



## Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,

στα χέρια σας και πάλι το δελτίο του ΚΟΕΔ με πλούσιο και ποικίλο υλικό, γεγονός που οφείλεται και στη δική σας ανταπόκριση να αποστείλετε αξιολογικά κείμενά σας για να φιλοξενηθούν στις στήλες του αλλά και στα ενθαρρυντικά σας σχόλια γι' αυτό. Σας ευχαριστούμε.

Τελευταία, το διοικητικό συμβούλιο του ΚΟΕΔ με ιδιαίτερη χαρά γίνεται δέκτης από διάφορες κατευθύνσεις ευμενέστατων σχολίων για το περιεχόμενο και το γενικότερο επίπεδο του Δελτίου. Το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διοίκηση που παρατηρείται στον τόπο μας τα τελευταία χρόνια και η αποδοχή που τυγχάνει το δελτίο του ΚΟΕΔ οδήγησε στην απόφαση όπως προς το παρόν το Δελτίο αποστέλλεται δωρεάν σε όλες τις σχολικές μονάδες παγκύπρια, στους αξιωματούχους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού καθώς και σε παράγοντες της πανεπιστημιακής κοινότητας του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Φιλοδοξία του Ομίλου μας είναι να καταστήσει το Δελτίο του ένα βήμα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς κύκλους του τόπου σε θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης αλλά και ένα αξιολογικό προπομπό της έκδοσης του πρώτου ελληνόφωνου επιστημονικού περιοδικού στο χώρο. Είμαστε βέβαιοι πως ως μέλη του ΚΟΕΔ και αναγνώστες του Δελτίου θα συμβάλετε στην περαιτέρω ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική διοίκηση στον τόπο μας και στην προώθηση του στόχου αυτού. Αποστέλλοντας μας για δημοσίευση κείμενά σας, μελέτες, έρευνες και βιβλιοκριτικές που αφορούν την εκπαιδευτική διοίκηση (βλέπε σημείωση της συντακτικής επιτροπής του Δελτίου στο τέλος της σελίδας), πέρα από τη συμβολή σας στον εμπλουτισμό του περιεχομένου του Δελτίου, αποκτάτε τη δυνατότητα να μοιραστείτε γνώσεις και επιστημονικά ενδιαφέροντά σας με τους εκπαιδευτικούς του τόπου μας αλλά και με εκείνους τους παράγοντες της κοινωνίας και της πολιτείας που είναι ευαίσθητοι σε θέματα εκπαίδευσης.

Μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας και να μας δώσετε τις συνεργασίες καθώς και την ανατροφοδότησή σας για το Δελτίο.

Στις σελίδες του παρόντος Δελτίου ο Πέτρος Πασιαρδής παρουσιάζει συνοπτικά τα σχετικά με το μάθημα «Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Διοίκηση» το οποίο θα προσφέρεται στο Πανεπιστήμιο Κύπρου με την έναρξη της νέας ακαδημαϊκής χρονιάς στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος εκπαιδευτικής διοίκησης. Το μάθημα θα προσφερθεί με την τακτική της «εξ αποστάσεως» μάθησης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές των τεσσάρων χωρών (Κύπρος, Ελλάδα, Μ.

Βρετανία και Σουηδία) που συνεργάστηκαν για τη δημιουργία του CD-ROM με το βασικό υλικό του μαθήματος. Η Μαρία Ηλιοφότου στο κείμενο «Η έννοια της ποιότητας στην Ανώτερη Εκπαίδευση» επιχειρεί μια σύντομη παρουσίαση των διαφορετικών ερμηνειών της έννοιας ποιότητα, όπως αυτή εμφανίζεται στη βιβλιογραφία. Το κείμενο της Δέσποινας Χαραλαμπίδου - Σολωμή «Η θέση της γυναίκας στην ιεραρχία της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου: διαπιστώσεις και προοπτικές» παρουσιάζει μια διαγνωστική περιδιάβαση στο δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα με ερευνητικό εργαλείο στατιστικά δεδομένα της Στατιστικής Υπηρεσίας, προκειμένου να σχηματιστεί η θέση της γυναίκας στην εκπαιδευτική διοίκηση της Κύπρου και τις προοπτικές που ανοίγονται μπροστά της με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο Πέτρος Πασιαρδής, ως πρόεδρος της επιτροπής αξιολόγησης του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου, παρουσιάζει μια περιήληψη της ιδιαίτερα ενδιαφέρουσας και πολυσυζητημένης αξιολόγησης του θεσμού στο κείμενο «Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Ενιαίου Λυκείου». Ακόμα, το Δελτίο φιλοξενεί το κείμενο του Ανδρέα Κυθρεώτη «Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή στη Διοίκηση των δημοτικών σχολείων στην Κύπρο», στο οποίο διατυπώνονται εισηγήσεις για τη βελτίωση του ρόλου του βοηθού διευθυντή, ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματικός. Με το πάντα επίκαιρο θέμα της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού καταπιάνεται το κείμενο της Έλενας Χριστοφίδου με τίτλο «Οι βασικές αρχές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού: μια συμμετοχική διαδικασία».

Τέλος, το Δελτίο κλείνει με την περιήληψη ενός άρθρου των Ανδρέα Τσιάκκικου και Πέτρου Πασιαρδή που τιτλοφορείται: «Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση».

Η Εκδοτική Ομάδα

### Συνέδριο CCEAM, Λευκωσία Οκτώβριος 2006

Το διοικητικό συμβούλιο του ΚΟΕΔ έχει προχωρήσει στην τροχοδρόμηση της μεγαλεπίβουλης προσπάθειας για τη διοργάνωση του συνεδρίου του CCEAM που θα γίνει στην Κύπρο το 2006. Έχει ήδη συσταθεί η οργανωτική επιτροπή και σχηματίστηκαν οι εξής υποεπιτροπές: α) Επιτροπή εγγραφών, β) Επιστημονική επιτροπή, γ) Επιτροπή οικονομικών, δ) Επιτροπή Δημοσιότητας, ε) Επιτροπή εκδόσεων, στ) Επιτροπή τεχνικών - τεχνολογικών θεμάτων.

Καλούνται τα μέλη του ΚΟΕΔ που θα ήθελαν να συνεργαστούν με την οργανωτική επιτροπή, διαθέτουν το χρόνο, το ενδιαφέρον αλλά και τις απαραίτητες ειδικές γνώσεις που συνδέονται με τις παραπάνω ομάδες, να επικοινωνήσουν με τη γραμματεία του ΚΟΕΔ στη διεύθυνση [seprgm1@ucy.ac.cy](mailto:seprgm1@ucy.ac.cy).

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, Αμοργού 4Α, 1048 Λευκωσία και [i.savvides@cytanet.com.cy](mailto:i.savvides@cytanet.com.cy)

# ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

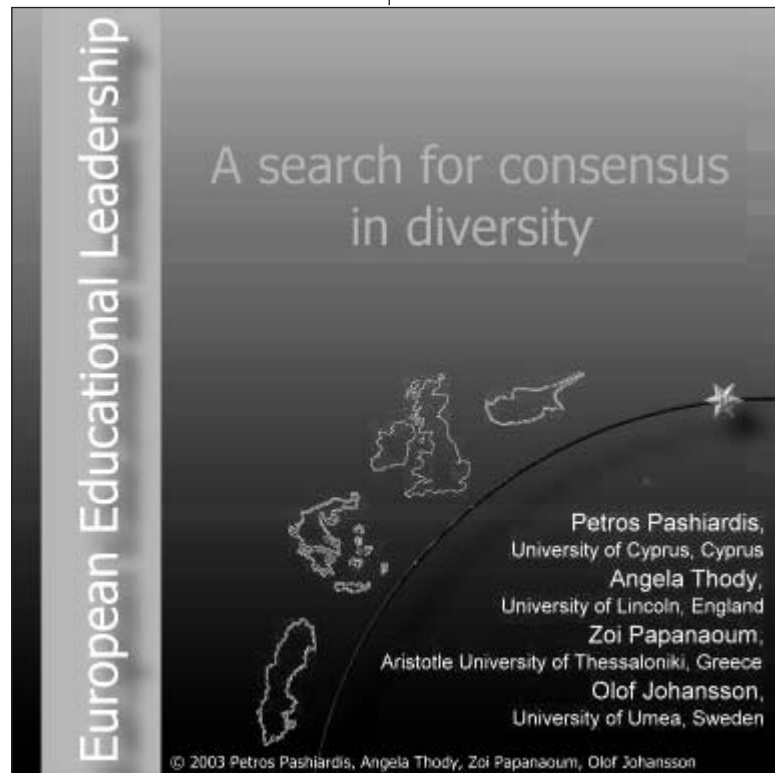
*Πέτρος Πασιαρδής, Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Από το Σεπτέμβριο του 2003 θα αρχίσει να προσφέρεται ένα καινούργιο μάθημα στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Πανεπιστημίου Κύπρου με τίτλο, «Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Διοίκηση». Στο μάθημα αυτό οι φοιτητές θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας, Ελλάδας, Σουηδίας και Κύπρου μέσα από την προοπτική της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ηγετών της αυριανής Ευρώπης. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της ανάλυσης των κυριότερων θεωρητικών ρευμάτων της Εκπαιδευτικής Διοίκησης με απώτερο σκοπό να εξετασθεί εάν υπάρχει κάτι κοινό και μοναδικό σε θέματα διοίκησης που συνδέει τις Ευρωπαϊκές χώρες ή εάν πρέπει να δημιουργηθεί μία τέτοια οπτική γωνία διοίκησης των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών οργανισμών. Παράλληλα θα εξετασθούν θέματα κοινής ορολογίας (Τι είναι διοίκηση, διεύθυνση, ηγεσία;). Πώς επικοινωνούν οι ηγέτες με τους υφισταμένους, υπάρχει η έννοια της επιμερισμένης ή διαμεσολαβητικής ηγεσίας στην Ευρώπη; Ουσιαστικά, το μάθημα αυτό θα είναι ένα ταξίδι ανακάλυψης εκείνου που είναι μοναδικά Ευρωπαϊκό, εάν όντως υπάρχει, δίνοντας την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση. Αυτή η κοινωνικο-οικονομική εξέταση του όρου "ηγεσία" θα βοηθήσει τους φοιτητές να σκεφτούν κριτικά και να αποκτήσουν μία βαθύτερη κατανόηση του κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος μέσα από το οποίο μία χώρα νοσηματοδοτεί τον όρο "ηγεσία". Μία επιπλέον ιδιαιτερότητα του μαθήματος αυτού είναι ότι θα προσφερθεί "εξ αποστάσεως" (distance learning) με βασικό υλικό ένα CD-ROM το οποίο δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα μιας ερευνητικής συνεργασίας μεταξύ τεσσάρων καθηγητών, από Πανεπιστήμια των χωρών που αναφέρονται πιο πάνω.

Είναι γεγονός ότι δεν γνωρίζουμε αρκετά και δεν υπάρχει επαρκής ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων μεταξύ των διαφόρων Ευρωπαϊ-

κών χωρών για το τι διαδραματίζεται στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης. Ενώ ο χώρος της Εκπαιδευτικής Διοίκησης παρου-

«ευμενούς αδιαφορίας» (benevolent neglect) σε σχέση με την Εκπαιδευτική Διοίκηση. Αυτές ήταν και οι σκέψεις που οδήγησαν τον γράφοντα να αναλάβει την πρωτοβουλία για την



σιάζει τα τελευταία 15 χρόνια μια ραγδαία ανάπτυξη, όσον αφορά την έρευνα, κυρίως στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, στην ηπειρωτική Ευρώπη έχουν παρατηρηθεί μόνο μεμονωμένες πρωτοβουλίες για ανάπτυξη του χώρου. Έτσι γίνεται αισθητή η ανάγκη για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα να αναμιχθούν βαθύτερα με το χώρο, αφού η έρευνα σε άλλες περιοχές του κόσμου έχει δείξει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία σε ένα σχολείο ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Τα οφέλη που θα αποκομίσουμε από τα αποτελέσματα τέτοιου είδους ερευνητικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη προγραμμάτων είναι πάρα πολλά. Βέβαια, στην Κύπρο βιώνουμε ακόμη την περίοδο της

υλοποίηση αυτού του έργου στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Ηγεσία. Με την υλοποίηση του έργου, ευελπιστούσε να διαχυθεί λίγο φως στον αγώνα των εκπαιδευτικών ηγετών για αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία έτσι ώστε, μέσω αυτής της γνώσης, να προκύψει ένας τρόπος βελτίωσης σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας εντός των ευρωπαϊκών πλαισίων. Αναμένεται ότι με αυτή τη γνώση οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να αναλάβουν το δύσκολο έργο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τέλος, αυτό το έργο θεωρήθηκε ως μια εξαιρετική ευκαιρία ανταλλαγής και ανάλυσης των τρεχουσών πρακτικών και πρωτοβουλιών στις χώρες που συμμετέχουν, δηλαδή την Κύπρο, την Ελλάδα, την Αγγλία και τη Σουηδία.

Η έρευνα για την ετοιμασία αυτού του CD-ROM διενεργήθηκε με τη χρήση ομαδικών συνεντεύξεων των

συγγραφέων και μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις διευθυντών σχολείων από τις τέσσερις Ευρωπαϊκές χώρες. Οι ομαδικές συζητήσεις των συγγραφέων αποτελούν τη ραχοκοκκαλιά των πηγών των ερευνητικών δεδομένων. Η επιλογή της ερευνητικής αυτής μεθοδολογίας έγινε λόγω της διερευνητικής φύσης του θέματος. Αρχικά νιώσαμε την ανάγκη απλά να αποφασίσουμε κατά πόσο μπορούσαμε εμείς να συνδέσουμε μαζί τις διαφορετικές εθνικές μας εμπειρίες για την εκπαιδευτική ηγεσία και να ανακαλύψουμε έναν πιθανό τρόπο για να συνδέσουμε μετά τις εμπειρίες αυτές σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Έτσι αντιμετωπίσαμε την πρώτη ομάδα εστίασης με την προσδοκία να ανακαλύψουμε μια τέτοια «πανευρωπαϊκότητα». Δεν αποτέλεσε καθόλου έκπληξη για μας όταν από την αρχή διαφάνηκε αυτή η «πανευρωπαϊκότητα» των εμπειριών, όμως κατά τη διάρκεια των συζητήσεων (που διήρκεσαν περισσότερο από δώδεκα μήνες), η «πανευρωπαϊκότητα» έδειχνε να υποχωρεί με την ανακάλυψη διαφορών που προέκυπταν από τα όρια των εθνικών προελεύσεων μας. Τέτοιες συζητήσεις, ως ερευνητικά μέσα, παρέχουν προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις σε ένα περιβάλλον όπου οι κρίσεις δεν εκφράζονται αυτόματα. Με αυτό τον τρόπο, η συζήτηση μπορεί να μας οδηγήσει σε μια κοινή βασική αντίληψη και σε μια μεγαλύτερη ευαισθησία όσον αφορά στην κατανόηση των λεπτών νοημάτων γύρω μας.

