

ΣΧΟΛΕΙΟ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

- **Γούλας Ενάγγελος**, *Μεταβολές στη σχέση γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (1995-2000)*
- **Γραβάνης Περικλής**, *Η Συμβουλευτική και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο ελληνικό σχολείο-Δυνατότητες και προοπτικές*
- **Μιχάλης Ε. Ηλίας**, *Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών*
- **Μπουλούμπασης Χρήστος**, *Ο ρόλος του κλίματος, των σχέσεων και των συνεργασιών μιας σχολικής μονάδας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών*
- **Νικολακάκος Απόστολος**, *Οι γονείς και ο ρόλος τους στο σχολείο*
- **Ράπτης Νικόλαος**, *Συνεργασία γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών-οργάνων λαϊκής συμμετοχής για ένα σύγχρονο σχολείο*
- **Τσουλά Μαρία**, *Δάσκαλος -μαθητές (σχολείο)-γονείς(κοινωνία): συναγωνισμός ή ανταγωνισμός*
- **Φύκαρης Ιωάννης, Αρχοντόγλου Αναστασία**, *Σχολείο και Μονογονεϊκή Οικογένεια: περιπτώσεις διδακτικής παρέμβασης*

Μεταβολές στη σχέση γονιών- μαθητών- εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπ/σης (1995-2000).

*Γούλας Ευάγγελος, Δρ. Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γιαννόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε., υποψ. Δρ. Τμήματος Φ.Π.Ψ.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μητροπούλου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.*

Οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αποτελούν μέρος της σχέσης σχολείου – κοινωνίας, αποτελούν μ' άλλα λόγια κοινωνικές σχέσεις. Είναι προσδιορισμένες ιστορικά και κοινωνικά, δηλ. αποτυπώνουν ως μορφή και ως περιεχόμενο σχέσεις ιεραρχίας, υποταγής και εξουσίας.

Στην εργασία μας εξετάζονται οι μεταβολές των σχέσεων αυτών την περίοδο 1995-2000, όπως αποτυπώνονται στην υλοποίηση Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (στο εξής ΕΕΠ) στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Για τη διερεύνηση των μεταβολών αυτών αναλύονται:

α) οι εκθέσεις δραστηριοτήτων του συνόλου των σχολείων της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία πήραν μέρος στην υλοποίηση ΕΕΠ την περίοδο 1995-2000

β) τα σχετικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στο εξής ΕΕ), τα οποία αφορούν το σχεδιασμό την υλοποίηση και την αξιολόγηση των ΕΕΠ αυτής της περιόδου

γ) τα σχετικά κείμενα του εθνικού φορέα (ΙΚΥ) για το πρόγραμμα «Σωκράτης» και του ΥΠΕΠΘ, τα οποία αναφέρονται στα ΕΕΠ και

δ) οι εκθέσεις αξιολόγησης των ΕΕΠ σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ως προς τα ζητήματα εκείνα τα οποία σχετίζονται με μεταβολές στις σχέσεις γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών.

Τα δεδομένα της έρευνάς μας αποτελούνται από το σύνολο των σχολείων τα οποία συμμετείχαν στην υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων και αφορούν 146 σχολεία και 733 εκπαιδευτικούς. Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέξαμε, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με το πρόγραμμα SPSS.

Σε ότι αφορά τα κείμενα εργαστήκαμε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Οι θεματικές κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου ήταν:

α) η αναφορά στην ανάγκη μεταβολής των σχέσεων γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών και

β) ο προσδιορισμός της κατεύθυνσης των επιδιωκόμενων μεταβολών.

Στο επόμενο τμήμα παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τα οποία θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να ερμηνεύσουμε σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πολιτική (ΕΕ και ΥΠΕΠΘ) την αντίστοιχη περίοδο. Στην ερμηνεία επιχειρούμε τον εντοπισμό και τη διερεύνηση των ιστορικών και κοινωνικών προσδιορισμών, οι οποίοι υπερ-καθορίζουν τα χαρακτηριστικά των μεταβολών, νοηματοδοτούν τις κατευθύνσεις τους και διαμορφώνουν ως μορφή και ως περιεχόμενο το σύνολο της εκπαιδευτικής πολιτικής, άρα και τα ΕΕΠ.

Η έκταση των μεταβολών στις σχέσεις γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών.

Η υλοποίηση ΕΕΠ συνεπάγεται, με βάση σχετικές οδηγίες αλλά και την ίδια τη σύμβαση έργου που υπογράφουν οι εκπαιδευτικοί με τον εθνικό φορέα, τη συμμετοχή γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Με βάση επίσης τα ίδια κείμενα, γίνεται αναλυτικός προσδιορισμός της μορφής και του περιεχομένου που επιδιώκεται να έχουν οι σχέσεις αυτές κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων. Έχει λοιπόν ιδιαίτερη σημασία η έκταση υλοποίησης αυτών των οδηγιών από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού από αυτήν εξαρτάται η δυνατότητα παρέμβασης των δυνάμεων οι οποίες χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική.

1. Οι σχέσεις γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των ΕΕΠ.

Η ανάλυση των δεδομένων ως προς το ζήτημα αυτό μας έδειξε πως η πλειοψηφία των σχολείων (104 σε σύνολο 146 σχολείων) ενημερώνει τους γονείς για την πρόθεση υλοποίησης ΕΕΠ. Η συμμετοχή όμως των γονιών για την πλειοψηφία των σχολείων σταματά στην ενημέρωσή τους, αφού μόνο 35 σχολεία αναφέρουν συναντήσεις με τους γονείς για το σχεδιασμό των προγραμμάτων. Σε σχέση με τους μαθητές το σύνολο των σχολείων αναφέρει συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό του προγράμματος. Η συμμετοχή όμως των μαθητών δεν αφορά για την πλειοψηφία των σχολείων την επιλογή του θέματος αλλά τις δραστηριότητες που συνεπάγεται η εμπλοκή τους στα ΕΕΠ.

Τα δεδομένα αυτά δείχνουν πως στο επίπεδο του σχεδιασμού η συμμετοχή γονιών και μαθητών είναι είτε περιορισμένη είτε αφορά επιμέρους διαδικασίες. Δεν φαίνεται δηλαδή να υλοποιείται στο επίπεδο αυτό η πρόταση των οργανωτών των ΕΕΠ, η οποία όριζε με σαφήνεια την εμπλοκή γονιών, μαθητών αλλά και παραγόντων της λεγόμενης τοπικής κοινωνίας στο σύνολο του σχεδιασμού των προγραμμάτων.

2. Οι σχέσεις γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των ΕΕΠ.

Η ανάλυση των δεδομένων μας έδειξε πως η συμμετοχή των γονιών περιορίζεται για το σύνολο των σχολείων στα εξής ζητήματα: α) την οικονομική ενίσχυση του προγράμματος, β) τη βοήθεια ως προς την πραγματοποίηση των εκδηλώσεων, γ) τη διευκόλυνση επισκέψεων-συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς των εταιρικών σχολείων (φιλοξενία, ξενάγηση κ.α.) και δ) τη διευκόλυνση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων του προγράμματος στη λεγόμενη τοπική κοινωνία.

Δεν αναφέρεται συμμετοχή των γονιών σε ζητήματα τα οποία αφορούν το παιδαγωγικό μέρος των σχεδίων και δεν καταγράφονται παρεμβάσεις τους σε ζητήματα που αφορούν προτεραιότητες, επιλογές μέσων, επανακαθορισμό ή τροποποίηση στόχων κ.α.

Τα δεδομένα αυτά μας δείχνουν πως στο επίπεδο της υλοποίησης η συμμετοχή των γονιών περιορίζεται σε «τεχνικής» φύσης ζητήματα και δεν μπορούν σε καμιά περίπτωση, με βάση την έκταση της συμμετοχής στο επίπεδο αυτό, να θεωρηθούν συνεργάτες του προγράμματος όπως είναι ο ρητά διατυπωμένος στόχος των οργανωτών. Τα σχετικά κείμενα των ΕΕΠ όριζαν με σαφήνεια ως στόχο τη συμμετοχή των γονιών αλλά και άλλων φορέων της λεγόμενης τοπικής κοινωνίας σε όλα τα επίπεδα υλοποίησης των ΕΕΠ. Τα δεδομένα από την υλοποίηση των ΕΕΠ όπως καταγράφονται στις εκθέσεις των σχολείων της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δε συνιστούν ουσιαστική μεταβολή στις σχέσεις γονιών και σχολείου σε σύγκριση με την προϋπάρχουσα πραγματικότητα.

3. Οι σχέσεις γονιών-εκπαιδευτικών-μαθητών στην αξιολόγηση των ΕΕΠ.

Η ανάλυση των δεδομένων τα οποία αφορούν την αξιολόγηση των ΕΕΠ, όπως καταγράφονται στις εκθέσεις δραστηριοτήτων των σχολείων, μας φανερώνει πως οι

γονείς συμμετέχουν σε ελάχιστες περιπτώσεις (15 από τα 146 σχολεία) στις διαδικασίες αξιολόγησης των προγραμμάτων. Ο βαθμός εμπλοκής τους στην άμεση αξιολόγηση δεν ανταποκρίνεται στις σχετικές οδηγίες των οργανωτών, οι οποίες προέβλεπαν συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις αξιολόγησης και κοινές συναντήσεις αξιολόγησης γονιών-εκπαιδευτικών-μαθητών.

Η συμμετοχή όμως των γονιών σε διαδικασίες αξιολόγησης είναι έμμεση μέσω της συμβολής τους στις δημόσιες παρουσιάσεις των ΕΕΠ. Η οργάνωση δηλαδή παρουσίασης των αποτελεσμάτων η οποία λειτουργεί στα πλαίσια των σχετικών οδηγιών διάδοσης – πολλαπλασιαστικών αποτελεσμάτων, τείνει να αξιολογεί, ταξινομεί και κρίνει τα ΕΕΠ σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας, νομού κα. Η συμμετοχή των γονιών στις εκδηλώσεις παρουσίασης των ΕΕΠ λειτουργεί ως «απόδοση προστιθέμενης αξίας» στα προγράμματα. Η απόδοση όμως «προστιθέμενης αξίας» επειδή δεν γίνεται σε κοινωνικό κενό και έξω από τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής τείνει να νομιμοποιεί τις επιλογές των οργανωτών των ΕΕΠ και να συμβάλλει σε συμβολικό και πραγματικό επίπεδο στην ταξινόμηση κατηγοριοποίηση των σχολείων, αποτελώντας τελικά υλοποίηση της ομόλογης κατεύθυνσης η οποία περιέχεται στην απόφαση για την υλοποίηση των προγραμμάτων.

Αν η έκταση της συμμετοχής μπορεί να μας δώσει στοιχεία για το βαθμό εμπλοκής γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών στα ΕΕΠ, η εξέταση των δεδομένων, τα οποία αφορούν τη σύνθεση της συμμετοχής, μπορεί να μας βοηθήσει στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της. Παρουσιάζουμε στη συνέχεια τα δεδομένα τα οποία αφορούν: α) τη γεωγραφική κατανομή της συμμετοχής, β) τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της, και γ) τα εκπαιδευτικά της χαρακτηριστικά.

1. Η γεωγραφική κατανομή της συμμετοχής γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση των δεδομένων, τα οποία αφορούν τη γεωγραφική κατανομή της συμμετοχής γονιών-μαθητών και εκπαιδευτικών στα ΕΕΠ, μας δείχνει πως: α) η συμμετοχή στα ΕΕΠ παρουσιάζει έντονα στοιχεία ανισοκατανομής στο σύνολο της χώρας. Συγκεκριμένα:

- η συμμετοχή των μεγάλων αστικών κέντρων της χώρας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο) είναι σε ποσοστό πολλαπλάσια του μαθητικού τους πληθυσμού και των σχολείων τους.

- η συμμετοχή των νομών οι οποίοι αντιμετωπίζουν έντονα εκπαιδευτικά προβλήματα και είναι απομακρυσμένοι από τα κέντρα των αποφάσεων είναι από ελάχιστη έως μηδενική (π.χ. δεν έχουν καμιά συμμετοχή οι νομοί Ευρυτανίας, Γρεβενών, Φλώρινας, Θεσπρωτίας, Αιτωλοακαρνανίας, κ.α.)

- τα χαρακτηριστικά αυτής της κατανομής παρουσιάζονται όλα τα έτη υλοποίησης, δηλ. αναπαράγονται στις ανανεώσεις κάθε έτους και εμφανίζονται επίσης στις νέες συμμετοχές σχολείων. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να αποκλείσουμε με βεβαιότητα τον τυχαίο ή συγκυριακό χαρακτήρα της εμφάνισής τους και να αναζητήσουμε σε άλλες αιτίες την εμφάνισή τους.

- αξίζει να επισημανθεί πως η συγκέντρωση της συμμετοχής στα ΕΕΠ συμπίπτει με τον άξονα Π.Α.Θ.Ε. (Πάτρα – Αθήνα – Θεσσαλονίκη – Εύζωνοι) ο οποίος με βάση σχετικές μελέτες θεωρείται ο άξονας οικονομικής ανάπτυξης στα πλαίσια της Ε.Ε.¹ Τα σχολεία του άξονα Π.Α.Θ.Ε. αποτελούν το 72,5% της συμμετοχής.

2. Κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής.

¹ Χατζημιχάλης Κ. 2001, *Γεωγραφία, Ανάπτυξη και Πολιτική*, Ο Πολίτης, Αθήνα

Η γεωγραφική κατανομή, πολλαπλά χρήσιμη, μπορεί όμως να οδηγήσει στη στατιστική εξίσωση άνισων χαρακτηριστικών, αν δεν αναλυθούν τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της. (Η συμμετοχή π.χ. του νομού Αρκαδίας μπορεί αν δεν αναλυθούν τα εσωτερικά της κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά να οδηγήσει στη διαπίστωση πως έχουμε συμμετοχή ενός υποβαθμισμένου νομού. Η ανάλυση των κοινωνικών χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης συμμετοχής μας δείχνει πως στην πραγματικότητα έχουμε συμμετοχή ενός μεγάλου ιδιωτικού σχολείου της πρωτεύουσας του νομού και καμία συμμετοχή των δημόσιων σχολείων του νομού).

Τα δεδομένα τα οποία αφορούν τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής μας φανερώνουν πως:

- το σύνολο σχεδόν της συμμετοχής προέρχεται από τις πρωτεύουσες των νομών οι οποίοι έχουν συμμετοχή. (Η κατανομή της συμμετοχής έχει ως εξής: 74,7% μεγάλα αστικά κέντρα, 8,9% ημιαστικές περιοχές και 16,4% αγροτικές περιοχές)

- η συμμετοχή των αγροτικών και των υποβαθμισμένων περιοχών (οικονομικά και κοινωνικά) είναι από ελάχιστη έως ανύπαρκτη.

- η ανάλυση των επιμέρους συγκεκριμένων περιοχών των σχολείων μας οδηγεί στην επισήμανση μιας δεύτερης εσωτερικής κατανομής και στη διαπίστωση πως η συμμετοχή στη συντριπτική της πλειοψηφία αφορά τις κοινωνικά και οικονομικά ευνοημένες περιοχές των αστικών κέντρων. Η κατανομή π.χ. της συμμετοχής στην Αθήνα έχει ως εξής: α) η συμμετοχή των περιοχών της Εκάλης και του Ψυχικού είναι μεγαλύτερη από τη συμμετοχή ολόκληρης της Δυτικής Αττικής, β) περιοχές με έντονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (φτώχεια, ανεργία, μετανάστες, έλλειψη υποδομής, κ.α.), όπως Πέραμα, Καματερό, Κερατσίνι, Ασπρόπυργος, Ελευσίνα, κ.α. είναι ανύπαρκτη, και γ) η κατανομή αυτή επαναλαμβάνεται κάθε έτος, χωρίς, απ' όσο γνωρίζουμε να έχει εκδηλωθεί κάποια παρέμβαση του αρμόδιου εθνικού φορέα.

3. Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής.

Η ανάλυση των δεδομένων τα οποία αφορούν τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής έχει κατά τη γνώμη μας ιδιαίτερη σημασία αφού το είδος των μεταβολών δεν μπορεί παρά να σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες – προϋποθέσεις των συμμετεχόντων και να επηρεάζεται απ' αυτές. Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά μας οδηγούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- η συμμετοχή των μεγάλων ιδιωτικών σχολείων είναι ως ποσοστό πολλαπλάσια του ποσοστού τους στο σύνολο της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα τα Ιδιωτικά σχολεία αποτελούν την περίοδο υλοποίησης των ΕΕΠ το 2,5% του συνόλου των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συμμετέχουν στα ΕΕΠ σε ποσοστό 12,26%. Ειδικότερα για το διαμέρισμα Αττικής η συμμετοχή των Ιδιωτικών σχολείων φτάνει το 30% των σχολείων που πήραν μέρος στην υλοποίηση των ΕΕΠ. Ενδεικτική του βαθμού συμμετοχής των Ιδιωτικών σχολείων είναι η σχέση δημόσιων – Ιδιωτικών σχολείων στην ανάληψη συντονιστικού ρόλου στα ΕΕΠ., όπου τα ιδιωτικά σχολεία αποτελούν το 35,48% της συμμετοχής.

- η συμμετοχή των μεγάλων ιδιωτικών σχολείων παρουσιάζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με βάση τις οικονομικές και κοινωνικές δυνατότητες των ίδιων των σχολείων και των γονιών των μαθητών. Συγκεκριμένα τα μεγάλα ιδιωτικά σχολεία προχωρούν σε ανταλλαγές μαθητών μεταξύ των εταιρικών σχολείων (κάτι που δεν προβλέπονταν στην α' φάση υλοποίησης 1995-2000), εκδίδουν πληθώρα πολυτελών εκδόσεων, διοργανώνουν εκδηλώσεις με επώνυμους αθλητές, καλλιτέχνες και παράγοντες, κ.α.

- η συμμετοχή των δημόσιων σχολείων της χώρας στην πραγματικότητα αφορά τα πολυθέσια σχολεία των αστικών κέντρων. Η συμμετοχή των ολιγοθέσιων σχολείων της υπαίθρου και των σχολείων αγροτικών περιοχών είναι ελάχιστη, ευκαιριακή και περιορισμένη χρονικά.

Η ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχής γονιών-μαθητών και εκπαιδευτικών μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε τα βασικά της χαρακτηριστικά και να εξετάσουμε στο φως αυτών των χαρακτηριστικών την έκταση, το βαθμό και τις κατευθύνσεις των μεταβολών. Η συμμετοχή γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών έχει ως βασικά της χαρακτηριστικά:

1.- Αφορά περιορισμένο και διακριτό τμήμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το τμήμα αυτό διακρίνεται ως προς τα οικονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των σχολείων (αυξημένη συμμετοχή σχολείων οικονομικά και κοινωνικά ευνοημένων περιοχών, απουσία συμμετοχής των υποβαθμισμένων περιοχών), ως προς τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (αυξημένη συμμετοχή των ιδιωτικών σχολείων, συμμετοχή πολυθέσιων σχολείων των αστικών κέντρων, απουσία συμμετοχής ολιγοθέσιων σχολείων, κ.α.). Η συμμετοχή τέλος ως προς την κατανομή της στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει έντονη ανισοκατανομή, η οποία αναπαράγει σε βάρος των υποβαθμισμένων περιοχών το σύνολο των χαρακτηριστικών της συμμετοχής.

2. Η συμμετοχή των γονιών παρουσιάζει έντονα χαρακτηριστικά διευκόλυνσης στις φάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων. Η συμμετοχής τους στις διαδικασίες αξιολόγησης είναι έμμεση και αφορά τη δημόσια παρουσίαση – αξιολόγηση των ΕΕΠ. Στη φάση αυτή υιοθετούνται από τους γονείς τα χαρακτηριστικά που περιέχουν ως κατευθύνσεις τα ΕΕΠ για την απόδοση λόγου των σχολείων στους «πελάτες – καταναλωτές», την προσαρμογή των σχολείων στη λεγόμενη τοπική κοινωνία και τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά.

3.- Η συμμετοχή των μαθητών παρουσιάζει επιλεκτική αναφορά σε χαρακτηριστικά των projects, τα οποία αναφέρονται κυρίως στο στάδιο της υλοποίησης και την παραγωγή αποτελεσμάτων. Οι μαθητές συμμετέχουν στις διαδικασίες αξιολόγησης των ΕΕΠ και την παρουσίαση – διάδοση των αποτελεσμάτων τους. Η μέθοδος αξιολόγησης η οποία επιλέγεται από την πλειοψηφία των σχολείων είναι το ερωτηματολόγιο.

4. Οι εκπαιδευτικοί της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετέχουν στην υλοποίηση των ΕΕΠ, παρουσιάζουν ως βασικά τους χαρακτηριστικά τα ακόλουθα: α) είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες εκπαιδευτικοί και βρίσκονται, κατά μέσο όρο, δέκα έως είκοσι χρόνια στην εκπαίδευση, β) έχουν στην πλειοψηφία τους αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα σε σχέση με το μέσο όρο των εκπαιδευτικών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μετεκπαίδευση, γνώση ξένης γλώσσας, συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα, κ.α.), γ) σημαντική είναι η συμμετοχή των Διευθυντών των Δημοτικών σχολείων τόσο ως προς την έκταση (13%) όσο και ως προς την ένταση της συμμετοχής (υπεύθυνοι των ΕΕΠ σε ποσοστό 44,10%, εκπαιδευτικές ανταλλαγές ποσοστό 23,5%), και δ) ιδιαίτερο και διευρυμένο σε έκταση διακριτό τμήμα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν την Αγγλική γλώσσα στα Δημοτικά σχολεία, οι οποίοι αποτελούν το 24,5% της συμμετοχής και αναλαμβάνουν ρόλο υπευθύνων των ΕΕΠ σε ποσοστό 45,20%. Αξίζει να σημειωθεί πως αν αφαιρεθεί το ποσοστό των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας στην ανάληψη θέσης υπευθύνου των ΕΕΠ και τις εκπαιδευτικές ανταλλαγές, η συμμετοχή των υπόλοιπων εκπαιδευτικών είναι ελάχιστη έως ανύπαρκτη στα κομβικά αυτά ζητήματα, τα οποία και σχετίζονται

άμεσα με το εύρος και το είδος των επιδράσεων των ΕΕΠ στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι κατευθύνσεις και ο χαρακτήρας των μεταβολών.

Η έκταση της συμμετοχής καθώς και χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν το είδος και την ένταση της συμμετοχής, μας πληροφορούν ως προς το βαθμό συμμετοχής γονιών-μαθητών – εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των ΕΕΠ δεν μπορούν ωστόσο να μας διαφωτίσουν για τις κατευθύνσεις και το χαρακτήρα των επιδράσεων. Για τη διερεύνηση αυτών των ζητημάτων είναι απαραίτητη η διερεύνηση των εγγεγραμμένων στις ίδιες τις προδιαγραφές των ΕΕΠ επιδιωκόμενων στόχων και σκοπών καθώς και του συνόλου των παρεμβάσεων των οργανωτών σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Η συμμετοχή γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών δεν λαμβάνει χώρα σε πλαίσια που διαμορφώνονται μόνο από την ίδια τη συμμετοχή τους αλλά αποτελεί υλοποίηση σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό πεδίο, το οποίο υπερκαθορίζεται από τις δυνάμεις που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική και ασκούν την εξουσία στις χώρες μέλη και την Ε.Ε.

Η μελέτη των σχετικών κειμένων τα οποία αφορούν το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ΕΕΠ μας οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α) Τα κείμενα των οργανωτών των ΕΕΠ περιέχουν με σαφήνεια ως πρόταση μια διαφορετική ως προς την έκταση και τα χαρακτηριστικά της συμμετοχή των γονιών στην υλοποίηση των προγραμμάτων. Η πρόταση των οργανωτών είναι επίσης με σαφή και ρητά διατυπωμένο τρόπο ενταγμένη στα πλαίσια μιας στρατηγικού χαρακτήρα διαφοροποίησης της σχέσης σχολείου – κοινωνίας. Σύμφωνα με τους οργανωτές των ΕΕΠ «ο ρόλος που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν (τα εκπαιδευτικά συστήματα) στην περίπτωση εμφάνισης, στη διάρκεια των προσεχών ετών, ενός νέου προτύπου ανάπτυξης στην Κοινότητα είναι αναμφισβήτητος. Το ρόλο αυτό τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα μπορούσαν, παρόλα αυτά, να αναλάβουν επιτυχώς, μόνο με την προϋπόθεση της προσαρμογής τους. Αυτό που πρέπει να επανεξεταστεί είναι η θέση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στη λειτουργία της κοινωνίας, οι σχέσεις τους με την οικονομική και κοινωνική δραστηριότητα στο σύνολό της»². Η βασική θέση των οργανωτών είναι πως «ένας ισορροπημένος συνδυασμός των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, της οικογένειας, της επιχείρησης μέσα από διάφορα δίκτυα πληροφόρησης δημιουργεί τη γενική και μεταφερόμενη γνώση, την πλέον ενδεδειγμένη για την απασχόληση.»³

β) Τα κείμενα των οργανωτών επιδιώκουν τη διαφοροποίηση της σχέσης γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών αφού όπως ρητά τονίζουν «η αλλαγή συχνά απαιτεί τόσο αναδιάρθρωση όσο και τον επαναπροσδιορισμό της νοοτροπίας των οργανισμών. Επιβάλλει νέες απαιτήσεις στην ιεραρχία, στη θέση και στις σχέσεις. Μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση στους εκπαιδευτικούς και να προβληματίσει τους γονείς οι οποίοι αντιλαμβάνονται τα σχολεία βάσει των δικών τους εμπειριών».⁴

² Επιτροπή των Ε.Κ., 1994, *Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*, Βρυξέλλες, σ. 28-32

³ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995 *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο, σ. 31

⁴ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*, Βρυξέλλες

γ) Οι οργανωτές μέσα από θεσμικές ρυθμίσεις και επεμβάσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα φροντίζουν ώστε να ελέγχονται σε τακτά χρονικά διαστήματα τα ζητήματα αυτά. Παρεμβαίνουν έτσι, ως προς το περιεχόμενο των ΕΕΠ, διαφοροποιώντας το ανάλογα με τις οικονομικές – πολιτικές προτεραιότητες της συγκυρίας (π.χ. με τις Οδηγίες για τους αιτούντες το 1999 ορίζονται ως περιεχόμενα των ΕΕΠ, το Ευρώ, η αξιολόγηση, η διεύρυνση της ΕΕ, κ.α.), εντάσσουν στα ζητήματα που ρυθμίζονται με τη σύμβαση, ζητήματα παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα (π.χ. η υποβολή αναλυτικής περιγραφής του προγράμματος, έκθεσης δραστηριοτήτων και αναμενόμενων αποτελεσμάτων αποτελούν μέρος της σύμβασης έργου που υπογράφουν τα σχολεία) και ρητά απαιτούν τον προσδιορισμό αναμενόμενων αποτελεσμάτων και τον προγραμματισμό τρόπων διάδοσης των επιδράσεων των ΕΕΠ.

δ) εντάσσουν στο περιεχόμενο της σχέσης γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά, την εμπορευματοποίηση αποτελεσμάτων των ΕΕΠ, την απόδοση λόγου των σχολείων με όρους κόστους-οφέλους, την ταξινόμηση – κατηγοριοποίηση των σχολείων ανάλογα με την προώθηση σύστοιχων μεταβολών.

ε) συνδέουν την εφαρμογή μεθόδων αξιολόγησης με την τροποποίηση χαρακτηριστικών του σχολείου και των εκπαιδευτικών και κρίνουν το βαθμό των επιδιωκόμενων μεταβολών 1) με δείκτες άμεσης απόδοσης δηλ. παραγόμενου αποτελέσματος, και 2) με δείκτες έμμεσης απόδοσης, δηλ. αντίκτυπου και πολλαπλασιαστικών αποτελεσμάτων – επιδράσεων. Η μεταβολή των σχέσεων γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών εντάσσεται έτσι, ως οργανικό και αναπόσπαστο τμήμα, στη ρητά διατυπωμένη επιδίωξη τροποποίησης χαρακτηριστικών του σχολείου σε σχέση με τα εθνικά κράτη, την υπέρβαση «εθνικών δυσκαμψιών» και τη συμβολή του σχολείου στην προώθηση των οικονομικών και πολιτικών στόχων της Ε.Ε. Τα κείμενα της Ε.Ε. δεν περιέχουν την αντίληψη για τον ουδέτερο α-πολιτικό ρόλο του σχολείου αλλά αντίθετα την αντίληψη υποχρέωσης του σχολείου να συμβάλλει στην καλλιέργεια χαρακτηριστικών του ευρωπαϊού πολίτη, την προώθηση των απαιτούμενων από τη βιομηχανία χαρακτηριστικών του μελλοντικού εργαζόμενου και την καλλιέργεια στάσεων, συμπεριφορών και απόψεων οι οποίες είναι σύστοιχες με εκείνες των κυρίαρχων πολιτικά και οικονομικά δυνάμεων στην Ε.Ε. Συγκεκριμένα τονίζεται με έμφαση πως «το σχολείο διαδραμάτιζε παραδοσιακά σημαντικό ρόλο στη μετάδοση των κοινωνικών, πολιτιστικών και φιλοσοφικών αξιών των διαφόρων χωρών. Θα κληθεί τώρα να διαδραματίσει καίριο ρόλο στην οικοδόμηση της Ευρώπης του αύριο, ενθαρρύνοντας τους νέους να εμπιστεύονται την περιφερειακή και εθνική ταυτότητά τους και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη συνείδηση της συμμετοχής σε μια ευρύτερη και εξωστρεφή Ευρωπαϊκή Κοινότητα»⁵.

Ερμηνεία – συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η ερμηνεία του συνόλου των δεδομένων της έρευνάς μας δεν μπορεί παρά να γίνει σε συνδυασμό με την προσπάθεια ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού και του γενικότερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εποχής κατά την οποία υλοποιούνται τα ΕΕΠ. Η υλοποίηση των ΕΕΠ σχεδιάζεται και υλοποιείται σε μια περίοδο η οποία χαρακτηρίζεται : α) από την αμφισβήτηση του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, β) την ένταση του οικονομικού ανταγωνισμού ΗΠΑ – Ε.Ε. – Ιαπωνίας, γ) τον κίνδυνο διάρρηξης της κοινωνικής συνοχής των κοινωνικών

⁵ Επιτροπή των Ε.Κ., 1995, *Γενικός Ενημερωτικός Οδηγός. Socrates*, Ευρωπαϊκή Επιτροπή-Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Νεολαία, Λουξεμβούργο, σ. 22

σηματισμών που αποτελούν την Ε.Ε., και δ) την τροποποίηση των νεοφιλελεύθερων απόψεων οι οποίες με διαφοροποιήσεις στα κράτη μέλη, είχαν καταφέρει να μεταβάλλουν το συσχετισμό των κοινωνικών δυνάμεων και να εξασφαλίσουν την κυριαρχία των νεοσυντηρητικών απόψεων για την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Η ερμηνεία των δεδομένων στα πλαίσια αυτά μας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

α.- Οι μεταβολές στις σχέσεις γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών αποτελούν ρητά διατυπωμένο στόχο των ΕΕΠ. Οι επιδιωκόμενες μεταβολές προωθούνται όχι σύμφωνα με τις επιδιώξεις των οργανωτών αλλά σε επιμέρους ζητήματα. Η προώθηση των μεταβολών αυτών είναι ενταγμένη σε μια συνολικότερη αντίληψη για την κοινωνική λειτουργία του σχολείου σε συνθήκες καπιταλιστικής ολοκλήρωσης και μια ορισμένη αντίληψη για τη συμβολή του σχολείου στην αύξηση της κερδοφορίας των επιχειρήσεων. Οι παραπάνω στόχοι παρουσιάζονται στα κείμενα της Ε.Ε. και του εθνικού φορέα ως ουδέτεροι κοινωνικά και ως απάντηση σε αντικειμενικές, ουδέτερες ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Η επίκληση, για την τεκμηρίωση των επιδιωκόμενων μεταβολών, εκφράσεων όπως «οι ανάγκες της σύγχρονης εποχής», «η κοινωνία της γνώσης», «η εξέλιξη των τεχνολογιών», «η έκρηξη της πληροφορίας», κ.α. έχει σαφώς ιδεολογικό χαρακτήρα και στοχεύει στην απόκρυψη των αντιφάσεων των κοινωνικών σχηματισμών της Ε.Ε. και την παρουσίαση ως καθολικότητας των θέσεων των κυρίαρχων κοινωνικά και πολιτικά δυνάμεων στην Ε.Ε. Σύμφωνα με την Ε.Ε. «η εποχή που ζούμε χαρακτηρίζεται από βαθιές αλλαγές των συστημάτων παραγωγής, οργάνωσης της εργασίας και τρόπων κατανάλωσης, τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των οποίων θα είναι συγκρίσιμα με αυτά της πρώτης βιομηχανικής επανάστασης. Οι αλλαγές αυτές αποτελούν αποτέλεσμα της ανάπτυξης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας.»⁶

β. Οι μεταβολές στις σχέσεις γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών αποτελούν πλευρά μιας ορισμένης αντίληψης για τη συμβολή του σχολείου στην οικονομία και την κοινωνική συνοχή. Χαρακτηριστικά αυτής της αντίληψης αποτελούν : α) η θέση πως είναι αναγκαίο το πέρασμα από την έμμεση υπαγωγή του σχολείου στις ανάγκες του κεφαλαίου στην άμεση υπαγωγή, β) η θέση πως η εγκυρότητα της σχολικής γνώσης κρίνεται από τη χρησιμότητά της στην αγορά. Η αγορά έτσι μετατρέπεται σε παιδαγωγό, η δημοκρατία σε δικαίωμα επιλογής και καταναλωτική πρακτική, γ) η προτεραιότητα των αξιολογικών πρακτικών και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων απέναντι στη μάθηση, και δ) η προβολή της κοινωνικής πραγματικότητας των χωρών μελών της Ε.Ε. ως της μόνης δυνατής, άρα και της προσαρμογής ως της μόνης δυνατότητας για γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

γ) Οι προωθούμενες μεταβολές μέσα από την υλοποίηση των ΕΕΠ παρουσιάζουν «ομοιοτροπία και ισομορφισμό»⁷ στο σύνολο των χωρών μελών της Ε.Ε. και τις συνεργαζόμενες τότε χώρες στις οποίες εφαρμόστηκαν. Η ανάλυση των προτάσεων των οργανωτών μας οδηγεί στην επισήμανση πως τα ΕΕΠ περιέχουν στις προδιαγραφές τους ομόλογα αποτελέσματα και σύστοιχες διδακτικές και σχολικές πρακτικές, οι οποίες τείνουν να επαναπροσδιορίζουν τη σχετική αυτονομία του σχολείου. Η ομοιομορφία των αποτελεσμάτων στο σύνολο της Ε.Ε. αποτελεί

⁶ Επιτροπή των Ε.Κ., 1994, *Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*, Βρυξέλλες, σ. 28-32

⁷ Μαυρογιώργος Γ., 1993 «Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Πτυχές ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση», στο *Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του Διάσταση*, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστέα – Γείτονα, Αθήνα

επιβεβαίωση του ελεγχόμενου τρόπου εφαρμογής τους και της υποταγής τους στην εξυπηρέτηση ορισμένης, αυστηρά προσδιορισμένης, πολιτικής μεταβολών.

δ) Η προβολή από τους αντίστοιχους εθνικούς φορείς (ΙΚΥ – ΥΠΕΠΘ) ομόλογων προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και η υλοποίηση μέσα από το ΔΕΠΠΣ προτάσεων οι οποίες αποτελούσαν στόχους των ΕΕΠ μας οδηγεί στην επισήμανση του διττού χαρακτήρα των ΕΕΠ και των επιδιωκόμενων μέσω αυτών μεταβολών. Τα ΕΕΠ αποτελούσαν τμήματα υπό τροποποίηση (γι' αυτό και η εγγραφή στις προδιαγραφές τους των αποτελεσμάτων και η άσκηση έμμεσου και άμεσου ελέγχου) και ταυτόχρονα προωθητές αυτών των αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών (γι' αυτό και η έμφαση στην παραγωγή πολλαπλασιαστικών αποτελεσμάτων και τις μεθόδους διάδοσής τους).

Αντί επιλόγου

Οι σχέσεις γονιών-μαθητών-εκπαιδευτικών αποτέλεσαν για τους οργανωτές των ΕΕΠ μία από τις βασικές παραμέτρους, των οποίων η μεταβολή αποτελεί προϋπόθεση για την τροποποίηση των σχέσεων σχολείου – κοινωνίας, δηλ. τον επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου. Στρατηγικής σημασίας επιδίωξη των οργανωτών δεν ήταν αυτά καθαυτά τα αποτελέσματα των προγραμμάτων αλλά:

α) η τροποποίηση των αντιλήψεων γονιών-μαθητών –εκπαιδευτικών ως προς τις προτεραιότητες του σχολείου (άμεση υπαγωγή στην οικονομία), την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα της γνώσης (ανάδειξη της αγοράς ως παιδαγωγού και κριτηρίου εγκυρότητας της γνώσης) και η υιοθέτηση της ανταγωνιστικής λογικής και της αποτελεσματικότητας ως χαρακτηριστικών της λειτουργίας του σχολείου.

β) η απόδοση στη συμμετοχή των γονιών αλλά και γενικότερα φορέων της λεγόμενης τοπικής κοινωνίας (Τοπική Αυτοδιοίκηση, Επιχειρήσεις, κ.α.) χαρακτηριστικών ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας με κριτήρια αποτελεσματικής λειτουργίας. Το σχολείο ως προσομοίωση των επιχειρήσεων, οι μαθητές και γονείς ως καταναλωτές – πελάτες, οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες, οι Διευθυντές ως μάνατζερ, αποτελούν το πλαίσιο των μεταβολών.

