



Ο ΚΟΕΔ ΕΙΝΑΙ ΜΕΛΟΣ ΤΟΥ
COMMONWEALTH COUNCIL FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND MANAGEMENT (CCEAM)

Επιμέλεια έκδοσης: Ανδρέας Πολυδώρου, Παντελής Θεοφυλάκτου

ΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ: ΜΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Πέτρος Πασιαρδής

Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα είχε ως βασικό σκοπό του την αναγνώριση και επισήμανση των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών μερικών αποτελεσματικών διευθυντών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Στην αρχική φάση, στάληκε ένα ερωτηματολόγιο σε όλους τους διευθυντές δημοτικών σχολείων της νήσου για μια αυτοαξιολόγηση των καθηκόντων τους και για να δημιουργήσουμε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι διευθυντές την εργασία και το ρόλο τους. Με βάση τις απαντήσεις σε αυτή τη φάση, ετοιμάστηκαν ερωτήσεις για μια προσωπική συνέντευξη με ορισμένους από τους διευθυντές αυτούς. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης, επελέγησαν αυτοί οι διευθυντές που θεωρούνται ως αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Ο ερευνητής πέρασε γύρω στις 10 με 15 ώρες μαζί με κάθε διευθυντή. Οι συνομιλίες είχαν τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης. Χρησιμοποιήθηκε επίσης και η τεχνική του *life history*. Κάθε διευθυντής «διερευνήθηκε και εξετάστηκε» σαν μια ξεχωριστή μελέτη περίπτωσης. Έτσι, οι διευθυντές αυτοί εξετάστηκαν και παρατηρήθηκαν στο «φυσικό» τους χώρο, στο χώρο του σχολείου. Τα προκαταρκτικά ευρήματα δείχνουν πως οι αποτελεσματικοί διευθυντές στην Κύπρο: τρέφουν μεγάλη αγάπη για το επάγγελμά τους· έχουν υπερηφάνεια για την εθνική τους κληρονομιά και τις παραδόσεις της χώρας τους· είναι βαθυστόχαστοι παρατηρητές και διά βίου μαθητές· είναι καλοί γραφειοκράτες· συχνά ριψοκινδυνεύουν ακόμα και ενάντια στις οδηγίες του Υπουργείου· τέλος, είναι αποτελεσματικοί στη χρήση του χρόνου τους.

(Σημείωση: Η αναλυτικότερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα συνεχίσει στην Αγγλική διότι έτσι γράφτηκε αρχικά η εργασία).

Career Paths

A total of 49 principals were interviewed (13 women and 36 men). These principals had varied, diverse and very strong experiences and took chances with their career and further

(Συνέχεια στη σελ. 2)

ΤΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Δρ Χρήστος Θεοφιλίδης

Αναπληρωτής Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Οι έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο έχουν καλύψει μερικές χιλιάδες σελίδες στα εκπαιδευτικά περιοδικά. Οι εν λόγω έρευνες έχουν την αφετηρία τους στη δεκαετία του 1960. Ως πρώτη και σημαντική έρευνα σ' αυτό τον τομέα θεωρείται η εργασία του Αμερικανού J. Coleman με τίτλο «Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών», η οποία δημοσιεύθηκε το 1966. Πέντε χρόνια αργότερα είδε το φως της δημοσιότητας η έρευνα του επίσης Αμερικανού C. Jencks με τίτλο «Ανισότητα». Ακολούθησαν δεκάδες έρευνες στις Η.Π.Α. (π.χ. Brookover κ.ά. 1979· Edmonds, 1979), στη Μεγάλη Βρετανία (π.χ. Gray κ.ά., 1983, Reid κ.ά., 1987, Reynolds, 1992, 1985, 1988, Rutter, κ.ά. 1979, Willms & Cuttance 1985), στον Καναδά (π.χ. Sackney, 1985· Stoll & Fink, 1989), στη Νέα Ζηλανδία (π.χ. Ramsey κ.ά., 1982) και στην Αυστραλία (π.χ. Caldwell και Spinks, 1988). Πού συγκλίνουν τα αποτελέσματα των εν λόγω ερευνών; Ο Αμερικανός εκπαιδευτικός Gilbert Austin και ο Άγγλος εκπαιδευτικός David Reynolds ανακεφαλαίωσαν τα αποτελέσματα των εν λόγω ερευνών σε άρθρο τους που δημοσιεύθηκε το 1990 στον 10ο τόμο του περιοδικού, *School Organization*, στις σ. 167-178. Οι δύο αυτοί συγγραφείς περιγράφουν 13 γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου. Εκτενής αναφορά στα γνωρίσματα αυτά υπάρχει στο βιβλίο μου «Ορθολογιστική οργάνωση και διοίκηση σχολείου» που εξέδωσα το 1994. Για τους σκοπούς του άρθρου αυτού θα κάνω σύντομη αναφορά στο καθένα από τα γνωρίσματα αυτά.

1. Προσαρμογή στις τοπικές συνθήκες

Η προσαρμογή της εργασίας στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και τις τοπικές συνθήκες είναι βασικό γνώρισμα του αποτελεσματικού σχολείου. Η σχολική μονάδα πρέπει να αναπτύξει τη δική της διοικητική φιλοσοφία και να αποφασίσει το δικό της στρατηγικό σχεδιασμό. Η αυτονομία αυτή δίνει τη δυνατότητα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού να προγραμματίσουν το διδακτικό τους έργο υπηρετώντας εξειδικευμένες ανάγκες, πάντοτε όμως κινούμενα στο πλαίσιο που δημιουργούν οι εκπαιδευτικές αρχές. Οι βασικές επιδιώξεις της σχολικής μονάδας παραμένουν η κατευθυντήρια γραμμή. Τα μέλη του διδακτικού προσωπικού όμως έχουν σχετική αυτονομία να διαμορφώσουν αναλόγως

(Συνέχεια στη σελ. 3)

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ (Συνέχεια από τη σελ. 1)

education in order to enhance their options for advancement in the education profession. Some of them went to the Cyprus Educational Mission in the U.K., others were placed in the Curriculum Development Unit or in special positions in other Ministries of the Republic for a number of years before returning to the schools. Others earned scholarships and traveled abroad to further their studies. At any rate, they all went through different positions and experiences and they had usually stayed for about 15-20 years in the classroom and then moved into the principal's role. Very similar are also the reasons for which they wanted to get into the principalship: (a) ambition, (b) higher salary, (c) the feeling of being able to give more, (d) prestige.

It is interesting to note that all principals said they loved being teachers at the initial stage of their careers and then get into the principalship and that if they had the chance to start from the beginning, they would do it again. They seemed to be genuinely in love with their profession.

In summarizing some of the main points that came out of this project, I would argue that effective primary school educational leaders in Cyprus.

- (1) Have great *love and ambition* for their profession which they regard as a sacred and holy duty. In fact, all of them mention that they always wanted to become teachers and/or school principals and, so far, they have never felt tired of the profession. Furthermore, they insist that if they had to choose again, they would become teachers.
- (2) Are *deep thinkers and constant learners* (any in-service course which is available they will take part). They will read any journal or magazine with topics related to their profession once they become aware of their existence. They also sit back and take time to *reflect* on their actions. They are good at exercising self-criticism.
- (3) Have the deep conviction that they can *influence* much more from a position of leadership such as the principalship than any other position in the school system. This is a major reason why they wanted to get into the principalship in the first place. In addition, they wanted the challenge and the opportunity to give to people.
- (4) They are *good bureaucrats* since the educational system in Cyprus is so centralized and communication with the Ministry of Education is very important for their schools and their careers. This is almost like a learned behavior that every principal I spoke to exhibited it irrespective of the fact how good or effective the principal was. This bureaucratic behavior was also exhibited irrespective of how much they would criticize bureaucratic behavior in general.
- (5) They are *risk-takers* and are not afraid to "express their inner thoughts freely". They are definitely not a "yes" person. Sometimes, they will take risks even against the will of the ministry of Education (which is considered a heresy since the whole system in Cyprus is so centralized). They are strong-willed and decisive in this respect and ready to act.

- (6) They view competition with confidence and they want their schools to be compared with other schools both in Cyprus and abroad. This is so because they are *self-confident* and know that they are doing a good job and, therefore, are not afraid to be compared with others.
- (7) They are *good time-managers*. "The best friend and the best foe is time". They are well-organized and their daily school life is evenly divided among the many tasks they need to perform.
- (8) They are *honest and truth lovers*. They tell the truth to parents about their kids, and they tell the truth to their teachers about their own performance without trying to "beautify" the situation as most teachers try to do in Cyprus in order to be liked by people. They are forthcoming and bold with their views.
- (9) They find *innovative ways to reward* both their teachers and their students because they strongly believe that rewards (especially not material ones) are an important motivator for people to act.
- (10) They are *ambitious* and have the drive for constant improvement and advancement to positions of authority and influence.
- (11) They are very keen on *creating and maintaining good school-parent relations*; they know how to use parents in constructive ways and have an open-door policy for their schools.
- (12) They mostly *believe in trait-leadership theory* even though they acknowledge that they should learn some management theories in order to improve their management style. The belief though is that "if you don't have it (i.e., leadership ability) you will not get it". They are almost impulsive in their leadership style and, as most of them said, they use their emotion a lot. Therefore, I am tempted to say that MBFE is their philosophy: Management By Feelings and Emotions. Actually, it is interesting that what we call "female" qualities (such as caring, sharing, showing emotions and feelings), was evident in all forty-nine principals (both male and female) interviewed. It seems that one characteristic that these principals had is the exaggerated *humane* and *emotional* characteristics that they exhibited. I feel that more research is needed in this particular area in order to uncover more information about the validity of these findings. In case they are validated, then, some rethinking of our courses in Educational Administration programs should take place.

In conclusion, the principal should be regarded as a very important figure in the school. He/she is the school's heart and soul. The organization and the atmosphere the principal will create, as well as the changes that will be instigated depend on the principal. The principal is the beginning and the end (or the Alpha and the Omega, as one principal put it). It is the principal who makes the school what ever it is. As one principal put it, "when you hear good comments about a school you should automatically think of two factors that contribute: "SES and the principal". Personally, I am not so sure about SES but I am definitely sure about the principal.

ΤΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (Συνέχεια από τη σελ. 1)

το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν. Η αυτονομία αυτή αφήνει περιθώρια συμμετοχής στον προγραμματισμό και συνεργασίας μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού.

2. Άσκηση ηγετικού ρόλου

Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας δεύτερος βασικός συντελεστής του αποτελεσματικού σχολείου. Ο ηγετικός ρόλος πρέπει να ασκείται σε τρία επίπεδα: στο επίπεδο της διευθυντικής ομάδας (για τη σχολική μονάδα ως σύνολο), του εκπαιδευτικού (για την αίθουσα διδασκαλίας) και των μαθητών. Η τακτική αυτή ενορχηστρώνει την εργασία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μειώνει το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, δίνει την αίσθηση της συλλογικότητας και ολοκληρώνει την αγωγή των μαθητών.

3. Σταθερότητα προσωπικού

Στο αποτελεσματικό σχολείο υπάρχει σταθερότητα προσωπικού. Η συχνή διακίνηση των εκπαιδευτικών μειώνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και την επίδοση των μαθητών. Είναι σημαντικό τα σχολεία να στελεχώνονται με προσωπικό που έχει ψηλή παρώθηση εργασίας, που διαθέτει πείρα και που ικανοποιεί τις ανάγκες του προγράμματος.

4. Δομή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων

Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να εκφράζει τους σκοπούς και τις προσδοκίες του σχολείου. Το πρόγραμμα πρέπει να είναι διατυπωμένο με σαφήνεια και να προάγει τις δεξιότητες που αναμένονται από τους μαθητές. Η δόμηση του προγράμματος είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για μαθησιακό αποτέλεσμα ανώτερου επιπέδου. Τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της διδασκαλίας των βασικών θεμάτων στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Βασικές γνώσεις και δεξιότητες όπως ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά γίνονται η στέρεη βάση από την οποία θα πηγάζει η μετέπειτα επίδοση των μαθητών.