Η πρώτη συνάντηση των συγγραφέων του CD-ROM έγινε στη Σουηδία το φθινόπωρο του 2001. Την άνοιξη του 2002 συναντηθήκαμε στην Αγγλία και μετά στην Ελλάδα και το φθινόπωρο του 2002 συναντηθήκαμε ξανά στη Σουηδία. Κατά την πρώτη συνάντηση στη Σουηδία ηχογραφήθηκε ένα μέρος της ενώ βιντεοσκοπήθηκε ένα μέρος της συνάντησης που έγινε και πάλι στη Σουηδία ένα χρόνο μετά. Σε κάθε περίπτωση έγιναν επιπρόσθετες συναντήσεις. Το Πρώτο Προσχέδιο του προγράμματος προέκυψε από την πρώτη συνάντηση. Στη δεύτερη συνάντησή μας στην Αγγλία, συζητήσαμε τις δικές μας σημειώσεις κατά το σχολιασμό της ανάπτυξης του κειμένου σε μια διαδικασία εκμάθησης «εν δράσει». Αυτό επαναλήφθηκε και με το Δεύτερο Προσχέδιο όταν συνα-

ντηθήκαμε στην Ελλάδα. Η διαδικασία της ανάπτυξης του κειμένου συνεχίστηκε και στο διάστημα μεταξύ των συναντήσεων και η επικοινωνία γινόταν με την ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Το Τρίτο Προσχέδιο συζητήθηκε στη Σουηδία το 2002. Η συνάντηση αυτή συμπεριλάμβανε τη βιντεοσκοπημένη συνάντηση που επικεντρώθηκε στην περαιτέρω διερεύνηση της ουσίας της «πανευρωπαϊκότητας» στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Το περιεχόμενο των ηχογραφημένων και βιντεοσκοπημένων ταινιών καταγράφηκε κατά λέξη και μετά έτυχε επεξεργασίας. Το ηχογραφημένο μέρος της πρώτης συνάντησης έγινε σε ένα ξενοδοχείο και ήταν η πρώτη φορά που συναντήθηκε η ομάδα. Το μαγνητόφωνο δούλεψε διακριτικά για σχεδόν δύο μέρες. Το δεύτερο μέρος έγινε κατά τη διάρκεια ενός δημόσιου, διεθνούς σεμιναρίου και δεν ηχογραφήθηκε. Η συζήτηση πήρε τη μορφή ελληνικού συμποσίου και στη διάρκειά της προσφέρθηκαν κρασί και σταφύλια ακριβώς όπως προνοούν και οι Ελληνικές-Ευρωπαϊκές παραδόσεις. Στη συζήτηση προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν και τα μέλη του ακροατηρίου.

Είναι περιττό να πούμε ότι η συζήτηση εξελίχθηκε ομαλά. Προς έκπληξή μας, διαβάζοντας τα αντίγραφα, διαπιστώσαμε ότι καταφέραμε να διατηρήσουμε τη συγκέντρωσή μας σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τέτοιων μεθόδων καλύτερα να αφηθεί στον αναγνώστη. Εάν ενδιαφέρεστε για μια πιο ψυχαγωγική αναφορά για τη δράση των ευρωπαϊκών ομάδων συζήτησης, εισηγούμαστε όπως διαβάσετε την τελευταία νουβέλα του Malcolm Bradbury «To the Hermitage», αν και μάλλον δεν ενεργήσαμε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο.

Αναπτύξαμε αυτό το CD-ROM ως ένα μάθημα Ευρωπαϊκής-Συγκριτικής-Εκπαιδευτικής Διοίκησης για να μελετηθεί στα πλαίσια των μεταπτυχιακών προγραμμάτων των τεσσάρων πανεπιστημίων που υποστηρίζουν αυτό το πρόγραμμα. Η χρηματοδότηση του έργου προέρχεται από το πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όσοι εγγράφονται σε ένα από τα τέσσερα πανεπιστήμια και συμπληρώνουν με επιτυχία τις εργα-

σίες που υπάρχουν στο CD-ROM, μπορούν να πιστωθούν διδακτικές μονάδες για τη συμπλήρωση πτυχίου Μάστερ στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, Διεύθυνση ή Ηγεσία σε ένα από τα τέσσερα πανεπιστήμια ή μπορούν να διεκδικήσουν εξαίρεση διδακτικών μονάδων για προγράμματα άλλων πανεπιστημίων που αποδέχονται το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Μονάδων.

Το CD-ROM είναι το αποτέλεσμα της στενής συνεργασίας τεσσάρων ακαδημαϊκών, του Πέτρου Πασιαρδή ως συντονιστή του έργου, από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, της Angela Thody, από το University of Lincoln της Αγγλίας, της Ζωής Παπαναούμ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, και του Olof Johansson από το University of Umea της Σουηδίας. Πραγματικά συνέβησαν πάρα πολλά από την πρώτη μας ομαδική συνάντηση στην Umea της Σουηδίας τον Οκτώβριο του 2001. Επιπρόσθετα από την ετοιμασία αυτού του CD-ROM, η ομάδα έχει παρουσιάσει διάφορες μελέτες σε διεθνή συνέδρια στη Σουηδία, Αυστραλία και τις ΗΠΑ και έχει προγραμματιστεί για να αρχίσει η συγγραφή άρθρων και ενός βιβλίου πάνω στο ίδιο θέμα. Κατά την ετοιμασία του CD-ROM, το υλικό είχε δοκιμαστεί πιλοτικά σε μεταπτυχιακούς φοιτητές στα προγράμματα Μάστερ των συγγραφέων έτσι τώρα έχετε το πλεονέκτημα και των δικών τους εισηγήσεων.

Το CD ROM καλύπτει, μεταξύ άλλων τις ακόλουθες πτυχές του θέματος:

- Ευρωπαϊκό πλαίσιο για εκπαιδευτική εναρμόνιση
- Κοινή ορολογία στην Εκπαιδευτική Διοίκηση
- Έθνος-κράτος και εκπαιδευτική ηγεσία
- Επιτυχημένη ηγεσία
- Εκπαίδευση στην ηγεσία
- Διαμεσολαβητική ηγεσία
- Αναζήτηση συναίνεσης

Καθώς το έργο αυτό εκτείνεται πέραν του CD-ROM, θα ενθαρρύνουμε τη διάχυση του στον Ευρωπαϊκό Ακαδημαϊκό χώρο και τη συμμετοχή σ' αυτό μέσω του Ευρωπαϊκού Φόρουμ για Εκπαιδευτική Διοίκηση και μέσω του Συμβουλίου της Κοινοπολιτείας για την Εκπαιδευτική Διοίκηση στο

οποίο ο συντονιστής του έργου Πέτρος Πασιαρδής, συμμετέχει ως Εκτελεστικός Αντιπρόεδρος για την περίοδο 2002-2004. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, με τη διεύρυνσή της το 2004, θα συμπεριλάβει όλες σχεδόν τις χώρες της Δυτικής και Ανατολικής Ευρώπης καθιστώντας έτσι τη διάχυση του έργου αυτού ως πολύ σημαντική. Ενδεικτική του ενδιαφέροντος για το έργο αυτό ήταν η πολύ θερμή υποδοχή που έτυχαν οι συγγραφείς στην πρώτη παρουσίαση του έργου σε ένα διεθνές συνέδριο στη Σουηδία το 2002 όπως επίσης και σε άλλα συνέδρια που ακολούθησαν ανά τον κόσμο. Σκοπός μας είναι να αναπτύξουμε τις ιδέες μας κτίζοντας πάνω στην υπάρχουσα ενημέρωση.

Όπως συμβαίνει και σε πολλά άλλα έργα, οφείλουμε να απευθύνουμε

πολλές ευχαριστίες σε άτομα και οργανισμούς. Κατ' αρχάς, πρέπει να απευθύνουμε τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μας στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για τη γενναιόδωρη χρηματοδότηση των συναντήσεών μας όπως και άλλων αναγκών του έργου. Επιπρόσθετα, ευχαριστίες οφείλουμε στα πανεπιστήμιά μας που μας έχουν προσφέρει σημαντική βοήθεια σε είδος, με την παροχή χώρων συναντήσεων, αναλώσιμων, υπολογιστών, κλπ. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί πως στην προσπάθεια αυτή τεράστια υπήρξε και η συμβολή των συζύγων μας, αφού έπρεπε να επιδειξουν κατανόηση και υπομονή σε όλη αυτή τη διαδικασία. Οποιοσδήποτε συγγραφέας βιβλίου γνωρίζει ότι η όλη διαδικασία πίσω απ' αυτό είναι χρονοβόρα, κά-

ποτε εξουθενωτική, αλλά η ικανοποίηση από τη δικαίωση των κόπων στο τέλος είναι μεγάλη.

Το CD-ROM στοιχίζει 15 ΛΚ. Για περισσότερες πληροφορίες παρακαλούμε όπως επικοινωνήσετε με τον:

Πέτρο Πασιαρδή, Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τ.Θ. 20537

1678 Λευκωσία

Τηλ. : +(357) 22753739 ή (357) 22753705

Τηλ/πο: +(357) 22377950 ή (357) 22338052

Ηλεκτρ. Ταχ.: edpetros@ucy.ac.cy

## Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΕΡΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μαρία Ηλιοφώτου Μένον

Λέκτορας, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση συνδέεται συχνά με την έννοια της ποιότητας. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός θεωρείται αποτελεσματικός όταν ικανοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια που αφορούν την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρει. Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται πολλές προσπάθειες ορισμού της έννοιας της ποιότητας με ιδιαίτερη αναφορά στην ανώτερη εκπαίδευση.

Οι Harvey και Green (1993) τονίζουν την υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει τις προσπάθειες αυτές και αναγνωρίζουν ότι ο όρος «ποιότητα» επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Στην περίπτωση της ανώτερης εκπαίδευσης, οι πολλές εμπλεκόμενες ομάδες (φοιτητές, καθηγητές, διοικητικοί λειτουργοί, κυβερνητικοί φορείς και σώματα κτλ.) ερμηνεύουν την έννοια της ποιότητας με διαφορετικούς και πολλές φορές συγκρουόμενους τρόπους. Οι ερμηνείες που συναντούμε στη βιβλιογραφία μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες πέντε κατηγορίες (Harvey & Green, 1993):

### 1. Η Ποιότητα ως «Διάκριση»

Όπως επισημαίνουν οι Pfeffer και

Coote (1991), η παραδοσιακή έννοια της ποιότητας έχει ως βάση την έννοια του αποκλεισμού. Αυτή η ελιτιστική άποψη για την ποιότητα προβάλλει ως «ποιοτικά» τα πανεπιστήμια που συνδέονται με τη μεγαλύτερη δυσκολία πρόσβασης λόγω περιορισμού στον αριθμό των εισακτέων φοιτητών (στην Αγγλία, π.χ., η Οξφόρδη και το Κέϊμπριτζ). Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν παρέχει κριτήρια για τη μέτρηση της ποιότητας στην εκπαίδευση και έτσι χαρακτηρίζεται ως μη γόνιμη από τους περισσότερους μελετητές.

Στο ίδιο πλαίσιο, τοποθετούνται και οι προσπάθειες ορισμού της ποιότητας ως υπεροχής. Σε αυτή την περίπτωση ποιοτικά θεωρούνται τα πανεπιστήμια που παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις τόσο σε σχέση με τις εισροές τους (αρχική επίδοση φοιτητών, προσόντα καθηγητών κ.ά.) όσο και με τις εκροές τους (τελική επίδοση φοιτητών, ποσοστό αποφοίτησης κ.ά.). Έτσι, σε αντίθεση με την παραδοσιακή προσέγγιση, προτείνονται μετρήσιμα κριτήρια ποιότητας που είτε ισχύουν ως απόλυτα επίπεδα επίδοσης σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα είτε διαφο-

ροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά διαφορετικών συστημάτων. Μια αδυναμία αυτής της τοποθέτησης είναι η δυσκολία επιλογής και καθορισμού των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για τη διακρίβωση της ποιότητας στην ανώτερη εκπαίδευση.

### 2. Η Ποιότητα ως «Τελειότητα»

Η δεύτερη προσέγγιση προτείνει ως τον ορισμό της ποιότητας το βαθμό συμφωνίας με συγκεκριμένες προδιαγραφές. Η διαφορά της από την προηγούμενη σχολή έγκειται στο ότι δεν στηρίζεται στην έννοια της υπεροχής ή των ψηλών επιπέδων. Αντίθετα, ορίζει ως ποιοτικά τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες που δεν παρουσιάζουν παρεκκλίσεις από συγκεκριμένες προδιαγραφές. Επίσης, θεωρεί σημαντική την προώθηση μιας κουλτούρας ποιότητας που στόχο έχει την πρόληψη αδυναμιών και όχι τον εντοπισμό προβλημάτων εκ των υστέρων. Επομένως, η έμφαση μετατοπίζεται από την εξέταση των εισροών και εκροών στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Harvey και Green (1993) επισημαίνουν τη δυσκολία οριοθέτησης και χρήσης προδιαγραφών στην ανώτερη εκπαί-

δευση, οι στόχοι της οποίας τοποθετούνται σε ένα ανθρωπιστικό κυρίως πλαίσιο.

### 3. Η Ποιότητα ως «Εκπλήρωση Στόχων»

Η τρίτη θεώρηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως πραγματιστική γιατί συνδέει την έννοια της ποιότητας με την εκπλήρωση εκπαιδευτικών στόχων. Μια υπηρεσία στην εκπαίδευση δεν μπορεί να κριθεί ως ποιοτική, αν δεν εξυπηρετεί το στόχο της. Έτσι μια διάλεξη ψηλού επιπέδου από έναν καθηγητή που δεν παρουσιάζει αδυναμίες ως προς τη γνώση του θέματος μπορεί να κριθεί ως μη ποιοτική, αν ο καθηγητής θέσει ως στόχο να γίνει αντιληπτός από το ακροατήριό του και αποτύχει. Η προσέγγιση αυτή συνάδει με πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που σχετίζονται με την υιοθέτηση μιας πελατειακής ή καταναλωτικής φιλοσοφίας ως προς τη σχέση των πανεπιστημίων και των φοιτητών τους. Παρόλο που η τρίτη θεώρηση φαίνεται να παρέχει πιο συγκεκριμένα κριτήρια για τη διακρίβωση της ποιότητας, η χρήση της στην εκπαιδευτική πράξη συνδέεται με μια σειρά δυσκολιών. Κατά πρώτο λόγο, εκτός από τους φοιτητές, και άλλα σύνολα ή ομάδες μπορούν να οριστούν ως πελάτες στην ανώτερη εκπαίδευση (π.χ. η κυβέρνηση, αν επιχορηγεί τις ανώτερες σπουδές, οι γονείς, οι φορολογούμενοι, οι εργοδότες). Οι στόχοι και οι επιδιώξεις των ομάδων αυτών συχνά διαφέρουν μεταξύ τους. Επίσης, είναι πολύ πιθανό οι εμπλεκόμενες ομάδες να μην είναι σε θέση να καθορίσουν τους στόχους τους, όπως συμβαίνει με τους φοιτητές που κάνουν τις επιλογές τους από ήδη προκαθορισμένα εκπαιδευτικά προϊόντα. Σε μια προσπάθεια μετριασμού των δυσκολιών αυτών, έχει προταθεί η σύνδεση της ποιότητας στην ανώτερη εκπαίδευση με το βαθμό εκπλήρωσης των στόχων που θέτει κάθε ίδρυμα στα πλαίσια της αποστολής του. Παράμενει, όμως, το πρόβλημα του καθορισμού των στόχων με τρόπο που να ικανοποιεί τις εμπλεκόμενες ομάδες και κυρίως τους φοιτητές.

### 4. Η Ποιότητα ως «Καλή Αγορά» (Value for Money)

Σύμφωνα με την τέταρτη θεώρη-

ση, η ποιότητα κρίνεται από το βαθμό στον οποίο οι επενδύσεις στην ανώτερη εκπαίδευση είναι οικονομικά αποδοτικές και αποτελεσματικές. Προτείνεται η σωστή αξιοποίηση των πόρων και ο έλεγχος των εξόδων με έμφαση στη λογοδότηση. Για τη μέτρηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γίνεται χρήση δεικτών επίδοσης (performance indicators) όπως η αναλογία φοιτητών-καθηγητών, το μερίδιο αγοράς, τα αποτελέσματα σε εξετάσεις κτλ. Η χρήση δεικτών επίδοσης είναι πολύ διαδεδομένη στην εκπαιδευτική πολιτική των ανεπτυγμένων χωρών καθώς πρόκειται για μετρήσιμα και συγκρίσιμα κριτήρια αποτελεσματικότητας. Οι επικριτές της συγκεκριμένης θεώρησης τονίζουν ότι ενώ οι δείκτες επίδοσης πρέπει να λειτουργούν ως απλά εργαλεία μέτρησης, συχνά καταλήγουν να είναι στόχοι παραμερίζοντας πιο σημαντικές προτεραιότητες που αφορούν τις ποιοτικές και ανθρωπιστικές πτυχές της εκπαίδευσης.

