

Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο

Χρήστος Θεοφιλίδης, Μάριος Στυλιανίδης

Εισαγωγή

Ο διευθυντής σχολείου έχει να επιτελέσει σήμερα πολύπλοκο έργο. Όχι μόνο πρέπει να μεριμνήσει για την εξασφάλιση της αναγκαίας υποδομής και εξοπλισμού, αλλά και να δημιουργήσει, μέσα από συναινετικές διαδικασίες, όραμα σχολείου και να αξιολογήσει τον βαθμό πραγμάτωσής του. Αυτό εξυπακούει ότι υπάρχει σύστημα παρακολούθησης της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, ώστε να συγχρονίζονται οι διδακτικές προσεγγίσεις και να μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα. Είναι ακόμη σημαντικό για τον διευθυντή να επικοινωνεί αποτελεσματικά με εσωτερικά και εξωτερικά ακροατήρια. Το πολύπλοκο του διευθυντικού έργου οδήγησε αρκετούς ερευνητές να εστιάσουν την προσοχή τους στην αποτελεσματικότητα με την οποία οι διευθυντές σχολείου ανταποκρίνονται στα καθήκοντα και τις ευθύνες τους. Από αυτό το ενδιαφέρον πηγάζει και η παρούσα έρευνα: διερευνά την αποτελεσματικότητα του διευθυντή δημοτικού σχολείου στην Κύπρο, δεδομένου μάλιστα και του γεγονότος ότι η ανάθεση διευθυντικών καθηκόντων έχει μόνιμο χαρακτήρα και γίνεται χωρίς προηγούμενη ειδική κατάρτιση.

Η ιδέα ότι η ηγεσία είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού έχει ξεκινήσει βέβαια από τον κόσμο των επιχειρήσεων. Κλασικό παράδειγμα αποτελεί η εμπνευσμένη εργασία των Peters και Waterman (1982) *In Search of Excellence*. Μελετώντας επιτυχημένες επιχειρήσεις, οι δύο συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της επιχείρησης. Από τότε η διαπίστωση αυτή άρχισε να εμφανίζεται όλο και πιο συχνά σε παρόμοιες μελέτες, οι οποίες κάλυψαν διαφορετικούς οργανισμούς. Σε μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφορικά με την ηγετική συμπεριφορά οι Bass και Stogdill (1990) επιβεβαιώνουν αυτή τη διαπίστωση, σημειώνοντας ότι η ηγεσία κάνει «την κρίσιμη διαφορά» στην επιτυχία ή όχι των οργανισμών σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριοποίησης, στην εκπαίδευση και την εκκλησία, στο εμπόριο και τις επιχειρήσεις, στο στρατό και την πολιτική.

Η σημασία της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή σχολείου έχει επίσης επιβεβαιωθεί από αρκετές έρευνες που έχουν αναληφθεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες για να αναζητήσουν τρόπους δημιουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου, καθώς επίσης και από πολλές άλλες μελέτες που είχαν ως αντικείμενό τους τον διευθυντή και το σχολείο. Όπως επισημαίνει ο Dean (1995), υπάρχουν τώρα πολλές μαρτυρίες που μπορούν να επιβεβαιώσουν την άποψη ότι σε κάθε σχολείο η ηγεσία έχει άμεση σχέση με την ποιότητα εργασίας που γίνεται σ' αυτό. Συγκεκριμένα, οι διάφορες έρευνες συλλέγουν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (βλέπε Brookover et al., 1979. Duignan, 1986. Edmonds, 1979. Fuller, 1987. Hallinger & Heck, 1999. Levine and Lezotte, 1989. Reynolds and Cutlance, 1992. Sammons, Hillman και Mortimore 1995). Παρόμοια άρθρα στην ελληνική είναι περιορισμένα. Από έρευνα που διενεργήσαμε στο Δελτίο Παιδαγωγικής Βιβλιογραφίας, που εκδίδει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, της περιόδου 1992-1998, εντοπίσαμε μόνο 15 άρθρα που αναφέρονται στο ρόλο του διευθυντή σχολείου. Πιο σχετικά με το θέμα της μελέτης μας ωστόσο είναι τα άρθρα των Θεοφιλίδη, 1994, Ιορδανίδη, 1998, Μαυροσκούφη, 1992, Σαΐτη, 1996, Πασιαρδή 1994 και 1998, Pashiardis & Orphanou, 1999. Ποια είναι λοιπόν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του αποτελεσματικού διευθυντή σχολείου;

Συνολικά εξεταζόμενες οι παραπάνω έρευνες υποβάλλουν ότι ο διευθυντής σχολείου επηρεάζει τα αποτελέσματα αλλά και την πορεία ανάπτυξης της σχολικής μονάδας βασικά με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος έχει σχέση με την προσπάθεια για ξεκαθάρισμα και συγκεκριμενοποίηση της αποστολής του σχολείου και κοινοποίησής της προς όλους. Ο δεύτερος τρόπος σχετίζεται με την ενθάρρυνση και δημιουργία οργανικών δομών και κοινωνικών δικτύων στο σχολείο, παρέχοντας υποστήριξη, χρησιμοποιώντας την ομαδική εργασία και δίνοντας ευκαιρίες στο προσωπικό για εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων. Ο τελευταίος τρόπος αναφέρεται στην επίτευξη αποτελεσμάτων με τη σωστή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, την εξασφάλιση των απαραίτητων πηγών και μέσων και τη στενή παρακολούθηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και μάθησης. Πιο ειδικά ο αποτελεσματικός διευθυντής σχολείου:

- Έχει όραμα για την ανάπτυξη του σχολείου που διευθύνει
- Εξασφαλίζει την υποστήριξη όλων για την υλοποίηση αυτού του οράματος

- Συντονίζει την εργασία του σχολείου αναθέτοντας ρόλους και υπευθυνότητες
- Ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση σχεδιασμού και εφαρμογής αλλαγών
- Είναι έτοιμος να αναθέσει υπευθυνότητες και να αναγνωρίσει τη συμβολή των συναδέλφων του
- Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους και φροντίζει να κρατά όλους ενήμερους για τα σημαντικά γεγονότα και αποφάσεις
- Αποστασιοποιείται από την τρέχουσα πορεία εργασιών και έχει έτσι τη δυνατότητα να επανεξετάζει τις διαδικασίες που εφαρμόζονται και να προλαμβάνει προβλήματα και να αξιοποιεί ευκαιρίες
- Νιώθει δέσμευση απέναντι στο σχολείο, τα μέλη και την καλή του φήμη
- Εκτιμά με αντικειμενικότητα τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες έτσι που να αξιοποιεί τις καλύτερες πρακτικές και να περιορίζει τα ελλείμματα
- Δίνει μεγάλη έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης
- Έχει ψηλές προσδοκίες από όλους, προσωπικό και μαθητές
- Αναγνωρίζει ότι όλοι έχουν ανάγκη υποστήριξης και ενθάρρυνσης για να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους.