5. Ανάπτυξη προσωπικού

Προϋπόθεση για ανάπτυξη του προσωπικού είναι η εμπλοκή του σε ομαδι-

κή προσπάθεια. Για να μπορέσουν τα σχολεία να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα, είναι ανάγκη τα μέλη του προσωπικού να επιδιώξουν στόχους που τους θεωρούν σημαντικούς για την επαγγελματική ανέλιξή τους. Έτσι στα αποτελεσματικά σχολεία το κάθε μέλος του προσωπικού έχει στόχους και ένα σχέδιο για την προσωπική επαγγελματική του ανάπτυξη. Καταλυτικής σημασίας γι' αυτή την ανάπτυξη είναι η δυνατότητα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Με την επιμόρφωση αυτή εξοικειώνονται οι εκπαιδευτικοί με το περιεχόμενο των προγραμμάτων και τις διδακτικές προσεγγίσεις που προσιδιάζουν σ' αυτά και μεθοδεύεται ο εκσυγχρονισμός των αντιλήψεων και των μεθόδων εργασίας τους.

Η ανάπτυξη του προσωπικού μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Μπορεί να στηριχθεί στις δυνάμεις που διαθέτει το ίδιο το σχολείο (οργάνωση εργαστηρίων, ανάληψη συνεταιριστικής προσπάθειας) ή να αναζητηθεί βοήθεια και στήριξη από εξωτερικές πηγές (σεμινάριο πάνω σε σχολική βάση, συμμετοχή σε σειρές μαθημάτων).

6. Μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης

Στα αποτελεσματικά σχολεία αξιοποιείται ο διδακτικός χρόνος. Η μάθηση μεγιστοποιείται μέσα από καλά οργανωμένα σχέδια μαθημάτων και διασφαλίζεται ότι οι μαθητές ασχολούνται με δραστηριότητες που έχουν ουσιαστική παιδευτική αξία. Το ωρολόγιο πρόγραμμα εφαρμόζεται σχολαστικά. Οι μαθητές βρίσκονται έγκαιρα στις τάξεις τους και τα μαθήματα αρχίζουν χωρίς χρονοτριβή. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για ατομική βοήθεια των μαθητών, ακόμα και εκτός σχολείου. Ο «χρόνος μάθησης» (δηλαδή ο χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές ασχολούνται με διδακτικά μέσα και δραστηριότητες που προάγουν τους στόχους του μαθήματος) είναι από τις σημαντικότερες μεταβλητές για το επίπεδο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ασφαλώς ο χρόνος μάθησης ενισχύεται και από ένα καλά οργανωμένο σύστημα κατ' οίκον εργασίας και με την αξιοποίηση των υπηρεσιών μιας καλά οργανωμένης βιβλιοθήκης.

7. Ευρεία αναγνώριση της σχολικής επιτυχίας

Η αναγνώριση της επιτυχίας είναι σημαντική για την καλλιέργεια θετικού αυτοειδώλου. Ο δίκαιος έπαινος είναι αποτελεσματικός τρόπος δημιουργίας κινήτρων. Με τον τρόπο αυτό μαθητές και εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται. Η αναγνώριση της επιτυχίας είναι ευεργετική για το ηθικό του σχολείου και για την περαιτέρω ανοδική πορεία του. Η αναγνώριση αυτή μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους που εκτείνονται από την απλή λεκτική επιδοκμασία ως την υλική επιβράβευση. Ζωτικής σημασίας σ' αυτή την αναγνώριση είναι η ανάμειξη του διευθυντή. Με την ανάμειξη του ο διευθυντής δίνει σ' όλους το μήνυμα «είμαι μαζί σας, παρακολουθώ τι γίνεται».

8. Εμπλοκή και υποστήριξη γονέων

Τα αποτελεσματικά σχολεία εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς ενημερώνοντάς τους για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και την πρόδοσή τους στους διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος. Πρέπει επίσης η σχολική μονάδα να εφαρμόζει πολιτική «ελεύθερης εισόδου στο σχολείο», ώστε οι γονείς να μπορούν να συνομιλούν με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και ακόμα να προσφέρουν βοήθεια και υποστήριξη στις αίθουσες διδασκαλίας. Μέσα από ένα σύστημα επιμόρφωσης, το σχολείο πρέπει να υποδείξει στους γονείς ότι πρέπει να στηρίξουν έμπρακτα την προσπάθεια των παιδιών τους στο σπίτι και το σχολείο.

9. Συνεταιριστικός σχεδιασμός και συναδελφικές σχέσεις

Η συνεργασία και ο συντονισμός είναι ζωτικής σημασίας για το επιτυχημένο σχολείο. Προϋπόθεση της συνεταιριστικής προσπάθειας είναι η εμπλοκή όλου του προσωπικού στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος σε σχολικό επίπεδο. Η προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων πρέπει να είναι συλλογική. Περαιτέρω, η συνεργασία του προσωπικού συμβάλλει στην καλύτερη αξιοποίηση των μέσων που διαθέτει το σχολείο. Η αμφίδρομη επικοινωνία εκπαι-

ΤΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (Συνέχεια από τη σελ. 3)

δευτικού προσωπικού και διευθυντών συμβάλλει στην επικέντρωση της προσπάθειας σε αμοιβαία αποδεκτούς στόχους. Γενικά, η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου, και αυτό γιατί τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να επεξεργάζονται τις κατάλληλες λύσεις. Επίσης, η συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι αναγκαία για την ανάπτυξη πνεύματος συλλογικής προσπάθειας. Οι συνάδελφικές σχέσεις συμβάλλουν στη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης, δημιουργούν την αίσθηση συλλογικής ευθύνης και βελτιώνουν την επικοινωνία. Η αίσθηση συναδελφικότητας μπορεί να ενισχυθεί με την ανάληψη συνεταιριστικής διδασκαλίας, την ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις και τη δημιουργία χώρων για ελεύθερες συζητήσεις και άτυπη επικοινωνία.

10. Αίσθηση κοινότητας

Το κλίμα του σχολείου γενικά και η αίσθηση κοινότητας ειδικά είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου. Η διάθεση για αλλαγή είναι αυξημένη στις σχολικές μονάδες με ευνοϊκό σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών. Η φιλική ατμόσφαιρα, η επικοινωνία εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών είναι ευεργετικές για την πρόοδο και βελτίωση των μαθητών και για τη λειτουργία του σχολείου. Ένα τέτοιο κλίμα δημιουργεί στους μαθητές την αίσθηση κοινότητας, εμπεδώνει σ' αυτούς την πεποίθηση ότι είναι άτομα αποδεκτά στη σχολική κοινότητα, αναπτύσσει τη συναντίληψη και το κοινοτικό πνεύμα, αυξάνει το συναίσθημα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοαποδοχής. Οργανωμένα σχολικά συστήματα, μαθητικές λέσχες, όμιλοι που λειτουργούν μετά τα μαθήματα και αθλητικές εκδηλώσεις προάγουν κλίμα αμοιβαιότητας και αλληλοαποδοχής.

11. Σαφείς στόχοι

Στα αποτελεσματικά σχολεία προσωπικό και μαθητές έχουν ξεκάθαρους στόχους για την επίτευξη των οποίων

καταβάλλουν πολλές προσπάθειες. Οι στόχοι είναι ψηλού επιπέδου αλλά πραγματοποιήσιμοι και οι μαθητές ενθαρρύνονται να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Όταν οι στόχοι είναι σαφώς διατυπωμένοι και όταν το σχολείο λειτουργεί ομαλά, μεγιστοποιείται ο χρόνος μάθησης.

12. Κοινές προσδοκίες

Το αποτελεσματικό σχολείο έχει «συλλογικό όραμα» για τα επίπεδά του. Εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές συμμερίζονται την ίδια αντίληψη για τους στόχους του σχολείου. Η αξιολόγηση είναι αναγκαία ως σύστημα ανατροφοδότησης που οδηγεί σε επανάδραση. Μάλιστα ενδείκνυται η αυτοαξιολόγηση παρά η ετεροαξιολόγηση γιατί αυτή βοηθά καλύτερα άτομα και ομάδες να κρίνουν την αποτελεσματικότητά τους και να προβούν στη λήψη μέτρων που διασφαλίζουν τη μοναδικότητά τους. Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί σ' ένα θετικό πρόγραμμα αξιολόγησης που ενθαρρύνει την αυτοβελτίωση.

13. Τάξη και πειθαρχία

Η τάξη και πειθαρχία στα σχολεία είναι βασικές προϋποθέσεις για δημιουργία ατμόσφαιρας που συντελεί στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάξουν τους μαθητές να ενδιαφέρονται για τους άλλους, να είναι διακριτικοί και ευγενικοί. Τα σχολεία είναι κοινωνικά ιδρύματα που εύκολα αναστατώνονται από αντιθέσεις οι οποίες προκαλούνται μέσα και έξω από αυτά. Γι' αυτό, είναι σκόπιμο να εξασφαλιστεί ένας ηθικός κώδικας που θα προάγει την αποτελεσματική διδασκαλία. Οι νόρμες του σχολείου και ο τρόπος συμπεριφοράς των μαθητών είναι καθοριστικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Οι καλές σχέσεις ομάδων μαθητών μπορούν να αποδειχτούν ευεργετικές για την εμπέδωση της τάξης και της πειθαρχίας στο σχολείο. Στην εξασφάλιση της πειθαρχίας συντελεί επίσης η προσαρμογή της εργασίας στο επίπεδο των μαθητών και η διευκρίνιση των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπεριφορά στην τάξη και στους άλλους σχολικούς χώρους. Πρέπει επίσης να υπάρχουν κανονισμοί με παιδαγωγική αξία και όχι πολλοί κανονισμοί και αχρηίαστη στρατοκρατία. Τέλος η αντι-

μετώπιση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς πρέπει να γίνεται με τρόπο που να προστατεύει την αξιοπρέπεια του ατόμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Austin, G., & Reynolds, D. (1990). Managing for improved effectiveness: an international survey. *School Organization*, 10 (2-3), 167-178.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979) *School Social Systems and Student Achievement*, New York: Praeger.
- Caldwell, B. & Spinks, J. (1988). *The Self Managing School*, Lewes, Falmer Press.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington: DC, US Government Printing Office.
- Edmonds, R.R. (1979). *Effective schools for the urban poor*, *Educational Leadership*, 37, (15-18), pp. 20-24.
- Gray, J., McPherson, A. & Raffe, D. (1983). *Reconstructions of Secondary Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Jenks, C. et al. (1971). *Inequality*, London: Allen Lane.
- Mortimore, P., Sammons, P., Ecob, R. & Stoll, L. (1988). *School Matters: the junior years*, Salisbury, Open Books.
- Ramsey, P.D.K., Sneddon, D.G., Grenfell, J. & Ford, K. (1982). Successful vs unsuccessful schools: A South Auckland study, *Australia and New Zealand Journal of Sociology*. 19 (1).
- Reid, K., Hopkins, D. & Holly, P. (1987). *Towards The Effective School*, Oxford, Blackwell.
- Reynolds, D. (1982). The search for effective schools, *School Organization*, 2, pp. 215-237.
- Reynolds, D. (Ed.) (1985). *Studying School Effectiveness*, Lewes, Falmer Press.
- Reynolds, D. (1987). The consultant sociologist: a method for linking sociology of education and teachers, in: P. Woods & A. Pollard (Eds) *Sociology and Teaching*. London: Croom Helm.
- Reynolds, D. (1988). British school improvement research: the contribution of qualitative studies, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1 (2), pp. 143-154.
- Rutter, M. et al. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan.
- Sackney, L. (1985). School district imperatives for effective schools, *the Canadian School Executive*, 6 (2), pp. 2-13.
- Stoll, L. & Fink, D. (1989). An effective schools project: the Halton approach, in: D. Reynolds, B. Creemers & T. Peters (eds) *School Effectiveness and Improvement*. Cardiff, School of Education.
- Willms, D. & Cuttance, P. (1985). School effects in Scottish secondary schools, *British Journal of Sociology of Education*, 6, pp. 289-305.