γ) η προβολή, νομιμοποίηση και αποδοχή ορισμένων μορφών αξιολόγησης, οι οποίες θεμελιώνονται σε «έξω - παιδαγωγικά πεδία», αντλούν την εγκυρότητά τους από τη σχέση «κόστους – οφέλους» και τείνουν να κατηγοριοποιούν, ταξινομούν και αξιολογούν σχολεία, εκπαιδευτικούς και μαθητές με κριτήριο την αντιστοιχία του «παραγόμενου προϊόντος» στις ανάγκες της αγοράς.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης Χ. - Πατραμάνης Α., (Εισαγωγή – Επιμέλεια) 2003, *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και εκπαιδευτικοί*, Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ ΓΣΕΕ, Αθήνα
- Γούλας Ε., 2005, *Ευρωπαϊκά Προγράμματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1995 - 2000)*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα
- Γούλας Ε. - Γιαννόπουλος Κ., 2005, «Επιδράσεις και μεταβολές στη διοίκηση των σχολείων από την υλοποίηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων», στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.) *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βαθμιας εκπαίδευσης (2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο)* σ. 40-50, τομ. 3, Πάτρα
- Γούλας Β., 2005, *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: ο μαγικός κόσμος των προγραμμάτων, Παιδεία και Κοινωνία*, τχ. 7, Αθήνα
- Γρόλλιος Γ., 1999, *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Gutenberg, Αθήνα
- Επιτροπή των Ε.Κ., 2001, *Έκθεση της Επιτροπής: Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων*, COM(2001) 59 τελικό, Βρυξέλλες
- Επιτροπή των Ε.Κ., 2003, «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*». *Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας*, COM(2003)685 τελικό, Βρυξέλλες
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997, *ΣΩΚΡΑΤΗΣ: Κοινοτικό πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Έκθεση των αποτελεσμάτων κατά το 1995 και 1996*, COM (97)99 τελικό, Βρυξέλλες
- Επιτροπή των Ε.Κ., 1995, *Ευρωπαϊκό Σεμινάριο για την πιλοτική δράση Πολυμερείς Σχολικές Συμπράξεις*, (Πρακτικά), έκδ. Εκπαιδευτικού Κέντρου Αγροτικής Τράπεζας Ελλάδος, Αθήνα
- Επιτροπή των Ε.Κ., 1994, *Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*, Βρυξέλλες
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995, *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000, *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*, Βρυξέλλες
- Ι.Κ.Υ., 1995, *Πρόγραμμα Comenius, Δράση 1, Μεθοδολογία – Ανάπτυξη Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προγράμματος*, Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς, Αθήνα
- Ι.Κ.Υ., 1995, *Πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ, - Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα
- Μαυρογιώργος Γ., 1996, «Το ελληνικό σχολείο στη δίνη της “ευρωπαϊκής διάστασης”», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, τχ. 17
- Μουλιανίτης Β., 2005, «Η διείσδυση της επιχείρησης στο σχολείο ως παράγοντας περιορισμού της σχετικής αυτονομίας του» στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.) *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βαθμιας εκπαίδευσης (2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο)* σ. 96-108, τομ. 3, Πάτρα
- Νούτσος Μπ., 1993, «Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», (εισήγηση στο προσυνέδριο της Ο.Λ.Μ.Ε., Ναύπλιο 6/3/1993), *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, Αθήνα, τχ. 21
- Νούτσος Χ., 2002, «Η ιδεολογία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση» στο *Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανοήσης στη σημερινή Ελλάδα* (8^ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-31 Μαρτίου 2001), Αθήνα
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων – διαμόρφωση των ωρολογίων προγραμμάτων*, (Φ12/756/Γ1/901), Αθήνα
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Δ/ση Π.Ε. –Δ.Ε., 1996, *Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισαγωγή και εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας: Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εισηγήσεις – Βιογραφικά Σημειώματα*, ΟΕΔΒ, Αθήνα
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Δ/ση Ε.Ε., 2000, *Κατάλογος μετακινηθέντων στα πλαίσια του Comenius I (1995 – 2000)*, Αθήνα
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., – Π.Ι., 2002, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα
- Χατζημιχάλης Κ. 2001, *Γεωγραφία, Ανάπτυξη και Πολιτική*, Ο Πολίτης, Αθήνα
- Deloitte & Touche, 2000, *Evaluation of European school under Comenius Action I*, Deloitte & Touche, Report to European Commission , Βρυξέλλες
- OECD, 1997, *Sustainable Flexibility. A prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age*, Paris
- Teichler U.-Gordon J.-Maiworm F., 2000, *Socrates 2000, Evaluation Study*, (Study of the European Commission), Βρυξέλλες.

Η Συμβουλευτική και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο ελληνικό σχολείο – Δυνατότητες και προοπτικές

Περικλής Γραβάνης, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Υπεύθυνος ΣΕΠ Ν.Ιωαννίνων (ΚΕΣΥΠ)
Ιωαννίνων

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να παρουσιαστεί το έργο, οι σκοποί και οι στόχοι και γενικότερα η προσπάθεια που γίνεται στον Τομέα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Όλους όσους εργάζονται στο χώρο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τους απασχολούσε ανέκαθεν το θέμα της συνεργασίας που οφείλουν να έχουν με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, σε ότι αφορά τις παρεμβάσεις, στον ευαίσθητο τομέα των αποφάσεων που καλούνται οι μαθητές να πάρουν για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον. Θεωρούμαι ότι οι γονείς, ως φυσικοί σύμβουλοι των παιδιών τους, αποτελούν έναν από τους βασικούς συνεργάτες μας.

Είναι γεγονός ότι, με εξαίρεση τα τελευταία χρόνια, η στήριξη που προσέφερε στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο ΣΕΠ δεν βρισκόταν στο επιθυμητό επίπεδο.

Ο Σ.Ε.Π. ΧΘΕΣ – ΣΗΜΕΡΑ

Χθες

- Καθιερώνεται με Β.Δ. 1953
- Εφαρμόζεται Γ' Γυμνασίου με Ν. 309/1976
- Επεκτείνεται Γυμνάσιο και Λύκειο με Ν. 1566/1985

Σήμερα

Αναδιαμορφώνεται με Ν. 2525/1997

- Ιδρύεται το Ε.Κ.Ε.Π.
- Ιδρύονται 68 Κε.Συ.Π.
- Ιδρύονται 2 Κε.Συ.Π. – Συντονιστικό στο Π.Ι. και Πρότυπο στο ΥΠΕΠΘ.
- Ιδρύονται 200 Γρα.Σ.Ε.Π.

Στη συνέχεια

- Ιδρύονται Γρα.Συ.
- Ιδρύονται 7 Κε.Συ.Π. και 270 Γρα.Σ.Ε.Π.

Από το 1998 όμως και έπειτα, πιστεύουμε ότι η βοήθεια που δέχθηκαν οι μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου ήταν περισσότερο ουσιαστική από αυτή του παρελθόντος. Εκτιμούμε ότι η βοήθεια αυτή είναι αισθητά αναβαθμισμένη - και προσπαθούμε μέρα με τη μέρα να την κάνουμε πιο ουσιαστική - καθώς φθάσαμε σ' ένα σύγχρονο επίπεδο παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο ΣΕΠ σήμερα στοχεύει :

- Να διευκολύνει τους μαθητές στην προσωπική τους ανάπτυξη και αυτογνωσία.
- Να εξοικειώσει τους μαθητές στην πληροφόρηση ως επικοινωνιακή διαδικασία, με έμφαση στη σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργού αναζήτησης, κριτικής επεξεργασίας και αξιοποίησης της πληροφορίας.
- Να βοηθήσει του μαθητές να λύνουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις, μέσα από δραστηριότητες που τους δίνουν την ευκαιρία να βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις, με σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικής τους ωριμότητας.

- Να διευκολύνει το στόχο της μετάβασης των νέων ανθρώπων προς τον κόσμο της εργασίας, διευρύνοντας τις εμπειρίες των μαθητών, με ποικίλες και σύνθετες δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο.

Αυτός είναι και ο βασικός λόγος για το οποίο θέλουμε να παρουσιάσουμε στους γονείς των μαθητών γυμνασίου και λυκείου – αλλά και σε κάθε ενδιαφερόμενο - το νέο τοπίο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, εγκαινιάζοντας παράλληλα μια νέα αλλά και ουσιαστική περίοδο συνεργασίας, προκειμένου να στηρίξουμε και με τη δική τους συμμετοχή, τις προσπάθειές μας για αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού αυτού.

Μετά από αυτές τις αρχικές σκέψεις θα επιχειρήσω στη συνέχεια να δομήσω την ομιλία μου σε τρεις άξονες :

1. Ο πρώτος αφορά στις **βασικές αρχές** που λαμβάνουμε υπόψη προκειμένου να σχεδιάσουμε τις παρεμβάσεις μας στο χώρο του ΣΕΠ και να προσδιορίσουμε στη συνέχεια τι περιεχόμενό του.
2. Ο δεύτερος άξονας θα περιοριστεί στην **παρουσίαση της υποδομής και των μέσων** που διαθέτουμε προκειμένου να κάνουμε πράξη τις σκέψεις μας , να υλοποιήσουμε τους στόχους μας.
3. Τέλος, ο τρίτος άξονας θα αναφέρεται σε αρχικές σκέψεις για **το πλαίσιο συνεργασίας μας** με σας τους γονείς των μαθητών, στον τομέα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Βασικές αρχές (που λαμβάνουμε υπόψη προκειμένου να σχεδιάσουμε τις παρεμβάσεις μας στο χώρο του ΣΕΠ):

Πρωταρχικό μέλημά μας είναι ο ίδιος ο άνθρωπος. Στην περίπτωση μας πρόκειται για το **μαθητή**, με τα **ενδιαφέροντά** του και τις **εν γένει ιδιαιτερότητές του**. Ο μαθητής είναι το σημείο από το οποίο ξεκινά κάθε μας βήμα προκειμένου να σχεδιάσουμε τις παρεμβάσεις μας στον τομέα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας την οποία ήδη βιώνουμε, αναδύεται ως αδήριτη αναγκαιότητα ο συνδυασμός τόσο των γενικών όσο και των ειδικών γνώσεων, που θα οδηγήσουν με μεγαλύτερη επιτυχία στην επαγγελματική αποκατάσταση των νέων μας.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός ενθαρρύνει και στηρίζει το μαθητή, ώστε να σχεδιάσει ο ίδιος τη σταδιοδρομία του και να βρίσκει πιο εύκολα το δρόμο του στα περίπλοκα επαγγελματικά σταυροδρόμια της εποχής μας.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τη λειτουργία του Τομέα ΣΕΠ φιλοδοξεί να συμβάλει ουσιαστικά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και αποφάσεις των μαθητών με την ανάπτυξη της συμβουλευτικής ως διαδικασίας του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά και με τη διάθεση σχετικών στοιχείων για την απασχόληση στη χώρα μας.

Επιπλέον η εφαρμογή του ΣΕΠ στηρίζεται στον Βιωματικό τρόπο μάθησης:

ΟΧΙ συνεχώς μαθήματα και ομιλίες από ειδικούς στους μαθητές, για διάφορα θέματα

Έχουν τη αίσθηση ότι γίνεται μάθημα - αποτέλεσμα να αντιδρούν – δεν μαθαίνουν Προσπάθεια για διάχυση μιας καινούργιας παιδαγωγικής αντίληψης , τον **βιωματικό** τρόπο μάθησης.

ΕΝΕΡΓΩ / ΒΙΩΝΩ → ΕΦΑΡΜΟΖΩ → ΑΝΤΑΛΛΑΣΣΩ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ →
ΓΕΝΙΚΕΥΩ → ΚΑΤΑΝΟΩ

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στην εποχή μας αντιμετωπίζουν δύο προκλήσεις:

- 1) Στις ΗΠΑ πιστεύουν ότι τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα σε 10 με 20 χρόνια θα καταρρεύσουν
- 2) Ανάγκη δημιουργίας ευέλικτων εκπαιδευτικών δομών και στήριξης δια βίου μάθησης των πολιτών

Τα εκπαιδευτικά συστήματα προσανατολίστηκαν να δώσουν :
Βιομηχανική εποχή: ΓΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑ
Σημερινή–Μελλοντική εποχή : ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μια άλλη παράμετρο την οποία λαμβάνουμε υπόψη με ιδιαίτερη ευαισθησία είναι η **ηλικία των μαθητών μας**. Πρόκειται για άτομα, στην προσωπικότητα και την εν γένει συμπεριφορά των οποίων, αντανακλώνται έντονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της **εφηβικής περιόδου** που διανύουν.

Στην ευαίσθητη, τρυφερή ηλικία της εφηβείας που βρίσκεται ο μαθητής, μέλημα μας είναι η βοήθεια προς αυτόν, για να σχεδιάσει όπως αυτός θέλει και επιθυμεί τη ζωή του. Τον στηρίζουμε προς δύο κατευθύνσεις : Από τη μία για να οδηγηθεί ο ίδιος σε μια απόφαση για αυτά που θέλει και αυτά που εκτιμά ότι μπορεί. Από την άλλη τον πληροφορούμε για τις δυνατότητες – ευκαιρίες που του προσφέρονται μέσα στην κοινωνία στην οποία ζει. Ο μαθητής αυτός όταν θα πάρει τις αποφάσεις του θα ζυγιάσει από την μια πλευρά αυτά που θέλει και κρίνει ότι μπορεί και από την άλλη σε ποιο κόσμο μέσα (κοινωνία) θα τα κάνει πράξη. Όλη μας η φροντίδα ως Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού επικεντρώνεται σε μια προσπάθεια για να τον μάθουμε να κάνει υπεύθυνα αυτό το ζύγισμα.

Ένα άλλο βασικό επίσης στοιχείο που δεν διαφεύγει της προσοχής μας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της δουλειάς μας, είναι η **μεγάλη απόσταση** που χωρίζει τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που καλούνται να σχεδιάσουν το επαγγελματικό τους μέλλον, από το χρόνο κατά τον οποίο οι μαθητές αυτοί θα είναι ενεργοί πολίτες. Με άλλα λόγια, τα παιδιά μας ξεκινώντας από τη Γ' Γυμνασίου καλούνται να παίρνουν αποφάσεις για το εκπαιδευτικό τους μέλλον και να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Οι όποιες όμως αποφάσεις που αυτά παίρνουν, θα αποδειχθούν ως σωστές ή λαθεμένες, μετά από αρκετά χρόνια όταν, θα φθάσει η στιγμή, τα σημερινά αυτά παιδιά να μπουν στην αγορά εργασίας. **Και δυστυχώς** για τους λόγους που θα επαναλάβουμε πολλές φορές στην αίθουσα αυτή, **η πρόβλεψη των εξελίξεων** που θα συμβούν τα χρόνια αυτά είναι σχεδόν αδύνατη.

Άφησα για το τέλος μια **βασική μας αρχή**. Μια αρχή, που είμαι βέβαιος, ότι την τηρούν όλοι όσοι εμπλέκονται στον θεσμό : Σε ότι αφορά το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού **τις όποιες αποφάσεις τις παίρνει ο ίδιος ο μαθητής**. Σε μια διαδικασία επαγγελματικού προσανατολισμού **όλα ξεκινούν από αυτόν και τελειώνουν σ' αυτόν, δηλαδή στον μαθητή**. Αρχίζουν από αυτόν, διότι ο μαθητής είναι εκείνος που **αντιμετωπίζει το πρόβλημα**, είναι αυτός που **καλείται να αποφασίσει**. Τελειώνει στον μαθητή, γιατί πάλι αυτός είναι εκείνος που **θα υποστεί τις συνέπειες των αποφάσεων που θα λάβει**. Όλοι εμείς οι άλλοι, γονείς, σχολείο, η κοινωνία γενικότερα, είμαστε δίπλα του για να τον στηρίζουμε , να τον βοηθήσουμε. Ο ρόλος μας απλά και μόνον είναι **συμβουλευτικός.**

ΣΤΟΧΟΣ :

Να μην επιλέγουμε – ενεργούμε – αποφασίζουμε εμείς για τα παιδιά

Να μάθουμε τα παιδιά να επιλέγουν – ενεργούν – αποφασίζουν

ΟΙ ΝΕΟΙ : δεν θέλουν να ΕΤΕΡΟΚΑΘΟΡΙΖΟΝΤΑΙ - Θέλουν να ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΙ

ΟΧΙ συγκρίσεις στις ομάδες , στην τάξη κλπ
Δεν θέλω να γίνω καλύτερος ΑΠΟ ΚΑΝΕΝΑ
Θέλω να γίνομαι καλύτερος κάθε μέρα ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ

Ο ρόλος μας απλά και μόνον είναι συμβουλευτικός. Εδώ θα ήθελα να αναφερθώ για λίγο και στο τι είναι **Συμβουλευτική**.

Ένα από τα κύρια προβλήματα της Συμβουλευτικής σχετίζεται με τον ορισμό της. Όλοι φαίνεται ότι κατανοούν τι είναι Συμβουλευτική, αλλ' όταν επιχειρούν να δώσουν έναν ορισμό της τα πράγματα γίνονται δύσκολα.

Ο όρος « **Συμβουλευτική** » υποδηλώνει την έννοια του *συν-βουλεύομαι*, δηλαδή του « **συνεξετάζω με κάποιον το πρόβλημά του και τον διευκολύνω να αναζητήσει τη λύση του** ». Με κανένα τρόπο δεν υποδηλώνει ότι « **συμβουλεύω** » ή « **του παρέχω συμβουλές** ».

Τι ΔΕΝ είναι

A) Δεν είναι η απλή παροχή πληροφοριών. Αυτό είναι «πληροφόρηση».

B) Δεν είναι το να δίνονται απλώς συμβουλές.

Γ) Δεν είναι η οποιαδήποτε διαδικασία που αποσκοπεί στο να επηρεάζει προδιαθέσεις και στάσεις του ατόμου η πεποιθήσεις του, και τη συμπεριφορά του μέσω διαδικασιών πειθούς, απειλής, επιβολής κτλ.

Δ) Δεν είναι η κάθε διαδικασία που απλώς και μόνο αποβλέπει στην επιλογή ατόμων

E) Δεν είναι μια οποιαδήποτε απλή συνέντευξη.

Η Συμβουλευτική θα μπορούσε να οριστεί ως προς τη λειτουργία της και τη μορφή της: «η διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό ένας ειδικός, που υπό ορισμένες προϋποθέσεις λέγεται Σύμβουλος, συνεξετάζει με ένα άτομο (ή κάποια άτομα) θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο (ή τα άτομα) και διευκολύνει τη λύση τους».

Δίπλα όμως σ' αυτές τις βασικές αρχές που τηρούμε με ιδιαίτερη φροντίδα, υπάρχει και μια άλλη διάσταση στις λειτουργίες του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού την οποία περισσότερο από κάθε άλλη φορά λαμβάνουμε επίσης πολύ σοβαρά υπόψη μας. **Αναφέρομαι στον χαρακτήρα της εποχής μας. Ο κοινωνικός και οικονομικός χαρακτήρας του περιβάλλοντος** μέσα στο οποίο ζει, κινείται και δραστηριοποιείται ο μαθητής, αποτελούσε ανέκαθεν μια ουσιαστική παράμετρο στις λειτουργίες μιας διαδικασίας επαγγελματικού προσανατολισμού. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος για τον οποίο αισθάνομαι την ανάγκη να αναφερθώ – έστω και με συντομία – στα χαρακτηριστικά της εποχής, τα οποία με τη σειρά τους καθορίζουν τις πρακτικές μας, σε ότι αφορά την εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Οι καιροί άλλαξαν, η μεταβολή του οικονομικού περιβάλλοντος είναι ταχεία. Ζούμε στην εποχή της Τεχνολογίας και της Πληροφορίας. [Είναι δύσκολοι, λαθεμένοι και επικίνδυνοι οι παραλληλισμοί και συγκρίσεις με τα περιβάλλοντα που βιώσαμε εμείς, οι σημερινοί γονείς, όταν ήμασταν στην ηλικία που βρίσκονται σήμερα τα παιδιά μας]

1. Η ταχύτητα προόδου της τεχνολογίας οδηγεί σε αντίστοιχη ταχύτητα αντικατάστασης της γνώσης και των μεθόδων παραγωγής.
2. Η μονιμότητα σε θέσεις εργασίας αποτελεί [ή θα αποτελεί] πλέον παρελθόν. Απεναντίας για τον εργαζόμενο η συχνή αλλαγή θέσεων εργασίας αποτελεί φαινόμενο της σύγχρονης πραγματικότητας.

3. Η σύνδεση του πτυχίου με την εργασία δεν ισχύει πλέον στην πράξη.
4. Η πρόβλεψη των εξελίξεων, κοινωνικών και οικονομικών είναι δύσκολη, περισσότερο θα 'λεγε κανείς αβέβαιη.
5. Ιδιαίτερο γνώρισμα της σύγχρονης κοινωνίας είναι η πολυπολιτισμικότητα και η μεγάλη κινητικότητα των εργαζομένων.

Εκτιμώντας όλα όσα συμβαίνουν και χαρακτηρίζουν την εποχή μας, θεωρούμε ότι η υψηλή εκπαίδευση θα είναι θετικό προσόν για τους σημερινούς νέους που θέλουν να σταθούν άνετα στο διεθνές περιβάλλον.

Απεναντίας, πεποίθησή μας είναι ότι οι ανεκπαιδευτοι, οι τεχνολογικά αναλφάβητοι, θα είναι οι απόκληροι του μέλλοντος.

Τέλος, θεωρούμε ότι αποδεικνύεται λαθεμένη η άποψη που θέλει τον εργαζόμενο να έχει αναπτύξει τη μεγαλύτερη δυνατή εξειδίκευση στον τομέα του. Τα επόμενα χρόνια, τα πλέον περιζήτητα στελέχη θα είναι αυτά που θα επιτύχουν να συνδυάσουν, ένα βαθμό εξειδίκευσης στον συγκεκριμένο τομέα του ενδιαφέροντός τους, με τη σφαιρική αντίληψη του ευρύτερου αντικειμένου.

Ειδικότερα, σε ότι αφορά τη φυσιογνωμία του σύγχρονου εργαζόμενου, αυτήν θα την συγκροτούν ιδιότητες όπως είναι:

- η προσαρμοστικότητα,
- η ικανότητα επικοινωνίας,
- η υπευθυνότητα,
- η γνώση των νέων τεχνολογιών,
- η ικανότητα λήψης αποφάσεων.

Τον τελευταίο καιρό, στη σχετική με την απασχόληση, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση βιβλιογραφία, όλο και συχνότερα γίνεται λόγος για ικανότητες και δεξιότητες που δεν αναφέρονται καθόλου σε συγκεκριμένες πρακτικές δραστηριότητες, ούτε καν σε ομάδες ή τομείς επαγγελμάτων, αλλά καθιστούν το άτομο:

- α) κατάλληλο να καταλάβει μεγάλο αριθμό θέσεων, που παρουσιάζονται ως εναλλακτικές δυνατότητες εκλογής την ίδια χρονική στιγμή, και
- β) ικανό να αντιμετωπίσει με επιτυχία απρόβλεπτα μεταβαλλόμενες απαιτήσεις στη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής.

Αυτές οι γενικές ικανότητες και δεξιότητες ονομάζονται, πολύ εύστοχα, προσόντα / ικανότητες - κλειδιά (Schluessel – qualifikationen / key qualifications), γιατί αποτελούν το "κλειδί" για την απρόσκοπτη και ταχεία προσέγγιση της συγκεκριμένης επιστημονικής γνώσης και για την ανάπτυξη ειδικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που υφίστανται, συνεχώς, αλλαγές στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία.

Δεν είναι εύκολο να αποκτηθούν όλες αυτές οι γενικές ικανότητες, επειδή, τόσο η σχολική, όσο και, εν μέρει, η βασική επαγγελματική εκπαίδευση, εξακολουθούν να είναι έντονα προσανατολισμένες σε νοητικούς στόχους. Μέθοδοι για την ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων υπάρχουν βέβαια, δεν γίνονται, όμως, από όλους αποδέκτες, ούτε είναι κτήμα των περισσότερων διδασκόντων, γι αυτό και δεν εφαρμόζονται. Ακόμη και η κοινωνικοποίηση μέσα από άλλους θεσμούς (π.χ. οικογένεια) δεν βοηθά πάντοτε στην ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων. Αυτός είναι ο λόγος που πολλές επιχειρήσεις προσπαθούν να αναπτύξουν τα νέα προσόντα στα πλαίσια της επιμόρφωσης και της οργανωτικής ανάπτυξης. Για να είναι, όμως, επιτυχής και αποτελεσματική η επιμόρφωση στο χώρο εργασίας, πρέπει να έχουν, ήδη, τεθεί οι βάσεις στο σχολείο. Μεσοπρόθεσμα (αν όχι βραχυπρόθεσμα) θα πρέπει και η σχολική εκπαίδευση και η βασική επαγγελματική εκπαίδευση να προχωρήσουν σε άλλους στόχους και να εμπλουτιστούν με νέα περιεχόμενα και νέες μεθόδους.

Η θέση μας για επικέντρωση και αύξηση του ενδιαφέροντος σε μια διαδικασία σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στον ίδιο τον μαθητή και η επιτακτική ανάγκη για γνώση της σύγχρονης κοινωνικό – οικονομικής πραγματικότητας, δημιούργησε τις βασικές προϋποθέσεις για αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο θα αντιμετωπίζουμε εφεξής τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Ο ρόλος που μπορεί να παίζει ο ΣΕΠ είναι, να μπορέσει να ενημερώσει το μαθητή, να ενημερώσει τον γονέα, να ενημερώσει την τοπική κοινωνία για τις όποιες αλλαγές συντελούνται και για τις προοπτικές που έχει ο μαθητής. Όμως ο ρόλος του ΣΕΠ και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού γενικότερα, δεν είναι ρόλος μόνο ενημερωτικός είναι και ρόλος ερευνητικός, είναι και ρόλος αξιολογικός, είναι και ρόλος υποστηρικτικός του μαθητή. Και ασφαλώς είναι και ρόλος Συμβουλευτικός.

Θα πρέπει δηλαδή, αυτός που ασχολείται με το ΣΕΠ, να μπορεί να διακρίνει τις κλίσεις, τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες και τα άλλα στοιχεία που έχει ο μαθητής και τις επιθυμίες που αυτός έχει, αν μπορεί να τα διακρίνει αυτά και εδώ έρχεται η απαραίτητη συνεργασία των γονέων με το σχολείο και ειδικά με τον εκπρόσωπο του ΣΕΠ.

Ο ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού επομένως, είναι ένας ευρύτατος ρόλος και κυρίως είναι όχι μόνο εκπαιδευτικός ρόλος, αλλά και κοινωνικός ρόλος. Χρειάζεται όμως τη στήριξη όλων, για να μπορέσει να επιτελέσει το έργο του. Χρειάζεται τη στήριξη όλων των παραγόντων, κυρίως των εκπαιδευτικών, των τοπικών αρχόντων και της τοπικής κοινωνίας.

ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΥΠΟΔΟΜΕΣ

Μετά το 1998 με μια σειρά δραστικών προτάσεων και παρεμβάσεων του, ο Τομέας Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου συνέβαλε στην ουσιαστική αναβάθμιση των λειτουργιών ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ και ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ στην εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα :

Η παροχή Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού παρέχεται πλέον σε τρία επίπεδα :

1. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ στη Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ και Α' ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ
2. ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΡΑΦΕΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ενταγμένων σε 200 σχολικές μονάδες (θα αυξηθούν κατά 280 δηλ. σύνολο 480 ,εντός του 2003 ελπίζουμε)
3. ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΕ.ΣΥ.Π. Κέντρων Συμβουλευτικής Προσανατολισμού
 - 68 ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΑ
 - 1 ΠΡΟΤΥΠΟ (στο ΥΠΕΠΘ)
 - 1 ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΟ (στον τομέα ΣΕΠ του Π.Ι.) + Γραφείο ΑμΕΑ και ΚΑπΑ (άτομα με ειδικές ανάγκες – κοινωνικώς αποκλεισμένα άτομα)

Για να αντιμετωπισθούν προβλήματα που αφορούν παροχή ειδικών υπηρεσιών, καθώς και κατάλληλες διευθετήσεις για την εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση των ΑμΕΑ και των ΚΑπΑ, αλλά και για να γίνει δυνατή η παροχή βοήθειας με τη μορφή δραστηριοτήτων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που είναι ζωτικής σημασίας για τα άτομα αυτά, υπάρχει το Γραφείο ΑμΕΑ και ΚΑπΑ στο συντονιστικό ΚΕΣΥΠ του Π.Ι. Το Γραφείο παρέχει, σε όλα τα στελέχη ΣΕΠ, πληροφόρηση, γύρω από θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και

αποκατάστασης των ατόμων αυτών και αποτελεί μια καινοτόμο δραστηριότητα του Π.Ι.

Να αναφέρουμε εδώ και τους ΑΞΟΝΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ του Γ' ΚΠΣ για δράσεις Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που υλοποιούνται αυτή τη στιγμή σε όλα τα σχολεία της χώρας:

- Προώθηση των ίσων ευκαιριών και η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και του αναλφαριθμητισμού
- Βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση
- Απασχολησιμότητα
- Επιχειρηματικότητα
- Βελτίωση της θέσης της γυναίκας στην αγορά εργασίας

Έρχομαι στον τρίτο και τελευταίο άξονα της ομιλίας μου : Την συνεργασία του σχολείου με τους γονείς στο αντικείμενο του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών.

Η νέα δομή και οργάνωση του ΣΕΠ εκτιμούμε ότι διευκολύνει πολύ περισσότερο απ' ότι στο παρελθόν τη συνεργασία των στελεχών της εκπαίδευσης που ασχολούνται με το ΣΕΠ και των γονέων. Ακόμη προσφέρει τη δυνατότητα ενημέρωσης – πληροφόρησης των γονέων σε θέματα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών τους. Παράλληλα τα ΚΕΣΥΠ, καθώς επίσης και τα ΓΡΑΣΕΠ προσφέρονται και για συμβουλευτική γονέων στο χώρο πάντοτε του επαγγελματικού προσανατολισμού. Φιλοδοξία μας είναι η ανάπτυξη δραστηριοτήτων προς την κατεύθυνση της συμβουλευτικής γονέων, με πρωτοβουλία των ΚΕΣΥΠ.

Ως γονείς είναι αναμενόμενο να έχουμε φιλοδοξίες, αλλά και αγωνία, για το μέλλον των παιδιών μας. Πιστεύω ότι τα δυο αυτά αποτελούν για μας τους γονείς μια πηγή από την οποία αντλούμε δύναμη και αισιοδοξία για να συμπαραστεκόμαστε στα παιδιά μας. Βέβαια ο καθένας μας μ' ένα δικό του τρόπο, με τις δικές του αρχές, στέκεται δίπλα στα δικά του παιδιά για να τα βοηθήσει. Οι κοινωνικοί ερευνητές δεν συμφωνούν στο γεγονός ότι όλοι μας ως γονείς έχουμε τη ίδια προσέγγιση σε θέματα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών μας.

Ορισμένοι από μας είμαστε παρεμβατικοί,

άλλοι αφήνουμε τα πράγματα να ακολουθήσουν το δρόμο τους, τα παρακολουθούμε για να παρέμβουμε όταν και εφόσον μας ζητηθεί ή κρίνουμε εμείς ότι κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο.

Οι ίδιοι όμως ερευνητές στη μεγάλη τους πλειοψηφία συμπεραίνουν ότι εμείς οι γονείς ενδιαφερόμαστε πολύ περισσότερο από γονείς άλλων κοινωνιών για επαγγελματικό μέλλον των παιδιών μας και έχουμε στο θέμα αυτό υψηλές απαιτήσεις. Προσωπικά , για πολλούς λόγους, το θεωρώ ως ιδιαίτερα θετικό γνώρισμά μας.

Σε μια εποχή όμως, όπως αυτή που διανύουμε, η στήριξη που οφείλουμε να προσφέρουμε στα παιδιά μας πρέπει να ξεκινά από μια καλή γνώση της κοινωνικο – οικονομικής πραγματικότητας και των συνθηκών απασχόλησης που η πραγματικότητα αυτή έχει δημιουργήσει. Η γνώση αυτή, σε συνδυασμό με τις φιλοδοξίες μας για το μέλλον των παιδιών μας, ίσως αποτελέσει και τη βασική προϋπόθεση για να είμαστε αποτελεσματικοί εμείς οι γονείς ως σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού των παιδιών μας. Αν λοιπόν κρίνουμε ότι στο σημείο αυτό – στη φάση αυτή – χρειαζόμαστε στήριξη , βοήθεια , τα ΚΕΣΥΠ είναι στη διάθεσή μας. Η συμβουλευτική γονέων, επαναλαμβάνω αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες δράσης τους.

Σχολείο και οικογένεια, ως δυο φορείς στήριξης των μαθητών στον τομέα του επαγγελματικού τους προσανατολισμού, οφείλουμε, νομίζω, να ξεκινάμε από τις ίδιες αρχές. Να λαμβάνουμε υπόψη μας τα ίδια δεδομένα και να εκτιμούμε, κατά το δυνατόν, προς την ίδια κατεύθυνση το χαρακτήρα της εποχής μας. Τα ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ είναι ένας κατεξοχήν χώρος διαλόγου με τους γονείς για να αμβλυνθούν οι όποιες διαστάσεις απόψεων που είναι φυσικό να υπάρχουν, για να μη δυσχεραίνεται το ήδη δύσκολο έργο του μαθητή, που καλείται συνεχώς να αποφασίζει για το μέλλον του και να αναθεωρεί επίσης συχνά τις αποφάσεις του.

Εδώ τελειώνω και είμαι στη διάθεσή σας για όποιες ερωτήσεις έχετε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αλαχιώτης Σταμάτης (2000), Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σ.Ε.Π., Καρδίτσα Σεπ. 2000.
2. Βρεττάκος Β. (1991), Μεταβολή των εργασιακών αξιών και τεχνολογική εξέλιξη: Συνέπειες για την πολιτική των επιχειρήσεων και για την εκπαιδευτική πολιτική, Εκπαίδευση και επάγγελμα, τομ. 3, αρ. 1, σσ. 59-66.
3. Δημητρόπουλος Ευστάθιος, (1999), Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, τόμ Α' εκδ. Γρηγόρη.
4. Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (1997), Παιδεία, Κατάρτιση: Έρευνα σε μια άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποσπάσματα από εκδόσεις Επιτροπής Ευρ. Κοιν.1997, Λουξεμβούργο.
5. Εξαρχάκος Θεόδωρος (2000), Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σ.Ε.Π., Καρδίτσα Σεπ. 2000.
6. Ηλιάδης Νικόλαος (2000), Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σ.Ε.Π., Καρδίτσα Σεπ. 2000.
7. Ηλιάδης Νικόλαος (1995), Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και το νέο εργασιακό περιβάλλον, Τα Εκπαιδευτικά τ.34-35, σ. 228-240.
8. Goleman Daniel (1999), Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας, σ. 52-66, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
9. Κάρμας Κ. (1995), Η Ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000, ΚΕΠΕ, Αθήνα.
10. Λαρισσαίος Γεώργιος (2000), Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σ.Ε.Π., Καρδίτσα Σεπ. 2000.
11. Μουμούρης Νικόλαος (2003), Στην εποχή της Πληροφορίας, εφ Ελευθεροτυπία 3/11/2003.
12. Ρέππα Ε. – Φωτιάδου – Ζαχαρίου Τ. (1997), Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού ΕΛΕΣΥΠ, τ. 40-41, σ. 69-75.
13. Σακέλλης Ιωάννης (2003), Οι γενικές γνώσεις, όπλο κατά της ανεργίας, εφ. Καθημερινή 16/3/2003.
14. Τζέπογλου Στέφανος (2000), Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σ.Ε.Π., Καρδίτσα Σεπ. 2000.

Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση των μαθητών

*Ηλίας Ε. Μιχάλης, Εκπαιδευτικός Δ.Ε. Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης Ν. Άρτας*

A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της σχολικής επίδοσης αποτελεί ένα από τα πλέον ζέοντα προβλήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας που άπτεται πολιτικών, οικονομικών και ψυχολογικών πλευρών του ανθρώπινου οικοσυστήματος: με την επίδοση του παιδιού συνδέεται στενά η σχολική του προσαρμογή, η στάση του απέναντι στα θεσμικά όργανα εκπαίδευσης, οι επικοινωνιακές σχέσεις με το δάσκαλο και την ομάδα των συνομήλικων, συνεπώς, η ψυχική του ηρεμία και ισορροπία, από την απόδοση των μαθητών, τις φιλοδοξίες και τα σχέδιά τους, την ενθάρρυνση από το κρίσιμο περιβάλλον εξαρτάται το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τους μέλλον, πράγμα που αφορά στην οικονομική και κοινωνική προκοπή των κρατών.

Η έννοια του «οικογενειακού περιβάλλοντος» είναι περίπλοκη και προσδιορίζεται σ' όλες τις σχετικές έρευνες από ένα σύνθετο πλέγμα εννοιών, παραγόντων και δράσεων, που σηματοδοτούν την ακριβή φύση της επίδρασης που πηγάζει από αυτό και εκβάλλει στη σχολική πρόοδο και επίδοση των μαθητών. Το οικονομικό υπόβαθρο και η μόρφωση των γονέων, η δομή της οικογένειας, η πολιτιστική και οικολογική της τοποθέτηση, οι σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των μελών αυτής, οι αξίες και οι αντιλήψεις τους είναι μερικοί από τους παράγοντες που συστεγάζονται, αλλά και συνιστούν το οικογενειακό περιβάλλον ως φορέα αγωγής και επιδράσεων στην εκπαιδευτική απόδοση.

Στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας «επίδραση γονέων» είναι εκείνος από τις επιμέρους συνιστώσες του οικογενειακού περιγύρου που παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, καθώς θεωρείται από τους μελετητές σημαντική για την προκοπή των παιδιών και τη θετική εξέλιξή τους στον εκπαιδευτικό στίβο. Η «γονεϊκή επίδραση» μπορεί να πάρει τη μορφή, άλλοτε της υποστήριξης και του επαίνου για τις προσπάθειες που καταβάλλουν τα παιδιά στο σχολείο, άλλοτε της πίεσης για μεγάλες επιδόσεις, του ελέγχου, της βοήθειας, της προτροπής για διανοητική δράση και εργασία.

Για τη διερεύνηση των επιδράσεων όλων αυτών των συνθετικών παραγόντων της οικογένειας στην εκπαιδευτική απόδοση επιλέξαμε, ως αντιπροσωπευτικό μάθημα επίδοσης, τη Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο. Το μάθημα της Γλώσσας είναι θεμελιακό και βασικό του Αναλυτικού Προγράμματος, τόσο για το ελληνικό, όσο και για τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα. Θεωρείται, δε, ότι η γλωσσική σχολική επίδοση των παιδιών αντανακλά τις ιδιομορφίες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

B. Η Έρευνα

1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η έρευνα αυτή σκοπό έχει να περιγράψει και να αναλύσει επιστημονικά το είδος, τη φύση και την αποτελεσματικότητα της επίδρασης που ασκούν οι γονείς και γενικότερα, το οικογενειακό περιβάλλον στη σχολική απόδοση των παιδιών της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Επίσης, να εντοπίσει τις σχέσεις - συνεξαρτήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην επίδοση και τους παράγοντες δομικούς ή ψυχολογικούς, που

υπεισέρχονται στο πρόβλημα, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις όλων των ανεξάρτητων ερευνητικών μεταβλητών.

Ειδικότερα, επιδιώκουμε να πετύχουμε, έπειτα από τη λογική και θεωρητική θεμελίωση της έρευνάς μας, την απαραίτητη εμπάθυνση στο περιεχόμενο όρων και μεταβλητών, τους ακόλουθους στόχους:

- Να ανιχνεύσουμε το ρόλο που διαδραματίζουν ορισμένοι ψυχολογικοί (διαπροσωπικοί) παράγοντες της «γονεϊκής επίδρασης» πάνω στη γλωσσική επίδοση των μαθητών (πίεση, υποστήριξη, βοήθεια, προώθηση για διανοητική ανάπτυξη, επίβλεψη).