Η παρούσα έρευνα ξεκινά από τα πιο πάνω δεδομένα. Χρησιμοποιεί τα πιο πάνω συμπεράσματα ως κριτήρια και προσπαθεί να τεκμηριώσει τον βαθμό αποτελεσματικότητας των διευθυντών δημοτικού σχολείου στην Κύπρο δίνοντας απάντηση στα παρακάτω εξειδικευμένα ερωτήματα:

- Υπάρχει έλλειμμα αποτελεσματικότητας στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο; Αν ναι, σε ποιους τομείς και σε ποιο βαθμό;
- Συμπίπτουν οι απόψεις διευθυντών και δασκάλων αναφορικά με το έλλειμμα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο;
- Πώς συγκρίνονται οι απόψεις διευθυντών και δασκάλων σε ότι αφορά το μέγεθος ελλείμματος στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο;

Μεθοδολογία

Ο πληθυσμός και το δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων (N=280) και οι δάσκαλοι που υπηρετούσαν σε τριθέσια και άνω δημοτικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 1997-98 (N=2858). Όλοι οι διευθυντές περι-

λήφθησαν στο δείγμα. Από τον πληθυσμό των 2858 δασκάλων έγινε τυχαία επιλογή 900 υποκειμένων με το σκεπτικό ότι η ενέργεια αυτή δημιουργεί πιθανότητα λάθους μικρότερου του 1% σε 997 δείγματα από τα 1000 (βλέπε Παλιαναστασίου, 1996, σ.116).

Το ερωτηματολόγιο ταχυδρομήθηκε σε όλα τα μέλη του δείγματος το Μάρτιο 1998 και σε δυο εβδομάδες ακολούθησε υπενθύμιση. Η ανταπόκριση των διευθυντών στο ερωτηματολόγιο ήταν 64,3% (N=180), ποσοστό το οποίο θεωρήθηκε ικανοποιητικό. Αντίθετα η ανταπόκριση των δασκάλων δεν ήταν ικανοποιητική. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν μόνο 26,4% (N=237), ποσοστό που οπωσδήποτε δεν ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

Για να λυθεί το πιο πάνω πρόβλημα χρησιμοποιήθηκε η πρόνοια του στατιστικού προγράμματος SPSS, με το οποίο αναλύθηκαν τα δεδομένα της έρευνας, για αυξομείωση του δείγματος με βάση πληθυσμιακές αναλογίες. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή «χρόνια υπηρεσίας» με υποκατηγορίες 1-4, 5-14, 15-24 και 25+ έτη υπηρεσίας. Με την πρόσδοση συντελεστών στις τέσσερις αυτές υποκατηγορίες του δείγματος η παρατηρηθείσα συχνότητα συνέπεσε με αυτήν που δικαιολογούσαν οι πληθυσμιακές ποσοστιαίες αναλογίες. Αυτή ανήλθε σε 351 περιπτώσεις, αριθμός που ισοδυναμεί με 39% του πληθυσμού.

Το ερωτηματολόγιο

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ειδικό ερωτηματολόγιο που ετοίμασαν οι συγγραφείς, το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες σχετίζονται με πληροφορίες δημογραφικού χαρακτήρα. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από έντεκα κριτήρια αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης μιας σχολικής μονάδας (βλέπε το κεφάλαιο «εισαγωγή»). Τα κριτήρια αυτά αποτελούν σύνοψη ερευνών για το αποτελεσματικό σχολείο (βλέπε και Θεοφιλίδης, 1994, σσ.92-105). Κάθε κριτήριο αξιολογήθηκε τρεις φορές σε ισοδιαστημική κλίμακα επτά διαβαθμίσεων, όπου 1=σε ελάχιστο βαθμό/ελάχιστα σημαντικά και 7=σε μέγιστο βαθμό/εξαιρετικά σημαντικά, με τους υπόλοιπους αριθμούς να εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις. Το παρακάτω παράδειγμα είναι ενδεικτικό των τριών πιο πάνω αξιολογήσεων (βλέπε α, β, γ).

1. Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία, π.χ. ενότητα σκοπού και δράσης, συναδελφικότητα και συνεργασία
- α. Σε ποιο βαθμό υπάρχει σήμερα στο σχολείο σας;
- | | | | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| Ελάχιστος βαθμός | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Μέγιστος βαθμός |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
- β. Σε ποιο βαθμό έπρεπε να υπάρχει;
- | | | | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
| Ελάχιστος βαθμός | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Μέγιστος βαθμός |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------------|
- γ. Πόσο σημαντική θεωρείτε αυτή την ιδέα;
- | | | | | | | | | |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| Ελάχιστη σημαντική | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Εξαιρετικά σημαντική |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|----------------------|

Χρησιμοποιώντας τις δυο πρώτες αξιολογήσεις και αφαιρώντας το α από το β, προκύπτει έλλειμμα στο συγκεκριμένο κριτήριο. Πολλαπλασιάζοντας στη συνέχεια το έλλειμμα με τη σημασία που αποδίδεται στο συγκεκριμένο έλλειμμα προκύπτει το μέγεθος του ελλείμματος. Είναι σαφές, για παράδειγμα, ότι διαφορά 1 μονάδας μεταξύ β-α (συνεπώς έλλειμμα 1 μονάδας) δίνει μέγεθος ελλείμματος 7, αν η σημασία είναι σε βαθμό 7, ενώ στο ίδιο κριτήριο έλλειμμα 2 μονάδων και σημασία σε βαθμό 7 δίνει μέγεθος ελλείμματος 14.