“ACCOUNTABILITY”: ΒΑΣΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΓΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Από τον Ανδρέα Χαραλάμπους

Βοηθό Δ/τή Δημοτικής

Αποσπασμένο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κάθε ένας είναι υπεύθυνος για τις πράξεις του, όταν αυτές ξεφεύγουν από το στενό προσωπικό περιβάλλον και εντάσσονται στον πλατύτερο δημόσιο τομέα. Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν δημόσιο έργο, γι' αυτό και είναι υπεύθυνοι, αλλά και υπόλογοι για το τι κάνουν σχετικά με το έργο αυτό. Ο Eraut (1978, σελ. 153) λέει σχετικά πως κάποιος είναι υπόλογος σ' αυτούς που του έχουν εμπιστευθεί μια θέση και πως η διαδικασία που ακολουθείται για έλεγχο πρέπει να διεξάγεται με σκοπό τη διασφάλιση της συνεχούς ανανέωσης της εμπιστοσύνης αυτής. Ο όρος *υπόλογος* που χρησιμοποιείται στην εργασία αυτή είναι μετάφραση από τον αγγλικό όρο *accountable*. Για την όλη διαδικασία του να είναι κάποιος υπόλογος και τη σχετική θεωρία που έχει αναπτυχθεί θα χρησιμοποιείται ο αγγλικός όρος *accountability* γιατί αφ' ενός μεν δεν υπάρχει αντίστοιχη ελληνική λέξη, αφ' ετέρου κρίνεται πως έτσι δίνεται καλύτερα το νόημα που αυτή εκφράζει. Ο Macpherson (1996, σελ. 81) λέει πως *accountability* είναι η διαδικασία κατά την οποία μαζεύονται, αποθηκεύονται, ανακοινώνονται και αξιοποιούνται οι πληροφορίες για βελτίωση των παρεχομένων υπηρεσιών.

Θα μπορούσε κάποιος να ισχυρισθεί πως η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στη θέση του να είναι υπόλογοι για ό,τι κάνουν κατά την εργασία τους, τους μειώνει επαγγελματικά και ηθικά. Η απάντηση στον ισχυρισμό αυτό είναι κατηγορητικά αρνητική, θα μπορούσε δε να υποστηριχθεί πως ο δάσκαλος ενισχύεται και ενδυναμώνεται ως επαγγελματίας. Πρέπει να θεωρείται ως πλεονέκτημα για το διδασκαλικό επάγγελμα, γιατί παρέχει στον κόσμο την ευκαιρία να γνωρίσει και να κατανοήσει το τι γίνεται στα σχολεία και να υποστηρίξει τις προσπάθειες των υπευθύνων. Σήμερα η διαδικασία του *accountability* στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την παροχή αποδείξεων γι' αυτή τη βελτίωση. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός λειτουργός είναι υπόλογος για ό,τι βρίσκεται στο χώρο που ο ίδιος, με βάση τα καθήκοντά του, μπορεί να ελέγξει (οργάνωση-διοίκηση, αποτελεσματικότητα, μέθοδος, ανθρώπινες σχέσεις, αμοιβές και ποινές κλπ.).

Το θέμα *accountability* έχει γίνει αντικείμενο πολλών συζητήσεων και πολλές απόψεις έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον τύπο και τη μορφή που πρέπει να παίρνει. Ο Kelly (1982, σελ. 213) αναφέρεται σε δυο μορφές *accountability*, σ' αυτή που στηρίζεται στην ιεραρχία και τη γραφειοκρατία και σ' αυτή που ακολουθεί το δημοκρατικό ή επαγγελματικό μοντέλο. Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός είναι υπόλογος κυρίως σ' αυτούς που του προμηθεύουν τα οικονομικά ή άλλα μέσα παρά στους γονείς, τους μαθητές ή τους συναδέλφους. Η ικανότητα και η απόδοση των δασκάλων αξιολογείται συνήθως με εξεταστικά δοκίμια που ετοιμάζονται έξω από το σχολείο (γραφεία των επιθεωρητών ή άλλων προϊσταμένων). Είναι φανερό πως στην περίπτωση αυτή παραλείπονται σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως είναι η μέθοδος, η ποιότητα της διδασκαλίας, οι ευκαιρίες που παρέχονται για μάθηση. Συνήθως δεν εκπληρώνεται πλήρως ο κύριος σκοπός που είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το δημοκρατικό μοντέλο βασίζεται στην αναγνώριση της ύπαρξης σημαντικών εκπαιδευτικών στοιχείων στη διαδικασία της μάθησης κι όχι μόνο στα αποτελέσματα. Οι δάσκαλοι έχουν ενεργό ανάμειξη στη διαδικασία του *accountability*.

Ένας διαφορετικός τρόπος ταξινόμησης των διαφόρων μορφών *accountability* που μπορούν να παρουσιαστούν σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάστηκε από το “East Sussex Accountability Project” το 1979. Ο Alexander (1984, σελ. 170) αναφέρει πως το πρόγραμμα αυτό επεσήμανε τρεις μορφές *accountability*, οι οποίες και συνυπάρχουν στη λειτουργία ενός σχολείου. Η πρώτη αναφέρεται στην *ηθική υποχρέωση* (*moral accountability*) κάποιου να είναι υπόλογος στους «πελάτες» του για το «προϊόν» που τους «πωλεί». Η δεύτερη μορφή περιλαμβάνει την *επαγγελματική υποχρέωση* κάποιου να «δίνει λόγο» για ό,τι κάνει (*professional accountability*). Στην τρίτη περίπτωση ο «έλεγχος» γίνεται από τον εργοδότη για εξακριβωσή του αν η εργασία γίνεται σύμφωνα με τους υφιστάμενους όρους εργασίας (*contractual accountability*).

Οι τρεις πιο πάνω μορφές *accountability* πρέπει να αναμένονται από τους κύριους εκπαιδευτικούς. Και οι τρεις μορφές πρέπει να αποτελούν βασικά στοιχεία ενός συστήματος *accountability*, οποιαδήποτε δε παράλειψη θα καταστήσει το σύστημα ελλιπές και μη ικανοποιητικό.

1. Moral Accountability: Αναφέρεται στην ηθική υποχρέωση του εκπαιδευτικού να δίνει λόγο για την εργασία του και την εν γένει παρουσία του στο σχολείο. Κύριοι δέκτες σ' αυτή την περίπτωση είναι οι γονείς και οι μαθητές. Στα πλαίσια αυτά οι γονείς έχουν το δικαίωμα να πληροφορούνται για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο, όπως ακριβώς ένας πελάτης θέλει να ξέρει διάφορα πράγματα για ένα προϊόν που θα αγοράσει. Το γεγονός δε ότι οι γονείς δεν έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους είναι ακόμα ένας παράγοντας που ενισχύει το δικαίωμά τους όχι μόνο να πληροφορούνται για την προόδό τους αλλά και να ενημερώνονται, να ρωτούν και να συζητούν για τους διάφορους τομείς της σχολικής ζωής (στόχοι του σχολείου, αναλυτικό πρόγραμμα, πειθαρχία κλπ.). Ο Eraut (1978, σελ. 183) υποστηρίζει πως πληροφορίες σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα και την εφαρμογή του θα πρέπει να δίνονται προς τους γονείς και πως αυτές οι πληροφορίες πρέπει να περιλαμβάνουν και επεξηγήσεις και αιτιολόγηση των σκοπών του σχολείου και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία.

Η ενημέρωση των γονιών μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος είναι οι επισκέψεις σε τακτή περίοδο του ωρολογίου προγράμματος κατά τις οποίες ο δάσκαλος ενημερώνει τον κάθε γονιό για την παρουσία και την επίδοση του παιδιού του, τεκμηριώνοντας τις πληροφορίες που δίνει με την παρουσίαση διαγνωστικών δοκιμών και των ανάλογων αποτελεσμάτων, εργασιών σε τετράδια διαφόρων μαθημάτων, με σημειώσεις από παρατηρήσεις του στην τάξη και έξω από αυτήν κλπ. Σε άλλες περιπτώσεις όλοι οι γονείς προσκαλούνται στην τάξη όπου παρακολουθούν το δάσκαλο να κάνει μάθημα, γνωρίζουν μερικούς από τους τρόπους διδασκαλίας, βλέπουν τον τρόπο

(Συνέχεια στη σελ. 6)

ACCOUNTABILITY (Συνέχεια από τη σελ. 5)

ανταπόκρισης των παιδιών τους στο μάθημα, λύουν απορίες εκφράζουν απόψεις και ενημερώνονται από το δάσκαλο για θέματα που αφορούν όλους τους γονείς (προγράμματα, στόχοι, κατ' οίκον εργασία, πειθαρχία κλπ.).

Η ενημέρωση των γονιών πρέπει να γίνεται με τρόπο σαφή και κατανοητό. Κατανοώντας τι γίνεται στο σχολείο εμπιστεύονται περισσότερο το δάσκαλο και τον βοηθούν στην εργασία του. Κάνοντας τους γονείς συνεργάτες του σχολείου ενισχύουμε την αποτελεσματικότητά του. Στο Working Party's Report (Open University, 1982, σελ. 13) αναφέρεται ακριβώς ότι οι γονείς λογικά αναμένουν πως πρέπει να θεωρούνται συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών τους και πως το σχολείο πρέπει να κάνει ό,τι μπορεί για να επεξηγήσει και να αιτιολογήσει σ' αυτούς την εκπαιδευτική του πολιτική. Η διαδικασία του accountability είναι αμφίδρομη, γι' αυτό και οι γονείς είναι υπόλογοι στο σχολείο για ό,τι έχει σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους και εξαρτάται από αυτούς. Αυτό περιλαμβάνει την εξασφάλιση στα παιδιά όσο το δυνατό καλύτερων συνθηκών εργασίας στο σπίτι, ενδιαφέρον για τη συμπεριφορά και πρόοδό τους, επισκέψεις στο σχολείο για ενημέρωση για την πρόοδό τους.

2. Professional Accountability: Ο εκπαιδευτικός είναι υπόλογος σε συναδέλφους του ή σε σώματα που αποτελούνται από εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη περίπτωση είναι υπόλογος στους συναδέλφους του που μπαίνουν στην τάξη του για διδασκαλία μερικών μόνο μαθημάτων. Αφορά, ανάμεσα σ' άλλα, την παροχή στους μαθητές βασικών γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων εργασίας και στάσεων, ώστε οι δάσκαλοι αυτοί να μπροούν να επιτελέσουν το έργο τους χωρίς σοβαρές δυσκολίες. Είναι υπόλογος επίσης και στους εκπαιδευτικούς που θα αναλάβουν την ευθύνη για τη διδασκαλία της τάξης του κατά την επόμενη σχολική χρονιά στην ίδια βαθμίδα ή σε ανώτερη. Στη δεύτερη περίπτωση εντάσσεται κυρίως ο διδασκαλικός σύλλογος του κάθε σχολείου ο οποίος, σαν οργανωμένο σώμα, παίρνει μερικές αποφάσεις για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Αυτές οι αποφάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν κανόνες σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς, με τη δράση των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς της σχολικής ζωής, με τις σχέσεις τους με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους κλπ. Αυτές οι αποφάσεις μπορούν να αποτελέσουν έναν κώδικα

επαγγελματικής συμπεριφοράς που πρέπει να είναι δεσμευτικός για όσους θα έχουν εμπλοκή στη σχολική εργασία. Αυτό ενισχύει την αυτοδιοίκηση της σχολικής μονάδας και βοηθά στην πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου. Την άποψη αυτή υποστηρίζει και ο Sockett (1982, σελ. 19) ο οποίος λέει ότι

«το επάγγελμα πρέπει να επιδιώκει την αυτοδιοίκηση όχι για να προστατέψει τα μέλη του, αλλά γιατί μόνο έτσι δημιουργεί ένα σύστημα accountability σύμφωνο με τις προοπτικές της εκπαίδευσης».

