



περιεχόμενα

Έκθεση Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης ΑΝΔΡΕΑΣ ΠΟΥΛΥΔΩΡΟΥ	2
Συνεργασία Εκπαιδευτικών Διευθυντικών Στελεχών και Γονέων ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ	4
Το σχολικό κλίμα υπό το φακό των παιδιών ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΣΙΑΡΔΗ	11
Η κουλτούρα των οργανισμών και η περίπτωση των Σχολείων ΑΝΔΡΕΑΣ ΚΥΘΡΕΩΤΗΣ	14
Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Ανάγκες και προτεραιότητες στην Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση ΓΙΑΣΕΜΙΝΑ ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΗ - ΛΟΪΖΟΣ ΣΥΜΕΟΥ	19
Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη ΠΕΤΡΟΣ ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ	23

Η Συντακτική Επιτροπή δέχεται κείμενα (μελέτες, έρευνες, βιβλιοκριτικές κτλ.) για δημοσίευση στο Δελτίο του Ομίλου. Τα κείμενα πρέπει να είναι σύντομα (μέχρι 1500 λέξεις περίπου), σε θέμα σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση και να αποστέλλονται σε γραπτή και ηλεκτρονική μορφή σε πρόγραμμα Word for Windows στις διευθύνσεις: Γιάννης Σαββίδης, Αμοργού 4Α, 1048 Λευκωσία και i.savvides@cytanet.com.cy

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ
Μαρία Γεωργίου
ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Μαρία Γεωργίου
Όλγα Παπαγιάννη

ΧΟΡΗΓΟΙ:
Φ.Ε.ΠΑΝ.
Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου
Παιδείας και Πολιτισμού

Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,

Το διοικητικό συμβούλιο του ΚΟΕΔ με ιδιαίτερη ικανοποίηση δέχτηκε τα θετικά σχόλια που προκάλεσε η προσπάθεια της εκδοτικής επιτροπής για ανανέωση του δελτίου του ομίλου. Είναι με ιδιαίτερη ευχαρίστηση που δεχόμαστε δικές σας εργασίες για δημοσίευση στο δελτίο και σας διαβεβαιώνουμε πως πάντα καταβάλλεται προσπάθεια να εντάσσονται στην ύλη των αμέσως επόμενων εκδόσεών του. Στην παρούσα έκδοση διαβάστε σημαντικές πληροφορίες που έχουν σχέση με τα τέλη εγγραφής στο προσεχές Κοινοπολιτειακό Συνέδριο Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας που θα πραγματοποιηθεί στην Κύπρο τον Οκτώβριο του 2006. Ακολουθούν ενδιαφέροντα κείμενα που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων όπως η προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο, το σχολικό κλίμα από την οπτική γωνία των μαθητών, η κουλτούρα του σχολείου, οι σχέσεις γονιών και σχολείου, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Τέλος το δελτίο φιλοξενεί τον πρόλογο από μια νέα έκδοση που φέρει τον τίτλο «Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών». Η επιμέλεια της έκδοσης έγινε από τον Πέτρο Πασιαρδή Αναπληρωτή Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και τους Γιάννη Σαββίδη και Ανδρέα Τσιάκκιο, υποψήφιους διδάκτορες Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Εκδοτική επιτροπή

ΘΕΜΑ: ΣΥΝΕΔΡΙΟ CCEAM 2006

ΕΠΙΧΟΡΗΓΗΜΕΝΑ ΤΕΛΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΓΙΑ ΚΥΠΡΙΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΟΥΣ

Αγαπητά μέλη του ΚΟΕΔ

Οι εργασίες προετοιμασίας του διεθνούς συνεδρίου του CCEAM που θα πραγματοποιηθεί στην Κύπρο τον Οκτώβριο του 2006 προχωρούν με εντατικούς ρυθμούς. Ήδη μέσω της ειδικής ιστοσελίδας του συνεδρίου, παρέχονται σχετικές πληροφορίες οι οποίες σύν τω χρόνω θα εμπλουτίζονται με στόχο την πληρέστερη ενημέρωση για την όλη διοργάνωση.

Η ευκαιρία που προσφέρεται στον ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό κόσμο της Κύπρου να παρακολουθήσει τις εργασίες του συνεδρίου είναι μοναδική. Με βάση αυτό το σκεπτικό το διοικητικό συμβούλιο του ΚΟΕΔ βρίσκεται στην ευχάριστη θέση να ανακοινώσει πως πέτυχε την εξασφάλιση επιχορηγημένων τελών εγγραφής τόσο για τα μέλη του ομίλου όσο και για τους Κύπριους συνέδρους γενικά.

ΕΠΙΧΟΡΗΓΗΜΕΝΑ ΤΕΛΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΓΙΑ ΚΥΠΡΙΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΟΥΣ (παρακολούθηση τριών ημερών)

ΜΕΛΗ ΚΟΕΔ

35 λίρες

20 λίρες (ημερήσιο
σίο τέλος)*

ΜΗ ΜΕΛΗ ΚΟΕΔ

45 λίρες

25 λίρες (ημερήσιο
σίο τέλος)*

Σημειώσεις:

1. Στους Κύπριους συνέδρους προσφέρεται και η δυνατότητα επιλογής ημερήσιου τέλους εγγραφής.
2. Στις εγγραφές συνέδρων θα τηρηθεί αυστηρά σειρά προτεραιότητας λόγω του περιορισμένου αριθμού θέσεων
3. Τα επιχορηγημένα τέλη για Κύπριους συνέδρους καλύπτουν
α) παρακολούθηση των εργασιών του συνεδρίου
β) τσάντα συνεδρίου
γ) καφέ κατά τα καθορισμένα διαλείμματα

Για Διοικητικό Συμβούλιο του ΚΟΕΔ,
Μαρία Γεωργίου, Γραμματέας

Οι απόψεις που παρατίθενται στα ενυπόγραφα άρθρα δεν εκφράζουν απαραίτητα τον ΚΟΕΔ.

ΕΚΘΕΣΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Απόψεις για ορισμένες πτυχές της

Ανδρέας Π. Πολυδώρου, Πρώην Προέδρου του ΚΟΕΔ

Κατά τους τρεις τελευταίους μήνες δημοσιεύθηκαν πολλές απόψεις και σχόλια πάνω στην Έκθεση της Επιτροπής Ειδικών για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Το πλήθος των δημοσιευμάτων μαρτυρεί από τη μια το ενδιαφέρον που προκάλεσε η Έκθεση, η οποία αντικρίζει σφαιρικά το εκπαιδευτικό μας σύστημα και κάνει προτάσεις για κυλιόμενη μεταρρύθμιση και από την άλλη το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η επίλυση των προβλημάτων που ταλανίζουν την εκπαίδευση δεν επιδέχονται παραπέρα καθυστέρηση.

Το κείμενο που ακολουθεί ασχολείται με ορισμένες πτυχές της Έκθεσης των Ειδικών και εκφράζει τις απόψεις, παρατηρήσεις και εισηγήσεις του γράφοντος.

1. Φιλοσοφικό Υπόβαθρο

Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της Έκθεσης συμπυκνώνεται στις έννοιες κλειδιά: δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία / Κράτος Δικαίου. Έχω τη γνώμη ότι ο όρος «Ευρωκυπριακή Πολιτεία», είναι αδόκιμος, αλλά και ατυχής, γιατί περιέχει το νόημα της ταύτισης, ενώ η Κυπριακή Δημοκρατία και μετά την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση εξακολουθεί να διατηρεί τη δική της οντότητα. Εξάλλου ο όρος αυτός δεν έχει ως τώρα χρησιμοποιηθεί για καμιά άλλη χώρα-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι έννοιες «δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία» με βρίσκουν απόλυτα σύμφωνο, γιατί η παιδεία ως κατ' εξοχήν δημόσιο αγαθό δεν μπορεί παρά να είναι δημοκρατική και ανθρώπινη για να προσφέρει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και μάθησης, χωρίς να αναπαράγει τις ανισότητες, και να καλλιεργεί τη διαμόρφωση του στοχαστικού ανθρώπου-ενεργού πολίτη, παράλληλα με την κατάλληλη προετοιμασία να εισέλθει στην αγορά εργασίας.

2. Ιδεολογικός προσανατολισμός και αναμόρφωση της σκοποθεσίας της κυπριακής εκπαίδευσης.

Στην Έκθεση αναφέρεται ότι «το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο της σύγχρονης Κυπριακής Εκπαίδευσης παραμένει ελληνοκυπριακοκεντρικό, στενά εθνοκεντρικό και πολιτισμικά μονολιθικό. Το σημερινό ιδεολογικό πλαίσιο αγνοεί τη διαπολιτισμικότητα της Κυπριακής κοινωνίας, καθώς και τον εξευρωπαϊσμό και τη διεθνοποίηση της Κυπριακής εκπαίδευσης». Έχω

την άποψη ότι η θέση αυτή περιέχει το στοιχείο κάποιας υπερβολής. Αν κοιτάξουμε τους στόχους του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος θα διαπιστώσουμε την υπερβολή. Πιστεύω ότι το πρόβλημα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος δεν εστιάζεται στον τομέα της σκοποθεσίας. Το πρόβλημα του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχει να κάνει με όλες εκείνες τις διαδικασίες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων. Συμφωνώ, βέβαια, ότι οι στόχοι όσον αφορά τη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική πτυχή πρέπει να εμπλουτισθούν και να διαμορφωθούν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Είναι, δυστυχώς, γεγονός ότι οι στόχοι του εκπαιδευτικού μας συστήματος αγνοούσαν την τουρκοκυπριακή κοινότητα, τις παραδόσεις και τον πολιτισμό της. Και αυτή η παράλειψη ήταν ένα από τα πιο αρνητικά σημεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Περιτό, βέβαια, να τονιστεί ότι ο απόλυτος εθνοκεντισμός είναι επικίνδυνος. Ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η ανοχή είναι απαραίτητοι στόχοι ενός σύγχρονου και δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3. Θεσμικό πλαίσιο διακυβέρνησης και άσκησης εξουσίας

Αναφορικά με το Κεντρικό Επίπεδο Εξουσίας η Επιτροπή προτείνει τη σύσταση Συμβουλίου Παιδείας παράλληλα με το υφιστάμενο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Έχω τη γνώμη ότι οι ρόλοι των δύο σωμάτων συμπίπτουν εν πολλοίς. Σκοπός του Συμβουλίου Παιδείας, όπως προτείνεται, είναι να «συμβουλευεί τον Υπουργό για μείζονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, να συζητά τις αξιολογήσεις, τις έρευνες και τις εισηγήσεις των ειδικών για όλα τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση». Σκοπός του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου είναι να «μελετά και συζητά γενικά θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, σχέδια εκπαιδευτικής ανάπτυξης, άλλα σχετικά ζητήματα και να κάμνει εισηγήσεις στον Υπουργό Παιδείας και πολιτισμού».

Είναι γεγονός ότι το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, από της ιδρύσεώς του, το 1976, υπολειπεται, γιατί το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει ουσιαστικά αποδεχθεί την ύπαρξή του ως θεσμού. Ίσως, όμως, και η φύση

της σύνθεσής του και ο μεγάλος αριθμός των μελών του να αποτελούν αρνητικούς συντελεστές αναφορικά με την αποτελεσματικότητά του. Δε νομίζω ότι η παράλληλη λειτουργία των δύο σωμάτων είναι χρήσιμη. Εισηγούμαι, όμως, τη διεύρυνση του Συμβουλίου Παιδείας με τη συμμετοχή μελών που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, από τον κόσμο της οικονομίας και της εργασίας, ώστε οι θέσεις που θα διαμορφώνονται να απηχούν ευρύτερα τις ανάγκες της κοινωνίας.

Σ' αντικατάσταση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου εισηγούμαι τη σύσταση Συμβουλίων Εννιάχρονης Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατ' αντιστοιχία με το Συμβούλιο Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Στο σχετικό οργανόγραμμα διαλαμβάνεται πρόταση για τη δημιουργία Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης. Η μη ύπαρξη αυτού του φορέα έχει επισημανθεί ως βασικό έλλειμμα του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην Έκθεση της ΟΥΝΕΣΚΟ για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, που δημοσιεύτηκε το 1997.

Πολύ ορθά στην Έκθεση γίνεται εισήγηση για «συμμετοχή της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχεδιασμό, προγραμματισμό και κατανομή εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού έργου, έτσι που να λαμβάνονται υπόψη τοπικές ιδιαιτερότητες».

4. Αναμόρφωση της δομής του Εκπαιδευτικού Συστήματος

Θα σταθώ σε τρεις βασικές προτάσεις: την ενιαιοποίηση της εννιάχρονης γενικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τη σταδιακή δημιουργία του νέου τύπου Ενιαίου Λυκείου και τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου Νηπιαγωγείου, Δημοτικού Σχολείου, Γυμνασίου και Λυκείου.

4.1 Οι δύο βαθμίδες, της δημοτικής και της γυμνασιακής εκπαίδευσης παρουσιάζουν σήμερα πολλά προβλήματα, τόσο ως προς το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και ως προς τις διδακτικές προσεγγίσεις που καθιστούν την ομαλή μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο προβληματική. Τα προγράμματα, αντί να χαρακτηρίζονται από σπειροειδή διάταξη, περιέχουν αχρείαστες επαναλήψεις και επικαλύψεις, γεγονότα που απαιτούν σπατάλη πολύτιμου χρόνου εις βάρος της μάθησης.

4.2 Η πρόταση για σταδιακή δημιουργία ενός πραγματικά Ενιαίου Λυκείου, αποτελεί, ίσως, το πιο σημαντικό θέμα της Έκθεσης. Σύμφωνα με την πρόταση το Ενιαίο Λύκειο θα αντικαταστήσει τα υφιστάμενα Γενικά Λύκεια και τις Τεχνικές –Επαγγελματικές Σχολές και «θα συνδυάζει οργανικά τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση», μια εκπαίδευση ανθρωπιστική και δημοκρατική, όπως αναφέρεται σε άλλο σημείο της Έκθεσης.

Η προηγούμενη Κυβέρνηση έχει, ως γνωστό, επιχειρήσει τη δημιουργία Ενιαίου Λυκείου, αλλά το εγχείρημα απέτυχε. Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της Έκθεσης για προσφορά μιας στέρεως γενικής, ανθρωπιστικής και δημοκρατικής δευτεροβάθμιας παιδείας που θα αποτελεί το υπόβαθρο για όλους τους αποφοίτους, είτε για να ενταχθούν, ύστερα από κατάλληλη κατάρτιση, στην αγορά εργασίας, είτε για να συνεχίσουν τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και να ακολουθήσουν τη δια βίου εκπαίδευση, είναι κατά τη γνώμη μου ορθή. Όσον αφορά τη δια βίου εκπαίδευση πρέπει να τονιστεί ότι αυτή δεν αποτελεί επιλογή, αλλά ανάγκη που την επιβάλλει η αλματώδης πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας. Ο αριθμός των εργαζομένων που αναγκάζονται να αλλάξουν δύο, τρία ή και περισσότερα επαγγέλματα κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους ολοένα και αυξάνεται και αφορά τον κάθε πολίτη.

Το ζητούμενο, όμως, είναι η υλοποίηση της πρότασης, η οποία απαιτεί, απαραίτητα, συναίνεση των εταίρων και τη δημιουργία φορέα που θα συγκροτείται από τεχνοκράτες υψηλού επιπέδου και με ικανοποιητική πείρα.

4.3. Η θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου όλων των βαθμίδων, του νηπιαγωγείου, της εννιάχρονης υποχρεωτικής και της λυκειακής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη. Οι στατιστικές δείχνουν ότι τα παιδιά μας φοιτούν στο σχολείο λιγότερες ώρες από τα παιδιά των άλλων χωρών της Ευρώπης. Το ολοήμερο, όμως, σχολείο, όπως έχει ως τώρα λειτουργήσει, αποτελεί παράδειγμα προς αποφυγήν. Γι' αυτό και πολύ ορθά η Επιτροπή Μεταρρύθμισης προτείνει την αναμόρφωση των προγραμμάτων, ούτως ώστε να περιέχουν ουσιαστικό περιεχόμενο και ο επιπρόσθετος χρόνος να είναι οργανικό μέρος του σχολικού προγράμματος.

5. Αναλυτικά Προγράμματα και Παιδαγωγική Διδακτική Διαδικασία.

Τα αναλυτικά προγράμματα και η διδακτική διαδικασία είναι τα δύο απαραίτητα μέσα υλοποίησης των όποιων στόχων, με απόλυτη διαλεκτική σχέση μεταξύ τους,

αλλά με υψηλό ποσοστό αποτυχίας, από υπαιτιότητα του ίδιου του συστήματος. Εισάγονται καινοτομίες που κατά κανόνα καταλήγουν σε αποτυχία, γιατί απουσιάζει ο απαραίτητος προγραμματισμός, οι εκπαιδευτικοί δεν τυγχάνουν της κατάλληλης επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης, δε διατίθεται η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή ή, ακόμη, δεν παρέχεται ο απαραίτητος χρόνος. Γίνονται προσπάθειες ανανέωσης και εκσυγχρονισμού, αλλά σύμφωνα και με την Επιτροπή Μεταρρύθμισης παρατηρείται αναντιστοιχία της διδακτικής ύλης προς το διδακτικό χρόνο.

Γενικά, το σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών χρειάζεται βελτίωση. Δικαιολογημένα η Επιτροπή Μεταρρύθμισης προτείνει «αναθεώρηση και εκσυγχρονισμό της σχολικής παιδαγωγικής και του διδακτικού μαθησιακού περιβάλλοντος με τη συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση της διδασκαλίας και στη διαδικασία μάθησης», καθώς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Τονίζεται, επίσης, ορθά, ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και να αναγνωρίζεται ως επαγγελματίας.

6. Εθνικά Επίπεδα

Η Επιτροπή Μεταρρύθμισης παίρνει σαφώς αρνητική θέση έναντι του καθορισμού «εθνικών επιπέδων». Θεωρεί ότι στη βάση τους «βρίσκεται μια φιλοσοφική αντίληψη της έννοιας της παιδείας, για την οποία υπάρχουν έντονα αντικρουόμενες απόψεις και είναι δανεισμένη από το χώρο της οικονομίας, της παραγωγής και της διείσδυσης, σύμφωνα με την οποία εκείνο που μετρά είναι η αποτελεσματικότητα». Το ερώτημα που εγείρεται είναι: Στην εκπαίδευση δεν είναι χρήσιμη η μέτρηση της αποτελεσματικότητας, όπου, τουλάχιστον, τούτο είναι δυνατόν; Πιστεύω ότι, εκεί όπου είναι μετρήσιμη η αποτελεσματικότητα, όπως είναι οι τομείς της γνώσης και των δεξιοτήτων, μπορούμε να κάνουμε χρήση των εθνικών επιπέδων, όχι για σκοπούς κατάταξης σχολείων και εκπαιδευτικών, επιβράβευσης ή τιμωρίας, όπως συμβαίνει στη Βρετανία, αλλά για σκοπούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης τόσο του συστήματος κεντρικά, όσο και των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο η Επιτροπή, σε άλλο μέρος της Έκθεσης, αντιφάσκει προς την πιο πάνω θέση της, όταν διαπιστώνει ότι «*ποτέ δεν έχει γίνει μια επιστημονική αποτίμηση («μέτρηση») για το τι επιτυγχάνεται στα σχολεία (το σύνολο των σχολείων) στα πλαίσια αυτών των στόχων. Η αξιολόγηση μένει στο επίπεδο των «εντυπώσεων» κάποιων επιθεωρητών από «κάποια» scho-*

λεύα και από «κάποιους» δασκάλους που ξέρουν να εντυπωσιάζουν».

7. Εθνικό Απολυτήριο

Η θεσμοθέτηση του Εθνικού Απολυτηρίου θα αναβαθμίσει την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τόσο στο εσωτερικό, όσο και στο εξωτερικό και ελπίζεται ότι θα καταστήσει τις εξετάσεις των υποψηφίων για εισδοχή στα πανεπιστήμια αχρείαστες.

8. Παραπαιδεία

Η παραπαιδεία έχει εξελιχθεί σε σοβαρό κοινωνικοοικονομικό πρόβλημα. Είναι μια γάγγραινα που ταλανίζει γονείς και παιδιά και που οφείλεται από τη μια στη μεγάλη έφεση για απόκτηση ανώτατης μόρφωσης και από την άλλη στο μικρό αριθμό θέσεων για ορισμένους κλάδους σπουδών. Εφόσον η ζήτηση θέσεων θα είναι μικρότερη από την προσφορά το πρόβλημα θα εξακολουθήσει να υπάρχει. Εκπαιδευτικά ορθή λύση θα ήταν η εισαγωγή μεταλυκειακής τάξης και η παρακολούθηση μαθημάτων επιλογής, ανάλογα με τον κλάδο σπουδών που επιθυμούν να παρακολουθήσουν, όσοι επιθυμούν να φοιτήσουν σε πανεπιστήμιο. Η λειτουργία μεταλυκειακής τάξης συνεπάγεται, ασφαλώς, επιπρόσθετο οικονομικό κόστος για το κράτος. Το κόστος, όμως, της παραπαιδείας είναι οπωσδήποτε πολύ πιο μεγάλο και δυστυχώς, όχι μόνο οικονομικό.

9. Γενικές Παρατηρήσεις

9.1 Η Έκθεση χαρακτηρίζεται από σχετική χαλαρότητα στη δομή της. Αυτή η χαλαρότητα είχε, κατά τη γνώμη μου, ως αποτέλεσμα το μεγάλο όγκο της. Καταλαμβάνει έκταση 360 σελίδων. Ο αναγνώστης επισημαίνει αρκετές επαναλήψεις αυτούσιων τμημάτων ενός μέρους σε άλλο, αλλά και αντιφάσεις.

9.2 Παρά τις επί μέρους διαφορετικές απόψεις που μπορεί να έχει κανείς δεν μπορεί παρά να διαπιστώσει ότι η Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης αντικρίζει σφαιρικά όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού μας συστήματος και κάνει προτάσεις που αν υιοθετηθούν θα συμβάλουν στην αναμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Η Επιτροπή δεν έχει ασχοληθεί με την οικονομική πτυχή της μεταρρύθμισης. Τονίζει, όμως, πολύ ορθά ότι αυτή μπορεί να εφαρμοσθεί σε βάθος χρόνου, ανάλογα με τις ανάγκες, αλλά ολοκληρωμένα και όχι επιλεκτικά.

9.3 Όπως τονίζει και η Επιτροπή, η Έκθεση δεν είναι ένα έγγραφο προς άμεση εφαρμογή. Είναι απλώς ένα πλαίσιο. Για την εφαρμογή της κάθε πτυχής της απαιτείται η σύσταση ειδικών σωμάτων υψηλών προδιαγραφών.

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ

*Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Πολιτικής
στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
και Επισκέπτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κύπρου*

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντικού στελέχους στην αλληλεπιδραστική σχέση σχολείου – οικογένειας και να εντοπιστούν δυσκολίες και προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν κατά την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς καθώς και να ανιχνευθούν τρόποι συνεργασίας που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν για να επέλθουν καλύτερα αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων.

Για το σκοπό αυτό η παρούσα εργασία ακολουθεί την εξής δομή: Μετά την εισαγωγή στην πρώτη ενότητα καταβάλλεται προσπάθεια να καταδειχθεί η αναγκαιότητα της ύπαρξης Συλλόγων και Συνδέσμων Γονέων για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων, στη συνέχεια στη δεύτερη ενότητα καταγράφονται ερευνητικά αποτελέσματα όπου οι γονείς εμφανίζονται ως ομάδα πίεσης προς το σχολείο, κατόπιν στην τρίτη ενότητα αναπτύσσονται οι στόχοι που εξυπηρετούνται από τη συνεργασία διευθυντικών στελεχών και γονέων. Και τέλος η εργασία κλείνει με τις ενέργειες των διευθυντικών στελεχών προκειμένου να προσελκύσουν τους γονείς και να συνεργαστούν ομαλά μαζί τους προς το συμφέρον των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και κυρίως το σχολείο, ως κοινωνική οργάνωση βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, και ως εκλογικευμένος κοινωνικός χώρος, αποτελεί ένα ενδιάμεσο πλαίσιο ανάμεσα στο κλειστό προστατευτικό οικογενειακό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινωνία. Η διαμεσολάβηση μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικής κοινότητας γίνεται μέσω των γονέων από τα πρώτα κιόλας βήματα της κοινωνικής ζωής του ατόμου.

Στην Ελλάδα είναι γεγονός ότι η σχεδόν καθημερινή επαφή των γονέων με το σχολείο εξαντλείται κυρίως στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού ως συνάρτηση τόσο της ηλικίας των παιδιών και της παροχής βασικής φροντίδας και υποστήριξης της κατ' οίκον εργασίας, όσο και της αρχής της εγγραφής του παιδιού (αν

πρόκειται για δημόσιο σχολείο) σε σχολική μονάδα του τόπου κατοικίας του, που σημαίνει ότι το σχολείο βρίσκεται στη γειτονιά που κατοικεί το παιδί και άρα η συνοδεία του γονιού κατά τη μετάβαση και αποχώρηση είναι απαραίτητη. Προϊούσης όμως της ηλικίας και αφού τα παιδιά αποκτήσουν αυτονομία στη μετάβαση στο σχολικό χώρο, οι επαφές των γονέων εξασθενούν και στη συνέχεια σχεδόν εξαφανίζονται, εκτός εκείνων των περιπτώσεων που δεσμεύονται θεσμικά (π.χ να εγγράψουν τους μαθητές, να παραλάβουν βαθμολογία, να παραστούν στην παιδαγωγική συνάντηση κλπ). Με την ενηλικίωση δε των παιδιών δεν απαιτείται πλέον και θεσμικά η παρέμβαση των γονέων τους, καθώς αυτά θεωρούνται από το νόμο άτομα ικανά προς δικαιοπραξία και επομένως μπορούν να εγγράφονται μόνο τους, να παραλαμβάνουν μόνο τους τον έλεγχο προόδου τους, να μετέχουν τα ίδια στα θεσμικά όργανα και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες των πράξεών τους.

Στην ουσία δηλαδή η συμμετοχή των γονέων διέπεται περισσότερο από μια τυπική – νομική διάσταση και λιγότερο από μια ουσιαστική – παιδαγωγική. Η διάσταση αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από τις έννομες συνέπειες της ηλικίας.

Στην παρούσα εργασία η έμφαση δίνεται στη συνεργασία διευθυντικών στελεχών και γονέων κυρίως στο επίπεδο του σχολείου της πρωτοβάθμιας και Β/μιας εκπαίδευσης μιας και θεσμικά η παρέμβαση των γονέων προβλέπεται μόνο στο σχολικό και όχι στο ευρύτερο εκπαιδευτικό δίκτυο. Ωστόσο δεν σημαίνει ότι η παιδαγωγική διάσταση και η εταιρική σχέση και υποστήριξη, που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ γονέων και οποιουδήποτε εκπαιδευτικού οργανισμού σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα, θα πρέπει να μας διαφεύγει από το στοχασμό, καθώς πολλά παραδείγματα μας πείθουν ότι οι γονείς είτε ως πρόσωπα, είτε ως ομάδα αναφοράς, είναι παρόντες και μετέχουν τυπικών ή άτυπων εκπαιδευτικών διαδικασιών, μέσα σε μια κοινωνία στην οποία σήμερα φαίνεται να κερδίζουν έδαφος οι απόψεις και η αρχή των επιλογών του καταναλωτή (βλ. Ανδρέου, 1999:20, Everard & Morris 1999:17-21, Παττίδης (1995). Ως «καταναλωτές» λοιπόν και

ως «πελάτες» οι γονείς, έχουν δικαίωμα να εκφέρουν λόγο για την ποιότητα και το είδος των σπουδών και σε πολλές περιπτώσεις να επιλέγουν τον τύπο εκπαιδευτικού οργανισμού ή και το κράτος που θα σπουδάσουν τα παιδιά τους.

1. Η αναγκαιότητα των Συλλόγων και Συνδέσμων Γονέων και Κηδεμόνων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών οργανισμών και γονέων είναι ένα θέμα που συχνά επανέρχεται στη βιβλιογραφία για την έρευνα της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική πολιτική (Kyriakidis, 2005, Georgiou 1996, Γώγου - Κρητικού, 1994). Το πρόβλημα δε της σχέσης ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο είναι τόσο παλιό όσο και η ύπαρξη της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης. Η συνεργασία μεταξύ φυσικών παιδαγωγών (γονέων) και επαγγελματιών παιδαγωγών (εκπαιδευτικών), στόχο έχει να συμπληρώσει τη γενικότερη αγωγή των νέων και να βοηθήσει στην κοινωνικοποίησή τους. Οι παιδαγωγικές απόψεις των προοδευτικών κινημάτων και ειδικότερα αυτού της νέας αγωγής, εκφράστηκαν από τους κλασικούς παιδαγωγούς ως αξίωση εντατικής συνεργασίας σε συμμετρικό επίπεδο ανάμεσα στους δύο θεσμούς που ασκούν αγωγή και κοινωνικοποίηση (οικογένεια – σχολείο).

Ο νομοθέτης προσβλέποντας στα καλύτερα αποτελέσματα αυτής της σύμμετρης συνεργασίας προέβλεψε τη σύσταση θεσμικών οργάνων, τους Συλλόγους (για την Ελλάδα) και τους Συνδέσμους (για την Κύπρο) Γονέων των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως σωμάτων σύμφωνα με τις διατάξεις του Αστικού Κώδικα. Μέσω των Συλλόγων και των Συνδέσμων Γονέων γίνεται η συμμετοχή και εκπροσώπησή τους στα διάφορα διαβαθμισμένα συλλογικά όργανα και στα όργανα λαϊκής συμμετοχής της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα η ιδέα των Συλλόγων Γονέων γεννήθηκε αρχικά κατά τη μεταπολεμική περίοδο, χωρίς όμως να είναι θεσμικά προσδιορισμένη, από τις τρομακτικές ελλείψεις που υπήρχαν και των πλέον στοιχειω-

δών μέσων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολείων. Οι σύλλογοι γονέων έχουν να επιδείξουν συστηματικό και αξιόλογο έργο, καθώς με προτροπή των διευθυντών σχολείων, πριν ακόμα αναλάβει η πολιτεία τη χρηματοδότηση των σχολικών ταμείων, ενίσχυσαν ποικιλότροπα τις λειτουργικές δαπάνες, τη συντήρηση και την αποπεράτωση διδακτηρίων, καθώς και την πρόσληψη εκπαιδευτικών με σύμβαση ιδιωτικού δικαίου, ενώ παράλληλα πέτυχαν την προαγωγή των σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά θεσμοθετήθηκε η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα με το άρθρο 53 του Ν. 1566/85, ενώ μέχρι τότε ήταν προαιρετική και επαφίονταν στη διακριτική ευχέρεια του/της Διευθυντή / -ντριας του σχολείου να καλέσει τους γονείς σε συνεργασία. Το άρθρο αυτό αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 παράγραφος 1β του Ν. 2621/98. Σύμφωνα λοιπόν με τις διατάξεις αυτού του άρθρου σε κάθε σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκροτείται Σύλλογος Γονέων, που αποτελείται από όλους τους γονείς των μαθητών. Οι Σύλλογοι Γονέων του ίδιου Δήμου ή Δημοτικού Διαμερίσματος συγκροτούν μία Ένωση Γονέων. Οι Ενώσεις Γονέων, κάθε Νομού ή Νομαρχιακού Διαμερίσματος, συγκροτούν μία Ομοσπονδία Γονέων και όλες οι Ομοσπονδίες της χώρας συγκροτούν μία Συνομοσπονδία. Παρατηρούμε δηλαδή μια κλιμακούμενη διαβάθμιση των οργάνων των γονέων με αντίστοιχη εκπροσώπηση σ' αυτά, που ακολουθεί τη χωρική διάσταση σχολείο, δήμος, νομός, επικράτεια. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και στην περίπτωση της Κύπρου, με τους Συνδέσμους σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τις Ομοσπονδίες σε επίπεδο περιφέρειας και την Παγκύπρια Συνομοσπονδία σε επίπεδο επικράτειας.

Οι διοικήσεις των συλλόγων γονέων καθώς και κάθε εκπρόσωπος στα προβλεπόμενα από την κείμενη νομοθεσία συλλογικά όργανα, εκλέγονται με συγκεκριμένες διαδικασίες. Όπως διαπιστώνουμε ο νομοθέτης δίνει μεγάλη έμφαση και αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των γονέων με τη συμμετοχή τους στα όργανα διαχείρισης και υποστήριξης του σχολείου. Θεωρούνται δηλαδή οι γονείς ο βασικότερος εταίρος της λειτουργίας του σχολείου και της στήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

Σημαντικό θεωρείται επίσης το στοιχείο κατά το οποίο ο νομοθέτης αναθέτει τη μέριμνα στο Διευθυντή / -ντρια του σχολείου, για την ίδρυση Συλλόγου Γονέων εκεί όπου δεν έχει ιδρυθεί. Πέρα όμως από αυτό, το διευθυντικό στέλεχος με το ρόλο του

αποτελεί την κινητήριο δύναμη και είναι εκείνο που θα παρακινήσει και θα εμπυκώσει τους γονείς προκειμένου να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής και της συνεργασίας τους με το σχολείο, και των εκπροσώπων τους με τα θεσμοθετημένα όργανα, για την υποστήριξη των πρωτοβουλιών του σχολείου και την εύρυθμη λειτουργία του. Ως εκ τούτου η σχέση του διευθυντικού στελέχους με τους γονείς είναι άμεση και πολύ σημαντική.

Από τις δυνάμεις που εκπροσωπούνται στους Συλλόγους και στους Συνδέσμους εξαρτάται και ο τρόπος λειτουργίας των οργάνων αυτών. Έρευνες έχουν δείξει (Γώγου - Κρητικού Λ., 1994) ότι οι συνεργασίες και οι συναινετικές διαδικασίες μεταξύ γονέων και σχολείου, επιτυγχάνονται καλύτερα όταν οι εκπρόσωποι των γονέων προέρχονται από μεσαία ή προνομιούχα κοινωνικά και πολιτιστικά στρώματα, καθώς ο κώδικας αξιών και το ενδιαφέρον για το θεσμό του σχολείου είναι περισσότερο κοινά με αυτά που υιοθετεί το ίδιο το σχολείο.

Μερικές φορές όμως οι γονείς μπορεί να είναι απογοητευμένοι από την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική και καθιστούν σε ορισμένες περιπτώσεις υπεύθυνο γι' αυτό το σχολείο, που με τη σειρά του χρεώνει στους γονείς ότι δε σέβονται τους κανόνες του παιχνιδιού. Από την άλλη πλευρά όμως οι γονείς επιχειρούν να υπερασπιστούν τα συμφέροντα των παιδιών τους, επιδιώκοντας να παρέμβουν στη λειτουργία του θεσμού, που ισχυρίζεται ότι μορφώνει τα παιδιά τους και αποφασίζει για το μέλλον τους (Γώγου - Κρητικού Λ., 1994, σ.194-195). Στην ουσία δηλαδή απαιτούν το σχολείο να λογοδοτήσει για το εκπαιδευτικό του έργο.

Το σημείο αυτό είναι ένα από τα σοβαρότερα στις σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων, καθώς τελευταία τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο γίνεται προσπάθεια υιοθέτησης ενός σύνθετου και πολυεπίπεδου συστήματος αξιολόγησης, στο οποίο οι γονείς θα κληθούν να μετάσχουν τόσο στη διερευνητική όσο και στην τελική φάση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999, σ. 37-39, Πασιαρδής κ.αλ 2005). Οι γονείς επομένως εμφανίζονται στη σχολική ζωή όχι μόνο ως εταίροι αλλά και ως ομάδα πίεσης και συμφερόντων, όπου η εξουσία διαφαίνεται πλέον ως μια συγκρουσιακή σχέση ανάμεσα στους κοινωνικούς δρώντες. Όμως οι γονείς ακόμα και οργανωμένοι σε (ισχυρούς ή ανίσχυρους) συλλόγους, κατέχουν στην ουσία μία περιορισμένη ισχύ στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι σχέσεις επομένως ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο εγγράφονται σε δύο τύπους θεσμών με εξουσίες

ασύμμετρες, αλλά ταυτόχρονα εγγράφονται και σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, που ενέχει ανταγωνισμό και ενδεχομένως συγκρούσεις που αφορούν ατομικά ή συλλογικά συμφέροντα (Γώγου - Κρητικού, 1994, σ. 200).

Πολλοί γονείς συμμετέχουν στους Συλλόγους και στους Συνδέσμους Γονέων γιατί επιδιώκουν να γνωριστούν με όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα, με αποκλειστικό στόχο την ωφελιμιστική αξιοποίηση αυτών των γνωριμιών. Συνήθως οι γονείς αυτοί είναι ελεύθεροι επαγγελματίες και πολλές φορές επιδιώκουν την ανάδειξή τους σε ευρύτερα θεσμικά όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης ακόμα και στην υποψηφιότητα για δημαρχία της περιοχής (Γώγου - Κρητικού, 1994, σ. 172, Αθανασούλα - Ρέππα, & Χαραμής, 1998, σ. 86, Brooksbank & Ackstine, 1984, σ. 262). Οι φιλοδοξίες αυτές των γονιών δεν βλάπτουν βέβαια τη λειτουργία του Συλλόγου και του Συνδέσμου Γονέων όταν γίνονται σύμμετρα και με προτεραιότητα το συμφέρον των παιδιών. Το πρόβλημα προκύπτει όταν η προτεραιότητα αυτή αντιστρέφεται και προηγείται το προσωπικό ή κομματικό συμφέρον.

Οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ως ομάδα πίεσης δημιουργώντας ή επιλύοντας προβλήματα κυρίως μάλιστα σε συστήματα που εφαρμόζουν περισσότερο αποκεντρωμένες διαδικασίες και όπου ο διευθυντής έχει σημαντικές αρμοδιότητες για το σχολείο αλλά είναι και εξαιρετικά υπόλογος στους γονείς και στην τοπική κοινωνία. Ένα παράδειγμα, όπως το περιγράφει ο Banks (1987) από το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα μας δίνει τη διάσταση της δύναμης των γονέων:

«Ο Gans, στη μελέτη του για τους κατοίκους της Levittown, φώτισε την ιδιαίτερα πολύπλοκη σχέση μεταξύ γονέων και σχολικών συστημάτων σε ένα καινούργιο προάστειο, σε ό,τι αφορούσε τους μικροαστούς κατοίκους του. Ο διευθυντής του σχολείου όχι μόνο πήρε την πρωτοβουλία ίδρυσης του συλλόγου γονέων – δασκάλων, αλλά και ο ίδιος προσωπικά στρατολόγησε τα ιδρυτικά μέλη του συλλόγου από ανθρώπους που ήξερε και εμπιστευόταν. Ο στόχος του ήταν να εμποδίσει τους δυσαρεστημένους γονείς να δημιουργήσουν ομάδες πίεσης που θα αμφισβητούσαν την πολιτική του. Παρόλα αυτά, σύντομα μπλέχτηκε σε διαμάχες που είχε ελπίζει ότι θα απέφευγε. Η πρώτη ομάδα που δημιούργησε προβλήματα ήταν η μειοψηφία των πολύ μορφωμένων, μεγαλοαστών γονέων που οργανώθηκαν σε μια Επιτροπή Πολιτών για τα Δημόσια Σχολεία, που διεξήγαγαν μερικές καμπάνιες – ορισμένες με επιτυχία- για την παροχή καλύτερης παιδείας. Αργότερα μια

σοβαρότερη απειλή προήλθε από κατοίκους της Levittown, που απαίτησαν λιγότερο ακριβά σχολεία που θα περιορίζονταν σε κάτι παραπάνω από τα πολύ βασικά τους καθήκοντα. Σε μια οργανωμένη συγκέντρωση, που οργανώθηκε σαν διαμαρτυρία κατά του όγκου του προτεινόμενου προϋπολογισμού, υπήρξε βίαιη κριτική κατά του ύψους του μισθού του διευθυντή του σχολείου και του προτεινόμενου διοικητικού πόστου του σχεδιαστή εκπαιδευτικού προγράμματος...» (σ. 224-225)

Από την ανωτέρω περίπτωση γίνεται σαφές ότι οι γονείς ως ομάδα πίεσης και προκειμένου να υπερασπιστούν το συμφέρον των παιδιών τους μπορεί να φτάσουν σε ακραίες περιπτώσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις όμως είναι που αναδεικνύονται και τα προσόντα και ο ρόλος του διευθυντή, πώς θα διαχειριστεί τις σχέσεις με τους γονείς (Πασιαρδής, 2004, σ. 171-174), τι κλίμα συνεργασίας θα δημιουργήσει (Πασιαρδή, 2001) και ποια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική θα διαμορφώσει (Μαυρογιώργος, 1999), ώστε να τους έχει συμπαραστάτες και βοηθούς.

2. Εκφάνσεις των γονέων ως ομάδες πίεσης και ο ρόλος του Διευθυντικού Στελέχους.

Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων απαρτίζεται από μια ποικιλία ατόμων, τόσο στα προσωπικά όσο και στα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Το σχολείο επίσης έχει ένα σύνολο εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού με το οποίο οι γονείς έρχονται σε επικοινωνία. Τα διευθυντικά στελέχη που έχουν την ευθύνη λειτουργίας του σχολείου χρειάζεται να δημιουργούν τέτοιες προϋποθέσεις ώστε όλη αυτή η ποικιλία των ανθρώπων να μπορεί να επικοινωνεί αμοιβαία.

Όπως έχει αποδειχτεί (Γώγου – Κρητικού, 1994, Ψάλτη, & Γαβρινλίδου, 1995/96) η κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των γονιών δημιουργεί διαφοροποιήσεις στη συχνότητα με την οποία έρχονται στο σχολείο και στον τρόπο που το αντιμετωπίζουν. Έτσι λοιπόν οι διάφορες κατηγορίες γονέων δρουν διαφορετικά ως υποομάδες πίεσης προς τη λειτουργία του σχολείου. Τέτοιες κατηγορίες είναι οι εξής: Μία κατηγορία γονέων είναι αυτή που αντιμετωπίζει το σχολείο ως έναν κρατικό και απρόσιτο γραφειοκρατικό μηχανισμό, τον οποίο θα έπρεπε κανείς να αποφεύγει. Γι' αυτό και σπάνια πηγαίνουν στο σχολείο να συζητήσουν θέματα που αφορούν τα παιδιά τους. Συνήθως οι γονείς αυτοί προέρχονται από χαμηλά, μη προνομιούχα κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα στους οποίους υπάρχουν κυρίως και οι οικονομικοί πρόσφυ-

γες και πολλές κατηγορίες μεταναστών. Αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς με δυσπιστία, ντροπαλότητα, δειλία ή και απόρριψη. Δεν συζητούν οικογενειακά τους θέματα και συνήθως αισθάνονται κατώτεροι απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Η επικοινωνία με τους γονείς αυτούς είναι αρκετά δύσκολη καθώς δεν παρατηρείται συνάφεια ανάμεσα στις αξίες του σχολείου και στις αντίστοιχες αυτών των στρωμάτων. Πολλοί από αυτούς τους γονείς ξαναβιώνουν σε συγκινησιακό επίπεδο αρνητικές μνήμες της δικής τους σχολικής ζωής με την εικόνα του σχολείου να κρίνει, να βαθμολογεί και φυσικά να τιμωρεί. Η πρόσβαση στη σχολική γνώση είναι για αυτούς η δυνατότητα και η ελπίδα ότι τα παιδιά τους θα καταφέρουν μια καλύτερη από αυτούς κοινωνικο – οικονομική ένταξη. Γι' αυτό και φοβούνται μια αρνητική κριτική για το παιδί τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί μη μπορώντας να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των γονιών αυτών των στρωμάτων αισθάνονται ότι οι γονείς τους απορρίπτουν (Γώγου – Κρητικού, 1994, σ. 174-183, Μπρούζος, 1998, σ. 170).

Μια άλλη κατηγορία, που θεωρεί επίσης το σχολείο ως μηχανισμό κοινωνικής ανέλιξης είναι οι γονείς που προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα. Οι γονείς αυτοί συνεργάζονται καλύτερα με το σχολείο και τους δασκάλους, καθώς τα ενδιαφέροντά τους και οι αξίες τους ταυτίζονται λίγο ως πολύ με των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί κατά τις συναντήσεις με αυτούς τους γονείς νιώθουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Οι γονείς αυτοί επισκέπτονται τακτικά το σχολείο και επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά τους (Γώγου – Κρητικού, 1994, σ. 183 - 189, Μπρούζος, 1998, σ. 171).

Μια τρίτη κατηγορία γονιών είναι αυτή που προέρχεται από προνομιούχα κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα. Και εδώ φαίνεται να μην υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις των οικογενειών και σε αυτές του σχολείου. Η παρουσία των γονιών αυτών γίνεται αισθητή στο σχολείο καθώς διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο και παράλληλα με την προώθηση των ενδιαφερόντων και των στόχων των παιδιών τους ενδιαφέρονται μέσω της συμμετοχής σε συλλογικά όργανα να βελτιώσουν της συνθήκες μάθησης και διαβίωσης στο σχολείο (Γώγου – Κρητικού, 1994, σ. 189- 193, Μπρούζος, 1998, σ. 171).

Όμως, ακριβώς αυτή η ενεργός συμμετοχή και πολλές φορές κριτική στάση στο σχολικό θεσμό και στις εκπαιδευτικές πρακτικές δημιουργούν ανασφάλειες σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, που αισθάνονται ότι χά-

νουν τμήμα της προνομιακής τους θέσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, θέση που δε φαίνονται διατεθειμένοι, όπως απέδειξε η έρευνα της Γώγου – Κρητικού, να μοιραστούν με άλλους κοινωνικούς δρώντες. Έτσι δημιουργούνται στρατηγικές και ρητορικές άμυνες απέναντι στους διεκδικούντες άποψη για το σχολείο. Επίσης, η ίδια έρευνα απέδειξε σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς αυτών των στρωμάτων κατέχουν μια θέση ισχύος μέσα στον εκπαιδευτικό θεσμό. «Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι γονείς αυτοί διατηρούν αποστάσεις, καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους κοινωνικά και μορφωτικά ανώτερους. Οι δάσκαλοι νιώθουν κατώτεροι, υποτιμημένοι και μη αναγνωρισμένοι από αυτούς τους γονείς» (Γώγου – Κρητικού, 1994, σ. 190).

Έχοντας υπόψη τη διαφορετική σύνθεση των γονιών, καθώς και τις διαφορετικές στάσεις από απορριπτική μέχρι άκρως θετική και από συγκρουσιακή μέχρι συναινετική, τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν πρόνοια για τον τρόπο επικοινωνίας και συμπεριφοράς απέναντι στους γονείς, ώστε να αποφεύγονται παρεξηγήσεις, παρερμηνείες, εντάσεις και συγκρούσεις. Σήμερα όλο και περισσότερα παιδιά ανατρέφονται από ένα γονέα, είτε αυτός είναι άγαμος, διαζευγμένος ή σε διάσταση ή από άτομα που δεν είναι φυσικοί γονείς τους. Τα σχολεία που προσπαθούν να συνεργαστούν με αυτούς τους γονείς και κηδεμόνες συνήθως αντιμετωπίζουν πολλά ασυνήθιστα προβλήματα, εξαιτίας των πολύπλοκων σχέσεων στις οικογένειες αυτές. Επίσης, ιδιαίτερα προβλήματα επικοινωνίας για την αμοιβαία κατανόηση σχολείου – οικογένειας παρουσιάζονται στις οικογένειες μεταναστών, όπου η γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο της κοινωνίας που ζουν τους δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος και δυσκολίες (Lareau, 1997) .

Η καθιέρωση ενός γνήσιου διαλόγου μεταξύ γονέων και σχολείου επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα για όλες τις πλευρές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και κυρίως τους μαθητές, καθώς οι γονείς που γνωρίζουν καλύτερα το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν καλύτερα την οικογένεια των μαθητών τους μπορούν να δράσουν από κοινού σε συγκεκριμένα θέματα προς όφελος του μαθητή και κυρίως στο θέμα της επίδοσης και ανάπτυξης στο γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τομέα (Μπρούζος, 1998, Σπετσιώτου – Μέλλιου, 1999, ΟΛΜΕ, 1986).

Όμως, η ετοιμότητα για επικοινωνία και πραγματική συνεργασία ποικίλει τόσο από στέλεχος σε στέλεχος, από εκπαιδευτικό σε

εκπαιδευτικό, και από γονέα σε γονέα. Και είναι αυτό ένα βασικό θέμα που η κουλτούρα και το ήθος του σχολείου θα πρέπει να καλύπτει με τη δημιουργία κινήτρων και προθυμίας για συνεργασία και από τις δύο πλευρές. Εδώ δε θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς εξαρτώνται από τις αμοιβαίες αναπαραστάσεις τους και από τη σημασία που αποδίδουν στις πράξεις τους οικοδομώντας έτσι την κοινωνική πραγματικότητα (Γκότοβος, 1990, Γώγου – Κρητικού, 1994).

3. Στόχοι που εξυπηρετούνται από τη συνεργασία σχολείου - γονέων.

Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα (Μπρούζος, 1998, σ. 168-169) που έχουν να κάνουν με:

- Την απώλεια ενιαίων αντιλήψεων και μεθόδων αγωγής, ως αποτέλεσμα των διάφορων επιδράσεων που δέχεται το παιδί από διαφορετικές κατευθύνσεις, όπως π.χ από τα Μ.Μ.Ε., τους φίλους, την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς, την εκκλησία κτλ.
- Την αβεβαιότητα λόγω των πολύμορφων επιδράσεων που ασκούνται στα παιδιά.
- Τις διαταραχές των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου.
- Τις διαταραχές των σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, με αποτέλεσμα να αυξάνονται τα οικογενειακά προβλήματα.
- Την αδυναμία αντιμετώπισης των παιδαγωγικών προβλημάτων.
- Την απελπισία λόγω των επαγγελματικών αδιεξόδων των νέων που διαφαίνονται στο μέλλον.

Η αντιμετώπιση αυτών των κοινών προβλημάτων θα πρέπει να στηρίζεται στην αρχή που προαναφέραμε στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, δηλαδή της αξίωσης εντατικής συνεργασίας σε συμμετρικό επίπεδο ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο. Ειδικότερα η συνεργασία αυτή εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους (Μπρούζος, 1998, σ. 169-170) που μπορεί να αναφέρονται στα παρακάτω:

- Οι γονείς πληροφορούνται εκτενώς για τους εκπαιδευτικούς στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας και τις μεθόδους υλοποίησής τους.

- Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς και να συζητούν για τα κοινά προβλήματα, όπως για παράδειγμα, σχολικές εργασίες, σχολικό άγχος κτλ.
- Οι γονείς αποκτούν μέσω της επαφής τους με τους εκπαιδευτικούς, νέες δυνατότητες παιδαγωγικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης και νέους, πιο ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών τους.
- Προτάσεις και σκέψεις των γονιών μπορούν να λαμβάνονται υπόψη και να αξιοποιούνται για τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής αλλά και των μαθημάτων ακόμη. Η έρευνα του Κυριακίδη (2005) έδειξε ότι η εμπλοκή των γονέων και η υποστήριξη των παιδιών τους στα μαθήματα φέρνει πολύ καλά μαθησιακά αποτελέσματα γι' αυτά. Ειδικότερα υψηλότερες επιδόσεις εμφάνισαν μαθητές που οι μητέρες τους δεν καταγράφονταν ως οικονομικά ενεργές και ως εκ τούτου διέθεταν χρόνο για την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες του σχολείου.
- Οι γονείς μπορούν να αξιοποιούνται σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, όπως, π.χ η σχολική υγιεινή, διαμόρφωση ελεύθερου χρόνου, πολιτιστικές εκδηλώσεις και γενικότερα ό,τι έχει σχέση με σύμπραξη και βοήθεια στο σχολείο.
- Αναζητούνται λύσεις για διάφορα σχολικά και προσωπικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Με τη συνεργασία γονέων – σχολείου μπορεί να τηρείται ένα ημερολόγιο ή ένα αρχείο για τον κάθε μαθητή/-τρια, που θα διαφωτίζει τόσο το γονιό, όσο και το δάσκαλο στο τι συμβαίνει με κάθε μαθητή και πώς εξελίσσεται. Απλά εδώ χρειάζεται προσοχή ώστε τα στοιχεία να παραμένουν στη γνώση εκείνων που τους είναι απαραίτητα και να μη διαρρέουν χωρίς λόγο.
- Ορισμένοι γονείς χρειάζονται στήριξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά τους στο σπίτι.
- Μπορούν να μειωθούν οι προκαταλήψεις γονιών για γονείς και γονιών για εκπαιδευτικούς, αλλά και εκπαιδευτικών για γονείς, ώστε η προσέγγισή τους να καθίσταται ευκολότερη.

Γίνεται φανερό πλέον ότι η διαρκής συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προσφέρει τη δυνατότητα στο σχολείο πράγματι να εγκαταλείψει την πρακτική της «εσωστρέφειας» και να ανοίξει μέσω των γονέων τις πόρτες του στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

Οι γονείς είναι οι φορείς και οι κοινωνικοί δρώντες που θα δώσουν και θα πάρουν από το σχολείο. Θα δώσουν εμπειρία και κάθε είδους υποστήριξη, ώστε να καταστήσουν πιο αποτελεσματική την ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών, βοηθώντας τους να εκδημοκρατικοποιήσουν τη σχολική ζωή τους μέσα από τη λειτουργία βιβλιοθηκών, συνεταιρισμών, τη συνδιοργάνωση εκδηλώσεων για την αγωγή υγείας, αγωγή του καταναλωτή, την αισθητική αγωγή, την αποτελεσματικότητα του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης με τη θετική στάση και την έμπρακτη υποστήριξη για εκπαιδευτικές ανταλλαγές και ό,τι έχει να κάνει με τις εξωδιδακτικές εκδηλώσεις μέσα και έξω από το σχολείο.

Ταυτόχρονα, οι γονείς θα πάρουν από το σχολείο γνώση και εμπειρία για τις ανησυχίες και τα προβλήματα των νέων, θα ωριμάσουν και οι ίδιοι ως γονείς μέσα σε μια κοινότητα που θα μικραίνει το χάσμα μεταξύ των δύο γενεών και θα ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία τους. Αυτό βεβαίως προϋποθέτει ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σύλλογό τους και λειτουργία απελευθερωτική και δημιουργική προς το σχολείο, που δε θα τη χρησιμοποιούν μόνο ως το αποδεικτικό για παραπέρα ανέλιξή τους σε κομματικούς μηχανισμούς ή σχηματισμούς μικροσυμφερότων, αλλά πρωτίστως στην ανάδειξη του ανθρωπιστικού πολιτισμού και της τοπικής δημοκρατίας. Επομένως, η συμμετοχή δε θα πρέπει να είναι ανταγωνιστική προς το σχολείο αλλά συμπληρωματική (Αθανασούλα – Ρέππα & Χαραμής, 1998, σ. 86), και μάλιστα με στόχο τη δημιουργία μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μιας εσωτερικής κουλτούρας τέτοιας, που θα κάνει μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς να αισθάνονται περήφανοι για τα επιτεύγματα του σχολείου τους.

Οι γονείς μπορούν να λειτουργούν ως υποστηρικτές των παιδιών τους και όσων παρέχει σ' αυτά το σχολείο, μπορούν επίσης να λειτουργήσουν ως πηγή διάφορων μορφών μάθησης και εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκεί όπου χρειάζεται η συμμετοχή ενηλίκων, άλλων πέραν των εκπαιδευτικών, στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας. Τέλος μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές της διοίκησης στην αντιμετώπιση λειτουργικών και οργανωτικών προβλημάτων του σχολείου.

Η διοίκηση είναι όπως είπαμε ο δίαυλος και η κυρίως υπεύθυνη για τη θεσμοθετημένη αλλά και μη θεσμοθετημένη επικοινωνία των γονέων με το σχολείο. Θεσμικά όπως αναφέραμε, οι γονείς εμπλέκονται στο scho-

λείο μέσω των οργάνων τους (Συλλόγου ή Συνδέσμου Γονέων) και τη συμμετοχή τους στα συλλογικά όργανα, (Γενική Συνέλευση), ή των συναντήσεων γονέων σε επίπεδο τάξης και των κατ' ιδίαν συναντήσεων τους με τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου. Πέρα όμως από αυτή τη θεσμοθετημένη εμπλοκή υπάρχει και η μη θεσμοθετημένη που μπορεί να λειτουργήσει με τους γονείς τόσο στο σχολείο, όσο και σε εξαιρετικές περιπτώσεις ειδικών προβλημάτων μαθητών, και στο σπίτι. Ακόμη στη μη θεσμοθετημένη εμπλοκή μπορούμε να εντάξουμε τις γιορτές και άλλες εκδηλώσεις του σχολείου, όπου οι γονείς μπορούν να κληθούν να συμμετάσχουν. Κάθε μια από αυτές τις συναντήσεις χρειάζεται ειδική προετοιμασία και ετοιμότητα επικοινωνίας, γεγονός που το σχολείο θα πρέπει να είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει (Μπρούζος, 1998, σ. 173- 198, και Γώγου – Κρητικού, 1994, σ. 134 –153).

4. Το διευθυντικό στέλεχος και ο ρόλος του στην προσέλευση και συνεργασία με τους γονείς.

Κάτω από αυτό τον ανωτέρω τίτλο θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι η αναφορά μας θα περιστραφεί γύρω από αυτά που μπορεί ή θα πρέπει να κάνει το σχολείο για τους γονείς. Όμως, επειδή όπως είπαμε οι σχέσεις σχολείου - οικογένειας είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης, στην ανάλυσή μας θα περιλάβουμε και πράγματα που αφορούν αυτά που μπορούν ή θα πρέπει να κάνουν οι γονείς για το σχολείο. Η έμφαση όμως και το προβάδισμα δίνεται στο σχολικό θεσμό γιατί το σχολείο είναι εκείνο που έχει τον κυρίαρχο ρόλο στο θέμα της εκπαίδευσης και της οργάνωσης της σχολικής ζωής με ιδιαίτερη υπευθυνότητα βέβαια στο διευθυντή ή τη διευθύντρια.

Πρώτα – πρώτα οι γονείς για να αποδώσουν στη συνεργασία τους με το σχολείο θα πρέπει να αισθάνονται ότι είναι ευπρόσδεκτοι σ' αυτό (Πασιαρδής, 2004, Αθανασούλα – Ρέππα 1999). Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, οι επαφές των γονιών με το σχολείο και η συμμετοχή τους στα δρώμενα κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένες για τους λόγους που ήδη αναπτύξαμε. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι ένας άλλος λόγος που δεν προσέρχονται οι γονείς στο σχολείο είναι και το γεγονός, ότι οι γονείς στη χώρα μας, σε αντίθεση με άλλες, λειτουργούν μόνο υποστηρικτικά προς την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι ουσιαστικά και αποφασιστικά. Έτσι, πολλές φορές οι γονείς αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους δε βοηθάει σε τίποτε και γι' αυτό αρνούνται την εθελοντική τους προσφορά στο scho-

λείο. Από την άλλη μεριά το σχολείο δεν έχει αναπτύξει ένα δίκτυο πληροφόρησης και δεσμούς τέτοιους που θα μπορούσαν ή θα θεωρούσαν απαραίτητο να ενημερώνουν και τους γονείς για τις κάθε είδους εκπαιδευτικές αλλαγές και κυρίως για αλλαγές του σχολικού προγράμματος και τις μελλοντικές επιπτώσεις που αυτές έχουν στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή των παιδιών τους, ώστε να τους καθιστούν κοινωνούς και μετόχους και να δημιουργούν κίνητρα για συνεργασία στην πρόσληψη και εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών.

Το σχολείο και ειδικότερα τα διευθυντικά στελέχη για να αυξήσουν τα κίνητρα συμμετοχής των γονέων, το αίσθημα της αποδοχής τους, και το ενδιαφέρον τους για ενεργό εμπλοκή στα δρώμενα σε αυτό, θα πρέπει, κατ' αρχήν να εξασφαλίσει στους γονείς και στην τοπική κοινωνία την πληροφόρηση που χρειάζονται για το έργο που επιτελεί (Αθανασούλα – Ρέππα 1999). Εκμεταλλευόμενο τα τοπικά Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας (εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση κτλ.) καθώς και την οδό της προσωπικής επικοινωνίας, μέσω μιας επιστολής του Διευθυντού / -ντριας προς κάθε γονέα ξεχωριστά, μπορεί να ενημερώσει όχι μόνο για το σύνολο του έργου αλλά και για λεπτομέρειες που αφορούν επί μέρους θέματα. Για παράδειγμα μια αλλαγή στη δομή του ίδιου του σχολείου ή στο Πρόγραμμα Σπουδών του, όπου τα παιδιά θα πρέπει να επιλέξουν ένα τύπο σχολείου ή κατεύθυνσης ή κάποια μαθήματα επιλογής, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό σημείο συνάντησης των γονιών με το σχολείο, όπου η εκ μέρους τους καλύτερη πληροφόρηση θα βοηθούσε τα παιδιά τους να λάβουν τις καλύτερες αποφάσεις. Πέρα όμως από αυτό το βασικό θέμα της πληροφόρησης που αυτόματα καθιστά τους γονείς κοινωνούς στο τι ακριβώς γίνεται στο σχολείο, οι γονείς θα μπορούσαν να προσελκυστούν και ενεργοποιηθούν και με τα εξής:

- Με τον ευχάριστο και ευπρόσδεκτο όπως αναφέραμε τρόπο που το προσωπικό του σχολείου υποδέχεται τη συμμετοχή των γονέων σ' αυτό. Η ποιότητα της εικόνας που παρουσιάζει το σχολείο, εξαρτάται κυρίως από τη συμπεριφορά του προσωπικού του σχολείου, που συναντούν οι γονείς από τη στιγμή της εισόδου τους σ' αυτό. Το θέμα αυτό δεν αφορά μόνο τα διευθυντικά στελέχη του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη γραμματεία, τον επιστάτη, το προσωπικό καθαριότητας κτλ. Η απόκτηση ικανοτήτων καλής συμπεριφοράς προς τους γονείς, ώστε να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο είναι θέμα κουλτούρας και ήθους του σχολεί-

ου, αλλά και επαγγελματικής κατάρτισης όσων εμπλέκονται. Ειδικότερα η διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν κατάλληλες τεχνικές επικοινωνίας με όλους τους γονείς ανεξάρτητα από κοινωνική ή εθνική, προέλευση ή θρησκευτική και άλλη διάκριση. Σήμερα τα σχολεία εμπλουτίζονται όλο και περισσότερο με πολυπολιτισμικά στοιχεία, γεγονός που απαιτεί ιδιαίτερη προσέγγιση και δεξιότητες από όλους τους εμπλεκόμενους.

- Με τη δημιουργία κατάλληλων χώρων υποδοχής και αναμονής και μιας ζεστής αίθουσας συναντήσεων με τους γονείς, όπου θα μπορούν να προβληθούν βιντεοταινίες από τη σχολική ζωή των παιδιών ή να προβάλλεται με ανάρτηση στους τοίχους, το έργο των μαθητών και του σχολείου, έτσι ώστε να λειτουργήσει ελκυστικά προς τους γονείς.
- Με τη συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων συλλόγου γονέων και σχολείου, όπου οι γονείς θα έχουν βοηθήσει στην επιλογή τους ή θα τις έχουν επιλέξει οι ίδιοι. Αυτό τους δημιουργεί αίσθημα προσφοράς και συμμετοχής και αποτελεί κίνητρο για ενεργό δράση. Οι εκδηλώσεις αυτές χρησιμεύουν στο να απαλειφθούν εμπόδια που χωρίζουν καθηγητές και γονείς, να δημιουργηθεί ένα καλό κλίμα και μια καλή εικόνα για το ρόλο του σχολείου.
- Με τη δημιουργία ενός συνδέσμου σχολείου και οικογένειας από έναν εξειδικευμένο καθηγητή ή ομάδα καθηγητών που θα βοηθάει στην επικοινωνία γονέων – σχολείου σε ειδικές περιπτώσεις, με κατ' οίκον επισκέψεις. Κυρίως στην περίπτωση αυτή υπάγονται γονείς που κρατούν αποστάσεις από το σχολείο και γονείς μετανάστες που λόγω γλώσσας ή άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν είναι αρνητικοί προς το σχολείο και δεν προσέρχονται ούτε καν να παραλάβουν τους ελέγχους προόδου των παιδιών τους. Για τους γονείς αυτούς τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση εξειδικευμένα απογευματινά ή βραδινά μαθήματα γλώσσας με παράλληλες κοινωνικές εκδηλώσεις, ώστε να αισθανθούν αποδοχή και αυτοπεποίθηση.
- Με την τακτή καθιέρωση απογευματινών συναντήσεων για τους γονείς όπου θα τους παρέχεται ενημέρωση για τα εκπαιδευτικά θέματα, οι γονείς θα γνωρίζονται μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς, θα ενημερώνονται για τις εναλλακτικές επιλογές που έχουν τα παιδιά τους.

- Με τη συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες που βοηθούν στην επιλογή επαγγέλματος των παιδιών τους, καθώς όπως αναφέραμε και προηγούμενα οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγή εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πέρα από τους οικονομικούς πόρους και τη σχολική αίθουσα. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η συμβολή των γονέων στο μάθημα και τις δραστηριότητες του σχολικού και επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι γονείς μπορούν να κληθούν και να παρουσιάσουν καθένας το επάγγελμά του και να καταθέσουν τις εμπειρίες τους, πρακτικές, επαγγελματικές και τεχνικές από το χώρο της εργασίας τους, καθώς και ακαδημαϊκές από το χώρο των σπουδών τους με στόχο το σεβασμό, τη θετική στάση και την κοινωνική ισοτιμία χειρωνακτικής και μη χειρωνακτικής εργασίας. Γενικά, οι γονείς μπορούν να λειτουργήσουν ως δίκτυο επαφών του σχολείου με τον έξω κόσμο και να βοηθήσουν στη μάθηση που βασίζεται στην κοινότητα.
- Με τη δημιουργία δικτύου μεταξύ τοπικών εκπαιδευτικών αρχών, σχολείου και γονέων, που ενδυναμώνει την αίσθηση του ανήκειν στην τοπική κοινότητα τόσο του σχολείου, όσο και των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί κίνητρα συμμετοχής των γονέων. Στόχος του δικτύου αυτού θα πρέπει να είναι και η αποτελεσματικότερη θεσμική, οικονομική και επιμορφωτική διαδικασία των σχολείων.
- Εκείνο που θεωρούμε ότι μπορεί να λειτουργήσει ακόμα περισσότερο ενισχυτικά προς τα κίνητρα και το συνεργατικό ενδιαφέρον των γονιών με το σχολείο και ειδικότερα το σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η ίδρυση και λειτουργία μέσα στο σχολείο ή γενικότερα στην τοπική κοινωνία Σχολής Γονέων, με στόχο την προσφορά στους γονείς επιστημονικής βοήθειας για τη σωστή αντιμετώπιση της αγωγής του παιδιού.

Όπως προκύπτει από την όλη ανάπτυξη οι γονείς παρακινούνται περισσότερο να συμμετέχουν στο σχολείο, όσο το σχολείο και κυρίως τα διευθυντικά στελέχη με τον εμπυχωτικό τους ρόλο και τη συμπεριφορά τους δημιουργούν σ' αυτούς κίνητρα και τους θεωρούν ευπρόσδεκτους (Ανδρέου & Αθανασούλα - Ρέππα 2001). Οι συμπεριφορές των γονιών καθώς και αυτές των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικές για τη συνεργασία σχολείου σπιτιού. Η έκταση των δεσμών μεταξύ σχολείου - γονέων

ποικίλει όπως είδαμε από την απαξίωση μέχρι την αυθεντική και γνήσια συνεργασία και προσδιορίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος και από τη φιλοσοφία και τη συμπεριφορά των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να ενεργούν αποτρεπτικά ή ενθαρρυντικά, ανεξάρτητα από τις συμπεριφορές των γονιών.

Ο Macbeth A., και άλλοι (1984, σ.195-199) αναφέρουν τέσσερα στάδια ανάπτυξης και συνεργασίας μεταξύ οικογένειας - σχολείου. Το πρώτο είναι «το κλεισμένο στον εαυτό του σχολείο» το οποίο θεωρείται ένα κλειστό σύστημα και ούτε επηρεάζει ούτε επηρεάζεται από τις οικογένειες. Έτσι οι σύλλογοι γονέων αποθαρρύνονται ή περιορίζονται σε ασήμαντα πράγματα. Το δεύτερο είναι το στάδιο της «επαγγελματικής αβεβαιότητας», το οποίο χαρακτηρίζεται από την αύξηση των συμμετοχικών τάσεων και την αυξανόμενη αποδοχή των γονιών ως «πελατών». Μερικοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τους παράγοντες, τους σχετικούς με την οικογένεια για την επίδοση των μαθητών, και προσπαθούν να συνεργαστούν στα τυπικά πλαίσια που απαιτούνται. Άλλοι παραμένουν περιχαρακωμένοι στις επαφές ρουτίνας (καθώς οι διοικητικές δομές παραμένουν οι ίδιες) και άλλοι ξανοίγονται ως άτομα και πειραματίζονται δοκιμαστικά σε τεχνικές σύνδεσης σχολείου - οικογένειας.

Το τρίτο στάδιο, είναι αυτό της «αυξανόμενης δέσμευσης» κατά το οποίο η διοίκηση ενθαρρύνει ολοένα και περισσότερο τις σχέσεις με τους γονείς και προσαρμόζει το σύστημα. Οι γονείς γίνονται πιο ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και δεν υποχρεούνται πια να αναφέρονται σε έναν επικεφαλής ανακριτικού γραφείου με το που περνούν τις πόρτες του σχολείου. Δίνεται έμφαση στην αξία της σχέσης οικογένειας - σχολείου και οι γονείς ενθαρρύνονται να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι σε αρμονία με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου που έχει εξηγηθεί σε αυτούς.

Το τέταρτο στάδιο αφορά στην «αρμονία σχολείου οικογένειας» και οι γονείς όχι απλώς είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο αλλά συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτό το τελικό στάδιο είναι η έμφαση στην υποχρέωση, η προσπάθεια να ασχοληθούν όλες οι οικογένειες και η αναγνώριση ότι η μάθηση στο σπίτι είναι μέρος της εκπαίδευσης και όχι απλώς εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

Είναι προφανές ότι κάθε στάδιο καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς και τις συμπε-

ριφορές τους - ιδιαίτερα εκείνες των διευθυντικών στελεχών. Ένας διευθυντής ανάλογα με το πόσο είναι αυταρχικός ή δημοκρατικός υπερασπίζεται τις υπάρχουσες δομές ή ενθαρρύνει την ανανέωση. Είναι προετοιμασμένος να θέσει νέους στόχους και είναι ευαίσθητος στις ανάγκες προσωπικού και γονιών - μαθητών, ώστε να δημιουργήσει ένα ανοικτό παιδαγωγικό κλίμα. Όλα αυτά μπορούν να έχουν επίδραση στη σχολική κουλτούρα και στα σχολικά ήθη των σχέσεων σχολείου - οικογένειας. Δεν είναι εύκολο για κάποιον ενθουσιώδη νέο εργαζόμενο εκπαιδευτικό να υιοθετήσει μια διαφορετική προσέγγιση, όταν ο διευθυντής δεν την αποδέχεται και ειδικά όταν κάποιος διευθυντής ακόμη πιστεύουν ότι είναι καθήκον τους να ενεργούν σαν φραγμός για να «προστατεύουν» τους εκπαιδευτικούς από τους γονείς. Είναι βέβαια γεγονός ότι, όπως απέδειξε η έρευνα των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002), πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται τους γονείς ως μια πηγή άγχους, λόγω της ευθύνης που έχουν απέναντί τους και εξ αιτίας των παρεμβάσεων, των παράλογων απαιτήσεων και της κριτικής που αυτοί τους ασκούν. Εδώ πράγματι το διευθυντικό στέλεχος θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στη διαχείριση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς και να καταστήσει σαφές στους γονιούς ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους μέσα σε καθορισμένο θεσμικά πλαίσιο, το οποίο οφείλουν να σεβαστούν.

Από την άλλη πλευρά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καθιστούν συνεχώς σαφές ότι παρέχουν ταυτόχρονα υπηρεσία και συνεργασία. Η υπηρεσία υπονοεί την αφίερωση των ειδικών ικανοτήτων και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στη βοήθεια των γονιών για την εκπλήρωση των γονεϊκών τους καθηκόντων προς όφελος του παιδιού. Αυτή η υπηρεσία μπορεί κατά περίπτωση, να εκφράζει απόψεις αντίθετες με αυτές των γονιών. Η συνεργασία αναγνωρίζει ότι μεγάλο ποσοστό εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα στο σπίτι και ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικούς αλλά συμπληρωματικούς εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι πρέπει να λειτουργούν αρμονικά ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί. Έτσι, η εκπαίδευση παρέχεται από τους δασκάλους με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις επιθυμίες των γονιών και σε συνδυασμό με τις συνεκπαιδευτικές ενέργειες των γονιών, αλλά και μέσα σε ένα οργανωτικό και προγραμματικό πλαίσιο που προκύπτει από την επαγγελματική απαίτηση.

Επίσης, καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να καθιστούν ξεκάθαρο στη συνεργασία τους με τους γονείς ότι αν και τους παρέχουν επαγγελματική υπηρεσία και ενεργούν εταιρικά με αυτούς, είναι ταυτόχρονα υπάλληλοι της

εκπαιδευτικής αρχής και πρέπει να λειτουργούν μέσα στους αντικειμενικούς στόχους, συστήματα και περιορισμούς οι οποίοι έχουν θεσμοθετηθεί δημοκρατικά από τα εθνικά και τοπικά όργανα. Κατά περίπτωση αυτό μπορεί να σημαίνει άρνηση των επιθυμιών των γονιών ή ακόμη και τον έλεγχο τους από την πλευρά της πολιτείας, προς όφελος των παιδιών. Μπορεί επίσης να σημαίνει και παροχή πληροφοριών από τους γονείς προς το σχολείο. Εν κατακλείδι, οι γονείς πρέπει μέχρι ενός σημείου να είναι υπόλογοι προς τους εκπαιδευτικούς, όπως οι εκπαιδευτικοί είναι προς αυτούς.

Αντί επιλόγου

Όπως είδαμε από την ανωτέρω παρουσίαση η ποικιλομορφία των προσωπικοτήτων και των κοινωνικών προελεύσεων των γονιών, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αποτελεί το σημείο αναφοράς εκείνο στο οποίο το διευθυντικό στέλεχος πρέπει να αναδείξει και να αξιοποιήσει, ώστε να υπάρξει κοινή πορεία στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που θα αφορά πέραν των άλλων και στην ειρηνική και ισότιμη συνύπαρξη όλων των μαθητών μέσα σ' ένα σχολείο απαλλαγμένο από συμπτώματα βίας, ρατσισμού, στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Η πολυμορφία και ανομοιογένεια του μαθητικού και γονεϊκού πληθυσμού θα πρέπει να αποτελέσει το θεμέλιο λίθο για την κοινή και ισότιμη ανάπτυξη της ίδιας της τοπικής κοινωνίας που ο πληθυσμός αυτός είναι τμήμα της.

Αυτό όμως που προέχει στην όλη δράση των γονέων στο σχολείο είναι να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι οι γονείς τον κείριο ρόλο τους στη ζωή και στην ποιότητα του σχολείου, να μάθουν να εργάζονται με το σχολείο και να θεωρούν τη συμμετοχή τους και στη σχολική ζωή ως τμήμα του ρόλου τους ως γονέων και κοινωνικών φορέων με δικαίωμα απόδοσης λόγου (Bush, 1994, σ. 309- 325). Από την άλλη μεριά και το σχολείο επίσης θα πρέπει να μάθει να εργάζεται με τους γονείς αναγνωρίζοντάς τους το ρόλο τους στη μορφωτική και εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

Σχολεία στα οποία η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική και πλατιά έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και το άνοιγμα του σχολείου στον ευρύτερο κόσμο, από ότι σχολεία όπου οι γονείς είναι ανύπαρκτοι και πολλές φορές δεν καθίσταται δυνατό να λειτουργήσουν ούτε τα θεσμικά τους όργανα (Αθανασούλα – Ρέππα & Χαραμής, 1998, σ. 87, Macbeth et al, 1984, σ. 199).

Εξάλλου πιστεύουμε ότι ούτε το σχολείο είναι τόσο πλούσιο ώστε να μην έχει ανάγκη την προσφορά των γονέων, αλλά ούτε και οι γονείς είναι τόσο φτωχοί ώστε να μην μπορούν να προσφέρουν στο έργο του σχολείου. Και βέβαια δεν εννοούμε εδώ τη φτώχεια με οικονομικούς όρους, αλλά με πνευματικούς και κοινωνικούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα – Ρέππα Α., & Χαραμής, Π. (1998). *Ενιαίο Λύκειο – Εμπειρίες και Προοπτικές*. ΥΠΕΠΘ – Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αθήνα.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στους: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη, Μ., Χατζνευστρατίου, Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τομ. Γ' Η Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης* ΕΑΠ, Πάτρα.

Ανδρέου, Α., & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση και ανάπτυξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων. Στους: Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Πιλιτζίδη, Σ., Προβόπουλο, Η., (επιμ). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Λαμιακός Τύπος, Λαμία.

Ανδρέου, Α., - συνεργασία Μαντζούφας Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. «Νέα Σύνορα» – Α. Α. ΛΙΒΑΝΗ, Αθήνα.

Γκότοβος Α. (1990). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση – Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Gutenberg, Αθήνα, 1990.

Γώγου - Κρητικού Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;* Πορεία, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στους: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Κουτούζη, Μ., Μαυρογιώργο, Γ, Νισσόπουλο, Β., Χαλκιώτη, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τομ. Α' Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* ΕΑΠ, Πάτρα.

Μηρούζος Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Λύχνος Β' έκδοση Αθήνα.

ΟΛΜΕ (1986). *Γ' Συνέδριο Σχέσεις καθηγητών μαθητών, γονέων*. Αθήνα.

Παντίδης Στ. (1995). *Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων στο σχολείο*, Νέα Παιδεία τευχ. 74.

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των*

Βασικών Παραμέτρων του. Τυπωθήτω Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της Ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Μεταίχιμο Αθήνα.

Σολομών Ι. (υπευθ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΕΠΘ. Αθήνα.

Σπετσιώτου – Μέλλιου Ε. (1999). *Ο μαθητής, ο γονέας και ο διδάσκων.- Προτάσεις για μια γνωριμία μέσα από ερωτηματολόγιο*. Τα εκπαιδευτικά Οκτ – Μάρτ.

Τσιάκκικος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195 – 213.

Everard, B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετ. Κίκizas Δ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Banks Olive. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Παρατηρητής. Θεσσαλονίκη.

Brooksbank, K., & Ackstine E. *Educational Administration*. (1984). Councils and Education Press, Great Britain.

Bush, T. (1994). "Accountability in education". In Tony Bush & John West- Burnham: *The Principles of education Management*. Longman, Great Britain.

Georgiou, St. (1996). Parent involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33–43.

Lareau, A. (1997). *Social Class Differences in Family – School Relationships: The Importance of Cultural Capital*. Halsey, a. et al. (eds), Education, Culture, Economy, Society. Oxford University Press, 1997.

Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98 (5), 281-298.

Macbeth, A., et al. (1984). *The Child Between: a Report ah School – Family Relations in the countries of the European Community*. Commission of the European Communities, Studies Collection, Education Series, EEC.

Macbeth, A. (1993). Parent – Teacher partnership: a Minimum Programme and a Signed Understanding, στο Preedy, M. (ed) *Managing the Effective School*, P. Chapman Publ. London.

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΥΠΟ ΤΟ ΦΑΚΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Δρ. Γεωργία Πασιαρδή, Βοηθός Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, το σχολικό κλίμα και η σπουδαιότητά του ως παράγοντα αποτελεσματικότητας έχει τονιστεί συστηματικά μέσα από τα ευρήματα διαφόρων ερευνητών οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η θετική ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα επηρεάζει βελτιωτικά τη μάθηση των μαθητών, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και αποτελεί τη βάση για βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Hoy and Miskel, 2001· Freiberg and Stein, 1999· Πασιαρδή, 2001).

Χρησιμοποιώντας εργαλεία, μέσα και μεθόδους των διαφόρων επιστημονικών κλάδων και περιοχών, όπως της Ανθρωπολογίας, της Ψυχολογίας, της Οικολογίας, και όχι μόνο της επιστήμης της Παιδαγωγικής, ο παράγοντας σχολικό κλίμα που ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994), εξετάζεται τόσο στο επίπεδο του σχολείου όσο και στο επίπεδο της τάξης. Πιο απλά, το κλίμα είναι το αποτέλεσμα της συνύπαρξης αλλά και της αλληλεπίδρασης διαφόρων συστατικών που σχετίζονται με το φυσικό, το κοινωνικό και το μαθησιακό περιβάλλον. Το φυσικό περιβάλλον αναφέρεται στις φυσικές όψεις/πλευρές (κτίριο, αυλή, αίθουσες, εργαστήρια και εξοπλισμός, φωτισμός, κλιματισμός κτλ.) του κτιρίου και της τάξης, το κοινωνικό περιβάλλον βασίζεται στους άτυπους και τυπικούς κανόνες που καθοδηγούν τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο και στην τάξη και το μαθησιακό περιβάλλον αναφέρεται στις συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα διδασκαλίας και στις διάφορες ενέργειες των δασκάλων και των μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης (Anderson, 1982; Creemers and Reezigt, 1999). Με αφετηρία τις τρεις περιοχές και τα επιμέρους συστατικά που τις συνθέτουν, επιχειρήθηκε να μελετηθεί το σχολικό κλίμα υπό το φάκο των παιδιών.

ΒΑΣΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί και να συγκρινωθεί τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών της Στ' τάξης Δημοτικών Σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας σε περιοχές σχετικές με το σχολικό κλίμα. Ειδικότερα η έρευνα απέβλεπε στο να διερευνηθεί:

1. τις απόψεις των μαθητών σε τρεις περιοχές του σχολικού κλίματος, (φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον)
2. το βαθμό σημασίας που αποδίδουν οι μαθητές σε τέσσερα θέματα που σχετίζονται με τις πιο πάνω περιοχές του σχολικού κλίματος
3. αν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που περιγράφουν το σχολικό κλίμα οι μαθητές ανάλογα α) με το φύλο τους, β) με τη θέση του σχολείου τους, και γ) το μέγεθος της τάξης τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο γιατί ήταν το καταλληλότερο μέσο διερεύνησης του σχολικού κλίματος με σκοπό τη γενική θεώρηση των απόψεων των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει τριάντα έξι δηλώσεις που σχετίζονται με τις τρεις περιοχές του σχολικού κλίματος (φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον). Η κάθε δήλωση αξιολογείται σε κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων όπου το 1 σημαίνει "καθόλου" και το 5 σημαίνει "πέρα πολύ" και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κυκλώσουν τον αριθμό εκείνο που περιγράφει καλύτερα το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους.

Στο δεύτερο μέρος, δίνονται τέσσερα θέματα που σχετίζονται με το κλίμα του σχολείου: μέθοδος διδασκαλίας, τήρηση κανονισμών στο σχολείο, σχολικό κτίριο-αίθουσες διδασκαλίας και σχέσεις δασκάλων- μαθητών. Τα θέματα αξιολογούνται σε κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων όπου το 1 θεωρείται το πιο σημαντικό και 4 το λιγότερο

σημαντικό με σκοπό να εξακριβωθεί ο βαθμός σημασίας του καθενός. Το τρίτο μέρος αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες σχετίζονται με πληροφορίες δημογραφικού χαρακτήρα.

Το δείγμα της έρευνας το αποτελούσαν μαθητές της Στ' τάξης, Δημοτικών Σχολείων από την πόλη και την επαρχία Λευκωσίας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα περιλήφθησαν όλα τα Δημοτικά Σχολεία της επαρχίας Λευκωσίας και ακολουθήσε τυχαία επιλογή έντεκα σχολείων που βρίσκονται στην πόλη αλλά και στην ύπαιθρο της επαρχίας Λευκωσίας. Συνολικά, στάλθηκαν 400 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν τα 392. Το δείγμα περιελάμβανε 52% αγόρια, 48% κορίτσια, 62% των συμμετοχόντων φοιτούσαν σε σχολεία της πόλης και 32% σε σχολεία της υπαίθρου.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν απλές στατιστικές αναλύσεις (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) και οι απόψεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται με βάση τις τρεις περιοχές του σχολικού κλίματος. Εξετάζοντας τις δηλώσεις που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον του σχολείου φάνηκε ότι στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια όταν βρίσκονται στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου τους και η ατμόσφαιρα σ' αυτό είναι ευχάριστη και φιλική. Επίσης, οι μαθητές υποστηρίζουν σχεδόν ομόφωνα ότι στο σχολικό χώρο υπάρχει ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας για κάθε τάξη και εξειδικευμένες αίθουσες που είναι όμορφα διακοσμημένες, καθαρές και καλά εξοπλισμένες.

Όμως, οι μαθητές των Δημοτικών Σχολείων φαίνεται να μη νιώθουν πολύ ικανοποιημένοι με τις κτιριακές εγκαταστάσεις, την καθαριότητα του κτιρίου και την αυλή του σχολείου τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στις δηλώσεις, «το σχολικό κτίριο είναι καθαρό και διατηρείται σε καλή κατάσταση» και «στη σχολική αυλή υπάρχουν οργανωμένοι χώροι ξεκούρασης».

Η έρευνα στην περιοχή του κοινωνικού περιβάλλοντος έδειξε ότι στις σχολικές μονάδες οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ μαθητών στηρίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη. Ωστόσο, μόνο 55% των μαθητών φαίνεται να νιώθουν άνετα να πλησιάσουν τους δασκάλους τους για να εκφράσουν ανησυχίες και προβλήματα τους. Μάλιστα ένα στα τρία παιδιά φαίνεται να μη νιώθουν άνετα σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στη δήλωση: «Οι μαθητές νιώθουν άνετα να πλησιάσουν τους δασκάλους τους για να εκφράσουν ανησυχίες και προβλήματά τους». Ακόμη, οι μαθητές αισθάνονται αποδοχή και φιλία στις τάξεις τους. Όμως, δε φαίνεται να υπάρχει ενδιαφέρον για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών μεγαλύτερων τάξεων με μαθητές μικρότερων τάξεων. Λιγότεροι από τους μισούς σημείωσαν ότι ενδιαφέρονται να έχουν τέτοιου είδους σχέσεις στη δήλωση: «Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων ενδιαφέρονται να γνωρίσουν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τους μαθητές μικρότερων τάξεων». Τέλος, οι μαθητές στη μεγάλη τους πλειοψηφία γνωρίζουν τους εσωτερικούς κανονισμούς του σχολείου τους αλλά μόνο οι μισοί περίπου τους τηρούν. Μάλιστα, ένας στους πέντε μαθητές φαίνεται να μην τηρούν τους κανονισμούς. Ταυτόχρονα, οι μαθητές θεωρούν ότι οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους εφαρμόζουν τους κανονισμούς του σχολείου δίκαια και με σταθερότητα. Όμως, ένα αρκετά ψηλό ποσοστό (22%) έχει αντίθετη θέση στη δήλωση: «Οι δάσκαλοι εφαρμόζουν τους κανονισμούς του σχολείου δίκαια και με σταθερότητα». Συμπερασματικά, οι τρεις πτυχές του κοινωνικού περιβάλλοντος που χρειάζεται να προσεχθούν ιδιαίτερα αφορούν:

- τους εσωτερικούς κανονισμούς τους οποίους οι μαθητές γνωρίζουν αλλά δεν τηρούν συστηματικά.
- το ενδιαφέρον για γνωριμία και φιλικές σχέσεις μεταξύ μαθητών μεγαλύτερων τάξεων με μαθητές μικρότερων τάξεων. Το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών πιθανόν να σχετίζεται με τις προτιμήσεις παι-

διών να συνδέονται με παιδιά της ίδιας ηλικίας.

- την επικοινωνία δασκάλων και μαθητών.

Στην περιοχή του μαθησιακού περιβάλλοντος, οι μαθητές στη μεγάλη τους πλειοψηφία πιστεύουν ότι «οι δάσκαλοί τους είναι καλά προετοιμασμένοι για το μάθημα», «ακολουθούν μια λογική, βήμα προς βήμα πορεία για την παρουσίαση του μαθήματος», «εξηγούν καλά και απαντούν ξεκάθαρα σε ερωτήματα που τους υποβάλλονται από τους μαθητές» σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στις αντίστοιχες δηλώσεις.

Όμως ένας στους πέντε μαθητές πιστεύει ότι:

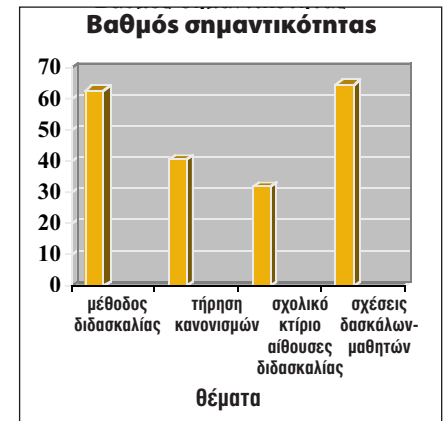
- α) δε γνωρίζει τι αναμένεται απ' αυτόν στο τέλος μιας εργασίας ή μιας δραστηριότητας.
- β) η κατ' οίκον εργασία που του ανατίθεται συμπληρώνεται δύσκολα.

Ένα υψηλό ποσοστό μαθητών συμφωνούν ότι οι δάσκαλοί τους παρακολουθούν συστηματικά την πρόοδό τους και την αξιολογούν με ποικίλους τρόπους. Ωστόσο, μόνο οι μισοί μαθητές δήλωσαν ότι κουβεντιάζουν προσωπικά με τους δασκάλους τους για την πρόοδό τους.

Τέλος, οι μαθητές, σε ένα αρκετά ψηλό ποσοστό (24%), νιώθουν ότι τα ενδιαφέροντά τους ικανοποιούνται λίγο μέσα από τα μαθήματα του σχολείου απαντώντας τη δήλωση: «Οι μαθητές νιώθουν ότι ικανοποιούνται τα ενδιαφέροντά τους με τα μαθήματα του σχολείου».

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε το βαθμό σημασίας που αποδίδουν οι μαθητές σε τέσσερα θέματα (μέθοδος διδασκαλίας, τήρηση κανονισμών, σχολικό κτίριο-αίθουσες διδασκαλίας, σχέσεις δασκάλων-μαθητών) που σχετίζονται με τις τρεις περιοχές του σχολικού κλίματος. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ως σημαντικότερο γι' αυτούς το θέμα σχέσεις δασκάλων-μαθητών (65%). Το θέμα «μέθοδος διδασκαλίας» θεωρείται από τους μαθητές ως το δεύτερο πιο σημαντικό (63%), η τήρηση σχολικών κανονι-

σμών το τρίτο πιο σημαντικό (40%) και τελευταίο (ως προς το βαθμό σημασίας με ποσοστό 31%) το σχολικό κτίριο-αίθουσες διδασκαλίας.



Ένας άλλος στόχος της εμπειρικής έρευνας ήταν να εντοπίσει τυχόν διαφορές στον τρόπο που περιγράφουν το σχολικό κλίμα οι μαθητές ανάλογα με το φύλο τους, τη θέση του σχολείου τους (πόλη-ύπαιθρος) και τον αριθμό των μαθητών στην τάξη τους. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο επισημάνθηκαν στην περιοχή του κοινωνικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Μια γενική παρατήρηση, με βάση την ανάλυση των δεδομένων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια αισθάνονται πιο ικανοποιημένα από το κλίμα του σχολείου σε σχέση με τα αγόρια.

Επίσης, διαφορές με βάση τον αριθμό των μαθητών στην τάξη (15-20 μαθητές και 21-25 μαθητές) παρατηρήθηκαν στο φυσικό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι μαθητές των τάξεων με 21-25 παιδιά φαίνονται να είναι πιο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με τους μαθητές που ο αριθμός των παιδιών στην τάξη είναι 15-20 παιδιά σ' ό,τι αφορά το κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη αποδοχή και φιλία, η μαθητική κοινότητα είναι καλύτερα οργανωμένη και οι μαθητές αναλαμβάνουν υπευθυνότητες (π.χ. παιδονομίας) μέσα στο σχολικό χώρο σε μεγαλύτερο βαθμό. Σ' ό,τι αφορά το φυσικό περιβάλλον, τα παιδιά των τάξεων με μεγάλο αριθμό μαθητών (21-25 παιδιά) πιστεύουν ότι το σχολικό κτίριο είναι καθαρό και διατηρείται σε καλή κατάσταση σε σύγκριση με τα παιδιά των τάξεων με μικρότερο αριθμό μαθητών (15-

20 παιδιά) στην τάξη. Ωστόσο, αυτή η ομάδα των μαθητών αισθάνονται ότι η ατμόσφαιρα στο σχολείο είναι ευχάριστη και φιλική.

Τέλος, ανάλογα με τη θέση του σχολείου (πόλη-ύπαιθρος) οι μαθητές των σχολείων της πόλης φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένοι με το φυσικό περιβάλλον του σχολείου τους σε σύγκριση με τους μαθητές των σχολείων της πόλης γιατί στα σχολεία τους όπως δήλωσαν υπάρχουν ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας για κάθε τάξη, αίθουσες για τη διδασκαλία εξειδικευμένων μαθημάτων και ειδικοί χώροι όπου εκτίθενται οι εργασίες των μαθητών. Ωστόσο, οι μαθητές των σχολείων της υπαίθρου αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου τους γιατί αναλαμβάνουν υπευθυνότητες μέσα στο σχολικό χώρο σε μεγαλύτερο βαθμό και υπάρχει μεταξύ τους αποδοχή και φιλία.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Εξετάζοντας τις απόψεις των μαθητών σε περιοχές του σχολικού κλίματος (φυσικό, κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον) μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι οι μαθητές των Δημοτικών Σχολείων της επαρχίας Λευκωσίας φαίνεται να είναι ευχαριστημένοι με το υφιστάμενο κλίμα αλλά υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης σε συγκεκριμένα συστατικά της κάθε μιας περιοχής. Έτσι, η παρουσίαση συγκεκριμένων εισηγήσεων θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για βελτίωση του σχολικού κλίματος και γενικότερα της σχολικής μονάδας κάτι που αποτελεί ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων. Ενδεικτικά ακολουθεί σύντομη ανάπτυξη μερικών εισηγήσεων που θα βοηθούσαν προς αυτή την κατεύθυνση.

1. Βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων και η δημιουργία ή και ενίσχυση των χώρων ξεκούρασης και ψυχαγωγίας στο σχολείο. Η διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου και της τάξης σε ευχάριστο και ελκυστικό χώρο μάθησης ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον και κατά συνέπεια την επίδοση των μαθητών και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (Borich, 1999).

2. Αποδοχή, εσωτερίκευση και εφαρμογή των κανονισμών που υιοθετούνται από τους μαθητές. Οι κανονισμοί περιγράφουν τις αναμενόμενες συμπεριφορές των μαθητών, προλαβαίνουν προβλήματα απειθαρχίας και υποβοηθούν στην επίτευξη των στόχων (Emmer et al., 1997; Evertson, 1997). Η καθιέρωση κανονισμών στο σχολείο και την τάξη θεωρείται ουσιαστική ενέργεια γιατί συμβάλλει στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, όμως, εξίσου σημαντική είναι η καθοδήγηση των μαθητών στην τήρησή τους με συνέπεια.

3. Ξεκάθαρη και σαφής εξήγηση των ανατιθέμενων εργασιών ή δραστηριοτήτων (ΓΝΩΡΙΖΩ ΤΙ ΨΑΧΝΩ) και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Η σαφήνεια στη διατύπωση των στόχων του μαθήματος και της εργασίας που οι μαθητές θα πρέπει να επιτελέσουν κατά τη διδασκαλία αυξάνει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρουσιάζει ένα θέμα με τρόπο που να έχει νόημα και ενδιαφέρον για το μαθητή. Με τη σαφήνεια, την ακριβή και λεπτομερή επεξήγηση, την ανάλυση και τη διαβάθμιση σύνθετων εργασιών όπως και με τη συστηματική ανατροφοδότηση των μαθητών για την πορεία της εργασίας εξασφαλίζεται η επιτυχία και το αναμενόμενο αποτέλεσμα έτσι όπως γνωστοποιείται στην αρχή του μαθήματος (Borich, 1999· Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

4. Διαφοροποίηση διδασκαλίας με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι μαθητές διαφέρουν στις εργασίες ή τα θέματα που τους ενδιαφέρουν κάτι που επιβάλλει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί στηριζόμενοι στα πιο πάνω χαρακτηριστικά μπορούν να ενισχύσουν το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης τους προχωρώντας σε διαφοροποίηση της εργασίας. Η διαφοροποίηση εργασίας δίνει ευκαιρίες ευελιξίας στον τρόπο εργασίας και έκφρασης, ενθαρρύνει τη συμμετοχή και δημιουργικότητα των μαθητών εξασφαλίζει αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης για τον κάθε μαθητή.

Συμπερασματικά, η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σε περιοχές του σχολικού κλίματος παρέχει ουσιαστικές πληροφορίες για την υφιστάμενη κατάσταση του σχολικού κλίματος και προσανατολίζει την οποιαδήποτε μελλοντική δράση όλων των ενδιαφερομένων που θα επιθυμούσαν τη βελτίωσή του. Σίγουρα, η ανάπτυξη, η βελτίωση και η διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος προϋποθέτει αφοσίωση, συνεχή προσπάθεια και πίστη στην παραδοχή ότι το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι ό,τι η προσωπικότητα στον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2001).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Borich, G. (1999). *Effective Teaching Methods*. (4th edition) Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments.
- Emmer, E., Evertson, C., Clements, B. & Worsham, M. (1997). *Classroom management for secondary teachers*. Upper Saddle river, NJ: Prentice Hall.
- Evertson, C. (1997). *Classroom management for elementary teachers: 4th edition*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (ed) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press.
- Hayes, N. (1994). *Empowering schools: Process and outcome considerations*. School Development Program Research Monograph. New Haven: Yale Child Study Center.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

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

Κατά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μελέτη της κουλτούρας των οργανισμών γενικότερα και των σχολείων ειδικότερα. Πληθώρα ερευνών και εργασιών που ασχολούνται με αυτό το θέμα δημοσιεύονται στο διεθνή επιστημονικό χώρο. Πού οφείλεται αυτή η τάση; Γιατί είναι σημαντική η κουλτούρα; Σύμφωνα με τον Denison (1990), ο οποίος μελέτησε τη σχέση μεταξύ της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων, οι αποτελεσματικοί οργανισμοί είναι αυτοί οι οποίοι συνταιριάζουν τη στρατηγική, το περιβάλλον και την κουλτούρα. Δηλαδή θεωρεί την κουλτούρα ως ένα από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Επιπλέον, Mowday, Porter & Steers (1982) αναφέρουν ότι οι ισχυρές κουλτούρες προάγουν τη συνοχή, τη νομιμοφροσύνη και την αφοσίωση προς τον οργανισμό, με αποτέλεσμα να μειώνεται η τάση των μελών του οργανισμού για φυγή από αυτόν. Επίσης, ο Robbins (1991) παραθέτοντας τις σημαντικές λειτουργίες που επιτελούνται από την κουλτούρα του οργανισμού, ταυτόχρονα τονίζει και τη σημασία της κουλτούρας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η κουλτούρα:

- Δημιουργεί όρια μεταξύ των οργανισμών, ώστε να διακρίνεται ο ένας από τον άλλο.
- Παρέχει μια αίσθηση ταυτότητας στον οργανισμό.
- Διευκολύνει την ανάπτυξη αφοσίωσης στην ομάδα.
- Αυξάνει τη σταθερότητα στο κοινωνικό σύστημα.
- Είναι ο συνδετικός κρίκος που κρατά ενωμένο τον οργανισμό. Παρέ-

χει τα κατάλληλα επίπεδα συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η κουλτούρα έχει πολύ μεγάλη σημασία για έναν οργανισμό, αφού ασκεί ουσιαστική επίδραση σε αυτόν. Επιδρά στη σταθερότητα, τη συνοχή και την ενότητά του, στην προσαρμογή του σε ένα μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον, στην αφοσίωση των μελών του, στην αίσθηση ταυτότητας και στη διαφοροποίησή του από τους άλλους οργανισμούς. Γενικά, ασκεί σημαντικό ρόλο στην επιβίωση, στην ανάπτυξη και στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Με αυτή την εργασία επιδιώκεται η παρουσίαση μερικών από τις πιο βασικές πτυχές που σχετίζονται με την κουλτούρα. Αρχικά παρουσιάζονται οι δυσκολίες που υπάρχουν στον ορισμό της κουλτούρας των διάφορων οργανισμών και εντοπίζονται μερικές απαντήσεις σε αυτές τις δυσκολίες. Στη συνέχεια, η εργασία αυτή επικεντρώνεται στην κουλτούρα του σχολείου ως μια περίπτωση κουλτούρας ενός οργανισμού. Αφού αναλύεται η σημασία που έχει η κουλτούρα σε ένα σχολικό οργανισμό, γίνεται διάκριση ανάμεσα στην ισχυρή και στην αδύνατη κουλτούρα σε σχέση με τη συνύπαρξη πολλών κουλτούρων σε ένα σχολείο. Ακολουθεί η παρουσίαση των σχέσεων της κουλτούρας με τη δομή του σχολείου ως οργανισμού καθώς και με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σχολείο. Τέλος, δίνονται μερικά βασικά συμπεράσματα, όπως αυτά προκύπτουν από την εξέταση της κουλτούρας των σχολείων.

Για να κατανοηθεί η σημασία της κουλτούρας στους οργανισμούς γενικά και στα σχολεία ειδικότερα, είναι σημαντικό να δοθεί ένας ορισμός

της κουλτούρας. Έτσι, πιο κάτω γίνεται μια προσπάθεια για να διατυπωθεί ένας σαφής και λειτουργικός ορισμός της κουλτούρας.

Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Ο ορισμός της έννοιας της κουλτούρας παρουσιάζει δυσκολίες. Ένα βασικό πρόβλημα είναι η ύπαρξη αρκετών ορισμών. Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι η σύγχυση που δημιουργείται από την ταύτιση που γίνεται μεταξύ της κουλτούρας και μιας συγγενικής της έννοιας, του κλίματος. Πώς παρουσιάζεται η κατάσταση, πού οφείλεται η σύγχυση και ποιες λύσεις υπάρχουν για να αποσαφηνιστεί ο ορισμός της έννοιας της κουλτούρας;

Το πρώτο πρόβλημα σχετίζεται με την ύπαρξη πληθώρας διαφορετικών ορισμών της κουλτούρας. Πού οφείλεται αυτή η ασάφεια στον καθορισμό της έννοιας της κουλτούρας; Οι Hoy & Miskel (1996) δίνουν τη δική τους εξήγηση. Συγκεκριμένα, θεωρούν την ανθρωπολογία ως υπαίτιο, γιατί αυτή η επιστήμη από την οποία προέρχεται η κουλτούρα, δεν έχει δώσει σαφή ορισμό. Αυτή την ασάφεια προσπαθούν να διαλύσουν οι δύο αυτοί συγγραφείς, οι οποίοι λειτουργώντας συναινετικά, προσπάθησαν να συγκεράσουν τις διαφορές των πιο πάνω ορισμών και να επισημάνουν τα κοινά τους στοιχεία, ορίζοντας την κουλτούρα ως «τους κοινούς προανατολισμούς που κρατούν ενωμένο τον οργανισμό ως μια μονάδα και του δίνουν την ξεχωριστή, δική του ταυτότητα» (σ.129).

Όμως, η ουσιαστική διαφωνία σχετικά με το τι έχουν κοινό (νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, προοπτικές, πεποιθήσεις, στάσεις, μύθοι, τελετές) οι άνθρωποι σε ένα οργανισμό παραμένει, όπως επίσης και σε άλλα θέματα: Ποια είναι η ένταση των κοινών προανατολισμών των μελών του οργα-

νισμού; Έχουν οι οργανισμοί μια βασική κουλτούρα ή έχουν πολλές κουλτούρες; Σε ποια έκταση η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι συνειδητή και φανερή ή ασυναίσθητη και συγκαλυμμένη;

Ένας ορισμός που επηρέασε σημαντικά την έρευνα σχετικά με την κουλτούρα ενός οργανισμού, είναι αυτός του Schein (1985, σ.6), ο οποίος έτυχε ευρύτερης αναγνώρισης. Συγκεκριμένα ορίζει την κουλτούρα ως:

«ένα πρότυπο των βασικών παραδοχών, που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο και, γι'αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης γι' αυτά τα προβλήματα».

Με βάση τον πιο πάνω ορισμό ο Schein καθόρισε τα εξής τρία επίπεδα της κουλτούρας:

(α) *Τα πρότυπα (norms-artifacts):* Είναι οι άγραφες και ανεπίσημες προσδοκίες όπως εκφράζονται μέσα από τις ορατές δομές και διαδικασίες του οργανισμού. Βρίσκονται σε ένα επιφανειακό και συγκεκριμένο επίπεδο. Παραδείγματα προτύπων από το σχολείο μπορεί να είναι η υποστήριξη προς του συναδέλφους και η αποφυγή κριτικής προς το διευθυντή.

(β) *Οι υιοθετημένες αξίες και πεποιθήσεις (espoused values & beliefs):* Είναι οι στρατηγικές, οι στόχοι και οι φιλοσοφίες σύμφωνα με τις επιθυμίες των μελών του οργανισμού. Βρίσκονται σε ένα λιγότερο επιφανειακό και λιγότερο συγκεκριμένο επίπεδο. Η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η οικειότητα και η ομαδική εργασία αποτελούν παραδείγματα αξιών και πεποιθήσεων σε ένα οργανισμό.

(γ) *Οι βαθύτερες παραδοχές (basic underlying assumptions):* Είναι οι μη συνειδητές, αφηρημένες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, σκέψεις και αισθήματα των μελών του οργανισμού σχετικά με τις

ανθρώπινες σχέσεις, την ανθρώπινη φύση, την αλήθεια, την πραγματικότητα και το περιβάλλον (αποτελούν την πρωταρχική πηγή αξιών και δράσης). Βρίσκονται στο βαθύτερο και πιο συγκεκριμένο επίπεδο. Η φύση του ανθρώπου, η φύση των ανθρώπινων σχέσεων, η φύση της αλήθειας και της πραγματικότητας και η σχέση με το περιβάλλον αποτελούν τα βασικά παραδείγματα των παραδοχών σε έναν οργανισμό.

Ο ορισμός της κουλτούρας σύμφωνα με τα τρία πιο πάνω επίπεδα επηρέασε σημαντικά όσους εξετάζουν την κουλτούρα των οργανισμών. Πράγματι, σημαντικά ευρήματα, όπως φαίνονται και από διάφορες έρευνες, όπως αυτή του Little (1982), δείχνουν ότι η κουλτούρα του σχολείου όταν καθορίζεται σύμφωνα με τα τρία πιο πάνω επίπεδα, εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τις διαφορές στις επιδράσεις του σχολείου. Αν και το μοντέλο του Schein δέχτηκε τροποποιήσεις από άλλους ερευνητές, παραμένει σημαντικό κατά την εξέταση της κουλτούρας, γιατί δίνει περιεχόμενο και θέτει τα πλαίσια της κουλτούρας ενός οργανισμού.

Το δεύτερο πρόβλημα σχετίζεται με τη σύγχυση σχετικά με την έννοια της κουλτούρας. Έχει σχέση και με την έννοια του κλίματος σε έναν οργανισμό. Το κλίμα προέρχεται από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία. Οι Hoy & Miskel (1996), στην προσπάθειά τους να διακρίνουν τις δύο αυτές έννοιες, επισημαίνουν ότι υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ τους. Το κλίμα παρομοιάζεται με την προσωπικότητα στο άτομο, αφού αποτελεί μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών και ορίζεται από τις κοινές αντιλήψεις των μελών του οργανισμού. Αντίθετα η κουλτούρα αποτελείται από τις κοινές παραδοχές, αξίες και νόρμες των μελών του οργανισμού.

Η αποσαφήνιση του ορισμού της έννοιας της κουλτούρας συνεισφέρει

στην καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας ενός σχολικού οργανισμού όπως επιχειρείται στη συνέχεια.

Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Όπως κάθε οργανισμός έτσι και το σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα, η οποία σχηματίζεται από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι διευθυντές και οι γονείς (Schein, 1985, Deal & Peterson, 1990). Όμως, όπως επισημαίνουν οι Hoy & Miskel (2001), η κουλτούρα του σχολείου έχει μελετηθεί σε πολύ μικρότερο βαθμό από ό,τι έχει μελετηθεί η κουλτούρα στις επιχειρήσεις. Ένας, ίσως, λόγος που συμβαίνει αυτό είναι το γεγονός ότι η κουλτούρα δίνει μια λιγότερο ορθολογιστική και ευθεία άποψη και χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη αβεβαιότητα σε σχέση με πιο τυποποιημένες έννοιες όπως είναι η δομή και αποδοτικότητα. Με βάση αυτούς τους περιορισμούς η έρευνα για την κουλτούρα του σχολείου ασχολήθηκε με θέματα όπως είναι η σημασία που έχει η κουλτούρα για το σχολείο, η ισχυρή και η αδύνατη κουλτούρα, η ξεχωριστή κουλτούρα της κάθε τάξης, η σχέση της κουλτούρας με την αλλαγή και με τη δομή. Πιο κάτω επισημαίνονται τα πορίσματα μερικών πολύ σημαντικών ερευνών σε αυτά τα θέματα στο χώρο της εκπαίδευσης:

Γιατί είναι σημαντική η κουλτούρα για το σχολείο; Οι Deal & Peterson (1999), επισημαίνουν τους τομείς στους οποίους η κουλτούρα του σχολείου ασκεί σημαντική, θετική επίδραση, σύμφωνα με την έρευνα:

- Ασκεί σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα και στην παραγωγικότητα του σχολείου.
- Βελτιώνει τις δραστηριότητες συναδελφικότητας και συνεργασίας, οι οποίες ενθαρρύνουν την καλύτερη επικοινωνία και τις καλύτερες πρακτικές λύσεις προβλήματος.
- Βοηθά στην επιτυχία της αλλαγής και των προσπαθειών βελτίωσης.

- Οικοδομεί την αφοσίωση και την ταύτιση του προσωπικού, των μαθητών και των διευθυντών.
- Ενισχύει την ενέργεια, τα κίνητρα και τη ζωτικότητα του προσωπικού, των μαθητών και της κοινότητας.
- Αυξάνει το ενδιαφέρον για την καθημερινή συμπεριφορά και την προσοχή σε αυτά που έχουν σημασία και αξία.

Η σημασία της κουλτούρας φαίνεται και από τη συμβολική φύση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν στο σχολείο, όπως υποστηρίζουν οι Bolman & Deal (1997) και Cunningham & Gresso (1993). Το πιο σημαντικό σε ένα σχολείο δεν είναι τι λέγεται ή τι γίνεται, αλλά είναι η συμβολική του σημασία, τι δηλαδή σημαίνει για τους ανθρώπους που βρίσκονται στο σχολείο. Όμως, το τι νόημα έχει ένα γεγονός στο σχολείο παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, γιατί τα νοήματα είναι συχνά ασαφή και έχουν διαφορετική σημασία για τον κάθε άνθρωπο. Γι' αυτό το λόγο, υποστηρίζουν οι Bolman & Deal (1997), τα σχολεία όπως και οι υπόλοιποι οργανισμοί, δημιουργούν σύμβολα (π.χ. τελετές, εθιμοτυπίες, μύθους, παραδόσεις, πρότυπα και ήρωες), ώστε να αποφεύγεται η σύγχυση από τη διαφορετική ερμηνεία των γεγονότων, αφού οι περιορισμοί που παρουσιάζει ο ορθολογισμός δεν αποτελούν λύση.

Μπορεί η κουλτούρα να είναι σημαντική λόγω της επίδρασης που ασκεί στο σχολείο, αλλά είναι σημαντικό να διευκρινιστεί το είδος της κουλτούρας που ασκεί θετική επίδραση σε αυτό. Σύμφωνα με τους Deal & Kennedy (1982), η κουλτούρα ασκεί σημαντική επίδραση σε ολόκληρο τον οργανισμό ανεξάρτητα αν αυτή είναι ισχυρή ή αδύνατη. Όμως τι εννοούμε με τους δύο αυτούς όρους;

Η *ισχυρή κουλτούρα* προκύπτει, όταν υπάρχουν πολλές κοινές αξίες, τύποι συμπεριφοράς και πρακτικές, και όπου τα επίπεδα της κουλτούρας σχετίζονται μεταξύ τους στενά, σύμ-

φωνα με τους Kotter & Heskett (1992). Σε μια ισχυρή κουλτούρα ο πυρήνας των αξιών του οργανισμού είναι περισσότερο κοινός τόσο ως προς την ένταση όσο και ως προς το εύρος. Συνεπώς, όσο περισσότερα μέλη αποδέχονται τον πυρήνα των αξιών και όσο υπάρχει μεγαλύτερη αφοσίωσή τους σε εκείνες τις αξίες, τόσο δυνατότερη είναι η κουλτούρα (Robbins, 1993). Η σημασία της ισχυρής κουλτούρας είναι μεγάλη. Η δυνατή κουλτούρα αποτελεί ένα σημαντικό ενεργητικό για έναν οργανισμό και ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την εμπλοκή των μελών του οργανισμού. Παρέχει στους εργαζομένους σημαντικούς σκοπούς για να εργάζονται. Από τη μια αυξάνονται η αφοσίωσή τους στον οργανισμό και η συνοχή του ίδιου του οργανισμού και από την άλλη μειώνεται η τάση φυγής από τον οργανισμό. Η ισχυρή κουλτούρα συνεισφέρει ουσιαστικά στις πρωτοβουλίες βελτίωσης του σχολείου (Leithwood et al, 1996) σε αντίθεση με την *αδύνατη κουλτούρα*, η οποία χαρακτηρίζεται από μικρή συναίνεση και απομόνωση των εργαζομένων στο οργανισμό (Fieman-Nemser & Floden, 1986).

Έρευνες στα σχολεία έχουν δείξει τη σημασία της ισχυρής κουλτούρας. Για παράδειγμα, ο Cheng (1993) εξέτασε το προφίλ των αποτελεσματικών και των μη αποτελεσματικών κουλτούρων ανάμεσα σε 32 σχολεία από τα οποία τα 16 είχαν ισχυρή κουλτούρα και τα υπόλοιπα 16 σχολεία είχαν αδύνατη κουλτούρα. Διέκρινε τα δύο είδη κουλτούρας με βάση μια σειρά χαρακτηριστικών των σχολείων όπως ήταν η δύναμη της ιδεολογίας του οργανισμού, η συμμετοχή, οι φιλικές σχέσεις, το ηγετικό στυλ και η ιεραρχία. Αφού έκαμε σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες σχολείων, βρήκε ότι τα σχολεία, τα οποία χαρακτηρίζονταν από ισχυρή κουλτούρα, συνδέονταν σε μεγάλο βαθμό με θετικά χαρακτηριστικά της δομής του οργανισμού, με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την εργασία τους και με τις ακαδημαϊκές

επιδόσεις των μαθητών σε αντίθεση με τα σχολεία της άλλης ομάδας.

Επίσης ο Deal (1985) υποστηρίζει ότι η ισχυρή κουλτούρα των αποτελεσματικών σχολείων έχει τα πιο κάτω χαρακτηριστικά:

- Κοινές αξίες
- Διευθυντής – πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων
- Τελετές που μεταδίδουν τις ευρείες κοινές πεποιθήσεις
- Υφιστάμενοι που γίνονται ήρωες σε διάφορες περιπτώσεις
- Τελετές ανανέωσης της κουλτούρας
- Σημαντικές τελετές για τον πανηγυρισμό και τον μετασχηματισμό των κοινών αξιών
- Ισορροπία μεταξύ των καινοτομιών και της παράδοσης και μεταξύ της αυτονομίας και του ελέγχου
- Πλατιά συμμετοχή στις τελετές της κουλτούρας

Όμως, υπάρχει και η άποψη η οποία υποστηρίζει ότι η *ισχυρή κουλτούρα μπορεί να λειτουργεί αρνητικά* σε έναν οργανισμό σε περιόδους ραγδαίων αλλαγών, γιατί είναι τόσο βαθιά ριζωμένη, ώστε να αποτρέπει την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις που παρουσιάζονται (Robbins, 1993; Hoy & Miskel, 2001). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Hanson (1991), ο οποίος παραλληλίζει την κουλτούρα ενός οργανισμού με τη δομή του. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι η σχέση μεταξύ της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας είναι η ίδια με τη σχέση μεταξύ της δομής και της αποτελεσματικότητας. Τόσο η κουλτούρα όσο και η δομή υπονομεύουν τα αποτελέσματα είτε με το να διατηρούν στάσιμο το σύστημα είτε με το να το διαλύουν μέσω της ακαμψίας, των συγκρούσεων και των αόρατων ημερήσιων διατάξεων. Από τα πιο πάνω μπορεί να παρατηρηθεί, λοιπόν, ότι η ισχυρή κουλτούρα λειτουργεί αρνητικά, όταν υπάρ-

χει έλλειψη προσαρμογής της στις ραγδαίες εξωτερικές αλλαγές και πιέσεις. Όμως, μια αποτελεσματική, ισχυρή κουλτούρα πρέπει να χαρακτηρίζεται και από την ικανότητά της για τέτοια προσαρμογή. Συνεπώς, δεν είναι όλες οι ισχυρές κουλτούρες, που λειτουργούν αρνητικά σε περιόδους αλλαγών. Άλλωστε, η ικανότητα προσαρμογής της κουλτούρας στην αλλαγή θεωρείται ως ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητας (Denison, 1990; Cameron & Quinn, 1999).

Υπάρχει η άποψη που υποστηρίζει ότι σε ένα σχολείο δεν υπάρχει μια μόνο κουλτούρα αλλά διάφορες κουλτούρες. Ένας τρόπος διαχωρισμού των διαφορετικών ειδών κουλτούρας που συνυπάρχουν σε ένα σχολείο είναι αυτός που γίνεται με βάση τις δύο βασικές ομάδες του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Έτσι, υπάρχει η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και η κουλτούρα των μαθητών (Maehr & Midgley, 1996). Σύμφωνα με αυτούς τους δύο συγγραφείς η κουλτούρα των εκπαιδευτικών είναι μια κουλτούρα εργασίας, ενώ των μαθητών μια κουλτούρα μάθησης, αφού η κάθε ομάδα επιδιώκει διαφορετικούς σκοπούς και έχει διαφορετικές ανάγκες και κίνητρα. Όμως, βασικό χαρακτηριστικό της γενικής κουλτούρας σε ένα σχολείο είναι ο βαθμός συνοχής που υπάρχει μεταξύ των ξεχωριστών ειδών κουλτούρας (υποκουλτούρας). Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής τους τόσο πιο ισχυρή είναι η κουλτούρα του σχολείου.

ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ, ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗ

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, η σημασία της κουλτούρας φαίνεται και από την άμεση σχέση που η ίδια έχει με την αλλαγή και τη βελτίωση στο σχολείο όπως αναφέρουν οι Deal & Peterson (1999). Τη θέση αυτοί υποστηρίζουν και άλλα συγγράμματα όπως αυτά των Deal (1985), Metz (1986), Rossman,

Corbet & Firestone (1988) και Deal & Peterson (1990). Μια ενδιαφέρουσα έρευνα για αυτό το θέμα έκαναν οι Leithwood, Jantzi & Fernandez (1994). Η έρευνα αυτή αξιολόγησε τη σχέση μεταξύ της κουλτούρας του σχολείου και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή. Φάνηκε ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ τους. Επίσης, η ίδια έρευνα έδειξε ότι η σχολική κουλτούρα ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της αναδόμησης του σχολείου.

Το πιο πάνω εύρημα της έρευνας των Leithwood κ.ά., εκτός από τη σχέση μεταξύ της κουλτούρας και της αλλαγής, δείχνει ταυτόχρονα τη σχέση που έχουν αυτοί οι δύο παράγοντες με τη δομή του σχολείου. Δείχνει ότι η αλλαγή σε ένα σχολείο εξαρτάται τόσο από την αλλαγή της κουλτούρας όσο και από την αλλαγή της δομής του σχολείου. Είναι γεγονός ότι οι περισσότερες προσπάθειες αλλαγής στα σχολεία σχετίζονται σχεδόν αποκλειστικά με την αλλαγή της δομής τους. Για παράδειγμα, οι Louis, Marks & Kruse (1994) σε μια έρευνα για τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής κοινότητας στα σχολεία, βρήκαν ότι δίνεται υπερβολική έμφαση στα στοιχεία της αναδόμησης σε βάρος της ανάγκης για βελτίωση της κουλτούρας, του κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων στα σχολεία, στοιχείο το οποίο θεωρούν ως το κλειδί για επιτυχή αλλαγή στο σχολείο. Με αυτή την θέση συμφωνούν και οι Cunningham & Gresso (1993), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αποτυχία των περισσότερων προσπαθειών αναδόμησης των σχολείων οφείλεται στη θέση ότι η αλλαγή της δομής θα οδηγήσει σε μια αποτελεσματική κουλτούρα στην εργασία, ώστε να υπάρξει βελτίωση στην αποτελεσματικότητα και στην απόδοση του σχολείου. Αντίθετα, τονίζουν, η έμφαση πάνω στην κουλτούρα της εξαιρετικής απόδοσης και των δομών θα έπρεπε να προηγείται. Όμως, ανεξάρτητα αν στην προσπά-

θεια βελτίωσης προηγείται η αλλαγή της κουλτούρας ή η αναδόμηση, φαίνεται ότι η αλλαγή, η κουλτούρα και η αναδόμηση συνδέονται άμεσα. Όπως τονίζουν οι Firestone & Wilson (1985), πρέπει να ενισχύονται ταυτόχρονα οι δεσμοί της κουλτούρας και της γραφειοκρατίας. Αν, υποστηρίζουν, ενισχύεται μόνο η μια κατηγορία, τότε δημιουργείται σοβαρό πρόβλημα αποτελεσματικότητας.

Από ό,τι φαίνεται από τα πιο πάνω το ζητούμενο δεν είναι αν η αλλαγή συνδέεται ταυτόχρονα με την κουλτούρα και την αναδόμηση, αλλά είναι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί αυτή η σχέση. Αν δηλαδή στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου, πρέπει να προηγείται η αλλαγή της κουλτούρας του ή η αναδόμησή του ή αν πρέπει να αλλάζουν ταυτόχρονα. Επομένως, είναι σημαντικό μελλοντικές έρευνες να επικεντρωθούν σε αυτό το σημείο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κουλτούρα είναι πολύ σημαντική για έναν οργανισμό, γιατί δίνει νόημα σε οτιδήποτε συμβαίνει στον οργανισμό. Όσο περισσότερες κοινές είναι οι παραδοχές, οι αξίες και οι νόρμες που έχουν τα μέλη ενός οργανισμού, τόσο ισχυρότερη είναι η κουλτούρα του οργανισμού. Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας στο σχολείο συνδέεται άμεσα και θετικά με την αναδόμηση, την αλλαγή, την αποτελεσματικότητα και γενικά την απόδοση του σχολείου. Το βασικό, όμως, συμπέρασμα που προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, κατά τους Hoy & Miskel (2001), είναι πως ό,τι συμβαίνει στο σχολείο πρέπει να ερμηνεύεται μέσα στα πλαίσια της κουλτούρας.

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα το οποίο προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι πως η κουλτούρα του σχολείου χαρακτηρίζεται, όπως και η ηγεσία, από *πολλαπλότητα*. Είναι μονοδιάστατη ή πολυδιάστατη έννοια η κουλτούρα του σχολείου; Υπάρχει μια ή πολλές

κουλτούρας σε ένα σχολείο; Κάθε επίπεδο του σχολείου έχει τη δική του κουλτούρα; Κάθε ομάδα εμπλεκόμενων ατόμων έχει τη δική της κουλτούρα; Η απάντηση και στα τρία ερωτήματα είναι θετική όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που έγινε πιο πάνω.

1. Η κουλτούρα του σχολείου αποτελείται από πολλές διαστάσεις. Έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα κουλτούρας των οργανισμών και κουλτούρας των σχολείων, τα οποία εντοπίζουν αρκετές διαστάσεις της κουλτούρας. Οι παραδοχές, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι νόρμες και τα πρότυπα, οι καθημερινές πρακτικές αποτελούν διαστάσεις της κουλτούρας.

2. Η κουλτούρα του σχολείου ασκείται σε διάφορα επίπεδα. Οι περισσότερες έρευνες που ασχολούνται με την κουλτούρα του σχολείου εξετάζουν την οργανωτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας μόνο. Όμως πρόσφατες έρευνες, όπως αυτές των Maehr & Midgley (1996), εξετάζουν επιπλέον και την κουλτούρα των τάξεων, υποστηρίζοντας ότι κάθε τάξη έχει τη δική της ξεχωριστή κουλτούρα, που τη διαφοροποιεί από όλες τις άλλες τάξεις και η οποία επιδρά στα κίνητρα των μαθητών και στη μάθησή τους γενικά.

3. Η κάθε ομάδα εμπλεκόμενων στο σχολείο έχει τη δική της κουλτούρα. Έτσι, κατά τους Maehr & Midgley (1996), οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν τη δική τους κουλτούρα και οι μαθητές τη δική τους κουλτούρα.

Με βάση τα πιο πάνω συμπεράσματα, μπορεί να υποστηριχτεί πως οι μελλοντικές έρευνες πρέπει να εξετάζουν την κουλτούρα του σχολείου ως έννοια με πολλές διαστάσεις, που είναι διαφορετική για κάθε επίπεδο του σχολείου και για κάθε ομάδα ενδιαφερόμενων ατόμων. Με αυτό τον τρόπο θα μπορεί να εξεταστεί η κουλτούρα κάτω από μια πιο ολοκληρωμένη και περιεκτική σκοπιά. Ειδικότερα, στην Κύπρο όπου απουσιάζουν έρευνες που ασχολούνται

με την κουλτούρα των σχολείων, θα πρέπει να εξεταστεί η κουλτούρα με βάση τα κυρίαρχα πλαίσια, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο τα ευρήματα των ερευνών σε άλλες χώρες συμφωνούν με αυτά της Κύπρου ή κατά πόσο διαφοροποιούνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της χώρας μας και του εκπαιδευτικού της συστήματος.

Αναφορές

Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, And Leadership* (2nd Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Cheng, Y.C. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.

Cunningham, W.G., & Gresso, D.W. (1993). *Cultural Leadership: The Culture of Excellence in Education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Deal, T.E. (1985). The Symbolism of Effective School. *Elementary School Journal*, 85, 601-620.

Deal, T.E., & Kennedy, A.A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Denison, D.R. (1990). *Corporate Culture And Organizational Effectiveness*. New York: Wiley.

Firestone, W.A., & Wilson, B.L. (1985). *Using Bureaucratic and Cultural Linkages to Improve Instruction: The Principal's Contribution*. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 7-30.

Hanson, E.M. (1991). *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Allyn & Bacon.

Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (5th Ed.). New York: McGraw-Hill.

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

Kotter, J.P., & Heskett, J.L. (1992). *Corporate Culture and Performance*. New York: Free Press.

Leithwood, K., Jantzi, & Fernandez A. (1994). Transformational Leadership and Teachers' Commitment to Changes. In Murphy J., & Louis C.S. (Editors). *Reshaping the Principals: Insights from Transformational Reform Efforts* (77-98). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Little, J.W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.

Louis, K.S., Marks, H.M., & Kruse, S. (1994). *Teachers' Professional Community in Restructuring Schools*. Madison, Wisconsin: Center on Organization and Restructuring of Schools.

Maehr, M.L. & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Colorado: Westview Press.

Metz, M.H. (1986). *Different by Design: The Context and Character of Three Magnet Schools*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, R. (1982). *Employee Organization Linkages*. New York: Academic Press.

Robbins, S.P. (1991). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications* (5th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Rossman, G.B., Corbett, H.D., & Firestone, W.A. (1988). *Change and Effectiveness in Schools: A Culture Perspective*. Albany, NY: State University of New York Press.

Schein, E.H. (1983). The Role of the Founder in Creating Organizational Culture. *Organizational Dynamics*, Summer, 13-28.

Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Ανάγκες και Προτεραιότητες στην Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση

Δρ Γιοσεμίνα Καραγιώργη, Δρ Λοΐζος Συμεού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

ΕΝΔΟΫΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει όχι μόνο να στηρίζει τις εθνικές προτεραιότητες σε επίπεδο κρατικής πολιτικής, αλλά και να εξυπηρετεί τις αναπτυξιακές ανάγκες τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η συνάφεια της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με αυτές καθαυτές τις επαγγελματικές ανάγκες τους καθορίζει εν πολλοίς και το κατά πόσο αυτή θα επιτύχει τους σκοπούς της (Harland & Kinder, 1997, National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 1999, Duncombe & Armour, 2004). Ειδικότερα, η συστηματική διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό του περιεχομένου της επιμόρφωσής τους οδηγεί στην ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης που είναι προσαρμοσμένα στις σχολικές πραγματικότητες (Hawes & Stephens, 1990) και στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Borko & Putnam, 1995, Eraut, 1995, National Foundation for the Improvement of Education, 1996). Στην αντίθετη περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί είναι αποκλεισμένοι από διαδικασίες καθορισμού του είδους της επιμόρφωσης που λαμβάνουν, τείνουν να γίνονται κυνικοί και να απομακρύνονται από προσπάθειες σχολικής ανάπτυξης και βελτίωσης (American Federation of Teachers, 1995).

Στην Κύπρο, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να οργανώνονται χωρίς άμεση ανατροφοδότηση από τις σχολικές μονάδες και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Όπως θα έλεγαν και οι Bliss και Bliss (2003), για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η ενδοϋπηρεσιακή ανάπτυξη μεταφράζεται σε απογευματινά εργαστήρια ή σεμινάρια όπου οι εκπαιδευτικοί μαζεύονται σε μια τάξη για να μάθουν για το πιο "δημοφιλές θέμα", όπως αυτό έχει καθοριστεί από άλλους. *Το υφιστάμενο σχήμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δείχνει να λειτουργεί σε απομόνωση από διαδικασίες διάγνωσης αναγκών, χωρίς ξεκάθαρη σύνδεση των εθνικών προτεραιοτήτων με τις σχολικές ή ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.* Παρά το γεγονός ότι στο παρελθόν κάποιοι ερευνητές διερεύνησαν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Metzger & Demetriades, 1980) και τη συμμετοχή τους στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Θεοφιλίδης & Διονυσίου, 1990), δεν υπάρχει σήμερα στην Κύπρο ένα θεσμοθετημένο ερευνητικό ή άλλο πλαίσιο που να καθορίζει τους στόχους και τις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος σε θέματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στη βάση των αναπτυξιακών αναγκών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ

Στα πλαίσια της συμμετοχής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ - Grundtvig 2 "Diagnosis of teachers' needs and evaluation of teachers' development forms in partner countries - comparison and looking for the most effective solutions" διοργανώθηκε έρευνα, η οποία επικεντρώθηκε στην αποτίμηση των τρεχουσών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στην Κύ-

προ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο τετράμηνο του 2005 με τη στήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής*. Για τη διερεύνηση του θέματος αποστάλθηκε ερωτηματολόγιο σε παγκύπριο δείγμα σχολικών μονάδων, το οποίο επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας αναλογικής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, στη βάση της βαθμίδας των σχολικών μονάδων και της επαρχίας και της περιοχής στην οποία βρίσκονταν (αστικής, ημιαστικής και αγροτικής). Επιστράφηκαν συνολικά 765 ερωτηματολόγια από τα 1497 που αποστάλθηκαν (ποσοστό 51%), τα οποία προέρχονταν από 71 από τις 104 σχολικές μονάδες του αρχικού δείγματος (68%).

Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο προέρχονταν κατά 8,1% από την προδημοτική εκπαίδευση, 30,7% από τη δημοτική, 26,9% από τη γυμνασιακή, 20,8% από τη λυκειακή και 13,5% από την τεχνική εκπαίδευση. Ποσοστό 24,6% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν λιγότερα από 3 χρόνια υπηρεσίας, 29% είχαν 4-10 χρόνια υπηρεσίας, 25,1% είχαν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και 19% είχαν περισσότερα από 21 χρόνια υπηρεσίας. Οι περισσότεροι ήταν απλοί εκπαιδευτικοί (79,7%), ενώ 14,5% ήταν βοηθοί διευθυντές και 1,8% διευθυντές σχολικών μονάδων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα (53,7%) δήλωσε ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2004-05 παρακολούθησε σεμινάρια επιθεωρητών, ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (35,5%) παρακολούθησε κάποιο συνέδριο και σχεδόν περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (23,4%) παρακολούθησε προαιρετικά σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται πιο κάτω:

Περιεχόμενο Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης:

Οι θεματικές κατευθύνσεις που εμφανίζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς είναι: κίνητρα μαθητών για μάθηση (47,7%), χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (44,4%), νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας (42,9%), εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα (42,1%), και ποιότητα στην εκπαίδευση (39,3%). Το εύρημα αυτό εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα σε σχέση με το πρώτο θέμα, τα κίνητρα μαθητών για μάθηση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια του στρατηγικού προγράμματος "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010" έχει θέσει μέσα στους στόχους της να "καταστήσει τη μάθηση πιο ελκυστική" σε μια προσπάθεια να γίνουν οι μελλοντικοί της πολίτες μέτοχοι της κοινωνίας της γνώσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005). Επιπλέον, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα όπως είναι οι νέες μορφές διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, καθώς και οι νέες τεχνολογίες, ενισχύουν την άποψη ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται σε αλλαγές και έχουν θετικές στάσεις απέναντι σε νέες ιδέες.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε μοντέλα επιμόρφωσης που αναπτύσσουν είτε δεξιότητες διδασκαλίας (53,7%) είτε εκπαιδευτική φιλοσοφία εφαρμογής (35,0%), και όχι ακαδημαϊκές και θεωρητικές γνώσεις (5,9%). Διαπιστώνεται με τον τρόπο αυτό ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών υπαγορεύουν την προσφορά σεμιναρίων επιμόρφωσης στη βάση είτε του μοντέλου εκμάθησης τεχνικών διδασκαλίας είτε του αναστοχαστικο-κριτικού μοντέλου, που υποστηρίζει ότι η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα που απαιτεί κρίσεις και αποφάσεις σε καθημερινή βάση.

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κριτήριο καθορισμού του περιε-

χομένου της επιμόρφωσής τους πρέπει να αποτελούν τόσο οι δικές τους ανάγκες όσο και οι ανάγκες της σχολικής τους μονάδας (39,1%) και σε μικρότερο βαθμό οι εθνικές ανάγκες (14,6%). Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει την αναγκαιότητα μιας συστηματικής επισκόπησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων.

Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών σε Δραστηριότητες Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης:

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (80,1%) δήλωσε την προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη ως το σημαντικότερο παράγοντα για συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, με δεύτερο παράγοντα την απόκτηση καλύτερων προσόντων (53,9%). Αξίζει να παρατηρηθεί ότι οι παράγοντες που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στους ίδιους σε προσωπικό επίπεδο και όχι σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η σχολική μονάδα ή οι μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δήλωσαν ότι θεωρούν τη μείωση του διδακτικού τους χρόνου (49,8%) ως το μεγαλύτερο κίνητρο για συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών υποστήριξε ως κίνητρα για συμμετοχή την προσφορά υποτροφιών (15,7%), τη διασύνδεση της επιμορφωτικής δραστηριότητας με το σύστημα προαγωγών (14,0%) και τις μισθολογικές αυξήσεις (11,2%). Με βάση το εύρημα αυτό θα μπορούσε να μελετηθεί το ενδεχόμενο μερικής απαλλαγής από διδακτικά καθήκοντα για τους εκπαιδευτικούς που επιδεικνύουν ενεργό εμπλοκή σε επιμόρφωση.

Σε ό,τι αφορά στα κριτήρια που θέτουν για να λάβουν την απόφαση να συμμετάσχουν σε μια επιμορφωτική δραστηριότητα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82,9%) δήλωσε ότι το θεματικό περιεχόμενο

της δραστηριότητας αποτελεί το σημαντικότερο κριτήριο για μια τέτοια απόφαση. Ακολουθούν οι παράγοντες χρόνος και χώρος επιμόρφωσης (63,4%), ο εισηγητής (30,3%) και η διάρκεια της επιμόρφωσης (23,5%). Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει για ακόμη μια φορά τη σημαντικότητα της συστηματικής διερεύνησης των θεματικών περιοχών που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όλες οι ομάδες εκπαιδευτικών πρέπει να τυγχάνουν συστηματικής επιμόρφωσης, υποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη σημασία της συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών, με ενδεχόμενη διαφοροποίηση του περιεχομένου της ανάλογα με τον πληθυσμό. Συγκεκριμένα, η γενική αντίληψη ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ότι από όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών, οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί με 0-3 χρόνια υπηρεσίας θα πρέπει να τυγχάνουν επιμόρφωσης στο μεγαλύτερο βαθμό (μέσος όρος Μ.Ο.=4,23, στην κλίμακα από 1 μέχρι 5, με 1=καθόλου και 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό), π.χ. με τη δημιουργία μηχανισμών για παροχή μαθημάτων ένταξης (induction courses).

Μεγάλη συμφωνία διαφάνηκε επίσης, για την ανάγκη επιμόρφωσης των επιθεωρητών (Μ.Ο.=3,83), των εκπαιδευτικών που κατέχουν διευθυντικές θέσεις (Μ.Ο.=3,81), αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αυτών με 4-19 χρόνια υπηρεσίας (Μ.Ο.=3,69) και αυτών με περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας (Μ.Ο.=3,50).

Αποτελεσματικότητα Προγραμμάτων Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης:

Η απόκτηση νέων δεξιοτήτων (49,8%) και η βελτίωση των γνώσεων (48,2%) των εκπαιδευτικών θεωρούνται ως τα σημαντικότερα αποτελέσματα της επιμορφωτικής δραστηριότητας, υποδεικνύοντας ότι η επιμόρφωση επικεντρώνεται στην προ-

σωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, η οποία πιθανόν να έχει και εμφανή αποτελέσματα και στους ίδιους τους μαθητές, ακολουθεί σε βαθμό σημαντικότητας (43,8% των εκπαιδευτικών). Η ιεράρχηση αυτή, στην οποία προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, αποκλίνει από τις προτεραιότητες που θέτει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Νοέμβριος, 2003) για τη σύνδεση της επιμορφωτικής δραστηριότητας με τη σχολική βελτίωση. Χρειάζεται επομένως, αξιολόγηση των υφιστάμενων προγραμμάτων και τεκμηρίωση της αξίας τους για τη σχολική μονάδα, τον εκπαιδευτικό προσωπικά και σε τελική φάση τους μαθητές.

Η τάση για διασφάλιση ποιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι μη αναστρέψιμη και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συστήνει τον καθορισμό κριτηρίων για πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Νοέμβριος 2003). Με την ανάγκη καθιέρωσης μηχανισμών πιστοποίησης της ποιότητας της επιμόρφωσης συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι μέτρα όπως η πιστοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων από εξωτερικό φορέα (μέσος όρος Μ.Ο.=3,29, στην κλίμακα από 1 μέχρι 5, με 1=καθόλου και 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό) και η ανάπτυξη μηχανισμών εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων (Μ.Ο.=3,31), μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα της επιμόρφωσής τους σε αρκετό βαθμό.

Οργανωτικά Χαρακτηριστικά της Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης:

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα επισήμαναν ως πλέον προτιμητέες μορφές επιμόρφωσης τις ακόλουθες: σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας (59,6% των εκπαιδευτικών), ανταλλαγή εμπειριών (50,8%), εργαστήρια (48,1%), συνέδρια (37,1%), συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο (30,6%). Εναλλακτικές μορφές

επιμόρφωσης, όπως η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα, η εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα και η ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας θεωρήθηκαν σημαντικές από το 26,9%, το 24,6% και το 20,4% των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επέκταση της επιμόρφωσης και σε εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, όπου οι επιμορφωτές θα εμπλέκονται με τους επιμορφούμενους σε συμβουλευτικές διαδικασίες, όπου θα παρέχονται ευκαιρίες για ανεξάρτητη μελέτη, σχολική εμπειρία και συμμετοχή σε προγράμματα σχολικής ανάπτυξης και θα δίνεται έμφαση στη δημιουργία ηλεκτρονικών δικτύων ομάδων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών οργανισμών.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως πιο κατάλληλους χώρους επιμόρφωσης την ίδια τη σχολική μονάδα (58,4%) και τα κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (49,9%). Κατά συνέπεια, φαίνεται να ευνοούν οργανωτικά μοντέλα που αποκλείουν από το μοντέλο κεντρικής παροχής, το οποίο απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους να επιμορφώνονται μακριά από τη σχολική μονάδα. Στη βάση αυτής της διαπίστωσης, θα μπορούσαν να αναπτυχθούν μηχανισμοί για αποκέντρωση της παροχής προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επιμόρφωση στη σχολική βάση θα έδινε καλές προοπτικές για σύζευξη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με προσπάθειες σχολικής ανάπτυξης (Organization for Economic Co-Operation and Development, 1998). Η σύσταση σχολικών μονάδων σε ομάδες (school clusters) με ενιαίο κέντρο επιμόρφωσης, θα μπορούσε επίσης να είναι χρήσιμη για ανταλλαγή διδακτικού υλικού.

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επιμορφωτική δραστηριότητα πρέπει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια εργασιμων ημερών σε χρόνο, είτε πρωινό (78,8%) είτε απογευματινό (51,0%). Το γεγονός ότι οι εκπαιδευ-

τικοί προτιμούν την ανάπτυξη επιμορφωτικής δραστηριότητας σε εργάσιμο, πρωινό χρόνο είναι αναμενόμενο. Σημαντικό είναι, ωστόσο, ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς ευνοεί την προσφορά δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του απογευματινού χρόνου, που θεωρείται ελεύθερος χρόνος. Η παροχή επιμόρφωσης σε πρωινό χρόνο θα μπορούσε να μελετηθεί στη βάση αντικαταστάσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Εναλλακτικά, ένα πιθανό σενάριο θα ήταν να δίνονται πιστώσεις σε εργάσιμο χρόνο ή άλλα κίνητρα για συμμετοχή σε μη εργάσιμο, απογευματινό χρόνο.

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επίσης, να επιθυμούν εμπλοκή στη διοργάνωση σεμιναρίων κατά κύριο λόγο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (μέσος όρος Μ.Ο.=3,93, στην κλίμακα από 1 μέχρι 5, με 1=καθόλου και 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό) και του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μ.Ο.=3,90), και σε δεύτερο λόγο των επιθεωρητών (Μ.Ο.=3,36) και της ίδιας της σχολικής μονάδας (Μ.Ο.=3,25). Με τον τρόπο αυτό διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θα επιθυμούσαν συνέχιση της παροχής επιμόρφωσης από τους υφιστάμενους φορείς. Σχετικά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συστήνει όπως οι εμπλεκόμενοι παροχείς που δεν λειτουργούν στη βάση της σχολικής μονάδας δημιουργούν συμπράξεις με τα σχολεία με στόχο την άμεση σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της καθημερινής τους εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003).

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να επιθυμεί τη σύνδεση της εθελοντικής επιμόρφωσης με το σύστημα προαγωγής (27,8%) ή με άλλα κίνητρα, όπως η μισθολογική αύξηση (23,7%). Σε γενικές γραμμές, η συντριπτική πλειοψηφία (πέρα από το 70%) επιθυμεί ένα επιμορφωτικό σχήμα σε εθελοντική βάση εφόσον μόνο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (19,1%) επιθυμεί νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεωτική επι-

μόρφωση. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει την ανάγκη για συμπερίληψη του ενδοϋπηρεσιακού επιμορφωτικού σχήματος στο ευρύτερο πλαίσιο των όρων εργασίας, για παράδειγμα, στα πλαίσια ενός σχήματος συνεχιζόμενης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, όπου θα δίνονταν μόρια, τα οποία να λαμβάνονται υπόψη για σκοπούς προαγωγών. Εναλλακτικά, η επιμόρφωση θα μπορούσε να συνδεθεί με άλλα κίνητρα υπό τη μορφή μισθολογικών αυξήσεων, όπως εφαρμόζεται ήδη σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. Ισπανία, Φινλανδία).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ξεκάθαρη ατζέντα σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του λειτουργών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα πλαίσια του διαλόγου που έχει εξαγγελθεί για την ευρύτερη μεταρρύθμιση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα ευρήματα της έρευνας που παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο υποδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου χρειάζεται να αναπτύξει ένα πολυδιάστατο σχήμα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, που θα ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού και της κάθε σχολικής μονάδας. Ένα τέτοιο σχήμα θα μπορούσε να περιλάβει, μεταξύ άλλων, διαφορετικές μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, συστηματική διερεύνηση θεματικών προσανατολισμών, εμπλοκή ποικιλίας παροχών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση και σύνδεση της επιμόρφωσης με προσπάθειες σχολικής βελτίωσης. Τα ευρήματα επίσης υπογραμμίζουν την ανάγκη μετακίνησης από το παραδοσιακό στο μεταρρυθμιστικό μοντέλο επιμόρφωσης. Οι παραδοσιακές δραστηριότητες επιμόρφωσης που γίνονται σε συγκεκριμένο χρόνο, σε απομόνωση από τη σχολική μονάδα με ελάχιστες ευκαιρίες για στήριξη των

εκπαιδευτικών και συμπερίληψη της νέας μάθησης στη διδακτική πρακτική, όπως διαπιστώνεται και στην περίπτωση άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001) χρειάζεται να αντικατασταθούν από μεταρρυθμιστικές δραστηριότητες που θα μπορούσαν να διεξάγονται σε εργάσιμο χρόνο και να περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ή και περιφέρειας. Υπογραμμίζεται, επομένως, η αναγκαιότητα αναθέωσης των υφιστάμενων πρακτικών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και η καθιέρωση ενός σύγχρονου συστήματος δια βίου ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που να προσανατολίζεται όχι μόνο στους παροχείς αλλά και στους δέκτες της επιμόρφωσης μέσα από μηχανισμούς διάγνωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Μια τέτοια διάγνωση αναγκών θα οδηγούσε στο σχεδιασμό ενδοϋπηρεσιακών δραστηριοτήτων προσαρμοσμένων στη σχολική πραγματικότητα, ευθυγραμμίζοντας έτσι το εθνικό σχέδιο επιμόρφωσης της Κύπρου με τους προσανατολισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αναφορές Ελληνική

Θεοφιλίδης, Χ., & Διονυσίου, Ο. (1990). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Πρακτικότητα και Προοπτικές*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

American Federation of Teachers (1995). *Principles for professional development*. Washington, DC: American Federation of Teachers.

Borko, H., & Putnam, R.T. (1995). Expanding a teachers knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development, in T.R. Buskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms & Practices* (pp. 35-66). NY: Teachers College, Columbia University.

Bliss, T., & Bliss, L. (2003). Attitudinal Responses to Teacher Professional Development for Effective Integration of Educational Technology, *Journal of In-Service Education*, 29 (1), 81-99.

Duncombe, R., & Armour, K. (2004). Collab-

orative Professional Learning: From Theory to Practice, *Journal of In-Service Education*, 30 (1), pp. 141-166.

Eraut, M. (1995). In Service Teacher Education, in L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

European Commission (November 2003). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Working Group "Improving Education of Teachers & Trainers" (Progress Report)* Available at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf

European Commission (March 2005). *Progress towards the Lisbon Objective in Education and Training (Working Paper)* Brussels: Commission of The European Communities Available at: <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>

Garet, S. M., Porter, C. A., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers, *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.

Harland, J., & Kinder, K. (1997). Teachers' Continuing Professional Development: framing a model of outcomes, *Journal of In-Service Education*, 23, 71-84.

Hawes, H., & Stephens, D. (1990). *Questions of Quality: primary education and development*. London: Longman.

Metzger, U., & Demetriades, F. (1980). *In-Service Training of teachers in Cyprus*. Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute.

National Foundation for the Improvement of Education (1996). *Teachers can charge of their learning: Transforming professional development for student success*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education.

National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (1999). *Improving Professional Development: Research-Based Principles*. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

Organization for Economic Co-Operation and Development (1998). *Education Policy Analysis*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ:

* Διευκρινίζεται ότι το περιεχόμενο του άρθρου αυτού δεν εκφράζει τις απόψεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ή της Εθνικής Συντονιστικής Μονάδας ΣΩΚΡΑΤΗΣ.

ΝΕΑ ΕΚΔΟΣΗ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ: Πασιαρδής Πέτρος, Σαββίδης Ιωάννης, Τσιάκκιρος Ανδρέας

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Πέτρος Πασιαρδής, Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κάθε φορά που ένα άτομο ή μια ομάδα ξεκινά τη συγγραφή ενός βιβλίου καλό είναι να σκεφτεί προηγουμένως τι επιδιώκει και τι μπορεί να προσφέρει με το καινούριο αυτό πόνημα στη συνεχή επιδίωξη της επιστήμης να δώσει απαντήσεις σε δύσκολα ερωτήματα που έχουν σχέση με την παιδαγωγική, τη μόρφωση και την παιδεία που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό σύστημα στους νέους του. Η συγγραφική ομάδα του βιβλίου αυτού ξεκίνησε την προσπάθειά της μέσα από γόνιμο προβληματισμό για το πάντα επίκαιρο θέμα της αξιολόγησης της διδασκαλίας, της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και της αξιολόγησης του έργου της σχολικής μονάδας, με την ελπίδα να προσφέρει νέα γνώση και ιδέες για το θέμα αυτό. Οι προβληματισμοί ξεκίνησαν μέσα από ένα μάθημα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Διοίκησης του Πανεπιστημίου Κύπρου. Οι συγγραφείς των διαφόρων κεφαλαίων είναι κατά κύριο λόγο μάχιμοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι σπουδάζουν σε διδακτορικό επίπεδο ή επίπεδο μαστέρς που παρακολούθησαν το μάθημα ΕΠΑ 623 «Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας και προσωπικού» το οποίο διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Κύπρου από το 1998. Κάθε φορά, στα πλαίσια του μαθήματος αυτού προσπαθούμε να απαντήσουμε στα πιο κάτω ερωτήματα, στα οποία κάθε σύστημα αξιολόγησης οφείλει, κατά την άποψή μου, να απαντά:

- > **Για ποιον** γίνεται η αξιολόγηση;
- > **Από ποιον** γίνεται η αξιολόγηση;
- > **Για ποιο** σκοπό γίνεται η αξιολόγηση;
- > **Με ποιο** τρόπο γίνεται η αξιολόγηση;
- > **Γιατί χρειάζεται** η αξιολόγηση;

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κυριότερα ερωτήματα-διλήμματα τα οποία καλό είναι να έχουν υπόψη τους αυτοί που θα κληθούν να δώσουν απαντήσεις και λύσεις. Τα ερωτήματα είναι ομαδοποιημένα γύρω από τους πέντε πιο πάνω βασικούς άξονες:

ΓΙΑ ΠΟΙΟΝ;

Στην αξιολόγηση, ποια είναι η σχέση που πρέπει να υπάρχει μεταξύ του εθνικού-κρατικού επιπέδου και του τοπικού-σχολικού; Δηλαδή, πρέπει να αξιολογούμε:

- > άτομα ή ομάδες;
- > άτομα ή σχολεία;
- > άτομα ή σύστημα;

Ποια είναι η σχέση που υπάρχει ή πρέπει να υπάρχει μεταξύ της αυτονομίας-αυτοδυναμίας του εκπαιδευτικού ως μονάδας από τη

μία και της ολόενα αυξανόμενης απαίτησης για έλεγχο των σχολείων και λογοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κοινωνία που το συντηρεί από την άλλη; Δηλαδή, πού βρίσκεται η ισορροπία μεταξύ της αξιολόγησης του ατόμου και της αξιολόγησης του σχολείου ή του ευρύτερου συστήματος; Ουσιαστικά, πού συστήνεται να δίδεται η έμφαση και σε ποιο βαθμό:

- > Στην ετερο-αξιολόγηση ή στην αυτο-αξιολόγηση ή και στις δύο;
- > Στη βελτιωτική-διαμορφωτική-διαγνωστική πλευρά της αξιολόγησης ή στην τελική ή και στις δύο;
- > Στην αξιολόγηση των διαδικασιών ή των αποτελεσμάτων ή και των δύο;
- > Στη σύνδεση της αξιολόγησης με τις προαγωγές των εκπαιδευτικών; Αν ναι, πώς; Αν όχι, πώς διενεργούνται οι προαγωγές; Έχουν θέση τα Κέντρα Αξιολόγησης;

ΑΠΟ ΠΟΙΟΝ;

Ποια μπορεί να είναι η συμβολή της κάθε υπο-ομάδας (όπως παρουσιάζονται πιο κάτω) στο έργο της αξιολόγησης και αποτίμησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας γενικότερα; Δηλαδή, ποιες είναι οι καταλληλότερες, εγκυρότερες και πιο αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης;

- > Μόνο οι γονείς;
- > Μόνο οι εκπαιδευτικοί;
- > Μόνο οι μαθητές;
- > Μόνο ο αξιολογητής ο οποίος ασκεί το ρόλο τόσο του κριτή όσο και του συμβούλου;
- > Όλοι οι πιο πάνω εμπλεκόμενοι και σε ποιο βαθμό ο καθένας;
- > Εξωτερικοί ή εσωτερικοί αξιολογητές (αν ενδείκνυται να υπάρχουν);
- > Συνάδελφοι εκπαιδευτικοί μέσα από ένα σύστημα αλληλοαξιολόγησης;

ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΣΚΟΠΟ;

Για ποιο σκοπό γίνεται η αξιολόγηση είτε της σχολικής μονάδας είτε του εκπαιδευτικού; Ποιοι πρέπει να γνωρίζουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και για ποιο λόγο; Πόσο ηθικό ή νόμιμο είναι να γνωρίζουν οι πάντες το βαθμό στον οποίο εκτελεί ποιοτικά τα καθήκοντά του ως εκπαιδευτικός;

- > Όλοι οι εμπλεκόμενοι;
- > Μόνο οι γονείς;
- > Μόνο οι εκπαιδευτικοί;
- > Μόνο οι μαθητές;
- > Μόνο οι αξιολογητές;

Όταν γίνουν γνωστά τα αποτελέσματα, είμαστε σίγουροι ότι οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν για τη βελτίωσή του; Είναι σε θέση δηλαδή να κατανοήσουν και να δώσουν ερμηνείες στα αποτελέσματα ιδιαίτερα αν αυτά συνοδεύονται από δύσκολες και πολύπλοκες στατιστικές αναλύσεις; Πώς είναι δυνατό να αντιδράσουν τα σχολεία σε τυχόν αρνητικές εκθέσεις, αποτελέσματα ή σχόλια; Οι ερμηνείες και αναλύσεις θα μπορέσουν να μας πουν εάν η διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο είναι αποτελεσματική, δηλαδή οδηγεί σε μάθηση; Μπορεί η ανάλυση αυτή να μας πει ποιες διδακτικές στρατηγικές είναι αποτελεσματικότερες και ποιες όχι; Υπάρχει ουσιαστική και άμεση διασύνδεση μεταξύ της ποιότητας της διδασκαλίας και της ποιότητας της μάθησης που λαμβάνει χώρα; Πρέπει να συγκρίνονται τα σχολεία μεταξύ τους; Αν ναι, πώς πρέπει να γίνεται αυτή η σύγκριση; Ποιοι παράγοντες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη; Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στα μισθολογικά ωφελήματα των εκπαιδευτικών; Αν ναι, σε ποιον πρέπει να δίνονται τα μισθολογικά ωφελήματα; Στο επίπεδο του σχολείου συνολικά ή στους εκπαιδευτικούς που το αποτελούν ατομικά;

ΜΕ ΠΟΙΟ ΤΡΟΠΟ;

Η συλλογή των δεδομένων για σκοπούς αξιολόγησης είναι δυνατό να γίνει:

- > με την ανάλυση του αρχειακού υλικού του σχολείου και του φακέλου επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών;
- > με συνεντεύξεις (των εκπαιδευτικών, των μαθητών);
- > με συστηματικές παρατηρήσεις μέσα σε τάξεις;
- > με ερωτηματολόγια;

Η αποτίμηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών είναι καλύτερα να γίνεται μέσα από ποιοτικές ή ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις; Πότε θεωρούμε ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα «καλής ποιότητας», όταν το κρίνει και ο κατασκευαστής (εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικός), αλλά και ο χρήστης (μαθητής, γονείς, ευρύτερη κοινωνία); Πρέπει να είναι αυτή η φιλοσοφία μας; Τι είδους αποτελέσματα μπορεί να περιλαμβάνει μια έκθεση αξιολόγησης; Μήπως τα πιο κάτω θεωρούνται αρκετά και ικανοποιητικά;

- > περιγραφή του μαθητικού πληθυσμού
- > περιγραφή του εκπαιδευτικού προσωπικού

- ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών
- στάσεις και γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών
- διδακτικές και άλλες μαθησιακές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται
- περιγραφή της σχέσης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα.

Τέλος, ένα καίριο ερώτημα τίθεται προς το τέλος αυτού του προλογικού σημειώματος, αλλά περικλείει την πεμπουσία της αξιολόγησης:

ΓΙΑΤΙ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ;

Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι από την ημέρα που γεννιάσαμε μέχρι το τέλος της ζωής μας περνάμε μια σειρά από αξιολογήσεις και κρίσεις, τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Είναι, επίσης, γεγονός ότι οι αξιολογήσεις αυτές κάποτε έχουν σκοπό να μας βελτιώσουν, αλλά κάποτε έχουν σκοπό να μας κατατάξουν ή να μας ανταμείψουν επαγγελματικά. Μερικές απαντήσεις στο βασικό ερώτημα αν χρειάζεται η αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν και οι πιο κάτω:

- για να δώσουμε συμβουλές για βελτίωση τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο σχολικό και συστημικό
- για να δώσουμε συμβουλές στα σχολεία σχετικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής τους
- για να βοηθήσουμε τους διευθυντές των σχολείων να σκιαγραφήσουν το πορτρέτο του σχολείου τους και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος επισημαίνοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία του σχολείου τους
- για να δώσουμε απαντήσεις σε μαθητές και γονείς σε σχέση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στην εκπαίδευση τόσο στο σχολικό όσο και στο συστημικό επίπεδο
- για να δημιουργήσουμε εκθέσεις που αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και μέσω αυτών να λογοδοτήσουμε προς την κοινωνία που το συντηρεί
- για να ικανοποιήσουμε νομοθετικές, κανονιστικές ή άλλες ρυθμίσεις
- για να βελτιώσουμε την όλη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών στο σχολείο
- για να αυξήσουμε την αξία της μάθησης και την ποιότητα της ακαδημαϊκής εμπειρίας των μαθητών.

Βεβαίως, κάποια ηθικά διλήμματα είναι αναπόφευκτα όταν ασκούμε το έργο της αξιολόγησης και σχετίζονται με το βαθμό στον οποίο η αξιολόγηση ασχολείται με:

- τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών ως πολιτών
- τα δικαιώματα των γονιών ως φορολογούμενων πολιτών
- τα δικαιώματα των παιδιών για ίσες ευκαιρίες μάθησης, και
- το δικαίωμα της πολιτείας να ορίζει τα της δημόσιας εκπαίδευσης, αφού τη συντηρεί και τη στηρίζει.

Με τα πιο πάνω ερωτήματα προσπαθήσαμε να δώσουμε το στίγμα του βιβλίου και συ-

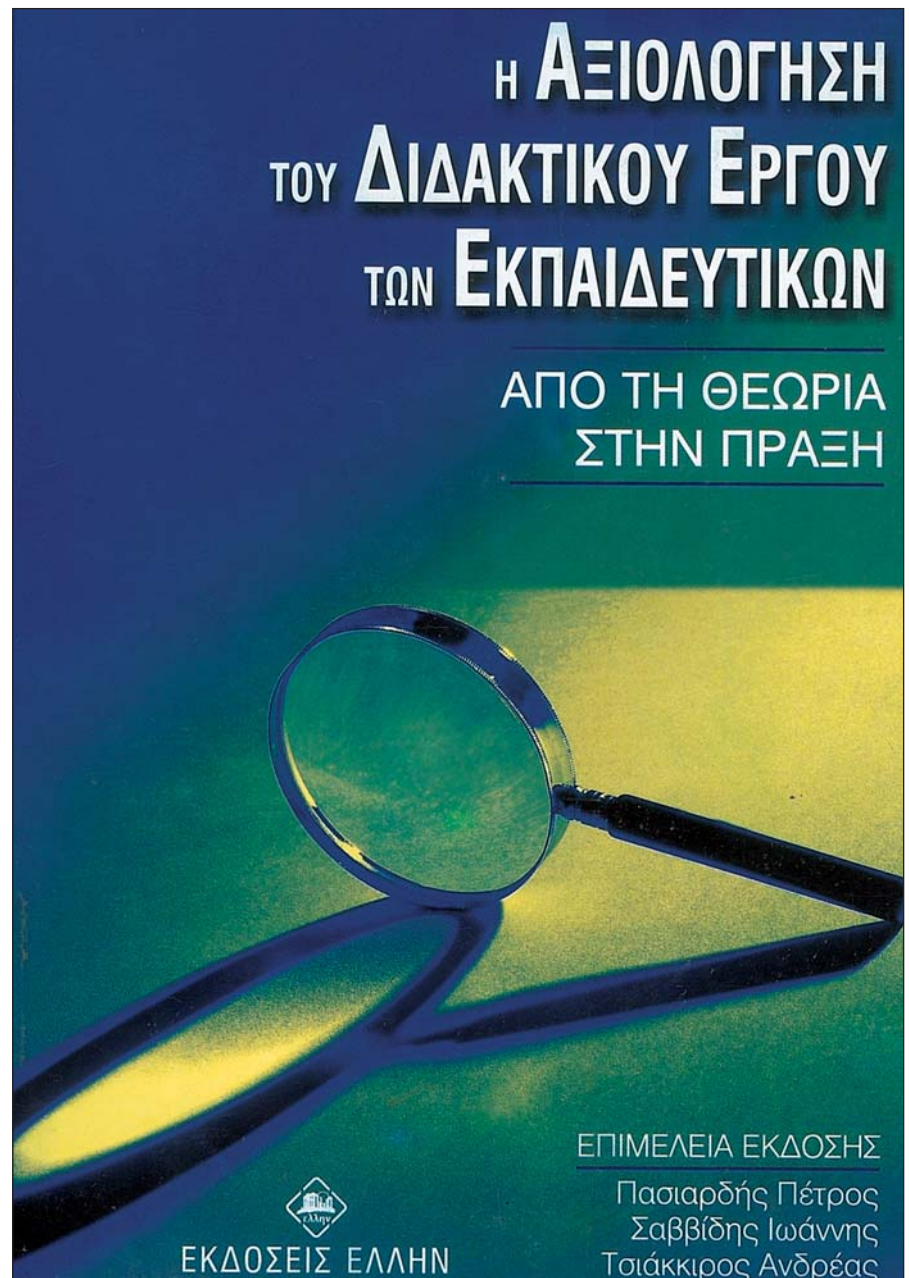
γκεκριμένα των κεφαλαίων που ακολουθούν. Φιλοδοξούμε, ότι ο αναγνώστης θα βρει πολλές από τις απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά μέσα από τα κεφάλαια του βιβλίου. Είναι πιθανόν εκεί που δίνονται ικανοποιητικές απαντήσεις και λύσεις σε πολλά ερωτήματα/διλήμματα, να δημιουργούνται πολύ περισσότερα. Είτε το ένα συμβεί είτε το άλλο είτε και τα δύο, είμαστε σίγουροι ότι το βιβλίο θα έχει πετύχει τους σκοπούς και τους στόχους του που δεν είναι άλλοι από την εξεύρεση κάποιων απαντήσεων στο καυτό αυτό θέμα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών μέσα από τον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας και της αύξησης του αριθμού των σχετικών για το θέμα αυτό εκδόσεων. Το βιβλίο αυτό, όπως ίσως ήδη έχει γίνει αντιληπτό, απευθύνεται και θα είναι πολύ χρήσιμο για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων (από το νηπιαγωγείο μέχρι και το πανεπιστήμιο), καθώς επίσης και για σχολικούς συμβούλους, μέντορες, αξιολογητές, βοηθούς διευθυντές και διευθυντές σχολικών μονάδων, πανεπιστημια-

κούς και αξιωματούχους των Υπουργείων Παιδείας τόσο της Κύπρου όσο και της Ελλάδας.

Τελειώνοντας αυτό το σύντομο προλογικό σημείωμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις εκατοντάδες των εκπαιδευτικών που με τόση προθυμία μας επιτρέπουν να μοιυόμε στις τάξεις τους για να δοκιμάσουμε την εγκυρότητα των μεθόδων και των εργαλείων που παρουσιάζονται στο βιβλίο αυτό. Βεβαίως, απέχουμε ακόμη από την αναγκαία εγκυροποίηση, αλλά ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μακροπρόθεσμα. Τέλος, τυχόν λάθη, ελλείψεις και παραλείψεις βαραίνουν κυρίως την ομάδα που επιμελήθηκε την έκδοση αυτή και όχι τους συγγραφείς των επιμέρους κεφαλαίων, τους οποίους και ευχαριστούμε θερμά για την άμεση και πρόθυμη ανταπόκριση στο κάλεσμά μας για τη συγγραφή αυτού του έργου.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ:

Το βιβλίο κυκλοφόρησε τον Οκτώβριο 2005, από τις εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Πασιαρδής Πέτρος
Σαββίδης Ιωάννης
Τσιάκκιρος Ανδρέας

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