- Να δώσουμε το «στίγμα» και το προφίλ των Ελλήνων γονέων, όσον αφορά στη στάση τους απέναντι στα παιδιά και τη σχολική τους απόδοση, αν πρόκειται, δηλαδή, για πειστικούς ή φιλελεύθερους γονείς.

2. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 μητέρες μαθητών και μαθητριών της ΣΤ' Τάξης Δημοτικού (σχ. έτος 2005 –2006) από 8 δημόσια σχολεία του Νομού Άρτας. Προτιμήθηκαν τα παιδιά της έκτης τάξης, γιατί έχουν ολοκληρώσει τη γλωσσική τους εκπαίδευση πάνω στα θεμελιώδη κεφάλαια της γλωσσικής διδασκαλίας, πράγμα που επιτρέπει στον δάσκαλό τους ή τη δασκάλα τους να διαμορφώσει πιο έγκυρα, σαφή και γενικευμένα συμπεράσματα για τη γλωσσική επίδοση των παιδιών. Τα υποκείμενα της έρευνας προήλθαν από 2 σχολεία της πόλης της Άρτας, 3 σχολεία πεδινών χωριών και 3 σχολεία ορεινών χωριών. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τυχαίο τρόπο (κλήρωση) από τις τρεις γεωγραφικές περιοχές του Νομού.

Έτσι, χάρη στην τυχαία δειγματοληπτική μέθοδο, που ακολουθήθηκε, συμπεριλήφθησαν στην έρευνα σχολεία από περιοχές με ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά γνωρίσματα όπως συνοικίες εργατικών τάξεων, ημιαστικές, αγροτικές περιοχές.

Τέλος, η τελική έρευνα διεξήχθη τον Ιανουάριο (τέλη) – Φεβρουάριο του 2006 κατά την οποία συμπληρώθηκαν 100 ερωτηματολόγια από μητέρες μαθητών και μαθητριών της ΣΤ' τάξης Δημοτικού.

Επίσης συμπληρώθηκαν 8 φύλλα αξιολόγησης, από αντίστοιχους εκπαιδευτικούς των τάξεων, που αφορούσαν την επίδοση των μαθητών στο γλωσσικό θέμα κατά το α' τρίμηνο του τρέχοντος σχολικού έτους (2005 – 2006).

3. Τα μέσα διεξαγωγής της έρευνας

Για την εκτέλεση της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής μετρητικά όργανα:

α. Ένα ερωτηματολόγιο, που περιέχει:

Ερωτήσεις που αφορούν τις επιδράσεις των μητέρων .

β. Ένα φύλλο σχολικής αξιολόγησης των μαθητών, όπου αξιολογήθηκαν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς τους με κλίμακα 0-10 στο γλωσσικό μάθημα με βάση την επίδοσή τους στο πρώτο τρίμηνο του τρέχοντος σχολικού έτους (2005 – 2006).

Γ. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

1. Μεταβλητή: Γονεϊκή πίεση

α. Γονεϊκή πίεση – σχολική απόδοση

ΓΟΝΕΪΚΗ ΠΙΕΣΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ			
	σχεδόν καλά	καλά	πολύ καλά	άριστα
Μ.Ο.	38,26	33,59	29,04	27,11

Πίνακας 1: Μ.Ο. «γονεϊκής πίεσης», ως προς τις κατηγορίες σχολικής επίδοσης των μαθητών.

β. Φύλο παιδιών – γονεϊκή πίεση

ΓΟΝΕΪΚΗ ΠΙΕΣΗ	ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	
	Αγόρια	Κορίτσια
Μ.Ο.	33,26	30,66

Πίνακας 2.: Μ.Ο. «γονεϊκής πίεσης» σε σχέση με το φύλο των παιδιών

γ. Γεωγραφική περιοχή – γονεϊκή πίεση

ΓΟΝΕΪΚΗ ΠΙΕΣΗ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ		
	Πόλη	Πεδινά	Ορεινά
Μ.Ο.	30,79	32,62	34,54

Πίνακας 3: Μ.Ο. «γονεϊκής πίεσης» σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή

2. Μεταβλητή: Γονεϊκή υποστήριξη

α. Γονεϊκή υποστήριξη – επίδοση στη γλώσσα

ΓΟΝΕΪΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ			
	Σχεδόν καλά	Καλά	Πολύ καλά	Άριστα
Μ.Ο.	47,71	48,10	48,74	47,85

Πίνακας 4: Μ.Ο. υποστήριξης για τους μαθητές με διαφορετικές σχολικές επιδόσεις

β. Φύλο μαθητών – γονεϊκή υποστήριξη

ΓΟΝΕΪΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	
	Αγόρια	Κορίτσια
Μ.Ο.	48,94	47,73

Πίνακας 5: Μ.Ο. «γονεϊκής υποστήριξης» σε σχέση με το φύλο των μαθητών

γ. Γεωγραφική προέλευση – γονεϊκή υποστήριξη

ΓΟΝΕΪΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ		
	Πόλη	Πεδινά	Ορεινά
Μ.Ο.	48,61	47,90	47,92

Πίνακας 6.: Μ.Ο. «γονεϊκής υποστήριξης» σε σχέση με τη γεωγραφική προέλευση (διαμονή) των παιδιών

3. Μεταβλητή: Γονεϊκή βοήθεια

α. Γονεϊκή βοήθεια – επίδοση στη γλώσσα

ΓΟΝΕΪΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ			
	Σχεδόν καλά	Καλά	Πολύ καλά	Άριστα
Μ.Ο.	35,10	33,58	32,26	30,51

Πίνακας 7: Μ.Ο. «γονεϊκής βοήθειας» σε σχέση με τις ομάδες σχολικής επίδοσης των μαθητών

β. Φύλο μαθητών – γονεϊκή βοήθεια

ΓΟΝΕΪΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	
	Αγόρια	Κορίτσια
Μ.Ο.	34,22	32,98

Πίνακας 8: Μ.Ο. «γονεϊκής βοήθειας» σε σχέση με το φύλο των παιδιών

γ. Γεωγραφική προέλευση – γονεϊκή βοήθεια

ΓΟΝΕΪΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ		
	Πόλη	Πεδινά	Ορεινά
Μ.Ο.	32,97	33,35	33,54

Πίνακας 9: Μ.Ο. «γονεϊκής βοήθειας» σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή (πόλη – πεδινά χωριά – ορεινά χωριά)

4. Μεταβλητή: Παρώθηση (προώθηση) για διανοητική ανάπτυξη

α. Παρώθηση για διανοητική ανάπτυξη – επίδοση στη γλώσσα

ΠΑΡΩΘΗΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΝ. ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ			
	Σχεδόν καλά	Καλά	Πολύ καλά	Άριστα
Μ.Ο.	29,86	29,66	29,75	30,04

Πίνακας 10: Μ.Ο. παρώθησης για τους μαθητές ανά επίπεδο επίδοσης

β. Φύλο μαθητών – παρώθηση για διανοητική ανάπτυξη

ΠΑΡΩΘΗΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ	
	Αγόρια	Κορίτσια
Μ.Ο.	30,54	29,05

Πίνακας 11: Μ.Ο. «παρώθησης για διανοητική ανάπτυξη» σε σχέση με το φύλο των μαθητών

γ. Γεωγραφική προέλευση – παρώθηση για διανοητική ανάπτυξη

ΠΑΡΩΘΗΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ		
	Πόλη	Πεδινά	Ορεινά
Μ.Ο.	29,36	30,81	30,92

Πίνακας 12: Μ.Ο. «παρώθησης για διανοητική ανάπτυξη» σε σχέση με τη γεωγραφική προέλευση μητέρων – μαθητών

5. Μεταβλητή: Γονεϊκή επίβλεψη (έλεγχος και επιβολή κανόνων)

α. Γονεϊκή επίβλεψη – επίδοση στη γλώσσα

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΠΙΒΛΕΨΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ			
	Σχεδόν καλά	Καλά	Πολύ καλά	Άριστα
Μ.Ο.	22,86	19,64	17,65	17,43

Πίνακας 13: Μ.Ο. «γονεϊκής επίβλεψης» σε σχέση με τη σχολική επίδοση των μαθητών

β. Φύλο μαθητών – γονεϊκή επίβλεψη

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΠΙΒΛΕΨΗ	ΦΥΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	Αγόρια	Κορίτσια
Μ.Ο.	20,32	18,59

Πίνακας 14: Μ.Ο. «γονεϊκής επίβλεψης» σε σχέση με το φύλο των μαθητών

γ. Γεωγραφική προέλευση – γονεϊκή επίβλεψη

ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΠΙΒΛΕΨΗ	ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ		
	Πόλη	Πεδινά	Ορεινά

M.O.	18,37	20,43	20,62
------	-------	-------	-------

Πίνακας 15: M.O. «γονεϊκής επίβλεψης» σε σχέση με τη γεωγραφική προέλευση των μαθητών

Δ. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Αρνητικές οι επιδράσεις της «γονεϊκής πίεσης» στην επίδοση* η περισσότερη «πίεση» εξασκείται στα αγόρια και στα παιδιά της επαρχίας

Η πίεση των μητέρων προς τα παιδιά για την κατάκτηση υψηλής σχολικής βαθμολογίας, για πιο εντατικοποιημένη μελέτη και υποχρεωτική πανεπιστημιακή καριέρα φέρνει το αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή, χαμηλές επιδόσεις και επιπλέον, φορτισμένο συναισθηματικό κλίμα στην οικογένεια.

Η ερμηνεία αυτής της πραγματικότητας αναζητείται:

Στις αγχογόνες καταστάσεις, που δημιουργεί η ψυχολογική τεχνική της «πίεσης» στον παιδικό κόσμο. Η έντονη επιμονή των μητέρων για μεγαλύτερους βαθμούς (ακόμα και κει, που οι αποκλίνουσες μαθησιακές και γνωστικές δυσκολίες τους καθιστούν απλησίαστους) και η έλλειψη εσωτερικής επαφής και κατανόησης των μητέρων για τα σχολικά προβλήματα («περιμένω υπερβολικά πράγματα απ' το παιδί μου σ' ό,τι αφορά τα μαθήματά του», «δεν πιστεύω το παιδί μου, όταν μου λέει ότι δεν έχει εργασία για το σπίτι» κ.τ.ο.), υποβάλλουν το μαθητή σε μια διαρκή και επώδυνη ψυχολογική και σωματική εγρήγορση, η οποία καταλήγει σε άγχος και φοβικά συναισθήματα.

Όλα τα είδη του ψυχοκοινωνικού στρες προκαλούν στον άνθρωπο, και συνακόλουθα στο μαθητή, ψυχικό και γνωστικό αποπροσανατολισμό, μη ποιοτική εργασία και μελέτη, τα οποία, τελικά, συνοδοιπορούν με τις χαμηλές επιδόσεις. Η Μ. Χουρδάκη τοποθετείται παρόμοια πάνω στο θέμα (1992, σ. 106): «Η βαθμομανία, που πολλοί γονείς έχουν, περιμένοντας από τα παιδιά τους να φέρνουν πάντα υψηλούς βαθμούς, ενεργεί ανασταλτικά πάνω στα παιδιά και τα εκνευρίζει».

Όσον αφορά στις συσχετίσεις της γονεϊκής πίεσης με τους δημογραφικούς παράγοντες, φύλο και γεωγραφική προέλευση, η ανάλυση έδειξε ότι:

Οι μητέρες πιέζουν περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια να κατακτήσουν υψηλά βαθμολογικά επίπεδα, να μορφωθούν και να σταδιοδρομήσουν. Η ερμηνεία του στοιχείου αυτού ανιχνεύεται στο σύστημα των κοινωνικών αξιών, της δομής της ελληνικής κοινωνίας και στη διαφορετική κοινωνικοποίηση των φύλων μέσα στην οικογένεια, αλλά και στο σχολείο.

Έχει αποβεί, πλέον, μαθηματικό αξίωμα ότι οι γονείς, ακόμη και στις μέρες μας, τρέφουν υψηλότερες προσδοκίες για την εκπαιδευτική και επαγγελματική μετεξέλιξη των αγοριών, παρά των κοριτσιών. Στην προσπάθειά τους, όμως, να ωθήσουν τους γιους στον εκπαιδευτικό στίβο, διακατέχονται από αισθήματα άγχους και υπερβάλλοντος ζήλου, που οδηγούν στην πίεση και εναγόνια επιβολή για υψηλή επίδοση.

Η παρουσίαση των ευρημάτων της ανάλυσης επικύρωσε, ακόμη, την υπόθεσή μας, με την οποία είχαμε προβλέψει ότι οι μητέρες των χωριών πιέζουν σε διαφορετικό βαθμό τα παιδιά τους, απ' ό,τι οι μητέρες της πόλης και αναφορικά με τη σχολική τους απόδοση. Η έρευνα έδειξε ότι οι γονείς των χωριών εξασκούν

μεγαλύτερη «πίεση» (M.O.=32,62 και M.O.=34,54) από τους γονείς της πόλης (30,79).

Οι Έλληνες γονείς ζουν «για και μέσα από την επιτυχία των παιδιών». Έχουν, μάλλον, καλή προαίρεση, αλλά λαθεμένα μέσα, για να ευοδώσουν τους στόχους τους. Οι Έλληνες γονείς αγωνιούν για την πρόοδο των παιδιών τους, την επιζητούν, όμως, και για αναγνώριση ή γόητρο. Χαρακτηριστικό της κατάστασης είναι η ιδιαιτερότητα, που έχει η ελληνική κοινωνία, η ημέρα της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων από τις Πανελλαδικές Εξετάσεις: αναρωτιόμαστε αν υπάρχει άλλη χώρα, όπου τα αποτελέσματα των εξετάσεων μεταδίδονται από όλα τα μέσα ενημέρωσης (τουλάχιστον μέχρι πρότινος) και γίνεται τέτοιος «χαλασμός».

2. «Γονεϊκή υποστήριξη»: Θετική αλλά «αμφίβολη» η συμβολή της στη σχολική επίδοση: τα μεγαλύτερα επίπεδα υποστήριξης στην ομάδα των αγοριών και τα παιδιά της πόλης

Με κριτήριο τα ευρήματα της έρευνάς μας συμπεραίνουμε ότι η «γονεϊκή υποστήριξη» δε δημιουργεί υπολογίσιμες συνάψεις με τη σχολική απόδοση των μαθητών.

Το γεγονός δημιουργεί μια εξηγητική δυστοκία. Πρόκειται, μήπως για διαστρεβλωμένη συνειδητοποίηση της γονεϊκής υποστήριξης από την πλευρά των μαθητών; Με άλλα λόγια, τα παιδιά, κάτω από το φαινομενικά ενδοτικό φέρσιμο των γονέων και τη μη αυταρχική αντιμετώπιση των σχολικών θεμάτων, νομίζουν, λαθεμένα βέβαια, ότι ο γονείς αδιαφορούν για την εκπαιδευτική τους επίδοση και καριέρα;

Συνακόλουθα, χαλαρώνουν και τα ίδια τις προσπάθειες για μόρφωση και επιτυχία, αφού είναι χλιοειπωμένο ότι τα παιδιά τείνουν να επηρεάζονται από τη στάση των γονέων και να αφομοιώνουν τις δικές τους «επιθυμίες»;

Ο παράγοντας της «υποστήριξης», της παρότρυνσης για μόρφωση, της ενθάρρυνσης για αγώνα, πιστεύουμε πως πραγματώνεται μέσα από μη «ρηχές» ή καθημερινές ενέργειες, όπως είναι το μάλωμα, η τιμωρία, η πίεση για υψηλή επίδοση ή επίπονη μελέτη.

Η υποστήριξη αφορά σε ενέργειες ψυχολογικού τύπου και υπόβαθρου, με βαθιά συνδήλωση και υποδήλωση, δηλαδή, μπορεί να είναι ενέργειες ή συμπεριφορές, που να μη δηλώνουν άμεσα ενθάρρυνση ή έπαινο, αλλά να εξυπνοούν ζεστασιά, κατανόηση, συμπαράσταση, επιβράβευση, όπως είναι μια επαινετική ματιά ή μη επιδεικτική χορήγηση προνομίων για ένα σχολικό «κατόρθωμα», η παραδοχή του παιδιού σ' όλους τους τομείς της δραστηριότητάς του κ.ά.

Μολαταύτα, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την ευεργετική αξία της «υποστήριξης», που, όταν ασκείται γνήσια και ανθεκτικά, αποτελεί μια παραδοσιακή παιδαγωγική τακτική με εξέχουσα λειτουργική σημασία: γιατί, ο «έπαινος», η «αποδοχή», η «ενθάρρυνση», η «συνεργασία» και η «φυσική στοργή» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000, σ. 39-43), όλες οι διαστάσεις της «γονεϊκής υποστήριξης», είναι υπεύθυνες για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών και προϋποθέσεων καλής επίδοσης.

Όσον αφορά στη διαφορετική παροχή της «γονεϊκής υποστήριξης» στα δύο φύλα, τα αγόρια απολαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη, συγκριτικά με τα κορίτσια. Παρόλο που τα αγόρια δέχονται την ευνοϊκή αυτή μεταχείριση, δε φαίνεται να

ωφελούνται στη σχολική τους απόδοση και να υπερκερούν τα κορίτσια. Το φαινόμενο δεν αποτελεί, βέβαια, έκπληξη, αν θυμηθούμε ότι ο παράγοντας της «υποστήριξης» δεν συσχετίζεται, σε σημαντικό βαθμό με την επίδοση. Εξάλλου, οι, έστω και ασήμαντες, θετικές επιδράσεις της «υποστήριξης» υποβαθμίζονται, μάλλον, αφού συνυπάρχει το αρνητικό κλίμα της «πίεσης» (μεγαλύτερης για τους άρρενες μαθητές). Τα αγόρια, λοιπόν βρίσκονται, πάλι, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της αγωνίας των γονέων να τα μορφώσουν και να τα ωθήσουν σε μια επαγγελματική αρένα. Τέλος, όπως κρίνουμε από τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι μητέρες της πόλης παρέχουν μεγαλύτερα επίπεδα υποστήριξης, ενθάρρυνσης και επαίνου στα παιδιά τους, απ' ό,τι οι γονείς των χωριών (Μ.Ο. χωριών=47,91, Μ.Ο. πόλης=48,61).

Η ερμηνεία των αποδεικτικών αυτών στοιχείων αναζητείται στο σχετικά υψηλότερο επαγγελματικό και μορφωτικό επίπεδο των μητέρων της πόλης, σε σχέση με τα χωριά

3. «Γονεϊκή βοήθεια» και γλωσσική επίδοση: Δύο αντιστρόφως ανάλογα μεγέθη. Τα αγόρια «βοηθούνται» περισσότερο, ενώ δε διαφοροποιείται σημαντικά η «βοήθεια» σε πόλη και χωριά

Σύμφωνα με τα ευρήματα, υψηλά επίπεδα «γονεϊκής υποβοήθησης» στη σχολική εργασία συσχετίστηκαν με χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών (Μ.Ο. Βοήθειας ανά επίπεδο επίδοσης: Μ.Ο. σχεδόν καλά=35,10, Μ.Ο. καλά=33,58, Μ.Ο. πολύ καλά=32,26, Μ.Ο. άριστα=30,51).

Το φαινόμενο των δυσμενών για την απόδοση επιρροών της «γονεϊκής υποβοήθησης» αποκτά νόημα, αν συνυπολογίσουμε τα εξής στοιχεία:

Η υπερβολική βοήθεια, για να γίνουν οι σχολικές εργασίες, και η στενή παρακολούθηση για τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού κάνει τους μαθητές περισσότερο εξαρτημένους από τους γονείς στο θέμα της εκπαιδευτικής τους επιτυχίας.

Τα παιδιά που δέχονται υψηλή υποβοήθηση, μούνται σ' ένα τρόπο «δουλειάς», όπου τα περισσότερα πράγματα τα φτιάχνουν οι άλλοι. Δε γνωρίζουν τι σημαίνει προσωπική εργασία. Αλλά και η μάθηση που δεν πραγματώνεται μέσα από προσωπική βίωση και επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, δεν αποτελεί εποικοδομητική μάθηση. Άρα, δεν οδηγεί σε επιτυχημένη εκπαιδευτική επίδοση.

Η υπέρμετρη, ωστόσο, έκθεση στη βοήθεια του γονιού έχει διαπιστωθεί ανεπίσημα (κυρίως από τους δασκάλους) ότι μειώνει τη δημιουργικότητα του παιδιού, τη φαντασία του, τις δυνατότητές του για «ενεργητική μάθηση», δηλαδή για συνειδητή, μεθοδευμένη δραστηριοποίηση των διανοητικών, ηθικών και σωματικών προσπαθειών του, προκειμένου να εκμάθει αποτελεσματικά το γνωστικό αντικείμενο.

Η στατιστική ανάλυση στην έρευνά μας, επίσης, αποκάλυψε ότι οι μητέρες «βοηθούν» πολύ περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια στην εκτέλεση των σχολικών εργασιών και την εκμάθηση των σχολικών αντικειμένων γνώσης (Μ.Ο. Βοήθειας για τα κορίτσια: 32,28 και για τα αγόρια: 34,22).

Η υψηλότερη παροχή βοήθειας προς τα αγόρια εξηγείται από το γνωστό πόθο των οικογενειών να τα μορφώσουν και να τους εξασφαλίσουν, μέσω της εκπαίδευσης, μια επιτυχημένη επαγγελματική ζωή. Οι «παραδοσιακοί» λόγοι, ενδιαφέροντος στους άρρενες μαθητές, εφαρμόζονται και στην περίπτωση της

«γονεϊκής βοήθειας»· πρόκειται, όμως, για αναποτελεσματική πρακτική, που οδηγεί, αντίθετα από τις επιθυμίες των γονέων, σε χαμηλές επιδόσεις των αγοριών.

Για την παροχή γονεϊκής υποβοήθησης, ως προς τη γεωγραφική περιοχή της οικογένειας, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Η ελαφρώς μεγαλύτερη βοήθεια, που δίνουν οι μητέρες στα χωριά, οφείλεται, ίσως, στην επιθυμία των οικογενειών των χωριών να μορφώσουν τα παιδιά τους και να τα προωθήσουν έξω από το γεωργικό περιβάλλον των χωριών.

4. «Παρώθηση για διανοητική ανάπτυξη και σχολική επίδοση: Μια (α)σύμμετρη σχέση; Τη μεγαλύτερη «παρώθηση» δέχονται τα αγόρια και τα παιδιά των χωριών

Η διακύμανση των Μ.Ο. παρώθησης στα επίπεδα αυτά εμφανίζεται ακανόνιστη αφού οι μαθητές με οριακές επιδόσεις (σχεδόν καλά) και οι μαθητές με άριστες επιδόσεις δέχονται την υψηλότερη παρώθηση και γονεϊκή παρότρυνση για πνευματική (εξωσχολική) καλλιέργεια, σε σχέση με τις ενδιάμεσες κατηγορίες (καλά και πολύ καλά).

Ανεξάρτητα, όμως, από κάποια παρατηρούμενα αρνητικά ή ασήμαντα αποτελέσματα η «παρώθηση για διανοητική ανάπτυξη» συνδέεται και αφορά στην επαφή και μύηση του παιδιού με τον κόσμο της γνώσης, τα βιβλία, τους φορείς του πολιτισμού· το στοιχείο αυτό θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, όχι μόνο για τη σχολική, αλλά και την πνευματική και ψυχική ανέλιξή του. Η «παρώθηση» είναι μια μορφή «υποστήριξης», η οποία συνοδοιπορεί με την ένθερμη ατμόσφαιρα σχέσεων στο σπίτι και την επιτυχημένη επίδοση στο σχολείο.

Η ενθάρρυνση για πλατιά μόρφωση, πέρα από τους στενούς ορίζοντες της σχολικής μάθησης, η «κουλτουροποίηση» ή η «πνευματική ευαισθητοποίηση», όπως την αναβαπτίζει ο Ι.Σ. Μαρκαντώνης (1991, σ. 74-76), συντελεί στην ψυχική αποδέσμευση γονέων και παιδιών από τη «μανία» των καιρών μας, τη συσσώρευση βαθμολογικών τροπαίων και γοήτρου. Τα παιδιά που παρωθούνται να αναπτύξουν διανοητική δράση, παρακινούνται, συγχρόνως, μέσα από άλλα μονοπάτια να αγαπήσουν τη μόρφωση και να επιζητήσουν την εκπαιδευτική τους επιτυχία.

Από τη στατιστική ανάλυση αποδείχτηκε ότι τα αγόρια είναι εκείνα που απολαμβάνουν την υψηλότερη παρώθηση για διανοητική δραστηριότητα, μορφωτική καλλιέργεια και επαφή με τα αντικείμενα της γνώσης (Μ.Ο. παρώθ. για τα αγόρια=30,54 και για τα κορίτσια=29,05).

Ερμηνευτικά, πρόκειται για τη γνωστή προσπάθεια των οικογενειών να κατορθώσουν τη σχολική επιτυχία των αγοριών τους με κάθε μέσο, άλλοτε με την πίεση ή την υποβοήθηση στη σχολική δουλειά και τώρα, με τη μύησή τους στον κόσμο της γνώσης. Ο χώρος των πεδινών και ορεινών χωριών αποδείχτηκε, επίσης, ότι ευνοεί την καλλιέργεια υψηλότερης γονεϊκής «παρώθησης» και παρακίνησης του παιδιού στα πεδία της μόρφωσης και των γραμμάτων (Μ.Ο. παρωθ. για πόλη=21,36, Μ.Ο. πεδινών χωριών=30,81 και Μ.Ο. ορεινών χωριών=30,92).

Η ανάγκη για πνευματικό εξοπλισμό και διανοητική δράση των μαθητών, ως απαραίτητη προϋπόθεση της εκπαιδευτικής τους επιτυχίας, φαίνεται πως διακατέχει, περισσότερο, το παραδοσιακό αγροτικό περιβάλλον της περιοχής. Η μόρφωση και η σχολική εξέλιξη των παιδιών είναι η διέξοδος όλης της οικογένειας, είναι ο δρόμος

για την προώθηση των παιδιών, ιδιαίτερα των αγοριών, έξω από το οικογενειακό αγροτικό δίκτυο.

5. Αρνητική η επίδραση της «επίβλεψης και επιβολής κανόνων» στη σχολική απόδοση των μαθητών. Από τα υποσύνολα του δείγματος, εκείνα που «επιβλέπονται» περισσότερο από τις μητέρες, είναι τα αγόρια και τα παιδιά των χωριών

Υψηλά επίπεδα γονεϊκής επίβλεψης στη μελέτη, ελέγχου στις σχολικές εργασίες και επιβολής αυστηρών κανόνων σχετικά με την οργάνωση του χρόνου των παιδιών μέσα στο σπίτι, συσχετίστηκαν με χαμηλή σχολική απόδοση, όπως απέδειξε η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

Οι λόγοι των αρνητικών για την απόδοση επιρροών της «γονεϊκής επίβλεψης» και ελέγχου στη σχολική μελέτη ανιχνεύονται στο γεγονός ότι ο παράγοντας αυτός, ιδίως όταν μεγιστοποιείται, συνιστά μια μορφή «πίεσης» προς τα παιδιά για κατάκτηση υψηλών βαθμολογικών επιπέδων, πράγμα που απολήγει σε επικίνδυνη τροχοπέδη για την εκπαιδευτική επιτυχία.

Οποιαδήποτε μορφή πίεσης, είτε αυτή εκφράζεται άμεσα με τη βαθμομανία, είτε μέσω της επιβολής κανόνων, περιορισμών και ελέγχου της ζωής των παιδιών, αντιστρατεύεται την έννοια των κινήτρων επιτυχίας και της ενίσχυσης ή υποστήριξης, που συμβάλλουν στην επίτευξη προόδου ή άλλων στόχων.

Τα «κίνητρα επίδοσης» ή «επιτυχίας» καλλιεργούνται, κυρίως, μέσα σε χώρους, όπου ενισχύεται η αυτονομία, η ανεξαρτησία, η αυτοπεποίθηση, η αυτοπραγμάτωση, αλλά και η αγάπη προς το παιδί.

Αντίθετα, τα παιδιά που παρακολουθούνται από τους γονείς τους, ακόμη και για το «πόση ώρα αφιερώνουν στο διάβασμά τους», βιώνουν αντί για κίνητρα επιτυχίας και προόδου, μια δέσμευση της αυτονομίας τους, αλλά και μια επιτήρηση της προσωπικής τους ζωής. Ο υπερβολικός έλεγχος στη μελέτη και η επιβολή παράλογων, κάποτε κανόνων («Πρέπει το παιδί μου να κάνει τα μαθήματά του ορισμένη ώρα κάθε βράδυ», ή «πιέζω το παιδί μου να διαβάζει βιβλία, τα οποία δεν το ενδιαφέρουν») εγκαθιστούν αμφιθυμικές, ίσως, συναισθηματικές καταστάσεις στον ψυχικό κόσμο των παιδιών: Από τη μια μεριά, τους δημιουργούν αισθήματα εξάρτησης από τους γονείς, μιας και δεν μπορούν να κάνουν βήμα χωρίς την εντολοδότησή τους· εθίζονται στην επίβλεψη, τη συνεχή παρουσία τους, για να γίνει η σχολική δουλειά· αδυνατούν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, στρατηγικές δράσης μέσα στο σχολείο και συνακόλουθα, παρουσιάζουν μια πνευματική βραδυπορία.

Όσον αφορά στη διαφοροποιό επίδραση του φύλου πάνω στο βαθμό «επίβλεψης» των μητέρων, τα αγόρια συγκεντρώνουν, πάλι, τα μεγαλύτερα επίπεδα γονεϊκής επίβλεψης και ελέγχου (Μ.Ο. επιβλ. αγοριών: 20,32, Μ.Ο. επιβλ. κοριτσιών=18,59).

Το γεγονός της αυστηρότερης επίβλεψης, επιβολής κανόνων ή περιορισμών για την εξοικονόμηση χρόνου μελέτης προς τα αγόρια στοχεύει, στο ίδιο, ακριβώς, σημείο, όπως και οι προηγούμενες επιδραστικές τεχνικές: Τη σχολική επιτυχία του γιου, απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική κατοχύρωση, την εξασφάλιση, του πρέποντος στο άρρεν φύλο, γοήτρου και τη δυνατότητα ανταπόκρισής τους στην παραδοσιακή αξία ως «κουβαλητή» και αρχηγού της οικογένειάς του.

Δυστυχώς, η υπέρμετρη επιτήρηση, το σκληρό πρόγραμμα και ο έλεγχος υποβάλλουν τα αγόρια σ' ένα διαρκές άγχος και φόβο, μήπως αποτύχουν· συγχρόνως,

τα εξαρτούν όλο και περισσότερο από τους γονείς. Αντίθετα, η χαμηλή επίβλεψη προς τα κορίτσια αποβαίνει σε όφελος της επίδοσης και της ποιότητας της μελέτης τους, δεδομένου ότι τα κορίτσια, αν δεν δεχτούν υπερβολικές πιέσεις και περιορισμούς, αλλά μια ευλύγιστη επιτήρηση, επιτυγχάνουν εποικοδομητική μελέτη και υψηλές σχολικές επιδόσεις.

Τέλος, το φαινόμενο της επιβολής αυστηρότερων κανόνων από τις μητέρες των χωριών, σε σχέση με τις μητέρες της πόλης σχετίζεται, για άλλη μια φορά με την επιθυμία των αγροτικών οικογενειών να κατευθύνουν τα παιδιά τους στον πνευματικό τομέα ή τουλάχιστον σε επαγγέλματα που έχουν κάποια σχέση με τη μόρφωση.

Ε. ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ιχνηλατώντας πάνω στα ευρήματα και τα πορίσματα αυτής της έρευνας, οδηγούμαστε στη διατύπωση ορισμένων σκέψεων και προτάσεων για τη βελτίωση, τόσο του τρόπου «γονεϊκής επίδρασης» στη σχολική ζωή των παιδιών, όσο και των συνθηκών εκμετάλλευσης όλων των παραμέτρων του οικογενειακού περιβάλλοντος, προκειμένου να μεγιστοποιήσουμε τις ικανότητες ή τις δυνατότητες μάθησης των παιδιών και την ίδια την εκπαιδευτική τους επίδοση.

1. Καταστολή της βαθμομανίας, λιγότερη «πίεση» και περισσότερη ευελιξία στο σχήμα «επίβλεψης και επιβολής κανόνων» στη σχολική μελέτη

Η δυσμενής επίδραση της «γονεϊκής πίεσης» πάνω στη γλωσσική επίδοση, όπως ανιχνεύθηκε από τη στατιστική ανάλυση της έρευνας, καθιστά την απλή προτροπή για λιγότερο αυταρχισμό από την πλευρά των γονέων, ύψιστη επιταγή.

Η διαφορά ηλικίας ανάμεσα στα παιδιά και τους ενηλίκους οδηγεί στην ταύτιση της παιδικής ηλικίας με ένα ευρύ φάσμα αρνητικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, όπως: απειρία, ανωριμότητα, έλλειψη ευθύνης, αδυναμία διάκρισης του καλού από το κακό, αδεξιότητα κ.λ.π.

Τα γνωρίσματα αυτά νοούνται ως φυσική συνέπεια του ευάλωτου, της ανάγκης προστασίας και φροντίδας και δικαιολογούν την εξάρτηση από τους ενηλίκους (Μακρυγιώτη, 1993, σ. 48).

Τα παιδιά που πιέζονται να κατακτήσουν υψηλούς βαθμούς ή γόητρο είναι, μάλλον προορισμένα να υποστούν ψυχικές διαταραχές, εξαιτίας του άγχους της ενδεχόμενης αποτυχίας, και να δυσπραγήσουν σχολικά. Κι αν ακόμα η πίεση αποφέρει κάποτε υψηλούς βαθμούς, πρόκειται, μάλλον, για πρόσκαιρη και ανούσια συγκομιδή, αφού δε χαρακτηρίζεται από γνήσια κίνητρα μάθησης.

Οι γονείς θα πρέπει να ακολουθήσουν, λοιπόν, στο θέμα αυτό πιο δημοκρατικές μεθόδους επίδρασης, για τις οποίες έχει αποδειχτεί ότι περιστέλλουν το ψυχοκοινωνικό στρες, συμβάλλουν στη σωστή ψυχική υγιεινή των παιδιών και μορφώνουν υψηλό σχολικό αυτοσυναίσθημα

Το δεύτερο corpus προτάσεών μας για τους γονείς, αφορά στην επίβλεψη, τον καθημερινό έλεγχο της μελέτης και την οργάνωση του χρόνου των παιδιών. Πρόκειται για ένα ακόμη θέμα που οδεύει προς την απομυθοποίηση, μιας και η σταθερή γονική πεποίθηση ότι η στενή επίβλεψη επιφέρει υψηλή επίδοση, καταρρίφθηκε από την έρευνά μας.

Εκτός από ένα ψυχοφθόρο για τους μαθητές άγχος, που συνεπάγεται η λήψη υπερβολικών περιοριστικών μέτρων προς χάριν της επιτυχίας, η «επίβλεψη» λειτουργεί ανασταλτικά στη δημιουργία αυτοβουλίας και αυτοπεποίθησης. Συνακόλουθα, οι γονείς είναι προτιμότερο:

Να δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά τους να καταστρώνουν το δικό τους πρόγραμμα μελέτης και σχολικής δράσης. Οι ίδιοι μπορεί να έχουν κάποια παρέμβαση σ' αυτό, αλλά να το πραγματοποιούν με διάθεση σεβασμού προς τις επιθυμίες ή τις ανάγκες των παιδιών και με τη μορφή ενδιαφέροντος, συμπαράστασης και όχι εξουχιστικού ελέγχου για την ετοιμότητα και την αρτιότητα εκτέλεσης των σχολικών εργασιών.

Να επιτρέπουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα μελέτης και διασκέδασης στα παιδιά. Η τηλεόραση ή κάποια σπιτική ασχολία, σε ένα ή περισσότερα μεσοδιαστήματα μελέτης δεν βλάπτει – αντίθετα, ξεκουράζει, ψυχαγωγεί και βοηθά στη δημιουργικότερη μάθηση. Στη διαμόρφωση του προγράμματος τηλεοπτικής παρακολούθησης μπορεί να συμμετέχουν και οι δύο ενδιαφερόμενες πλευρές, γονείς και παιδιά, και να γίνονται οι απαραίτητες παραχωρήσεις εκατέρωθεν, ώστε να επιτευχθεί η επιθυμητή ευελιξία στο πρόγραμμα της σπιτικής δράσης των μαθητών.

Αντί του φανερού, αυστηρού ελέγχου και επίβλεψης, να καλλιεργήσουν στα παιδιά ένα είδος – όπως και στην περίπτωση της πίεσης – αυτοελέγχου, που είναι πολύ πιο αποδοτικός στη βελτίωση της σχολικής μελέτης και επίδοσης. Με το θέμα του αυτοελέγχου για την επίτευξη στόχων (όπως η σωστή μελέτη) ή για την τροποποίηση μιας προβληματικής συμπεριφοράς (π.χ. διάσπαση προσοχής στο διάβασμα) έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές και η προσπάθεια απόκτησης ή δημιουργίας αυτοελέγχου στα άτομα αποτελεί μέλημα ακόμα και των κρατικών φορέων (πανεπιστημιακά κέντρα αυτοελέγχου, κρατικά συμβουλευτικά – θεραπευτικά κέντρα). (Καλαντζή, 1984). Επιγραμματικά, αναφέρουμε ότι οι γονείς πρέπει να καλλιεργήσουν στο παιδί την αίσθηση να ελέγχει, μόνο του, τις αδυναμίες του ή τις επιθυμίες του να αποφασίζει πότε θα διαβάσει, πότε θα διασκεδάσει ή θα δει τηλεόραση. Μπορούν, επίσης, να διαφωτίσουν τα παιδιά σχετικά με το θέμα της αυτοενίσχυσης στη μελέτη, ένα θέμα που πραγματεύεται ευρύτερα η Καλαντζή στη δουλειά της για τα προγράμματα αυτοελέγχου (1984, σ. 96-101). Όταν το παιδί καταφέρνει να τελειώσει μια σχολική εργασία, μπορεί τότε να αυτοενισχύεται, δηλαδή να προαποφασίζει και να εκτελεί την αμοιβή του (μικρό διάλειμμα, λίγη TV, μια βόλτα, λίγο παιχνίδι, ένα γλυκό, μια λεκτική αυτοενίσχυση – έπαινος κ.ά.). Για πιο συστηματική, βέβαια καλλιέργεια αυτοελέγχου, οι γονείς πρέπει πρώτα να απευθυνθούν στους ειδικούς φορείς και πρόσωπα (συμβουλευτικά κέντρα, σχολικούς ψυχολόγους), ώστε να ενημερωθούν, με πληρότητα, πάνω στο θέμα και να μνήσουν τα παιδιά στην απόκτηση αυτοελέγχου στη σχολική εργασία ή να παραπέμπουν τα ίδια σε σχετικά προγράμματα, εάν κρίνεται επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας αυτοελέγχου για την τροποποίηση μιας συμπεριφοράς (όπως η αδυναμία προσήλωσης στη μελέτη κ.ά.).