Ο κώδικας επαγγελματικής συμπεριφοράς αποτελεί εμπόδιο στην εμφάνιση διαφόρων προβλημάτων σχετικών κυρίως με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με άλλους.

3. Contractual Accountability: Η μορφή αυτή accountability περιλαμβάνει τον «έλεγχο» που γίνεται από τον εργοδότη σύμφωνα με τους όρους εργασίας. Στην Κύπρο κύριο πρόσωπο στη διαδικασία αυτή είναι ο επιθεωρητής, που είναι ταυτόχρονα και σύμβουλος. Προσπαθεί να φέρει σε πέρας το έργο του με τρεις ή τέσσερις επισκέψεις στην τάξη, παρακολουθώντας κυρίως το δάσκαλο να κάνει μάθημα και ζητώντας απ' αυτόν να παρουσιάσει δείγματα της εργασίας του. Χρειάζονται οπωσδήποτε περισσότερες επισκέψεις στην τάξη και μεγαλύτερη συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου καθώς και εμπλοκή όλων των μελών του προσωπικού. Στο Taylor Report (Mc Cormick, 1982) τονίζεται η σημασία του να επισκέπτεται συχνά ο επιθεωρητής την τάξη λόγω της πολυπλοκότητας του έργου του δασκάλου και να βλέπει την τάξη ενώ εργάζεται και είναι σε εξέλιξη μια ενότητα. Η όλη διαδικασία γίνεται αποτελεσματική όταν:

- Μαζεύονται και καταγράφονται αντικειμενικά τα δεδομένα για τη συμπεριφορά του δασκάλου σε σχέση με το ρόλο του.
- Τα δεδομένα αυτά αξιολογούνται σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια και
- Αξιοποιούνται για προγραμματισμό, σχεδιασμό και σε τελικό στάδιο για βελτίωση.

Ένα σύστημα accountability στην παιδεία θα συμπεριλάβει οπωσδήποτε, εκτός από τα σχολεία, και όλες τις ομάδες ατόμων που εργάζονται στις διάφορες, σχετικές με την εκπαίδευση, υπηρεσίες (Υπουργείο Παιδείας, Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας κλπ.). Θέτοντας το σύστημα αυτό πάνω σε οργανωμένη βά-

ση ενισχύεται σε μεγάλο βαθμό η προσπάθεια για θεραπεία σοβαρών προβλημάτων στην εκπαίδευση και για ποιοτική αναβάθμισή της.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Alexander R. (1984) *Primary Teaching* Holt, Rinehart and Winston Ltd-East Sussex.
2. Department of Education and Science (1982) *A New Partnership for Our Schools* στο Mc Cormick (Εκδ.): *Calling Education to Account*. Heinemann Educational Books Ltd. - London.
3. Eraut M. (1978) *Accountability at School Level* στο Becher T. και Maclure St. (Εκδ.) *Accountability in Education* NFER Publishing Company Ltd.
4. Kelly A. (1982) *the Curriculum - Theory and Practice* Harper and Row Ltd. - London.
5. Macpherson R.J.S. (1996) *Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology* στο *Educational Administration Quarterly* Vol. 32 No. 1 (February 1996) 80-106 Corwin Press, Inc. - Thousand Oaks, California.
6. Sockett H. (1982) *Towards a "Professional" Model of Teacher Accountability* στο Mc Cormick (Εκδ.) *Calling Education to Account* Heinemann Educational Books Ltd. - London.
7. Open University (1982) *Accountability and Evaluation* The Open University Press - London.

* * *

**Νέο Διοικητικό Συμβούλιο
του Κυπριακού Ομίλου
Εκπαιδευτικής Διοίκησης**

Στις 10 Μαΐου 1997 πραγματοποιήθηκε η τακτική Γενική Συνέλευση του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Μετά τη λογοδοσία του Προέδρου και την ταμιακή έκθεση, εξελέγη νέο Διοικητικό Συμβούλιο το οποίο καταρτίστηκε σε σώμα όπως πιο κάτω:

Πέτρος Πασιαρδής, Πρόεδρος
Ανδρέας Πολυδώρου, Αντιπρόεδρος
Παντελής Θεοφύλακτου, Γραμματέας
Ιάκωβος Παυπέρης, Ταμίας
Λήδα Νεοφίτου, Μέλος
Όλγα Παπαγιάννη, Μέλος
Ανδρέας Χαραλάμπους, Μέλος
Ανδρέας Κανάρης, Coopted

Η στήλη του Προέδρου του ΚΟΕΑ ΝΕΑ και ΕΙΔΗΣΕΙΣ

CCEAM

Το όνομα του διεθνούς οργανισμού στον οποίο ανήκουμε έχει αλλάξει και από Commonwealth Council for Educational Administration (CCEA) έχει γίνει Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM).

I.I.P.

Από τις 26 Απριλίου έως τις 10 Μαΐου 1998 θα πραγματοποιηθεί το International Intervisitation Program (I.I.P.) στο Barbados και Trinidad and Tobago. Όσοι ενδιαφέρονται να λάβουν μέρος με εισήγηση πρέπει να υποβάλουν περίληψη της εισήγησης τους (500 λέξεις) μέχρι τις 30 Ιουνίου 1997. Για περισσότερες λεπτομέρειες οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να επικοινωνήσουν με τον:

Professor Earle Newton,
School of Education
U.W.I., Cave Hill, Barbados
Tel. 246-417-4430, FAX: 246-424-8980

Τα έξοδα συμμετοχής/εγγραφής ανέρχονται στα 500 δολάρια Αμερικής για το Barbados και στα 600 δολάρια Αμερικής για το Trinidad and Tobago. Επιπλέον, θα είναι τα έξοδα για τη διαμονή/διατροφή και για το αεροπορικό εισιτήριο.

Διεθνές Συνέδριο

Το Διεθνές Συνέδριο του 2000 που οργανώνεται από το CCEAM, θα γίνει στην Τασμανία στις 10-14 Σεπτεμβρίου 2000. Περισσότερες λεπτομέρειες θα δοθούν όταν έχουμε πιο πολλές πληροφορίες.

Ετήσια Συνδρομή

Η ετήσια συνδρομή του CCEAM έχει αυξηθεί από την 1η Ιανουαρίου 1997. Για πλήρη μέλη η συνδρομή ανέρχεται σε 15 λίρες το χρόνο (συμπεριλαμβανομένης και της συνδρομής του επιστημονικού περιοδικού International Studies in Educational Administration). Υπάρχει και το χαμηλό τέλος που ανέρχεται στις 5 λίρες το χρόνο το οποίο περιλαμβάνει μόνο το πληροφοριακό δελτίο (Newsletter) του CCEAM. Συνεπώς, για να είναι κάποιος μέλος του ΚΟΕΑ θα εξακολουθήσει να πληρώνει 5 λίρες το χρόνο και εάν θέλει να ανήκει και στο CCEAM θα πληρώνει την ανάλογη συνδρομή.

Ο ΚΟΕΑ στο Διεθνές Συμβούλιο

Ο Πρόεδρος του ΚΟΕΑ έχει εκλεγεί μέλος του Διεθνούς Συμβουλίου του CCEAM ως εκπρόσωπος της περιφέρειας Ευρώπης. Η θητεία του θα είναι από το 1998 έως το 2002.

Α.Δ. Σταυριανού:
ΝΕΟ ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ

«Αρχή σοφίας ονομάτων επίσκεψις»

Του Παντελή Θεοφυλάκτου

Κυκλοφόρησε αυτές τις μέρες ένα ασυνήθιστο, όπως θα δείξουμε πιο κάτω, ετυμολογικό λεξικό. Το βιβλίο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται λέξεις της πανελληνίας δημοτικής. Στο δεύτερο μέρος αναζητείται η ιστορία της κυπριακής ντοπιολαλιάς (ετυμολογία, ερμηνεία, ορθογραφία). Ο συγγραφέας μετατρέπει σε πράξη το γνωστό απόφθεγμα του Αρίσταρχου του Σαμόθρακος «Αρχή σοφίας ονομάτων επίσκεψις» (η αρχή της γνώσης είναι η έρευνα των λέξεων). Στην παρουσίαση αυτή θα ασχοληθώ μόνο με το δεύτερο μέρος του βιβλίου.

Όπως τονίζει και ο Αντρέας Σταυριανός στον πρόλογο του έργου του, «ο μίτος της Αριάδνης που οδηγεί στη διερεύνηση και τη μελέτη της ιστορίας των λέξεων είναι δαιδαλώδης». Τούτο ισχύει ιδιαίτερα για την κυπριακή διάλεκτο, και ο λόγος είναι ευνόητος: πολλές λέξεις έχουν υποστεί σημαντική φθορολογική αλλοίωση, τόσο στην προφορά όσο και στη σημασία τους, μέσα στις εκατονταετηρίδες της ξένης κατοχής του τμήματος αυτού του ελληνισμού, που «πολλούς αφέντες άλλαξε δεν άλλαξε καρδιά».

Ο συγγραφέας εργάστηκε κατά το μεγαλύτερο μέρος της πολύχρονης διδασκαλικής του υπηρεσίας σε απομονωμένες κοινότητες, όπου η κυπριακή διάλεκτος δεν είχε αποκοπεί από τις αρχαίες ελληνικές της ρίζες. «Τα μικρά και ασήμαντα χωριουδάκια της Κύπρου» λέγει ο ίδιος, «αποτελούν μια πραγματική γλωσσολογική κιβωτό για την κυπριακή διάλεκτο. Και σ' αυτά πρέπει να στραφεί η προσοχή των γλωσσολόγων. Αυτό πρέπει να γίνει πολύ σύντομα γιατί αν δε σπεύσουν, σε λίγα χρόνια θα είναι φοβούμενη ήδη πολύ αργά».

Ικανοποιώντας το πάθος του για τη μελέτη της κυπριακής διαλέκτου, ο Α. Σταυριανός κατέγραψε εκατοντάδες λέξεις, όπως τις άκουσε κατά την άμεση επικοινωνία του με τους κατοίκους της κυπριακής υπαίθρου. Πέρα όμως από το προσωπικό του αποθησαύρισμα, ο συγγραφέας σχημάτισε μια πλουσιότατη βιβλιοθήκη με όλες τις διαθέσιμες πηγές γύρω από αυτό το θέμα, ελληνικές και ξενόγλωσσες.

Μια σημαντική λεπτομέρεια που πρέπει πιστεύω να καταγραφεί, είναι ότι ο Α. Σταυριανός παρουσίασε τα τελευταία χρόνια πολύ σοβαρό οφθαλμολογικό πρόβλημα. Μολαταύτα, δεν τα έβαλε κάτω. Με τη λίγη ώραση που του απέμεινε, και αυτή στο

ένα μόνο μάτι, συνέχισε και ολοκλήρωσε την πολύμοχθη τούτη έκδοση.