Η ανάλυση των δεδομένων

Απάντηση στο βασικό ερώτημα της έρευνας (έλλειμμα στη διοίκηση σχολείων και μέγεθος του ελλείμματος) δίνεται τόσο με περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική. Στην πρώτη περίπτωση (περιγραφική στατιστική) υπολογίστηκε ο μέσος όρος σε κάθε ερώτηση και για κάθε κατηγορία του δείγματος ξεχωριστά και το αποτέλεσμα παρουσιάζεται σε οπτική μορφή. Στη δεύτερη περίπτωση (επαγωγική στατιστική) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t για δυο ανεξάρτητα δείγματα (διευθυντές-δασκάλοι), για να ελεγχθεί κατά πόσο οι απόψεις των δυο ομάδων έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αποτελέσματα

Το πρώτο βασικό ερώτημα στο οποίο η παρούσα έρευνα δίνει απάντηση είναι: Υπάρχει έλλειμμα αποτελεσματικότητας στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο; Αν ναι, σε ποιους τομείς και σε ποιο βαθμό;

Η άποψη των διευθυντών

Η άποψη των διευθυντών για το έλλειμμα διοίκησης του δημοτικού σχολείου παρουσιάζεται σε γραφική μορφή στο Σχεδιάγραμμα 1. Στο εν λόγω

σχεδιάγραμμα φαίνεται ο βαθμός στον οποίο ικανοποιείται κάθε κριτήριο (σε ποιο βαθμό υπάρχει - συνεχής γραμμή) καθώς και ο βαθμός στον οποίο έπρεπε να ικανοποιείται το συγκεκριμένο κριτήριο (σε ποιο βαθμό έπρεπε να υπάρχει - διακεκομμένη γραμμή).

Σχεδιάγραμμα 1: Η άποψη των διευθυντών για τα ελλείμματα αποτελεσματικότητας στη διοίκηση σχολείων

Κριτήριο		Κλίμακα						
1.	Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία, π.χ. ενότητα σκοπού και δράσης, συναδελφικότητα και συνεργασία	1	2	3	4	5	6	7
2.	Επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση, π.χ. μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης, έμφαση στην επίδοση	1	2	3	4	5	6	7
3.	Ποιότητα στη διδασκαλία, π.χ. ξεκάθαροι διδακτικοί στόχοι, καλά οργανωμένα και δομημένα μαθήματα, προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες	1	2	3	4	5	6	7
4.	Ψηλές προσδοκίες, π.χ. ψηλές προσδοκίες από όλους και για όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές, μετάδοση της ιδέας για ψηλές προσδοκίες μέσα από σωστή επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών	1	2	3	4	5	6	7
5.	Αποτελεσματική επικοινωνία-ενδυνάμωση, π.χ. σαφήνεια κανονισμών, πληροφόρηση των μελών του συστήματος, αναγνώριση προσπάθειας	1	2	3	4	5	6	7
6.	Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών, π.χ. παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στους διάφορους τομείς/μαθήματα, αξιολόγηση του σχολικού έργου	1	2	3	4	5	6	7
7.	Δυναμική ηγεσία, π.χ. συνειδητή επιδίωξη σαφώς καθορισμένων στόχων, στήριξη των μελών της ομάδας, εξασφάλιση μέσων, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5	6	7

8.	Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους, π.χ. αυξημένη αυτοεικόνα, ενεργητική συμμετοχή στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, αυξημένη ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου	1	2	3	4	5	6	7
9.	Θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου, π.χ. προγραμματισμένες επικοινωνίες στο σχολείο, συμβολή στη λύση προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο, ενημέρωση για μαθησιακά προβλήματα και μεθόδευση της λύσης τους	1	2	3	4	5	6	7
10.	Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα, π.χ. ελκυστικό περιβάλλον, τάξη και πειθαρχία	1	2	3	4	5	6	7
11.	Προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού, π.χ. προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού σε σχολική βάση	1	2	3	4	5	6	7

— : Πόσο υπάρχει

---- : Πόσο έπρεπε να υπάρχει

Η εικόνα που έχουμε στο Σχεδιάγραμμα 1 συνιστά ουσιαστικά αυτοαξιολόγηση εκ μέρους των διευθυντών. Μελετώντας τα δεδομένα που υπάρχουν στο σχεδιάγραμμα αυτό επισημαίνουμε τρεις ουσιαστικές παρατηρήσεις. Η πρώτη παρατήρηση είναι ότι οι διευθυντές αξιολογούν πολύ θετικά την αποτελεσματικότητά τους σε αναφορά με τα έντεκα πιο πάνω κριτήρια. Συγκεκριμένα, με εξαίρεση το τελευταίο στον κατάλογο κριτηρίων «προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού», οι μέσοι όροι υπερβαίνουν τον αριθμό 5.00 στην κλίμακα 1-7. Σημειώνεται ότι στην εν λόγω κλίμακα το 7 σημαίνει «μέγιστος βαθμός» και πως φυσικός μέσος όρος είναι το 4.00. Η δεύτερη παρατήρηση σχετίζεται με την ιδεατή κατάσταση αποτελεσματικότητας. Οι μέσοι όροι για το ζήτημα αυτό πλησιάζουν τη μέγιστη τιμή. Αυτό υποδηλοί ότι οι διευθυντές αναγνωρίζουν ως ομάδα την εγκυρότητα των έντεκα κριτηρίων αποτελεσματικότητας και ταυτόχρονα ότι η αποτελεσματικότητά τους πρέπει να αυξηθεί περαιτέρω. Οι ίδιοι δηλώνουν, με άλλα λόγια, έλλειμμα στη διοίκηση σχολείου περίπου μιας μονάδας σε κάθε κριτήριο. Η τρίτη παρα-

τήρηση αφορά τα κριτήρια τα οποία οι διευθυντές ως ομάδα αξιολογούν θετικότερα τον εαυτό τους. Αυτά είναι:

- Δυναμική ηγεσία, π.χ. συνειδητή επιδίωξη σαφώς καθορισμένων στόχων, στήριξη των μελών της ομάδας, εξασφάλιση μέσων, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- Αποτελεσματική επικοινωνία-ενδυνάμωση, π.χ. σαφήνεια κανονισμών, πληροφόρηση των μελών του συστήματος, αναγνώριση προσπάθειας
- Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία, π.χ. ενότητα σχολικού και δράσης, συναδελφικότητα και συνεργασία

Η άποψη των δασκάλων

Είναι δυνατό κάθε αυτοαξιολόγηση να είναι αυστηρή, επεικής ή να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Η σύγκριση του ελλείμματος αποτελεσματικότητας στο έργο του διευθυντή, όπως προέκυψε από τις απόψεις των διευθυντών μ' εκείνο που προέκυψε από τις απόψεις των δασκάλων, είναι διπλά χρήσιμη. Από τη μια έχουμε τα αποτελέσματα ετεροαξιολόγησης για το έργο των διευθυντών και από την άλλη έχουμε κάποια δυνατότητα να κρίνουμε την εγκυρότητα της αυτοαξιολόγησης των διευθυντών. Οι δάσκαλοι βιώνουν καθημερινά τη σχολική πραγματικότητα και είναι σε θέση να κρίνουν εξίσου εύγλωττα με τους διευθυντές τον βαθμό στον οποίο ικανοποιείται καθένα από τα έντεκα κριτήρια.