Οι γονείς πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί στο να θέτουν standards επίδοσης, αξιολόγησης της σχολικής δουλειάς και των ενδιαφερόντων των παιδιών τους. Για παράδειγμα, οι σχολικοί στόχοι πρέπει να είναι σύστοιχοι με τις δυνατότητες των παιδιών και όχι υπερβολικά ασύμμετροι, ώστε οι πιθανές αποτυχίες να μη δημιουργούν ένταση, ψυχικά τραύματα και ενδοοικογενειακές διαμάχες ακόμη και αυτοκτονίες μαθητών, εξαιτίας σχολικών «αποτυχιών», που συγκλόνισαν το πανελλήνιο. Για να αποφευχθούν αυτά, απαραίτητη είναι η τακτική ενημέρωση των γονέων από τους δασκάλους για τη σχολική πορεία των μαθητών.

Επίσης, πρέπει να αποφεύγονται οι ανούσιοι περιορισμοί ή κανόνες που δεν είναι σύστοιχοι με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Τέλος, την προσοχή τους πρέπει να εντείνουν οι γονείς στην άσκηση πίεσης ή ελέγχου στα παιδιά τους, ανάλογα με το φύλο τους. Η άμεση επιβολή πίεσης ή

κανόνων βλάπτει σημαντικά την επίδραση των κοριτσιών, ωστόσο, η ελαφρά πίεση μπορεί να ωφελήσει τα ατίθασα, ίσως από τη φύση τους, αγόρια. Γι' αυτό αν δεν ήταν παρακινδυνευμένο, θα μπορούσαμε να συμβουλευτούμε τους γονείς να ήταν «δημοκρατικά» πιεστικοί προς τα αγόρια, όχι όμως, ιδιαίτερα ελεγκτικοί ή περιοριστικοί της ελευθερίας των κινήσεών τους μέσα στο σπίτι. Εξάλλου, για όλα τα παιδιά η σχολική επιτυχία δομείται και πραγματώνεται μέσα σ' ένα ελεύθερο και δημοκρατικό σπιτικό περιβάλλον.

2. Παροχή ψυχολογικής υποστήριξης προς τα παιδιά, επαίνου για τη βελτίωση της επίδοσης και ενθάρρυνσης για τη συνέχιση των σχολικών προσπαθειών.

Η ανάγκη χρησιμοποίησης υποστηρικτικών τεχνικών επίδρασης και αγωγής δεν είναι καινούρια θέση, αλλά μια παγιωμένη αντίληψη στο χώρο της Παιδαγωγικής. Εναπομένει να εγκαθιδρυθεί στις ψυχές και το νου των απλών γονέων, που προορίζονται να αναθρέψουν και να μεγαλώσουν παιδιά. Με τη βοήθεια, όμως, όλων και περισσότερων εμπειρικών μελετών δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να αναγνωρίσουν πόσο θετική και ευμενής είναι η επιρροή της ενθάρρυνσης, του επαίνου και των δημοκρατικών μέσων επίδρασης στην επίδοση των μαθητών έναντι των αυταρχικών και πιεστικών μεθόδων διαπαιδαγώγησης.

Να επαινούν και να ενισχύουν τις προσπάθειες των μαθητών για βελτίωση της επίδοσής τους και να την αναγνωρίζουν ή να την αμείβουν, όταν επέρχεται. Κι όταν, ακόμη η βελτίωση αυτή δεν είναι πολύ σημαντική, πρέπει, ωστόσο, να αντιμετωπίζεται ευνοϊκά χωρίς διάθεση υποτίμησης, γιατί κάτι τέτοιο εγκυμονεί ολοσχερή εκπαιδευτική αποτυχία. Η βελτίωση των επιδόσεων για ένα παιδί πρέπει να υπολογίζεται, συνήθως όχι ως προς την επίδοση των συμμαθητών του. Προτιμότερο είναι να αποφεύγονται τέτοιου είδους λαθεμένοι και «ύποπτοι» παραλληλισμοί. Το παιδί βελτιώνει τη θέση του, όταν καταφέρνει να τα πάει καλύτερα, απ' ό,τι τα πήγε στο προηγούμενο τρίμηνο ή εξάμηνο της σχολικής του φοίτησης. Κάτω από αυτή τη σκεπτική, είχε μιλήσει παλιότερα, για το μέτρο του «ενδοπροσωπικού βαθμού» ο καθηγητής Ι. Παρασκευόπουλος (1989), με το οποίο πρότεινε τη βαθμοδότηση και την επιβράβευση της μαθητικής προσπάθειας για βελτίωση της επίδοσης από τρίμηνο σε τρίμηνο.

Να προσπαθούν να ενισχύουν το αυτοσυναισθημα των μαθητών και την αυτοπεποίθησή τους. Αυτό κατορθώνεται, είτε με την άμεση λεκτική ενίσχυση (εκδήλωση περηφάνειας, επαίνου), είτε με την τακτική και συνετή επιβράβευση των προσπαθειών και των σχολικών κατορθωμάτων των μαθητών.

Να δείχνουν υπομονή και κατανόηση για τις μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα των παιδιών τους. Η αποφυγή πίεσης και ψυχοκοινωνικού στρεσαρίσματος, σ' αυτές τις περιπτώσεις, θα αποφέρει πιο ευεργετικά αποτελέσματα στην απόδοση και συγχρόνως να εγκαθιδρύσει ένα θερμότερο status διαπροσωπικών σχέσεων των γονέων με τα παιδιά.

Να χρησιμοποιούν τη δημοκρατική καθοδήγηση και τη σωστή υπόδειξη στα παιδιά τους, προκειμένου να τα βοηθήσουν να προαχθούν μαθησιακά και να επιτύχουν σχολικά. Παράλληλα, μπορούν να τονίζουν την αξία της μόρφωσης για τη ζωή και την ατομική καταξίωση. Να προετοιμάζουν το παιδί, χωρίς παράτολμα άλματα και βεβιασμένες ενέργειες, να δεχτεί την προοπτική της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν αναλυτικά τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις δυσκολίες, που συναντούν στη σχολική τους καριέρα. Έτσι, από κοινού σχεδιάζουν στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων, τις οποίες, βέβαια, θα

αποδέχονται και οι δύο πλευρές, γι' αυτό και θα είναι πιο αποτελεσματικές για την προαγωγή της εκπαιδευτικής επίδοσης.

3. Περισσότερη «παρώθηση» για επαφή με τον κόσμο της γνώσης και λιγότερη «υποβοήθηση» για την εκτέλεση των σχολικών εργασιών

Να μην παρέχουν συστηματική «βοήθεια» στην εκτέλεση των μαθητικών εργασιών ή τη σχολική προετοιμασία, μιας και από τη στατιστική ανάλυση αποδείχτηκε ότι η υποβοήθηση προσφέρει «έτοιμη» γνώση και, ως εκ τούτου, καθιστά τα παιδιά ανίκανα ή ανέτοιμα να αντεπεξέλθουν, μόνα τους, στις γνωστικές υποχρεώσεις (τεστ, αξιολόγηση, έκφραση κ.ο.κ.).

Να προσφέρουν τη βοήθειά τους κυρίως όταν αυτό τους ζητηθεί από τα ίδια τα παιδιά. Όταν, δηλαδή, προκύπτουν πραγματικές και δυσεπίλυτες μαθησιακές δυσκολίες τότε τα παιδιά χρειάζονται κάποια υποβοήθηση.

Παράλληλα, οι γονείς προέχει να τονώνουν το αυτοσυναίσθημα και την αυτοαντίληψη ικανοτήτων των παιδιών, κάθε φορά που τους προσφέρουν τη «βοήθεια» τους. Γιατί, αυτή που πραγματικά, θίγεται, κατά την παροχή «βοήθειας», είναι μάλλον, η υγιής αυτοαντίληψη των παιδιών, αφού, συνειδητά, τους εκπέμπονται μηνύματα ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν με τις δικές τους δυνάμεις στις σχολικές υποχρεώσεις. Γι' αυτό και οι γονείς καλό θα ήταν να τονίζουν, είτε λεκτικά, είτε έμπρακτα (με αμοιβές), την αυτάρκεια και την αυταξία των μαθητών, ούτως ώστε, σταδιακά, να επιτύχουν την απεμπλοκή τους από την καθημερινή τους προετοιμασία και την εγκαθίδρυση αυτοπεποίθησης στα παιδιά να δουλεύουν μόνα τους.

Τέλος, απαραίτητο είναι, στα πλαίσια του οικογενειακού προγραμματισμού να οργανώνονται οικογενειακές επισκέψεις στις βιβλιοθήκες, τα μουσεία, τις αίθουσες τέχνης, τις εμπορικές εκθέσεις βιβλίων και τις πολιτιστικές εκδηλώσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, Ε. (Επιμέλεια), (1993). *Οικογένεια, Παιδική Προστασία, Κοινωνική Πολιτική*, Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού, Αθήνα.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Chiland, C. (1994). *Το Παιδί Η Οικογένεια Το Σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα
- Cohen, L. – Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Γώγου – Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Πορεία, Αθήνα.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Σαββάλας, Αθήνα.
- Καλαντζή, Α. (1984). *Αυτογνωσία – Αυτοανάλυση – Αυτοέλεγχος*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*, Κέδρος, Αθήνα.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1993). Η παιδική ηλικία ως κοινωνικό φαινόμενο. Στο Αγάθωνος- Γεωργοπούλου, Ε. *Οικογένεια, Παιδική Προστασία, Κοινωνική Πολιτική*, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, Αθήνα.
- Μαρκαντώνης, Ι. (1991). Μορφές σύγχρονης οικογένειας και οικογενειακή αγωγή. Στο Μαρκαντώνης Ι.– Ρήγα Α.Β. *Οικογένεια, Μητρότητα, Αναδοχή: Διεπιστημονική προσέγγιση*, Δ.Δ. Μαυρομάτης, Αθήνα.
- Νικολαΐδου, Σ. (1993). *Η κοινωνική οργάνωση του αστικού χώρου*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Ο.Η.Ε. (1995). *Οικογένειες: η καρδιά της κοινωνίας*.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1989). *Διαπροσωπικός και ενδοπροσωπικός βαθμός: Δύο δείκτες για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης*. Πρακτικά Β' Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου (σ. 178-9), Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμοι Α' και Β', Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Δημοτικό Σχολείο και Γονείς*, Π.Ι., Αθήνα
- Πυργιωτάκης, Ι. (1989). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η παρώθηση ή πως καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση*. 4^η έκδοση. Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήση, Αθήνα.
- Χουρδάκη, Μ. (1992). *Οικογενειακή ψυχολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Herbert, M. (1986). *Working with children and their families*, British Psychological Society and Routledge. London.
- Jencks, C. et. al. (1972). *A reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York.
- Macbeth, A. et al. (1984). *The Child Between: a Report at School – Family Relations in the countries of the European Community*, EEC, Studies Collection, Education Series, Commission of the European Communities.

Ο ρόλος του κλίματος, των σχέσεων και των συνεργασιών μιας σχολικής μονάδας στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των μαθητών

Χρήστος Μπουλούμπασης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εργασίας με την οποία διερευνάται ο ρόλος του ελληνικού δημοτικού σχολείου στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των μαθητών. Για τη διερεύνηση αυτή υιοθετείται η συστημική προσέγγιση. Εξετάζεται, δηλαδή, το σύνολο της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, η οποία διαμορφώνεται στο σημερινό δημοτικό σχολείο μέσα από μια σειρά αλληλεπιδραστικών παραγόντων (διδασκτική διαδικασία, Προγράμματα Σπουδών, εγχειρίδια, διδακτικό προσωπικό, διοίκηση, κλίμα-σχέσεις-συνεργασίες που αναπτύσσονται με εσωσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες, υλικοτεχνική υποδομή-πόροι της σχολικής μονάδας και επιτεύγματα). Στην παρούσα εργασία και στο πλαίσιο της ειδικότερης θεματολογίας του συνεδρίου παρουσιάζεται ο ρόλος του κλίματος, των σχέσεων και των συνεργασιών μιας σχολικής μονάδας στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των μαθητών στο βαθμό, βεβαίως, που ο ρόλος αυτός μπορεί να παρουσιαστεί ανεξάρτητα από τους παραπάνω αλληλεπιδραστικούς παράγοντες.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με έρευνα της Πασιαρδή (2001, σελ. 29 και 186), το κλίμα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά της σε οποιοδήποτε τομέα του εκπαιδευτικού της έργου, αφού επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών της σχολικής μονάδας και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Ποιο είναι, όμως, το κλίμα που ευνοεί την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του; Οι Hoy & Miskel (1996, σελ. 126-170) υποστηρίζουν ότι ευνοϊκό σχολικό κλίμα για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας είναι το ανοιχτό σχολικό κλίμα. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου κλίματος, όλοι συνεργάζονται για τον προγραμματισμό και το συντονισμό των δράσεων του σχολείου, ενώ τα προβλήματα που ανακύπτουν στη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου αντιμετωπίζονται από το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας συνεργατικά και συναινετικά. Στο ανοιχτό σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από υψηλό βαθμό συνεργατικότητας και χαμηλό βαθμό απάθειας και αποφυγής του καθήκοντός τους, συμμετέχουν με προθυμία σε καινοτόμες δράσεις του σχολείου, ενημερώνονται και συζητούν γι' αυτές στις επίσημες και ανεπίσημες συνεδριάσεις, καθώς και στις ώρες των διαλειμμάτων⁸. Οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι στο κλίμα αυτό διακρίνονται από υψηλό βαθμό υποστήριξης και χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος είναι η αυθεντικότητα όλων των μελών του σχολείου (Καβούρη, 1998, σελ. 183-184· Καβούρη, 1999, σελ. 95).

⁸ Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν το 1994 από τον Πασιαρδή σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και το 1999 από την Παπαναούμ σε 382 σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι οι καλές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ του προσωπικού είναι σημαντικός παράγοντας για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Παπαναούμ, 2003, σελ. 146· Πασιαρδής, 1995, σελ. 171-205).

Στον αντίποδα του παραπάνω ευνοϊκού κλίματος μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται το κλειστό σχολικό κλίμα. Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά του, επισημαίνουμε τον υψηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών από τους διευθυντές, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αδιαφορούν για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και να επιλέγουν την απομόνωση και την απάθεια⁹. Άλλο είδος μη ευνοϊκού σχολικού κλίματος είναι το κλίμα της αποστασιοποίησης. Στο κλίμα αυτό, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να συνεργαστούν με τους συναδέλφους και το διευθυντή της σχολικής μονάδας, παρόλο που ο διευθυντής του σχολείου όχι μόνο δεν τους περιορίζει τη δραστηριότητά τους, αλλά τους παρέχει και την υποστήριξη του για την υλοποίηση των δράσεών τους. Τέλος, το κλίμα ενεργού εμπλοκής χαρακτηρίζεται από την ενεργητικότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ενώ η συμπεριφορά του διευθυντή χαρακτηρίζεται ως κλειστή (Πασιαρδή, 2001, σελ. 28-29).

Συνεκτιμώντας όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ισότιμη συνεργασία και συμμετοχή για τη λήψη των αποφάσεων και την υλοποίησή τους είναι από τις σημαντικότερες μεταβλητές οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος¹⁰. Μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό κλίμα βελτιώνεται η ατομική και ομαδική επίδοση των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Hamton, Summer, & Webber, 1987, σελ. 334-345· Σαΐτης, 1992, σελ. 312). Ειδικότερα για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, κανένα μέτρο και καμιά μεθόδευση δεν μπορεί να αποδώσει αν οι δάσκαλοι δεν αγαπούν το βιβλίο και αν στη σχολική μονάδα «δεν πρυτανεύουν οι αρχές του δημοκρατικού διαλόγου και δεν επικρατεί μια ατμόσφαιρα αγάπης και οικειότητας» (Σακελλαρίου, 2003, σελ. 138).

Έτσι, λοιπόν, για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας σε μια σχολική μονάδα ευθύνονται συλλογικά ο διευθυντής¹¹ και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Οι δάσκαλοι, όμως, καλούνται να δημιουργήσουν και σε επίπεδο τάξης «το κατάλληλο κλίμα και την ευνοϊκή εκείνη ατμόσφαιρα» που θα ωθήσει τα παιδιά προς μια θετική στάση απέναντι στον έντυπο λόγο (Καρπόζηλου, 1997, σελ. 24). Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (1988, σελ. 41), το κλίμα μιας σχολικής τάξης διαμορφώνεται με μια σειρά από αλληλεπιδραστικούς παράγοντες που έχουν σχέση με το δάσκαλο. Αν επιχειρήσουμε να εξειδικεύσουμε τους παράγοντες αυτούς σε σχέση με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, πρόκειται για τις στάσεις και τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο σχολικό και ιδίως το εξωσχολικό βιβλίο, τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τα παιδιά, τον τρόπο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων που εφαρμόζουν, καθώς και για τη συνεργασία τους με τους μαθητές σε ζητήματα ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί σε

⁹ Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Καβούρη σε 42 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής με θέμα την αξιολόγηση σχολικής μονάδας, «ο υψηλός βαθμός απάθειας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την έλλειψη δημιουργικότητας, πρωτοβουλίας και καινοτομίας στα σχολεία. Η υποβαθμισμένη επιμόρφωση, η έλλειψη κινήτρων και αναγνώρισης και η ανεπαρκής επαγγελματική ακεραιότητα και αυτονομία μπορούν να θεωρηθούν οι κυριότεροι λόγοι που δημιουργούν ανικανοποίητους και απαθείς εκπαιδευτικούς» (Καβούρη, 1998, σελ. 197).

¹⁰ Το κλίμα μιας σχολικής μονάδας επηρεάζεται από το μέγεθος της σχολικής μονάδας, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, όπως η ηλικία, η μόρφωση, το γένος και τα χρόνια υπηρεσίας (Miskel & Ogawa, 1988, σελ. 279-304).

¹¹ Σε έρευνα της Καβούρη (βλ. παραπάνω) βρέθηκε ότι το χαμηλό προφίλ του ρόλου του διευθυντή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με τον αδύναμο ηγετικό ρόλο του είναι οι ισχυρότεροι παράγοντες που επιδρούν στη δημιουργία μη ευνοϊκού κλίματος για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Καβούρη, 1998, σελ. 193).

κάθε ευκαιρία δείχνουν την εκτίμησή τους προς το βιβλίο, είναι φιλικοί απέναντι στους μαθητές τους και εφαρμόζουν συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτών των μορφών διδασκαλίας εγκαταλείπουν τον παραδοσιακό προσανατολισμό των θρανίων¹² προς τον πίνακα και την «έδρα» και δημιουργούν στην τάξη τους ένα κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ισότιμης συμμετοχής τόσο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ των μαθητών¹³, το οποίο «σταθεροποιείται ενδυναμώνεται και εξελίσσεται και από άλλα σχολικά και εξωσχολικά γεγονότα που προωθούν περαιτέρω την αλληλεπίδρασή τους» (Roueche & Baker, 1986, σελ. 88).

Στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να θίξουμε το ρόλο των σχέσεων και των συνεργασιών που αναπτύσσονται για την προώθηση της φιλιανγνωσίας με σχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε επίπεδο τάξεων. Όπως αναφέρει ο Wynne (1981, σελ. 377-381), για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη η συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο διευθυντής, οι δάσκαλοι, οι μαθητές και οι γονείς θα πρέπει να συνεργάζονται για το κοινό όραμα, μέρος του οποίου αποτελεί και η καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας. Μάλιστα ο Σπινκ (1990, σελ. 148 και 165) δίνει έμφαση στη συνεργασία με τους γονείς και τη θεωρεί ως πρώτο βήμα για οποιαδήποτε προσπάθεια που στοχεύει στην καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας των παιδιών. Με την άποψη του Σπινκ φαίνεται να συμφωνεί και η έρευνα της Παπαναούμ (2003, σελ. 146), σύμφωνα με την οποία η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου¹⁴. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα των Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη (1991, σελ. 187), υπάρχει και μια δυσaréσκεια από τη μεριά των εκπαιδευτικών λόγω του ότι «η ανεξαρτησία στην εκτέλεση του έργου τους δυσχεραίνεται από τις επεμβάσεις των γονέων, από τους οποίους δέχονται συνεχώς πιέσεις». Οι πιέσεις αυτές για το ζήτημα της φιλιανγνωσίας προέρχονται, κυρίως, από γονείς που θεωρούν την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων ως περιττή και επιζήμια για τη μελλοντική επιτυχία των παιδιών τους (εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση), η οποία, κατά την άποψή τους, είναι εφικτή μόνο μέσω της εξαντλητικής ανάγνωσης των σχολικών εγχειριδίων (Βασιλαράκης, 1994, σελ. 104· Κοντολέων, 1988, σελ. 18).

Επειδή, λοιπόν, υπάρχουν γονείς οι οποίοι δεν έχουν την προαπαιτούμενη καλή σχέση με το εξωσχολικό βιβλίο¹⁵, ώστε να συνδράμουν τη σχολική μονάδα στην προσπάθειά της να καλλιεργήσει τη φιλιανγνωσία των παιδιών, είναι αναγκαίο η σχολική μονάδα να μεριμνά για την ενημέρωσή τους και την ευαισθητοποίησή τους. Ποιες πρωτοβουλίες, όμως, και ποιες δράσεις πρέπει να αναπτύξει η σχολική

¹² Σε έρευνα που έγινε το 1997 σε 15 δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης από το Δ. Γερμανό, διαπιστώθηκε ότι ο στερεότυπος προσανατολισμός των θρανίων της αίθουσας προς τον πίνακα και την έδρα δεν επιτρέπει την ανάπτυξη μορφών ομαδικής εργασίας. Μια τέτοια διαρρύθμιση του χώρου υποδεικνύει στους μαθητές θέσεις και ρόλο θεατών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η όλη αισθητική της αίθουσας συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία ενός θετικού ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος στην τάξη (Γερμανός, 1999, σελ. 97-99).

¹³ Σύμφωνα με έρευνα του 1995-96 που πραγματοποιήθηκε από την Πασιαρδή σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών βελτιώνει την ποιότητα επικοινωνίας και οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδή, 2001, σελ. 58).

¹⁴ Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε προγράμματα φιλιανγνωσίας τα οποία υλοποιήθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την καθοριστική συμβολή των γονέων (βλ. ενδεικτικά Παπαδάτος, 1997, σελ. 87).

¹⁵ Ο Τεγόπουλος (2004, σελ. 398-400) αναφέρει πως σε έρευνα που έγινε στην Κολωνία της Γερμανίας σε 200 οικογένειες με παιδιά ηλικίας 9-11 ετών βρέθηκε ότι το ποσοστό των γονέων που δεν έχουν καλή σχέση με το βιβλίο αυξάνεται όσο προχωρούμε σε στρώματα με κατώτερη μόρφωση.

μονάδα, ώστε να μεταβάλλει τη στάση των παραπάνω μελών της; Ο Κοντολέων (1993, σελ. 731-732) προτείνει οι δράσεις αυτές να μην αφορούν διάφορες εκδηλώσεις και ομιλίες με γενικότητες του τύπου «Η αξία της παιδικής λογοτεχνίας» κτλ., αλλά να είναι πιο ουσιαστικές και, συνεπώς, πιο πειστικές. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, το πρόβλημα με τους γονείς που αντιδρούν στην ενασχόληση των παιδιών τους με το εξωσχολικό βιβλίο δεν είναι επειδή δεν εκτιμούν το διάβασμα, αλλά επειδή έχουν κατά νου την ωφελμιστική μόνο πλευρά του διαβάσματος, αγνοώντας ή και αδιαφορώντας για την απόλαυση και τη διέγερση της φαντασίας των παιδιών που μπορεί να προκληθεί μέσα από την ανάγνωση των βιβλίων, καθώς και για το διαρκή διάλογο που δημιουργείται ανάμεσα σε αναγνώστες και βιβλίο (Ποσλάνιεκ, 1992, σελ. 61).

Στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού, στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία προτείνεται η διοργάνωση δράσεων και εκδηλώσεων από τις σχολικές μονάδες, τις οποίες θα προσκαλούνται να παρακολουθήσουν και οι γονείς ή μόνο οι γονείς. Με αυτές εκτιμάται ότι θα μεταβληθεί η εικόνα που έχουν οι γονείς για το διάβασμα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εκθέσεις βιβλίων, συζήτηση με συγγραφείς και ειδικούς της παιδικής λογοτεχνίας στη σχολική μονάδα, παρουσιάσεις βιβλίων¹⁶ από μαθητές κ.ά. (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988, σελ. 72). Σύμφωνα με τον Ποσλάνιεκ (1992), η προσπάθεια της σχολικής μονάδας να ευαισθητοποιήσει τους γονείς στο ζήτημα της φιλαναγνωσίας των μαθητών θα δώσει την ευκαιρία στη σχολική μονάδα να αναπτύξει νέες συνεργασίες, γεγονός που θα έχει ως αποτέλεσμα «τον πολλαπλασιασμό της αναγνωστικής δράσης και το πέρασμα σε μια ευρύτερη δράση, από την οποία μπορούν πολλά παιδιά να αποκομίσουν οφέλη» (σελ. 22). Στο πλαίσιο της ευρύτερης δράσης, οι γονείς, μέσω των εκπροσώπων τους, θα συμπαρίστανται σε κάθε προσπάθεια της σχολικής μονάδας για προώθηση της φιλαναγνωσίας των μαθητών, αγοράζοντας βιβλία για τη σχολική βιβλιοθήκη, μεριμνώντας για την εξεύρεση πόρων που θα διατίθενται για προγράμματα και δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, διοργανώνοντας συναντήσεις με συγγραφείς¹⁷ και παιδιά, πραγματοποιώντας παραστάσεις στους αρμόδιους για επίδειξη μεγαλύτερου ενδιαφέροντος για το βιβλίο κ.ά. (Σακελλαρίου, 2003 σελ 146· Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991, σελ. 184).

Πέρα όμως από την παραπάνω συνεργασία, η σχολική μονάδα, στην προσπάθειά της να καλλιεργήσει τη φιλαναγνωσία των μαθητών, θα πρέπει να εμπλέξει και την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Δράσεις όπως η δημιουργία μιας δανειστικής δημοτικής βιβλιοθήκης, ιδιαίτερα στις κωμοπόλεις και στα χωριά, η ενίσχυση και ο εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης από το Δήμο, η διοργάνωση εκθέσεων βιβλίων από την Τοπική Αυτοδιοίκηση σε συνεργασία με τα σχολεία της περιοχής¹⁸,

¹⁶ Οι παρουσιάσεις βιβλίων από τους μαθητές, εκτός από το ότι αποτελούν κίνητρο για ανάγνωση βιβλίων από τα παιδιά, επιπλέον, κατά τη φάση της προετοιμασίας και παρουσίασης των βιβλίων, ενεργοποιούνται ή ενδυναμώνονται συνεργασίες των παιδιών με βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, δασκάλους, γονείς και συμμαθητές.

¹⁷ Αν και δεν υπάρχουν έρευνες που να μας επιτρέπουν να γνωρίζουμε κατά πόσο η παρουσία ενός συγγραφέα μέσα στο σχολείο βοηθάει στη φιλαναγνωσία, ωστόσο, από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών, συγγραφέων και μαθητών που έχουν καταγραφεί στην ελληνική βιβλιογραφία, φαίνεται ότι η παρουσία συγγραφέων στο σχολείο τονώνει το ενδιαφέρον για την ανάγνωση βιβλίων, εμπνέει και ενεργοποιεί τη σχολική μονάδα για διοργάνωση και άλλων αναγνωστικών δράσεων, όπως εκθέσεις βιβλίων, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, συζητήσεις για το βιβλίο κ.ά. (βλ. ενδεικτικά Ευθυμιάδου, 2003, σελ. 111· Κλιάφα, 1994, σελ. 193-199· Πέτροβιτς, 2002, σελ. 65-87· Ποσλάνιεκ, 1992, σελ. 189).

¹⁸ Από τις εμπειρίες και παρατηρήσεις βιβλιοθηκαρίων δημοσίων και δημοτικών βιβλιοθηκών που έχουν καταγραφεί στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι, μετά το τέλος κάποιας έκθεσης βιβλίου, παρατηρείται μεγαλύτερη προσέλευση παιδιών στις δανειστικές βιβλιοθήκες (βλ. ενδεικτικά Σίσκα-Γιαννοπούλου, Ιωάννου, Τζάννου, 1994, σελ. 155).

η χορηγία για την έκδοση ενός σχολικού περιοδικού¹⁹, η βράβευση «λογοτεχνικών» έργων των παιδιών κ.ά. θα λειτουργούν επικουρικά στην προσπάθεια της σχολικής μονάδας για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Τον ίδιο επικουρικό ρόλο μπορούν να παίξουν και το Υπουργείο Πολιτισμού²⁰, οι Οργανισμοί, οι Τράπεζες, το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου²¹, διάφοροι ιδιώτες, οι εκδοτικοί οίκοι, τα λογοτεχνικά σωματεία, οι πολιτιστικοί σύλλογοι, οι βιβλιοθήκες (σταθερές και κινητές), οι βιβλιοθηκάριοι, τα βιβλιοπωλεία της περιοχής, οι γειτονικές σχολικές μονάδες²² κ.ά. (Ποσλάνιεκ, 1992, σελ. 153-154· Σαΐτης, 1992, σελ. 317-318· Σακελλαρίου, 2003, σελ. 143-154· Σίσκα-Γιαννοπούλου, Ιωάννου, Τζάννου, 1994, σελ. 161).

Μεθοδολογία

Τα στοιχεία της έρευνας είναι ποιοτικά και τα συλλέξαμε με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης, αξιοποιώντας ως εργαλείο συλλογής την πρόσωπο με πρόσωπο ημιδομημένη συνέντευξη. Ως μέθοδο προσέγγισης του ερευνητικού προβλήματος και ανάλυσης των δεδομένων της μελέτης περίπτωσης υιοθετήσαμε τη θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory). Πρόκειται για μεθοδολογία η οποία δε βασίζεται εξ αρχής σε κάποια προκαθορισμένη θεωρία. Η θεωρία γεννιέται και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της έρευνας και θεμελιώνεται προοδευτικά στα δεδομένα που προκύπτουν από τη συνεχή αλληλεπίδραση συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Glaser & Strass, 1967, σελ. 1· Strauss & Corbin, 1994, σελ. 273). Η προϋπάρχουσα θεωρητική γνώση αξιοποιείται μόνο ως μέσο ευαισθητοποίησης για την καθοδήγηση του ερευνητή κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, καθώς και κατά τη συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων (Κυριαζή, 2002, σελ. 52). Ως πηγή άντλησης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις που πήραμε από τους εκπαιδευτικούς μιας δεκαθέσιας σχολικής μονάδας αστικής περιοχής. Το σχολικό έτος 2004-05 κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα υπηρετούσαν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 13 δάσκαλοι²³, 2 δάσκαλοι ειδικοτήτων²⁴ και ένας διευθυντής. Από τους 13 δασκάλους οι 10 (8 γυναίκες και 2 άνδρες) δέχτηκαν²⁵ να πάρουν μέρος στην έρευνα και να δώσουν συνέντευξη στον ερευνητή. Επιλέξαμε ως μελέτη περίπτωσης τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, επειδή θεωρείται αντιπροσωπευτικός τύπος αστικού σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς

¹⁹ Η έκδοση ενός σχολικού περιοδικού ή μιας σχολικής εφημερίδας μπορεί να ενεργοποιήσει αβίαστα πλήθος αναγνωστικών δράσεων από τα παιδιά, όπως έρευνα σε βιβλιοθήκες, εφημερίδες και περιοδικά για τη συγγραφή ενός άρθρου, ανάγνωση βιβλίων για τη στήλη των παρουσιάσεων ή τη στήλη των προτάσεων για ανάγνωση, επικοινωνία με συγγραφείς μέσω συνεντεύξεων, ενασχόληση με την εικονογράφηση βιβλίων για καταχώριση κάποιων εικόνων στο περιοδικό (Ποσλάνιεκ, 1992, σελ. 136-140).

²⁰ Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα φιλιαναγνωσίας του Υπουργείου Πολιτισμού «Μ' ένα βιβλίο πετάω» και «Πάμε με το βιβλίο».

²¹ Ενδεικτικά αναφέρουμε τις δράσεις φιλιαναγνωσίας όπως η «Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης», «Συγγραφείς και Εικονογράφοι στα σχολεία» και «Κινητές εκθέσεις».

²² Η συνεργασία αυτή μπορεί να αναφέρεται σε διοργάνωση εκδηλώσεων φιλιαναγνωσίας από κοινού με τα γειτονικά σχολεία, αλληλοδανεισμό βιβλίων κ.ά.

²³ Οι τρεις επιπλέον τοποθετήθηκαν για την κάλυψη δύο λειτουργικών κενών και μιας θέσης για συμπλήρωση ωραρίου.

²⁴ Από τους δασκάλους ειδικότητας (Φυσικής Αγωγής και Αγγλικών) δε ζητήσαμε συνεντεύξεις, γιατί δεν έχουν συνολική εικόνα των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας και, κατά την άποψή μας, δεν εμπλέκονται άμεσα σε διαδικασίες και δραστηριότητες που καλλιεργούν τη φιλιαναγνωσία.

²⁵ Τρεις από τους δασκάλους, παρά τις προσπάθειες που κατέβαλε ο ερευνητής, δε δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην έρευνα. Πρόκειται για δύο δασκάλες με 28 και 22 έτη υπηρεσίας και ένα δάσκαλο με 26 έτη υπηρεσίας. Και οι τρεις δήλωσαν αδυναμία να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν στο ζήτημα της φιλιαναγνωσίας είτε γιατί δεν κατέχουν το αντικείμενο της έρευνας είτε γιατί δεν έχουν ξαναδώσει συνέντευξη.

την οργανικότητα και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί.

Για τη διασταύρωση και τον έλεγχο των δεδομένων αξιοποιήθηκαν απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με το διευθυντή της μελέτης περίπτωσης, τους μαθητές²⁶ των δυο τμημάτων της Στ' τάξης και εκπροσώπους των γονέων (Σύλλογος Γονέων). Ακόμη, μελετήσαμε τα Βιβλία Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων και του Σχολικού Συμβουλίου της μελέτης περίπτωσης και αποδελτιώσαμε όλο το υλικό της τελευταίας πενταετίας που συσχετίζεται με το ερευνητικό μας πρόβλημα. Επιπρόσθετα, για την περαιτέρω ενίσχυση της εγκυρότητας των δεδομένων, φροντίσαμε, μέσα από την επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας, να διαμορφώσουμε κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο, βέβαια, ως ένα βαθμό, θεωρείται δεδομένο, αφού ο ερευνητής και τα υποκείμενα δραστηριοποιούνται επαγγελματικά στον ίδιο χώρο. Παράλληλα ενθαρρύνουμε τους ερωτώμενους να μας δίνουν αληθινές και όχι «αρεστές» πληροφορίες. Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλλε και η προσπάθεια που καταβάλλαμε να μην επηρεάσουμε τη συμπεριφορά των ερωτώμενων αποκαλύπτοντας τις δικές μας σκέψεις και προτιμήσεις (ζητήματα «ανάδρασης»), αλλά να παροτρύνουμε τα υποκείμενα να εκφράσουν τις προσωπικές τους εκτιμήσεις²⁷. Έτσι, αρχικά, δε δώσαμε πολλές πληροφορίες για την έρευνα, αλλά αρκεστήκαμε στην ανακοίνωση μόνο της κεντρικής ιδέας της έρευνας (Bird et. al., 1999, σελ. 86-87· Faulkner et. al., 1999, σελ. 75-76).

Για την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου φροντίσαμε ώστε, πριν το χρησιμοποιήσουμε για την άντληση των δεδομένων από τα υποκείμενα της μελέτης περίπτωσης, να το δοκιμάσουμε, κατά την πιλοτική φάση της έρευνας, με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε άλλες σχολικές μονάδες, οι οποίες, όμως, έχουν τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά (οργανικότητα, τόπος λειτουργίας) με την υπό εξέταση σχολική μονάδα. Επιπλέον, με τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, διασφαλίσαμε από τη μια την ακρίβεια των πληροφοριών που συλλέξαμε και από την άλλη ενισχύσαμε την πιστότητα των πληροφοριών μέσω της επικύρωσης των απομαγνητοφωνημένων κειμένων από τους ερωτηθέντες.

Για την ανάλυση των δεδομένων υιοθετήσαμε τη μέθοδο της θεμελιωμένης θεωρίας, η οποία αποτελεί, εκτός από μέθοδο ερευνητικής προσέγγισης, και τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Η μέθοδος αυτή εκφράζεται με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη μέθοδο αυτή, ορίσαμε εξ αρχής κάποιες δοκιμαστικές κατηγορίες. Τα δεδομένα των πρώτων συνεντεύξεων ταξινομούσαν σύμφωνα με τις αρχικές κατηγορίες. Στην πορεία, όμως, της ταξινόμησης του υλικού των συνεντεύξεων είχαμε την ευκαιρία να αναθεωρούμε και να αναδιαμορφώνουμε τόσο τις κατηγορίες όσο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα μέσα από την αλληλεπίδραση των δεδομένων της έρευνάς μας. Βασική επιδίωξή μας κατά τη φάση αυτή ήταν η δημιουργία τόσων και τέτοιων κατηγοριών και υποκατηγοριών που να εντάσσονται σε αυτές όλα τα δεδομένα της έρευνας (σημείο κορεσμού²⁸). Μετά το

²⁶ Οι συνεντεύξεις από τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν ομαδικά, γιατί, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία η οποία πραγματεύεται μεθοδολογικά ζητήματα εκπαιδευτικής έρευνας, τα παιδιά προτιμούν την ομαδική συνέντευξη και είναι πιο πρόθυμα να πάρουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία (περισσότερα για τα πλεονεκτήματα της ομαδικής συνέντευξης βλ. Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999, σελ. 86-87 και Cohen & Manion, 1994, σελ. 395).

²⁷ Η ενθάρρυνση αυτή κρίνεται απαραίτητη, ειδικά για τους μαθητές, γιατί είναι πολύ πιθανό να αναζητούν για απάντηση όχι την πραγματική τους εκτίμηση, αλλά αυτή που, κατά την άποψή τους, θα είναι «σωστή» και αρεστή στο δάσκαλο-ερευνητή.

²⁸ Περισσότερα βλ. Rustemeyer, 1992, σελ. 104-105.

σημείο κορεσμού συγκρίναμε²⁹ τις κατηγορίες μεταξύ τους, εντοπίζοντας τα κοινά τους στοιχεία και αφαιρώντας³⁰ σταδιακά το υλικό η απουσία του οποίου δε θα αλλοίωνε ουσιαστικά το περιεχόμενο του ερευνητικού υλικού. Έτσι, καταλήξαμε στις παρακάτω 9 κατηγορίες:

- συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών,
- διαδικασίες λήψης αποφάσεων,
- αποφάσεις για δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας,
- διάταξη θρανίων,
- συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών,
- συνεργασίες μεταξύ μαθητών,
- στάσεις και απόψεις γονέων για τη βιβλιοανάγνωση,
- σχέσεις και συνεργασίες σχολικής μονάδας με τους γονείς,
- εμπλοκή φορέων, συλλόγων, σωματείων κ.τ.λ.