Η εργασία του Α. Σταυριανού μπορεί να χαρακτηριστεί πρωτοποριακή για το είδος της για τρεις κυρίως λόγους: πρώτο, εμβαθύνει στην ιστορία των λέξεων προσπαθώντας να εντοπίσει τη γνήσια ετυμολογική τους ρίζα· δεύτερο, δίνει εξηγήσεις, εκεί που χρειάζεται, είτε στα αρχαία ελληνικά είτε στην πανελλήνια δημοτική· τρίτο, κάμνει αναφορές σε αποσπάσματα από τη διαλεκτική μας ποίηση ή δίνει δικά του παραδείγματα, όπου το κρίνει σκόπιμο, για να δείξει καλύτερα τη λειτουργικότητα των λέξεων στην κυπριακή ντοπιολαλιά. Η πρωτοτυπία αυτή καθιστά το βιβλίο αυτό ένα πολύτιμο χρηστικό λεξικό για τους αναγνώστες του, ιδιαίτερα για εκείνους τους μαθητές και τους σπουδαστές που ασχολούνται με το πολυσυζητημένο και πάντα επίκαιρο θέμα της κυπριακής διαλέκτου.

Παραθέτω πιο κάτω ένα μικρό δείγμα των λέξεων που πραγματεύεται ο Α. Σταυριανός στο «Νέο Ετυμολογικό Λεξικό» του (σελ. 262-591).

αλάιν = σμήνος, κοπάδι σε κίνηση, συνάθροιση. Από το ομηρικό αλάομαι-ώμαι = περιφέρομαι εδώ κι εκεί. Απ' εδώ και ο αλήτης. Η λέξη αλάομαι αναφέρεται πολλές φορές τόσο στην Οδύσσεια όσο και στην Ιλιάδα, και είναι λάθος η ετυμολόγηση από το τουρκικό alay. Παράβαλε και το αρχαίο επίρρημα *άλις* (=σαρηνόν) (προσθέτουμε και το αρχαίο επίθετο *αλής* = αθρόος). Παράβαλε επίσης και το ηλιαία = μέρος όπου συνεδρίαζε το αποτελούμενο από έξι χιλιάδες δικαστήριο των Αθηνών. Ο Σταματάκος ετυμολογεί το ηλιαία από το ήλιος, γιατί όλο αυτό το πλήθος των δικαστών καθόταν υπό τον ήλιο, όχι κάτω από στέγη. Άλλοι λεξικογράφοι όπως οι Liddell & Scott, ο Hofmann, ο Chantraine, ο Boisacq, ο Frisk, ο Δορμπαράκης ετυμολογούν τη λέξη από το *αλίν* (και *αλία*) = συνάθροιση.

αναδόχνη (λέει ο Κύπριος «κάμνει το τζ' ύστερα αναδόχνη του». (το κάμνει και ύστερα το μετανιώνει). Από το ανά+δοκώ (παράβαλε και δοκέι μοι).

αναθ(δ)ρήκα (το φυτό). Από το αρχαίο *νάρθηξ-ικος* με αναγραμματισμό. Ο Προμηθέας έφερε τη φωτιά που έκλεψε από τους θεούς στη γη, μέσα σε *νάρθηκα*. Λέγεται και *δ(θ)ρούπτα*. Από τα ξηρά στελέχη της αναθήκας ο Κύπριος κατασκευάζει χαμηλά καθίσματα.

(Συνέχεια στη σελ. 12)

ΜΟΝΟΘΕΣΙΑ - ΔΙΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΕΝΑ ΠΟΛΥΣΥΝΘΕΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Του Παντελή Θεοφυλάκτου

Η συνεχής συρρίκνωση των σχολείων στις απομονωμένες κοινότητες, κυρίως στις ορεινές περιοχές, αποτελεί μια μόνο διάσταση ενός πολυσύνθετου προβλήματος. Όπως στα παρόντα, έτσι και στην περίπτωση αυτή, το κύριο μέρος του προβλήματος αυτού είναι κρυμμένο και αθέατο, για όσους δεν το έχουν ζήσει από κοντά.

Αναφέρω χαρακτηριστικά την περίπτωση μιας τέτοιας κοινότητας στην ορεινή περιοχή της Λεμεσού, όπου υπηρέτησα στην αρχή της δεκαετίας του '70. Το σχολείο λειτουργούσε τότε με 108 μαθητές και, με τα δεδομένα της εποχής, ήταν τριδιάσκαλο. Μακριά από την πόλη και τον πολιτισμό, η μόνη «ψυχαγωγία» των κατοίκων ήταν το τάβλι και η πρέφα. Για τα παιδιά τίποτε άλλο δεν υπήρχε πέρα απ' ό,τι μπορούσε να παράσχει το σχολείο.

Μέσα στον ένα χρόνο που ο γράφων εργάστηκε και έζησε εκεί, έγινε ένας γάμος και μια γέννηση μόνο. Δε χρειαζόταν μαντική ικανότητα για να προβλέψει κανείς ότι μέσα σε μια δεκαετία, το πολύ, το σχολείο θα τερμάτιζε τη λειτουργία του, όπως και έγινε.

Η κατάσταση σήμερα στις απομονωμένες, ορεινές κυρίως, κοινότητες δεν είναι πολύ καλύτερη από τότε. Και εύκολα εξηγείται το γεγονός ότι η μέση ηλικία των κατοίκων ανεβαίνει συνεχώς. Στην πράξη, τα απομονωμένα χωριά να γίνονται, το ένα μετά το άλλο, ανοιχτά γηροκομεία.

Τα παιδιά είναι η ελπίδα της αύριον. Και σε κοινότητες που γηράσκουν από μέρα σε μέρα, τα παιδιά είναι φυσικό να αποτελούν τα πιο ζωντανά τους κύτταρα. Δεν είναι συνεπώς παράδοξο, γιατί παράγοντες των κοινοτήτων αυτών, παλεύουν κυριολεκτικά να κρατήσουν ανοιχτό το σχολείο τους, ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών, και οι πολιτικοί, για λόγους ευνόητους, συνήθως υποκύπτουν σ' αυτή την απαίτηση. Το αποτέλεσμα είναι γνωστό και θλιβερό: Η «ομηρεία» των παιδιών μέσα σ' ένα αναμικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα σε συνθήκες, όπου και αυτή ακόμα η στοιχειώδης ανάγκη για συγκρότηση ομάδων ομηλικών για το παιχνίδι δεν μπορεί να ικανοποιηθεί.

Τελικά, θυματοποιούνται τα ίδια τα παιδιά, για το μέλλον των οποίων υποτίθεται ότι γίνεται όλος αυτός ο

αγώνας. Για να κρατηθούν όμως οι μικρές κοινότητες στη ζωή, και να διατηρηθεί σ' αυτές η παιδική και, η νεανική πνοή, επιβάλλεται ν' αλλάξουν ριζικά οι συνθήκες ζωής. Χρειάζεται να γίνουν έργα υποδομής: έργα εξυπηρέτησης των βασικών αναγκών του ανθρώπου: έργα προόδου, όπως είναι οι βιβλιοθήκες, οι χώροι άθλησης και ψυχαγωγίας, τα κέντρα υγείας, οι κρατικές υπηρεσίες για γρήγορη και αποτελεσματική εξυπηρέτηση του πληθυσμού.

Τέτοιες όμως εγκαταστάσεις και υπηρεσίες, δεν είναι δυνατό να λειτουργούν σε κάθε κοινότητα. Η λύση είναι να επιλεγεί το πιο κατάλληλο μέρος για το σκοπό αυτό. Το ρόλο αυτό είναι φυσικό ότι μπορεί να τον αναλάβει καλύτερα η μεγαλύτερη κοινότητα της περιοχής, η οποία σε μια τέτοια περίπτωση θα λειτουργούσε ως δήμος για τις γύρω μικρότερες δορυφορικές κοινότητες. Εκεί θα πρέπει να βρίσκεται και το κεντρικό-περιφερειακό σχολείο.

Σ' ένα τέτοιο σύμπλεγμα συνεργαζομένων κοινοτήτων, θα μπορούσε ν' αναπτυχθεί καλύτερα και η ιδιωτική πρωτοβουλία. Για παράδειγμα, να εγκατασταθούν, με κρατική βοήθεια: σύγχρονες γεωργοκτηνοτροφικές μονάδες, βιοτεχνίες, μικρές βιομηχανίες, υπηρεσίες εξυπηρέτησης εκδρομών και τουριστών.

Προϋπόθεση ασφαλώς είναι η ολοκλήρωση του εκσυγχρονισμού του οδικού δικτύου, όπου τούτο δεν έχει γίνει ακόμα. Πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι ένας από τους σημαντικότερους λόγους για τη φυγή των κατοίκων από τα απομονωμένα ορεινά χωριά ήταν η κακή κατάσταση των δρόμων. Αναφέρω ως παράδειγμα μεγάλες, κάποτε, κοινότητες όπως το Άρσος, το Φοινί, τα Καμινάρια, στην επαρχία Λεμεσού. Σήμερα υπάρχουν δρόμοι, αλλά οι νέοι άνθρωποι έχουν ήδη εγκατασταθεί σε αστικές περιοχές.

Αν δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ζωής, όπως τις περιγράψαμε πιο πάνω, σίγουρα θα παραμείνουν στα χωριά τους οι κάτοικοι που ζουν σήμερα εκεί. Επιπλέον, θα επιστρέψουν και πολλοί «απόδημοι», από τις πόλεις ή ακόμα και από το εξωτερικό.

Σε μια τέτοια κοινωνική και κοινοτική εξελικτική αναδιάρθρωση, είναι αναγκαίο και αναπόφευκτο να αναπροσαρμοστεί ανάλογα και η δομή και

λειτουργία των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και διευκολύνσεων. Θα πρέπει, λ.χ., να λειτουργήσουν κεντρικά νηπιαγωγεία και προδημοτικές τάξεις, για την εξυπηρέτηση της κοινότητας-δήμου και των γύρω χωριών. Όλες αυτές οι υπηρεσίες, περιλαμβανομένου ασφαλώς και του σχολείου, θα ήταν πολύ χρήσιμο να παρέχονται στα πλαίσια ενός ολοήμερου προγράμματος, με κρατική μέριμνα και χορηγία.

Για ένα τέτοιο ρηξικέλευθο σχέδιο, χρειάζονται τολμηρές αποφάσεις από πλευράς τόσο της Κυβέρνησης όσο και της Βουλής. Είναι μια επένδυση, που αν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί έγκαιρα και σωστά, θα αποδώσει στο πολλαπλάσιο.

Το κείμενο αυτό αποτελεί εισηγητική παρέμβασή μας στα πλαίσια του 11ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων και Νηπιαγωγών, που οργανώθηκε στην Κύπρο από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, με θέμα «Περιφερειακά σχολεία-σχολικά κέντρα» (30 Απριλίου - 1 Μαΐου 1997).

Εκδόσεις του CCEAM

Τα μέλη του ΚΟΕΑ που θα είναι και μέλη του CCEAM, εκτός από το Δελτίο του Ομίλου μας θα παίρνουν επίσης τα πιο κάτω έντυπα, δυο ως τέσσερις φορές το χρόνο:

- * International Studies in Educational Administration
- * International Directions in Educational Administration
- * The CCEAM Newsletter.

Σημειώνουμε ότι το International Studies in Educational Administration θεωρείται ένα από τα πιο έγκυρα περιοδικά στο είδος του.

Συνεργασίες

Παρακαλούμε όπως συνεργασίες για το Δελτίο του Ομίλου μας στέλλονται στον Πρόεδρο του ΚΟΕΑ, στη διεύθυνση του Ομίλου. Τα θέματα να είναι, κατά προτίμηση, σχετικά με την εκπαιδευτική διοίκηση: δεν αποκλείονται όμως και άλλα παιδαγωγικά θέματα. Η έκτασή τους να μην υπερβαίνει τις τέσσερις (4) δακτυλογραφημένες σελίδες.