### 5. Η Ποιότητα ως «Μετασχηματισμός»

Η μετασχηματιστική άποψη για την ποιότητα στην εκπαίδευση επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σημασία της για τους αποδέκτες της – τους φοιτητές. Ο μετασχηματισμός συνδέεται με δύο στόχους, τη βελτίωση του ατόμου και την ενίσχυσή του (empowerment). Στην πρώτη περίπτωση, η βελτίωση κρίνεται από την προστιθέμενη αξία στις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των φοιτητών που οφείλεται στη φοίτησή τους σε ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης. Η δεύτερη πτυχή του μετασχηματισμού αφορά τρόπους ενδυνάμωσης των φοιτητών ούτως ώστε οι ίδιοι, μέσα από δικές τους πρωτοβουλίες, να οδηγηθούν στην προσωπική τους βελτίωση και ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η εμπλοκή των φοιτητών στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με μετασχηματιστικές προσπάθειες. Η ενίσχυση των φοιτητών κρίνεται απαραίτητη για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και κυρίως, της κριτικής τους σκέψης.

Οι πέντε θεωρήσεις της ποιότητας είναι ενδεικτικές της πληθώρας των ορισμών και προσεγγίσεων που μπο-

ρούν να λειτουργήσουν ως βάση διερεύνησης της συγκεκριμένης έννοιας στην ανώτερη εκπαίδευση. Οι διαφορετικές πτυχές του θέματος οδηγούν στην ανάγκη ορισμού και χρήσης πολλαπλών κριτηρίων ποιότητας σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα κριτήρια αυτά θα πρέπει να συνδέονται με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις όλων των εμπλεκόμενων ομάδων και κυρίως των φοιτητών. Όπως φαίνεται από πρόσφατη έρευνα στον κυπριακό χώρο, οι φοιτητές εκφράζουν απόψεις για τα προγράμματα σπουδών τους που διαφέρουν σημαντικά από την επίσημη πολιτική και πρακτική του πανεπιστημίου τους (Menon Eliophotou, 2002). Επίσης, οι καθηγητές ανώτερης εκπαίδευσης δεν τοποθετούνται με τον ίδιο τρόπο σε θέματα στόχων και προσανατολισμού της ανώτερης εκπαίδευσης καθώς ο βαθμός ενασχόλησής τους με τη διδασκαλία και την έρευνα επηρεάζει τις απόψεις τους (Menon Eliophotou, 2003). Έτσι, οι θέσεις και οι ανάγκες των ατόμων στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να θεωρούνται δεδομένες. Η βελτίωση της ποιότητας στην ανώτερη εκπαίδευση είναι εφικτή στα πλαίσια της εφαρμογής ενός συνολικού προγράμματος ποιοτικού ελέγχου και αναβάθμισης, που καλό είναι να έχει ως αφετηρία τη διερεύνηση των αναγκών και επιδιώξεων όλων των εμπλεκόμενων ομάδων.

Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. Assessment and Evaluation in Higher Education, 18, pp. 9-34.

Menon Eliophotou, M. (2002). The mission of universities and the vocational paradigm: An investigation of students' perceptions. The Journal of Vocational Education and Training, 54, pp. 515-532.

Menon Eliophotou, M. (2003). Views of teaching-focused and research-focused academics on the mission of higher education. Quality in Higher Education, 9, 39-54.

Pfeffer, N. & Coote, A. (1991). Is Quality Good for You? A critical review of quality assurance in welfare services. London: Institute for Public Policy Research.

# Η Θέση της Γυναίκας στην Ιεραρχία της Δημόσιας Εκπαίδευσης της Κύπρου: Διαπιστώσεις και Προοπτικές

Δέσποινα Χαραλαμπίδου-Σολωμή, Μέλος Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας

Θα ήθελα πρωτίστως να συγχαρώ την ηγεσία της Παγκύπριας Συντεχνίας Δημοσίων Υπαλλήλων για την πρωτοβουλία της να τιμήσει τις πρωτοπόρες γυναίκες που κατόρθωσαν κάτω από συνθήκες άνισες και αντίξοες να διακριθούν στο δημόσιο τομέα: Στέλλα Σουλιώτη, πρώτη Υπουργός, Ρήνα Κατσελλή, πρώτη Βουλευτής και Έφη Παπαδοπούλου, πρώτη Δικαστής.\*

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την ΠΑΣΥΔΥ για την τιμητική πρόσκληση να μοιραστώ μαζί σας, από αυτό εδώ το βήμα, προβληματισμούς, διαπιστώσεις και προοπτικές για τη θέση της γυναίκας στις ανώτατες βαθμίδες της εκπαιδευτικής πυραμίδας.

Ως γνωστόν, ο 20ος αιώνας βρήκε τη γυναίκα σε παγκόσμια κλίμακα να αγωνίζεται για θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, για πολιτική ισότητα, και για ίσες ευκαιρίες μάθησης και εργοδότησης.

Η γυναίκα της Κύπρου, και ιδιαίτερα η Κύπρια εκπαιδευτικός, είχε να παλέψει σε δύο μέτωπα: πρώτον, ενάντια στα σύνδρομα της κυπριακής κοινωνίας – η οποία ήταν και παραμένει ανδροκρατούμενη, – στα ήθη, έθιμα και δομή. Δεύτερον, ενάντια στην αποικιοκρατική εκπαιδευτική πολιτική. Πρόσθετα, είχε να παλέψει με τον ίδιο της τον εαυτό: τα πιστεύω της, τις πατροπαράδοτες αξίες, το είναι της.

Σήμερα που τιμάται η γυναίκα πρωτοπόρος στο δημόσιο τομέα, ας μου επιτραπεί να μνημονεύσω τις καταξιωμένες εκπαιδευτικούς: Χαριτίνη Χατζηγαβριήλ, Ελένη Χρήστου, Μαρία Χριστοδούλου-Τσαμαντά, Πολυξένη Λοϊζιά, Περσεφόνη Παπαδοπούλου, Καλλιόπη Καραγιώργη και Αντιγόνη Μιχαηλίδου (Επετηρίς ΠΑΚ 1969-70).

Οι γυναίκες αυτές αντιπροσωπεύουν μία πλειάδα ανώνυμων και επώνυμων εκπαιδευτικών, οι οποίες κάτω

από συνθήκες δύσκολες, τόλμησαν να αρθρώσουν λόγο, να απαιτήσουν στοιχειώδη ανθρώπινα δικαιώματα και να μας κληροδοτήσουν πνευματικό έργο.

Η γυάλινη οροφή (the glass ceiling), δηλαδή, το αόρατο αλλά αδιαπέραστο τις περισσότερες φορές παραπέτασμα, που εμποδίζει τις γυναίκες να φθάσουν στην κορυφή, πρέπει να έμοιαζε φτιαγμένο από τσιμέντο για τις πρωτοπόρες γυναίκες του 20ου αιώνα.

Το όνειρο των Κυπρίων γυναικών, τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, για αξιοπρέπεια, ισοτιμία και ισομοσθία, έγινε αναπάντεχα κατά ένα μεγάλο μέρος πραγματικότητα με την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Ως γνωστόν, η ισότητα των δύο φύλων κατοχυρώνεται νομικά στο Σύνταγμα του 1960. Η υποψηφιότητα της χώρας μας για ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η εναρμόνισή μας με το κοινοτικό κεκτημένο έχουν δημιουργήσει μία άνευ προηγουμένου εκσυγχρονιστική δυναμική – μία πολυσχιδή δυναμική – η οποία έχει αγγίξει όλους τους τομείς της οικονομικής, της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής ζωής της Κύπρου (ΥΔΔΤ, 2000).

Πρόσθετα, μία σειρά διεθνών συμβάσεων τις οποίες υπέγραψε η Κυπριακή Δημοκρατία με οργανισμούς όπως τα Ηνωμένα Έθνη, το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση ενδυνάμωσαν περαιτέρω τη θέση της Κυπρίας. Για παράδειγμα, η Συνθήκη της Ρώμης (1957) καθιέρωσε την αρχή της ίσης αμοιβής ενώ η Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) ενέκρινε το νομικό πλαίσιο και στρατηγική για την ισότητα των δύο φύλων: «gender mainstreaming» (ΥΔΔΤ, 2001 και Βουλή των Αντιπροσώπων, 2002). Βασικό στοιχείο της στρατηγικής αυτής είναι η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών μελών (Rees, 1998).

Όσον αφορά τη θέση της γυναίκας εκπαιδευτικού, αυτή βελτιώθηκε σταδιακά, αλλά με σαφώς γρηγορότερους ρυθμούς μέσα στο δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα (Περσιάνης, 1998). Για παράδειγμα, ενώ το γυναικείο φύλο κατείχε το 1894/95 16,5% των θέσεων δασκάλου, το 1979/80 κατέλαβε το 45,5%, το 1989/90 το 56,8% και το 2002/2003 το 77,52% του συνόλου των θέσεων στη Δημοτική Εκπαίδευση.

Το ίδιο μοτίβο επαναλαμβάνεται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι γυναίκες κατείχαν το 1959/60 ποσοστό 25,7%, το 1979/80 ποσοστό 42,8%, το 1995/96 κατέλαβαν ποσοστό 55,2% και το 2002/2003 59,6% του συνόλου των θέσεων στη Μέση Γενική Εκπαίδευση.

Ακόμη πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι η αριθμητική υπεροχή της γυναίκας στη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας αναμένεται να συνεχισθεί και στο άμεσο μέλλον. Η ψαλίδα μεταξύ των δύο φύλων εξακολουθεί να μεγαλώνει. Ενδεικτικά αναφέρω ότι το γυναικείο φύλο κατέλαβε τα ακόλουθα ποσοστά των θέσεων με σύμβαση το 2002:

- 99,6% των νηπιαγωγών (1 άνδρας – 228 γυναίκες)
- 86,6% των δασκάλων
- 67,6% των καθηγητών
- 26% των εκπαιδευτών

Οι γυναίκες κατέλαβαν επίσης:

- 64,7% των θέσεων στο Πρόγραμμα της Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης (2002).
- 58,8% των εγγραφών στους Πίνακες Διοριστέων (2002).

Πρόσθετα, το δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα παρατηρήθηκε θεαματική ελάττωση του ποσοστού των αναλφάβητων γυναικών (Περσιάνης, 1998). Για παράδειγμα, ενώ το 1911 το 93,22% του γυναικείου πληθυσμού ήταν αναλφάβητες, το 1931 ελαττώθηκε στο 67,58%, το 1960 στο 27%, το

1980 στο 12%, το 1992 στο 10% και σύμφωνα με την απογραφή του πληθυσμού το 2001 στο 4,9% ενώ οι άνδρες στο 1,4%.

Μετά την ολοκλήρωση της ενταξιακής μας πορείας και της εναρμόνισής μας με το κοινοτικό κεκτημένο το θέμα της ισότητας των φύλων παύει να είναι νομικό και μετατρέπεται σε θέμα αλλαγής νοοτροπιών. Στόχος της Κυπριακής Πολιτείας τώρα, όπως και όλων των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών, πρέπει να είναι η έμπρακτη ισότητα γυναικών – ανδρών. 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.

Εάν επιχειρήσουμε μία διαγνωστική ακτινογραφία της εκπαιδευτικής πυραμίδας του σήμερα αυτή θα φανερώσει ότι η Κύπρια γυναίκα υπερεκπροσωπείται στις χαμηλότερες βαθμίδες της Κυπριακής εκπαίδευσης αλλά υποεκπροσωπείται στην κορυφή, δηλαδή στις θέσεις της διοικητικής ηγεσίας και ιεραρχίας.

Με άλλα λόγια η εκπαίδευση είναι γένους θηλυκού αλλά η διοίκηση είναι γένους αρσενικού. Το φαινόμενο αυτό βέβαια παρατηρείται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως π.χ. την Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία και τη Νορβηγία (Morton, 2002).

Στις υψηλόβαθμες θέσεις προαγωγής όπως είναι του διευθυντή, επιθεωρητή και πρώτου λειτουργού εκπαίδευσης, ο γυναικείος πληθυσμός υποεκπροσωπείται και στις τρεις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.

Εξαίρεση αποτελεί η Δημοτική Εκπαίδευση όπου κατά το τρέχον σχολικό έτος οι γυναίκες πλειοψηφούν των ανδρών στη θέση διευθυντή. Άρωμα γυναίκας άρχισε να διαχέεται στις διευθυντικές θέσεις Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, στη Δημοτική Εκπαίδευση κατά το έτος 2002/2003 το γυναικείο φύλο, το οποίο κατέχει 82% των μόνιμων θέσεων δασκάλου και το 86,6% των θέσεων με σύμβαση, καταλαμβάνει 53% των θέσεων διευ-

θυντή, 19,45% των θέσεων επιθεωρητή και το 33,5% των θέσεων πρώτου λειτουργού.

Κατά την ίδια περίοδο, στη Μέση Γενική Εκπαίδευση όπου η γυναίκα κατέχει ποσοστό 62,5% των μόνιμων θέσεων καθηγητή και 67,6% των θέσεων με σύμβαση, κατέλαβε 29% των θέσεων διευθυντή, 48% των θέσεων επιθεωρητή και 9% των θέσεων πρώτου λειτουργού.

Στη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση όπου η γυναίκα έχει ένα σχετικά μικρό εκτόπισμα: 15,24% των μόνιμων θέσεων εκπαιδευτή και 26% των επί συμβάσει διορισμών, κατέλαβε: 10% (μία γυναίκα – εννέα άνδρες) των θέσεων διευθυντή, 20% των θέσεων επιθεωρητή και 50% των θέσεων πρώτου λειτουργού (μία γυναίκα – ένας άνδρας).

Εύλογα διερωτάται κανείς: «μήπως το γυναικείο φύλο υστερεί ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα»; Τα τελευταία στατιστικά στοιχεία φανερώνουν ότι όχι μόνο μεγαλύτερος αριθμός φοιτητριών είναι εγγεγραμμένες σε προπτυχιακά προγράμματα αλλά συναγωνίζονται τους άνδρες ως προς τα μεταπτυχιακά προσόντα.

Αναλυτικότερα, στο Πανεπιστήμιο Κύπρου οι φοιτήτριες καταλαμβάνουν 78,2% των θέσεων των προπτυχιακών προγραμμάτων, 57% των μεταπτυχιακών προγραμμάτων και 54% των διδακτορικών.

Θεαματική είναι η αύξησή τους και στα αντίστοιχα προγράμματα σε πανεπιστήμια του εξωτερικού όπου καταλαμβάνουν 54,5% των θέσεων των προπτυχιακών προγραμμάτων, 49% των θέσεων των μεταπτυχιακών και 42% των θέσεων των διδακτορικών προγραμμάτων.

Στις δημόσιες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι φοιτήτριες παρακολουθούν 38,4% των προπτυχιακών προγραμμάτων και 74,5% των μεταπτυχιακών.

Μία άλλη παράμετρος η οποία πρέπει να μας προβληματίσει είναι η παντελής απουσία της γυναίκας από τις διοικητικά ανώτατες διευθυντικές θέσεις του εκπαιδευτικού μας συστήμα-

τος. Η πολιτεία ουδέποτε εμπιστεύθηκε σε γυναίκα τις ηγετικές θέσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού όπως: του Γενικού Διευθυντή, τις τέσσερις διευθύνσεις: Δημοτικής, Μέσης Γενικής, Μέσης Τεχνικής, Ανωτέρας και Ανωτάτης, καθώς και τις θέσεις διευθυντή Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της Υπηρεσίας Πολιτιστικών Υπηρεσιών.

Μόνο μία γυναίκα, η κυρία Κλαίρη Αγγελίδου, είχε την τιμή να υπηρετήσει από τη θέση της Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού.

Εάν τώρα εστιάσουμε το φακό μας στο διδακτικό προσωπικό των δημόσιων σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι και εδώ το γυναικείο στοιχείο υποεκπροσωπείται με ποσοστό 30,25% με εξαίρεση τη Νοσηλευτική Σχολή.

Η δε παρουσία της γυναίκας στις ανώτερες θέσεις με κλίμακα Α13+2 και άνω είναι σπάνιο φαινόμενο: μόνο δύο γυναίκες (έναντι έντεκα ανδρών) κατέχουν θέση Α13+2 και μόνο μία γυναίκα (έναντι πέντε ανδρών) κατέχει θέση διευθυντή δημόσιας τριτοβάθμιας σχολής.