Στη συνέχεια, μετά την οριστικοποίηση των κατηγοριών και την οριστική ταξινόμηση των δεδομένων, ακολούθησε η ανάλυση του υλικού με μονάδα ανάλυσης την πρωτοβάθμια σχολική μονάδα. Αυτό σημαίνει ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που δινόταν έμφαση σ' ένα μεμονωμένο θέμα, η θεώρηση γινόταν πάντα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Διαπιστώνεται έλλειψη συλλογικού οράματος για την προώθηση της βιβλιοανάγνωσης, η οποία δημιουργεί αρνητικές προϋποθέσεις για την ύπαρξη ευνοϊκού σχολικού κλίματος, καθώς και για την ανάπτυξη ενδοσχολικών και εξωσχολικών σχέσεων και συνεργασιών με στόχο την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των μαθητών. Πράγματι, από τις απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι δε συνεργάζονται μεταξύ τους για ζητήματα φιλιαναγνωσίας παρά μόνο για τη διοργάνωση επετειακών εκδηλώσεων με ιστορικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, για τη διοργάνωση εκδηλώσεων στο τέλος της χρονιάς, για τη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, καθώς, επίσης, και για την αναπλήρωση κάποιου συναδέλφου που απουσιάζει. Σπάνια προκύπτει κάποια συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών τμημάτων της ίδιας τάξης ή δύο κοντινών τάξεων για κάποιο περιβαλλοντικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις γενικού ενδιαφέροντος.

Οι παραπάνω συνεργασίες πραγματοποιούνται σε επίπεδο ανταλλαγής ιδεών, αλλά και σε επίπεδο υλοποίησης συγκεκριμένων αποφάσεων. Οι αποφάσεις, συνήθως, προκύπτουν μετά από συναινετικές διαδικασίες ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Φαίνεται, όμως, ότι δεν έχουν όλοι ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, γιατί, σύμφωνα με τη δήλωση κάποιων εκπαιδευτικών, «υπάρχουν κάποιοι που τηρούν μια παθητική και αδιάφορη στάση και εφαρμόζουν πάντα τις αποφάσεις που παίρνουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί». Βεβαίως, αν η στάση αυτή των εν λόγω εκπαιδευτικών δεν υποκρύπτει ζητήματα δημοκρατικής λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων, είναι σχεδόν βέβαιο ότι, ειδικά για θέματα που αφορούν στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, συσχετίζεται με την έλλειψη συλλογικού οράματος της σχολικής μονάδας και τη μη ενεργοποίηση προσώπων και οργάνων από τη Διεύθυνση του σχολείου.

²⁹ Εναλλακτική ονομασία της θεμελιωμένης θεωρίας είναι και η συνεχής συγκριτική μέθοδος (constant comparative method) (Glaser, 1965, σελ. 436-445).

³⁰ Η σύγκριση και η αφαίρεση του υλικού έγινε σε συνεργασία με το δάσκαλο Παρασκευά Παρασκευά.

Όσον αφορά σε συγκεκριμένες αποφάσεις που έχουν ληφθεί τα τελευταία διδακτικά έτη για ζητήματα φιλιαναγνωσίας, αναφέρθηκε σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν πάνω από 3 σχολικά έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ότι, πριν από 3 χρόνια, ο Σύλλογος Διδασκόντων είχε αποφασίσει την ίδρυση δανειστικής σχολικής βιβλιοθήκης με δωρεές που ζητήθηκαν από διάφορους εκδοτικούς οίκους. Ακόμη, ένας από τους ίδιους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε και σε απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων για έκδοση μαθητικής εφημερίδας, η οποία εκδόθηκε για δύο συνεχή διδακτικά έτη και από πέρυσι έπαυσε να εκδίδεται. Αναφέρθηκαν, επίσης, και σε αποφάσεις για επισκέψεις στις βιβλιοθήκες της περιοχής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δε θυμούνται να πήραν κάποιες άλλες αποφάσεις που να σχετίζονται με την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των παιδιών. Ωστόσο, εκτός από την απόφαση ίδρυσης της σχολικής βιβλιοθήκης, καμία από τις άλλες αποφάσεις που αναφέρθηκαν δεν έχει καταγραφεί στο Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων και το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει το συνοπτικό και προφορικό τρόπο με τον οποίο ενημερώνεται ή αποφασίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Αν συνεκτιμήσουμε τα όσα προαναφέρθηκαν, δηλαδή την έλλειψη υψηλού βαθμού συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την απάθεια και αδιαφορία κάποιων άλλων για την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου, την ελάχιστη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες δράσεις, το συνοπτικό και προφορικό τρόπο ενημέρωσης και λήψης αποφάσεων του διδακτικού προσωπικού, το χαμηλό έως ανύπαρκτο βαθμό υποστήριξης (και λόγω έλλειψης πρωτοβουλιών-προτάσεων) του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, από το Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή του Σχολείου, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται από κλειστό σχολικό κλίμα³¹.

Μετά την παραπάνω διαπίστωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί το κλίμα που διαμορφώνεται σε επίπεδο τάξης. Βασικό χαρακτηριστικό, το οποίο θα μας δώσει μια πρώτη εικόνα για το κλίμα που επικρατεί στη μελέτη περίπτωσης σε επίπεδο τάξης, είναι ο τρόπος διάταξης των θρανίων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τάξης, αλλά και από την οπτική παρατήρηση του ερευνητή, οι περισσότεροι έχουν διατάξει τα θρανία σε σειρές³², κάποιοι άλλοι σε σχήμα πι³³, μία δασκάλα χωρίς συγκεκριμένο σχήμα «όπως όπως γιατί τα έχει τραβηγμένα όλα κοντά της στην έδρα», ενώ ένας εκπαιδευτικός τα έχει διατάξει σε ομάδες, γιατί, όπως ο ίδιος δηλώνει, «προσπαθεί να εφαρμόσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία».

Για να έχουμε, όμως, μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το κλίμα που επικρατεί στις τάξεις των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να εξετάσουμε και τον τρόπο με τον οποίο επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν με τους μαθητές τους για την προώθηση της βιβλιοανάγνωσης, καθώς και τις συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών για τα ίδιο ζήτημα. Από τις απαντήσεις όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η συνεργασία τους με τους μαθητές έχει παραιναιτικό ή προστακτικό χαρακτήρα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των παιδιών, δηλαδή, «να διαβάζουν πολλά βιβλία», «να δανείζονται βιβλία από τη

³¹ Σε κάποια σημεία της παρούσας εργασίας κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν μερικά από τα ευρήματα που προέκυψαν από τις υπόλοιπες θεματικές περιοχές του συνολικού ερευνητικού εγχειρήματος.

³² Δύο από αυτούς δηλώνουν ότι θα προτιμούσαν σε σχήμα πι, αλλά η στενότητα των αιθουσών και το κρύο του χειμώνα (πλάτες στα παράθυρα) τους υποχρεώνει να έχουν τα θρανία σε σειρές.

³³ Μία από αυτούς δηλώνει ότι θα ήθελε να τα κάνει «σε σχήμα κυκλικό, όπως είναι της μόδας, αλλά δε βολεύει η αίθουσα γιατί είναι μικρή και στενή».

σχολική βιβλιοθήκη και τις άλλες βιβλιοθήκες της περιοχής», «να αγοράζουν κάποια βιβλία στις διακοπές από μια συγκεκριμένη λίστα βιβλίων κατάλληλων για την ηλικία τους», «να ανταλλάσσουν βιβλία μεταξύ τους» κ.ά. Ένας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι προσπαθεί να πείσει τα παιδιά ότι με την ανάγνωση βιβλίων «μπορούν να ψυχαγωγηθούν, να ζήσουν πράγματα που δεν τα συναντούν στην καθημερινή τους ζωή» και, για να το επιτύχει αυτό, τους αφηγείται τα προσωπικά του αναγνώσματα, καθώς και τα συναισθήματα που του προκάλεσαν.

Σχετικά με τις συνεργασίες που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά για ζητήματα βιβλιοανάγνωσης, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί των μεγάλων τάξεων απαντούν ότι λίγοι από τους μαθητές τους, κυρίως κορίτσια, «ανταλλάσσουν μεταξύ τους βιβλία», «επισκέπτονται από κοινού τις βιβλιοθήκες» και «συνεργάζονται για κάποιες εργασίες ερευνητικού χαρακτήρα». Αντίθετα, οι δάσκαλοι των μικρών τάξεων διαπιστώνουν ότι τα παιδιά τους δε συνεργάζονται μεταξύ τους για θέματα βιβλιοανάγνωσης, γιατί «είναι πολύ μικρά», αν και κάποια από αυτά είναι φιλαναγνώστες. Τις ίδιες περίπου απαντήσεις έδωσαν τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς.

Με βάση, λοιπόν, το δασκαλοκεντρικό τρόπο διάταξης των θρανίων που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της μελέτης περίπτωσης, καθώς και τη διαπίστωση ότι οι περισσότεροι, επίσης, δάσκαλοι χρησιμοποιούν μη συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας για την προσέγγιση τόσο των γνωστικών αντικειμένων όσο και των λογοτεχνικών κειμένων, την έλλειψη συναισθηματικής εμπλοκής σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς στις συνεργασίες τους με τα παιδιά για την προώθηση της βιβλιοανάγνωσης, τη μικρή έκταση συνεργασία μεταξύ των μαθητών για ζητήματα βιβλιοανάγνωσης, καθώς, επίσης, και τη μη ικανοποιητική προσωπική σχέση των περισσότερων εκπαιδευτικών της μελέτης περίπτωσης με τη βιβλιοανάγνωση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το κλίμα που διαμορφώνεται και σε επίπεδο τάξης είναι μη ευνοϊκό για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων από τα παιδιά τους και την ενασχόλησή τους με αυτά τόσο στο σχολικό όσο και στον εξωσχολικό χρόνο, δεν μπορούμε να έχουμε συγκεκριμένα στοιχεία, αφού, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της μελέτης περίπτωσης, δεν αναπτύσσονται σχετικοί μηχανισμοί διερεύνησης των απόψεων των γονέων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί³⁴ της μελέτης περίπτωσης δηλώνουν ότι από την τακτική και την έκτακτη συνεργασία τους με τους γονείς είναι σε θέση να γνωρίζουν τις απόψεις και στάσεις των γονέων απέναντι στη βιβλιοανάγνωση. Σύμφωνα, λοιπόν, με την άποψη σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών, κάποιοι από τους γονείς ενδιαφέρονται για την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων από τα παιδιά τους, στην πράξη, όμως, ελάχιστοι είναι αυτοί που κάνουν κάτι γι' αυτό, ενώ οι περισσότεροι φαίνεται να εγκρίνουν την ενασχόληση των παιδιών τους με το εξωσχολικό βιβλίο μόνο την περίοδο των διακοπών, γεγονός που επιβεβαιώνεται τόσο από τις απαντήσεις των γονέων όσο και των μαθητών, και πάντως σε καμιά περίπτωση στο πλαίσιο του σχολικού χρόνου, όπου γι' αυτούς προέχει η Γλώσσα, η Γραμματική, τα Μαθηματικά κτλ. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθεια που καταβάλλουν να πείσουν τους γονείς για την αξία της βιβλιοανάγνωσης, επισημαίνουν το όφελος που θα αποκομίσουν τα παιδιά τους από αυτή σε σχέση με την εξάσκησή τους στην ορθογραφία, στο Σκέφτομαι και Γράφω κτλ. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση μιας δασκάλας, σύμφωνα με την οποία «οι γονείς στο τέλος θα την αξιολογήσουν ως δασκάλα όχι με βάση τον αριθμό των

³⁴ Τέσσερις από τους εννέα εκπαιδευτικούς τάξης έχουν για 2 συνεχή έτη την ίδια τάξη ενώ ένας για 3.

βιβλίων που διάβασαν τα παιδιά τους, αλλά με βάση τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν, αν εκτελούν τις μαθηματικές πράξεις κτλ.». Επιπρόσθετα, κάποιιοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η άποψη που έχουν οι γονείς για τη βιβλιοανάγνωση εξαρτάται από το μορφωτικό τους επίπεδο, γεγονός που έχει αντίκτυπο και στη στάση τους απέναντι στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων από τα παιδιά τους στον ελεύθερο χρόνο. Η ίδια επισήμανση προκύπτει και από τις απαντήσεις των γονέων.

Το ερώτημα που γεννιέται, μετά από τα παραπάνω ευρήματα, είναι σε ποιες ουσιαστικές και οργανωμένες ενέργειες προβαίνει η σχολική μονάδα για να ευαισθητοποιήσει τους γονείς σχετικά με την αξία της ανάγνωσης εξωσχολικών βιβλίων από τα παιδιά. Από τις απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών, αλλά και όλων των υπόλοιπων ερωτηθέντων προκύπτει ότι σε επίπεδο σχολικής μονάδας δε γίνεται καμιά συστηματική προσπάθεια. Από τους εκπαιδευτικούς τάξης, όπως προαναφέρθηκε, γίνονται κάποιες παραινήσεις κατά τις συναντήσεις τους με τους γονείς, πέρα όμως από αυτό δε γίνεται κάτι πιο ουσιαστικό. Ένας μάλιστα εκπαιδευτικός σκέφτεται να καθιερώσει σε τακτά διαστήματα συναντήσεις με τους γονείς στη βιβλιοθήκη του σχολείου για ζητήματα βιβλιοανάγνωσης, αλλά δεν το κάνει, γιατί «φοβάται μήπως παρεξηγηθεί από τους συναδέλφους του». Η δήλωση του εν λόγω εκπαιδευτικού επιβεβαιώνει την ύπαρξη μη ευνοϊκού κλίματος στη μελέτη περίπτωσης για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και την έλλειψη συλλογικού οράματος και φιλιαναγνωστικής κουλτούρας.

Η έλλειψη φιλιαναγνωστικής κουλτούρας στη μελέτη περίπτωσης επιβεβαιώνεται και από την απουσία συνεργασιών με άλλα σχολεία, καθώς και από τη μη εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων και διαφόρων φορέων σε δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η εμπλοκή εκδοτικών οίκων κατά την ίδρυση της σχολικής βιβλιοθήκης. Καμιά άλλη εμπλοκή οργάνων ή φορέων δε διαπιστώνεται, σύμφωνα με όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει μια εκπαιδευτικός, «δε χρειάστηκε, γιατί δε διοργανώνουμε εκδηλώσεις φιλιαναγνωσίας». Η μη εμπλοκή οργάνων ή φορέων διαπιστώνεται και από την αποδελτίωση του Βιβλίου Πράξεων του Σχολικού Συμβουλίου, στο οποίο έχουν καταγραφεί ελάχιστες εθιμοτυπικές συνεδριάσεις και δεν υπάρχει καμιά αναφορά που να αφορά δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Ενδεικτική για τη μη ανάπτυξη συνεργασιών είναι και η δήλωση του Διευθυντή της μελέτης περίπτωσης, σύμφωνα με την οποία, ακόμη και οι ετήσιες συνεργασίες-επισκέψεις στις δύο βιβλιοθήκες της περιοχής δε θεωρεί απαραίτητο να υλοποιούνται στο πλαίσιο του σχολικού χρόνου, αφού «τα παιδιά γνωρίζουν τις βιβλιοθήκες, γιατί είναι κοντά στο χώρο μαθήτευσής τους, αλλά τις κάνουμε επειδή πρέπει να καλύψουμε κάποιες διδακτικές επισκέψεις».

Συζήτηση και γενικές διαπιστώσεις

Η έλλειψη συλλογικού οράματος φαίνεται να λειτουργεί αλληλεπιδραστικά με τη μη ενεργοποίηση προσώπων ή οργάνων για ανάληψη φιλιαναγνωστικών πρωτοβουλιών και με τη μη διαμόρφωση φιλιαναγνωστικής κουλτούρας. Η έλλειψη φιλιαναγνωστικής κουλτούρας έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση χαμηλού βαθμού συνεργασίας και μη ευνοϊκού κλίματος για ζητήματα βιβλιοανάγνωσης όχι μόνο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά και σε επίπεδο τάξης, αφού προκαλεί την αποθάρρυνση του έμψυχου δυναμικού ακόμη και για μεμονωμένες φιλιαναγνωστικές πρωτοβουλίες ή και στην περίπτωση που εκδηλωθούν κάποιες από αυτές να είναι καταδικασμένες σε αποτυχία, αφού δε θα τύχουν της υποστήριξης των άλλων παραγόντων που συγκροτούν τη συστηματική υπόσταση της σχολικής μονάδας.

Ποιος, όμως, έχει την ευθύνη για τη δημιουργία συλλογικού οράματος ως προς την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των μαθητών; Είναι μάλλον προφανές ότι

την έχει η Διεύθυνση του σχολείου. Δεν είναι, όμως, το ίδιο προφανείς και οι συγκεκριμένες διευθυντικές παραλείψεις εξαιτίας των οποίων οδηγείται μια σχολική μονάδα στην έλλειψη ενός τέτοιου συλλογικού οράματος. Πρόκειται για μια σειρά αλληλεπιδραστικών παραλείψεων όπως το ότι η Διεύθυνση του σχολείου δε φροντίζει για την ένταξη μιας φιλαναγνωστικής στρατηγικής στον αρχικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, δε συζητά και δε συναποφασίζει με το Σύλλογο Διδασκόντων για δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, δεν ενημερώνει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας για έγγραφα και προτάσεις φιλαναγνωσίας που φτάνουν στο σχολείο, δεν αναλαμβάνει η ίδια πρωτοβουλίες για φιλαναγνωστική δράση και δεν ενεργοποιεί το προσωπικό του σχολείου για διοργάνωση γιορταστικών ή άλλων εκδηλώσεων αφιερωμένων στο βιβλίο.

Η διαπίστωση, όμως, ότι δεν υπάρχει συνεργασία για ζητήματα φιλαναγνωσίας ανάμεσα σε δασκάλους, μαθητές και γονείς αναδεικνύει και την ευθύνη του κάθε δασκάλου ξεχωριστά αλλά και του Συλλόγου Διδασκόντων συνολικά. Η παραπάνω έλλειψη συνεργασίας φαίνεται να συσχετίζεται με το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι της μελέτης περίπτωσης δήλωσαν ότι δεν έχουν καλή προσωπική σχέση με τη βιβλιοανάγνωση. Η έλλειψη της παραπάνω σχέσης σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες διευθυντικές παραλείψεις έχουν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μη ευνοϊκού σχολικού κλίματος για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου σχολικού κλίματος φαίνεται να δικαιολογείται και η ανύπαρκτη συνεργασία με τους γονείς οι οποίοι, αν και οι περισσότεροι από αυτούς (όπως προκύπτει από τη μελέτη του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου της μελέτης περίπτωσης) διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, παραμένουν ανενεργοί για ζητήματα καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Β. & Δελώνης Α. (1988). Παιδική λογοτεχνία και σχολείο. Αθήνα: Πατάκης.
- Βασιλαράκης, (1994). Λογοτεχνία και δημιουργική έκφραση των παιδιών Ή: αναζητώντας πρόσωπα αναγνωστών/συνομιλητών μέσα στην τάξη. Στο: Β. Αγγελοπούλου, & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (σελ. 95-112). Αθήνα: Δελφίνι.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). Φράγκου Ε., (Μετάφρ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γερμανός, Δ. (1999). Παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου. Στο: Χ. Τσολάκης (Επιμ.). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας* (σελ. 90-109). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευθυμιάδου, Σ. (2003). *Με τη σάκα τους φορτωμένη αλήθειες*. Θεσσαλονίκη: Καλυψώ.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999) *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καβούρη, Π. (1999). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 91-100.
- Καρπόζηλου, Μ. (1997). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κλιάφα, Μ. (1994). Η προσωπική επαφή του συγγραφέα με το αναγνωστικό κοινό. Στο: Β. Αγγελοπούλου, & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (σελ. 193-199). Αθήνα: Δελφίνι.
- Κοντολέων, Μ. (1988). Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντολέων, Μ. (1993). Τα παιδιά ως αναγνώστες, σήμερα, *Η λέξη*, 118, 726-731
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρα, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπαδάτος, Γ. (1997). «Οικο»-ανάγνωση και ανάγνωση ή Απόπειρα για ένα σχέδιο προώθησης της ανάγνωσης. Στο: *Ανάγνωση και Σχολείο* (σελ. 81-91). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20, 171-205.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (2002). *Το μικρόβιο της ευεξίας*, Αθήνα: Πατάκη.
- Ποσλάνιεκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σακελλαρίου, Χ. (2003). *Παιδί και Βιβλίο*. Αθήνα: Μελωδία-Καμάσκη.
- Σίσκα-Γιαννοπούλου, Μ., Ιωάννου, Ν., Τζάννου, Αικ. (1994). Ο ρόλος της βιβλιοθήκης. Στο: Β. Αγγελοπούλου, & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (σελ. 147-162). Αθήνα: Δελφίνι.
- Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τεγόπουλος, Θ. (2004). Προσεγγίζοντας την παιδική λογοτεχνία, *Φιλολόγος*, 117, 393-405.
- Φρειδερίκου, Α., Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.

Ξενόγλωσση

- Glaser, B.G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis, *Social Problems*, 12, 436-445.
- Glaser, B.G., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.
- Hamton, D., Summer, C., & Webber, R. (1987). *Organizational Behavior and the Practice of Management*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co.
- Hoy, W., Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House, σελ. 126-170.
- Miskel, C., & Ogawa. (1988). Work motivation, job satisfaction, and climate. Στο: Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbonale: Southern Illinois University Press.

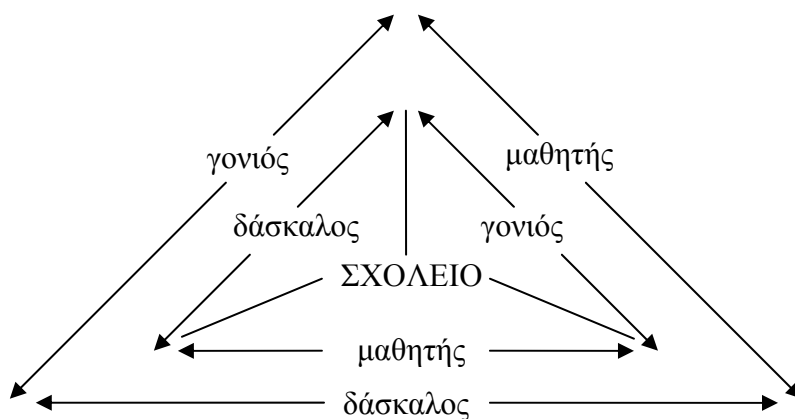
- Roueche, J., Baker, G. (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Rustemeyer, R. (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten*. Munster: Aschendorff.
- Strauss, A., Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology, In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Wynne, E. (1981). Looking at good schools. *Phi Delta Kappan*, 62, 377-381.

Οι γονείς και ο ρόλος τους στο σχολείο

Απόστολος Νικολακάκος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Διευθυντής Γυμνασίου

Στην εισήγησή μας αυτή θα προσπαθήσουμε να σας παρουσιάσουμε τον τρόπο συμμετοχής και το ρόλο που μπορεί να παίξει ο γονιός ομαδικά ή καλύτερα ως σύνολο (ένωση) μέσα κι έξω απ' το σχολείο³⁵. Κύριος στόχος μας είναι να τονίσουμε ορισμένα πράγματα που κατά τη γνώμη μας συμβάλλουν τα μέγιστα στην καλύτερη οργάνωση του σχολείου και μάλιστα όχι μόνο σε τοπικό και εθνικό, αλλά ακόμη και ευρωπαϊκό επίπεδο. Επίσης, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε ακόμα και παραδειγματικούς τρόπους βελτίωσης του πολύπλευρου ρόλου των γονέων και της συμμετοχής τους στο σχολείο, ακόμη και πώς θα μπορέσουν αυτοί να συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στη ζωή και το έργο του που επιτελείται επί των ημερών μας.

Τα βασικά συστατικά στοιχεία του σχολείου -κυρίως του παραδοσιακού- δεν ήταν άλλα από το ζεύγος (δάσκαλος, μαθητής/τρια). Αυτά όμως, σύμφωνα με τις απαιτήσεις των δημοκρατικών κοινωνιών, φαίνεται να μην ικανοποιούσαν πλήρως τους στόχους του, γι'αυτό εδώ και μερικές δεκαετίες προσαρτήθηκε σαν τρίτο συστατικό στοιχείο ο γονιός. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο απέκτησε μια νέα δυναμική με ευοίωνες προοπτικές. Με τη νέα αυτή σύσταση, την τριαδική, το σχολείο μπορεί τώρα να βρει ευκολότερα ή τουλάχιστον δημοκρατικότερα την ισορροπία που του χρειάζεται για να πάει μπροστά. Για να συμβεί όμως αυτό, τα τρία εν δυνάμει στοιχεία που το αποτελούν, θα πρέπει να κινούνται αμφίδρομα αλλά και συγχρόνως παράλληλα ανάμεσα στα ομόλογά τους επίπεδα (βλ.σχ. 1) αλληλουποστηριζόμενα με κέντρο αναφοράς την έγκριτη πληροφόρηση των μαθητών/τριών.



³⁵Σχολείο είναι ο "τόπος παροχής γνώσεων" (Μπαμπινιώτης Γ., 1981) ή εκεί όπου παρέχεται παιδεία ή πιο συγκεκριμένα, εκεί όπου γίνεται ομαδική διδασκαλία (κυρίως της Στοιχειώδους και Μέσης εκπαίδευσης). Σχολείο επίσης είναι ο "οργανισμός με κοινωφελείς σκοπούς" (Κοκοβίνος Α., Μαργώνης Κ. κ.ά., 1998).

Με τον όρο παιδεία σήμερα εννοούμε τη συστηματική παροχή γνώσεων, καθώς και τη διαδικασία αγωγής που στοχεύει στην άνοδο του πνευματικού επιπέδου ενός ατόμου. Παλαιότερα ο όρος παιδεία σήμαινε ό,τι περίπου η σημερινή λέξη κουλτούρα, δηλ. το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και της δημιουργίας ενός λαού (Μπαμπινιώτης Γ., 1981, σ. 1312).

Όπως φαίνεται από την εικονική συμπεριφορά των συστατικών στοιχείων του Σχολείου, το μέγεθος επιτυχίας του εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, απ' το βαθμό συνεργασίας διδάσκοντα και διδασκόμενου, αλλά συγχρόνως και απ' το σωστό ρόλο των γονέων και το βαθμό συμβολής αυτών στη σχολική ζωή.

Ο γονιός ως το πλέον ενδιαφέρον μέλος της νέο-σχηματισθείσης αυτής σχολικής τρίλιζας παύει να παίζει το ρόλο του απλού επισκέπτη/παρατηρητή στη σχολική ζωή και επί τέλους γίνεται ενεργό μέρος σ' αυτή. Αυτός λοιπόν δεν παίζει μόνο ενεργό, αλλά και πρωταγωνιστικό ρόλο εντός και εκτός σχολείου. Αρχίζει να δρα συλλογικά. Κι' όλα αυτά, γιατί;

Προφανώς, διότι αυτός με τον καιρό κατάλαβε ότι οι απολαβές του από το σχολείο είναι τόσο σημαντικές που το κατατάσσει σε μια από τις πρώτες αξίες της ζωής του. Αρκεί για μια στιγμή μονάχα να αναλογιστεί κανείς ότι τα κράτη που μεγαλούργησαν είχαν σα βάση μια λαμπρή και αξιόλογη παιδεία. Διότι, όταν σε ένα κράτος οι τέχνες και τα γράμματα χωλαίνουν, αυτό οπισθοδρομεί και πέφτει σε μααρασμό. Τελικά οδηγείται στην καταστροφή. Με άλλα λόγια οι συνέπειες που προκαλούνται σε μια χώρα ύστερα από διαρκεί δυσλειτουργία του σχολικού συστήματος είναι τόσο δυσβάστακτες και δυσοίωνες που θα μπορούσε να απειληθεί ακόμη και η ίδια η υπόστασή της. Και αν τελικά δεν κατορθώσει να αντιμετωπίσει αυτού του είδους τις συνέπειες, τότε μοιραία όχι μόνο θα οδηγηθεί σε παρακμή, αλλά μπορεί και να εκφυλισθεί, και για την ακρίβεια να αφανισθεί.

Το έργο λοιπόν που καλούνται οι γονείς να επιτελέσουν σήμερα στο σχολείο θα επενεργήσει ευεργετικά όχι μόνο στους ίδιους και τα παιδιά τους, αλλά και στο ίδιο το κράτος. Αυτό σημαίνει ότι αξίζει τον κόπο να ασχοληθεί κανείς με τα τεκταινόμενα στο σχολείο. Πόσο μάλλον ο γονιός και μάλιστα με συλλογική συμμετοχή (σύλλογος-ένωση γονέων).

Η ομαδική υποστήριξη του σχολείου από τους γονείς δεν είναι καινούργια ιδέα. Ο Πλούταρχος (50-120μ.χ.) με ένα πόνημά του απευθύνεται στους ενήλικες καθιστώντας τους υπεύθυνους για τη διαπαιδαγώγηση των νέων και τους καλεί να εξετάσουν από κοινού το θέμα.

Βασική επιδίωξη των συλλόγων γονέων και του ρόλου που οφείλουν να διαδραματίζουν στο σχολείο είναι να προετοιμάζουν το κάθε τι ώστε να αποβλέπει στην όσο το δυνατόν καλύτερη λειτουργία του, για την πνευματική, πολιτιστική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών αυτού.

1. Ρόλος

Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς στο σχολείο είναι πολλαπλός και σύνθετος. Οι γονείς σαν πρώτοι «φυσικοί» παιδαγωγοί των παιδιών τους θέτουν τις βάσεις της αγωγής και της διαπαιδαγωγικής τους, αλλά ακόμη και της γενικότερης μόρφωσής τους. Με άλλα λόγια αυτοί αποτελούν το κέντρο αναφοράς της ολοκληρωμένης μόρφωσης των παιδιών τους. Η αμέριστη φροντίδα για το παιδί τους δεν περιορίζεται μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται και πέραν αυτού· ισχωρεί στην ίδια τη ζωή του σχολείου. Αυτοί θεωρούν ιερό καθήκον τους να βοηθούν συνεχώς τα παιδιά τους ηθικά, κοινωνικά, οικονομικά και γενικότερα σε κάθε είδους ανάγκη που εμφανίζεται σε όλες τις διακυμάνσεις της ζωής τους. Στο σημείο αυτό μπορούμε να πούμε ανεπιφύλακτα ότι οι γονείς αποτελούν τον αυτόματο ενισχυτή κάθε μορφής ενέργειας που χρειάζονται τα παιδιά στη ζωή τους τόσο εκτός, όσο και εντός του σχολείου.

Η ύπαρξη, λοιπόν, συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στο ελληνικό σχολείο είναι απαραίτητη, διότι ο Έλληνας πολίτης πιστεύει τυφλά στο θεσμό της οικογένειας και στη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών του.

Όλα αυτά όμως δε θα πρέπει να μας επιτρέπουν να παραβλέπουμε το γεγονός ότι η εκπαίδευση των νέων στα σχολεία και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης τους σχεδιάζονται πάντοτε στα πλαίσια της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας αποτελώντας την αντανάκλαση των ιδανικών και των προβληματισμών της.

2. Συμμετοχή

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο ποικίλλει από καιρού εις καιρόν, από έθνος σε έθνος, από πόλη σε πόλη και ακόμη από σχολείο σε σχολείο. Αυτή τον τελευταίο καιρό βρίσκει παντού μεγάλη απήχηση και μπορεί να είναι ατομική ή συλλογική.

α) Ατομική

Το έργο των γονιών, όσον αφορά στην υποστήριξη των παιδιών τους στον τομέα της εκπαίδευσης, για να είναι όσο το δυνατόν θετικότερο και αποτελεσματικότερο θα πρέπει να διαπνέεται από συνεχείς συζητήσεις με το παιδί (μαθητή/τρια) τους γύρω από τα συμβάντα στο σχολείο, ανελλιπή ανταπόκριση στην πληροφόριση που παρέχει το σχολείο κατά την τακτική επίσκεψή τους σ' αυτό, ώστε να ανταλλάσσουν απόψεις με τους δασκάλους των παιδιών τους, αλλά και να δράττονται της ευκαιρίας να συγκρίνουν τα προβλήματα των παιδιών τους συζητώντας τα με εκείνα των παιδιών των άλλων γονιών. Για τους λόγους αυτούς, αλλά και για πολλούς άλλους, θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να συμμετέχουν οι γονείς στις επίσημες και ανεπίσημες εκδηλώσεις που οργανώνονται κάθε φορά από το σχολείο. Στο χώρο αυτό δίδονται έγκυρες, αλλά και έγκαιρες εξηγήσεις σχετικά με τη δραστηριότητα των παιδιών τους.

β) Συλλογική

Η στο διηνεκές παρατεινόμενη χειμερία νάρκη της σχέσεως γονέων και σχολείου φαίνεται να αφυπνίζεται από το λήθαργό της. Μόλις άρχισαν να ιδρύονται εδώ και μερικές δεκαετίες σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων σε όλη την Ευρώπη.

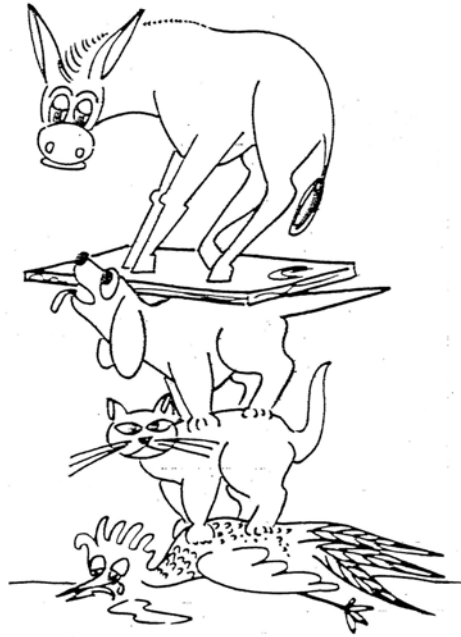
Έτσι για τους λόγους που προαναφέρθηκαν η ατομική συμβολή του γονιού στο σχολείο μετατράπηκε σε συλλογική. Αυξήθηκαν οι προοπτικές για μεγαλύτερη επιτυχία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται και αναπτύσσονται στη σχολική ζωή. Για παράδειγμα ενώ διάφοροι χώροι προορίζονταν από το Δήμο Αθηναίων για οικονομική εκμετάλλευση, με τη δυναμική επέμβαση των συλλόγων κατέληξαν να διατεθούν για την οικοδόμηση σχολικών κτιρίων και πάρκων (λ.χ. χώρος παλαιού εργοστασίου Θερμίδας στην Αθήνα). Ο τρόπος αυτός με τον οποίο μπορούν τώρα να αντιμετωπίζονται συστηματικότερα τα σχολικά προβλήματα από καθαρά παιδαγωγικός γίνεται σύνθετος και πιο δυναμικός, διότι παίρνει ήδη τον κοινωνικό του χαρακτήρα. Το νέο αυτό σύστημα ξεχωρίζει σαφώς από τα άλλα παιδαγωγικά συστήματα που εφαρμόζονταν μέχρι πρότινος στο σχολείο, διότι το τρίγωνο με το οποίο απεικονίζεται, φέρει σε όλες τις κορυφές του ζωντανά κύτταρα. Γι' αυτό και θα λέγαμε ότι πρόκειται περί ενός απολύτως δυναμικού συστήματος δράσεως.

Το τρίγωνο αυτό, με τη μια πλευρά τους γονείς σαν **ένωση** ίσως να εμφανίστηκε κάπως καθυστερημένα στο σχολικό ορίζοντα, όμως ο ρόλος που διαδραματίζουν οι γονείς σα συλλογικό όργανο είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικότερος. Η μεγάλη σπουδαιότητά του φαίνεται όχι μόνο από τους σκοπούς που ανέλαβαν οι γονείς να υπηρετήσουν ως σύλλογοι και ενώσεις, αλλά κι απ' την ταχεία εξάπλωσή τους, η οποία σήμερα λαμβάνει ενεργό θέση και αναπτύχθηκε σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Κατά την περίοδο 1985 και με την υποστήριξη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων δημιουργήθηκε η Ευρωπαϊκή Ένωση Γονέων σε αναγνώριση της σπουδαιότητας της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σ' αυτή συμμετείχαν αντιπρόσωποι από τις εθνικές ενώσεις γονέων από 15 χώρες-μέλη της Κοινότητας. Οι σπουδαιότεροι από τους στόχους που ανέλαβαν να υπηρετήσουν οι σύλλογοι των γονέων είναι η επαγρύπνηση της συνεχούς προαγωγής, της βελτίωσης και αναβάθμισης της εκπαίδευσης των νέων στο σχολείο, αλλά και η συμβολή τους στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων που διαρκώς προκύπτουν σ' αυτό, λόγω της αναγκαστικής συμβίωσης και τα οποία συνήθως είναι πειθαρχικά, παιδαγωγικά, οικονομικά κ.ά.

3. Εξουσία

Η εξουσία με την εκτελεστική της ιδιότητα ακόμα και στους αδύνατους ανθρώπους είναι πολύ ελκυστική και τα αδύνατα χέρια, ως αδέξια, μπορεί να τη χειρισθούν καταστροφικά, γι' αυτό καλό θα ήταν να κρατούνται μακριά από αυτή, μιας και ο σχολικός χώρος δεν προσφέρεται για δοκιμές έρευνας αυτού του είδους. Τα πράγματα όμως είναι πολύ διαφορετικά όταν πρόκειται για τη συμβουλευτική μορφή εξουσίας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η εξουσία που ασκεί ο σύλλογος γονέων στο σχολείο είναι και πρέπει να μένει σε όλη την έκτασή της μόνο συμβουλευτική. Στη χειρότερη περίπτωση που θα παραστεί ανάγκη να μεσολαβήσει ένας σύλλογος γονέων για κάποιο βαρύ παράπτωμα μαθητή/τριας ή εκπαιδευτικού που θα εγείρει πειθαρχική δίωξη ή ακόμη και ποινική είναι να προτείνει μόνο τρόπους θεραπείας προς επανόρθωση του σφάλματος και μάλιστα όσο ανώδυνα γίνεται.