ΩΡΙΜΟΤΗΤΑ - ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ

Αμαρυλλίς (Λήδα) Νεοφύτου

Βοηθός Δ/τρια Νηπιαγωγείων

Ωριμότητα και ετοιμότητα είναι δυο λέξεις, που εμείς οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούμε συχνά για να πούμε ότι ένα παιδί είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις μαθησιακές υποχρεώσεις του στο δημοτικό σχολείο.

Είναι δυο όροι αλληλένδετοι και αλληλοσυμπληρούμενοι, αλλά με διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο ο καθένας.

Θεωρούνται πολύ βασικά στοιχεία για τη σχολική επιτυχία που κι αυτή με τη σειρά της θα δώσει ώθηση και κίνητρα στο μαθητή να αναπτύξει ενδιαφέρον και διάθεση για νέες, συνεχείς και μεγαλύτερες επιτυχίες. Αντίθετα, η έλλειψή τους οδηγεί στη σχολική αποτυχία με όλα τα θλιβερά συνεπακόλουθα.

Ας δούμε τώρα το εννοιολογικό περιεχόμενο της κάθε έννοιας ξεχωριστά.

Ωριμότητα

Ωριμότητα ή ωρίμανση, είναι η έμφυτη φυσική πνευματική, συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά συνέπεια, η πνευματική ωρίμανσή του αναφέρεται στο στάδιο εξέλιξης της σκέψης του. Η ανάπτυξη των πιο πάνω, προκαλείται από βιολογικές δυνάμεις - νευρικό σύστημα ενδοκρινικά συστήματα - που συμβάλλουν και στη σωματική ανάπτυξη του παιδιού.

Πνευματική-νοητική ανάπτυξη: Είναι η ικανότητα που έχει το άτομο να κατανοεί το περιβάλλον του - έμφυχο και άφυχο - να ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και να δίνει λύσεις στα προβλήματα που του παρουσιάζονται κατά τρόπο λογικό. Είναι επίσης οι μεταβολές που συμβαίνουν στις γνωστικές ικανότητες του ατόμου με την πάροδο της ηλικίας. Για να λειτουργήσει και να εξελιχθεί η πνευματική ανάπτυξη χρειάζεται και άλλες επιμέρους ικανότητες όπως είναι η μνήμη, η κρίση, η δημιουργική σκέψη και η ικανότητα για λύση προβλημάτων.

Η πνευματική ανάπτυξη είναι στενά συνυφασμένη με τη γλωσσική ανάπτυξη και την ικανότητα της χρήσης της γλώσσας για σκοπούς επικοινωνίας.

Συναισθηματική ανάπτυξη: Συναισθήματα είναι οι βιωματικές καταστάσεις που δημιουργούνται στο άτομο με τα αισθητήρια όργανα. Απευθύνονται στον ψυχικό κόσμο, και στην πορεία της ψυχικής εξέλιξης αποτελούν τις βάσεις για την οικοδόμηση (από το άτομο) του αντικειμενικού κόσμου. Τα συναισθήματα βιώνονται από το άτομο και εκφράζονται με διαθέσεις, στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στον αντικειμενικό κόσμο. Για παράδειγμα, το άτομο δείχνει ενδιαφέρον ή μένει αδιάφορο απέναντι σε κάποιες καταστάσεις. Συμμετέχει ή όχι σε χαρά ή λύπη. Θυμώνει και εκφράζεται με χειρονομίες. Τα συναισθήματα

από μόνα τους δεν αποτελούν τον ψυχικό-συναισθηματικό κόσμο του παιδιού.

Επιπρόσθετα, είναι και οι ψυχολογικές-συναισθηματικές ανάγκες που είναι απαραίτητες - το οξυγόνο μπορούμε να πούμε - για να αναπτυχθεί πνευματικά και σωματικά το παιδί. Τέτοιες ανάγκες είναι: η αγάπη, η στοργή, η αποδοχή και η κατανόηση, το ενδιαφέρον εκ μέρους των άλλων για το παιδί, η ενθάρρυνση, η ηρεμία, η ασφάλεια κ.ά. Η συναισθηματική λοιπόν ωρίμανση του παιδιού έχει σχέση με τις ψυχολογικές του ανάγκες, που πρέπει να ικανοποιηθούν για να μπορέσει να αναπτυχθεί συναισθηματικά και να καταστεί ικανό να ανταποκριθεί θετικά στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής στην αρχή, και της ζωής του ως ενήλικα στη συνέχεια.

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη, αναφέρεται τόσο στην ανάπτυξη του σώματος και την κατάσταση υγείας (μέλη και όργανα του σώματος), όσο και στην ικανότητα των μελών και μερών του σώματος να δέχονται οδηγίες από τον εγκέφαλο και να τις εκτελούν. Η ανάπτυξη δηλαδή βασικών ψυχοκινητικών ικανοτήτων όπως: ομιλία, περπάτημα, πιάσιμο, κενώσεις καθώς και ο έλεγχος των πιο πάνω από το παιδί. Αυτές οι ικανότητες-δεξιότητες βελτιώνονται και αναπτύσσονται με την πάροδο της ηλικίας και την άσκηση των μικρών και μεγάλων μυών. Έτσι, βλέπουμε το παιδί του νηπιαγωγείου να είναι σε θέση να ελέγχει την κίνηση των χεριών και των ποδιών, κάνοντας μικρές και μεγάλες κινήσεις, και να έχει σταθερότητα στις κινήσεις αυτές - να χειρίζεται διάφορα μικρά αντικείμενα όπως μολύβι, πινέλο, ψαλίδι. Να εναρμονίζει, την κίνηση ματιού-χειριού (πέραςμα χάντρας, κουμπιού, κίνηση από αριστερά-δεξιά) καθώς και την κίνηση ματιού-ποδιού (κλωστό μπάλα, περπατά πάνω σε χαραγμένη πορεία, ισορροπεί).

Παραθέτοντας τις θέσεις του J. Piaget για τα στάδια πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού, έχουμε την πεποίθηση ότι θα βοηθήσουμε στην καλύτερη κατανόηση των όρων Ωριμότητα και Ετοιμότητα.

Κατά τον Piaget, το παιδί της ηλικίας που μας ενδιαφέρει, δηλαδή το παιδί της ηλικίας 4,5-5,5 χρόνων βρίσκεται στην περίοδο της προλειτουργικής σκέψης της πνευματικής του ανάπτυξης.

Η περίοδος της προλειτουργικής σκέψης χωρίζεται σε δυο στάδια. Το προενοιολογικό (2-4 χρόνων) και το διαισθητικό (4-7 χρόνων). Η χρονική διάρκεια των σταδίων αυτών δεν είναι απόλυτη. Άλλα παιδιά μεταβαίνουν από το ένα στάδιο στο άλλο πιο γρήγορα και άλλα πιο αργά. Δηλαδή, ένα παιδί ηλικίας 4½ ή και 5½ χρόνων πιθανό να βρίσκεται ακόμη στο προενοιολογικό στάδιο της

προλειτουργικής σκέψης. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο επιτυγχάνεται με ορισμένες διαδικασίες που έχουν σχέση με εσωτερικές μεταβολές λόγω ωρίμανσης.

Χαρακτηριστικά στοιχεία των δυο σταδίων της προλειτουργικής σκέψης.

Προενοιολογικό στάδιο (2-4 χρόνων)

Το παιδί:

- Μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι, την παρατήρηση, τις ερωτήσεις. Έχει περιέργεια να μάθει. Ενεργεί πάνω στο περιβάλλον.
- Αποδίδει ζωή και συνείδηση στα άψυχα.
- Έχει σκέψη εγωκεντρική. Δε βλέπει τις απόψεις των άλλων.
- Χρησιμοποιεί προένοιους.
- Υποδύεται ρόλους, μιμείται.
- Επικοινωνεί λιγότερο με τη γλώσσα και περισσότερο με την κίνηση.
- Δυσκολεύεται να διακρίνει το όλο από το μέρος και να κατηγοριοποιήσει.
- Έχει πολύ σύντομη διάρκεια προσοχής που εύκολα διασπάται.

— Διαισθητικό στάδιο (4-7 χρόνων)

— Το παιδί αναπτύσσει:

- σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα γλωσσικής ικανότητας
 - την ικανότητα χρήσης συμβόλων και αναπαραστάσεων.
- Το παιδί έχει σκέψη στατική, μη αντιστρέψιμη, γι αυτό δυσκολεύεται να:
- αντιληφθεί περισσότερες από μια σχέσεις και συγκεντρώνει την προσοχή του σε μια όψη της πραγματικότητας
 - αντιληφθεί την έννοια της αιτιότητας.
 - κατανοήσει αρκετές έννοιες χώρου και πολλές έννοιες χρόνου

Το παιδί δεν έχει την έννοια της διατήρησης της ποσότητας, του βάρους και του όγκου.

Από τα πιο πάνω συνάγεται ότι, αν ο εκπαιδευτικός θέσει στόχους ψηλότερους από το στάδιο ωρίμανσης που βρίσκεται το παιδί που έχει μπροστά του, το αποτέλεσμα θα είναι, αυτό το παιδί να μην μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των στόχων αυτών, με αποτέλεσμα την αποτυχία με όλα τα δυσάρεστα συνεπακόλουθα και προ πάντων την ανάπτυξη από μέρους του παιδιού αρνητικής στάσης απέναντι στη μάθηση.

Ως εκ τούτου, το παιδί, ανάλογα με το στάδιο πνευματικής ανάπτυξής του, θα πρέπει να βρίσκεται και στην ανάλογη βαθμίδα εκπαίδευσης.

(Συνέχεια στη σελ. 10)

ΩΡΙΜΟΤΗΤΑ - ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ (Συνέχεια από τη σελ. 9)**Ετοιμότητα**

Η «ετοιμότητα» στα παιδαγωγικά λεξικά ορίζεται ως «μία κατάσταση του σώματος, της νόησης και του συναισθήματος που έχει παραχθεί από το συγκερασμό της ανάπτυξης και της εμπειρίας και σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να ξεκινήσει κάτι καινούργιο». Δηλαδή, είναι η ικανότητα της επαρκούς αντιμετώπισης μιας κατάστασης.

Η ετοιμότητα δημιουργείται με την αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος. Δηλαδή, το άτομο, δρώντας πάνω στο περιβάλλον ανάλογα με την ωρίμανση του οργανισμού και σύμφωνα με τις γνώσεις και εμπειρίες που έχει, επιτυγχάνει την παραπέρα ανάπτυξη του.

Να πούμε εδώ ότι η ωρίμανση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει ετοιμότητα.

Χαρακτηριστικό της ετοιμότητας για μάθηση είναι και το ενδιαφέρον που επιδεικνύει το παιδί για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Για να επιτευχθεί η ωριμότητα και η ετοιμότητα ενός ατόμου είναι απαραίτητο να ικανοποιούνται ωρισμένες ανάγκες του: βιολογικές και κοινωνικοσυναισθηματικές.

Βιολογικές ανάγκες είναι η τροφή, η στέγη, το νερό, ο ύπνος, η ξακούραση, η ένδυση-υπόδηση και γενικά κάθε τι που του εξασφαλίζει την υγεία.

Κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες: Είναι το ήμερο οικογενειακό περιβάλλον όπου το παιδί νοιώθει, αισθάνεται την αγάπη, τη στοργή, το ενδιαφέρον και την ενθάρρυνση των γύρω του. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, το παιδί νοιώθει ασφάλεια, φυσική και συναισθηματική, αντιλαμβάνεται ότι γίνεται αποδεκτό τόσο από την οικογένεια όσο και από το περιβάλλον της οικογένειας - συγγενείς, φίλους. Δημιουργεί σχέσεις, κάνει φίλιες και αισθάνεται ότι ανήκει κάπου, πράγμα πολύ σημαντικό για μια υγιή συναισθηματική ζωή.