Σχεδιάγραμμα 2: Η άποψη των δασκάλων για τα ελλείμματα αποτελεσματικότητας στη διοίκηση σχολείων

Κριτήριο	Κλίμακα
1. Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία, π.χ. ενότητα σκοπού και δράσης, συναδελφικότητα και συνεργασία	1 2 3 4 5 6 7
2. Επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση, π.χ. μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης, έμφαση στην επίδοση	1 2 3 4 5 6 7
3. Ποιότητα στη διδασκαλία, π.χ. ξεκάθαροι διδακτικοί στόχοι, καλά οργανωμένα και δομημένα μαθήματα, προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες	1 2 3 4 5 6 7
4. Ψηλές προσδοκίες, π.χ. ψηλές προσδοκίες από όλους και για όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές, μετάδοση της ιδέας για ψηλές προσδοκίες μέσα από σωστή επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών	1 2 3 4 5 6 7
5. Αποτελεσματική επικοινωνία-ενδυνάμωση, π.χ. σαφήνεια κανονισμών, πληροφόρηση των μελών του συστήματος, αναγνώριση προσπάθειας	
6. Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών, π.χ. παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στους διάφορους τομείς/μαθήματα, αξιολόγηση του σχολικού έργου	1 2 3 4 5 6 7
7. Δυναμική ηγεσία, π.χ. συνειδητή επιδίωξη σαφώς καθορισμένων στόχων, στήριξη των μελών της ομάδας, εξασφάλιση μέσων, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	1 2 3 4 5 6 7
8. Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους, π.χ. αυξημένη αυτο-εικόνα, ενεργητική συμμετοχή στην οργάνωση και	

9.	λειτουργία του σχολείου, αυξημένη ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου	1	2	3	4	5	6	7
	Θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου, π.χ. προγραμματισμένες επισκέψεις στο σχολείο, συμβολή στη λύση προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο, ενημέρωση για μαθησιακά προβλήματα και μεθόδευση της λύσης τους	1	2	3	4	5	6	7
	10. Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα, π.χ. ελκυστικό περιβάλλον, τάξη και πειθαρχία	1	2	3	4	5	6	7
11.	Προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού, π.χ. προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού σε σχολική βάση	1	2	3	4	5	6	7

_____ : Πόσο υπάρχει

----- : Πόσο έπρεπε να υπάρχει

Το Σχεδιάγραμμα 2 είναι στη σύλληψη πανομοιότυπο με εκείνο των διευθυντών. Συγκρίνοντας τις δυο κατανομές (πόσο υπάρχει, πόσο έπρεπε να υπάρχει) επισημαίνουμε τις εξής διαφορές. Πρώτη, ο βαθμός στον οποίο ικανοποιούνται τα κριτήρια είναι χαμηλότερος από εκείνον των διευθυντών, αφού οι περισσότεροι μέσοι όροι βρίσκονται μεταξύ 3.00 και 4.00 στην κλίμακα 1-7. Δεύτερη, ο βαθμός στον οποίο έπρεπε να ικανοποιείται κάθε κριτήριο πλησιάζει εκείνον των διευθυντών. Τρίτη, από τις δυο παραπάνω παρατηρήσεις προκύπτει μια τρίτη, ότι δηλαδή το έλλειμμα στη διοίκηση σχολείου είναι, κατά τη γνώμη των δασκάλων, της τάξης 1.0-1.5 μονάδες στην κλίμακα 1-7.

Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας διατυπώθηκε ως εξής: Συμπίπτουν οι απόψεις διευθυντών και δασκάλων αναφορικά με το έλλειμμα στη διοίκηση δημοτικού σχολείου στην Κύπρο; Η διαφορά απόψεων των διευθυντών και των δασκάλων διερευνήθηκε με εφαρμογή του κριτηρίου *t* για δυο ανεξάρτητα δείγματα. Σκοπός ήταν να ελεγχθεί κατά πόσο οι απόψεις των δυο ομάδων για κάθε κριτήριο αποτελεσματικότητας διαφέρουν σημαντικά. Η εν λόγω σύγκριση έδειξε ότι και στα έντεκα κριτήρια που περιλαμβάνονται στα πιο πάνω σχεδιαγράμματα ο μέσος όρος των απόψεων των διευθυντών ήταν υψηλότερος από εκείνον των δασκάλων. Αυτό σημαίνει πως οι δάσκαλοι θε-

ωρούν τους διευθυντές λιγότερο αποτελεσματικούς από ό,τι οι διευθυντές πιστεύουν για τον εαυτό τους. Όταν οι διαφορές αυτές ελέγχθηκαν με το κριτήριο t , προέκυψε ότι, με εξαίρεση το κριτήριο «επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση», οι υπόλοιπες ήταν στατιστικά σημαντικές.

Το τρίτο ερώτημα με το οποίο ασχολείται η παρούσα έρευνα αφορά το μέγεθος του ελλείμματος, όπως αυτό ορίστηκε στο κεφάλαιο «Μεθοδολογία». Το εξειδικευμένο ερώτημα στο οποίο επιχειρείται απάντηση είναι: Πώς συγκρίνονται οι απόψεις διευθυντών και δασκάλων σε ότι αφορά το μέγεθος του ελλείμματος στη διοίκηση δημοτικού σχολείου στην Κύπρο;

Χρησιμοποιώντας τον αλγόριθμο [(πόσο έπρεπε να υπάρχει - πόσο υπάρχει) Χ πόσο σημαντικό είναι] υπολογίσαμε το μέγεθος του ελλείμματος αποτελεσματικότητας σε κάθε κριτήριο. Το μέγεθος του ελλείμματος κατά κριτήριο τόσο για διευθυντές όσο και δασκάλους καθώς και η τιμή t για κάθε κριτήριο φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Συγκριτικός πίνακας διευθυντών και δασκάλων για το μέγεθος του ελλείμματος αποτελεσματικότητας στη διοίκηση σχολείου κατά κριτήριο