Ως γνωστόν, το Πανεπιστήμιο Κύπρου είναι ένα ανεξάρτητο ακαδημαϊκό ίδρυμα όπου οι προσλήψεις και οι προαγωγές προσωπικού διέπονται από διαφορετική φιλοσοφία από αυτή των δημόσιων σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εντούτοις η γυναικεία παρουσία στο Πανεπιστήμιο Κύπρου είναι πενιχρή. Αντιπροσωπεύεται με ποσοστό 22% του συνόλου του διδακτικού προσωπικού.

Η υποεκπροσώπηση του γυναικείου φύλου ιδιαίτερα στις θέσεις καθηγητή (αναλογία: 1 γυναίκα – 23 άνδρες) και αναπληρωτή καθηγητή (5 γυναίκες – 41 άνδρες) είναι ένα φαινόμενο που πρέπει να μας προβληματίσει σοβαρά.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος είναι η εκπροσώπηση της γυναίκας στην ηγεσία του συνδικαλιστικού κινήματος. Ο ρόλος του συνδικαλισμού είναι σημαντικότερος κυρίως σε θέματα νομοθεσίας, σχεδίων υπηρεσίας, μισθοδοσίας και άλλων οφελμάτων. Δυστυχώς, η εκπροσώπηση

του γυναικείου φύλου είναι υποτυπώδης στην ιεραρχία των εκπαιδευτικών οργανώσεων: ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ και ΠΟΕΔ. Η γυναικεία παρουσία στα κεντρικά συμβούλια και των τριών οργανώσεων περιορίζεται σε επτά γυναίκες έναντι 50 ανδρών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τη θέση προέδρου της ΟΛΤΕΚ, ενός καθαρά ανδροκρατούμενου χώρου, κατέχει γυναίκα.

Επίσης, η γυναικεία παρουσία είναι ανύπαρκτη στην Κεντρική Γραμματεία της ΠΑΣΥΔΥ και υποτυπώδης στην Εκτελεστική Επιτροπή (2 γυναίκες – 12 άνδρες).

Μία άλλη πολύ ανησυχητική παράμετρος είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας διαμορφώνεται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις του ήμισυ του πληθυσμού. Σε όλα τα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση η παρουσία του γυναικείου στοιχείου είναι επουσιώδης έως ανύπαρκτη. Και εξηγούμαι:

Η Κυπριακή Πολιτεία έχει εμπιστευθεί στο ανδρικό φύλο όλες τις θέσεις προέδρου των σωμάτων, τα οποία χαράζουν ή επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας. Ουδέποτε έχει διοριστεί γυναίκα σε θέση προέδρου, η οποία είναι θέση διορισμού και όχι προαγωγής, σε σημαντικά σώματα, όπως για παράδειγμα, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, το ΚΥΣΑΤΣ, το ΣΕΚΑΠ, το Συμβούλιο του Πανεπιστημίου Κύπρου και η Επιτροπή Παιδείας της Βουλής.

Στα ανώτατα αυτά σώματα ο γυναικείος πληθυσμός εκπροσωπείται με μόνο έξι γυναίκες έναντι 40 ανδρών. Με άλλα λόγια ο γυναικείος πληθυσμός, δηλαδή πέραν του ήμισυ του πληθυσμού της Κυπριακής Πολιτείας, στερείται της δυνατότητας να έχει βαρύνοντα λόγο στα εκπαιδευτικά δρώμενα αυτής της Πολιτείας ή στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η διαγνωστική περιδιάβαση μας στο δημόσιο εκπαιδευτικό τομέα με ερευνητικό εργαλείο τα επίσημα στατιστικά στοιχεία,\* αναμφίβολα, οδη-

γεί στο εξής συμπέρασμα: οι άνδρες είναι αδιαμφισβήτητα οι κυρίαρχοι της κορυφής. Όντως η γυάλινη οροφή είναι πολύ χαμηλή στα κέντρα λήψης αποφάσεων, στις ανώτατες ιεραρχικά και διοικητικά θέσεις.

Μετά από τις πιο πάνω διαπιστώσεις το ερώτημα που τίθεται είναι: «ποιές οι προοπτικές της Κύπριας γυναίκας στο άμεσο μέλλον και δη στον εκπαιδευτικό τομέα»; Κατά την γνώμη μου οι προοπτικές είναι ευοίωνες, αλλά ο δρόμος είναι ακόμη μακρυσ και ανηφορικός, για τους εξής λόγους:

Με την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μία κοινωνία εν τω γίνεσθαι, η γυναίκα της Κύπρου μαζί με τις υπόλοιπες Ευρωπαίες θα έχει τη δυνατότητα να έχει λόγο στη διαμόρφωση και εφαρμογή της πολιτικής για την ισότητα των φύλων.

Η Κυπρία θα μπορεί, επίσης, να διεκδικήσει τα δικαιώματά της μέσα από ένα ανοικτό διάλογο και με πιξίδα την εκάστοτε κοινοτική στρατηγική – πλαίσιο για την ισότητα των φύλων. Ως γνωστόν, η νομοθεσία για την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών αποτελεί ήδη ισχυρά κατοχυρωμένο και αναπόσπαστο μέρος του κοινοτικού κεκτημένου (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2002).

Η δύναμη των αριθμών είναι το στοιχείο που θα αλλάξει την υπάρχουσα κατάσταση: η αριθμητική υπεροχή της γυναίκας εκπαιδευτικού συνδυαζόμενη με την απόκτηση πτυχιακών και μεταπτυχιακών προσόντων είναι μία δυναμική που θα αλλάξει τη σύνθεση των θέσεων στην κορυφή της πυραμίδας.

Όμως για να επιτύχει αυτή η δυναμική πρέπει να καταπολεμήσουμε προκαταλήψεις και παρωχημένες νοστροπίες, να εξαλείψουμε ορατά και αόρατα δεσμά. Όλοι οφείλουμε να αναλάβουμε τις ευθύνες μας: οικογένεια, σχολείο, πολιτεία, και μέσα ενημέρωσης.

Η επίσημη Πολιτεία, νομοθετική και εκτελεστική, οφείλει να αναλάβει της δικές της ευθύνες

➤ πρώτον να διεξαγάγει επιστημονι-

κή έρευνα σε όλους τους τομείς όπου έχει επισημανθεί ότι απουσιάζει η ισόρροπη αντιπροσώπηση των δύο φύλων και να διερευνηθούν τα αίτια και

➤ δεύτερον να προωθήσει ορισμένα μέτρα που θα βοηθήσουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα τη γυναίκα όπως

- Διορισμό περισσότερων γυναικών σε διοριζόμενα σώματα και συμβούλια. Με αυτό τον τρόπο θα συμβάλει στη δημιουργία διευθυντικών προτύπων και στελεχών.
- Δημιουργία νέων οικογενειακών προτύπων τα οποία να διέπουν η ισοπολιτεία και η ισοτιμία.
- Προαγωγή της ισότητας των φύλων μέσω της εκπαίδευσης και των μέσων μαζικής ενημέρωσης.
- Εξασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής για να διευκολυνθεί η εργαζόμενη γυναίκα να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα στην πολλαπλότητα των ρόλων της (σύζυγος, μητέρα, οικοδέσποινα, επαγγελματίας).
- Δημιουργία φορέα για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της πολιτικής για την ισότητα των φύλων.
- Ανακοπή της φθίνουσας εκπροσώπησης του ανδρικού φύλου σε τομείς, όπως η εκπαίδευση, όπου χρειάζονται και τα δύο πρότυπα.

Αλλά προπάντων, η ίδια η γυναίκα πρέπει να αρθεί στο ύψος των περιστάσεων. Να αποβάλλει αισθήματα κατωτερότητας, έλλειψης αυτοπεποίθησης και χαμηλής αυτοεικόνας – απολιθώματα ενός ασφυκτικά ανδροκρατούμενου κατεστημένου.

Η γυναίκα πρέπει να σεβαστεί πρώτα τον εαυτό της. Δεύτερον, να σεβαστεί τη διαφορετικότητα του ανδρικού φύλου και, τρίτον, να απαιτήσει σεβασμό για το άτομό της.

Η αλλαγή τρόπου σκέψης, στάσεων και προτύπων είναι εκ των «ων ουκ άνευ». «**Τους Λαιστργόνας και τους Κύκλωπας, τον άγριο Ποσειδά-να δεν θα συναντήσεις**», μας συμβου-



λεύει και ο σοφός Αλεξανδρινός, «**αν δεν τους κουβανείς μες στην ψυχή σου, / αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου**» (Καβάφης, 1991).

Σοφή και επίκαιρη είναι και η παρακαταθήκη της πρωτοπόρου παιδαγωγού Περσεφόνης Παπαδοπούλου (Επετηρίς ΠΑΚ:1969-70):

**«Μορφώσατε και ανυψώσατε την γυναίκα και θα ιδήτε μετά θαυμασμού ολόκληρον αναγέννησιν της ανθρωπότητας».**

Ομολογουμένως, η κυπριακή κοινωνία κατόρθωσε, κατά τον περασμένο αιώνα, να μορφώσει τη γυναίκα ισότιμα με τους άνδρες. Παραμένει κατά τον 21ον αιώνα να ανυψώσει τη γυναίκα σε ισότιμο συνεταιίρο προσφέροντάς της την ευκαιρία «του μετέχειν» σε όλο το φάσμα της αγοράς εργασίας και πολιτειακής ζωής, συμπεριλαμβανομένων της διοίκησης, των κέντρων λήψης αποφάσεων και της πολιτικής (Σολωμή, 2003).

Όσο πιο γρήγορα η ισοτιμία και ισοπολιτεία του φύλου γίνει πραγμα-

τικότητα τόσο γρηγορότερα η χώρα μας, και η Ευρωπαϊκή κοινότητα γενικότερα, θα κατορθώσει να υλοποιήσει το όραμά της για μία ανθρωποκεντρική αειφόρο ανάπτυξη – μία αναγέννηση ανθρωπότητας (Delors,1999).

#### Αναφορές

\*Πηγές στατιστικών δεδομένων: Στατιστική Υπηρεσία, Στατιστικές της Εκπαίδευσης (1982-2002), Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, δημόσιες σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συνδικαλιστικές οργανώσεις και Σολωμή (2002).

Βουλή των Αντιπροσώπων, *Εκδήλωση στα Πλαίσια της Ενημέρωσης του Κύριου Πολίτη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*, Λευκωσία, 2002.

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

Μαραθεύτης, Μιχαλάκης (επιμ.), «Εορτή της Μητέρας», *Επετηρίς Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου*. 1969-70, (11), Λευκωσία, 1971: 147-169.

Καβάφης, Κ.Π., «Ιθάκη», *Τα Ποιήματα*, Αθήνα, Ίκαρος, 1991: 29.

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.

Περισσιάνης, Π.Κ., *Ιστορία της Εκπαίδευσης των Κοριτσιών στην Κύπρο*, Λευκωσία, 1998.

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

Σολωμή-Χαραλαμπίδου, Δέσποινα, «Η θέση της γυναίκας στην ιεραρχία της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου κατά το έτος 2000», Λευκωσία, 2002.

Σολωμή-Χαραλαμπίδου, Δέσποινα, «Εκπαίδευση 2020—Η διάσταση της ισότητας των φύλων: τάσεις και στόχοι», *ΔΕΛΤΙΟ ΚΟΕΔ*, (12), Λευκωσία, 2003: 10-12.

Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημοσίας Τάξεως, *Cyprus National Report on the Implementation of the Beijing Platform for Action*, Nicosia, 2000.

Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημοσίας Τάξεως, *Ανθρώπινα Δικαιώματα των Γυναικών*, Λευκωσία, 2001.

\* Ομιλία της γραφουσας σε τιμητική εκδήλωση της ΠΑΣΥΔΥ.

## ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Πέτρος Πασιαρδής, Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης  
Πρόεδρος της Ειδικής Επιτροπής Αξιολόγησης του Ενιαίου Λυκείου  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από τη σχολική χρονιά 2000-2001 άρχισε να λειτουργεί ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου (Ε.Λ.) στην Α' τάξη σε όλα τα λύκεια της Κύπρου και επεκτάθηκε σταδιακά τη χρονιά 2002-2003 μέχρι και τη Γ' τάξη λυκείου. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) αποφάσισε να αναθέσει την αξιολόγηση της τριετούς εφαρμογής του Ενιαίου Λυκείου σε ειδική επιστημονική Επιτροπή (σύμφωνα με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου) με σκοπό την τεκμηριωμένη αποτίμηση της λειτουργίας των πιο πάνω σχολείων και της γενικότερης άποψης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών για το νέο θεσμό. Η Επιτροπή προχώρησε στην αξιολόγηση των πιο κάτω βασικών πτυχών του Ενιαίου Λυκείου:

1. Σκοποί και επιδιώξεις του Ενιαίου Λυκείου.

2. Η εφαρμογή του Ενιαίου Λυκείου και τα λειτουργικά θέματα που προκύπτουν.
3. Η παιδαγωγική πτυχή του Ενιαίου Λυκείου.
4. Ο βαθμός ικανοποίησης των εμπλεκόμενων, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και εκπροσώπων του Υ.Π.Π..
5. Η αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους στόχους και τις προσδοκίες από το Ενιαίο Λύκειο.

Για να φέρει σε πέρας το έργο της, η Επιτροπή μελέτησε το σχετικό αρχικό και άλλο υλικό που βρισκόταν στους φακέλους του Υ.Π.Π. και ανέλυσε δεδομένα που προέκυψαν από επισκέψεις σε έντεκα Ενιαία Λύκεια, από συνεντεύξεις με λειτουργούς του Υπουργείου Παιδείας, με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές των Ενιαίων Λυκείων. Για όλες τις επί τόπου

ερευνητικές δραστηριότητες (επισκέψεις, συνεντεύξεις κτλ.) η Επιτροπή Αξιολόγησης αφιέρωσε συνολικά 97 περίπου ώρες και συνομίλησε με τουλάχιστον 285 άτομα (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές και εκπροσώπους του Υ.Π.Π.). Πέρα από τη συλλογή «ποιοτικών» δεδομένων, η Επιτροπή προχώρησε και στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, ώστε να επιτευχθεί μεθοδολογική τριγωνοποίηση των δεδομένων και συνεπώς αύξηση της εγκυρότητάς τους. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Με βάση τα πιο πάνω, η παρούσα έκθεση αξιολόγησης του Ενιαίου Λυκείου πρέπει να ιδωθεί μέσα από το φακό της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Έτσι, βασικός σκοπός της παρούσας αξιολόγησης είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι σκοποί και στόχοι του Ενιαίου Λυκείου έχουν επιτευ-

χθεί, όπως είχαν σχεδιασθεί για την παρούσα φάση, καθώς επίσης και να εξετάσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εφαρμόστηκε η όλη προσπάθεια.

Οι βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκαν οι συνεντεύξεις και οργανώθηκαν τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας ήταν οι εξής:

1. **Θεσμικά θέματα-Προβλήματα:** (ό,τι έχει σχέση με το θεσμό του Ενιαίου ως εξαγγελία, ανεξάρτητα από την εφαρμογή του - τα προβλήματα αυτά τα αντιλαμβάνεται κανείς διαβάζοντας μόνο τα σχετικά κείμενα).
2. **Λειτουργικά-Πρακτικά θέματα-Προβλήματα:** (ό,τι έχει σχέση με τη λειτουργία του θεσμού από πρακτική άποψη- ό,τι δε λειτουργεί και προκαλεί προβλήματα).
3. **Παιδαγωγικά θέματα-Προβλήματα:** (ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητα του θεσμού σε σχέση με τα πρόσωπα που είναι υπεύθυνα να τον εφαρμόσουν).

Πιο κάτω παρουσιάζονται τα βασικότερα πορίσματα – συμπεράσματα της αξιολόγησης. Για το κάθε ένα από αυτά, καθώς και για αρκετά άλλα θέματα, τα οποία είναι αδύνατο να παρουσιαστούν στην περίληψη αυτή, υπάρχει αναφορά στην έκθεση, με σχόλια και εναλλακτικές εισηγήσεις αντιμετώπισης.

## ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Η γενική διαπίστωση για το Ενιαίο Λύκειο είναι ότι η Φιλοσοφία και ο Σκοπός λειτουργίας του έχουν γίνει ευρύτερα αποδεκτοί, παρά τα σημαντικά προβλήματα εφαρμογής του, ιδιαίτερα κατά τον πρώτο και δεύτερο χρόνο λειτουργίας του. Το Ενιαίο Λύκειο βρίσκεται σήμερα σε πορεία ανάπτυξης με εφαρμογή διαδικασιών αντιμετώπισης σημαντικών λειτουργικών προβλημάτων και μελέτη των παιδαγωγικών θεμάτων που προκύπτουν. Τα προβλήματα αυτά επισήμανθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς στις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια, καθώς και στις απαντήσεις τους κατά τις επισκέψεις στα σχολεία.

## ΘΕΣΜΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

- **Σκοποί και στόχοι του Ε.Λ:** Κατά γενική παραδοχή υποστηρίχθηκε ότι ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου (Ε.Λ.) είναι χρήσιμος και ότι η εισαγωγή του αποτελεί βελτίωση στο εκπαιδευτικό σύστημα, πλην όμως υπάρχουν προβλήματα εφαρμογής του στην πράξη. Χρειάζεται ευρύτερη και συνεχής ενημέρωση για τους σκοπούς και στόχους του Ε.Λ. τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και γονέων. Γενικά, επιβάλλεται να δοθεί έμφαση στην παιδαγωγική πτυχή του θεσμού, η οποία έχει παραμεριστεί, ενώ υπερτονίστηκε η γραφειοκρατική πτυχή του. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στην ενημέρωση σε σχέση με τους συγκεκριμένους στόχους του Ε.Λ. που αφορούν τις ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις των καινοτομιών π.χ. α) Δημιουργικότητα, Δράση, Κοινωνική Προσφορά (Δ.Δ.Κ.), β) Υπεύθυνος Τμήματος (Υ.Τ.), γ) σύμβουλος καθηγητής (ΥΣΕΑ), δ) Παιδαγωγική Ομάδα (Π.Ο.) και που αποτελούν καθοριστικές παραμέτρους της σύγχρονης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και πρακτικής. Είναι επίσης αναγκαία η δραστική παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σε θέματα βελτίωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και επιμόρφωσης της διευθυντικής ομάδας.
- **Έμφαση στη χρήση της Τεχνολογίας:** Όσον αφορά το στόχο του Ε.Λ. για προσφορά τεχνολογικών στοιχείων με έμφαση στις νέες τεχνολογίες, φάνηκε ότι η βασική υποδομή υπάρχει. Η ανεπαρκής όμως κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο θέμα, καθώς και η πίεση λόγω του βαρυφορτωμένου Αναλυτικού Προγράμματος, δυσχεραίνουν την υλοποίηση του στόχου για έμφαση στη χρήση των νέων τεχνολογιών.
- **Κριτικό Πνεύμα:** Για την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, η γνώμη των μαθητών είναι ότι δεν παρέχεται χρόνος για προ-

βληματισμό στην τάξη, λόγω της βιασύνης για κάλυψη της διδακτέας ύλης. Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα θέματα θα προωθήσει την υιοθέτηση εναλλακτικών επιλογών στη διδακτική μεθοδολογία, οι οποίες θα συνεισφέρουν στην ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος των μαθητών.

- **Πάταξη της παραπαιδείας:** Το θέμα της παραπαιδείας δεν έχει αντιμετωπιστεί, όπως ήταν στις προθέσεις του Ενιαίου Λυκείου. Αντίθετα, μεγάλο ποσοστό μαθητών στηρίζονται σε φροντιστηριακά μαθήματα, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (στήριξη, εξετάσεις κ.ά.). Όσο συνεχίζεται ο μεγάλος ανταγωνισμός για τις θέσεις στα πανεπιστήμια η παραπαιδεία θα υπάρχει. Είναι, όμως, δυνατό η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και η αλλαγή της δομής του προγράμματος της Γ' Λυκείου, με τρόπο που να παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα αύξησης των ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων στα οποία θα δώσει εξετάσεις για εισαγωγή σε πανεπιστήμια, να περιορίσει το φαινόμενο της παραπαιδείας.
- **Επιλογές μαθημάτων:** Κατά γενική ομολογία, η ελευθερία επιλογής μαθημάτων είναι πλεονέκτημα, όμως το φάσμα επιλογών είναι τεράστιο και δημιουργεί σημαντικά λειτουργικά προβλήματα. Εξαιτίας του μεγάλου αριθμού επιλογών, υπάρχει πρόβλημα στον καταρτισμό του ωρολόγιου προγράμματος, αλλά και στην ομαλή λειτουργία του προγράμματος.
- **Ανάπτυξη των δυνατοτήτων κλίσεων και δεξιοτήτων των μαθητών:** Υπάρχει συμφωνία για τη θετική συμβολή του Ε.Λ. στην επίτευξη του στόχου αυτού, παρ' όλες τις πρακτικές δυσκολίες στην εφαρμογή του.
- **Προσφορά προγραμμάτων που να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και ελαστικότητα.** Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διαφοροποιήσει την αντίληψη που είχαν για

τα προγράμματα και αισθάνονται έντονη την πίεση για «κάλυψη της ύλης». Επίσης, οι μαθητές και οι γονείς, παρανοώντας προφανώς το σκοπό και τους στόχους του Ενιαίου Λυκείου, θεωρούν ότι τα προγράμματα θα πρέπει να έχουν χρησιμοθηρικό χαρακτήρα και να τους προετοιμάζουν για τις εξετάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τις προσδοκίες της κοινωνίας από το σχολείο, τα αναλυτικά προγράμματα του Λυκείου θα πρέπει να αναθεωρηθούν, με βάση την εμπειρία των χρόνων που εφαρμόστηκαν, και οι επιλογές των μαθητών θα πρέπει να υποστηριχτούν με τρόπο που η ευελιξία των προγραμμάτων να τους βοηθά στην καταλληλότερη επιλογή για τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, χωρίς ταυτόχρονα να θυσιάζεται ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας του Ε.Λ.

#### ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

- **Περίοδος επιλογών:** Η περίοδος επιλογής μαθημάτων είναι αδικαιολόγητα και υπερβολικά μεγάλη, με συνέπεια να μην μπορεί να καταρτιστεί πρόγραμμα μαθημάτων πριν το τέλος Οκτωβρίου.
- Προτείνεται να ολοκληρώνεται η περίοδος επιλογών όσο το δυνατό πιο κοντά στο τέλος Ιουνίου ή το αργότερο την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου και οπωσδήποτε προτού σχηματιστούν τμήματα και γνωστοποιηθούν οι διδάσκοντες καθηγητές ανά τμήμα.
- **Προϋποθέσεις επιλογών:** Ήδη στο πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου αναφέρεται ότι η επιλογή κατεύθυνσης θα πρέπει να γίνεται με βάση « το υπόβαθρο και τις επιδόσεις του μαθητή σε προηγούμενες τάξεις ». Η χαλαρή διατύπωση άφησε ανεξέλεγκτες τις επιλογές, γεγονός που θα πρέπει να επανεξεταστεί και να εφαρμοστούν εναλλακτικές λύσεις, όπως προτείνονται στην έκθεση αυτή.
- **Τα εξεταζόμενα και μη εξεταζόμενα μαθήματα:** Γενικά, οι μα-

θητές θεωρούν ως ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι έχουν το δικαίωμα της επιλογής των μαθημάτων που χρειάζονται και των μαθημάτων που τους μορφώνουν, χωρίς να τους κουράζουν. Όμως, οι καθηγητές πιστεύουν ότι το γεγονός ότι στο ίδιο μάθημα κάποιοι εξετάζονται και κάποιοι άλλοι όχι δημιουργεί σημαντικά προβλήματα λειτουργίας μέσα στην τάξη.

- **Υλικοτεχνική υποδομή:** Παρόλο ότι έχουν προωθηθεί σημαντικές βελτιώσεις στη σχολική υλικοτεχνική υποδομή, για να επιτευχθούν οι στόχοι του Ενιαίου χρειάζεται κτιριακή αναβάθμιση των σχολείων, ανέγερση νέων αιθουσών, δημιουργία των αναγκαίων ειδικών αιθουσών, βελτίωση των ηλεκτρικών εγκαταστάσεων για την εγκατάσταση και λειτουργία ηλεκτρονικών υπολογιστών, ιδιαίτερα στα παλιά κτίρια, και εμπλουτισμός των βιβλιοθηκών με ικανοποιητικό αριθμό ηλεκτρονικών υπολογιστών.
- **Πρόγραμμα – λογισμικό για απουσίες:** Στα σχολεία έχει αυξηθεί η γραφειοκρατία, λόγω της δυσκολίας ελέγχου των απουσιών, μια και δεν υπάρχει ο παραδοσιακός κατάλογος του τμήματος. Είναι απαραίτητη η χρήση του κατάλληλου λογισμικού για έλεγχο των απουσιών.
- **Στελέχωση σχολείων:** Η μη έγκαιρη στελέχωση των σχολείων, καθώς και η τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε περισσότερα από ένα σχολεία δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στον έγκαιρο καταρτισμό του προγράμματος.

#### ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

- **Αναλυτικό Πρόγραμμα:** Το σημαντικότερο πρόβλημα αδυναμίας του θεσμού, από παιδαγωγικής άποψης είναι το χάσμα στο αναλυτικό πρόγραμμα μεταξύ της Α' τάξης και της Β' τάξης. Χρειάζεται να αναθεωρηθεί το πρόγραμμα της Α' Λυκείου, ούτως ώστε να δίνεται η δυνατότητα περιορισμένης επιλογής μα-

θημάτων για εξάλειψη του χάσματος μεταξύ Α' και Β' Λυκείου. Ως εναλλακτική λύση προτείνεται η αναθεώρηση των προγραμμάτων της Β' και Γ' Λυκείου με τρόπο που να καλύπτεται το χάσμα από την Α' τάξη. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γ' Λυκείου χρειάζεται επίσης αναδόμηση και αναθεώρηση, για να μπορεί να εξυπηρετήσει αποτελεσματικά τους στόχους του Ενιαίου από τη μια και τις ανάγκες των μαθητών για διάφορες εξετάσεις από την άλλη.

- **Η ποιότητα της διδασκαλίας:** Ουσιαστικά ο τρόπος διδασκαλίας καθώς και η ύλη δεν έχουν αλλάξει στο Ε.Λ., γεγονός που υποστηρίζει την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και αποφόρτωσης των αναλυτικών προγραμμάτων.
- **Δράσεις:** Θεωρούνται γενικά ως αξιολογες καινοτομίες, οι οποίες δεν αναπτύχθηκαν στον αναμενόμενο βαθμό, λόγω κυρίως διοικητικών προβλημάτων, έλλειψης χρόνου και ελλιπούς υποστήριξης των υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Προτείνονται διάφορες εναλλακτικές ή / και συνδυαστικές λύσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους.

#### Δ.Δ.Κ.:

- Ουσιαστικά, το ΔΔΚ λειτουργεί σε όλα σχεδόν τα σχολεία που επισκεφθήκαμε ως η αναβίωση του παλιού θεσμού των Ομίλων, πολύ αραιά και, όπως ισχυρίζονται πολλοί από τους διευθυντές και τους καθηγητές, εις βάρος του διδακτικού χρόνου. Η σύσταση Επιτροπής Σχεδιασμού και Οργάνωσης του ΔΔΚ, που θα απαρτίζεται από ένα βοηθό διευθυντή, υπεύθυνους καθηγητές και καθηγητές με ειδικά ενδιαφέροντα, θα βοηθήσει α) στο σχεδιασμό προγράμματος στην αρχή της χρονιάς για την οργάνωση του ΔΔΚ και τη συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες, β) στο συντονισμό των δραστηριοτήτων και γ) στην παρακολούθηση της εφαρμογής του προγράμματος.

- **Ο Υπεύθυνος Τμήματος (ΥΤ):** Θεωρείται γενικά μια από τις πιο αξιόλογες καινοτομίες του Ε.Λ., η οποία, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, θα πρέπει να απελευθερωθεί από γραφειοκρατικά καθήκοντα και να ενισχυθεί παιδαγωγικά.
- **Καθηγητής ΥΣΕΑ:** Η λειτουργία του θεσμού του Καθηγητή – Συμβούλου, που είναι κρίσιμη σημασίας για την ορθή επιλογή των μαθημάτων αλλά και γενικότερα για τη στήριξη των μαθητών που έχουν προσωπικά προβλήματα, χρειάζεται να τεθεί σε πιο συστηματική βάση. Ο ρόλος των καθηγητών αυτών έχει περιοριστεί στον επαγγελματικό προσανατολισμό με υποβάθμιση του συμβουλευτικού τους χαρακτήρα. Οι εναλλακτικές προτάσεις της έκθεσης αυτής θα βοηθήσουν στην αναβάθμιση της στήριξης προς τους μαθητές.
- **Ο θεσμός της Π.Ο.:** Οι Παιδαγωγικές Ομάδες (Π.Ο.) έχουν πάρει τη μορφή του παλιού συντονισμού. Η Π.Ο. δε λειτουργεί ουσιαστικά λόγω έλλειψης χρόνου και σύγχυσης αρμοδιοτήτων των προσώπων που εμπλέκονται.
- **Portfolio:** Ο θεσμός του Portfolio δεν εφαρμόζεται αποτελεσματικά. Απαιτείται συστηματική επιμόρφωση για την παιδαγωγική αξία της εναλλακτικής αυτής μορφής αξιολόγησης του μαθητή που συνάδει με τη φιλοσοφία του Ε.Λ.
- **Βελτίωση ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος στο σχολείο.** Χρειάζεται να γίνει κατανοητή η βασική φιλοσοφία του νέου θεσμού του Ε.Λ. που θέτει "ως επίκεντρο ενδιαφέροντός του το μαθητή και την ενεργητική του εμπλοκή τόσο στη διαδικασία της διδασκαλίας – μάθησης όσο και στην όλη ζωή και στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας.
- **Ειδικές αίθουσες:** Είναι, κανονικά, απαραίτητη η ενίσχυση και επιμόρφωση στελεχών σε κάθε σχολείο, οι οποίοι θα μπορούν να συμβουλευούν, να ενημερώνουν και να καθοδηγούν στην αξιοποίηση των ειδικών αιθουσών.

- **Πρόγραμμα – λογισμικό για απουσίες και καταρτισμό προγράμματος:** Διαφάνηκε ότι είναι απαραίτητη η χρήση λογισμικών τόσο για τον καταρτισμό του προγράμματος όσο και για τον έλεγχο των απουσιών των μαθητών και τη διευκόλυνση του έργου της γραμματείας.
- **Μετακίνηση των μαθητών και απώλεια χρόνου:** Να μελετηθεί η εισαγωγή εμβόλιμου χρόνου (5-10 λεπτά) μεταξύ όλων των περιόδων, για να μπορεί να γίνεται απρόσκοπτα η μετακίνηση των μαθητών και καθηγητών από το ένα μάθημα στο άλλο, με πιθανή επιμήκυνση του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου μέχρι περίπου τις 1:50 μ.μ., αντί μέχρι τις 1:35 μ.μ., που ισχύει σήμερα.
- **Επιμόρφωση:** Όπως φάνηκε από τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους, γι' αυτό και επιβάλλεται να επιμορφωθούν στα θέματα:
  - Διοικητική και παιδαγωγική πτυχή της διεύθυνσης σχολείων: φιλοσοφία, στάσεις, αρχές, διαδικασίες και πρακτικές της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων.
  - Ανάπτυξη και αναδόμηση προγραμμάτων σε επίπεδο σχολείου και τάξης.
  - Σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία.
  - Διαφοροποίηση διδασκαλίας –μάθησης.
  - Διδασκαλία για ανάπτυξη δεξιοτήτων διά βίου εκπαίδευσης και κριτικής σκέψης.
  - Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία.
  - Αποτελεσματική διαχείριση σχολικού και διδακτικού χρόνου.
  - Αξιολόγηση μαθητών-portfolio.
  - Εκπαιδευτικός ηγέτης στην αυτόνομη σχολική μονάδα.

- Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

- **Διευθυντική Ομάδα:** Παρουσιάζεται ως ελλιπής η κατάρτιση, επιμόρφωση και ενημέρωση των διευθυντών σε θέματα αυτοδιοίκησης και εκχώρησης εξουσιών. Συνεπώς, χρειάζεται άμεσα κατάρτιση / επιμόρφωση των ηγετικών στελεχών των σχολείων σε θέματα ηγεσίας, αυτοδιοίκησης, διαδικασίας λήψης αποφάσεων, εκχώρησης εξουσιών, δημιουργίας κατάλληλου μαθησιακού κλίματος κλπ.
- **Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας:** Θεωρούμε πως πρέπει να ενισχυθεί ο προγραμματισμός και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, διότι συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

#### ΕΠΙΛΟΓΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Κλείνοντας αυτή την περίληψη, η επιτροπή επιθυμεί να κάνει τρεις βασικές επισημάνσεις:

- Η έκθεση περιλαμβάνει τεκμηριωμένη ανάλυση των θεμάτων που επισημαίνονται στην περίληψη, καθώς και εισηγήσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται.
- Στην έκθεση αυτή υπάρχουν πλούσια δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν να τύχουν περαιτέρω ανάλυσης και διερεύνησης από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού για σκοπούς βελτίωσης του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου.
- Η αποσπασματική ανάγνωση και εξέταση της παρούσας έκθεσης, έξω από τα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται, μπορεί να οδηγήσει σε στρεβλώσεις και παρανοήσεις του περιεχομένου των εισηγήσεών της. Παράκλησή μας είναι η έκθεση να εξεταστεί στην ολότητά της και με την απαραίτητη προσοχή. Μόνο έτσι θα αποβεί χρήσιμη για την περαιτέρω βελτίωση της καινοτομίας που ονομάζεται *Ενιαίο Λύκειο*.

# Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΒΟΗΘΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

*Ανδρέας Κυθρεώτης, Βοηθός Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου  
Υποψήφιος Διδάκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Το ενδιαφέρον για την εξέταση της ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου αυξάνεται ραγδαία κατά τα τελευταία χρόνια. Αυτό φαίνεται τόσο από τη διοργάνωση συνεδρίων όσο και από την δημοσίευση ερευνών σε επιστημονικά περιοδικά και σε βιβλία. Όμως το ενδιαφέρον για θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στο ρόλο του διευθυντή. Αντίθετα ο ρόλος του βοηθού διευθυντή δεν αποτελεί συχνά αντικείμενο διερεύνησης. Έτσι, αυτό το άρθρο ασχολείται με το ρόλο του βοηθού διευθυντή στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Αρχικά θα γίνει μια παρουσίαση της σχετικής νομοθεσίας και θα γίνουν μερικά σχόλια. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν εισηγήσεις για βελτίωση του ρόλου του βοηθού διευθυντή, ώστε να καταστεί πιο αποτελεσματικός.

Σύμφωνα με τα σχέδια υπηρεσίας ο βοηθός διευθυντής έχει τα εξής καθήκοντα και ευθύνες:

1. Αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα στο πλαίσιο του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος.
2. Βοηθά το Διευθυντή στην ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου τόσο στο διοικητικό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα. Σε περίπτωση τοποθέτησης σε διθέσιο σχολείο, αναλαμβάνει την ευθύνη λειτουργίας του σχολείου.
3. Έχει την ευθύνη για τους τομείς δραστηριοτήτων του σχολείου που του αναθέτει ο Διευθυντής.
4. Συμμετέχει ενεργά σ' όλες τις εργασίες, εκδηλώσεις και δραστηριότητες του σχολείου.
5. Εκτελεί οποιαδήποτε άλλα καθήκοντα του ανατεθούν, για το συμφέρον των μαθητών και της εκπαίδευσης.

Τα πιο πάνω καθήκοντα καθορίζονται πιο αναλυτικά στους ισχύοντες Κανονισμούς των Δημοσίων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης.

Με βάση την πιο πάνω νομοθεσία, μπορούν να γίνουν οι πιο κάτω παρατηρήσεις:

1. Ο ρόλος του βοηθού διευθυντή είναι σημαντικός για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Όταν ασκείται επιτυχημένα αυτός ο ρόλος, τότε επηρεάζεται θετικά η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η εμπλοκή του βοηθού διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου ασκεί σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου όπως δείχνουν και σχετικές έρευνες. Για παράδειγμα, σε μια μεγάλη κλίμακας έρευνα που διεξήγαγε σε δημοτικά σχολεία στη Βρετανία ο Mortimore (1988), βρήκε πως όπου ο βοηθός διευθυντής απουσίαζε συχνά από το σχολείο (ασθένεια, παρακολούθηση σεμιναρίων ή συμμετοχή σε

επιτροπές) η πρόοδος των μαθητών επιβραδυνόταν. Επιπλέον, η αλλαγή του βοηθού διευθυντή σε ένα σχολείο ασκούσε αρνητική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Επίσης οι ευθύνες που αναλάμβανε ο βοηθός διευθυντής φαίνεται ότι ήταν σημαντικές. Όπου ο διευθυντής ενέπλεκε το βοηθό διευθυντή στη λήψη των αποφάσεων, και ιδιαίτερα στον καθορισμό της πολιτικής του σχολείου, ήταν προς όφελος των μαθητών. Ένα παράδειγμα που αναφέρει ο πιο πάνω ερευνητής είναι η κατανομή των εκπαιδευτικών στις τάξεις. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η μεταβίβαση εξουσιών από το διευθυντή προς το βοηθό διευθυντή και η συμμετοχή στις ευθύνες του σχολείου, προάγουν την αποτελεσματικότητα. Τέλος, ο βοηθός διευθυντής, ως ο σύνδεσμος μεταξύ του διευθυντή και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους.

2. Το νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο ρυθμίζει το ρόλο και τα καθήκοντα του βοηθού διευθυντή είναι γενικό και ασαφές.
3. Ο ρόλος του κάθε βοηθού διευθυντή καθορίζεται στην πράξη από δύο παράγοντες. Πρώτα από το διευθυντή του σχολείου και κατά δεύτερο λόγο από τον ίδιο το βοηθό διευθυντή. Έτσι, παρατηρείται μια γενική ασάφεια στο ρόλο του βοηθού διευθυντή.
4. Οι αλλαγές, που θα ενδυναμώσουν το ρόλο του βοηθού διευθυντή είναι αναγκαίες, αφού αποτελεί επιθυμία όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών (όπως φάνηκε και από την έρευνα που παρουσιάστηκε σήμερα).

Οι τέσσερις πιο πάνω διαπιστώσεις οδηγούν σε ένα βασικό ερώτημα στο οποίο θα προσπαθήσω να απαντήσω:

**Πώς θα πρέπει να αξιοποιηθεί ο βοηθός διευθυντής, ώστε ο ρόλος του να είναι ουσιαστικός και να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας;**

Η απάντηση στο ερώτημα δεν είναι εύκολη μέσα στα πλαίσια αυτής της εισήγησης. Όμως, με βάση την εμπειρία άλλων χωρών (κυρίως της Βρετανίας), τη μικρή προσωπική μου εμπειρία και τις συζητήσεις με αρκετούς συναδέλφους έχω επισημάνει **δέκα βασικές προϋποθέσεις**, τις οποίες θεωρώ σημαντικές για να καταστεί ο ρόλος του βοηθού διευθυντή ουσιαστικός και αποτελεσματικός.

**Πρώτη προϋπόθεση:** Οποιαδήποτε σημαντική νομοθετική ή διοικητική αλλαγή στο ρόλο του βοηθού διευθυντή, πρέπει να γίνει μέσα στα πλαίσια της γενικότερης αναδόμησης του συστήματος διοίκησης των σχολείων μας. Χρειάζονται αλλαγές που να βασίζονται στις σύγχρονες τάσεις της διοικητικής επιστήμης. Το σύστημα διοίκησης των scho-

λείων μας πρέπει να αποκεντρωθεί, ώστε να γίνει μεταβίβαση εξουσιών και καθηκόντων από το διευθυντή προς το βοηθό διευθυντή και προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Πρέπει να υιοθετηθούν συμμετοχικά μοντέλα διοίκησης, τα οποία, όπως παρουσιάζουν αρκετές έρευνες, επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Έτσι, ο διευθυντής και ο βοηθός διευθυντής λειτουργώντας ως ηγετική ομάδα, θα συντονίζουν τη λειτουργία του σχολείου.

**Δεύτερη προϋπόθεση:** Οι αλλαγές πρέπει να στοχεύουν στην ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας του σχολείου. Δηλαδή πρέπει να δίνεται όσο το δυνατόν μεγαλύτερη βαρύτητα σε θέματα που προωθούν τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσα από την προαγωγή του αναλυτικού προγράμματος (δημιουργία σχεδίων δράσης, εισαγωγή καινοτομιών, αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αξιολόγηση και ανάπτυξη προσωπικού, υποστήριξη προς νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς, συντονισμός μαθημάτων και τάξεων, κ.ά.).

**Τρίτη προϋπόθεση:** Οι αλλαγές στο ρόλο του βοηθού διευθυντή πρέπει να γίνονται με βάση τα πορίσματα επιστημονικών ερευνών, οι οποίες θα εντοπίζουν τα προβλήματα και τις ανάγκες που υπάρχουν στα σχολεία μας και θα εισηγούνται τις πιο κατάλληλες λύσεις.

**Τέταρτη προϋπόθεση:** Χρειάζεται να τροποποιηθεί το νομοθετικό πλαίσιο, ώστε να ενδυναμωθεί ο ρόλος του βοηθού διευθυντή μέσα από το σαφή καθορισμό συγκεκριμένων καθηκόντων. Τα καθήκοντα αυτά πρέπει να καλύπτουν και τις δύο βασικές πτυχές της διεύθυνσης ενός σχολείου, δηλαδή τη διοίκηση του σχολείου και την εκπαιδευτική ηγεσία του.

**Πέμπτη προϋπόθεση:** Η ενδυνάμωση του ρόλου του βοηθού διευθυντή πρέπει να οδηγήσει και στη δημιουργία ακόμη μιας θέσης εκπαιδευτικού στο σχολείο, ο οποίος θα είναι ισότιμος μισθολογικά με το βοηθό διευθυντή, αλλά θα περιορίζεται στα διδακτικά καθήκοντα. Έτσι, με τη διοίκηση του σχολείου θα ασχολούνται μόνο όσοι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται πραγματικά. Ταυτόχρονα, ικανότατοι εκπαιδευτικοί, που δεν ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με τη διοίκηση του σχολείου, θα αφοσιώνονται στο διδακτικό τους έργο.

**Έκτη προϋπόθεση:** Ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου, να γίνεται διαμοιρασμός των διοικητικών καθηκόντων ανάμεσα στο διευθυντή και στο βοηθό διευθυντή. Ιδέες για τον τρόπο διαμοιρασμού αυτών των καθηκόντων μπορούμε να πάρουμε από τη διεθνή βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, οι Harrison & Hill (1992), αφού εξέτασαν σε βάθος αυτό το θέμα, εισηγούνται τέσσερα μοντέλα διοίκησης ανάλογα με τον τύπο του σχολείου:

- Σύμφωνα με το Μοντέλο Α ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τα οικονομικά και τη διοίκηση του σχολείου, ενώ ο βοηθός διευθυντής είναι υπεύθυνος για το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό το μοντέλο

εφαρμόζεται περισσότερο σε μεγάλο μεγέθους σχολεία.

- Αντίθετα, το Μοντέλο Β υιοθετεί την άποψη πως ο διευθυντής αναλαμβάνει θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ ο βοηθός διευθυντής θέματα διοίκησης και οικονομικών.
- Το Μοντέλο Γ συνδυάζει τα δύο προηγούμενα μοντέλα. Ο διευθυντής και ο βοηθός διευθυντής διαμοιράζονται τόσο τις περιοχές διοίκησης όσο και την εκπαιδευτική ηγεσία του σχολείου. Αυτό το μοντέλο εμφανίζεται συχνότερα σε σχολεία με μέτριο μέγεθος.
- Τέλος το Μοντέλο Δ υιοθετεί την κατάσταση που επικρατεί τόσο στην Κύπρο όσο και στις περισσότερες χώρες του εξωτερικού. Δηλαδή, ο διευθυντής του σχολείου αναθέτει κατά τη βούλησή του καθήκοντα στο βοηθό διευθυντή.

Προσωπική μου πεποίθηση είναι ότι το τρίτο μοντέλο, όπου ο διευθυντής και ο βοηθός διευθυντής διαμοιράζονται τις ευθύνες τόσο σε θέματα διοίκησης όσο και σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι το πιο κατάλληλο για τα δεδομένα της Κύπρου. Έτσι, δίνεται ευκαιρία στο κάθε διευθυντικό στέλεχος του σχολείου (διευθυντή και βοηθό διευθυντή) να έχει μια σφαιρική αντίληψη για τη διοίκηση του σχολείου.

**Έβδομη προϋπόθεση:** Είναι απαραίτητη η σημαντική μείωση του διδακτικού χρόνου του βοηθού διευθυντή. Έτσι, αυτός θα είναι σε θέση να αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε θέματα διοίκησης. Όπως φάνηκε από έρευνες στην Αγγλία, ο διδακτικός χρόνος των βοηθών διευθυντών δεν τους αφήνει αρκετό χρόνο να ασχοληθούν με διοικητικά καθήκοντα. Πιστεύω ότι το ίδιο συμβαίνει και στην Κύπρο.

**Όγδοη προϋπόθεση:** Πρέπει να υπάρχει ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, ώστε να διατίθεται επαρκής χρόνος για συνεδριάσεις του βοηθού διευθυντή τόσο με την υπόλοιπη διευθυντική ομάδα όσο και με ομάδες εκπαιδευτικών.

**Ένατη προϋπόθεση:** Πρέπει ο διευθυντής και ο βοηθός διευθυντής να απαλλαγούν -όσο είναι δυνατόν- από τα διαχειριστικά καθήκοντα ρουτίνας, τα οποία δεν έχουν καμιά σχέση με την άσκηση ηγεσίας που να προάγει τη διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολείο. Οι εισπράξεις χρημάτων, τα γραμματειακά καθήκοντα, η φροντίδα για ζημιές στις εγκαταστάσεις του σχολείου, η συνεχής επικοινωνία με τις σχολικές εφορίες για ασήμαντα θέματα και οι τηλεφωνικές κλήσεις δυστυχώς σπαταλούν αρκετό από το χρόνο του διευθυντή και του βοηθού διευθυντή με αποτέλεσμα να παραμελείται ο σημαντικός τους ρόλος στην άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας. Έρευνες στο εξωτερικό (Η.Π.Α. και Βρετανία) έχουν δείξει ότι σημαντικό μέρος του χρόνου του διευθυντή αφιερώνεται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (Calabrese & Zepeda, 1999)

**Δέκατη προϋπόθεση:** Πρέπει να είναι συνεχής η εκπαίδευση των βοηθών διευθυντών σε θέματα διοίκησης. Είναι απαραίτητη η εκπαίδευση του βοηθού διευθυντή σε θέματα επικοινωνίας, ανάπτυξης θετικού κλίματος στο σχολείο, ανάπτυξης – αξιολόγησης και παρώθησης του προσωπικού, συντονισμού ομάδων εκπαιδευτικών, προεδρίας συνεδριάσεων και προγραμματισμού. Επίσης, πρέπει να προετοιμάζονται οι βοηθοί διευθυντές, ώστε να ασκούν αποτελεσματικά τα καθήκοντα του διευθυντή, όταν αυτός απουσιάζει από το σχολείο. Η εκπαίδευση των βοηθών διευθυντών πρέπει να θεσμοθετηθεί, ώστε να γίνεται πριν ακόμα αναλάβουν τα καθήκοντά τους και να συνεχίζεται συστηματικά στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Με τις πιο πάνω εισηγήσεις απλώς θέλω να επισημάνω την ανάγκη να εξετάσουμε προσεχτικά το μελλοντικό ρόλο του βοηθού διευθυντή, ώστε να καταστεί αποτελεσματικός. Σε τελευταία ανάλυση πιο αποτελεσματικός βοηθός διευθυντής θα οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικά σχολεία.