Από έρευνες που έγιναν, αποδείχτηκε πως παιδιά που υποσιτιζόνταν έμεναν απαθή, δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν, έπεφταν σε λήθαργο. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν και έρευνες που έγιναν σε παιδιά που μεγάλωσαν σε ιδρύματα ή σε περιβάλλοντα όπου έμεναν ανικανοποίητες οι συναισθηματικές τους ανάγκες. Εάν όμως υπερτερεί η ικανοποίηση των κοινωνικοσυναισθηματικών αναγκών έναντι των φυσιολογικών, τα αποτελέσματα είναι καλύτερα.

Σχολική Ετοιμότητα

«Σχολική ετοιμότητα σημαίνει την ετοιμότητα του παιδιού να διδαχθεί γραφή, ανάγνωση και μαθηματικά. Είναι δηλαδή έτοιμο - έχει ήδη αποκτήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα το βοηθήσουν να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος

της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου χωρίς συναισθηματική φρόνηση, αφού θα είναι σε θέση να μαθαίνει εύκολα.

Η ετοιμότητα του παιδιού για φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο είναι αποτέλεσμα της ωρίμανσης ενός συνόλου ικανοτήτων, γύρω στα 5½-7 χρόνια που αφορούν την πνευματική κινητική και κοινωνικοσυναισθηματική ωριμότητα.

Με βάση τα πιο πάνω, αναμένεται από το παιδί, με την είσοδό του στο Δημοτικό Σχολείο:

- Να κινείται ανέτα μέσα στο χώρο.
- Να χρησιμοποιεί ορθά το μολύβι, να αντιγράφει σχήματα, να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές, να κάνει ομαδοποιήσεις και σειροθετήσεις, να διακρίνει ήχους, να συγκεντρώνεται και η προσοχή του να έχει κάποια διάρκεια που να θεωρείται φυσιολογική για την ηλικία του.
- Να χρησιμοποιεί με ευχέρεια τη γλώσσα και να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του.
- Να δείχνει ενδιαφέρον και θέληση για γραφή, ανάγνωση, μαθηματικές έννοιες-πράξεις και για την απόκτηση άλλων γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Να κάνει παρέα με άλλα παιδιά και να παίζει ομαδικά παιχνίδια.

Νηπιαγωγείο και ετοιμότητα

Παραθέτοντας το σκοπό και τους γενικούς στόχους του νηπιαγωγείου, όπως αυτοί αναφέρονται στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, είναι εύκολο, πιστεύουμε, στον καθένα να αντιληφθεί τη σημασία που έχει η φοίτηση ενός παιδιού σε νηπιαγωγείο με πτυχιούχο νηπιαγωγό και πόσο αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη της ετοιμότητας.

Σκοπός:

Το νηπιαγωγείο, όπως και η προδημοτική εκπαίδευση, έχει σκοπό να βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί ομαλά στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο με άνεση και ασφάλεια και να εξασφαλίσει, να διατηρήσει και προωθήσει την υγιή και ολόπλευρη ανάπτυξή του (πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθικοθρησκευτική, ψυχοκινητική και αισθητική) στον ανώτατο δυνατό βαθμό, ανάλογα με το στάδιο ωρίμανσής του.

Γενικοί στόχοι

Μεταξύ των βασικών στόχων περιλαμβάνονται:

- διατήρηση και προώθηση της υγείας
- βελτίωση κινητικών και αισθητικών ικανοτήτων
- βελτίωση κινητικών και αισθητικών ικανοτήτων
- προώθηση δημιουργικής έκφρασης και σκέψης

- ανάπτυξη πνευματικών ικανοτήτων, λειτουργικών και επιστημονικών διαδικασιών
- ανάπτυξη εννοιών και τρόπων σκέψης, σχετικών με όλους τους τομείς γνώσης
- ανάπτυξη γνωρισμάτων προσωπικότητας, όπως η πρωτοβουλία, η επιμονή, η αυτοπεποίθηση, η αισιοδοξία
- ανάπτυξη στάσεων αποδοχής και κατανόησης, αυτοαποδοχής και αυτοπεποίθησης και προπάντων θετικής αυτοϊδέας
- ανάπτυξη δημιουργικότητας και ικανότητας για έκφραση
- ανάπτυξης της γλωσσικής ικανότητας, της λογικής, κριτικής και μαθηματικής σκέψης
- προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον και ανάπτυξη ορθών στάσεων για τη μάθηση, την εργασία, τις ανθρώπινες σχέσεις, τα δικαιώματα και τα καθήκοντα, το φυσικό περιβάλλον και την υγεία
- ανάπτυξη ορθών στάσεων έναντι των βασικών αξιών της κοινωνικής, ηθικής, εθνικής πολιτιστικής και θρησκευτικής ζωής.

Τελειώνοντας, αναφέρουμε πιο κάτω τις αρχές της ετοιμότητας, όπως αυτές περιέχονται στο βιβλίο της Μαίρης Ιωαννίδου-Κουσελίνη «Ανάπτυξη του Παιδιού και Σχολική Πραγματικότητα».

Αρχές της ετοιμότητας

1. Δεξιότητες που κτίζονται πάνω στη συμπεριφορά την ανάλογη με το επίπεδο ανάπτυξης μαθαίνονται πιο εύκολα.
2. Όσο πιο ώριμος είναι ο οργανισμός τόσο λιγότερη εκπαίδευση χρειάζεται, για να φτάσουμε σ' ένα επίπεδο απόδοσης.
3. Εκπαίδευση που γίνεται πριν την ετοιμότητα-ωρίμανση μπορεί να μη φέρει καμιά βελτίωση ή μόνο προσωρινή.
4. Η εκπαίδευση που προηγείται από το επίπεδο ετοιμότητας μπορεί να επιφέρει ματαίωση και να σταματήσει τη θέληση για μάθηση.

Βιβλιογραφία

Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, Τόμος 5, Εκδοτικός Οργανισμός *Ελληνικά Γράμματα*.

«*Εξελικτική Ψυχολογία*», Ιωάννου Ν. Παρασκευόπουλου, Τόμοι 1 και 2 - Αθήνα.

«*Προς μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία*», Χρήστου Θεοφιλή, Ανδρέα Δαμιανού, Αναστασίας Μακρίδου - Έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

«*Ανάπτυξη του Παιδιού και Σχολική Πραγματικότητα*» Μαίρης Ιωαννίδου-Κουσελίνη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 1994.

Όλγας Πανοπούλου-Μαράτου: Άρθρο με θέμα «*Η ηλικία επαγωγής στο σχολείο και θλιβερές επιπτώσεις μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*».

Υποχρεωτική Εκπαίδευση και Αλφαριθμητισμός

Από τον Ανδρέα Π. Πολυδώρου

Το 1991 ο Διεθνής Σύνδεσμος για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων [International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)] διεξήγαγε διεθνή έρευνα με θέμα «Αλφαριθμητισμός και σχολείο». Στην έρευνα πήραν μέρος 31 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Κύπρος. Τη διεξαγωγή της έρευνας στην Κύπρο ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χορηγώντας δοκίμια σε δείγμα 182 δημοτικών σχολείων και 1550 μαθητών. Στην περίπτωση των Γυμνασίων περιλήφθηκαν και τα 52 σχολεία και τυχαίο δείγμα 1480 μαθητών.

Στα δοκίμια και των δύο πληθυσμών δόθηκαν τρεις τύποι κειμένων: αφηγηματικά, επεξηγηματικά και πληροφοριακά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας για τα επιτεύγματα των μαθητών Δημοτικού, φαίνεται ότι η Κύπρος έχει τοποθετηθεί στην 22η θέση μεταξύ 27 χωρών που πήραν μέρος και για τα επιτεύγματα των μαθητών Γυμνασίου πάλι την 22η θέση μεταξύ των 31 χωρών που πήραν μέρος.

Η πρώτη χώρα τόσο στα επιτεύγματα μαθητών Δημοτικού όσο και Γυμνασίου ήταν η Φιλανδία και πήρε σύνολο μονάδων 569 και 560 αντίστοιχα. Η τελευταία στα επιτεύγματα Δημοτικού η Βενεζουέλα με 383 μονάδες και του Γυμνασίου η Μποτσουάνα με 330. Η Κύπρος πήρε στα επιτεύγματα μαθητών Δημοτικού 481 μονάδες και του Γυμνασίου 497. Όσον αφορά τους τρεις τύπους κειμένων - αφηγηματικών, επεξηγηματικών και πληροφοριακών - πήρε 492, 475 και 476 αντίστοιχα για τους μαθητές Δημοτικού και 516, 496 και 482 για το Γυμνάσιο.

Τα πιο πάνω ευρήματα μαρτυρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου υστερεί σε σύγκριση με τα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων χωρών, στον τομέα του αλφαριθμητισμού. Είναι ενδιαφέρον, επίσης, το γεγονός ότι οι περισσότερες αδυναμίες εντοπίζονται στα επιτεύγματα που αναφέρονται στα πληροφοριακά κείμενα.

Στις αρχές του περασμένου Δεκεμβρίου ανακοινώθηκαν τα αποτελέσματα της τρίτης διεθνούς έρευνας του IEA για τα μαθηματικά και την επιστήμη της Α' και Β' Γυμνασίου. Στην έρευνα πήραν μέρος 45 χώρες και αξιολογήθηκαν οι τάξεις Γ' και Δ' Δημοτικού, Α' και Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυ-

κείου. Η Κύπρος κατατάγηκε 24η μεταξύ 27 χωρών που πήραν μέρος στα μαθηματικά της Α' και 36η μεταξύ των 41 της Β' Γυμνασίου. Στην επιστήμη τα αποτελέσματα ήταν ακόμη χειρότερα. Η Κύπρος πήρε την προτελευταία θέση μεταξύ των 27 χωρών που πήραν μέρος στην έρευνα για την Α' τάξη και 38η μεταξύ των 41 χωρών για τη Β'.

Θα ανέμενε κανείς ότι τα αποκαρδιωτικά αυτά αποτελέσματα θα προβληματίζαν τους ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Αντί τούτου σταθήκαμε μάρτυρες μιας αλλοπρόσαλης συμπεριφοράς εκφρασμένης κατά τρόπο πρωτότυπο.

Ακουσαμε να λέγονται διάφορες αιτίσεις και να προβάλλονται ισχυρισμοί με τους οποίους αμφισβητούνται τα αποτελέσματα των μαθητών της Κύπρου: ότι τα παιδιά που εξετάστηκαν είναι ένα σχεδόν χρόνο μικρότερα από αυτά των άλλων, ότι η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν ακατάλληλες για τους μαθητές της Α' και Β' Γυμνασίου, εφόσον δεν περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα αυτών των τάξεων και ότι στα εξεταστικά δοκίμια υπήρχε σωρεία λαθών... Οι ισχυρισμοί αυτοί διαψεύστηκαν από τον συντονιστή της έρευνας κ. Κ. Παπαναστασίου, αναπληρωτή καθηγητή του Πανεπιστημίου Κύπρου. Η ίδια δε η τέως Υπουργός Παιδείας δήλωσε ενώπιον της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής ότι τα αποτελέσματα δεν μας ικανοποίησαν, αλλά ούτε και μας θορύβησαν» προχώρησε μάλιστα να δηλώσει ακόμη ότι «τα μαθηματικά δεν είναι μέσα στις προτεραιότητές μας», αλλά ανείρεσε λίγο αργότερα τη δήλωση, αντιλαμβανόμενη το λάθος, στο οποίο είχε υποπέσει. Καλά το «δεν μας ικανοποίησαν» κατανοητό. Πώς να ερμηνεύσουμε όμως το «δεν μας θορύβησαν»; Τι άραγε πρέπει να συμβεί για να θορυβηθούν οι ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού;

Σε δειγματική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, το 1990, που είχε ως στόχο να διερευνήσει το βαθμό κατάρτησης της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών της Στ' Δημοτικού και Α' και Γ' Γυμνασίου, με κριτήριο την κατανόηση συγκεκριμένου κειμένου, διαπιστώθηκε ότι ποσοστό 10,1% των παιδιών της Στ' Δημοτικού, 11% της Α' Γυμνασίου και 2,8% Γ' Γυμνασίου παρουσιάζουν πρόβλημα λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Το ποσοστό 2,8% των μαθητών της Γ' Γυμνασίου πρέπει να αντικριστεί σε

συσχετισμό με τα ποσοστά διαρροής και στασιμότητας των μαθητών κατά τα τρία χρόνια της φοίτησής τους στο γυμνάσιο.