Κριτήριο	Διευθυντές		Δάσκαλοι		Τιμή t
	x	S	x	S	
1. Κοινό όραμα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και κοινές επιδιώξεις στη σχολική εργασία, π.χ. ενότητα σκοπού και δράσης, συναδελφικότητα και συνεργασία	8.50	6.37	13.92	11.32	-5.94**
2. Επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση, π.χ. μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης, έμφαση στην επίδοση	7.73	6.05	7.44	8.14	0.39
3. Ποιότητα στη διδασκαλία, π.χ. ξεκάθαροι διδακτικοί στόχοι, καλά οργανωμένα και δομημένα μαθήματα, προσαρμογή στις ιδιαιτερές συνθήκες	9.89	5.66	10.16	7.70	-0.41

4. Ψηλές προσδοκίες, π.χ. ψηλές προσδοκίες από όλους και για όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές, μετάδοση της ιδέας για ψηλές προσδοκίες μέσα από σωστή επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών	9.70	5.82	11.51	9.39	-2.35*
5. Αποτελεσματική επικοινωνία-ενδυνάμωση, π.χ. σαφήνεια κανονισμών, πληροφόρηση των μελών του συστήματος, αναγνώριση προσπάθειας	6.66	5.60	12.70	11.66	-6.54*
6. Παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών, π.χ. παρακολούθηση της προόδου των μαθητών στους διάφορους τομείς/μαθήματα, αξιολόγηση του σχολικού έργου	7.60	5.57	8.53	9.16	-1.24
7. Δυναμική ηγεσία, π.χ. συνειδητή επίδειξη σαφώς καθορισμένων στόχων, στήριξη των μελών της ομάδας, εξασφάλιση μέσων, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	5.53	4.21	11.85	12.02	-6.79**
8. Αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών και παροχή ευκαιριών για ανάληψη ευθύνης εκ μέρους τους, π.χ. αυξημένη αυτοεκτίμηση, ενεργητική συμμετοχή στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, αυξημένη ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου	9.16	5.54	12.34	9.79	-4.00**
9. Θετική και συστηματική σχέση οικογένειας και σχολείου, π.χ. προγραμματισμένες επισκέψεις στο σχολείο, συμβολή στη λύση προβλημάτων που αντιμετωπίζει					

το σχολείο, ενημέρωση για μαθησιακά προβλήματα και μεθόδευση της λύσης τους	7.72	6.85	11.48	9.95	-4.53**
10. Κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα, π.χ. ελκυστικό περιβάλλον, τάξη και πειθαρχία	8.03	5.41	13.01	9.93	-6.24**
11. Προσπάθεια επιμόρφωσης προσωπικού, π.χ. προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού σε σχολική βάση	10.26	6.83	15.33	12.01	-5.22**

** $p < .001$

* $p < 0.02$

α οι βαθμοί ελευθερίας για τις έντεκα συγκρίσεις κυμαίνονται μεταξύ 475 και 542

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα προκύπτουν διάφορες παρατηρήσεις. Πρώτη, συγκρίνοντας διευθυντές και δασκάλους παρατηρούμε ότι μόνο σε μια σύγκριση - επικέντρωση της προσοχής στη διδασκαλία και μάθηση - ο μέσος όρος των διευθυντών είναι μεγαλύτερος εκείνου των δασκάλων. Ωστόσο, η σύγκριση των δυο μέσων όρων δεν απέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Δεύτερη, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι των δασκάλων είναι υψηλότεροι στα υπόλοιπα εννέα κριτήρια αποτελεσματικότητας και μάλιστα οι διαφορές στις αντιλήψεις δασκάλων και διευθυντών είναι στατιστικά σημαντικές σε επτά από τις εννέα συγκρίσεις. Το αποτέλεσμα αυτό υποβάλλει ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι ο διευθυντής πρέπει να εντείνει την προσπάθειά του να γίνει αποτελεσματικότερος στους παρακάτω τομείς:

- Δημιουργία ενότητας σκοπού και δράσης μέσα σε κλίμα συνεργασίας και πνεύμα συναδελφικότητας.
- Διατύπωση υψηλών και ταυτόχρονα λογικών προϋποθέσεων από μαθητές και διδακτικό προσωπικό, οι οποίες όμως διατυπώνονται με σαφήνεια και γίνονται κατανοητές από όλα τα μέρη.
- Αποτελεσματικότερη επικοινωνία ώστε η πληροφόρηση να είναι πλήρης και τα αποτελέσματα της προσπάθειας να γίνονται γνωστά.
- Άσκηση δυναμικού ρόλου, ο οποίος μεταφράζεται με τη σαφήνεια στόχων και επιδιώξεων, εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων, στήριξη των μελών κατά το στάδιο της εφαρμογής και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

- Ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο οποίος μεταφράζεται σε αυξημένη αυτοεικόνα και ευθύνη για βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα.
- Προώθηση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, η οποία μεταφράζεται σε προγραμματιζόμενες επισκέψεις στο σχολείο, συμβολή στη λύση προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο και σαφής και πλήρη ενημέρωση για τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ανάγκη θεραπευτικής εργασίας.
- Δημιουργία ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος και εξασφάλιση τάξης και πειθαρχίας.
- Προώθηση της ανάπτυξης προσωπικού.

Συζήτηση

Η αποτελεσματικότητα των διευθυντών στην άσκηση των καθηκόντων τους διερευνήθηκε με βάση έντεκα κριτήρια τα οποία έφερε στο φως η εκπαιδευτική έρευνα. Για την ποσοποίηση της αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε ισοδιαστημική κλίμακα επτά διαβαθμίσεων και μελετήθηκε η διαφορά μεταξύ της ιδεώδους κατάστασης και αυτής που υπάρχει στην πραγματικότητα. Η διαφορά αυτή κυμαινόταν στη μια μονάδα. Διερευνήθηκε επίσης η διαφορά στις αντιλήψεις διευθυντών και δασκάλων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή όπως αυτή βιώνεται σήμερα. Αυτή η σύγκριση έδειξε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν τον διευθυντή λιγότερο αποτελεσματικό κατά 1-1.5 μονάδες στην κλίμακα 1-7.