Κατ' αυτόν τον τρόπο ο σύλλογος συμβάλλει αποτελεσματικότερα στη σωστή λειτουργία του σχολείου, αλλά και στην ευκολότερη αποκατάσταση της ισορροπίας του, όταν αυτή μερικές φορές διαταράσσεται, και δικαίως, εφόσον πρόκειται για συνύπαρξη ομάδων, που σφίζονται από ζωή και οι οποίες πρέπει να διακατέχονται μόνιμα από δραστικές ενέργειες και ανεξάντλητο δυναμισμό, που θα πρέπει συνεχώς να εκφράζονται σε έργο. Όσο πιο απόμακρα βρίσκονται από το άμεσο περιβάλλον του σχολείου τα πρόσωπα που θα χειριστούν το πρόβλημα, τόσο αντικειμενικότερα και επομένως σωστότερα το αντιμετωπίζουν· θα πρέπει δηλαδή τα πρόσωπα αυτά να βρίσκονται κοντά στα κέντρα εξουσίας (γραφείο εκπαίδευσης, κεντρική υπηρεσία κ.λπ.). Για τη λήψη αποφάσεων, όχι μόνο για πειθαρχικά θέματα, αλλά συγχρόνως για οικονομικά και γενικότερα για διαχειριστικά θα πρέπει να υπάρχει στενή συνεργασία αλλά και μεγάλη κατανόηση μεταξύ γονέων, διεύθυνσης σχολείου και πολιτείας. Κι' αυτό γιατί είναι γνωστό σε όλους ότι κάπως έτσι, όπως στην εικόνα, λειτουργούν τα σχολεία αναφορικά με την ιεραρχία διοίκησής τους. Και όπως φαίνεται στην εικόνα αυτή η φωνή του κόκορα (δασκάλου) έχει σχεδόν ατονήσει και έχει ανάγκη βοήθειας.



4. Οικονομικές πηγές

Σαν σύστημα απεριόριστου δυναμισμού ένας σύλλογος γονέων έχει οπωσδήποτε ανάγκη οικονομικής υποστήριξης. Οι μαζικές ενημερώσεις γονέων, όπως και κάθε άλλου τρόπου εκδήλωσης αυτών απαιτούν προφανώς έξοδα. Για τις δαπάνες αυτού του είδους χρειάζονται πηγές. Οι πηγές αυτές που αφορούν στην οικονομική αλλά και οποιουδήποτε άλλου είδους υποστήριξη προς τους συλλόγους των γονέων για να μπορέσουν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην καλή και σωστή μετάδοση έγκριτων πληροφοριών, στην αύξηση της συμμετοχής σχετικά με τις δραστηριότητες του σχολείου και τη γενικότερη αλλαγή νοοτροπίας, τροφοδοτούνται τόσο από τους ίδιους τους γονείς (μέσω συνδρομών, δωρεών και πολιτιστικών εκδηλώσεων), όσο και από την πολιτεία· θα πρέπει λ.χ. να διατίθενται κάποια χρηματικά ποσά ώστε να μπορούν τα σχολεία να ετοιμάζουν π.χ. οπτικοακουστικό υλικό που θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν τα Δ.Σ. των συλλόγων κατά τις συναντήσεις τους με τους γονείς. Επίσης, για να επιδώσουν έντυπο υλικό στους γονείς σχετικά με τις δραστηριότητες του σχολείου, τα μαθήματα και ειδικότερα με τον επαγγελματικό προσανατολισμό κ.λπ. Σημειωτέον ότι προς την κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να κινείται ο σύλλογος των γονέων σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου.

5. Επιμόρφωση

Για την καλύτερη απόδοση του σχολείου είναι αναγκαίο να γίνεται ειδική κατάρτιση του έμψυχου υλικού. Προς το σκοπό αυτό θα πρέπει να διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια, για το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, τα οποία θα το βοηθήσουν να αναπτύξει εκτός των διδακτικών και διοικητικές ικανότητες, αλλά και σωστή συμπεριφορά. Η τελευταία χρειάζεται για να μπορέσει να προωθηθεί και να γίνει αποδεκτή η ιδέα της συνεργασίας του με τους γονείς στην εκπ/κή διαδικασία, ιδιαίτερα στη μέση εκπ/ση και μάλιστα κατά τα χρόνια της μετάβασης των νέων από το σχολείο στην ενεργό ζωή.

Το ίδιο ισχύει και για τους σχολικούς συμβούλους καθώς και για όλα τα διοικητικά στελέχη, ώστε να δέχονται με την καλύτερη διάθεση τη σωστή συμβολή των γονέων στο σχολείο.

Μεγαλύτερη όμως προσοχή χρειάζεται για την κατάρτιση των διευθυντών του σχολείου στον τομέα αυτό, καθόσον αυτοί διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην όλη έκβαση της επιτυχίας του σχολείου, και όπως όλοι μας γνωρίζουμε πολλά εξαρτώνται από αυτούς, γιατί είναι ο σύνδεσμος του σχολείου με την πολιτεία. Αλλά και το μη εκπαιδευτικό προσωπικό (γραμματείς, επιστάτες, κ.λπ.) χρειάζεται κάποια σχετική επιμόρφωση στον τομέα αυτό.

Τέλος, εξίσου απαραίτητη είναι και η επιμόρφωση των γονέων, όπου θα πρέπει να διοργανώνονται κατάλληλα σεμινάρια και να ιδρύονται ακόμη και ειδικές σχολές αν χρειασθεί για τον σκοπό αυτό και τη σωστή κατάρτισή τους. Ακόμη θα πρέπει να γίνονται συχνά συζητήσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και να διοργανώνονται συνέδρια μικτά, όπως εκείνο στη Βόννη (21-4-89), για το οποίο θα γίνει λόγος στη συνέχεια, αλλά και άλλα, όπως αυτό στα Γιάννενα κ.λπ.

6. Συζητήσεις

α) Από κοινού

Οι συζητήσεις που απαιτούν κοινή απόφαση από γονείς και εκπαιδευτικούς στο σχολείο είναι κυρίως πειθαρχικές, οικονομικές και παιδαγωγικές.

- i. Οι πειθαρχικές διευκολύνουν τις λύσεις στα σχολικά προβλήματα στην περίπτωση που θα εξασφαλισθεί η συμμετοχή εκπροσώπων όλων των κοινωνικών τάξεων στις διάφορες επιτροπές γονέων του σχολείου για ευνόητους λόγους.
- ii. Οι οικονομικές συζητήσεις αποβλέπουν κυρίως στην αναχαίτιση αλλαγής νοοτροπίας και στη βελτίωση συμμετοχής στις διάφορες δραστηριότητες του σχολείου.
- iii. Οι παιδαγωγικές συζητήσεις αφορούν συνήθως συστάσεις σε διάφορους εκπαιδευτικούς που δεν εκτελούν σωστά το έργο τους, υποδείξεις συγγραμμάτων που θα επιθυμούσαν κι οι ίδιοι οι γονείς να διδαχτούν στο σχολείο κ.λπ. Πολλές φορές μάλιστα γίνεται αξιοποίηση των γνώσεων των ίδιων των γονέων για την πολιτιστική π.χ. εικόνα της περιοχής, ως πηγή εμπλουτισμού της διδασκαλίας κυρίως στα ανθρωπιστικά μαθήματα.

Πέραν αυτού μπορούν ακόμη να χρησιμοποιηθούν οι γονείς σαν πηγή πληροφόρησης στον επαγγελματικό προσανατολισμό κ.λπ. Αυτό όμως μπορεί να γίνει σαφώς μέσα από συνέδρια, τοπικές συγκεντρώσεις κ.λπ.

β) Από συνέδρια

Δεν μπορούμε να πούμε ότι αυτό που γίνεται σήμερα γύρω απ' τη δραστηριότητα των γονιών στο σχολείο είναι κάτι εντελώς καινούριο. Οι γονείς συνέβαλαν πάντοτε με τον τρόπο τους στο σχολείο, αλλά κάθε φορά σαν άτομα μεμονωμένα και ανοργάνωτα. Τώρα όμως αποφάσισαν να συμβάλλουν συλλογικά, συστηματικά και οργανωμένα σα σύλλογοι, σαν ενώσεις γονέων και κηδεμόνων. Η οργάνωσή τους και η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή πήρε τέτοια έκταση που περιλαμβάνει ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Κοινότητα.

Στη διάδοση του θεσμού αυτού συμβάλλει και η E.G. COMMISSION με διάφορα προγράμματα, όπως αυτό του Αρίωνα κ.ά. Τα διάφορα προγράμματα έχουν σκοπό να βοηθήσουν στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου μέσα από διάφορες

συνεδριάσεις που συνεχώς διοργανώνονται. Σκοπός των συνεδριάσεων αυτών είναι να εξευρεθούν τρόποι και μέθοδοι για τη συνεχή βελτίωση των συνθηκών του σχολείου.

Το Συνέδριο στη Βόννη

Μια σειρά συνεδριάσεων ήταν κι αυτή στη Βόννη που έλαβε χώρα από τις 17-21/4/1989 και στην οποία είχα την τιμή να αντιπροσωπεύσω τη χώρα μας. Συνολικά παρευρέθηκαν περίπου δέκα συνέδριοι που αντιπροσωπεύαμε 7 χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Απ' τους προσκεκλημένους απουσίαζε μόνο η Ισπανία και το Λουξεμβούργο.

Κατά το συνέδριο αυτό επισκεφθήκαμε σχολεία, ήρθαμε σε επαφή και συζητήσαμε με αντιπροσώπους γονέων, προέδρους, διευθυντές σχολείων κ.λπ.

Κατ' αρχήν θα προσπαθήσω να κάνω μια πολύ σύντομη αναφορά στα κεντρικότερα σημεία που συζητήθηκαν στις παραπάνω συνεδριάσεις με βασικό θέμα το ρόλο των γονέων στη σχολική ζωή.

Μεγάλο ενδιαφέρον είχε το γερμανικό μοντέλο, απ' το οποίο θα αναφέρω τα βασικότερα κατά τη γνώμη μου σημεία. Η συμμετοχή των γονέων σαν ένωση μέσα στο γερμανικό σχολείο πρωτοεμφανίστηκε το 1958. Στην αρχή, εννοείται ξεκίνησε με κάποιες διακυμάνσεις. Θεσπίστηκε όμως πλήρως σε κάθε κρατίδιο με τελευταίο τη Ρηνανία-Βεστφαλία το 1975 και από τότε βρίσκεται σε μια εξελισσόμενη δραστηριότητα.

Σύλλογοι γονέων υπάρχουν σήμερα σε κάθε σχολείο της ομοσπονδιακής Γερμανίας. Αλλά γενικότερα υπάρχει μια κοινή συνύπαρξη γονέων, δασκάλων και μαθητών/τριών σ' όλα τα κρατίδια, οπότε έτσι μπορούν οι γερμανοί να διεισδύουν πιο βαθιά στα σχολικά προβλήματα. Στον κανόνα αυτό της κοινής συμμετοχής όλων των γερμανικών κρατιδίων υπάρχει και μία εξαίρεση που αφορά στη Βαυαρία και στη Ρηνανία-Βεστφαλία. Μάλλον πολιτικοί λόγοι κρατούν τα δύο αυτά μεγάλα γερμανικά κρατίδια έξω από τον κύκλο της κοινής συνεργασίας όλων των άλλων.

Από το γερμανικό σύνταγμα που τελείωσε το Δεκέμβριο του 1972 υπαγορεύεται η ισότιμη συμμετοχή γονέων και πολιτείας για την καλύτερη διαμόρφωση του σχολικού συστήματος της χώρας ώστε να αποδίδει τα μέγιστα.

Το άρθρο 6 του γερμανικού Συντάγματος λέει ότι οι Γερμανοί γονείς δεν έχουν απλά και μόνο το δικαίωμα της φροντίδας και αγωγής των παιδιών τους, αλλά ακόμη έχουν και ηθική υποχρέωση να συμβάλλουν και στον τομέα της παιδείας. Συνταγματικά λοιπόν αποφασίζουν οι γερμανοί για το δικαίωμα συμμετοχής των γονέων και τη δραστηριότητα τους στη σχολική ζωή.

Σε κάθε γερμανικό σχολείο υπάρχει κι ένας σύλλογος γονέων, που τα μέλη του αποτελούν για μεν το Δημοτικό σχολείο (από την Πρώτη μέχρι την Τετάρτη τάξη) GRUNDSCHULE το 50% δάσκαλοι και το υπόλοιπο 50% γονείς. Για τις μεγαλύτερες τάξεις και το Γυμνάσιο πάλι το 50% των μελών είναι δάσκαλοι, ενώ το 25% γονείς και το 25% μαθητές. Οι σύλλογοι αυτοί συμμετέχουν σε όλα τα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα στο σχολικό χώρο και προσπαθούν να γνωμοδοτήσουν με τον καλύτερο τρόπο στη λύση τους. Στηρίζονται φυσικά πάντα στους κανονισμούς που τους παρέχει η πολιτεία, η οποία είναι και το κατ' εξοχήν αποφασιστικό όργανο κάθε κρατιδίου. Οι κανονισμοί διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο. Αξιοσημείωτο είναι ότι όλα τα μέλη του συλλόγου έχουν ισότιμη ψήφο για κάποια απόφαση. Ο Διευθυντής του σχολείου δε συμμετέχει ποτέ στη σχολική ένωση (για ευνόητους λόγους) και επομένως δεν είναι μέλος της.

Αν πρόκειται για δύσκολη περίπτωση το πρόβλημα παραπέμπεται στην ένωση γονέων που αντιπροσωπεύει την περιοχή. Τα μέλη των ενώσεων αυτών αποτελούνται από γονείς μαθητών/τριών που εκλέγονται κάθε χρόνο με εκλογές που ψηφίζουν μόνο γονείς μαθητών/τριών. Η ένωση όμως αυτή μόνο συμβουλευτικές λύσεις δίνει στα προβλήματα που προκύπτουν. Την τελική απόφαση παίρνει πάντα η σχολική υπηρεσία (σχολικοί σύμβουλοι κ.λπ.)

Το σύστημα κανονισμών για τους συλλόγους γονέων αποτελείται από 17 άρθρα. Αυτά βοηθούν μεν τους γονείς ώστε να μπορούν να γνωματεύουν πορευόμενοι πάνω σε συγκεκριμένη βάση, βρίσκονται όμως μακριά απ' την πράξη, όπως είπε ο Dr Fels (Διευθυντής του Γυμνασίου ERNST-MORITZ-ARNDT).

Για να μπορέσει όμως κανείς να εκτιμήσει σωστά την πρόοδο που επιτεύχθηκε στη σχολική ζωή από το 1975 μέχρι σήμερα, όσον αφορά τη δραστηριότητα των Γερμανών γονέων σαν ένωση, θα πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του τη διαφορά των εμβλημάτων που υπάρχει ανάμεσα στα κρατίδια. Μέσα από κάθε έμβλημα απορρέει και μια βασική διαφορά, στην οποία θα πρέπει να προστεθεί και η δυσλειτουργία των νομικών εκπαιδευτικών κανόνων. Αυτή είναι πιο δυνατή κι από αυτούς τους ίδιους τους θεσμούς και τις παραδόσεις ενός εκάστου των κρατιδίων.

Οι σχολικοί οργανισμοί και τα συμβούλιά τους λειτουργούν κάτω από ενδογενείς δυσμενέστερες συνθήκες σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες-μέλη. Αυτό όμως δεν αποτελεί ανυπέβλητο εμπόδιο για την πρόοδο των γερμανικών σχολείων. Η πρόοδος της ένωσης γονέων γύρω από τη δραστηριότητά τους στο σχολείο, παρά τις ενδογενείς δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, έχει φτάσει σε τέτοιο σημείο, που κατά τη γνώμη μας, αποτελεί έκπληξη. Προς το σκοπό αυτό αρκεί να αναφέρω το παράδειγμα της Βόννης. Στα 114 σχολεία που υπάρχουν στη Βόννη, τα 110 ανήκουν στον κύκλο της ένωσης γονέων και μόνο τα 4 είναι ανεξάρτητα. Εδώ, ο πρόεδρος της ενώσεως και τα μέλη, όταν προκύψει κάποιο μεγάλο πρόβλημα θα συνεδριάσουν και θα εκδώσουν συμβουλευτική λύση· την τελική όμως απόφαση παίρνει πάντοτε η σχολική υπηρεσία. Με άλλα λόγια οι σύλλογοι γονέων είναι συμβουλευτικά και σε καμία περίπτωση εκτελεστικά όργανα. Αυτοί ασχολούνται επίσης και με εκπαιδευτικά θέματα του σχολείου, παρεμβαίνουν ακόμα και στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου.

Συνήθη προβλήματα που επικρατούν στα σχολεία είναι πειθαρχικού χαρακτήρα, καπνίσματος, αλκοολισμού, χρήσης ναρκωτικών, κ.λπ. Τον τελευταίο καιρό έκανε την εμφάνισή της και η φοβερή μάλιστα του AIDS. Το πρόβλημα αυτό είναι πολύ σοβαρό, είπε η κυρία SKODA, πρόεδρος της ένωσης γονέων στη Βόννη, σε μια από τις διατεταγμένες συνεδριάσεις, και μας απασχολεί όλους πάρα πολύ, τόνισε χαρακτηριστικά. Γίνονται μεγάλες προσπάθειες, συνέχισε να λέει η πρόεδρος, για την πρόληψη κατά της φοβερής αυτής για το σχολείο απειλής. Θα 'θελα να πιστεύω επίσης ότι και το τεράστιο πρόβλημα των NARKΩΤΙΚΩΝ θα έχει την ίδια αντιμετώπιση.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να παρατηρήσω ότι στη χώρα μας τα προβλήματα αυτού του είδους δεν αντιμετωπίζονται ακόμα με ανάλογο ενδιαφέρον προς εκείνο των Γερμανών. Ο κάθε γονιός ασχολείται από μόνος του για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι σύλλογοι δεν έχουν ακόμη στραφεί προς την κατεύθυνση αυτή.

Εφόσον με τόση επιτυχία αντιμετωπίζονται τα προβλήματα των σχολείων της Ομοσπονδιακής Γερμανίας απ' τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, γιατί να μην ευελπιστούμε και για παρόμοιες και καλύτερες λύσεις σε μας, αλλά και κατ' επέκταση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όταν μάλιστα ο χώρος αυτός υποστηρίζεται και από προγραμματισμένες ενέργειες σαν κι αυτές της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Ύστερα από όλα αυτά, συνιστάται μια Πανελλήνια κινητοποίηση προς την κατεύθυνση αυτή, ώστε όλοι οι Έλληνες γονείς, που είναι και φυσική δύναμη δημιουργίας, αλλά και ο φορέας κάθε ενέργειας προώθησης αυτών των παιδιών, μέσα από τις ενώσεις γονέων, ομοσπονδίες εκπαιδευτικών και πολιτείας να ευαισθητοποιηθούν προς ενεργοποίηση και από κοινού να βοηθήσουν να ξεπεραστεί κάθε δυσκολία και να αντιμετωπιστεί κάθε εμπόδιο που τυχόν μπορεί να παρουσιαστεί στην πορεία του σχολείου.

Θα θέλαμε να πιστεύουμε ότι τίποτα δε θα τους εμποδίσει στο δρόμο για μια ουσιαστικότερη σχέση με το σχολικό περιβάλλον, ώστε από ουραγοί που είναι σήμερα στην πορεία αυτή, οι Έλληνες, να γίνουν στο εγγύτερο μέλλον οι προπομποί στην Ενωμένη Ευρώπη.

Μια σωστά οργανωμένη ένωση συλλόγων γονέων σε ευρωπαϊκό επίπεδο δε θα συμβάλλει απλά και μόνο στη βελτίωση των συνθηκών των σχολείων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, αλλά πολύ περισσότερο και στη σύσφιξη των σχέσεων ολοκλήρου του πληθυσμού των κρατών-μελών. Με άλλα λόγια μια τέτοια ένωση θα είναι το τρίτο και ουσιαστικότερο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή, δηλ. την Εκπ/κή Ένωση, ύστερα από εκείνα της Νομισματικής και Πολιτικής Ένωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βερτσέτης Α., *Πλουτάρχου, Περί παιδων αγωγής*, εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα 1986
- Κοκοβίνος Α., Μαργαρώνης Κ. κ.ά., *Σύγχρονο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*, εκδ. Τσιβεργιώτη, Αθήνα 1998
- Μπαμπινιώτης Γ., *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1981
- Πρακτικά από το συνέδριο της Βόννης 17-21/4/89
www.phys.uoa.gr

Συνεργασία γονιών – μαθητών – εκπαιδευτικών – οργάνων λαϊκής συμμετοχής για ένα σύγχρονο σχολείο

Ράπτης Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Διευθυντής Ενιαίου Λυκείου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι ζούμε στην εποχή των μεγάλων αλλαγών. Τα πάντα γύρω μας αλλάζουν με γρήγορους ρυθμούς. Μιλάμε πλέον για παγκοσμιοποίηση, για διεθνοποίηση, για άνοιγμα αγορών, για ελεύθερη διακίνηση αγαθών και ιδεών.

Είναι αλήθεια επίσης ότι ζούμε σε μια νέα κοινωνία μάθησης, μέσα στην οποία οι υλικές συνθήκες, οι κοινωνικές σχέσεις και οι αξίες μεταβάλλονται ραγδαία. Το άτομο πρέπει να βελτιώνει τις ικανότητές του διαρκώς, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των καιρών. Έτσι βελτιώνοντας τις ικανότητές του συμβάλλει και στην αναμόρφωση του περιβάλλοντός του. Η δια βίου ή αλλιώς διαρκής μάθηση είναι για τη μεταβαλλόμενη κοινωνία ταυτόχρονα και αίτιο και αποτέλεσμα.

Οι πληροφορίες για νέες ιδέες και πρωτότυπες εφαρμογές εκπαιδευτικών συστημάτων έρχονται καθημερινά, σχεδόν την ίδια στιγμή, από πολλές πλευρές με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας.

Προκύπτει κατ' αυτόν τον τρόπο αδήριτη η ανάγκη να αποκτούμε συνεχώς νέες γνώσεις και δεξιότητες και να αναλαμβάνουμε ρηξικέλευθες πρωτοβουλίες, που θα οδηγήσουν σε εφαρμογή καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων στο χώρο της Παιδείας.

Χρειάζεται να αντιληφθούμε όλοι οι εμπλεκόμενοι, Πολιτεία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, ότι το σχολείο δεν είναι πεδίο δοκιμών, ότι πρέπει να έχει μεγαλύτερη αυτοτέλεια και μεγαλύτερη ευελιξία. Ότι δεν μπορεί πλέον να είναι εκτελεστικό όργανο άνωθεν εντολών, αλλά θα πρέπει επιτέλους να του δοθεί η ευκαιρία μέσα από συλλογική διοίκηση να παίρνει πρωτοβουλίες, να σχεδιάζει, να εξελίσσεται, να μεταλλάσσεται και να μπορεί να προσαρμόζεται κάθε φορά στα νέα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα. Να έχει εν ολίγοις τη δική του προσωπικότητα.

Είναι καιρός να αντιληφθούμε ότι το Εκπαιδευτικό μας σύστημα χρειάζεται ανανέωση.

Το να επιμείνουμε να διατηρήσουμε τη σημερινή μορφή του σχολείου ως τη μοναδική και αδιάλλακτη θα σήμαινε και την καταδίκη του σχολικού συστήματος στο να εμποδίσει, αντί να απελευθερώσει, τα δικαιώματα της εκπαίδευσης και της δημοκρατίας.

Στόχος μας πρέπει να παραμένει πάντα η προσδοκία ενός σχολείου που να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, δημοκρατικό, ευέλικτο, με σχετικές διοικητικές, διδακτικές και διαχειριστικές ελευθερίες. Ένα ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΥΤΟΝΟΜΟ.

Το μέγα ζητούμενο είναι να αντιμετωπίσουμε και να επιλύσουμε τα προβλήματα του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα με υπευθυνότητα, με πρωτοβουλίες, με δημιουργικότητα, με ώριμη σκέψη, με το χρέος της ώριμης φροντίδας και έγνοιας όλων των ατόμων, μεμονωμένα και συλλογικά, όλων αυτών που εμπλέκονται στις διαδικασίες εκπαίδευσης και στον καθορισμό του πολιτισμού και του ήθους της σημερινής κοινωνίας.

Πρέπει να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητες για πρωτοβουλίες, τόσο των μεμονωμένων ατόμων, όσο και των συλλογικών οργάνων των μαθητών, των γονέων

και των εκπαιδευτικών, αλλά και των κοινωνικών φορέων και θεσμοθετημένων οργάνων της Πολιτείας.

Να επαναφέρουμε στο κέντρο της κοινωνίας μας το θέμα της παιδείας και με ευελιξία, με συναίνεση και με σωστές δράσεις να εφαρμόσουμε ένα νέο μοντέλο οργάνωσης και λειτουργίας, που θα έχει στο κέντρο του τον κοινωνικό και πολιτικό άνθρωπο. Να διεκδικήσουμε ένα νέο πρότυπο οργάνωσης, του οποίου πεμπουσία θα είναι η συμμετοχή όλων και το οποίο μπορεί να εδραιωθεί και να προχωρήσει παράλληλα με ένα σχολείο, όπου ο μαθητής θα βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μιας διαδικασίας που γίνεται κοινή υπόθεση όλων των χρηστών της παιδείας (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, Τοπικής Αυτοδιοίκησης α΄ και β΄ βαθμού) με τελικό στόχο την αυτοδιοίκηση, την αυτοκυβέρνηση και την αυτοδιαχείριση.

Το αίτημα της αυτοδιοίκησης του σχολείου δεν είναι καινούριο. Εκφράστηκε μέσα από πολλά συνθήματα διαφόρων εποχών με κυρίαρχο το ότι η παιδεία είναι υπόθεση όλων. Στόχος να γίνει η Παιδεία κέντρο του ενδιαφέροντος της κοινωνίας και να τονώσει το συναίσθημα ευθύνης για το μέλλον των παιδιών και στους πολίτες αλλά και στους εργάτες της.

1. Θεσμοθετημένοι φορείς της σχολικής μονάδας

Σε μια σχολική μονάδα οι φορείς – όργανα λήψης αποφάσεων διακρίνονται σε διοικητικά, Διευθυντής – Υποδιευθυντής (μονομελή) και σε συλλογικά, ο σύλλογος διδασκόντων.

Σε τοπικό επίπεδο έχουν θεσμοθετηθεί και λειτουργούν όργανα λαϊκής συμμετοχής διαχειριστικού και υποστηρικτικού χαρακτήρα που είναι η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας, το Σχολικό Συμβούλιο και η Σχολική Επιτροπή.

Πρωτεύοντα ρόλο στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζουν και οι γονείς των μαθητών που οργανώνονται σε Συλλόγους και Ενώσεις Γονέων. (Ν. 1566/85)

2. Ο ρόλος του Διευθυντή στη λειτουργία του σχολείου, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διεύθυνση των συγκρούσεων.

Για να μπορέσουμε να ερευνήσουμε το ρόλο των εμπλεκόμενων στη σχολική διοίκηση, θα πρέπει να αναλύσουμε το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, αν είναι σωστά σχεδιασμένο, αν βοηθά και παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν συνεκτικά, συναινετικά και αποτελεσματικά. Αν αναζητά την καινοτομία και την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και του σωστού παιδαγωγικού κλίματος και αν συνδέει το σχολείο με το τοπικό ή ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική μονάδα λειτουργεί περισσότερο γραφειοκρατικά και είναι ο τελικός αποδέκτης για την εφαρμογή της οποιας Εκπαιδευτικής πολιτικής που επιβάλλεται άνωθεν.

Ο Διευθυντής του σχολείου κατά την τέλεση των καθηκόντων του έχει μικρό εύρος ποικιλίας δραστηριοτήτων και αυτό υποδηλώνει τη σχετικά μικρή αυτονομία και του ιδίου αλλά και της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του είναι περισσότερο διαχειριστικός, κινείται ανάμεσα στη γραμματειακή και διδακτική εργασία και λιγότερο στη βασική του αποστολή, δηλαδή να οργανώνει, να διοικεί και να συντονίζει ένα σύνολο ανθρώπων που στο μέλλον θα αναπτύξουν και θα παρουσιάσουν και διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά πέραν των άλλων.

Ο σημερινός του ρόλος δεν του επιτρέπει να οραματίζεται, να σχεδιάζει, να καινοτομεί, αλλά πολλές φορές αναγκάζεται να ακροβατεί βασιζόμενος σε γνώσεις μέσα από τη βιωματική του εμπειρία, απόρροια του ένθερμου ζήλου του για ενασχόληση με διοικητικά θέματα ή κάποιων βραχύβιων επιμορφωτικών συναντήσεων.

Λειτουργεί ως δάσκαλος, ως σύμβουλος, ως διεκπεραιωτής υποθέσεων γραφειοκρατικής μορφής και η θέση του απαιτεί μια πολυπλοκότητα ρόλων, σχέσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Ο Διευθυντής του σημερινού σχολείου, που είναι επιφορτισμένος με την εξασφάλιση της αποτελεσματικής διαχείρισης, της οργάνωσης και των διαδικασιών εξεύρεσης πόρων, πρέπει να αποσπά ιδέες από πολλούς συμμετόχους εσωτερικά και εξωτερικά του σχολείου. Να παγιώσει στρατηγικές σχεδιασμού και προγραμματισμού και χωρίς προκαταλήψεις να προσλαμβάνει και να κατανοεί τα μηνύματα των καιρών, εξασφαλίζοντας έτσι ευρεία αποδοχή πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων.

Ο ρόλος του πρέπει να υποκινεί την ευρεία συμμετοχή, τη συλλογική λήψη αποφάσεων, την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Πρέπει να λειτουργεί ταυτόχρονα ως έμπιστος σύμβουλος, αφού πολλά από τα προβλήματα που εμφανίζουν τα μέλη μιας ομάδας είναι προβλήματα που μεταφέρονται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και ως διαμεσολαβητής για την εξομάλυνση των αντιθέσεων και σύνθεση των απόψεων.

Όλα αυτά αθροιστικά και όχι διαζευκτικά είναι αναγκαίες προϋποθέσεις άσκησης σωστής και σύγχρονης διοίκησης και υπαγορεύουν τη συμμετοχή και συνεργασία όλων, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και θεσμοθετημένων οργάνων λαϊκής συμμετοχής και την επανεξέταση στόχων και σκοπών.

Η λήψη αποφάσεων θεωρείται και είναι η κεντρική λειτουργία στην άσκηση της διοίκησης. Είναι μια δυναμική διαδικασία αναζήτησης των καλύτερων λύσεων με παράλληλη αξιολόγηση όλων των πληροφοριακών στοιχείων και των εναλλακτικών προτάσεων.

Οι αποφάσεις που καλείται να πάρει ένας Διευθυντής αφορούν προβλήματα που επαναλαμβάνονται πολλές φορές συχνά, έχουν γίνει κατανοητά και είναι εύκολο να αντιμετωπισθούν μέσα από γνωστές, καθιερωμένες και δοκιμασμένες διαδικασίες – συνταγές. Το μέγιστο ζητούμενο ανακύπτει όταν τα προβλήματα είναι είτε μοναδικά είτε δεν επαναλαμβάνονται, και ούτε ακολουθούν συγκεκριμένη δομή. Εκεί σε τελευταία ανάλυση κρίνεται η ποιότητα και το κύρος του Διευθυντή, ο οποίος καλείται να πάρει αποφάσεις συνεκτιμώντας την πολυπλοκότητα του προβλήματος, το περιβάλλον, τις συνθήκες εμφάνισής του. Υπάρχουν περιπτώσεις που τα αποτελέσματα δεν είναι γνωστά, δεν μπορούν να γίνουν προβλέψεις και εκτιμήσεις και οι αποφάσεις που παίρνει είναι κατά προσέγγιση του πιθανού αποτελέσματος κάθε μιας εκ των εναλλακτικών λύσεων που έχει στη διάθεσή του.

Η λήψη των αποφάσεων μπορεί να συναντήσει σημαντικά εμπόδια κατά την υλοποίησή της, τα οποία εντοπίζονται στην έλλειψη χρόνου, στην αστάθεια του περιβάλλοντος λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά και στις εσωτερικές τριβές και τα προβλήματα που αναφύονται στις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων.

Η έλλειψη ικανότητας αντίληψης, κατανόησης και σωστής ερμηνείας λεκτικών ή μη μηνυμάτων, η λανθασμένη χρήση κωδίκων επικοινωνίας, η αναποτελεσματική χρήση ή παραγωγή συναισθημάτων, σκέψεων και στρατηγικών είναι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την όλη αυτή διαδικασία.

Επιβάλλεται να ακολουθεί ο Διευθυντής συμπεριφορές με τήρηση σαφών κανόνων, με κατάθεση συγκεκριμένων προτάσεων, με ανοιχτή έκφραση απόψεων, με δυνατή επιχειρηματολογία. Να μπορεί να καταγράφει αντιδράσεις, να μεταφέρει πληροφορίες, να αναλύει και να προτείνει σημεία βελτίωσης και τέλος να αποφασίζει σταθμίζοντας και συνεκτιμώντας προσεκτικά όλους τους παράγοντες και όλες τις προτάσεις.

Ελλοχεύει όμως ο κίνδυνος να αθετηθεί η αμφίδρομη δέσμευση Διευθυντή και εκπαιδευτικών και από τις δύο πλευρές, όταν ο πρώτος έχει λάβει τις αποφάσεις εκ των προτέρων, αποκρύπτει βασικά στοιχεία, δε ζητά τη γνώμη των συνομιλητών του, οχυρώνεται πίσω από παράλογα επιχειρήματα. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν ασκούν καλόπιστη και εποικοδομητική κριτική αλλά αντιτίθενται στο Διευθυντή, όταν η μια πλευρά υποσκάπτει την άλλη, όταν δεν αφοσιώνονται στην υλοποίηση των αποφάσεων.

Η σύγκρουση είναι πλέον αναπόφευκτη. Βιώνονται καταστάσεις αντιπαλότητας μικρού ή μεγάλου βαθμού έντασης, φανερές ή λανθάνουσες.

Συγκρούσεις που ανακύπτουν από διαφωνίες σχετικά με τον τρόπο διοίκησης του σχολείου, της προώθησης των σκοπών και των στόχων.

Συγκρούσεις για απλά καθημερινά προβλήματα της σχολικής κοινότητας που κάτω από άλλες συνθήκες θα είχαν διευθετηθεί εν τη γενέσει τους.

Η ικανότητα του Διευθυντή να επιλύει αντιπαραθέσεις είναι ένας σημαντικός παράγοντας για μια επιτυχημένη σχολική διοίκηση.

Πρέπει να αναγνωρίζει ότι οι συγκρούσεις είναι ένα συχνό φαινόμενο που καταγράφεται σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου, τις περισσότερες φορές είναι αναπόφευκτες, και ότι αποτελούν ένα κομμάτι δραστηριοτήτων της ζωής μας γενικότερα.

Πολλές φορές καλούνται τα άτομα να λειτουργήσουν σε ένα περιβάλλον με κανόνες ασυμβίβαστους με τη δική τους ιδεολογία, νοοτροπία και συμπεριφορά, με ανθρώπους διαφορετικών αντιλήψεων, απόψεων και θέσεων. Με διαφορετική κοσμοθεωρία και βιοθεωρία. Εκεί εμφανίζεται το φαινόμενο της ομαδοποίησης και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να ξεφύγουν από αυτή τη γενική θεώρηση.

Τότε πλέον όχι μεμονωμένα άτομα, αλλά ολόκληρη ομάδα αγωνίζεται να κερδίσει, να βελτιώσει τη θέση της, να επιβληθεί, να κυριαρχήσει. Ο συνεχής ανταγωνισμός δημιουργεί μια αποσυνθετική δύναμη στα θεμέλια του σχολείου και παραλύει κάθε σχολική δραστηριότητα.

Ο Διευθυντής πρέπει να διερευνήσει τα αίτια αυτών των συμπεριφορών, να ανιχνεύσει τον επιδιωκόμενο στόχο και να αναζητήσει τον κοινό τόπο. Να είναι έτοιμος για εποικοδομητικό διάλογο προς επίλυση του προβλήματος.

Να έχει αυτοπεποίθηση και το θάρρος αναγνώρισης των λαθών του.

Να ακούει και να κατανοεί τις απόψεις των άλλων πλευρών, προσπαθώντας να είναι δίκαιος στις αποφάσεις του.

Να μιλά πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) με τους εκπαιδευτικούς και να μην προσπαθεί να δημιουργήσει οπαδούς των απόψεών του.

Να εξισορροπεί όλες τις διαφορετικές τάσεις, να συμβιβάζει διαφορετικές δυναμικές, ώστε ο καθένας να εισπράττει το μερίδιο που του αναλογεί.

Να επιβραβεύει, να εκτιμά και να αναγνωρίζει την προσφορά όλων.

Να φροντίζει να επικεντρώνεται η συζήτηση στην ουσία των προβλημάτων της σχολικής μονάδας, χωρίς προσωπικές αντιπαραθέσεις.

Να παγιώσει την αρχή ότι οι αντιπαραθέσεις, οι διαφοροποιήσεις ή τέλος και οι συγκρούσεις δεν πρέπει να θεωρηθούν ως προσπάθεια νίκης ή ήττας αλλά ως μια διαδικασία άκρως δημοκρατική, όπου υποστηρίζονται ιδέες και απόψεις και

εξευρίσκονται πάντα οι λύσεις μέσα από ένα γνήσιο, ειλικρινή και εποικοδομητικό διάλογο.

3. Ο Σύλλογος διδασκόντων ως θεσμοθετημένο όργανο διοίκησης και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με την ψήφιση του Ν. 1566/85 ρυθμίζονται οι βασικές λειτουργίες που διέπουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Στο κεφάλαιο Δ΄ του νόμου αυτού ο σύλλογος των διδασκόντων αναφέρεται ως συλλογικό όργανο λήψης των αναγκαίων μέτρων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη σωστότερη λειτουργία του σχολείου (άρθρο 11).

Για αρκετά όμως χρόνια ο τρόπος λειτουργίας και οι ειδικότερες αρμοδιότητες του συλλόγου καθορίζονταν με αποσπασματικές εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ επιχειρώντας την επίλυση θεμάτων κατά περίπτωση.

Το Π.Δ. 201/98 συστηματοποιεί και καταγράφει τις αρμοδιότητες των δύο πόλων άσκησης διοίκησης της σχολικής μονάδας (Διευθυντής –Σύλλογος διδασκόντων) δίνοντας περισσότερη έμφαση βαρύτητα στο συλλογικό μοντέλο άσκησης διοίκησης, ώστε ο σύλλογος διδασκόντων να ενισχύσει το ρόλο του στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αποκτώντας περισσότερες και πιο ουσιαστικές αρμοδιότητες.

Νέα απόπειρα διαυγέστερης καταγραφής και αποτύπωσης των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης επιχειρείται με την υπ' αριθμ. Φ. 353.1/324/105657/Δ.1 –ΦΕΚ 1340/τ.Β΄/16-10-2002 Υπουργική Απόφαση.

Με βάση την ανωτέρω ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός υπεύθυνος, ο δε σύλλογος διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο του σχολείου με έργο του τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Αναλυτικότερα ο σύλλογος των διδασκόντων οφείλει να:

- * προγραμματίζει, οργανώνει, παρακολουθεί την πορεία του σχολείου, αξιολογεί το έργο του, παρεμβαίνει διορθωτικά και αυτοαξιολογείται στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

- * φροντίζει για τη διαρκή επιμόρφωση των μελών του, τον εμπλουτισμό και την ανανέωση των γνώσεών τους, την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους.

- * παρεμβαίνει σε περιπτώσεις φαινομένων σχολικής αποτυχίας και μαθητικών διαρροών εφαρμόζοντας κατάλληλα προγράμματα.