*Σημείωση:* Για περαιτέρω πληροφορίες καθώς και για την πλήρη σειρά βιβλιογραφικών αναφορών της παρούσας εργασίας παρακαλώ επικοινωνήστε με το συγγραφέα στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση:

akythreotis@yahoo.com

## ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΜΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Έλενα Χριστοφίδου

Υποψήφια Διδάκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

### 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικότερο συστατικό για τα αποτελεσματικά σχολεία (Creemers, 1997). Συγκεκριμένα, όπως εύστοχα υποστηρίζεται από μια πληθώρα ερευνητών το επίπεδο της τάξης (classroom/instructional level) αποτελεί το σημαντικότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας ενός σχολείου, και κατ'επέκταση ο εκπαιδευτικός, ως ο βασικός καθοδηγητής για την επίτευξη της μάθησης στην αίθουσα διδασκαλίας, θεωρείται ως βασικό δομικό στοιχείο για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης (Creemers, 1994; 1997; Broophy & Good, 1986; Kyriakides et al, 2000; Yair, 1997; Hextall & Mahony, 1998; Perott, 1991). Ο εκπαιδευτικός, ως ο "επιχειρησιακός πυρήνας" του οργανισμού κατά το Mintzberg (Hoy & Miskel, 2001), είναι ο "πολεμιστής της πρώτης γραμμής" του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνεπώς, έχοντας υπόψη τη ζωτική σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ανάπτυξης ποιοτικής εκπαίδευσης, προκύπτει άμεσα η ανάγκη αξιολόγησης του έργου του, ώστε να ενισχυθεί

και να αναπτυχθεί ως επαγγελματίας στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Stronge, 1997). Ο όρος "αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού" αναφέρεται στη διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες αναφορικά με τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία αλυσιδωτά (chain reaction) θα φέρει την ποιοτική βελτίωση κι αναβάθμιση της μάθησης και της εκπαίδευσης γενικότερα. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού θα έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1994, 1996; Stronge, 1997). Κατ'επέκταση θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί μια ουσιαστική ένδειξη για την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των ευρύτερων δομών που επικρατούν σ' αυτό.

### Στόχος εργασίας

Ο βασικός στόχος της εργασίας είναι να μελετήσει τις απόψεις των

εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις βασικές αρχές αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η εργασία στοχεύει στο να δώσει τεκμηριωμένες απαντήσεις στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα:

"Ποιες είναι οι βασικές αρχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπως αυτές προκύπτουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς; Πώς αυτές οι εισηγήσεις σχετίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφία της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού;"

### 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας επιλέγηκε όπως εξεταστούν οι απόψεις πέντε εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, με πέντε έως δέκα χρόνια υπηρεσίας. Η επιλογή του μεγέθους του δείγματος (n=5// 3 γυναίκες και 2 άντρες) στηρίχτηκε στο γεγονός ότι ένας από τους βασικούς στόχους της εργασίας είναι η εις βάθος μελέτη του θέματος (και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων), ώστε να προκύψει πλούτος πληροφοριών. Γι' αυτό και κρίθηκε απαραίτητη η υιοθέτηση ποιοτικής προσέγγισης στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Επιπρόσθετα, πρέπει ν' αναφερθεί ότι προτιμή-

θηκε να ερευνηθούν οι απόψεις νεαροτέρων εκπαιδευτικών (με πέντε μέχρι δέκα χρόνια υπηρεσίας), γιατί θεωρητικά αναμένεται πως δε θα έχουν "αφομοιωθεί" από το συντηρητισμό του συστήματος.

Ως όργανο συλλογής δεδομένων επιλέγηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (Burgess & Bryman, 1995; Dey, 1993; Robson, 1998). Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν την "Καλύτερη Αξιολόγηση" και τη "Χειρότερη Αξιολόγηση" που είχαν, ενώ παράλληλα μέσα από διάφορες διευκρινιστικές κι άλλες ερωτήσεις του τύπου "Τί άλλο θεωρείς σημαντικό σε ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού", προέκυψε μια πλούσια γκάμα εισηγήσεων.

### 3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ - Ο ΔΕΚΑΛΟΓΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Λαμβανομένων υπόψη των ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, προκύπτουν ως οι βασικότερες αρχές αξιολόγησης οι ακόλουθες:

1. Διαχωρισμός διαμορφωτικής - τελικής αξιολόγησης
2. Πληθώρα πηγών διαμορφωτικής αξιολόγησης (σχολικός σύμβουλος- διευθυντής/μαθητές,γονείς,συνάδελφοι/portfolios/αυτοαξιολόγηση).
3. Συστηματική αξιολόγηση
4. Αντικειμενικά/μετρήσιμα κριτήρια
5. Επαρκώς καταρτισμένοι αξιολογητές
6. Ανατροφοδότηση (κοινοποίηση έκθεσης αξιολογητή στον αξιολογούμενο)
7. Καλή σχέση αξιολογητή-αξιολογούμενου
8. Αξιολόγηση και παροχή κινήτρων
9. Ισότητα ευκαιριών κι αξιολόγηση

10. Αξιολόγηση και πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί

*(Σημείωση: Οι αρχές αναφέρονται επιγραμματικά χωρίς να παρουσιάζονται ιεραρχικά και κατά βαθμό σημαντικότητας).*

### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΟΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΠΩΣ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΕΝΤΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

#### 4.1 Ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση προτάθηκε ως βασική αρχή αξιολόγησης κι από τους πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος (είτε μέσα από τις Καλύτερες Αξιολογήσεις, είτε μέσα από τις Χειρότερες Αξιολογήσεις που είχαν). Το στοιχείο αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η ανατροφοδότηση εξυπηρετεί τους βασικούς στόχους της αξιολόγησης, αφού ταυτίζεται με την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής, 1996; Dean, 1995; Guskey & Sparks, 1998; Ellsworth & Monahan, 1998; Sergiovanni & Starrat, 1998). Ενδεικτικά, αναφέρονται τα λόγια της Εκπαιδευτικού 1, η οποία περιγράφει τη χειρότερη αξιολόγηση που είχε:

*"Καθόταν στο πίσω μέρος της αίθουσας κι έγραφε συνεχώς. Μόλις τέλειωσε το μάθημα έφυγε από την τάξη ανέκφραστος, χωρίς να μου πει τίποτα .... Ειλικρινά δεν ήξερα αν το μάθημα του άρεσε, ή όχι, αν έκανα κάτι εξαιρετικά καλά, ή αν χρειαζόμουν να βελτιωθώ σε κάποια σημεία. Διερωτούμαι για ποιο λόγο ήρθε να με παρακολουθήσει, αφού η παρουσία του όχι μόνο δεν με βοήθησε, αλλά μου προκάλεσε άγχος κι αμφιβολίες για τη δουλειά μου".*

Συνεπώς, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πολύ σωστά θεωρούν σημαντική την ανατροφοδότηση, αναφορικά με

τη διαδικασία αξιολόγησής τους. Η απουσία ανατροφοδότησης φαίνεται να προκαλεί δυσανασχέτηση κι άγχος, ενώ η παρουσία της, ενδυναμώνει το έργο και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, στοιχεία που συνάδουν με τα ευρήματα της έρευνας των Zepeda & Ponticelli (1998). Επίσης, πολύ σωστά όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν απαραίτητο να κοινοποιείται σ' αυτούς η έκθεση του οικείου επιθεωρητή, στοιχείο που θα ενισχύσει τη βελτίωσή τους και την αποτελεσματικότητά τους.

#### 4.2 Αντικειμενικά/μετρήσιμα κριτήρια

Είναι αξιοσημείωτο το ότι και οι πέντε εκπαιδευτικοί του δείγματος εντόπισαν ως βασική αρχή αξιολόγησης, την ύπαρξη αντικειμενικών, μετρήσιμων κριτηρίων. Συγκεκριμένα, η Εκπαιδευτικός 2 πολύ εύστοχα τόνισε:

*"Στο οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένα, μετρήσιμα κριτήρια αξιολόγησης ...να είναι τα ίδια για όλους και να να ξέρεις με ποια κριτήρια θα αξιολογηθείς ώστε να σου παρέχεται και η δυνατότητα βελτίωσης".*

Συνεπώς, πολύ σωστά τονίζεται ότι είναι σημαντική, όχι μόνο η ύπαρξη αντικειμενικών/μετρήσιμων κριτηρίων, αλλά και η κοινοποίηση των κριτηρίων στον αξιολογούμενο (Black, 1993; Πασιαρδής, 1996; Stronge, 1995; 1997; Μαυρόγιωργος, 1992; Πασιαρδής, 1994). Επίπροσθετα, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται ότι αυτοί πιστεύουν πως η ύπαρξη αντικειμενικών, μετρήσιμων κριτηρίων, θα φέρει και την ισότητα ευκαιριών (βασική αρχή αξιολόγησης με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία), δεδομένου ότι όλοι θα αξιολογούνται με τα ίδια κριτήρια (Sergiovanni & Starrat, 1998).

#### 4.3 Καλή σχέση αξιολογητή/αξιολογούμενου



Οι τέσσερις από τους πέντε εκπαιδευτικούς εισηγήθηκαν ως βασική αρχή αξιολόγησης την ανάπτυξη καλής σχέσης ανάμεσα στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο. Συγκεκριμένα, ο Εκπαιδευτικός 3 τόνισε:

*"Ένιωθα τον επιθεωρητή μου ως έναν καλό φίλο. Μετά το μάθημα καθόμαστε να μιλήσουμε. Ζητούσε ν' ακούσει πρώτα τις δικές μου απόψεις για το μάθημα, και μετά μου έλεγε ο ίδιος τις δικές του εισηγήσεις.... Έστω κι αν το μάθημα είχε αδυναμίες, εκείνος έβρισκε ένα θετικό στοιχείο να μου το τονίσει. Αυτό με ανέβαζε αφάνταστα".*

Κατ' επέκταση, ο καθοδηγητικός, υποστηρικτικός ρόλος του αξιολογητή συμβάλλει στην ανάπτυξη υγιούς σχέσης ανάμεσα στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο, ο οποίος μέσα απ' αυτή τη σχέση φαίνεται να ενδυναμώνεται και να βελτιώνεται (Sergiovanni & Starratt, 1998; Stronge, 1995; 1997). Επίσης, με βάση τα λόγια των εκπαιδευτικών του δείγματος, φαίνεται να προκύπτει ως βασική τους ανάγκη η υιοθέτηση συνάντησης (post-conference) με τον αξιολογητή, κατά την οποία θα τους δίδεται ανατροφοδότηση ενώ παράλληλα θα έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τις δικές τους απόψεις στον αξιολογητή τους, στοιχείο που συνάδει απόλυτα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Guskey & Sparks, 1991; Dean, 1995; Black, 1993).

#### 4.4 Σχολικός σύμβουλος/διαχωρισμός διαμορφωτικής τελικής αξιολόγησης

Μόνο δυο από τους πέντε εκπαιδευτικούς εισηγήθηκαν τη δημιουργία θέσης σχολικού συμβούλου, ο οποίος θα φροντίζει να τους βοηθά και να τους στηρίζει στο δύσκολο έργο τους. Συγκεκριμένα η Εκπαιδευτικός 2 τόνισε:

*"Είχα φοβερό άγχος γιατί αυτός που με αξιολογούσε, έλεγε ουσιαστικά και το μέλλον μου. Ενώ, αν*

*σε όλες τις προηγούμενες μου αξιολογήσεις είχα ένα άλλο άτομο να με βοηθά, να με στηρίζει και να με καθοδηγεί, αν είχα ένα σχολικό σύμβουλο, θα ένιωθα πιο δυνατή και σίγουρη για τον εαυτό μου όταν θα έπρεπε να με αξιολογήσει για τη μονιμοποίησή μου ένας άλλος αξιολογητής".*

Επίσης, ο Εκπαιδευτικός 4, τόνισε την ανάγκη ύπαρξης σχολικού συμβούλου λέγοντας ότι: *"Πρέπει άλλος να σε βοηθά, να σε στηρίζει και να σε ενισχύει, κι άλλος να σε αξιολογεί, για να προαχθείς".*

Από τα πιο πάνω διαφαίνεται συγχρόνως και η ανάγκη διαχωρισμού της διαμορφωτικής από την τελική αξιολόγηση, αρχή σημαντική σε ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Sergiovanni & Starratt, 1998; Stronge, 1995; 1997).

Ακόμα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ενώ οι δυο εκπαιδευτικοί εισηγούνται την ύπαρξη σχολικού συμβούλου, διαφωνούν ριζικά με την άποψη ο διευθυντής να διενεργεί τη διαμορφωτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας το ρόλο του σχολικού συμβούλου (Sergiovanni & Starratt, 1998). Πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο θα επηρέαζε τις σχέσεις του διευθυντή με το προσωπικό του. Οι δυο εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν τη "δικαιωτική αξιολόγηση" των εκπαιδευτικών από το διευθυντή, με έμφαση στο συνολικό έργο του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα. Οι απόψεις τους ίσως να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό απ' αυτό που οι ίδιοι βιώνουν στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο ο διευθυντής δεν έχει ουσιαστικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του. Το στοιχείο αυτό αντιμάχεται τις διεθνείς τάσεις στον τομέα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, σύμφωνα με τις οποίες ο Διευθυντής πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του (Πασιαρδής, 1996; Sergiovanni &

Starratt, 1998; Stronge, 1997).

#### 4.5 Σεβασμός αυτονομίας κι επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού

Ο σεβασμός της αυτονομίας και του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησής του, προβάλλει ως βασική ανάγκη για τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι ο αξιολογητής πρέπει να σέβεται και να αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, αφήνοντάς του περιθώρια να αυτενεργήσει, να πειραματιστεί και να καινοτομήσει, στοιχεία που προκύπτουν κι από τη Θεωρία της Διοίκησης μέσω του Ανθρώπινου Δυναμικού (Hoy & Miskel, 2001; Sergiovanni & Starratt, 1998; Πασιαρδής, 1996). Συγκεκριμένα, η Εκπαιδευτικός 5, περιγράφοντας τη χειρότερη αξιολόγηση που είχε ποτέ, τονίζει:

*"Έκανα Ιστορία με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα. Το μάθημα κυλούσε θαυμάσια, μέχρι που ο επιθεωρητής σηκώθηκε πάνω λέγοντάς μου, να αφήσω τα παιχνίδια με τους υπολογιστές και να κάνω ένα πραγματικό μάθημα.... Ένιωσα μεγάλη αγανάκτηση και θυμό... Με είχε προσβάλει αδικαιολόγητα μπροστά στους μαθητές μου. Είχα κάθε δικαίωμα να προγραμματίσω το μάθημά μου όπως εγώ ήθελα, δεδομένου ότι οι στόχοι μου επιτυγχάνονταν".*

Είναι πράγματι γεγονός ότι ο σεβασμός της αυτονομίας, της αυτενεργίας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, αποτελεί τη βάση για εμπέδωση καλής σχέσης ανάμεσα στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο (Borich, 1999; Blase & Blase, 1994; Sergiovanni & Starratt, 1998; Πασιαρδής, 1996), στοιχείο που θα ενισχύσει την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού για βελτίωση. Ο εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία να οργανώσει το μάθημά του, όπως ο ίδιος κρίνει

σωστό, στοιχείο που υπονοεί ότι οι αξιολογητές πρέπει να έχουν ένα πλούσιο ρεπερτόριο μοντέλων ή θεωριών σχετικών με την αποτελεσματική διδασκαλία και την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τα οποία θα πρέπει να χρησιμοποιούν εποικοδομητικά για την ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού (Black 1993; Πασιαρδής, 1994;1996). Συνεπώς, τίθεται παράλληλα η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και κατάλληλη κατάρτιση των αξιολογητών (Sergiovanni & Starratt, 1998), αρχή η οποία προτείνεται κι από ορισμένους εκπαιδευτικούς του δείγματος, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

#### 4.6 Κατάλληλα καταρτισμένοι αξιολογητές

Οι τέσσερις από τους πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος προτείνουν όπως σε ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης οι αξιολογητές είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στους αξιολογούμενους. Συγκεκριμένα, η Εκπαιδευτικός 5, δηλώνει:

*"Ειλικρινά, δε θέλω πλέον να δέχομαι επιθεωρητές στην τάξη μου, γιατί νιώθω ότι δεν εξυπηρετούν σε τίποτα. Δεν έχουν να μου δώσουν εισηγήσεις, όχι γιατί δε θέλουν, αλλά γιατί δεν ξέρουν.... Δεν κατέχουν αυτό που καλούνται να κάνουν... Δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση".*

Από την άλλη η Εκπαιδευτικός 1, τονίζει:

*"Νιώθω γελοία να έρχεται να με αξιολογήσει στα Μαθηματικά ένα άτομο που τέλειωσε το διετές διδασκαλικό κολλέγιο Μόρφου, και κατόρθωσε να πάρει κι ένα πτυχίο του Πανεπιστημίου, από τη στιγμή που εγώ έχω μάλιστα στη Διδασκαλία των Μαθηματικών".*

Συνεπώς, διαφαίνεται ξεκάθαρα ότι οι τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος προτάσσουν επιτακτικά την ανάγκη για κατάλληλα καταρτισμένους αξιολογητές, οι οποίοι

να μπορούν να τους στηρίξουν στο έργο τους, στοιχείο που συνάδει απόλυτα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Πασιαρδής, 1994; 1996; Sergiovanni & Starratt, 1998). Σε διευκρινιστική ερώτηση που υποβλήθηκε στους τέσσερις εκπαιδευτικούς για το τι είδους κατάρτιση θα πρέπει να κατέχουν οι αξιολογητές, ο ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν μάλιστα ή διδακτορικό στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, στοιχείο με το οποίο συμφωνεί ο Πασιαρδής (1996). Οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί εισηγήθηκαν όπως οι αξιολογητές κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο στο θέμα που αξιολογούν (π.χ. Μεταπτυχιακό τίτλο στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά κλπ). Προσωπικά πιστεύω ότι ο Μεταπτυχιακός τίτλος στην Εκπαιδευτική Διοίκηση ή σε άλλο συναφή τομέα, με έμφαση στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και του προσωπικού, θα αποτελούσε την καταλληλότερη κατάρτιση για την ενίσχυση της επιτυχούς δράσης των αξιολογητών, στο οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα.