Παρ' όλο που η έρευνα του Παιδ. Ινστιτούτου είναι ανεπαρκής για εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, τα πορίσματα φανερώουν ότι τόσο η δημοτική όσο και η μέση εκπαίδευση στην Κύπρο αντιμετωπίζουν πρόβλημα λειτουργικού αναλφαριθμητισμού.

Το θέμα του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού δεν είναι ένα απλό εκπαιδευτικό πρόβλημα. Αφορά κατ' αρχήν τη μορφωτική ανάπτυξη, την ψυχική ισορροπία και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων, αλλά συναρτάται άμεσα και με την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική πρόοδο της χώρας.

Είναι γεγονός ότι το 1989-90 άρχισε να λειτουργεί ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας που αποτελεί σημαντική καινοτομία στη δημοτική εκπαίδευση. Όταν όμως ληφθεί υπόψη ότι ο μαθητικός πληθυσμός στα δημοτικά σχολεία ξεπερνά τις 60000 και στα τμήματα συνωστίζονται ίσαμε 34 παιδιά, διαπιστώνεται ότι ο αριθμός των 135 δασκάλων που ενισχύουν τα παιδιά με μαθησιακές αδυναμίες ή άλλα προβλήματα είναι ανεπαρκής.

Στη μέση εκπαίδευση άρχισαν, το 1989-90, προγράμματα αντιμετώπισης του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού σε πειραματικό στάδιο σε δύο γυμνάσια της Λεμεσού. Η πρωτοποριακή αυτή προσπάθεια επεκτάθηκε και κατά τα επόμενα χρόνια σε 37 γυμνάσια και 450 παιδιά. Το πρόγραμμα όμως παρουσιάζει δύο ουσιαστικές αδυναμίες: α) Δεν εφαρμόζεται σε όλα τα γυμνάσια και β) καλύπτει μόνο παιδιά της Α' τάξης.

Πιστεύω ότι ένας βασικός παράγοντας επιτυχίας του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας είναι η ευαισθητοποίηση τόσο των διευθυντών των σχολείων όσο και του συνόλου των εκπαιδευτικών. Δυστυχώς τα γεγονότα μαρτυρούν πως δεν έγιναν όσα έπρεπε προς αυτή την κατεύθυνση. Σημαντικό επίσης στοιχείο είναι ο τρόπος κατανομής του διδακτικού χρόνου. Συνήθως η ενισχυτική διδασκαλία ανατίθεται σε άπειρους δασκάλους, που επισκέπτονται τα σχολεία μια-δυο φορές την εβδομάδα. Θα ήταν πιο αποτελεσματικός ο θεσμός, αν την ενισχυτική διδασκαλία αναλάμβαναν έμπειροι δάσκαλοι που υπηρετούν μόνιμα

(Συνέχεια στη σελ. 12)

ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Συνέχεια από τη σελ. 11)

στα σχολεία, οπότε τα παιδιά που την έχουν ανάγκη θα είχαν την ευκαιρία να διδάσκονται έστω και για λιγότερο χρόνο αλλά καθημερινά.

Είναι λυπηρό που τα ως τώρα γνωστοποιηθέντα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών είναι αρνητικά όσον αφορά τη σύγκριση, του εκπαιδευτικού μας συστήματος με εκείνα των αναπτυγμένων χωρών. Είναι όμως διπλά αποκαρδιωτικό να ακούεις τους καθ' ύλην αρμοδίους να δηλώνουν ότι δεν ανησυχούν. Δεν θα ήταν, βέβαια, ορθό να προχωρήσει κανείς σε απόψεις και εισηγήσεις αναφορικά με την κατάσταση προτού ολοκληρωθεί η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας του ΙΕΑ. Ορισμένα όμως πράγματα βοούν.

Τριαντατέσσερα χρόνια μετά την εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη δημοτική και πέραν των 20 στη μέση (γυμνασιακή) το εκπαιδευτικό μας σύστημα αντιμετωπίζει την εκπαίδευση με τους ίδιους σχεδόν όρους που ίσχυαν προηγουμένως. Ο μέγιστος αριθμός μαθητών (34) κατά δάσκαλο εξακολουθεί να παραμένει ο ίδιος και οι διδακτικές προσεγγίσεις εξακολουθούν να είναι μεταπικές προς όλη την τάξη.

Ο τομέας της έρευνας και της αξιολόγησης, και εκεί όπου λειτουργεί, ευρίσκεται σε εμβρυακή κατάσταση. Και το χειρότερο, απουσιάζει η συνέχεια και η συνέπεια. Λείπει ο συντομισμός και η συνεργασία για αξιοποίηση των πορισμάτων. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα απέτυχε να κάνει όσα έπρεπε, ώστε να ενσωματωθεί οργανικά και συστηματικά στη λειτουργία του το βασικό δίπτυχο της έρευνας και αξιολόγησης.

Το βαρυφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται ολοένα και πιο υδροκέφαλο. Κανένα όμως σώμα δεν αναλαμβάνει την ευθύνη να το αποφορτώσει και να το ανασυνθέ-

σει, ώστε να γίνει αφομοιώσιμο και να είναι αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Άμεσα συναρτημένη με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι και η ποιότητα των διδακτικών βιβλίων.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα εισάγει κατά καιρούς διάφορες καινοτομίες. Κατά κανόνα όμως οι καινοτομίες εισάγονται με τον πιο πρόχειρο και βεβιασμένο τρόπο. Αγνοούνται ή παρακάμπτονται οι απαραίτητες διαδικασίες με αποτέλεσμα να καταλήγουν συνήθως σε μεγάλες αποτυχίες.

Χωρίς να εξαντλούνται τα κτυπητά προβλήματα θα περιοριστώ σε ακόμη ένα. Διακηρύττεται συχνά-πυκνά ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει να κάνει με τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ότι πρέπει να συμβαδίζει με τις συνεχείς αλλαγές που η ίδια η ζωή επιβάλλει τόσο στην ύλη όσο και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Και όμως το υφιστάμενο ανθρώπινο δυναμικό, ο αντικατάστατος αυτός φορέας της παιδευτικής πράξης, δεν αξιοποιείται στο έπακρο και δεν εκσυγχρονίζεται, διότι οι εκπαιδευτικές αρχές αποφεύγουν να αναλάβουν την ευθύνη για περιοδική, συστηματική και υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση κατά τη διάρκεια του εργασίου χρόνου.

Με όσα αναφέρονται πιο πάνω γίνεται φανερό ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα αντιμετωπίζει πολλά και σοβαρά προβλήματα, η επίλυση των οποίων δεν χωρεί αναβολή. Η αναβάθμιση της εκπαίδευσής μας αποτελεί άμεση εθνική αναγκαιότητα, γιατί υγιή συστήματα δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη του αναγκαίου ανθρώπινου δυναμικού και του αγώνα εναντίον του κοινωνικού αποκλεισμού. Η βελτίωση της ποιότητας της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης προσφέρει μοναδική ευκαιρία για να εισαχθεί ο νέος στην «μανθάνουσα» κοινωνία της αέναης και καλπάζουσας αλλαγής.

«ΑΡΧΗ ΣΟΦΙΑΣ ΟΝΟΜΑΤΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΙΣ» (Συνέχεια από τη σελ. 7)

ανακάλιον = μοιρολόι. Λέγεται και νεκάλιον. Από την ομηρική λέξη νέκυσ (=νεκρός) + καλέω-ώ. Οι επιστρατευόμενες στα παλιά χρόνια νεκαλίστρες (μοιρολόγιστρες) αυτό έκαναν. Εξυμνούσαν τα προτερήματα του νεκρού και ζητούσαν την ανάκλησή του στη ζωή. (Για περισσότερες πληροφορίες, ο συγγραφέας παραπέμπει στη λέξη νεκαλιούμαι.)

αντζ'ειόν = σκευός. Από το αρχαίο αγγείον (και άγγος).

γανίσκω = θεραπεύομαι. Από το ιαίνω (=θεραπεύω).

δίμιτον (είδος υφάσματος). Από το δις+μίτος (=κλωστή). Δυο φορές κλωστή μπλεγμένη. Παράβαλε: «Σαράντα πήχες δίμιτον εκάμαν μου μια βράκαν».

ζευκαλάτης = ο γεωργός. Αυτός που οδηγεί ζευγάρι βοδιών. Από το ζεύγος + ελαινώ (=οδηγώ).

θερνάτ'ιν: Ο Αθανάσιος Σακελλάριος στα «Κυπριακά» του ετυμολογεί τη λέξη από το θρίναξ-κος = τρίκρανο γεωργικό εργαλείο που ανακάτευαν μ' αυτό τα σιτηρά.

θρουμπίν = το θυμάρι. Από το αρχαίο θύμβρα (με αναγραμματισμό). Παράβαλε και το αρχαίο θύμος, από το ρήμα θύω = κάμνω κάτι να καπνίσει, θυσιάζω· γιατί το θυμάρι το χρησιμοποιούσαν για καύσιμο στις θυσίες.

κανίς'σ'ιν = δώρο. Από το αρχαίο κάνεον (=καλάθι, πανέρι). Κανηφόροι παρθένες έφεραν μέσα σε πανέρια τα ιερά σκεύη και δώρα στις γιορτές του Διονύσου, της Δήμητρας και της Αθηνάς. Οι βυζαντινοί έλεγαν το κάνεον και κανίσκιον, το οποίο ο Κύπριος έκαμε κανίς'σ'ιν.

κολοκάσι (υπόγειος κόνδυλος σαν μεγάλη πατάτα). Ετυμολογείται από το κολοκασία = η ρίζα του φυτού «ψευδοκίμαμος ο ευπρεπής». Εδώδιμο μόνο στην Κύπρο. Δες «Λεξικόν Φυτολογικόν» Π.Γ. Γενναδίου, Α' τόμος Β' έκδοση 1959, σελ. 475.

λαφ(χ)αζάνης = φλύαρος, πολύλογος. Από το λεσχάζω (=φλυαρώ, πολυλογώ). Παράβαλε και λέσχη. Ίσως η λέξη αρχικά να ήταν λεσχάζανης, από το λέσχη+ιζάνω (=καθίζω) και έγινε λαφ(χ)αζάνης.

ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΘΕΟΦΥΛΑΚΤΟΥ
Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης

**ΕΚΘΕΣΗ ΟΥΝΕΣΚΟ (1997)
ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΑΣ ΣΥΣΤΗΜΑ**

Η κατάσταση «ισοπεδωτικής ισότητας» που ισχύει στις προηγμένες περιγράφεται σαν «γεροντολογία» στην εκπαίδευση. Οι νέοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να γίνουν αδιάφοροι, αν δεν είχαν σαν ένα πολύ δυνατό κίνητρο το καλό των παιδιών και της πατρίδας τους (σελ. 96).

ΚΥΠΡΙΑΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ (ΚΟΕΔ)

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

Τηλ.: 756.741, Φαξ: 756741, e mail:edpetros@zeus.cc.ucy.ac.cy