- * ανανεώνει και αξιοποιεί τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, φροντίζοντας παράλληλα για την ποιοτική βελτίωση των σχολικών εγκαταστάσεων και υποδομών.

Βαρύνουσας σημασίας θεωρείται η παράμετρος που προσδιορίζει το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων για την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων και την οργάνωση προγραμμάτων, επισκέψεων και εκδηλώσεων που ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία, ώστε να ευαισθητοποιηθούν και προβληματισθούν τόσο οι μαθητές, όσο και οι γονείς και το κοινωνικό σύνολο διαμορφώνοντας θετικές τάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο ρόλο του σχολείου.

Αυτό όμως δεν μπορεί να συμβεί από τη μία στιγμή στην άλλη. Απαιτείται οργάνωση, ανασύνθεση των στοιχείων και των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αξιολόγηση της ουσίας και μετατροπή των σχολείων σε ζωντανά κύτταρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ο Σύλλογος των διδασκόντων είναι δυνατό να αναδειχθεί σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Ο μετασχηματισμός του

συλλόγου διδασκόντων σε ένα σημαντικό όργανο άσκησης διοίκησης και διαμόρφωσης – διαχείρισης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς συμμετοχή, ενεργοποίηση και δράση. Αυτός ο μετασχηματισμός πρέπει να διέπεται από πνεύμα συνεργασίας και να στηρίζεται στο διάλογο και στη διαπραγμάτευση.

Όμως η μέχρι τώρα εμπειρία δείχνει ότι, ενώ ο Σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί ως συλλογικό όργανο, οι εκπαιδευτικοί που μετέχουν στις συνεδριάσεις του ή αγνοούν σε αρκετές περιπτώσεις την εκπαιδευτική νομοθεσία ή δεν έχουν συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες που τους παρέχονται στο πλαίσιο της υπάρχουσας νομοθεσίας.

Επίσης δεν αξιοποιούν σε σημαντικό βαθμό τις όποιες δυνατότητες διοικητικής αποκέντρωσης και δεν εξαντλούν τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας συμμετέχοντας ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στον προγραμματισμό, στην οργάνωση και στον έλεγχο.

Δε χρησιμοποιούν το Σύλλογο ως θεσμικό όργανο επίλυσης προβλημάτων λειτουργίας του σχολείου, μερικά από τα οποία σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική τους υπόσταση. Έτσι συνειδητά ή ασυνείδητα αυτοπεριορίζονται και περιχαράκωνονται λειτουργώντας ως κλασικοί δημόσιοι υπάλληλοι διεκπεραίωσης υποθέσεων σχετικών με την εκπαίδευση και ως εφαρμοστές μιας κεντρικά σχεδιασμένης πολιτικής, πέρα και έξω από την επιτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων ως λειτουργών της Παιδείας.

4. Φορείς που συνδέονται με την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να προσκαλεί και να συνεργάζεται με όλα εκείνα τα όργανα – φορείς που θεσμικά προβλέπεται να συμμετέχουν στις διαδικασίες που συνδέονται με την οργάνωση, τη λειτουργία, τον προγραμματισμό και την ανάπτυξη του σχολείου.

Τα όργανα λαϊκής συμμετοχής σε τοπικό επίπεδο και σε επίπεδο διδακτηρίου είναι η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, το Σχολικό Συμβούλιο και η Σχολική Επιτροπή.

Η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας λειτουργεί ως συμβουλευτικό και γνωμοδοτικό όργανο που έχει σκοπό την εισήγηση στο Δήμαρχο και στο Δημοτικό Συμβούλιο θεμάτων που αφορούν την καλύτερη οργάνωση του σχολείου, την κατανομή των πιστώσεων για κάλυψη των λειτουργικών δαπανών και την εξεύρεση πόρων για την επισκευή και συντήρηση του κτιρίου.

Το Σχολικό Συμβούλιο έχει σκοπό την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου χρησιμοποιώντας κάθε πρόσφορο μέσο. Στόχος επίσης είναι η αμοιβαία επικοινωνία των διδασκόντων και των οικογενειών των μαθητών.

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβουλίου είναι πολύ σημαντικός για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, γιατί δίνεται η δυνατότητα επίλυσης των βασικών λειτουργικών προβλημάτων των σχολείων και δεύτερον, γιατί συμβάλλει αποφασιστικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το σχολείο ανοίγεται στην κοινωνία. Η κοινωνία μπαίνει στο σχολείο και το μετουσιώνει από στατικό μέσο παροχής – μετάδοσης γνώσης σε ενεργό στοιχείο της.

Χρειάζεται να βρούμε τρόπους προσέγγισης του σχολείου με την τοπική κοινότητα, γιατί αυτή είναι πηγή μάθησης για τους μαθητές.

Το Σχολικό Συμβούλιο εισηγείται και στη Σχολική Επιτροπή, της οποίας έργο είναι η επίλυση των οικονομικών προβλημάτων του σχολείου και η διαχείριση της σχολικής περιουσίας, η οποία διαχείριση υφίσταται κατ' αυτόν τον τρόπο κοινωνικό έλεγχο. Ενίοτε οι εισηγήσεις της Δημοτικής Επιτροπής Παιδείας υποβάλλονται και

στο Νομαρχιακό Συμβούλιο ή κοινοποιούνται και στη Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας.

Από τη μέχρι τώρα εμπειρία μας διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι πολύ σημαντικός. Υπάρχουν όμως φορείς που δε συμμετέχουν, γιατί δεν ολοκλήρωσαν τη σύνθεσή τους. Υπάρχουν επίσης φορείς που δε στέλνουν τον αντιπρόσωπό τους, όταν καλούνται για κάποιο θέμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στεκόμαστε μόνο στις διατυπώσεις των αρμοδιοτήτων, να μην περνάμε σε πρακτική εφαρμογή και έτσι να λαμβάνονται οι αποφάσεις σε κεντρικό επίπεδο.

Όταν λοιπόν αδυνατεί να συνεδριάσει η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας παρουσιάζεται πρόβλημα και καθυστέρηση στην κατανομή και διαχείριση των πιστώσεων, στην έγκαιρη επισκευή και συντήρηση του κτιρίου.

Γι' αυτό υποχρέωση όλων είναι να συμμετέχουν στις συνεδριάσεις και όταν δεν είναι παρόντες να φροντίζουν να συμμετέχει ο αντικαταστάτης τους. Ο έντονος κομματισμός σε πολλές περιπτώσεις δεν επιτρέπει τη συμμετοχή ανθρώπων που θέλουν και μπορούν να προσφέρουν, που έχουν τις γνώσεις και τις δυνατότητες ως εκφραστές μιας άλλης αντίληψης και διαχειριστικής τακτικής.

Πρέπει να γίνεται δίκαιη και σωστή κατανομή αρμοδιοτήτων που να εκφράζει όλη την κοινωνική διαστρωμάτωση.

Το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο έχει και την ανάγκη ανθρώπων, φορέων άλλης κουλτούρας, γιατί οι διαφορετικές πολιτισμικές προϋποθέσεις απαιτούν διαφορετικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ο απολογισμός δεν είναι θετικός. Καταγράφεται άγωνα, μίση και αδιέξοδη συμμετοχή. Η ευθύνη βαρύνει όλους, τοπική αυτοδιοίκηση, γονείς, φορείς, γιατί όλοι μας γνωρίζουμε ότι πέρα από νομικά πλαίσια και κανόνες, εκείνο που συμβάλλει τα μέγιστα στη λήψη σωστών αποφάσεων είναι το ήθος και η κουλτούρα των συμμετεχόντων.

5. Επιτακτική ανάγκη των καιρών η επικοινωνία του σύγχρονου σχολείου με τους γονείς των μαθητών.

Το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο θεσμοί που ασκούν σημαντική επίδραση στη ζωή των μαθητών, όσον αφορά την ψυχοσωματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη αλλά και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, του χαρακτήρα τους και της κοινωνικοποίησής τους.

Το σχολείο μεριμνά για την εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών από την προσχολική ηλικία έως το τέλος της εφηβείας. Καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες και ικανότητες, προσφέρει γνώσεις. Διαμορφώνει το γλωσσικό, γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και ηθικό υπόβαθρο της προσωπικότητάς τους. Ενημερώνει για αξίες, ιδανικά, ιδεολογίες, στάσεις ζωής, πεποιθήσεις. Κοινωνικοποιεί τους μαθητές για την ομαλή ένταξή τους στο ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο θα ζήσουν αργότερα, για να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά με τους συνανθρώπους τους.

Η προσφορά της οικογένειας είναι επίσης πολύ σημαντική. Είναι το περιβάλλον στο οποίο ζει και μεγαλώνει το παιδί έως ότου νιώσει ότι είναι βιολογικά, κοινωνικά, ψυχολογικά και οικονομικά έτοιμο να απλώσει τα φτερά του, να απογαλακτιστεί, να ανοίξει τους δικούς του ορίζοντες της ανεξαρτησίας και δημιουργίας.

Από αυτές τις σύντομες αναφορές για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας είναι φανερό ότι οι δύο αυτοί θεσμοί είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται όσο πιο στενά γίνεται σε όλους τους τομείς, αφού κοινό σημείο αναφοράς, κοινός τόπος, είναι το παιδί.

Αναμφίβολα οι γονείς χρειάζονται τη βοήθεια του σχολείου προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ως «δάσκαλοι» των παιδιών τους και όταν μάλιστα δεν έχουν καμία ειδική κατάρτιση για το σκοπό αυτό.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων για να γνωρίζουν τις βασικές μορφές συμπεριφοράς των μαθητών στο σπίτι, τις συνθήκες εργασίας και μάθησης, το κλίμα που επικρατεί. Να γνωρίζουν τα προβλήματα που σχετίζονται με την ψυχοσωματική υγεία των μαθητών, που τελικά επηρεάζουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Όλα αυτά είναι απαραίτητα για τους εκπαιδευτικούς για να μπορέσουν να βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές στα σχολικά τους καθήκοντα, αλλά κυρίως για να ερμηνεύσουν μορφές συμπεριφοράς αυτών στην τάξη και στο σχολείο τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές, ώστε να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος προσέγγισής τους.

Συνοψίζοντας τα ανωτέρω δεδομένα σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και γονέων διαπιστώνουμε ότι:

- * η έκταση των προβλημάτων στα σχολεία και η σύνθεση του δυναμικού μαθητών και γονέων καθιστά σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, επιβεβλημένη την ανάγκη συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.

- * η συνεργασία αυτή θα πρέπει να είναι συχνή, ανοικτή και ουσιαστική. Όσο συχνότερα αλληλοενημερώνονται γονείς και εκπαιδευτικοί τόσο θετικότερη είναι η συμβολή των γονέων στο έργο του σχολείου αλλά και των εκπαιδευτικών που βοηθούν στο να ανταποκριθούν στις γονεϊκές υποχρεώσεις τους.

- * Οι γονείς ασκώντας και αυτοί με διάφορους τρόπους εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο έχουν ανάγκη μιας ουσιαστικής ενημέρωσης και καθοδήγησης από το σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς, που και αυτοί είναι γονείς.

- * Η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων δεν πρέπει να έχει τυπικό χαρακτήρα και τα γνωρίσματα μιας υποχρεωτικής ενημέρωσης των γονιών για την επίδοση των μαθητών και να επικρίνονται αυτοί όταν η επίδοση δεν είναι η επιθυμητή. Πρέπει να επεκτείνεται και σε άλλους τομείς που έχουν σχέση με την ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών, με τη συμπεριφορά στο σχολείο και στο σπίτι, με τα προβλήματα που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους, τέλος

- * πρέπει όλοι να καταλάβουμε ότι γονείς και εκπαιδευτικοί δεν είναι αντίπαλοι. Είναι συνεργάτες με βασικό στόχο την ενίσχυση των παιδιών και αυριανών πολιτών της χώρας μας να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, αξίες, ιδανικά. Να μάθουν να σέβονται τους άλλους και το διαφορετικό, να συνεργάζονται χωρίς προκαταλήψεις, ιδεοληψίες, ρατσιστικές τάσεις, ξενοφοβίες.

Να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ώστε να πετύχουν την προσωπική τους ευδαιμονία και να συμβάλλουν αποφασιστικά με τη δική τους αρωγή στην κοινωνική ευημερία και πρόοδο.

6. Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από τη σχέση εκπαιδευτικών – γονέων.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα των ημερών μας. Πρόκειται για ένα θέμα πολύπλευρο και πολυδιάστατο, ένα θέμα που

έχει ως μια από τις βασικές του παραμέτρους τη σχέση εκπαιδευτικού και γονέων. Η ποιότητα στην Παιδεία έχει γίνει την τελευταία δεκαετία ο κύριος άξονας σε εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Δύσκολα όμως μπορεί κάποιος να προσδιορίσει τον όρο Ποιότητα της Εκπαίδευσης. Για να έχει η ποιότητα πρακτικό αντίκτυπο πρέπει να συνδέεται με μετρήσιμους στόχους και να συσχετίζεται με το ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο.

Με τον όρο ποιότητα εννοούμε το μέγιστο βαθμό στον οποίο μπορεί να φτάσει κάποιος αυτό για το οποίο γίνεται λόγος. Η ποιότητα μπορεί να αναφέρεται στο ανθρώπινο, υλικό (εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι), στους οικονομικούς πόρους, στα αναλυτικά προγράμματα, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στις μαθητικές επιδόσεις.

Για άλλους συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής του εκπαιδευτικού ιδρύματος σε μια κατεύθυνση έξω από τον κεντρικό έλεγχο και της συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια δράσης.

Έτσι λοιπόν η ποιότητα αποκτά μια δυναμική διάσταση, δεν έχει στατικό χαρακτήρα και κινητοποιεί συνεχώς τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το θέμα της μέτρησης της ποιότητας δεν είναι εύκολο, είναι όμως σημαντικό και απαραίτητο. Εδώ δεν πρόκειται για μια διαδικασία βιομηχανικής μορφής που στοχεύει στην παραγωγή υλικών αγαθών και στον έλεγχο του τελικού προϊόντος. Υπάρχουν πλευρές της εκπαίδευσης που δεν μπορούν να υπαχθούν σε μια τέτοια λογική όπως για παράδειγμα η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, η κοινωνική και πολιτική αγωγή. Από την άλλη όμως υπάρχουν ποσοτικοί δείκτες, όπως η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, οι τεχνολογικές υποδομές, που μπορούν να αποτυπωθούν με σαφήνεια και να δώσουν το μέτρο της σύγκρισης.

Για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα η άποψη περί ποιότητας εκφράζεται μέσα από σχετική εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ (Φ.50/343/85329/Γ1/31-8-2005), όπου επισημαίνεται ότι στόχος είναι η «βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων». Εδώ η ποιότητα συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων και θα μπορούσε να προσδιοριστεί με μετρήσιμους ποσοτικούς δείκτες.

Ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την υλοποίηση αυτής της πολιτικής. Πέρα από τα άλλα έχει και την υποχρέωση να συνεργάζεται με τους γονείς ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για τους μαθητές.

Επιστημονικές έρευνες έχουν τεκμηριώσει ότι, για να επιτευχθεί μια ποιοτική εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο η συμμετοχή των γονέων όσο και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του, η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων, οι γνώσεις του αντικειμένου, οι παιδαγωγικές του ικανότητες, η συμμετοχή του στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, η ενθάρρυνση και ενίσχυση της γονικής συνεργασίας είναι μια σειρά από χαρακτηριστικά που μπορούν να συνεισφέρουν και να καθορίσουν με τρόπο ουσιαστικό την εξέλιξη και τελικά το βαθμό της ποιότητας αυτής της συνεργασίας.

Η συμμετοχή των γονέων με τον εθελοντισμό στο σχολείο, με την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, με τη βοήθεια σε εκπαιδευτικές εργασίες των μαθητών στο σπίτι, με την παρακολούθηση διαφόρων σχολικών γεγονότων, συναντήσεων και εκδηλώσεων προσδιορίζουν και τα επίπεδα της γονικής συνεργασίας μέσα από διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχέση γονέα και σχολείου.

Το κοινωνικό – οικονομικό – μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει και τις επιδόσεις των παιδιών αλλά και τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Εξωθεί σε συμπεριφορές που οδηγούν είτε στην πλήρη αποστασιοποίηση – απομάκρυνση από τα εκπαιδευτικά δρώμενα, είτε στην πλήρη απόρριψη του δασκάλου, αφού οικογένειες οικονομικά εύρωστες μπορούν να βρουν αντισταθμίματα και υποκατάστατα παροχής γνώσης έξω από το σχολείο.

Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η κατανόηση και ο ειλικρινής διάλογος, χωρίς τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις του παρελθόντος, οδηγούν στο σχολείο του μέλλοντος, όπου μέσα από την ισότιμη συμμετοχή όλων θα εκλείψουν ο ανταγωνισμός, ο ατομικισμός, η βαθμοθηρία και θα στραφούμε προς τις περιοχές της συνεργασίας, της υπευθυνότητας, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής ευαισθησίας.

7. Συμπεράσματα

Το σύγχρονο σχολείο είναι απαίτηση όχι μόνο της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Σήμερα που το εκπαιδευτικό σκηνικό της χώρας μας εμπλουτίζεται με νέα δεδομένα και όλοι επαγγέλλονται ένα διαφορετικό σχολείο, διαμορφώνονται νέες απαιτήσεις και νέες προσδοκίες.

Οι προκαταλήψεις σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο εκμηδενίζονται ή μειώνονται όταν υπάρχει σωστή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και όλων αυτών με τα θεσμοθετημένα όργανα της πολιτείας.

Σε μια τέτοια επικοινωνία – συνεργασία οι μετέχοντες πρέπει να θεωρούνται ισότιμοι εταίροι. Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός πρέπει να έχει ως βασική του επιδίωξη τη δημιουργία φιλικής και ζεστής ατμόσφαιρας, μέσα από την οποία κάθε φορά παρέχεται η γνώση, η συμβουλή, η βοήθεια.

Πρέπει να διακατέχεται από τη συναίσθηση του βάρους των ευθυνών του γνωρίζοντας ότι λόγω των σπουδών του έχει το δικαίωμα του πρώτου λόγου στο επίπεδο της γνώσης αλλά στο επίπεδο του συναισθήματος και της αγωνίας για το μέλλον των παιδιών τον πρώτο λόγο έχουν, έχουμε οι γονείς.

Μέσα λοιπόν από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνδυάσουμε την επιστημονική γνώση με το συναίσθημα, αποζητώντας τη συμμετοχή των γονέων όχι μόνο σε θέματα ενημέρωσης για την πρόοδο και την επίδοση των παιδιών τους αλλά και στους τρόπους της από κοινού οργάνωσης και βελτίωσης του σχολικού, εν γένει, έργου. Το έργο αυτό είναι δύσκολο, μπορεί όμως και πρέπει να πραγματοποιηθεί.

Στην προσπάθεια αυτή πρέπει να σταθεί αρωγός, συμπαραστάτης η ίδια η Πολιτεία με ένα νέο πλαίσιο συνεργασίας που θα απορρίπτει παλιές και αποτυχημένες συνταγές. Που θα αφήνει κατά μέρος την ασάφεια, την πολυνομία και την αντινομία.

Χρειάζεται μια αυτοδύναμη και διεξοδική προσέγγιση που να χαρακτηρίζεται από σαφή θεματολογία, χρονοδιάγραμμα πραγμάτων, συνεχή ενημέρωση, άντληση – αναζήτηση πληροφοριών, αξιολόγηση της σχολικής κοινότητας, τρόπο αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών και ουσιαστική εμπλοκή των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης.

Πρέπει να δομηθεί μια σχέση βασιζόμενη στην καλοπροαίρετη συνεργασία, μια συνεργασία που επιλύει πολλά προβλήματα αγωγής και μάθησης και τελικά αποφορτίζει εντάσεις, συγκρούσεις, αντιπαλότητες.

Το σύγχρονο σχολείο δεν είναι ζήτημα ενός. Είναι ζήτημα όλων.

Ο καλύτερος τρόπος για να προβλέψουμε το μέλλον της Εκπαίδευσης είναι να το οραματιστούμε, να το σχεδιάσουμε, να το προετοιμάσουμε!!

Βιβλιογραφία

1. Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία, *Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό*, Πάτρα 1999.
2. Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία, *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Πάτρα, 1999.
3. Ανδρέου Απ., Παπακωνσταντίνου Γεώργ., *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα 1994.
4. Ζαβλανός Μ., *Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 2003.
5. Καζαμιάς Α. – Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα 1995.
6. Μαυρογιώργος Γ., *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*, Πάτρα 1999.
7. Μπρούζος Ανδρέας, *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας, προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης*, Ιωάννινα 2002.
8. Σαίτης Χ., *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 2000.
9. Ν. 1566/1985
10. Ν. 2525/1997
11. Ν. 2817/2000
12. Π.Δ. 201/1998
13. Φ. 351.1/324/105657/Δ1 – ΦΕΚ 1340/τ.Β΄/16-10-2002 Υπουργική Απόφαση
14. Φ. 50/343/85329/Γ1/31-8-2005 Υπουργική Απόφαση

Δάσκαλος – Μαθητής (σχολείο) – Γονείς (κοινωνία) :
Συναγωνισμός ή Ανταγωνισμός

Τσουλφά Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Αγαπητοί φίλοι,

Σεβαστό ακροατήριο, είμαι κι εγώ ένα μέλος της εκπαιδευτικής μας κοινότητας. Είμαι δασκάλα στο 3^ο 6θ Δημ. Σχολείο Λιτοχώρου Πιερίας. Κατάγομαι από τον Εξαπλάτανο Ν. Πέλλας. Δουλεύω είκοσιεννιά χρόνια, ανελλιπώς, από την πρώτη ως την έκτη τάξη. Ζητώ συγγνώμη για το θάρρος – και θέλω να πιστεύω όχι θράσσοσπου πήρα, να πω αυτά που όλοι συζητούμε στις παρέες μας. Δε θα ακούσετε λόγια μεγάλων παιδαγωγών, ούτε θα χρησιμοποιήσω βιβλία μεγάλων συγγραφέων, ή παραδείγματα συστημάτων άλλων χωρών, παρά μόνο λόγια από καρδιάς, για καταστάσεις που με πληγώνουν. Θα ήθελα να μάθω αν αυτά που προβληματίζουν εμάς, στην επαρχία μας, προβληματίζουν κι άλλους. Και αν ναι, τότε αν μπορεί να βρεθεί ο τρόπος που από κοινού θα οδηγήσει στη λύση.

Σας ζητώ συγγνώμη εκ των προτέρων για ό,τι ακούσετε στη συνέχεια. Περισσότερο ερεθίσματα για συζήτηση θέλω να δημιουργήσω. Από την εποχή της φοίτησής μου στην ακαδημία έως σήμερα, δεν κάνουμε τίποτα άλλο από το να χανόμαστε σε βιβλιογραφίες χωρίς ποτέ να φτάνουμε στο διά ταύτα. Τολμώ μετά από 29 χρόνια σταδιοδρομίας και προσφοράς μέσα στην τάξη, αλλά παράλληλα και ως μητέρα, να πω τις σκέψεις μου. Σε τι, κατά τη δική μου γνώμη, δε δίδουμε ίσως πολύ προσοχή. Και αυτό, είτε διότι μας απογοητεύουν κάποιες καταστάσεις, είτε εκ πεποιθήσεως.

Παιδί, αυριανός πολίτης, ρυθμιστής της κοινωνίας.

Δάσκαλος – γονείς : δύο αντίπαλα στρατόπεδα, ή όχι;

Παλαιότερα, την εποχή που εγώ και εσείς σπουδάζαμε, αλλά και ακόμα παλαιότερα, η θέση του δάσκαλου στην κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ολότελα διαφορετική απ'ότι σήμερα. Αποτελούσε, όχι μόνο για τους μαθητές του αλλά και για τους γονείς, τους ένα πρότυπο γνώσης και συμπεριφοράς αδιαμφισβήτητο. Ήταν κάτοχος της αυθεντίας, πράγμα που τον βοηθούσε αποτελεσματικά στην άσκηση του έργου του. Αυτή η κατάσταση ήταν αμφίδρομη. Ερωτευμένος με την αυθεντία του έκανε το παν να τη δικαιώσει, με αποτέλεσμα τη βελτίωση και της τεχνικής της εκπαίδευσης και της ηθικής του. Αποτέλεσμα: ακόμη και ένα μέτριο μυαλό επιτελούσε ένα σπουδαίο έργο.

Σήμερα βιώνουμε την έκπτωση αυτής της αυθεντίας, τουλάχιστον όσον αφορά τους γονείς. Οι λόγοι είναι πολλοί. Θα τους αναζητήσω. Το αποτέλεσμα όμως είναι καταστροφικό, ακόμη και ένα σπουδαίο μυαλό επιτελεί μέτριο έργο.

Φυσική συνέπεια των προηγούμενων είναι οι γονείς να αναλαμβάνουν εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, επικοδομητικές ή όχι, αποδεκτές ή όχι. Φυσική συνέπεια να θεωρούν ότι συμμετέχουν ενεργά στις επιτυχίες,. Το έχουμε αποδεχτεί συτό. Στις αποτυχίες όμως τι γίνεται; Ο ένας επιρρίπτει τις ευθύνες του στον άλλο. Κανείς από τους δύο δεν φταίει. Ως συνήθως, άλλος ευθύνεται, σπάνια «εγώ». Και οι δύο βομβαρδίζουν το παιδί που μένει άβουλο, έρμαιο των δικών τους επιθυμιών, με λογής-λογής επιπτώσεις και αντιδράσεις από μέρους του.

Ο πρώτος – ο δάσκαλος - συχνά αναρωτιέται γιατί η σημερινή νεολαία έφτασε στο σημείο της αδιαφορίας και της αγένειας. Και ο δεύτερος – ο γονιός - βρήκε τον «αποδιοπομπαίο τράγο», το δάσκαλο ή το σύστημα. Και όλοι μαζί ψάχνουν για σωτήρες, προσπαθούν να βγούνε από το αδιέξοδο, ή απλά αδιαφορούν. Όμως το ίδιο συμβαίνει και γενικότερα στην κοινωνία μας. Ακούμε συχνά να λέγεται: «Πού είναι εκείνοι οι παλιοί ηγέτες να σώσουν τον τόπο!». Πού να βρεθούν όμως, αν δεν διαμορφώσουμε αυτές τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες θα διαπλαστούν και θα αναδυθούν αυτές οι προσωπικότητες!

Ο καθένας από την πλευρά του πιστεύει ότι έχει το δίκιο με το μέρος του και σωστά πράττει. Πρέπει όμως να γνωρίζει ότι βρίσκεται μέσα σε 2 αντιπαλεύουσες κουλτούρες. Όπως κάθετη στη φύση έχει και το αντίθετό του, έτσι και η κουλτούρα που παρέχει ο δάσκαλος στο σχολείο, έχει την αντικουλτούρα της μέσα στην κοινωνία και την οικογένεια.. Μήπως ήταν πάντα έτσι; Κάποτε ο δάσκαλος με τις όποιες ελλείψεις και προβλήματα είχε, θεωρούνταν αυθεντία στην δουλειά του. Ο γονιός συμβούλευε υπακοή προς αυτόν. Μαζί με τον παπά, τον γιατρό, τον πρόεδρο, ήταν και ο δάσκαλος στην πρώτη βαθμίδα σεβασμού εκ μέρους της κοινωνίας. Τι έγινε και άλλαξε αυτή η στάση; Ποιος ευθύνεται που σήμερα ο εκπαιδευτικός έγινε ο τεμπέλης, ο ανάξιος; Πρώτα – πρώτα ο ίδιος, γιατί δεν περιφρόνησε την αξιοπρέπειά του και τη δουλειά του. Μόνος του το κατάφερε αυτό; Όχι. Συνέβαλλε και η ανοχή της πολιτείας. Θα σταθώ σε μερικές περιπτώσεις που θεωρώ σημαντικές:

1. Μεγάλη αλλαγή στην εκπαίδευση θεωρήθηκαν τα νέα βιβλία τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου, που χρησιμοποιούνται εδώ και 25 χρόνια. Από τη στιγμή που αυτά τα βιβλία βρέθηκαν στα χέρια των γονιών, και ειδικά το βιβλίο του δασκάλου, με τη δική του βοήθεια βέβαια, χάθηκε και η αυθεντία του. Χάθηκε κάθε σεβασμός προς το έργο του. «Κι εγώ μπορώ να γίνω δάσκαλος», λέει τώρα κάθε γονιός, ξεχνώντας ότι τα ράσα μόνα τους δεν κάνουν τον παπά.
2. Κάποτε δεν υπήρχαν βοηθήματα όπως σήμερα και όσα υπήρχαν απαγορεύονταν να χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Ο δάσκαλος προετοιμαζόταν ψάχνοντας και δημιουργώντας. Σήμερα τα βιβλιοπωλεία βρίθουν βοηθημάτων. Η χρησιμοποίησή τους, και μάλιστα απόφρων, από τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους, θεωρώ ότι είναι ατόπημα και υποτιμητικό προς το πρόσωπό τους. Δικαίως λοιπόν γονείς και μαθητές, γελώντας ειρωνικά, λένε: «έχω το ίδιο βοήθημα με τον κύριο...».
3. Είναι λυπηρό όταν ένας εκπαιδευτικός ευνοεί την παραπαιδεία, όταν θεωρεί το έργο του στην τάξη πάρεργο και το ιδιαίτερο μάθημα ως έργο. Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται με ευσυνειδησία, δεν παροτρύνει τους γονείς στα φροντιστήρια, εκτός βεβαίως ελαχίστων εξαιρέσεων και ιδιαίτερων περιπτώσεων.
4. Καλώς ή κακώς, ο δάσκαλος, είναι το πρότυπο των γονιών και των παιδιών. Τι κάνει γι' αυτό; Μήπως άλλα λέει και άλλα πράττει; Φροντίζει να εφαρμόζει πρώτος αυτά που συμβουλεύει; Ο δάσκαλος οφείλει να δώσει ένα σημείο αναφοράς, να δώσει το έναυσμα για προβληματισμό και σκέψη. Είναι ανησυχητικό, όταν ρωτάς τα παιδιά με τι θα ήθελαν να ασχοληθούν, και σου απαντούν: ηθοποιός, τραγουδιστής, ποδοσφαιριστής, άντε και κομμώτρια, γιατί θα έχουν πολλά χρήματα. Αυτή είναι η μόνη αξία στη ζωή.
5. Όταν οι σχέσεις εκπαιδευτικού - γονιού είναι σχέσεις συνεργασίας, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, τότε ο άμεσα κερδισμένος είναι ο μαθητής. Ένας ημιμαθής γονιός είναι λιγότερο συνεργάσιμος από έναν αμαθή.

Όσες περισσότερες σχολές γονέων λειτουργούν, τόσο προς όφελος του εκπαιδευτικού έργου αποβαίνουν.

6. Για να περιφρουρήσει και να αναβαθμίσει το έργο του ο δάσκαλος, βασική προϋπόθεση είναι η αγάπη προς αυτό. Όταν κάνω κάτι από ανάγκη και μόνο, και όχι γιατί μου αρέσει ή με ενδιαφέρει, τότε σίγουρα δεν θα πετύχω. Κάνω σωστά τη δουλειά μου, γιατί την αγαπώ και προσπαθώ να την αναδείξω περισσότερο.
7. Δυστυχώς τα συστήματα εισαγωγής στα ΑΕΙ δεν ενισχύουν την αγάπη του μαθητή προς την παιδεία και την μόρφωση. Και συν τοις άλλοις, μεταμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς από λειτουργούς σε απλούς επαγγελματίες. Πρέπει από όλους να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στην μόρφωση. Δε λύνουμε το πρόβλημα της επαγγελματικής αποκατάστασης μόνο. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολύ ανώτερος, διαφορετικά δεν θα δινόταν τόση μεγάλη σημασία από τους πολιτισμένους λαούς στην παιδεία των νέων. Τα παιδιά μπορεί να μην έρχονται στο σχολείο πια απόλυτα ως *tabula rasa*, μιας και οι επιρροές είναι πλέον πολύπλευρες και πολυπληθής. Και από εμάς όμως, με τη διττή μας λειτουργία ως γονείς και δάσκαλοι, εξαρτάται αυτοί οι σχετικά άδαιοι και αγνοί πίνακες να αποκτήσουν κάποιες βασικές αρχές. Άξονες που θα βοηθήσουν την ζωή τους και θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο σωστής κοινωνίας. Ας μη παραβλέπουμε το ότι όλοι μας στα χέρια ενός εκπαιδευτικού πλαστήκαμε και αποκτήσαμε εφόδια για την παραπέρα μας ζωή. Αυτός βοήθησε να ανοίξουμε τους ορίζοντές μας. Ας συνεχίσουμε επάξια το έργο στο οποίο ταχτήκαμε να προσφέρουμε τις υπηρεσίες μας. Ένα έργο που έχει να κάνει με αγνές ψυχούλες. Ας τις σμιλεύσουμε σωστά, όπως μας λέει ο Κωστής Παλαμάς στο ποίημά του για τον δάσκαλο, για να έχουμε συμπαραστάτες τους γονείς, την κοινωνία και προπάντων την συνειδήσή μας.

Από την αντίπερα όχθη, οι γονείς, που στην προσπάθειά τους να προσφέρουν όσο γίνεται περισσότερα στα παιδιά τους, υποπίπτουν σε σφάλματα, από τα πιο μικρά, όπως της διατροφής, της ένδυσης, ως και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των. Αγνοούν ότι παιδί σημαίνει και παιχνίδι. Στερούν πολύτιμο ελεύθερο χρόνο από αυτά με διάφορες δραστηριότητες, πολύ καλές βέβαια, αλλά όχι απαραίτητες. Πολλές φορές δεν υπάρχει ευκαιρία, ούτε για διάλογο μεταξύ τους. Με αποκορύφωμα να φτάνουν στο σημείο να λένε ότι το σχολείο δεν προσφέρει τίποτα στα παιδιά και να υποβαθμίζουν το ρόλο του, όπως και του εκπαιδευτικού. Στην πραγματικότητα όμως αυτό που δεν θέλουν να παραδεχτούν συχνά, είναι ότι περισσότερο προσέχουν τη δική τους εικόνα προς τον έξω κόσμο, κι ας είναι και ψεύτικη. Διαμορφώνουν άποψη για τα πάντα, ας είναι και από λάθος πηγές πληροφόρησης, και στρέφουν τα παιδιά σε λάθος πρότυπα.

Αγαστές λοιπόν σχέσεις με την οικογένεια σημαίνει και προστασία του παιδιού. Το μόνο που δεν ευθύνεται για τίποτα είναι το παιδί. Αντίθετα βάλλεται από παντού. Η μιμητική είναι η πρώτη μέθοδος διδασκαλίας του. Μιμείται πρώτα το οικογενειακό περιβάλλον, γίνεται ο καθρέπτης του. Κατόπιν έρχεται σε επαφή με το σχολικό περιβάλλον. Εδώ ο δάσκαλος είναι για αυτό η αυθεντία : «το είπε ο δάσκαλος», «το έκανε ο δάσκαλος», λέει στο σπίτι και στους φίλους του. Δεν πρέπει λοιπόν γονείς και εκπαιδευτικοί να είναι πολύ προσεκτικοί, όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, την χρήση του λόγου ακόμη και της ένδυσης, χωρίς όλα αυτά να δείχνουν οπισθοδρόμηση; Ο πολύς και κακώς εννοούμενος κοινωνικός φιλελευθερισμός, μήπως κρύβει και πολλούς κινδύνους; Ας αποτελέσουν δάσκαλοι και γονείς ένα

φίλτρο προστασίας των παιδιών. Πόσο χρόνο αφιερώνουν οι γονείς στα παιδιά τους, και δεν εννοώ βέβαια το καθιερωμένο: «έφαγες, έγραψες, πόσα λάθη έκανες στην ορθογραφία», πράγματα δηλαδή που εξοργίζουν τα παιδιά, αλλά το χρόνο που αρμόζει για να κάνουν τα παιδιά να νιώσουν ότι είναι μέλη της οικογένειας. Να τους εμπυστήσουν το θάρρος της γνώμης, της ελεύθερης έκφρασης, την ανάπτυξης της εμπιστοσύνης απέναντί τους, της πρωτοβουλίας. Δεν προσφέρουμε οι γονείς μόνο υλικά αγαθά. Η ευτυχία δεν κρύβεται μόνο μέσα σε αυτά. Ας αφήσουμε τα παιδιά να ονειρευτούν, να επιθυμήσουν, να πλάσουν με τη φαντασία τους. Μην τα προκαταβάλουμε πάντα, μην τα πνίγουμε. Συχνά ακούμε να λέγεται : «μα τι του έλλειπε , όλα τα είχε».

Δυστυχώς του έλλειπαν όλα τα παραπάνω.

Πόσο εκτιμούμε όμως και οι δάσκαλοι το έργο μας; Τόσα χρόνια σε συνελεύσεις, σε συναντήσεις, ήταν ελάχιστες οι φορές που μας απασχόλησαν εκπαιδευτικά θέματα που να έχουν αμεση σχέση με το έργο μας. Ας μη ξεχνάμε ότι πάντοτε δάσκαλοι ήταν αυτοί που διατηρούσαν και μετέδιδαν αξίες και ιδανικά. Τι έγινε και άλλαξε αυτό; Μήπως είναι δικαιολογία το ότι εργαζομαι ανάλογα με αυτά που με πληρώνουν, πράγμα που μας βολεύει όλους; Αφού τα πάντα στη φύση διέπονται από νόμους, και κάθε παρέμβαση δική μας δημιουργεί προβλήματα ορατά σε όλους, γιατί στα σχολεία μας έχουμε διασαλέψει την τάξη με όλα τα επακόλουθά της;

Πολύ ταπεινά θα ήθελα να προτείνω:

α) Εφαρμογή σχολικών κανόνων, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για την προστασία του σχολικού έργου και του εκπαιδευτικού

β) Εφαρμογή της αξιολόγησης - δεν έχουμε να φοβηθούμε τίποτε

γ) Ανάπτυξη αλληλοσεβασμού και αλληλοβοήθειας. Οι μεγάλες επιτυχίες στόχων ήρθαν μέσα από συνεργασίες

δ) Χωρίς αγώνες η μάχη είναι χαμένη. Εμείς δυστυχώς πριονίσαμε το κλαδί μέχρι τέλους και άντε να βγεί καινούργιο. Είναι απογοητευτικό, όταν νέοι συνάδελφοι προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι και αρκούνται ακόμη και με δίωρη απασχόληση προκειμένου να εργασθούν, κι εμείς ζητούμε περαιτέρω μείωση ωραρίου, αντί να επιδιώκουμε να δουλεύουμε περισσότερο, να προσφέρουμε περισσότερο και κατ'επέκταση να αμοιβόμαστε και περισσότερο.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας και την υπομονή σας.

Σχολείο και μονογονεϊκή οικογένεια. Δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης

*Ιωάννης Φύκαρης, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε., Ειδικός Επιστήμονας Πανεπιστημίου
Δυτικής Μακεδονίας*

Αναστασία Αρχοντόγλου, Εκπαιδευτικός Π. Ε.

1. Εισαγωγή

Η μεγάλη αύξηση του αριθμού των διαζυγίων τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα, σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και η αντίστοιχη αύξηση του αριθμού των παιδιών που ζουν με τον ένα γονέα αποτέλεσαν τη βάση του διεπιστημονικού ενδιαφέροντος (παιδαγωγική, ψυχολογία, παιδιατρική, κοινωνιολογία, νομική, οικονομία, κοινωνική εργασία και κοινωνική πολιτική) για την προσαρμογή των μελών της οικογένειας μετά το χωρισμό. Ως εκ τούτου πρόβαλε η δημιουργία ενός τύπου οικογένειας, της «μονογονεϊκής», η οποία έλαβε διεθνώς ευρύτερες διαστάσεις εξαιτίας της σημαντικής αύξησης των διαζυγίων και σε μικρότερη έκταση λόγω της ύπαρξης ανύπαντρων μητέρων (ελάχιστα έως καθόλου των πατέρων), ενώ ο αριθμός μονογονεϊκών οικογενειών λόγω χηρείας παρέμεινε περίπου σταθερός (Κογκίδου, 1995).

Διεθνώς, επίσης, διαπιστώνεται ότι το 50-70% των γάμων καταλήγει σε διαζύγιο, με αποτέλεσμα εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο να κινδυνεύουν από προβλήματα που έχουν συνδεθεί με την αρνητική εξέλιξη της διάλυσης της οικογένειας. Μεταξύ αυτών των προβλημάτων περιλαμβάνονται: η αποτυχία στο σχολείο, η απόρριψη από τα άλλα παιδιά, η παιδική κατάθλιψη, τα προβλήματα υγείας και η αντικοινωνική-παραβατική συμπεριφορά. Παρόμοια προβλήματα, ωστόσο, μπορούν να παρουσιάσουν και παιδιά από δυστυχημένες ή ταλαιπωρημένες από συγκρούσεις οικογένειες, ακόμη και όταν οι γονείς δεν καταλήγουν στο χωρισμό και στο διαζύγιο (Χατζηχρήστου, 1999).

Από τη διεθνή, επίσης, βιβλιογραφία προκύπτει ότι το διαζύγιο δεν συνεπάγεται απαραίτητα αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις για τα παιδιά, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι η διαβίωση και η έκθεση των παιδιών κατά τη σχολική και εφηβική ηλικία σε περιβάλλον με συνεχείς συγκρούσεις και εχθρότητα, για μεγάλα χρονικά διαστήματα, πριν και μετά το διαζύγιο, έχει μεγαλύτερη συσχέτιση με την εμφάνιση προβλημάτων στα παιδιά από ό,τι το ίδιο το γεγονός του διαζυγίου (Gardner, 1979, Emery, 1988, Cummings, 1989). Ταυτόχρονα, το μεγαλύτερο μέρος των δυσκολιών των παιδιών, που θεωρούνται αποτέλεσμα του διαζυγίου, προϋπάρχουν του χωρισμού των γονέων τους (Cherlin and Furstenberg, 1991).

Στη βάση όσων προαναφέρθηκαν η παρούσα εισήγηση θα εστιάσει, κατά κύριο λόγο, στις μονογονεϊκές οικογένειες που προέρχονται από τη νομική λύση του έγγαμου βίου, δηλαδή του διαζυγίου, επιδιώκοντας να ενισχύσει τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, η οποία παρουσιάζει σημαντικό κενό σε αυτό το τόσο σημαντικό ζήτημα. Το κενό αυτό συνυπάρχει, δυστυχώς, με τον εύκολο χαρακτηρισμό των οικογενειών αυτών αλλά και των παιδιών που προέρχονται από αυτές, ως «προβληματικών». Ο χαρακτηρισμός, ωστόσο, αυτός δεν φαίνεται να επαληθεύεται από τη σχετική βιβλιογραφία αλλά και από τις σχετικές ερευνητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί για το θέμα.

2. Ορισμοί και οριοθετήσεις

Η μονογονεϊκότητα αναφέρεται σε καταστάσεις, που δεν ταυτίζονται με το συμβατικό σχήμα της οικογένειας. Ο Roll (1992) στηριζόμενος σε διάφορες προσπάθειες καταγραφής των διαστάσεων του φαινομένου ορίζει ως «μονογονεϊκή» την οικογένεια που αποτελείται από ένα γονέα, ο οποίος δεν ζει ως ζευγάρι με κάποιον άλλο «σύντροφο» (είτε γάμος είτε συμβίωση), που μπορεί ή όχι να μένει μαζί με άλλους (συγγενείς, φίλους) και που μένει μαζί με ένα τουλάχιστον παιδί κάτω των 18 ετών.

Η μονογονεϊκή οικογένεια δημιουργείται με διάφορους τρόπους: με το θάνατο ενός εκ των δυο γονιών, με την τυπική λύση του γάμου (διαζύγιο), με άτυπη λύση του γάμου (εγκατάλειψη από τον ένα σύζυγο) και τέλος με την εκούσια ή ακούσια απόκτηση παιδιών χωρίς να έχει προηγηθεί γάμος (Eiduson, 1991).

Το κοινωνικό ζήτημα που αφορά τη σημαντική αύξηση των διαζυγίων στο διεθνή χώρο απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια και την ελληνική κοινωνία, στην οποία ο θεσμός της οικογένειας έχει αρχίσει να δέχεται ισχυρότατη πίεση. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται από τα δεδομένα της ΕΣΥΕ, σύμφωνα με τα οποία στην Ελλάδα, το 2001, καταγράφηκαν 351.177 μονογονεϊκές οικογένειες, που αντιστοιχούν στο 22% του συνόλου των οικογενειών στην Ελλάδα (το ποσοστό αυτό είναι διπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό το 1991), εκ των οποίων με μητέρα αρχηγό είναι οι 292.485 και με πατέρα αρχηγό είναι οι 58.692. Στις 93.000 από τις οικογένειες αυτές μεγαλώνουν ανήλικα παιδιά, που φοιτούν σε σχολεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΕΣΥΕ, 2002).

Η εξέλιξη αυτή δημιουργεί προβληματισμούς, που σχετίζονται με το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην προσέγγιση αυτής καθαυτής της μονογονεϊκής οικογένειας όσο και το ίδιο το παιδί, που προέρχεται από αυτήν. Τα κύρια ερωτήματα αφορούν: Κατά πόσο μπορεί το σύστημα εκπαίδευσης να συμπληρώσει τη μονογονεϊκή οικογένεια μέσω της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού; Ως ποιο βαθμό πρέπει το σχολείο να αναλάβει ευθύνες έναντι του παιδιού που ο μοναχικός γονέας δεν μπορεί; Σε ποιο βαθμό μια τέτοια παρέμβαση αποδυναμώνει το ρόλο της οικογένειας στη ζωή του παιδιού αλλά και απομακρύνει το σχολείο από το ρόλο του; (Eiduson, 1991).

Οι ανωτέρω προβληματισμοί αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, με δεδομένο ότι, κάθε είδους, χωρισμός των γονέων αποτελεί ένα έντονα στρεσογόνο γεγονός στη ζωή των παιδιών και προκαλεί τις αντιδράσεις τους –ιδιαίτερα έκδηλες κατά την αρχική περίοδο –τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 1999). Το διαζύγιο, επίσης, συχνά χαρακτηρίζεται ως «πεδίο μάχης», όπου τα βασικά θύματα είναι τα παιδιά (Gonzales, 2000).

Το σχολείο ως χώρος συνάντησης της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας, μπορεί να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό χώρο τόσο για τους γονείς που χωρίζουν όσο και για τα παιδιά τους, στη βάση ενός πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, χωρίς συγκρούσεις, με άμεσο στόχο την ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού. Και, βέβαια, στο σημείο αυτό καθοριστική είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για το παιδί είναι οι σπουδαιότεροι ενήλικες μετά τους γονείς. Για την παρέμβαση και το ρόλο των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί ποικίλες έρευνες, οι οποίες προσπαθούν να αναδείξουν το επίπεδο της σημασίας της υποστήριξης και της κατάλληλης προσέγγισης τόσο του γονέα της μονογονεϊκής οικογένειας όσο και του παιδιού που προέρχεται από αυτή (Cullingford & Morrison, 1999).

3. Ερευνητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης στη μονογονεϊκή οικογένεια στη διεθνή αλλά και στην ελληνική πραγματικότητα

Στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι υπάρχουν εκτεταμένες ερευνητικές αναφορές στο ζήτημα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς τους μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες διαζευγμένων γονέων. Μεταξύ αυτών βρίσκεται και η έρευνα των Kaslow & Schwartz, (1987) και Morawetz & Walker (1984) (βλ. σχετ. στη Χατζηχρήστου, 1999), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι οι γονείς των μονογονεϊκών οικογενειών ανησυχούν για τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που μπορούν να αναπτυχθούν εις βάρος των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον, τονίζοντας ότι οι φόβοι αυτοί είναι δικαιολογημένοι, γιατί παρά τις καλές προθέσεις, υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, καθώς και διαφορετικές στάσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων απέναντι στα παιδιά και τους γονείς μετά το χωρισμό.

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά χωρισμένων γονέων έχουν γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών, καθώς αναγνωρίζεται ότι οι αντιλήψεις αυτές είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Rist, 1970).

Οι Santrock & Tracy (1978) επιχείρησαν να πιστοποιήσουν την ύπαρξη τέτοιων στερεοτύπων, ζητώντας από εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν ένα οκτάχρονο παιδί σε διάφορους τομείς, με βάση μια ταινία που έδειχνε το παιδί να αλληλεπιδρά με ενήλικες και συνομηλίκους του. Στο 50% των εκπαιδευτικών είχε δοθεί η πληροφορία ότι οι γονείς του παιδιού ήταν χωρισμένοι και στο υπόλοιπο 50% ότι δεν ήταν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι οι γονείς του παιδιού ήταν χωρισμένοι, έδωσαν χαμηλότερες εκτιμήσεις σχετικά με την συναισθηματική προσαρμογή, την ευτυχία και την ικανότητα του παιδιού για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων.

Σε ανάλογη έρευνα των Guttman & Broudo (1989) μελετήθηκαν οι αξιολογήσεις 76 γυναικών εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση και την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή ενός φανταστικού παιδιού. Το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες, καθεμία από τις οποίες έλαβε διαφοροποιημένες πληροφορίες όσον αφορά τον τύπο οικογένειας του παιδιού (διγονεϊκή οικογένεια, μονογονεϊκή οικογένεια με αρχηγό μητέρα, μονογονεϊκή οικογένεια με τη μητέρα και τον πατριό και τέλος διγονεϊκή οικογένεια, όπου υπάρχει διαρκής σύγκρουση μεταξύ των δύο γονέων). Μεταξύ των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνας ήταν ότι οι αξιολογήσεις διαφοροποιούνταν συστηματικά με βάση τις πληροφορίες για τον τύπο της οικογένειας του παιδιού, με υψηλότερα αποτελέσματα για το παιδί που ζει και με τους δύο γονείς, στη συνέχεια για το παιδί της μονογονεϊκής οικογένειας και της οικογένειας με το θετό πατέρα, ενώ οι πιο αρνητικές αξιολογήσεις δόθηκαν, για το παιδί της οικογένειας με τις συνεχείς συγκρούσεις.

Σε άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις των Kaslow & Schwartz, (1987) και Morawetz & Walker, (1984) διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να αναπληρώσει τον απόντα γονέα σε μερικές περιπτώσεις αντιμετωπίζει τα παιδιά με οίκτο ή με περισσότερη συμπάθεια. Ωστόσο, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που δεν θεωρούν το διαζύγιο βάσιμη «δικαιολογία» για τα προβλήματα στο σχολείο, με αποτέλεσμα να εξακολουθούν να έχουν απαιτήσεις για συμμόρφωση, καλή συμπεριφορά και επίδοση των παιδιών στο σχολείο παρά την κατάσταση αναταραχής στο σπίτι. Μερικοί εκπαιδευτικοί πάλι τείνουν να κατηγορήσουν το γονέα που έχει την επιμέλεια για τα προβλήματα επίδοσης και της συμπεριφοράς των παιδιών (μελαγχολία, θλίψη, ονειροπόληση, έλλειψη συγκέντρωσης, απειθαρχία,

εριστικότητα, επιθετικότητα) και αυτό, γιατί οι ίδιοι έχουν ανυπομονησία και μικρά όρια ανοχής να βοηθήσουν και να στηρίξουν αυτά τα παιδιά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλίμα έντασης μεταξύ σχολείου και γονέων, όπου η μία πλευρά κατηγορεί την άλλη για τη συνέχιση των προβλημάτων των παιδιών και την έλλειψη κατανόησης και συνεργασίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όσο πιο αρνητική είναι η σχέση σχολείου –γονέα, τόσο το παιδί εγκλωβίζεται σε ένα φαύλο κύκλο και αυτό επιδρά αρνητικά στην ψυχική υγεία και στην προσαρμογή του παιδιού (Wallerstein and Kelly 1990).

Σύμφωνα με την έρευνα της Χατζηχρήστου (1999) η επικοινωνία μεταξύ των μονογονεϊκών οικογενειών και των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα προβληματική και δύσκολη. Το εύρημα της Χατζηχρήστου, που αφορά τη μικρή επαφή των χωρισμένων γονέων με το σχολείο συμφωνεί και με άλλα πορίσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η έλλειψη επικοινωνίας των γονέων με το σχολικό πλαίσιο καθώς και η έλλειψη πληροφόρησης σχετίζονται με δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο (Jacobson, 1978, Shinn, 1978, Wallerstein & Kelly, 1980). Επίσης, οι Cox & Desforjes (1987) επισημαίνουν ότι οι απόψεις των γονέων σχετικά με τους λόγους που πρέπει ή δεν πρέπει να ενημερώσουν το σχολείο για το χωρισμό είναι αντικρουόμενες. Υπάρχουν γονείς που δεν ενημερώνουν το σχολείο, γιατί πιστεύουν ότι η ζωή των παιδιών στο σπίτι είναι διαφορετική από αυτή που βιώνουν στο σχολείο και επιπλέον θεωρούν ότι ο χωρισμός θα επηρεάσει τα παιδιά στο σχολείο ή ότι το γεγονός αυτό δε θα ενδιέφερε το σχολείο. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν γονείς που θεωρούν ότι δεν είναι σωστό να γνωστοποιήσουν ένα τέτοιο γεγονός, επειδή η οικογενειακή ζωή είναι πολύ προσωπική ή επειδή πιστεύουν ότι ίσως μπορεί να υπάρξει μια συμφιλίωση των γονέων στο μέλλον (Χατζηχρήστου, 1999). Παράλληλα, αρκετοί γονείς θεωρούν ότι επειδή βρίσκονται σε μια ιδιαίτερα ευάλωτη συναισθηματική κατάσταση με στρες και ψυχικό πόνο για τους ίδιους δεν θα μπορέσουν να παρουσιάσουν ήρεμα στους εκπαιδευτικούς την κατάσταση για τα παιδιά τους. Άλλοι γονείς θέλουν να ενημερώσουν το σχολείο, αλλά δεν έχουν εμπιστοσύνη στο πώς θα χρησιμοποιηθεί η πληροφορία αυτή. Φοβούνται ότι το παιδί τους θα «στιγματιστεί» και ότι οποιεσδήποτε δυσκολίες τους στο σχολείο θα αποδίδονται αποκλειστικά στο χωρισμό των γονέων και στη μονογονεϊκή οικογένεια. Επίσης, μερικοί γονείς πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ανάλογη μόρφωση και συμβουλευτική κατάρτιση για να μπορέσουν να τους κατανοήσουν ή ότι είναι προκατειλημμένοι απέναντι στους γονείς που χωρίζουν με αποτέλεσμα να αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους στο γονεϊκό ρόλο. Οι γονείς, που κατά κύριο λόγο ενημερώνουν το σχολείο για το χωρισμό τους, είναι οι γονείς που έχουν καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, οπότε σε αυτή την περίπτωση ζητούν τη βοήθειά τους, την κατανόησή τους και τη στήριξή τους για τη διευκόλυνση της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι (Cox & Desforjes, 1987).

Η στενή συνεργασία και επικοινωνία εκπαιδευτικών–γονέων είναι εξίσου σημαντική, όσο και δύσκολη, για την υποστήριξη όλων των μελών της μονογονεϊκής οικογένειας μετά το χωρισμό. Η αντιμετώπιση αυτών των οικογενειών από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο ως «φυσιολογικών» και όχι ως «παθολογικών» αποτελεί τη βάση για την κατάλληλη μορφή επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Σύμφωνα με τον Hingst (1981), η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για σταθερή επικοινωνία με τους γονείς πρέπει να είναι συνεχής, εξαιτίας της κρίσιμης φάσης της ζωής της οικογένειας και των δυσκολιών και αλλαγών που προκύπτουν σε πολλούς τομείς. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκφράζουν ενδιαφέρον και να διερευνούν τις εκτιμήσεις των γονέων για τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των παιδιών, έχοντας υπόψη ότι συχνά οι αντιλήψεις των γονέων για την προσαρμογή

των παιδιών είναι διαφορετικές από τις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών. Ωστόσο, από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι οι διαφοροποιήσεις της σχολικής επίδοσης μεταξύ παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες και παιδιών που ζουν και με τους δυο γονείς είναι μικρές (Γεώργας, 1999).

Ερευνητικά, επίσης, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς μονογονεϊκών οικογενειών είναι χρήσιμο να περιλαμβάνει τις εξής πρακτικές: ενημέρωση για τα μαθήματα στο σχολείο και την πρόοδο των παιδιών, καθοδήγηση για τη βοήθεια του παιδιού στο σπίτι και έλεγχο των μαθημάτων, καθώς και συμφωνία για τους τρόπους ενίσχυσης, επιβράβευσης, σταθερής άσκησης πειθαρχίας και επίβλεψης των παιδιών και από τους δύο γονείς και διατήρηση των προσδοκιών για την πρόοδο τους στο σχολείο και σε άλλες δραστηριότητες (Αρχοντόγλου, 2005). Επιπλέον, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τους γονείς για το πρόγραμμα συναντήσεων των παιδιών με το γονέα που δεν έχει την επιμέλεια είναι ιδιαίτερα βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να κατανοούν τις πιθανές αλλαγές στη διάθεση και τη συμπεριφορά των παιδιών και να τα στηρίζουν κατάλληλα. Παράλληλα, η συμμετοχή των γονέων, που δεν έχουν την επιμέλεια, στις σχολικές δραστηριότητες του παιδιού μπορεί να αποβεί ωφέλιμη και για αυτούς, διότι δεν αισθάνονται αποκομμένοι από τη ζωή των παιδιών τους. Στο πλαίσιο αυτό εντοπίζονται πέντε βασικοί παράμετροι του σχολικού περιβάλλοντος, που διευκολύνουν τα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες: Η ύπαρξη ενός σχολικού περιβάλλοντος που να χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, σταθερότητα, οργάνωση και δομή. Η αντιμετώπιση των μαθητών με έναν τρόπο που σχετίζεται με υψηλές προσδοκίες. Η παροχή ίσων ευκαιριών στα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών για μάθηση και απόκτηση δεξιοτήτων. Συχνός έλεγχος της προόδου των μαθητών. Εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων που στοχεύουν στην ενίσχυση και στην επιβράβευση των μαθητών (Χατζηχρήστου, 1999).

Οι Cox & Desforges (1987) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επαφή του σχολείου και με τους δυο γονείς-οι οποίοι μπορεί να έπαψαν να είναι σύζυγοι αλλά εξακολουθούν να είναι γονείς-και υποστηρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί έναν «ουδέτερο» χώρο, στον οποίο μπορούν να συναντηθούν, να ενημερωθούν και να συζητήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους και οι δύο γονείς. Η παρουσία τρίτων ατόμων σε μια συζήτηση με κεντρικό θέμα την προσαρμογή και την πρόοδο των παιδιών έχει σαν αποτέλεσμα την απουσία ανοικτών συγκρούσεων μεταξύ των γονέων. Παράλληλα, η επιθυμία των γονέων μονογονεϊκών οικογενειών να συναναστραφούν και με άλλους γονείς του σχολείου της ίδιας ομάδας και να γνωριστούν μεταξύ τους μπορεί να λειτουργήσει θετικά και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό δίκτυο. Το νομοθετικό πλαίσιο πολλών χωρών ορίζει ότι και οι δύο γονείς οφείλουν να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους, να παίρνουν τον έλεγχο προόδου και να προσκαλούνται στις εκδηλώσεις του σχολείου.

Τα πορίσματα των ερευνών αυτών αποκτούν ευρύτερη σημασία συγκρινόμενα με πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά των χωρισμένων γονέων ή των γονέων που έχουν ξαναπαντρευτεί εμφανίζουν περισσότερες ψυχοκοινωνικές δυσκολίες συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν έχουν χωρίσει ποτέ. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι το διαζύγιο δεν συνεπάγεται απαραίτητα αρνητικές ψυχολογικές επιδράσεις στα παιδιά. Αντίθετα, η διαβίωση και η έκθεση των παιδιών για μεγάλα χρονικά διαστήματα, πριν και μετά το διαζύγιο, σε περιβάλλον εχθρότητας και συγκρούσεων έχει μεγαλύτερη συσχέτιση με την εμφάνιση προβλημάτων στα παιδιά από ό,τι το ίδιο το γεγονός του διαζυγίου (Long, 1987).

Ερευνητικά, επίσης διαπιστώνονται τα ακόλουθα:

Τα παιδιά έχουν διαφορετικές άμεσες, βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες αντιδράσεις στο διαζύγιο.

Η ηλικία και το αντίστοιχο στάδιο ανάπτυξης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στις άμεσες αντιδράσεις των παιδιών.

Οι συνεχείς συγκρούσεις και η εχθρότητα μεταξύ των γονέων είναι περισσότερο καταστροφικές από ό,τι αυτός καθαυτός ο χωρισμός.

Ο φυσικός χωρισμός των γονιών αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική και τραυματική εμπειρία για τα παιδιά.

Τα παιδιά από χωρισμένους γονείς έχουν περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά που ο ένας γονέας τους έχει πεθάνει.

Τα παιδιά από χωρισμένους γονείς, που ζουν σε περιβάλλον χωρίς συγκρούσεις, έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από ό,τι παιδιά που ζουν και με τους δυο γονείς αλλά σε περιβάλλον με συνεχείς συγκρούσεις και εχθρότητα.

Πολλά από τα προβλήματα των παιδιών με χωρισμένους γονείς παρουσιάζονται συνήθως πολύ πριν το χωρισμό των γονέων.

Οι καλές σχέσεις και η ποιοτική επικοινωνία των γονέων μετά τον χωρισμό, καθώς και η κοινή στάση και η συνεργασία των γονιών στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού συσχετίζονται με την ομαλή κοινωνική προσαρμογή των παιδιών. (Amato and Keith, 1991).

Τελικά, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι τα σχολεία δεν μπορούν να αγνοούν το πρόβλημα και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εντείνουν την προσπάθειά τους, προκειμένου να κατανοήσουν και να χειριστούν τα παιδιά του διαζυγίου κατάλληλα (Carlile, 1991).

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι το σχολείο, εφόσον έχει κανονισμούς για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, οφείλει να δείχνει κατανόηση και ευαισθησία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, να εκδηλώνει αντικειμενική στάση και χωρίς ψυχική φόρτιση, να καταστέλλει τις προσωπικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, εάν και εφόσον αυτές υφίστανται και εκδηλώνονται, να ενισχύει το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Έτσι μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό χώρο θετικής παρέμβασης και ένα πρότυπο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, αποσκοπώντας πάντα στο συμφέρον του παιδιού.

4. Ερευνητική περίπτωση στον ελληνικό χώρο

Η παρουσίαση της ακόλουθης ερευνητικής προσέγγισης, που εκπονήθηκε από την Αρχοντόγλου (2005), επιχειρεί να διαπιστώσει το επίπεδο της πιθανής στερεοτυπικής αντιμετώπισης των «παιδιών του διαζυγίου» από τους εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονταν σε Δημοτικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγησαν με στατιστικά τυχαίο τρόπο (τυχαία δειγματοληψία με κλήρωση από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης που είχαν στην τάξη τους μαθητές/τριες από μονογονεϊκές οικογένειες). Στους εκπαιδευτικούς του δείγματος δόθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, που εστίαζαν σε ζητήματα συμπεριφοράς, σχολικής επίδοσης-προσαρμογής καθώς και προτάσεις στήριξης παιδιών και γονέων από μονογονεϊκές οικογένειες.

Τα κύρια πορίσματα της προσέγγισης αυτής συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (65%) όταν ερωτάται «Τι νομίζετε ότι θα μπορούσε να συμβάλει σε μια γενικότερη βελτίωση των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στην τάξη;» εστιάζει στην ψυχολογική και

συναισθηματική υποστήριξη του μαθητή. Η συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει ότι «...όσο πιο θετική είναι η στάση του εκπαιδευτικού και η συμπεριφορά των συμμαθητών απέναντί τους, τόσο καλύτερη είναι η ψυχολογία και βελτιώνεται η επίδοσή τους». Η μειοψηφία των εκπαιδευτικών (35%) αναφέρει ως σημαντική την καλή συνεργασία γονέα /κηδεμόνα με τον εκπαιδευτικό.

Στην ερώτηση «πώς μπορούν οι ίδιοι να συμβάλουν σε μια γενικότερη βελτίωση αυτών των μαθητών /τριών» στην πλειοψηφία τους (70%) θεωρούν ότι δεν έχουν επαρκή επιστημονική κατάρτιση και εκτιμούν ως απαραίτητη την παρουσία κάποιου ειδικού στο σχολικό χώρο. Εμφατικά αναφέρουν ότι «χρειάζεται να ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί από τους ειδικούς...για να χειρίζονται σωστά κάποιες δύσκολες καταστάσεις». Σημαντικό ρόλο παίζει η επίγνωση των ερωτηθέντων ότι «...έχουν γενικές γνώσεις...» για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων καθώς και η βεβαιότητα ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και εξειδικευμένων ψυχολόγων «...θα έχει πολύ καλά αποτελέσματα...». Στο σύνολό τους οι δάσκαλοι δέχονται θετικά την παρουσία των ψυχολόγων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών. Στο ίδιο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί ως δεύτερη πρόταση επιλέγουν την επιμόρφωσή τους με «...εξειδικευμένα σεμινάρια στην ψυχολογία...». Όπως ομολογούν «...δεν έχουμε ικανοποιητική εκπαίδευση στην ψυχολογία, για να βοηθήσουμε στην καλή προσαρμογή παιδιών με προβλήματα στο οικογενειακό τους περιβάλλον». Ταυτόχρονα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος υποστηρίζει ότι δεν είναι σημαντικός ο ρόλος των γονέων, ενώ αντίθετα είναι απαραίτητος ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Σε επίπεδο ευθύνης και ενεργειών της πολιτείας, το 55% των εκπαιδευτικών του δείγματος ζητά από την επίσημη πολιτεία να προχωρήσει στη θεσμοθέτηση του ψυχολόγου στη σχολική μονάδα. Χαρακτηριστικά επισημαίνουν ότι «Ο σχολικός ψυχολόγος είναι απαραίτητος ως θεσμός στα σχολεία».

Ένα 15% του δείγματος αναγνωρίζει ως «φυσιολογική» τη μονογονεϊκή οικογένεια, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος (58%) τονίζει ότι δεν πρέπει να γίνουν ριζικές αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, εξαιτίας της ύπαρξης μαθητών/τριών από μονογονεϊκές οικογένειες στις σχολικές αίθουσες..

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος τονίζει, επίσης, ότι οι αναφορές στο συγκεκριμένο τύπο οικογένειας πρέπει να γίνονται με συζητήσεις στο πλαίσιο της τάξης, μέσα από τα μαθήματα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» και της «Λογοτεχνίας-Γλώσσας».

Σε αυτό το σημείο μπορεί να αναφερθεί ότι από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαφάνηκε μία τάση να αντιμετωπίζουν ως «προβληματική» τη μονογονεϊκή οικογένεια, η εικόνα της οποίας δεν πρέπει να προβάλεται για να μην αποτελέσει πρότυπο για τους μαθητές και αυριανούς ενήλικους. Το διαζύγιο έστω κι αν θεωρείται πλέον ένα φυσιολογικό γεγονός, δεν παύει ακόμη να γίνεται αντικείμενο κοινωνικού σχολιασμού.

Αξιοσημείωτο είναι όμως ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκτιμούν πως το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το σταθερό και οργανωμένο περιβάλλον, το οποίο παρέχει στο παιδί τη σταθερότητα και την ασφάλεια που τόσο πολύ έχει ανάγκη σε μια ομολογουμένως δύσκολη εμπειρία που βιώνει, ενώ για τους γονείς που χωρίζουν μπορεί να αποτελέσει ένα πρότυπο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, χωρίς συγκρούσεις με άμεσο στόχο την ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού.

Από τις διαπιστώσεις της ερευνητικής προσέγγισης που παρουσιάστηκε προκύπτουν μια σειρά παιδαγωγικών ερωτημάτων που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Τα ερωτήματα συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) Είναι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έτοιμος να ανταποκριθεί στο νέο αυτό ρόλο και β) Η βασική του

εκπαίδευση του παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την αντιμετώπιση εξειδικευμένων συνθηκών, όπως η περίπτωση των μαθητών/τριών των μονογονεϊκών οικογενειών;

5. Αντί επιλόγου – Προτάσεις

Από τα όσα ερευνητικά προκύπτουν καθίσταται σαφής η ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις πιθανές αντιδράσεις και στα στάδια προσαρμογής των παιδιών στις κρίσεις της οικογένειας. Με αυτό τον τρόπο θα βελτιωθεί όχι μόνο η όλη ατμόσφαιρα μάθησης στο σχολείο, αλλά και η επικοινωνία με τις οικογένειες ειδικών συνθηκών, όπως είναι οι μονογονεϊκές, με αποτέλεσμα τη μείωση τριβών και των παρεξηγήσεων.

Ζητούμενο, ως εκ τούτου, αποτελεί η ανάπτυξη προγραμμάτων ενημέρωσης και επιμόρφωσης, που θα απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς καθώς και στο σύνολο των παιδιών της τάξης, με στόχο την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα, που αφορούν κρίσιμες καταστάσεις στη ζωή που μπορεί να αποτελέσουν μία κρίση στη ζωή ενός ανθρώπου, όπως είναι το διαζύγιο. Σκοπός της ευαισθητοποίησης αυτής είναι η παροχή υπεύθυνης και επιστημονικής γνώσης γύρω από τις αναμενόμενες φυσιολογικές αντιδράσεις των παιδιών και τους κατάλληλους τρόπους στήριξης. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αρχίσουν να μεταβάλλονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το ζήτημα του διαζυγίου, ενώ μπορεί να αποτελέσει και μία αφορμή για τη βελτίωση του κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στα ακόλουθα θέματα:

- Διαδικασίες αντιμετώπισης προβλημάτων των παιδιών που προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες.
- Τρόποι ικανοποίησης της ψυχικής ανάγκης των μαθητών, που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες και ιδίως της ανάγκης για αναγνώριση, στοργή, ασφάλεια και αγάπη, επιτυγχάνοντας έτσι τη διαφύλαξη της ψυχικής τους υγείας.
- Ανάπτυξη της ικανότητας να γνωρίζουν τις επιδράσεις που ασκούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις της κοινωνίας στο παιδί, που προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια και τρόποι στήριξης και ψυχοσυναισθηματικής ενίσχυσης των παιδιών αυτών σε περιόδους κρίσεων στην οικογένεια.
- Αντιμετώπιση των πιθανών αντιδράσεων και δυσκολιών των παιδιών στο σχολείο.
- Εντοπισμός των καθοριστικών παραγόντων για τη μακρόχρονη προσαρμογή των παιδιών στο διαζύγιο των γονέων. Συζητήσεις σχετικά με πρακτικά ζητήματα τα οποία μπορεί να είναι κρίσιμα για την προσαρμογή τους στην οικογένεια.
- Τρόποι διευκόλυνσης της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο μετά το διαζύγιο.
- Μορφές συνεργασίας με τους γονείς. Ενθάρρυνση του γονέα να επικοινωνήσει με το παιδί. Συχνά, μετά το διαζύγιο/ χωρισμό, το παιδί διακατέχεται από σιγή, είναι σιωπηλό από το σοκ και τη λύπη. Αυτό μπορεί να τρομάζει και να αποξενώνει.

Παράλληλα με τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργήσουν στο σχολείο ομάδες συμβουλευτικής υποστήριξης γονέων σε μονογονεϊκές οικογένειες (Stolberg and Cullen, 1983). Στις ομάδες αυτές προσδιορίζονται οι συγκεκριμένες δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ο γονέας

στη μονογονεϊκή οικογένεια και παρέχονται συμβουλές, υποστήριξη και ενθάρρυνση. Οι γονείς μαθαίνουν να παρατηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους και να εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους για την αλλαγή μη επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς. Στις ομάδες αυτές παρέχονται επίσης πληροφορίες για τα εξελικτικά στάδια της προσαρμογής των παιδιών και τις αντιδράσεις τους ανάλογα με την ηλικία τους, καθώς και για τα στάδια της προσαρμογής των γονέων, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων των μελών της οικογένειας και τη βελτίωση της λειτουργίας της. Επίσης, εκπαιδεύονται στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικών με το διαζύγιο και τη λειτουργία της οικογένειας μετά από αυτό (π.χ. έλεγχος θυμού, χαλάρωση, δεξιότητες επικοινωνίας) (Χατζηχρήστου, 1999).

Καταληκτικά, επισημαίνεται ότι η μονογονεϊκή οικογένεια ως κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα και στο χώρο της Ελλάδας, με διαρκώς αυξητικές τάσεις. Τα παιδιά, που οι γονείς τους έχουν χωρίσει, δεν αποτελούν βέβαια την πλειοψηφία μέσα στις σχολικές τάξεις, αλλά δεν είναι πλέον ασυνήθιστο φαινόμενο. Οι γονείς –αρχηγοί των μονογονεϊκών οικογενειών αντιμετωπίζοντας καθημερινά σοβαρά προβλήματα και πιέσεις, αδυνατούν όλο και περισσότερο να εμπλέκονται στη σχολική ζωή των παιδιών τους, παρόλο που σήμερα υπάρχει ολοένα και μεγαλύτερη ανάγκη της συμμετοχής τους στα σχολικά δρώμενα. Η διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, σχετικά με την ποικιλία δομών της οικογένειας και ιδιαίτερα των ειδικών προβληματισμών που απασχολούν τις μονογονεϊκές οικογένειες θα οδηγήσει σε μία αποτελεσματική επικοινωνιακή προσέγγιση με τους γονείς. Όσο περισσότερο επικοινωνούν το σχολείο και οι μονογονεϊκές οικογένειες τόσο περισσότερα θα είναι τα οφέλη για τα ίδια τα παιδιά. Τελικά, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει το φωτεινότερο σημείο στη ζωή ενός παιδιού που προέρχεται από τη μονογονεϊκή οικογένεια. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο πρέπει να προσανατολιστεί προς την αλλαγή των παρωχημένων και δυσλειτουργικών αντιλήψεων, πράγμα που σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας και πάνω από όλα σημαίνει σεβασμό στον άνθρωπο και τις ανάγκες του.

Βιβλιογραφία

- Αρχοντόγλου, Α., (2005), *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Γεώργιας, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ε.Σ.Υ.Ε. (2002), Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, Στατιστική της δικαιοσύνης, Αθήνα.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (2002), Στατιστική της δικαιοσύνης, Αθήνα.
- Κογκίδου, Δ. (1995), *Μονογονεϊκές οικογένειες: Πραγματικότητα – Προοπτικές – Κοινωνική Πολιτική*, Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.
- Χατζηχρήστου, Χ., (1999), *Ο χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά: Η προσαρμογή των παιδιών στη διπληρητική οικογένεια και στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Amato, R. and Keith B. (1991), "Parental divorce and adult well-being: a meta-analysis", *Journal of Marriage and Family*, Vol. 53, pp. 43-58
- Carlile, C. (1991), "Children of Divorce: How teachers can help ease the pain", *Childhood Education*, Summer, 232 –334.
- Cerlin, J. and Furstenberg, F. (1991), "Stepfamilies in the USA", In Blake, J. and Hagen. J. (eds.): *Annual Review of Sociology*, pp. 359-381.
- Cox, M. and desforges, M. (1987), *Divorce and the school*, London: Methuen.
- Cullingford, C. & Morrison, M., (1999), Relations between parents and schools: A case study, *Educational Review*, 51, 3, 253 –262.
- Cummings, S. et. Al. (1989), "Children' s responses to angry adult behaviour as a function of marital distress and a history of interparent hostility", *Child Development*, Vol. 60, pp. 1035-1043.
- Eiduson, B. (1991), «Μονογονεϊκή οικογένεια», μτφ. Μαρία Τερζίδου, στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Emery, E. (1989), *Marriage divorce and children' s adjustment*, Newbury Park.
- Gardner, R. (1979), *The parents book about divorce*, New York: Bantam.
- Gonzales, S. (2000), Ένας πατέρας χωρίζει, μτφ. Λυδία Κοντογεωργοπούλου, Αθήνα: Θυμάρι.
- Guttman, J., Broudo, M., (1989), "The effect of Children's Family Type on Teacher's Stereotypes, Children of Divorce: Developmental and Clinical Issues", *Internatonal Report*, Haworth, Inc.
- Hingst, G. (1981), "Children and divorce: The child' s view", *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 10, pp. 161-164.
- Jacobson, D., S., (1978), "The impact of divorce /separation on children: III. Parent –child communication and child adjustment, and regression analysis of findings from overall study", *Journal of Divorce*, 1, 341- 361.
- Kaslow, W. and Schwartz, L. (1987), *The dynamics of divorce. A life cycle perspective*, New York: Bruner/Mazel.
- Long, N. Et al. (1987) "Self-perceived and independently observed competence of young adolescents as a function of parental marital conflict and recent divorce", *Journal of abnormal child Psychology*, Vol. 15, No 1, pp. 15-27.
- Morawetz, A. and Walker, G. (1984), *Brief therapy with single-parent families*, New York; Bruner/Mazel.
- Rist, C., (1970), "Student social class and teacher expectations: The self fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review*, Vol. 40, pp. 4110 –4150.
- Roll, J. (1992), *Lone Parents Family in the European Community. A report to the European Commission: European Family and Social Policy*, London.
- Santrock, J., W. & Tracy, R., L. (1978), "Effects of children's family structure status on the development of stereotypes by teachers", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, pp. 754 –757.
- Sinn, M., (1978), "Father absence and children's cognitive development", *Psychological Bulletin*, Vol. 85, No 2, pp. 295 –324.
- Wallerstein, S. & Kelly, B. (1990), *Surviving the breakup: How children and parents cope with divorce*. New York: Basic Books.