#### 4.7 Παροχή κινήτρων

Τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ότι το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να συνδεθεί με την παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να εργαστούν σκληρότερα για τη δική τους βελτίωση, και κατ' επέκταση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αυτή η αρχή συνάδει με τη Θεωρία της Προσδοκίας (Expectancy Theory) του Vroom (Hoy & Miskel, 2001). Είναι γεγονός ότι τα κίνητρα αποτελούν ισχυρές παρωθητικές δυνάμεις για την ικανοποίηση πρωτίστως των ιδιαίτερων αναγκών των ατόμων, και κατ' επέκταση των στόχων του οργανισμού, αρχή που υιοθετείται κι από τη θεωρία του Ανθρώπινου Δυναμικού (Πασιαρδής, 1996; Hoy & Miskel, 2001). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πολύ σωστά δηλώνουν ότι έχουν την ανάγκη να

έχουν ευκαιρίες επιτυχίας στο χώρο της εργασίας τους (στοιχείο, το οποίο συμφωνεί με το Achievement Theory του McClelland), οι οποίες θα αναγνωριστούν από τους προϊσταμένους τους και θα τους επιφέρουν μισθολογική αύξηση και προαγωγή σε ανώτερη θέση, όπως εισηγείται κι ο Πασιαρδής (1996).

Ενδεικτικά, η Εκπαιδευτικός 2, θέλοντας παράλληλα να θίξει ότι με βάση τα σημερινά δεδομένα, βασικός παράγοντας ανέλιξης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα χρόνια υπηρεσίας, δηλώνει:

*"Δεν μπορώ να ασπρίσουν τα μαλλιά μου, για να ανέβω τη σκάλα της ιεραρχίας. Αφού είμαι καλή εκπαιδευτικός, οφείλουν να με αμείψουν, είτε να μου δώσουν μια αύξηση στο μισθό είτε να προαχθώ. Να δείξουν τέλος πάντων ότι αναγνωρίζουν τον κόπο και τη δουλειά μου".*

Συνεπώς, η παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς και η αναγνώριση του έργου τους πολύ σωστά προτάσσεται ως βασική αρχή στην όλη διαδικασία της αξιολόγησής τους (Borich, 1999). Σε διευκρινιστική ερώτηση που υποβλήθηκε στους τρεις εκπαιδευτικούς, για το ποια κίνητρα θα πρέπει να παρέχονται με την αξιολόγηση, αυτοί δήλωσαν ότι, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός κρίνεται ως αποτελεσματικός κι εξάαιρετος, θα πρέπει κατ' αρχάς να έχει μιαν αύξηση στο μισθό, εισηγήση η οποία προέκυψε κι από τους τρεις εκπαιδευτικούς. Δυο εκπαιδευτικοί(από τους τρεις) εισηγήθηκαν ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει παράλληλα και βαθμολογική ανέλιξη, τονίζοντας ότι ο απλός εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανεβαίνει στην επόμενη βαθμίδα της ιεραρχίας (στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, ο απλός εκπαιδευτικός θα γίνεται βοηθός διευθυντής), ενώ η νεότερη εκπαιδευτικός του δείγματος (5 χρόνια υπηρεσίας) εισηγήθηκε

όπως απονέμεται παράλληλα κι ένας τίτλος στον εκπαιδευτικό, (π.χ "Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός"). Είναι εμφανές ότι πέραν της χρηματικής αμοιβής, οι τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος προτάσσουν ως ανάγκη την ύπαρξη κινήτρων βαθμολογικής ανέλιξης, και γενικότερα στοιχείων που συνδέονται με την αναγνώριση του έργου τους, γεγονός που συνδέεται με τη θεωρία της επιτυχίας (Achievement Theory ) του McClelland (Hoy & Miskel, 2001).

#### 4.8 Πληθώρα πηγών αξιολόγησης

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός του δείγματος (η νεαρότερη) θεωρεί ως βασική αρχή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, την ύπαρξη πολλών πηγών για τη συλλογή πληροφοριών. Πολύ σωστά, η εκπαιδευτικός του δείγματος τονίζει ότι η συλλογή πληροφοριών από πολλές πηγές θα συμβάλει στην καλύτερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα αναφέρει:

*"Δεν μπορεί ο αξιολογητής με 2-3 επισκέψεις το χρόνο, να κρίνει όλο το έργο μου. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αξιολογείται κι από τους μαθητές και τους γονείς τους... το διευθυντή του ακόμη και τους συναδέλφους του αλλά να κάνει κι ο ίδιος αυτοαξιολόγηση".*

Όλα τα πιο πάνω συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία τονίζει ότι η συλλογή πληροφοριών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από διαφορετικές πηγές, προσφέρει μια αντικειμενικότερη και πληρέστερη εικόνα για το παρεχόμενο έργο του (Πασιαρδής, 1996; Stronge, 1997; Sergiovanni & Starratt, 1998).

Ωστόσο, οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να αγνοούν τη χρήση πληθώρας πηγών αξιολόγησης. Αυτό ίσως προκύπτει από την κατάσταση την οποία βιώνουν κι έχουν "εμπεδώσει" στο κυπριακό εκπαι-

δευτικό σύστημα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπου η μοναδική πηγή πληροφόρησης, η οποία λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγησή τους, είναι η έκθεση του οικείου επιθεωρητή, το περιεχόμενο της οποίας δεν κοινοποιείται στον εκπαιδευτικό.

#### 5. ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μέσα από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας είναι εμφανές ότι οι αρχές αξιολόγησης που εισηγούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμβαδίζουν με τις βασικές αρχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπως αυτές προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, οι αρχές που εισηγούνται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, επιγραμματικά είναι οι εξής: ανατροφοδότηση - κοινοποίηση έκθεσης, αντικειμενικά - μετρήσιμα κριτήρια, καλή σχέση αξιολογητή - αξιολογούμενου, σχολικός σύμβουλος/ διαχωρισμός διαμορφωτικής-τελικής αξιολόγησης, σεβασμός αυτονομίας κι επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, κατάλληλα καταρτισμένοι αξιολογητές, παροχή κινήτρων, πληθώρα πηγών αξιολόγησης, αξιολόγηση ως συστηματική διαδικασία. Συγκρίνοντας τις προαναφερθείσες αρχές με τις αρχές αξιολόγησης που παρουσιάζονται επιγραμματικά στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, διαφαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη επικάλυψη μεταξύ τους.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατορθώνουν να "αγγίξουν" με μεγάλη επιτυχία τις βασικότερες αρχές του προτεινόμενου "δεκάλογου αξιολόγησης" που παρουσιάζεται στο τρίτο μέρος της εργασίας, αγνοώντας ωστόσο τη διαφοροποίηση του ρόλου του αξιολογητή στις περιπτώσεις των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών, αφού οι εκπαιδευτικοί

του δείγματος έχουν εδώ κι αρκετό χρονικό διάστημα, ξεπεράσει την περίοδο του "πρωτοδιόριστου εκπαιδευτικού". Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί να μη βιώνουν πλέον ως προσωπική τους ανάγκη τη διαφοροποίηση της αξιολόγησης για τους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό και η συγκεκριμένη αρχή δεν περιλαμβάνεται μέσα στις εισηγήσεις τους.

#### 6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Έχοντας υπόψη το αρχικό ερευνητικό ερώτημα "Ποιες είναι οι βασικές αρχές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπως αυτές προκύπτουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς; Πώς αυτές οι εισηγήσεις σχετίζονται με τη διεθνή βιβλιογραφία πάνω στο θέμα"; Είναι εμφανές ότι αυτό έχει απαντηθεί με μεγάλη επιτυχία, επιβεβαιώνοντας την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί ως δημιουργικά, δραστήρια, κριτικά σκεπτόμενα άτομα κι επαγγελματίες, πρέπει να έχουν λόγο στο σύστημα με το οποίο θα αξιολογηθούν. Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις βασικές αρχές αξιολόγησής τους, θα πρέπει να δομηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης, το οποίο να ικανοποιεί πρωτίστως τις προαναφερθείσες ανάγκες των εκπαιδευτικών για αξιολόγηση, αφού αυτές (οι ανάγκες) αποτελούν την εσωτερική κινήτρια δύναμη για την μετέπειτα επίτευξη των στόχων του οργανισμού, σύμφωνα με το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Getzels & Guba (1957).

*Σημείωση: Ακολουθεί ενδεικτική βιβλιογραφία. Για περαιτέρω πληροφορίες καθώς και για την πλήρη σειρά βιβλιογραφικών αναφορών της παρούσας εργασίας παρακαλώ επικοινωνήστε με τη συγγραφέα στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση:*

## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Blasé, J. & Blasé, R.J. (1994) *Empowering Teachers . What successful principals do*. United States of America: Corwin Press.

Borich, G.(1999) *Observation Skills for Effective Teaching*, New York: McGraw-Hill Publishing Company

Brophy, J. E. & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock(Ed). *Handbook of research on teaching* (pp.328-375).New York : MacMillan

Burgess, R.G. & Bryman, A. (1995) *Analyzing Qualitative Data*. Great Britain: Maackays of Chatmam PLC.

Burns, C.W. (1999) Teaching portfolios and the evaluation of teaching in higher education: confident claims, questionable research support, *Studies in Educational*

*Evaluation*, 25, pp.131-142.

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London, Cassell.

Creemers,B.P.M.(1997) *Effective Schools and Effective teachers: An International Perspective*. UK: Centre for research in Elementary and Primary Education.

Duffy, F.M. (2000) Reconceptualizing instructional supervision for 3rd millennium school systems, *Journal of Curriculum and supervision*, 15, 2, pp.123-145.

Durling- Hammond, L. & Snyder, J. (2000) Authentic assessment of teaching in context, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp.523-545.

Hoy,W. & Miskel,C.G.(2001). *Educational Administration: Theory,Research and Practice*, (6th edition). New York:McGraw - Hill, Inc.

Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement* 11 (4), 501-529.

Robson,C. (1998) *Real World research*. UK: Blackwell Publishers Ltd.

Sanders, J.R. (1997) Applying the personnel evaluation standards to teacher evaluation, in Stronge, J.H.(1997) *Evaluating teaching: A Guide to Current thinking and Best Practice*. United States: Corwin Press Inc.

Scriven, M. (1995) A unified theory approach to teacher evaluation, *Studies in Educational Evaluation*, 21, pp.111-129.

Sergiovanni, T.J. (1990) *Value-added Leadership*, United States of America: Harcourt Brace Jonavich , Inc.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΝΕΑΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ

Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002).

## Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.

### Περίληψη

Το άγχος των εκπαιδευτικών ήταν για πολλά χρόνια στο επίκεντρο της έρευνας. Αυτό το ενδιαφέρον αυξάνεται σημαντικά χρόνο με το χρόνο. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν μια προκαταρκτική διερεύνηση των κυριότερων πτυχών του άγχους ανάμεσα στους Κύπριους εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Εξετάστηκαν πέντε ευρύτερες διαστάσεις που περιλαμβάνουν το άγχος και τη διδασκαλία, το άγχος και την προσωπικότητα, τα συμπτώματα του άγχους, τις πηγές και τη διαχείρισή του. Έγινε συλλογή ποιοτικών δεδομένων με τη διεξαγωγή δέκα ημιδομημένων συνεντεύξεων (πέντε με εκπαιδευτικούς και πέντε με διευθυντές), οι οποίες αναλύθηκαν με τη χρήση δύο στρατηγικών: σε ορισμένες συνεντεύξεις αναλύθηκε η κάθε περίπτωση ξεχωριστά, ενώ σε άλλες έγιναν συγκρίσεις στο σύνολο των περιπτώσεων.

Η προκαταρκτική ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν έδειξε οποιαδήποτε σχέση μεταξύ του άγχους και των προσωπικών χαρακτηριστικών του δείγματος (φύλο, μόρ-

φωση και χρόνια υπηρεσίας). Αυτό που φάνηκε ήταν ότι το άγχος δε βιώνεται με τον ίδιο τρόπο, αλλά διαφέρει από το ένα άτομο στο άλλο. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το επάγγελμα προκαλεί άγχος από το «λίγο πιο πάνω από το μέτριο» μέχρι το «πάρα πολύ αγχωτικό». Παρά το γεγονός αυτό, οι εκπαιδευτικοί γενικά δήλωσαν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Τα αποτελέσματα, επίσης, έδειξαν μεγάλη συσχέτιση μεταξύ του άγχους και της προσωπικότητας Τύπου Α. Τα συμπτώματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε σωματικές εκδηλώσεις και ψυχολογικές επιπτώσεις. Οι πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς βρέθηκαν να είναι παρόμοιες με άλλες που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί αγχώνονται από τις σχέσεις τους με άλλα άτομα, την έλλειψη ή την πίεση χρόνου, θέματα πολιτικής της προϊστάμενης αρχής, προβλήματα πειθαρχίας ή επιπέδου μαθητών και την αλλαγή του χώρου εργασίας. Από την άλλη οι διευθυντές αγχώνονται από τις διαπρο-

σωπικές σχέσεις, την οργάνωση του σχολείου, την επιτυχία του έργου τους και τις πολλές υπευθυνότητες που έχουν. Όσον αφορά τη διαχείριση του άγχους οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως διάφορες προσωπικές, διαπροσωπικές και οργανωτικές στρατηγικές και μέσα. Η στρατηγική αντιμετώπισης που χρησιμοποιήθηκε από την πλειοψηφία του δείγματος ήταν η αναζήτηση υποστήριξης, είτε από την οικογένεια, είτε από φίλους ή συναδέλφους.

Στο άρθρο γίνεται λεπτομερής συζήτηση των αποτελεσμάτων αυτών, καθώς και των συνεπειών που έχουν στη διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν πρέπει να αφηθούν μόνοι τους στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους. Χρειάζονται την υποστήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης μιας συνολικής εθνικής πολιτικής διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους.