναι η δημιουργία μίας δημοκρατικής κοινωνίας από «αυτόνομους και υπεύθυνους άνδρες και γυναίκες» με ίσες ευκαιρίες στη ζωή, στη μάθηση και στην εργασία. Όπως αναφέρει και ο Γάλλος πολιτικός Leon Gambetta «**πραγματική δημοκρατία δεν είναι να αναγνωρίζεις ίσους αλλά να φτιάχνεις ίσους**» (Ιωσηφίδου, 2001:45).

Για να επιτύχουμε στην προσπάθειά μας να μετατρέψουμε την *de jure* ισότητα σε *de facto* ισότητα πρέπει να εξαλείψουμε τα ορατά και αόρατα δεσμά τα οποία εμποδίζουν τη γυναίκα να επιτύχει προσωπική και επαγγελματική ολοκλήρωση. Τα δεσμά αυτά μπορούν να λυθούν μόνο μέσα από ένα όραμα παιδείας το οποίο θα στοχεύει σε αλλαγή τρόπου σκέψης και στάσεων.

Για το σκοπό αυτό χρειάζεται μία στρατηγική με βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους η οποία να διασφαλίζει

- θεσμικό πλαίσιο απαλλαγμένο από κάθε είδους διάκριση.
- ενσωμάτωση της διάστασης της ισότητας των φύλων σε ολόκληρο το φάσμα των πολιτικών και στη διαμόρφωση της εκάστοτε κυβερνητικής πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής πολιτικής «gender mainstreaming» (Rees, 1998).
- κοινωνική αναμόρφωση και δημιουργία νέων οικογενειακών προτύπων, τα οποία να διέπουν η ισοτιμία και ισοπολιτεία.
- προαγωγή της ισότητας των φύλων μέσω της εκπαίδευσης και των μέσων μαζικής ενημέρωσης.
- δημιουργία της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής για παροχή διευκολύνσεων στην εργαζόμενη γυναίκα.
- παρέμβαση της πολιτείας για τη δημιουργία γυναικείων διευθυντικών προτύπων και στελεχών.

Τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα υπαγορεύουν την πλήρη αξιοποίηση ολόκληρου του οικονομικά



ενεργού πληθυσμού. Χώρες, όπως η Κύπρος, χωρίς πλούσιες πλουτοπαραγωγικές πηγές, πρέπει να επενδύσουν πρωτίστως στη γνώση και στο ανθρώπινο δυναμικό.

Για να κατορθώσει η κυπριακή πολιτεία να περάσει στην εμπροσθοφυλακή των ευρωπαϊκών χωρών και να συμμετάσχει ισότιμα στο όραμα μίας «ανθρωποκεντρικής αειφόρας ανάπτυξης» (ΥΔΔΤ, 1997: 7) πρέπει απαραίτητως να ενσωματώσει τη διάσταση της ισότητας των φύλων στο σύνολο της πολιτικής της. Αυτό μας προτρέπει να πράξουμε ο Jacques Delors (1999) αλλά και η καταξιωμένη Κύπρια εκπαιδευτικός Περσεφόνη Παπαδοπούλου, η οποία μέσω της εφημερίδας της, συμβούλευε τους συμπατριώτες της από το 1913:

**«Μορφώσατε και ανυψώσατε την γυναίκα και θα ιδήτε μετά θαυμασμού ολοκλήρου αναγέννηση ανθρωπότητας».**

#### Αναφορές

1. Στην Ελληνική γλώσσα

Αγαπίου-Ιωσηφίδου, Καλλιόπη, «Γυναίκα και Πολιτική: Μια Άγνωστη Πτυχή της Εναρμόνισης», *Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο Σκαλί Αγλαντζιάς*, Λευκωσία, 2001: 45-68.

Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Κύπρου, Το Αδρανές Γυναικείο Δυναμικό της Κύπρου στο Κατόφλι του 2000, Λευκωσία, 2000.

Delors, Jacques, *Εκπαίδευση: Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα, Gutenberg, 1999.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Σχέδιο Έκθεσης: Επιτροπή για τα Δικαιώματα της Γυναίκας και τις Ίσες Ευκαιρίες, PR\414556EL.doc, 6 Ιουνίου 2000.

Ρέππα-Αθανασούλα, Αναστασία, «Το Ζήτημα των Ίσων Ευκαιριών στην Ελληνική Εκπαιδευτική Διοίκηση»,

Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, ΚΟΕΔ, Λευκωσία, 2002: 64-77.

Πασιαρδής, Πέτρος, «Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και οι Σύγχρονες Τάσεις», *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, 2001: 557-571.

Σολωμή-Χαραλαμπίδου, Δέσποινα, Η Θέση της Γυναίκας στην Ιεραρχία της

Δημόσιας Εκπαίδευσης της Κύπρου το Έτος 2000, Λευκωσία, 2002.

Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημόσιας Τάξεως, Πρόγραμμα Δράσης και Διακήρυξη του Πεκίνου, Λευκωσία, 1997.

2. Στην Αγγλική γλώσσα

Daniel, John, *Education for all in the Commonwealth: What are the issues?* Annual Lecture, 14 March 2002.

Ellina, Chrystalla, "The Influence of International Organizations on Cypriot Gender Equality Policy," *Journal of Business and Society*, 14, 2001: 181-196.

Morton, Rosalind, "A Walking Phenomenon? Women in Educational Leadership in England Within a Performance Culture," *Η Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*, ΚΟΕΔ, Λευκωσία, 2002: 29-41.

Rees, Teresa, *Mainstreaming Equality in the European Union*, London, Routledge, 1998.

Warren, Leonie and O' Connor, Eileen, *Stepping out of the Shadows*, Dublin, Oak Tree Press, 1999. "Good Presidential Leader

## Ο ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

*Μιχάλης Σωκράτους, Εκπαιδευτικός*

Σύμφωνα με τη Weiss (1989) η διδασκαλία είναι ενασχόληση η οποία προϋποθέτει επαγγελματισμό. Πρόκειται για επάγγελμα πρωτίστως διανοητικό, το οποίο απαιτεί την αδιάκοπη εφαρμογή κριτικής σκέψης, δεν μπορεί να τυποποιηθεί ή να γίνει ρουτίνα και απαιτεί μεγάλη εκπαίδευση. Ο ορισμός της λέξης «επαγγελματισμός» δεν μπορεί να δοθεί τόσο εύκολα, αλλά μπορεί κάποιος να προσεγγίσει διαισθητικά τη σημασία του αν εξετάσει εργασίες που απαιτούν επαγγελματισμό όπως η Νομική και η Ιατρική Επιστήμη. Εξετάζοντας αυτά τα επαγγέλματα ανιχνεύονται κάποια χαρακτηριστικά του επαγγελματία.

Ως πρώτο χαρακτηριστικό θεωρείται η τυπική γνώση, η οποία προαπαιτεί σκληρή και μακρόχρονη εκπαίδευση και πρακτική. Ο επαγγελματίας είναι ειδικός σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή και είναι σε θέση να κάνει διάγνωση και να θεραπεύει την κάθε περίπτωση ξεχωριστά, χωρίς να μπορεί να προβεί σε γενικεύσεις. Παίρνει σημαντικές αποφάσεις σε θέματα της ειδικότητάς του με βάση την προϋπάρχουσα γνώση του, γεγονός που τον καθιστά τεχνικά αυτόνομο. Με βάση αυτό το χαρακτηριστικό ο εκπαιδευτικός

για να θεωρείται επαγγελματίας πρέπει να έχει μακρόχρονη και ουσιαστική εκπαίδευση όπως και πρακτική εξάσκηση. Οι γνώσεις αυτές τον καθιστούν ειδικό στο να αντιμετωπίζει το κάθε παιδί ξεχωριστά και να του παρέχει την κατάλληλη αγωγή.

Για να παίρνει ο επαγγελματίας τις ορθές αποφάσεις πρέπει να είναι αντικειμενικός και χωρίς συναισθηματικές επιδράσεις. Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να παίρνει ορθολογιστικές αποφάσεις για το συμφέρον των μαθητών του. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αντικειμενικός με το κάθε παιδί και να βρίσκει τον κατάλληλο τρόπο για να το οδηγήσει στη μάθηση, χωρίς σε αυτή τη διαδικασία να φορτίζεται ο ίδιος συναισθηματικά. Άρα, σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός, οφείλει στα πλαίσια της βασικής του εκπαίδευσης, να το γνωρίζει βαθιά σε όλες του τις διαστάσεις, και ταυτόχρονα, κατά τη διαδικασία της λήψης απόφασης, δηλαδή κατά το σχεδιασμό της παράδοσής του στους μαθητές να το διαφοροποιεί ανάλογα με την κάθε συγκεκριμένη περίπτωση.

Ο επαγγελματίας θα πρέπει να έχει κύρος, δηλαδή να διεκδικεί μέσα από

την επαγγελματική του παρουσία την εμπιστοσύνη των πελατών του, οι οποίοι απευθύνονται σε αυτόν επειδή γνωρίζουν πως μόνο αυτός αποτελεί την κατάλληλη πηγή βοήθειας. Σύμφωνα με το πιο πάνω χαρακτηριστικό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να θεωρεί τον εαυτό του ειδικό και ότι στα χέρια του αφήνονται τα παιδιά, γιατί η πολιτεία εμπιστεύεται τις γνώσεις και τις ικανότητές του.

Ο επαγγελματίας πρέπει να μετέχει σε ομάδες επιστημονικής αλληλοϋποστήριξης. Σε αυτές τις ομάδες έχει την ευκαιρία να ανταλλάξει απόψεις με έμπιστους συναδέλφους ώστε να αντιμετωπίζει εξειδικευμένες περιπτώσεις, να εμπλουτίζει αλλά και να προσφέρει τις γνώσεις του. Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός για να θεωρείται επαγγελματίας πρέπει να έχει μιαν τουλάχιστον ομάδα επιστημονικής αλληλοϋποστήριξης, η οποία να απαρτίζεται από συναδέλφους, ψυχολόγους, γιατρούς, ειδικούς παιδαγωγούς κ.ά. Με αυτά τα άτομα θα συζητά θέματα που τον απασχολούν και θα επιλύει προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την επιτέλεση του έργου του σε διάφορους τομείς.

Σύμφωνα με τον Sykes (1997), ο επαγγελματίας πρέπει να είναι αυτόνομος. Αυτή η αυτονομία και πάλι δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη, αλλά πρέπει να κερδίζεται μέσα από σειρά επιτυχημένων επαγγελματικών δραστηριοτήτων του. Η αυτονομία του επαγγελματία επισφραγίζεται από επιστημονική τεκμηρίωση των έργων του, χωρίς να επιβάλλεται από ένα εξωτερικό σύστημα ελέγχου ή από γραφειοκρατική καλωδίωση. Ταυτόχρονα η αυτονομία επιτρέπει στον επαγγελματία να κινείται ελεύθερα στον επιστημονικό χώρο στον οποίο ανήκει, χωρίς να αγνοεί την ύπαρξη της ιεραρχίας, η οποία στη συνείδησή του πρέπει να είναι δηλωμένη ως μια ομάδα ισότιμων επαγγελματιών. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρεί τον εαυτό του επαγγελματία θα πρέπει να κερδίσει και το προαναφερθέν χαρακτηριστικό της αυτονομίας, δηλαδή από τη στιγμή που θα θεωρείται δεδομένη η επαγγελματική του κατάρτιση, η οποία προϋποθέτει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής, ψυχολογικής κατάρτισης και της γνώσης του αναλυτικού προγράμματος και παραπρογράμματος, θα είναι σε θέση να δραστηριοποιείται άμεσα, αποτελεσματικά και αυτόνομα.

Οι επαγγελματίες είναι άτομα τα οποία αποκτούν δύναμη μέσω της γνώσης τους, γιατί μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν ώστε να διαμορφώσουν κοινωνική πολιτική. Σύμφωνα με τον Benveniste (1987), επαγγέλματα των οποίων το γνωσιολογικό υπόβαθρο είναι αδύνατο, όπως της εκπαίδευσης, έχουν μειωμένη δύναμη σ' αυτόν τον τομέα.

Στους κύκλους των επαγγελματιών ισχύει ένας άτυπος κώδικας ηθικής, ο οποίος σχεδιάστηκε για να προστατεύει τόσο τη σχέση των επαγγελματιών μεταξύ τους, όσο και τη σχέση τους με τους πελάτες τους και το κοινό συμφέρον. Με βάση αυτόν τον κώδικα οι επαγγελματίες αλληλοστηρίζονται.

Ο επαγγελματίας, σύμφωνα με τη θεωρία του Gouldner (1958), πρέπει να είναι κοσμοπολίτης, δηλαδή άτομο με ισχυρή εμπλοκή στον τομέα του, και παράλληλα να είναι δεκτικός στα ερεθίσματα που προσφέρει ο σύγχρονος κόσμος, ώστε να αποκτά ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα των δεδομένων.

Τέλος τα επαγγέλματα δεν μπορούν να διαχωρίζονται αυστηρά σε δύο

ομάδες, επαγγελματικά και μη, αλλά να τοποθετούνται σε έναν άξονα, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται ο επαγγελματισμός και στο άλλο ο μη επαγγελματισμός. Η προσπάθεια που καταβάλλει ο μη επαγγελματίας να κατοχυρωθεί ως επαγγελματίας οδηγεί σε μεταβολή της θέσης πάνω στον άξονα που είναι ανάλογη του βαθμού εφαρμογής των χαρακτηριστικών που διέπουν τον επαγγελματισμό.

#### Αναφορές

- Benveniste, G. (1987). *Professionalizing the Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gouldner, A. (1958). Cosmopolitans and Locals: Towards an Analysis of Latent Social Roles-II. *Administration Science Quarterly*, 3, 444-79.
- Sykes, G. (1987). Reckoning with the Spectre, *Educational Research* 16, 19-21.
- Weiss, J.A. (1989) "Theories of Control in Organization: Lessons for Schools." Paper prepared for the Conference on Choice and Control in American Education, University of Wisconsin at Madison.

## Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Πέτρος Πασιαρδής Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Κύπρου και Αθηνά Μιχαηλίδου – Ευριπίδου Καθηγήτρια Παιδαγωγικών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Μελετώντας τη διεθνή πρακτική σε θέματα επιπέδων εκπαίδευσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος με επιστημονικές και συστηματικές διαδικασίες, το ΥΠΠ αποφάσισε να προχωρήσει στον καθορισμό Εθνικών Επιπέδων στο δικό μας σύστημα για αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προϊόντος που προσφέρουμε. Η εισαγωγή του θεσμού των Εθνικών Επιπέδων στα εκπαιδευτικά συστήματα ανεπτυγμένων χωρών σε παγκόσμια κλίμακα αποτελεί μια καινοτομία, που εισάγει μια νέα φιλοσοφία στις κοινωνίες αυτές. Η φιλοσοφία αυτή έχει ως βασικό πυρήνα την πίστη στις δυνατότητες όλων των παιδιών να αποκτήσουν τα βασικά γνωσιολογικά, διανοητικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά εφόδια, για να λειτουργήσουν ως ισότιμοι και χρήσιμοι πολίτες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τονίζεται η βασική υποχρέωση της πολιτείας να διασφαλίσει ότι όλα τα μέλη της γίνονται κοινωνοί του εκπαιδευτικού αγαθού, που προσφέρει. Παράλληλα, τα Εθνικά Επίπεδα προκύπτουν ως αναγκαιότητα για τον απολογισμό (accountability) των Εκπαιδευτικών Συστημάτων προς τις οργανωμένες κοινωνίες που τα συντηρούν. Ουσιαστικά, η κοινωνία απαιτεί να γνωρίζει με ποιο τρόπο αξιοποιούνται τα κονδύλια που διαθέτει για τη δημόσια παιδεία.

Πιο συγκεκριμένα, μερικοί από τους στόχους που μπορεί να εξυπηρετήσει η εισαγωγή των Εθνικών Επιπέδων είναι οι ακόλουθοι:

1. Στην κυπριακή πραγματικότητα η εισαγωγή του θεσμού των Εθνικών Επιπέδων αναμένεται να έχει ευεργετική επίδραση στην ποιότητα της εκπαίδευσής μας.
2. Επειδή τα επίπεδα που καθορίζονται καταγράφουν τις κοινές προσδοκίες που έχει η πολιτεία για όλους τους μαθητές όσον αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αναμένεται να κατέχουν, το εκπαιδευτικό σύστημα ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό το κριτήριο της ισότητας όσον αφορά την αντιμετώπιση και μεταχείριση των μαθητών.
3. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη ξεκάθαρα διατυπωμένων εκπαιδευτικών επιπέδων και η γνωστοποίησή τους στους μαθητές τους δίνει σαφή εικόνα για το τι αναμένεται από αυτούς και αυξάνει τις προσδοκίες που έχουν για τους εαυτούς τους.
4. Η ύπαρξη καθορισμένων επιπέδων και ενός συστήματος αξιολόγησής τους, βοηθά στη γρήγορη διαπίστωση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών και την έγκαιρη

παροχή της απαραίτητης βοήθειας για κατάρτιση των επιπέδων.

5. Πέρα από την χρησιμότητά τους σε ατομικό επίπεδο, τα επίπεδα επίτευξης των μαθητών του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, που θα είναι το αποτέλεσμα της συστηματικής αξιολόγησής τους σε παγκύπρια κλίμακα, θα αποτελούν τον καθρέφτη της ποιότητας της εκπαίδευσής μας και επιπρόσθετα θα παρέχουν τη βάση για σύγκριση και εναρμόνιση των επιπέδων της Κύπρου με τα επίπεδα των άλλων χωρών της Ευρώπης.
6. Παράλληλα, η εισαγωγή του θεσμού των εθνικών επιπέδων αναμένεται να έχει μια σειρά από αλυσιδωτές θετικές επιδράσεις στο εκπαιδευτικό μας σύστημα:
  - Θα γίνει πιο ορατή η αναγκαιότητα για συγγραφική καταλληλότερων σχολικών εγχειριδίων.
  - Οι δυνατότητες συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στα διάφορα θέματα του αναλυτικού προγράμματος θα αυξηθούν καθώς επίσης και οι δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης.
  - Θα δοθεί έμφαση στην αναγνώριση των δεξιοτήτων που οι μαθητές διαφόρων βαθμίδων είναι απαραίτητο να αναπτύξουν.
  - Θα οδηγήσει στη βαθύτερη προσέγγιση και κατανόηση κάθε γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται στο σχολείο (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες) γεγονός που θα ενθαρρύνει το συντονισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών (δηλ. του διδακτικού έργου) με τις εξελικτικές δυνατότητες του παιδιού.
  - Τα εθνικά επίπεδα θα αποτελέσουν οδηγό για το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και για ετοιμασία προγραμμάτων από πανεπιστήμια για κατάρτιση των εκπαιδευτικών.
  - Θα επισημαίνονται πιο εύκολα και με την απαραίτητη τεκμηρίωση περιοχές γνώσεων και δεξιοτήτων, όπου τα επιτεύγματα των μαθητών δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της πολιτείας.
  - Θα τύγχανε ευρύτερης αποδοχής το έργο που επιτελείται στα σχολεία, γιατί τόσο τα επίπεδα όσο και τα βέλτιστα σημεία (benchmarks) για κάθε τάξη θα είναι προϊόν συλλογικής εργασίας.

Γενικά, η όλη προσπάθεια της εισαγωγής των Εθνικών Επιπέδων αποσκοπεί στον καθορισμό επιπέδων εκπαίδευσης όλων των μαθητών της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Συγκεκριμένα, αποσκοπεί στο να καθορίσει *τι πρέπει να γνωρίζει και να είναι ικανός να κάνει ο κάθε μαθητής στην κάθε τάξη.*

Η προσπάθεια ξεκίνησε σε τρία μόνο θέματα του Αναλυτικού προγράμματος: Ελληνικά, Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες. Με βάση τη φιλοσοφία της όλης προσπάθειας, για να είναι αυτή λειτουργική, επιβάλλεται η συνεργασία τεσσάρων τουλάχιστον παραγόντων: των ακαδημαϊκών – ειδικών στα θέματά τους, των επιθεωρητών και άλλων λει-

τουργών του ΥΠΠ, εμπειρών και προσοντούχων στα θέματα εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών της πράξης. Η πρόνοια αυτή λήφθηκε υπόψη στην πρακτική που ακολουθείται. Συγκεκριμένα, έχουν οριστεί επόπτες και συντονιστές του προγράμματος, από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, το Π.Ι. και το Σώμα των Επιθεωρητών. Έχουν καταρτιστεί Ομάδες Εργασίας για τα τρία θέματα και στις δύο βαθμίδες και έχει προχωρήσει η υλοποίηση του προγράμματος. Σε κάθε ομάδα εργασίας συμμετέχουν έξι εκπαιδευτικοί με πείρα και μεταπτυχιακά προσόντα στο θέμα τους, οι οποίοι επιλέγησαν μετά από δημόσια προκήρυξη των θέσεων στις ομάδες εργασίας. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών εργάζονται εκτός του κανονικού τους ωραρίου και με αμοιβή. Ο,τιδήποτε ετοιμάζεται από τις ομάδες εργασίας, θα δοκιμάζεται στα σχολεία, θα τροποποιείται και θα βελτιώνεται, με στόχο το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Οι βασικές αρχές που διέπουν την προσπάθεια και την εργασία των ομάδων είναι οι εξής:

- (α) Σχεδιασμός Εθνικών Επιπέδων για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους
- (β) Επανάληψη διατύπωσης επιπέδων και βέλτιστων σημείων
- (γ) Τρόπος οργάνωσης των Εθνικών Επιπέδων ανά τάξη
- (δ) Επεξήγηση όρων σε γλωσσάριο
- (ε) Ανταλλαγή σημειώσεων μεταξύ Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης

Επισημαίνεται ότι λόγω του μεγέθους και της σημαντικότητας του όλου έργου για εισαγωγή και ανάπτυξη του θεσμού των Εθνικών Επιπέδων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, θα πρέπει να δημιουργηθεί στο άμεσο μέλλον ειδική μονάδα, που θα μπορούσε να ονομαστεί Μονάδα για τα Εθνικά Επίπεδα (ΜΕΕ). Τη ΜΕΕ συναποτελούν, σε πρώτο στάδιο, οι δύο επόπτες και οι δύο συντονιστές της προσπάθειας ο Ανδρέας Δημητρίου και ο Πέτρος Πασιαρδής εκ μέρους του Πανεπιστημίου Κύπρου και ο Γιώργος Ζαχαριάδης και η Αθηνά Μιχαηλίδου εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθώς και τα μέλη των ομάδων εργασίας. Οι δύο επόπτες και οι δύο συντονιστές αποτελούν την Ομάδα Διεύθυνσης (ΟΔ) της ΜΕΕ. Το βασικό έργο της ΜΕΕ είναι η διατύπωση της τελικής μορφής των εθνικών επιπέδων, η πειραματική εφαρμογή τους στα σχολεία, η κατασκευή των μέσων αξιολόγησής τους και η τελική αξιολόγησή τους. Το έργο αυτό αναμένεται να ολοκληρωθεί εντός του 2006 σε τρεις φάσεις όπως φαίνεται πιο κάτω.

#### ΦΑΣΗ 1: Σχεδιασμός-Προγραμματισμός

- Ενημέρωση των εμπλεκόμενων για το νέο σχεδιασμό – σεμινάρια και ημερίδες για τη φιλοσοφία, τους σκοπούς και τους στόχους του θεσμού.
- Διατύπωση προκαταρκτικών (draft) επιπέδων.
- Επεξεργασία-αξιολόγηση των προκαταρκτικών επιπέδων.
- Δοκιμαστική εφαρμογή επιπέδων σε σχολεία με τη διεξαγωγή περιπτώσιων μελετών (case studies).



**ΦΑΣΗ II: Πειραματική Εισαγωγή και Καταρισμός Οργάνων Αξιολόγησης**

- Διατύπωση τελικής μορφής εθνικών επιπέδων.
- Καταρισμός δοκιμίων αξιολόγησης των εθνικών επιπέδων που αντιστοιχούν σε ηλικίες παιδιών που θα αξιολογούνται με εθνικό σύστημα αξιολόγησης.
- Καταρισμός εντύπων καταχώρησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης για ηλικίες παιδιών όπου θα γίνεται αναφορά στο βαθμό που έχουν επιτευχθεί οι στόχοι.
- Διάχυση αποτελεσμάτων και ενημέρωση σε επαρχιακά σεμινάρια και ημερίδες για εκπαιδευτικούς.

**ΦΑΣΗ III: Συνεχής Αξιολόγηση και Ανάπτυξη Πολιτικής για Εθνικά Επίπεδα**

- Δημιουργία διαχρονικής τράπεζας δεδομένων και αξιολόγηση της προσπάθειας για σκοπούς μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε σχέση με τα εθνικά επίπεδα.
- Δημιουργία ερευνητικής ομάδας για εκπόνηση εργασιών με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των εθνικών επιπέδων.

- Διάχυση αποτελεσμάτων και ενημέρωση σε επαρχιακά σεμινάρια και ημερίδες για εκπαιδευτικούς.

Κατά τη χρονιά που πέρασε, και συγκεκριμένα από τις 15 Απριλίου μέχρι και τις 17 Απριλίου 2002, με τη συμμετοχή ξένου εμπειρογνώμονα, διοργανώθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ενημερωτική συνάντηση μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, η οποία σήμανε και την έναρξη της προσπάθειας. Συγκεκριμένα, μετά τη βασική ενημέρωση των μελών των ομάδων εργασίας και της επιμόρφωσής τους πάνω στις τεχνικές διατύπωσης Εθνικών Επιπέδων, ξεκίνησε η διατύπωση των προκαταρκτικών εθνικών επιπέδων, ακολουθώντας συγκεκριμένη πολιτική. Μέχρι τις 16 Δεκεμβρίου 2002 είχαν παραδοθεί τα προκαταρκτικά Εθνικά Επίπεδα για τρεις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και τρεις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα καθορισμού Εθνικών Επιπέδων αποτελεί μια από τις πιο φιλόδοξες προσπάθειες του ΥΠΠ. Τα εχέγγυα για επιτυχία υπάρχουν στις προσπάθειες που άρχισαν. Ο χρόνος και η επιστημονική παρακολούθηση του προγράμματος θα δείξουν τα θετικά του αποτελέσματα.

**Η ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΔΗΜΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

*Ιωσηφίνα Παρτέλλα, Βοηθός Διευθύντρια Νηπιαγωγείου*

**1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο τρόπος με τον οποίον τα σχολεία αντιμετωπίζουν τα παιδιά, αντικατοπτρίζει το ρόλο που τα σχολεία αποδίδουν στους γονείς των παιδιών. Εάν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα παιδιά απλά ως μαθητές, τότε θεωρούν την οικογένεια κάτι ξεχωριστό από το σχολείο. Αναμένουν από την οικογένεια να διεκπεραιώνει τα δικά της καθήκοντα απέναντι στα παιδιά και να αφήνει αποκλειστικά στους δασκάλους την εκπαίδευση των παιδιών. Εάν όμως οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους μαθητές ως παιδιά με τις δικές τους ξεχωριστές ανάγκες τότε υπολογίζουν και τους γονείς ως συνέταιρους στην εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών.

Η Wolfendale (1997) αναφέρει: "Η βάση της εργασίας στο σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένη με εκείνη των γονιών στο σπίτι. Στην πραγματικότητα οι δάσκαλοι θα πρέπει να δυσκολεύονται στην εργασία τους χωρίς την εμπλοκή των γονιών".

Με την **εμπλοκή των γονιών** εννοούμε κάθε μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ γονιών και σχολείου που συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που επιβάλλουν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η συνεργασία αυτή έχει τη δυνατότητα να καλυτερεύσει τα προγράμματα του σχολείου, να ενισχύσει το ρόλο των γονιών, να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις τόσο των γονιών όσο και του διδακτικού προσωπικού και τέλος να βοηθήσει τους δασκάλους στο έργο τους.

Στην εκπαιδευτική έρευνα και βιβλιογραφία υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις ότι:

- Τα επιτεύγματα των παιδιών σχετίζονται άμεσα από το ενδιαφέρον και την ενίσχυση που προσφέρουν οι γονείς για τη μόρφωση των παιδιών τους.
- Η αλληλεπίδραση μεταξύ γονιών και παιδιού κατά την προσχολική ηλικία είναι το κλειδί για τη μετέπειτα ανάπτυξή του

και επηρεάζει το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. (Henderson and Berla 1994).

Είναι πράγματι τόσες πολλές οι ωφέλειες από την εμπλοκή των γονιών στο σχολείο;

Γιατί πρέπει να εμπλέκονται όλοι οι γονείς στο σχολικό έργο;

Με ποιους τρόπους μπορούν να βοηθήσουν οι γονείς στο έργο του νηπιαγωγείου;

Αυτά τα ερωτήματα έχουν απασχολήσει πολλές έρευνες σε όλο τον κόσμο. Τι γίνεται άραγε στον τόπο μας; Θα προσπαθήσω να απαντήσω στα πιο πάνω ερωτήματα και μετά θα παραθέσω τα αποτελέσματα έρευνάς μου σε αυτό το ειδικό θέμα που έγινε στην επαρχία Λευκωσίας κατά τη σχολική χρονιά 1999-2000.

**2. ΓΙΑΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;****A. Οι γονείς είναι συνέταιροι**

Η συνεργασία των εκπαιδευτι-

κών με τους γονείς πρέπει να είναι από τα κεντρικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης επειδή η επίδραση των γονέων στο παιδί είναι σημαντική και πολυδιάστατη. Οι γονείς προσφέρουν μια αξιολογή πηγή πείρας που μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος. Οι καλύτερες αποφάσεις για το παιδί λαμβάνονται όταν δάσκαλοι και γονείς αλληλοενημερώνονται. Οι γονείς μπορούν να προμηθεύσουν νέες ιδέες, να διαγνώσουν προβλήματα και να εισηγηθούν ποικίλες λύσεις. Προσφέροντας στους γονείς την ευκαιρία να παίρνουν αποφάσεις, πολλές παρεξηγήσεις και ανησυχίες αποφεύγονται και το τελικό αποτέλεσμα θα είναι πιο ικανοποιητικό για όλους τους εμπλεκόμενους (γονείς-δασκάλους-παιδιά).

Η Wolfendale (1992) παρατηρεί ότι οι γονείς παραδοσιακά έχουν πάρει το ρόλο του "πελάτη", είναι παθητικοί δέκτες των υπηρεσιών και βρίσκονται στην περιφέρεια όταν λαμβάνονται αποφάσεις. Εάν όμως οι γονείς θεωρηθούν συνέταροι τότε γίνονται δραστήριοι, συμμετέχουν σε σημαντικές αποφάσεις, νιώθουν ότι έχουν ίσες ικανότητες στο να προσφέρουν υπηρεσίες, μοιράζονται υπευθυνότητες και είναι υπόλογοι των πράξεών τους. Σε ένα τέτοιο κλίμα που χαρακτηρίζεται από αλληλοεκτίμηση, αλληλοκατανόηση, κοινή προσπάθεια, δάσκαλοι, γονείς και μαθητές εργάζονται από κοινού για την επίτευξη των κοινών στόχων και το όφελος όλων των εμπλεκόμενων.

Οι γονείς τότε μόνο γίνονται αποτελεσματικοί συνέταροι όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία στα λόγια των γονιών, αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και θεωρούν τη συμβολή τους ουσιώδη και αποτελεσματική. Ο Anderson (1998) υπενθυμίζει ότι στόχος του σχολείου και των γονιών είναι η πρόοδος του παιδιού. Όταν και οι δύο παράγοντες προσανατολίζονται προς

αυτή την πρόοδο χωρίς να υπολογίζει ο κάθε ένας τη δική του προσπάθεια και συνεισφορά, τότε δημιουργούν έναν επιτυχημένο συνεταιρισμό μέσα στην εκπαίδευση.

### **B. Η εμπλοκή των γονιών αυξάνει το επίπεδο μάθησης και προσφέρει ωφέλειες σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη**

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η πιο αποτελεσματική εκπαίδευση παρέχεται όταν γονείς και εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί σαν δύο αναπόσπαστα μέρη (Stevenson & Baker 1987, Henderson 1988, Reynolds 1992, Bastiani 1996, Wolfendale 1997).

Έρευνα που έγινε στην Κύπρο το 1995 από το Στέλιο Γεωργίου (Αναπληρωτή Καθηγητή Πανεπιστημίου Κύπρου) έδειξε μια σημαντική σχέση μεταξύ της σχολικής επιτυχίας και της εμπλοκής των γονιών.

Η Epstein (1992) υποστηρίζει ότι "οι μαθητές σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης έχουν ψηλότερα ακαδημαϊκά επίπεδα, έχουν πιο θετικές στάσεις για το σχολείο και ψηλότερες προσδοκίες εάν οι γονείς τους είναι μπλεγμένοι στο πρόγραμμα του σχολείου.

Οι πιο κάτω πίνακες απαριθμούν τις ωφέλειες που έχουν τα παιδιά, οι δάσκαλοι και οι γονείς από την εμπλοκή των γονιών στο έργο του σχολείου.

### **Πίνακας 1 - Ωφέλειες για τα παιδιά**

- Αναπτύσσονται στο γνωσιολογικό τομέα
- Λύουν προβλήματα συμπεριφοράς
- Νιώθουν ότι το σπίτι και το σχολείο έχουν κοινές έγνοιες και φιλοδοξίες
- Έχουν ψηλό δείκτη προσέλευσης στο σχολείο, περισσότερα κίνητρα για μάθηση
- Έχουν θετική αυτοειδέα και θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο

### **Πίνακας 2 - Ωφέλειες για τους γονείς**

- Αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο τους (νιώθουν επάρκεια)
- Αποκτούν κίνητρα για να συνεχίσουν τη δική τους επιμόρφωση
- Νιώθουν ότι το σχολείο ανήκει και σε αυτούς
- Δημιουργούν ομάδες πίεσης και αυτό οδηγεί στην πιο ισχυρή υποστήριξη του σχολείου από την κοινωνία
- Γνωρίζουν τους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, καθώς και το ρόλο του δασκάλου
- Πληροφορούνται για την πρόοδο των παιδιών τους
- Προσφέρουν τη δική τους γνώση και πείρα
- Διαδίδουν το ήθος του σχολείου ανάμεσα στην κοινωνία
- Μοιράζονται εμπειρίες και αναπτύσσουν φιλίες με άλλες οικογένειες

### **Πίνακας 3 - Ωφέλειες για τους δασκάλους**

- Ικανοποιούνται από την εμπλοκή και υποστήριξη των γονιών
- Γνωρίζουν τι μπορούν να προσφέρουν οι γονείς για το όφελος του σχολείου και των παιδιών
- Αναγνωρίζουν τη δύναμη των γονιών στη λήψη αποφάσεων
- Έχουν τις ευκαιρίες να εργαστούν αρμονικά με τους γονείς και να ελαττώσουν τις μεταξύ τους προστριβές
- Πετυχαίνουν καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς
- Γνωρίζουν τις προσδοκίες και φιλοδοξίες των γονιών
- Νιώθουν ικανοποίηση καθώς η εργασία τους διευκολύνεται από τη βοήθεια των γονιών
- Τα σχολεία γίνονται περισσότερο υπόλογα και
- Αποκτούν καλύτερη φήμη μέσα στην κοινωνία

Παρόλα αυτά η Wolfendale (1992) τονίζει ότι για να ωφεληθούν τόσο τα σχολεία όσο και οι

γονείς πρέπει να υπάρχουν οι πιο κάτω προϋποθέσεις:

- Επιμόρφωση των γονιών
- Ικανοποιητικά χρηματικά κονδύλια
- Χρόνος για να καταλάβουν οι γονείς το ρόλο της εμπλοκής τους
- Αφοσιωμένοι δάσκαλοι που έχουν γνώσεις για την εμπλοκή των γονιών
- Ακριβείς γενικοί και ειδικοί στόχοι για το ρόλο που πρέπει να διαδραματίζουν οι γονείς όταν εμπλέκονται στο έργο του σχολείου.

### 3. ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η εμπλοκή των γονιών στο νηπιαγωγείο εξυπηρετεί τους πιο κάτω στόχους:

- α) Ευκολύνεται η μετάβαση του παιδιού από το σπίτι στο σχολείο
- β) Δίνεται η ευκαιρία στους γονείς και νηπιαγωγούς να ανταλλάξουν γνώσεις κι εμπειρίες με σκοπό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και τα προβλήματα του παιδιού.
- γ) Ενημερώνονται οι γονείς για τους σκοπούς του νηπιαγωγείου, τις μεθόδους, τις δραστηριότητες και παροτρύνονται να συμβάλουν στο έργο του νηπιαγωγείου.
- δ) Αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητες των γονιών.
- ε) Αποκτούν οι γονείς αυτοπεποίθηση.

Η Epstein (1995) περιγράφει τους πιο κάτω τέσσερις τύπους εμπλοκής των γονιών στο έργο του νηπιαγωγείου.

#### 3.1 Οι γονείς ως εκπαιδευόμενοι

Οι πιο πολλοί γονείς θέλουν να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών

τους, αλλά πολλοί δε γνωρίζουν τον τρόπο. Η Wolfendale (1992) τονίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα τότε μόνο μπορεί να θεωρηθεί μαθητο-κεντρικό όταν αναγνωρίζει ότι και το σπίτι είναι σπουδαίο μέρος μάθησης για τα παιδιά.

Η εκπαίδευση των γονιών μπορεί να βοηθήσει με δύο τρόπους:

- α) να βελτιώσει το επίπεδο του μαθητή διότι ο γονιός, επιμορφωμένος ο ίδιος, θα μπορεί να βοηθά καλύτερα το παιδί του.
- β) να δώσει την ευκαιρία στους γονείς να κατανοήσουν το έργο του σχολείου με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη τους προς το σχολείο και η θέλησή τους να εμπλακούν στο έργο του σχολείου.

Υπάρχουν δύο τρόποι με τους οποίους μπορούν να επιμορφωθούν οι γονείς. Να παρακολουθούν διαλέξεις σχετικές με την ανάπτυξη του παιδιού και να επισκέπτονται συχνά τις τάξεις των παιδιών για να μπορούν να συνεχίζουν τις πρωινές δραστηριότητες του παιδιού και στο σπίτι. Η επιμόρφωση των γονιών βοηθά ώστε να μην υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια ως προς το επίπεδο της σχολικής επιτυχίας.

#### 3.2 Οι γονείς ως βοηθοί του δασκάλου στην τάξη

Ο Vincent (1996) σημειώνει ότι η βοήθεια των γονιών στην τάξη εξυπηρετεί δύο σκοπούς:

Αφενός μεν δίνει την ευκαιρία στους γονείς να εξοικειωθούν με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός και αφετέρου οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες στο να επικοινωνούν με ενήλικες και να γνωρίζουν διάφορους επαγγελματίες. Οι εθελοντές γονείς μπορούν επίσης να διεκπεραιώσουν μερικές πρακτικές εργασίες όπως: να συνοδεύουν παιδιά σε εκδρομές, να επιβλέπουν στο υπαίθριο παιχνίδι των παιδιών, να οργανώνουν ψυχαγωγικά προγράμματα, να βοη-

θούν σε προαναγνωστικές και προμαθηματικές ασκήσεις κτλ. Είναι πολύ σημαντικό για τους γονείς να νοιώθουν ότι είναι ευπρόσδεκτοι και χρήσιμοι στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξηγήσουν στους γονείς με ποιους τρόπους μπορούν να βοηθούν, ώστε αφενός μεν η ωφέλεια των παιδιών να είναι μεγάλη και αφετέρου η ικανοποίηση των γονιών αυξημένη.

Υπάρχουν βέβαια και τα μειονεκτήματα από την παρουσία των γονιών στην τάξη. Οι γονείς μπορεί να τραβούν την προσοχή των παιδιών ή να προκαλούν δυσφορία στο δάσκαλο. Υπάρχει επίσης ο κίνδυνος να δημιουργηθούν δύο τάξεις γονέων: η τάξη αυτών που μπορούν να βοηθήσουν (ενθουσιώδεις γονείς) και η τάξη αυτών που δεν μπορούν να βοηθήσουν για διάφορους λόγους και νιώθουν ξένοι προς το έργο του σχολείου (αδιάφοροι). Από έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι η πλειοψηφία των δασκάλων διστάζουν να δεχτούν γονείς στην τάξη, ενώ μερικοί άλλοι βλέπουν τους γονείς ως πηγή βοήθειας και συμπαράστασης (Bastiani 1996).

#### 3.3 Οι γονείς ως δάσκαλοι των παιδιών τους

Η πιο διαδεδομένη και αποδεκτή μορφή συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονιών είναι η βοήθεια που προσφέρουν οι τελευταίοι στα παιδιά τους τις απογευματινές ώρες. Η έρευνα απέδειξε ότι τέτοια συνεργασία αυξάνει σε πολύ μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών (Bastiani 1996, Merttens and Vass 1990). Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ενισχύοντας τη γλωσσική τους ανάπτυξη και τη μαθηματική σκέψη. Ας σημειωθεί ότι το 85% του λεξιλογίου ενός ενήλικα αποκτάται πριν αρχίσει το δημοτικό σχολείο. Η συχνή ανάγνωση βιβλίων καθώς και άλλες προαναγνωστικές δραστηριότητες καθιστούν τα παιδιά ικανά να αντιλη-



φθούν τη δομή του γραπτού λόγου και να αποκτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης πολύ νωρίς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τονίσουν στους γονείς τη σπουδαιότητα αυτής της ενασχόλησης και να προσφέρουν σε αυτούς ευκαιρίες να επιμορφωθούν προσκαλώντας τους στο σχολείο για να εργαστούν από κοινού (εκπαιδευτικοί - γονείς - παιδιά).

Αδιαμφισβήτητο παραμένει το γεγονός ότι η απογευματινή βοήθεια που προσφέρει ο γονιός στο παιδί του είναι μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και συγχρόνως επιβεβαιώνεται η συμβολή των γονιών στη μόρφωση των παιδιών τους.

### 3.4 Οι γονείς ως φορείς αποφάσεων (διοίκηση σχολείου)

Ο Smit (1999) υπογραμμίζει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς ως συνέταιρους και όχι απλά ως πελάτες, τότε τους συμβουλευονται σε θέματα οικονομικής φύσης, θέματα αναλυτικού προγράμματος και προσωπικού (σχολικοί βοηθοί). Η συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοίκησης φέρει πολλές ωφέλειες όπως καλύτερες αποφάσεις και υποστήριξη από κοινωνικούς φορείς. Οι γονείς επίσης νιώθουν οικείοι με τους στόχους του σχολείου και βοηθούν στην προώθησή τους.

Ένας τρόπος για να αυξηθεί η συμμετοχή των γονιών στη λήψη αποφάσεων είναι η αποκέντρωση σημαντικών αποφάσεων από το υπουργείο στις ιδιαίτερες σχολικές μονάδες. Η δημιουργία **συνδέσμων γονέων** είναι ένας τρόπος για να εμπλακούν οι γονείς στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο. Στο σύνδεσμο γονέων πρέπει να συμμετέχουν αντιπρόσωποι γονιών από όλες τις εθνικές μειονότητες και όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Η επιτροπή του συνδέσμου γονέων μεταφέρει τις απόψεις όλων των γονιών στο διδακτικό προσωπικό, ενθαρρύνει όλους τους γονείς να συμμετέχουν

σε συγκεντρώσεις γονέων, ενημερώνει τους γονείς για τις δραστηριότητες του σχολείου και ενισχύει οικονομικά το σχολείο.