Οι πιο πάνω διαπιστώσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία. Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι ως διευθυντές σχολείου επιλέγονται τα πιο δυναμικά στελέχη του επαγγέλματος. Θα ανέμενε κάποιος λοιπόν τους διευθυντές δημοτικού σχολείου να είναι πολύ επαρκείς στο έργο τους. Αυτό όμως δεν συμβαίνει. Πώς ερμηνεύεται λοιπόν το πιο πάνω εύρημα; Κατά την άποψή μας μπορούν να προταθούν δυο εξηγήσεις. Η πρώτη αφορά την επιλογή των διευθυντών και η δεύτερη την έλλειψη βασικής κατάρτισης και ουσιαστικής επιμόρφωσης για την άσκηση διευθυντικών καθηκόντων.

Έχει τεκμηριωθεί πρόσφατα ότι η βαθμολογία των υποψηφίων διευθυντών είναι ισοπεδωμένη (Βλέπε Ετήσια Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας για το 1999). Το εύρος των τελευταίων 5 ετήσιων αξιολογήσεων στις προαγωγές 1999 ήταν μόνο 1 μονάδα με κατώτερη και ανώτερη τιμή 37 και 38 αντίστοιχα στην κλίμακα 1-40. Εξαιτίας αυτής της ισοπέδωσης, η προαγωγή σε διευθυντική θέση είναι περισσότερο συνάρτηση της αρ-

χαιότητας και λιγότερο της αξίας. Εξάλλου, ο μέσος όρος ηλικίας των υποψηφίων που κατέλαβαν διευθυντική θέση στη δημοτική εκπαίδευση κατά το 1999 ήταν 54,9. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο διευθυντής δημοτικού σχολείου ασκεί διευθυντικό έργο για περιορισμένο χρονικό διάστημα, γεγονός που δεν του επιτρέπει να γίνει επαρκής στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων. Σύμφωνα με θεωρητικούς της διοίκησης (Ribbins, 1998), η ωρίμαση στην εργασία ενός διευθυντή σχολείου διέρχεται μέσα από 4 στάδια, τα οποία στο σύνολό τους απαιτούν πάνω από μια δεκαετία. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της εισαγωγής στα καθήκοντα και τις ευθύνες, στάδιο το οποίο διαρκεί μια τριετία περίπου. Ακολουθεί το στάδιο της ανάπτυξης, το οποίο ολοκληρώνεται σε μια πενταετία περίπου, με επόμενο κατά σειρά στάδιο αυτό της αυτονόμησης κατά την επόμενη διετία. Αυτή είναι η περίοδος κατά την οποία ο διευθυντής νιώθει σιγουριά στα καθήκοντα και τις ευθύνες του και στο έργο που επιτελεί. Τέλος, η ανάπτυξη του διευθυντή ολοκληρώνεται με το στάδιο της απομιθοποίησης, κατά το οποίο ο διευθυντής παγώνει τις στρατηγικές και προσεγγίσεις που ακολουθεί, ενώ στη συνέχεια προβαίνει σε επανεκτίμηση στόχων και προοπτικής. Είναι σαφές πως με την ισχύουσα χρονική προοπτική προαγωγών δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για ολοκληρωμένη ανάπτυξη όπως αναλύθηκε πιο πάνω.

Έπειτα, σημειώνουμε ότι δεν προηγείται κατάρτιση πριν από την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων. Ως αποτέλεσμα, ο χθεσινός δάσκαλος είναι σημερινός διευθυντής δημοτικού σχολείου. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ενεργεί διαισθητικά, σπουδάζει τη διοίκηση μέσα από δοκιμή και λάθος και αποκτά διοικητικές δεξιότητες καθ' οδόν. Η έλλειψη λοιπόν βασικής κατάρτισης σε διοικητικά θέματα πριν από την ανάληψη διευθυντικού ρόλου από τη μια, αλλά και η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης σε διοικητικά θέματα από την άλλη, επηρεάζουν δυσμενώς την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Την έλλειψη αυτή επισημαίνει και η πρόσφατη έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ (1997) για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαβάζουμε σχετικά:

Κατά τη διάρκεια της ανέλιξης στην κλίμακα προαγωγών... το σύστημα προάγει αυτό που περιγράφεται μόνο ως «γεροντολογία» (σ.96). ... (Πρέπει να προνοείται ειδική εκπαίδευση) στο σχέδιο προαγωγών ... ανάλογη με τα νέα καθήκοντα, με αξιολόγηση στο τέλος της, ώστε να παύσει αποφασιστικό ρόλο στο διορισμό (σ.99).

Είναι η θέση μας ότι με δεδομένη την πιο πάνω έλλειψη, η διοίκηση σχολείου γίνεται τυποποιημένη, παραμένει παραδοσιακού χαρακτήρα και στερείται οράματος.

Η εναλλακτική πρόταση στην πιο πάνω έλλειψη πρέπει να είναι η δημιουργία συστήματος βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, το οποίο δημιουργεί συνθήκες συνεχούς βελτίωσης της επάρκειας στην οργάνωση και διοίκηση σχολείου. Η βασική κατάρτιση πρέπει να είναι προϋπόθεση ανάληψης διοικητικής ευθύνης και πρέπει να στηρίζεται τόσο σε θεωρία όσο και σε πρακτική, θεσμός που εφαρμόζεται σήμερα σε διάφορα επαγγέλματα. Την βασική κατάρτιση πρέπει να ακολουθεί συστηματική επιμόρφωση. Ενώ με την πρώτη επιτυγχάνεται γνώριμια και άσκηση σε βασικές οργανωτικές και διοικητικές δεξιότητες, με τη δεύτερη επιχειρείται σταθεροποίηση των εν λόγω δεξιοτήτων και εμφάνιση σ' αυτές. Πληροφοριακά αναφέρουμε ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι αδιανόητο να αναλάβει κάποιος διευθυντικά καθήκοντα χωρίς βασική κατάρτιση, και μάλιστα μεταπτυχιακού επιπέδου, στην εκπαιδευτική διοίκηση. Ανάλογη προσέγγιση ακολουθείται στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου το 1996 θεσμοθετήθηκε το Εθνικό Επαγγελματικό Δίπλωμα Διοικητικών Στελεχών ως προϋπόθεση ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων σε σχολική μονάδα. Οι βασικοί πυλώνες του προγράμματος αυτού είναι οι παρακάτω πέντε: στρατηγικές κατεύθυνσης και ανάπτυξης του σχολείου, ποιοτική βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων, εμπλουτισμός πηγών και πόρων και καλλιέργεια ισοψήφου ευθύνης ώστε να επιτυγχάνεται αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα.

Ένα πρόγραμμα βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης διευθυντών σχολείου πρέπει να συνδυάζει θεωρία και πράξη της διοίκησης. Η θεωρητική κατάρτιση προσφέρει θεμελίωση στη δράση. Η απλή πρακτική δεν συνοδεύεται κατ' ανάγκη από κριτική ανάλυση, ενώ διατρέχει ταυτόχρονα τον κίνδυνο να μένει σε επιφανειακή γνώση. Όπως εύστοχα παρατηρούν οι Cooper και Shute (1998, σ. xii), «αυτός που διοικεί μια σχολική μονάδα πρέπει να γνωρίζει τι προσπαθεί να επιτύχει, γιατί το επιδιώκει και πώς θα πραγματοποιήσει τις επιδιώξεις του». Έπειτα, κανείς δεν αμφιβάλλει σήμερα ότι η διοίκηση σχολείου είναι επίπονο έργο, το οποίο ασκείται σε ταρταγμένη εποχή και μέσα σε συγκεκριμένο πολιτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό σύγγραμμα. Συνεπώς ο διευθυντής σχολείου πρέπει να έχει την ικανότητα κριτικής ανάλυσης προβλημάτων και καταστάσεων, να είναι γνώστης και δεξιοτέχνης συναινετικών στρατηγικών και ευαίσθητος σε στάσεις και αντιλήψεις, άποψη την οποία τεκμηριώνουν πολύ επαρκώς οι Beare κ.ά. (1989) στο βιβλίο τους *Creating an Excellent School*. Ανάμεσα στα θέματα που πρέπει να περιλαμβάνει η πιο πάνω πρακτική και θεωρητική κατάρτιση κε-

ντρική θέση πρέπει να κατέχουν τα εξής: δυναμική ηγεσία, όραμα και ήθος του σχολείου, συναινετική λήψη αποφάσεων, επικοινωνία, ανάπτυξη προγράμματος, ποιοτική διδασκαλία, παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών, επικοινωνία με διάφορα ακροατήρια.

Ανακεφαλαιώνουμε λοιπόν λέγοντας ότι η έλλειψη βασικής κατάρτισης σε διοικητικά θέματα πριν από την ανάληψη διοικητικού ρόλου αλλά και η έλλειψη συστηματικής και ουσιαστικής επιμόρφωσης σε διοικητικά θέματα επηρεάζουν δυσμενώς την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Η βασική κατάρτιση όσο και η επιμόρφωση πρέπει να έχουν αυθεντικό χαρακτήρα με την έννοια ότι θα επικεντρώνονται σε πραγματικές ανάγκες. Η παρούσα έρευνα υποβάλλει ότι ο διευθυντής δημοτικού σχολείου υστερεί σήμερα σε μεθόδους ανάπτυξης προσωπικού, εμπλοκής των μαθητών στην οργάνωση και ζωή του σχολείου και στην καθοδήγηση του προσωπικού σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Η εικόνα διευθυντή που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι του ανθρώπου ο οποίος αναλαμβάνει την ευθύνη οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου και καταβάλλει συστηματική προσπάθεια να ανταποκριθεί σ' αυτό το καθήκον, παραλείποντας όμως να εμπλέξει στα διάφορα προβλήματα και στον βαθμό που πρέπει το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου. Υπενθυμίζουμε ωστόσο ότι κύρια αποστολή του διευθυντή είναι να πραγματώσει συγκεκριμένο όραμα, το οποίο κατανοούν και αποδέχονται τα άτομα που συνυπάρχουν στο σχολικό χώρο και πως η πραγμάτωση αυτού του οράματος μπορεί να γίνει μόνο με την εμπλοκή αυτών των ατόμων. Από τη θέση αυτή πηγάζουν δυο άλλα θέματα τα οποία σχετίζονται με τη μεθοδολογία της δράσης του διευθυντή.

Το πρώτο θέμα σχετίζεται με τη μεθοδολογία εμπλοκής των ατόμων. Η εμπλοκή αυτή πρέπει να στηριχθεί σε λογικές-εμπειρικές και κανονιστικές-αναμορφωτικές μεθόδους. Είναι λογικό να υποθέσει ο διευθυντής ότι οι συνεργάτες του είναι λογικά άτομα και πως συμπεριφέρονται υπεύθυνα. Δεν επιδιώκουν το καλύτερο γιατί δεν το γνωρίζουν. Υποχρέωση και ευθύνη δική του, συνεπώς, είναι να θέσει μπροστά τους νέες ιδέες, νέα δεδομένα, νέες προσεγγίσεις και στρατηγικές, να επαχαιρώσει, με άλλα λόγια, επιμόρφωση και ανάπτυξη προσωπικού. Η προσπάθεια αυτή δεν μπορεί να είναι μια και μόνη και μάλιστα μονοδιάστατη. Αντίθετα, πρέπει να είναι πολυδιάστατη και να έχει το χαρακτήρα της πληρότητας. Αυτό σημαίνει ότι μια ιδέα παρουσιάζεται θεωρητικά, επεξηγείται με παραδείγματα, εφαρμόζεται στην πράξη, μελετώνται τα αποτελέσματα της εφαρμογής και σχεδιάζεται επανάδραση. Η θεωρία μεταφράζεται στην πράξη και η πρακτική εφαρμογή ανα-

τροφοδοτεί τη θεωρία. Αλλά ούτε και αυτό είναι αρκετό. Δεν είναι αρκετό να υποθέσουμε ότι, γνωρίζοντας το νέο, το άτομο θα το υιοθετήσει αυτόματα και θα αναπροσαρμόσει τη δράση του. Κάθε εκπαιδευτικός λειτουργός δεν είναι λίμνη απομονωμένη, δεν λειτουργεί στο κενό. Συνυπάρχει στο σχολικό περιβάλλον με συναδέλφους, λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό συγκείμενο. Αποδέχεται και υπακούει σε νόρμες. Αλλαγή μπορεί να υπάρξει μέσα από αναμόρφωση του ατόμου και της ομάδας μέσα στην οποία δρα και κινείται. Γι' αυτό, η επιμόρφωση των μελών του διδακτικού προσωπικού πρέπει να πάρει ομαδικό χαρακτήρα και να γίνει σύμφωνα με τα πορίσματα της κοινωνικής ψυχολογίας. Μιλούμε, ουσιαστικά, για αναμόρφωση η οποία προκύπτει μέσα από διαφοροποίηση αξιών και κανονισμών που αποδέχεται η ομάδα. Αλλαγή σημαίνει πρωτίστως αλλαγή των ανθρώπων και, μετέπειτα, αλλαγή των προσεγγίσεων που ακολουθούν. Συμπερασματικά, η επιμορφωτική προσπάθεια του διευθυντή πρέπει, όπως διατείνονται οι Chin, Bennis και Benne (1969), να έχει εμπειρικό-λογικό χαρακτήρα και ταυτόχρονα κανονιστικό-αναμορφωτικό.

Το δεύτερο μεθοδολογικό ζήτημα της εμπλοκής των ατόμων στην εργασία και διοίκηση του σχολείου είναι ότι αυτή πρέπει να έχει «ολικό» χαρακτήρα και «περιορισμένη έκταση». Πρέπει να είναι κατά τον Sallis (1993), «διοίκηση ολικής ποιότητας» με δυο κύρια χαρακτηριστικά. Πρώτο, την καθολική συμμετοχή και δεύτερο την κατά στάδια βελτίωση. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αποφασίζεται συνεργατικά και με σύμπραξη η αλλαγή που θα επιχειρηθεί, να λαμβάνεται μέριμνα αυτή να είναι περιορισμένης έκτασης και σ' αυτήν να συμμετάσχουν όλοι, να συναποφασίζεται η στρατηγική, τα μέσα και το χρονοδιάγραμμα, να εφαρμόζονται τα συναποφασισθέντα και να μελετώνται τα αποτελέσματα για σκοπούς επανάδρασης, περαιτέρω βελτίωσης και σταθεροποίησης. Το μοντέλο που περιγράφουμε δεν είναι άλλο από αυτό που εισηγήθηκε ο πατέρας της Κοινωνικής Ψυχολογίας Kurt Lewin (1951): «συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή - μετακίνηση στη νέα πρακτική - σταθεροποίηση της νέας πρακτικής». Με τον τρόπο αυτό η αλλαγή προωθείται μέσα από τα άτομα και αυτή ριζώνει στην καρδιά και το νου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Θεοφιλίδης, Χρ., (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία.
- Θεοφιλίδης, Χρ., (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παιδαγωγία*, τχ.1 σσ.48-55.
- Ιορδανίδης, Γ., (1998). Διοικητική προσέγγιση σε οργανισμούς και σχολεία. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ.11, σσ. 84-94.
- Μαυροσκούφης, Α.Κ., (1992). Όψεις του ζητήματος της αξιολόγησης, της επιλογής και του ρόλου των διευθυντών των σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.64, σ.2436.
- ΟΥΝΕΣΚΟ (1997). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου*.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Πασιαρδής, Π., (1994). Αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγνώων των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 20-21, σσ.171-204.
- Ribbins, P., (1998). Η επαγγελματική σταδιοδρομία και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ηγέτων και διευθυντών στη Βρετανία και την Κύπρο. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, αρ. 6, σσ.1.7-10.
- Σάιτς, Χρ., (1996). Το χρονικό ενός θεομού: ο διευθυντής δημοτικού σχολείου. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ.5, σσ.99-108.
- Bass, B.M., & Stogdill, R.M., (1990). *Handbook of Leadership (3rd edn)*. New York: Free Press.
- Beare, H., Caldwell, B.J., & Millikan, R., (1989). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Brookover, W.B., Beacy, C., Flood, P., Schweitzer, J. and Wisenbaker, J., (1979). *School Social Systems and Student Achievement*. New York: Praeger.
- Chin, R., Bennis, W., and Benne, K., (1969). General Strategies in Effecting Changes in Human Systems. In Bennis, W. et al. (Eds). *The Planning of Change*. New York. Holt.
- Cooper, B.S. & Shute, R.W., (1998). *Training for school management*. London: Institute of Education, University of London.
- Dean, J., (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Duignan, P.A., (1986). Research on Effective Schooling: Some Implications for School Improvement. *Journal of Educational Administration*, Vol.23, No.1, pp.54-73.
- Edmonds, R., (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, Vol.37, No.1, pp.15-24.
- Fuller, B., (1987). School Effects in the Third World. *Review of Educational Research*, Vol.57, No.3, pp.255-292.
- Hallinger, R. & Heck, R., (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In Bush, T., Bell, L., Boham, R., Glatte, R. and Ribbins, P. (Eds.). *Educational management: Redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman.
- Levine, D. & Lezotte, L., (1989). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison: NCSRD Publications.
- Lewin, K., (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper & Row.
- Pashiardis, P., (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals

- in Cyprus. *Educational Management & Administration*; 26(2), pp. 117-130.
- Pashiardis, P., & Orphanou, S., (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *The International Journal of Educational Management*. Vol.13(5), pp.241-151.
- Peters, T.J. & Waterman, R.H., (1982). *In search of excellence*. New York: Harper & Row.
- Reynolds, D. & Cuttance, P., (1992). *School effectiveness: Research, policy and practice*. London: Cassell.
- Sallis, E., (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan.
- Sammons, P., Hillman, J.K. Mortimore, P., (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office of Standards in education*. London: OFSTEAD.

Abstract

The major purpose of the research presented in this article was to study the deficiencies, if any, in the management of primary schools in Cyprus. Those deficiencies were studied through the perceptions of primary school teachers and principals. Eleven criteria for the effective primary school principal, coming out of the existing research literature, were used in the present study to judge principal effectiveness. The subjects who participated in the study assessed each criterion on a seven-point interval scale (where 1 = to a minimum extent to 7 = to a maximum extent) three times: how much there is now, how much there should be, how important it is. The overall outcome of the study was that there are great deficiencies in the management of primary schools in Cyprus; this outcome was valid for both teachers and principals. However, when teachers/ and principals/ perceptions of the above deficiencies were tested through a series of t-tests based on independent samples, it came out that there were statistically significant differences in the perceptions of the two groups favoring teachers.

Χρήστος Θεοφιλάκης
Αν. Καθηγητής, Πρόεδρος
Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας
e-mail: roc-ekpe@cytanet.com.cy
τηλ.: +357-22300100

Μάριος Στυλιανίδης
Βοηθός Διευθυντής Σχολείου, Υποψήφιος διδάκτορας