Ο Jonathan (1993) υποστηρίζει ότι οι σύνδεσμοι γονέων πρέπει να αποφασίζουν από κοινού για το καταστατικό λειτουργίας τους ώστε να περιορίζονται οι διαφορές και να αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχολικό έργο, με όλους τους τρόπους που αναφέραμε πιο πάνω, συμβάλλει στην ομαλή και αποδοτική λειτουργία του νηπιαγωγείου. Εάν οι γονείς ενδιαφέρονται για το σχολείο που φοιτά το παιδί τους, εάν εργάζονται συνεταιρικά με τους δασκάλους, τότε σίγουρα τα παιδιά τους θα προοδέσουν περισσότερο στο σχολείο. Οι γονείς και οι δάσκαλοι επίσης θα ωφεληθούν.

Πολλές φορές θα υπάρχουν παρεξηγήσεις, διαφορές, ακόμη και προστριβές μεταξύ δασκάλων και γονιών. Το διδακτικό προσωπικό πρέπει να καταβάλει κάθε προσπάθεια ώστε να λύνονται οι διαφορές και να προωθείται η εμπλοκή των γονιών έχοντας πάντα υπόψη τις ανάγκες του σχολείου, των παιδιών αλλά και των γονιών.

Στην Κύπρο, εμπλέκονται οι γονείς στη ζωή του νηπιαγωγείου και εάν ναι σε ποιο βαθμό; Η έρευνά μου έγινε τη σχολική χρονιά 1999-2000 ανάμεσα σε 100 νηπιαγωγούς και 100 γονείς παιδιών από τα ίδια νηπιαγωγεία στην επαρχία Λευκωσίας. Το δείγμα επελέγη με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Οι ερωτήσεις απαντήθηκαν στην κλίμακα 1-5 (1=καθόλου 5=πολύ μεγάλο βαθμό).

Διερεύνησα σε ποιο βαθμό εμπλέκονται οι γονείς στις πιο κάτω δραστηριότητες:

α. Παρακολούθηση επιμορφωτικών διαλέξεων

β. Προσφορά εθελοντικής βοήθειας στο σχολείο

γ. Επικοινωνία με τους δασκάλους

δ. Μέλη του συνδέσμου γονέων

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς:

- παρακολουθούν τις διαλέξεις σε μεγάλο βαθμό ( $\bar{x}=3,68$ ).
- συμμετέχουν σε μέτριο βαθμό σε εθελοντικές εργασίες όπως: έρανοι, βοήθεια στην τάξη, συνοδεία σε εκδρομές, βοήθεια στο πρόγευμα. ( $\bar{x}=3$ )
- επικοινωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με το σχολείο (ερωτούν για την πρόοδο των παιδιών τους, παρακολουθούν σχολικές γιορτές). ( $\bar{x}=4,58$ )
- έχουν χαμηλό ενδιαφέρον για να γίνουν μέλη του συνδέσμου γονέων. ( $\bar{x}=2,4$ )
- Ζητούν όπως έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επισκέπτονται τα παιδιά τους στην τάξη, να ακούν διαλέξεις, να έχουν πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών τους, και να παρακολουθούν σχολικές εκδηλώσεις.

Οι νηπιαγωγοί παραδέχονται ότι θα πρέπει να δώσουν περισσότερες ευκαιρίες στους γονείς για να εμπλακούν στις δραστηριότητες που ζητούν. Τονίζουν όμως ότι οι γονείς πρέπει να επιμορφωθούν πρώτα για να μπορέσουν να εμπλακούν αποτελεσματικά, ιδίως όταν θέλουν να βοηθήσουν τη νηπιαγωγό στην τάξη.

Γονείς και νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι πρέπει να γίνουν επιμορφωτικά μαθήματα για τους γονείς στους πιο κάτω τομείς: Σχολικά προγράμματα, Ανάπτυξη του παιδιού, Δεξιότητες επικοινωνίας, Ανθρώπινες σχέσεις, Προσχολικά προγράμματα, Ανάπτυξη του παιδιού, Λύση διαφορών.

Η έρευνα απέδειξε ότι αν και οι γονείς έχουν την επιθυμία να εμπλακούν περισσότερο και στους τρεις τομείς (εκπαιδευτικό, διοικη-

τικό, εθελοντικές εργασίες) η εμπλοκή τους δεν είναι ικανοποιητική. Και οι δυο πλευρές (νηπιαγωγοί και γονείς) πιστεύουν ότι οι λόγοι που εμποδίζουν τους γονείς να εμπλακούν σε πιο μεγάλο βαθμό είναι:

1) Έλλειψη χρόνου, 2) Έλλειψη ενδιαφέροντος, 3) Έλλειψη καθοδήγησης κι ενθάρρυνσης από το σχολείο, 4) Περιορισμοί από το εκπαιδευτικό σύστημα, 6) Άγνοια των ωφελειών από την εμπλοκή.

Μερικές εισηγήσεις που μπορούν να βοηθήσουν είναι:

Πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να υιοθετήσει μια πολιτική για τις σχέσεις γονιών-σχολείου. Αυτή η πολιτική θα προέλθει από συζητήσεις μεταξύ Υπουργείου Παιδείας, δασκάλων, γονιών και άλλων κοινωνικών φορέων. Ο Davies (1999) υποστηρίζει ότι η συνεργασία μεταξύ γονιών και σχολείου δεν εδραιώνεται χωρίς την υποστήριξη του κράτους.

Το Υπουργείο Παιδείας μπορεί:

- Να λειτουργήσει "Λέσχες Γονέων" όπου θα δίνονται πληροφορίες, συμβουλές, διαλέξεις, βιβλία κι άλλα οπτικοακουστικά μέσα στους γονείς και τους δασκάλους.
- Να δημιουργήσει μια συντονιστική επιτροπή που θα εξετάζει θέματα εμπλοκής γονιών στην προδημοτική εκπαίδευση. Αυτή θα απαρτίζεται από γονείς, νηπιαγωγούς και άλλους φορείς και θα ρυθμίζει τους κανονισμούς για τους διάφορους τρόπους εμπλοκής των γονιών και θα ενημερώνει το Υπουργείο για τα προβλήματα που θα παρουσιάζονται.
- Να οργανώσει τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές τονίζοντας τις ωφέλειες από την εμπλοκή των γονιών.
- Να παρέχει τα μέσα τεχνολογίας σε κάθε σχολείο ώστε οι εκπαιδευτικοί εύκολα και γρήγορα να ετοιμάζουν υλικό για τους γονείς.

• Τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν τέτοιο κλίμα ώστε οι γονείς να νιώθουν άνετα μέσα στο σχολείο (αίθουσα υποδοχής γονιών, βιβλιοθήκη γονιών, εργαστήρια, κοινωνικές συγκεντρώσεις, εκδρομές κ.ά.).

Μελέτες (Lueder 1998) απέδειξαν ότι όταν τα σχολεία εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές οι γονείς αποκτούν περισσότερες θετικές στάσεις γι' αυτά. Οι τέσσερις στρατηγικές που ο Lueder εισηγείται είναι:

- **Η στρατηγική Γνωριμίας** που θα άρει τα εμπόδια μεταξύ οικογένειας και σχολείου.
- **Η στρατηγική Επικοινωνίας** που θα διαμορφώσει ένα ρεύμα επικοινωνίας μεταξύ των δύο μερών.
- **Η στρατηγική Συντονισμού** που θα δώσει περισσότερη βοήθεια στις οικογένειες που έχουν δυσκολίες και
- **Η Καθοδηγητική στρατηγική** που θα ωθήσει τις δυνατότητες των γονιών να λειτουργήσουν τους διάφορους ρόλους τους όπως ενισχυτές, εισηγητές, βοηθοί κτλ.

Στη συνέχεια το κάθε νηπιαγωγείο πρέπει να αναπτύξει το δικό του στρατηγικό σχέδιο εμπλοκής των γονιών. Υπάρχουν μερικά σημαντικά στάδια τα οποία πρέπει να ακολουθηθούν:

- 1) Να δημιουργηθεί μια ομάδα δράσης από εκπαιδευτικούς και γονείς. Η ομάδα θα αξιολογήσει πρώτα το βαθμό εμπλοκής των γονέων. Στη συνέχεια θα προγραμματίζει νέους τρόπους εμπλοκής των γονιών, θα συντονίζει και θα αξιολογεί όλες τις δραστηριότητες.
- 2) Να διατυπωθεί το όραμα που θα περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργεί το σχολείο και τις ωφέλειες που θα προκύψουν εάν εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα εμπλοκής των γονιών.

3) Να γίνει ένας προγραμματισμός όπου θα φαίνονται οι συνεταιρικοί στόχοι και δραστηριότητες του σχολείου και των γονιών. Ο προγραμματισμός αυτός θα γνωστοποιηθεί σε όλους τους γονείς και θα υπόκειται σε αλλαγές, ανάλογα με τις ανάγκες των γονιών και του σχολείου.

4) Να γίνει ένα τριετές σχέδιο δράσης. Βέβαια, θα δοθεί βαρύτητα στις δραστηριότητες του πρώτου έτους.

5) Να οριστούν υπεύθυνοι για το κάθε είδος εμπλοκής (Εθελοντική εργασία, Σύνδεσμος Γονέων, Επικοινωνία με γονείς, Επimόρφωση γονιών κτλ.).

6) Να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι και τεχνικές συνεχούς αξιολόγησης του όλου προγράμματος. Η εμπλοκή των γονιών στο έργο του σχολείου είναι μια διαδικασία και όχι ένα μεμονωμένο γεγονός. Η συχνή αξιολόγηση των στόχων, δραστηριοτήτων και αποτελεσμάτων αυτής της διαδικασίας συντείνει στην ανάπτυξη ενός πλαισίου εργασίας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων (γονιών, παιδιών, δασκάλων).

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα συνεργατικής εργασίας μεταξύ δασκάλων και γονιών, πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο ώστε να αποφέρει βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους, διαφορετικά ο αρχικός ενθουσιασμός θα αντικατασταθεί από φοβία και απογοήτευση.

Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου δεν είναι έννοια αφηρημένη κι ανέφικτη. Πρέπει να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις, ώστε να γίνει καθημερινή πραγματικότητα. Για να πετύχει ο συνεταιρισμός πρέπει και οι δυο πλευρές να δείξουν ενδιαφέρον, αφοσίωση, πρωτοβουλία, κατανόηση, αξιοπρέπεια, υποστήριξη και επιμονή.

Ο Wyness (1998) δηλώνει: "Δάσκαλοι και γονείς πρέπει να εργαστούν αρμονικά για να μορφώσουν την επόμενη γενιά. Θα πρέπει να έχουν υπόψη τους το συνεταιρικό μοντέλο εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, σύμφωνα με το οποίο όλοι (παιδιά, γονείς και δάσκαλοι) εργάζονται και μαθαίνουν από κοινού.

#### ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bastiani, J. (1994) *Home and School, Building a better partnership*. Great Britain, National Consumer Council.

Epstein, J. (1992) *School and family partnerships*. Encyclopedia of education research (6th ed) New York: Mackmillan.

Epstein, J. (1995) *School – Family community partnerships: Caring for the children we share*, Phi Delta Kappan.

Georgiou, S. (1996) "Parental in-

volvement in Cyprus". *International journal of Educational Research* 15(2).

Henderson, A and Berla, N. (1994) *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center of Law and Education.

Jonathan, R. (1993) "Choice and control in education. Parental rights – Individual Liberties and Social Justice" *British Journal of Educational studies* 37(4):321-338.

Lueder, D. (1998) *Creating partnerships with parents: An Educator's Guide*. Lancaster, PA: Techomic Publishing.

Merttens, R. and Vass, J. (1990) *Bringing School – home. Children and parents learning together*. London. David Fulton Publishers.

Reynolds, A. (1992) "Comparing

measures of parental involvement and their effects on academic achievement:" *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441462.

Stevenson, D. and Diana Baker, D. (1987). "The family school relations and child's school performance". *Child Development*, 58(5), 1348-1357.

Vincent Carol. (1996) *Parents and teachers* U.K. Cassell Educational Ltd.

Wolfendale, S. (1992) *Empowering parents and teachers working for children*. G.B Cassell Educational Ltd.

Wolfendale, S. (1997). *Special needs in the early years*. G.B David Fulton Publishers.

Wyness, G. (1996) *Schooling Welfare and Parental Responsibility*. G.B Burgess Science Press.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΝΕΑΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ

**Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2002). The management of small primary schools: The case of Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*, 1 (1), 72-102.**

#### Περίληψη

Ο βασικός στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Κυπρίων δασκάλων για τη διοίκηση των μικρών δημοτικών σχολείων. Από την πληθώρα των θεμάτων που εξετάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, επιλέγησαν επτά περιοχές για εξέταση: διοίκηση και ηγεσία, δάσκαλοι στα μικρά σχολεία, συμβουλές και υποστήριξη, μαθητές στα μικρά σχολεία, αναλυτικό πρόγραμμα και μέσα, κοινότητα και γονείς και μέλλον των μικρών σχολείων.

Η έρευνα έγινε με τη μελέτη των απόψεων, μέσω ερωτηματολογίου, 144 δασκάλων που εργάζονται σε μονοδιδάσκαλα, διδιδάσκαλα και τριδιδάσκαλα σχολεία. Επιπρόσθετα, έγιναν συνεντεύξεις με αριθμό δασκάλων που εργάζονται στον κάθε τύπο σχολείου.

Η έρευνα έδειξε ότι η εργασία και η μάθηση στα μικρά σχολεία παρουσιάζει τόσο οφέλη όσο και δυσκολίες για τους δασκάλους και τους μαθητές και ότι το μέγεθος των σχολείων αυτών δημιουργεί ευκαιρίες, καθώς και προβλήματα. Φάνηκε, επίσης, ότι οι Κύπριοι δά-

σκαλοι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους διευθυντές που εργάζονται στα μικρά σχολεία. Αυτό ήταν περισσότερο εμφανές στους δασκάλους που εργάζονται στα μονοδιδάσκαλα και διδιδάσκαλα σχολεία παρά σε αυτούς που εργάζονται στα τριδιδάσκαλα. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι η διοίκηση των μικρών δημοτικών σχολείων της Κύπρου χρειάζεται βελτίωση και προς αυτό το σκοπό προτείνονται μια σειρά από μέτρα που θα διευκολύνουν τη διδασκαλία και μάθηση σε αυτά τα σχολεία.