



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Σχολείο και Κοινωνία: Απόψεις Εκπαιδευτικών, Γονέων και Μαθητών**

**ANNA MANARA
Α.Μ. 0113109**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΒΟΥΛΓΑΡΗ Ε.ΔΙ.Π ΠΤΔΕ**

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Άννα Μανάρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*Σχολείο και Κοινωνία: Απόψεις Εκπαιδευτικών, Γονέων και Μαθητών*» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Άννα Μανάρα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της σχέσης σχολείου-κοινωνίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος ορίζονται και αναλύονται κάποιες βασικές έννοιες της οργάνωσης και της διοίκησης. Γίνεται προσπάθεια ανάλυσης της έννοιας της αυτονομίας, εστιάζοντας όχι μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών δίνοντας με αυτό τον τρόπο μια πολύπλευρη εστίαση στο θέμα αυτό. Στη συνέχεια εξετάζονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών με το εξωτερικό περιβάλλον, με παράγοντες όπως οι γονείς, η τοπική αυτοδιοίκηση, η τοπική κοινωνία αλλά και η ιδιαίτερη σχέση τους με διάφορους φορείς. Ακόμη αναλύεται και η βασική λειτουργία της επικοινωνίας η οποία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Τέλος, αναφέρεται το σχολικό κλίμα το οποίο παίζει καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις όχι μόνο εντός των σχολικών τειχών αλλά και εκτός αυτών. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η έρευνα και τα αποτελέσματα της. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και στις τρεις κατηγορίες των ερωτηθέντων, δηλαδή εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, καταδεικνύεται η πεποίθηση τους πως το σχολείο και η κοινωνία, της ελληνικής πραγματικότητας, δεν είναι πλήρως ενταγμένα ή και ενσωματωμένα. Όλοι συμφωνούν πως το κύριο χαρακτηριστικό της εν δυνάμει αυτής αλλαγής της σχέσης, αποτελεί η ενίσχυση των κινήτρων από όλες της μεριές για συμμετοχή και δράση. Τέλος, ο ρόλος του καθενός σε ένα τέτοιο συμμετοχικό πλαίσιο θα είναι αδιαμφισβήτητα πιο ενεργητικός, υπεύθυνος και συμμετοχικός.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο, κοινωνία, αυτονομία

Abstract

The current research aims at highlighting the relationship between school and society. Survey subjects were educators, parents and students. In detail, the first part of this paper defines and analyzes a number of fundamental concepts of organization and administration. An attempt is being made in order to analyze autonomy by focusing not only on the Greek education system but also on educational systems in foreign countries, thus giving a multifaceted focus on the notion of autonomy. Moving forward, relationships between educational organizations and the external environment are being thoroughly examined. These relationships consist of several factors such as parents, local government, local society and correlation amongst various bodies. In addition, the present paper analyzes the basic function of communication, which is the cornerstone of the organization and administration of education. Finally, it refers to the school environment, which plays a crucial role in relationships, not only within the school fences but also on the exterior. The second part presents the actual research itself and its outcomes. Survey findings reveal that the chosen categories of respondents namely teachers, parents and pupils, believe that the school and the society of Greek reality are not fully integrated and or embedded. All relevant parties agree that the main characteristic of this potential change in relationship is the reinforcement of motivation by all parties for involvement and interaction. Finally, everyone's role in such a hands-on framework will undoubtedly be more energetic, responsible and participatory.

Key words: school, society, autonomy

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τις καθηγήτριες μου Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου και Δρ. Κατερίνα Βούλγαρη χωρίς την βοήθεια και καθοδήγηση των οποίων δεν θα ήταν εφικτή η δημιουργία της παρούσας εργασίας. Η συνεχής ενασχόληση καθώς και οι εύστοχες παρατηρήσεις τους, αποτέλεσαν τους κυριότερους παράγοντες για το περιεχόμενο αλλά και την τελική δομή της.

Εγκάρδιες ευχαριστίες στην οικογένειά μου η οποία με υποστήριξε και επέδειξε τεράστια κατανόηση σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1 - Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	4
1.1 Σχολική αυτονομία.....	4
1.2 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτονομία	6
1.3 Σχολική αυτονομία και διεθνές συγκείμενο.....	7
1.4 Εκπαιδευτικός οργανισμός και τοπική κοινωνία	7
1.4.1 Συνεργασία εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικών κοινωνικών φορέων	11
1.4.2 Σχολεία και γονείς	12
1.5 Η επικοινωνία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού.....	13
1.5.1 Εσωτερική και εξωτερική επικοινωνία	16
1.6 Σχολικό κλίμα	17
1.7 Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους	17
Κεφάλαιο 2 - Μεθοδολογία	19
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	19
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα	19
2.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας.....	20
2.4 Διαδικασία συνέντευξης και δείγμα έρευνας.....	21
Κεφάλαιο 3 - Αποτελέσματα	22
3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών	22
3.2 Απόψεις γονέων	26
3.3 Απόψεις μαθητών.....	29
Κεφάλαιο 4 - Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	32
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	37

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, έχουν ξεκινήσει πολυάριθμες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παγκοσμίως (Wang, 2013, Zajda, 2015). Η αυξημένη σχολική αυτονομία είναι μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, επηρεάζοντας τη σχολική διοίκηση, τη λήψη αποφάσεων, τον προϋπολογισμό, την αυτοδιαχείριση των σχολείων, την τοπική σχολική διοίκηση κλπ. Η αυτονομία των σχολείων θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωσή τους, τις μεταβαλλόμενες προσδοκίες των ενδιαφερομένων και την αυξανόμενη ζήτηση για υψηλή ποιότητα εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή. Τα σχολεία με μεγαλύτερη αυτονομία πιστεύεται ότι προσαρμόζονται καλύτερα και είναι πιο ευέλικτα στην εφαρμογή αλλαγών (Abu-Duhou, 1999 · Caldwell και Spinks, 2013 · Cheng, 1996).

Ο τρόπος που οργανώνεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποτέλεσμα, κυρίως, πολιτικών επιλογών λειτουργώντας στο πλαίσιο ενός γενικότερου πολιτικού σχεδιασμού, το οποίο στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο υπόβαθρο φιλοσοφίας, ενώ, ταυτόχρονα, έχει συγκεκριμένη εκπαιδευτική ιδεολογία. Από τις επιλογές αυτές προκύπτει ένας συγκεκριμένος τρόπος κατανομής της εξουσίας, των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων, μεταξύ των μερών του συστήματος, ο οποίος προσδίδει στο σύστημα συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα. Τα περιθώρια που έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης να ασκήσουν διοίκηση διαμορφώνονται από τον χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Κατσαρός, 2008). Έτσι, οι αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικό-πολιτικό και σε οικονομικό-τεχνολογικό επίπεδο, στον ευρωπαϊκό και στο διεθνή χώρο, δημιουργούν προκλήσεις που, όπως είναι αναμενόμενο, δεν αφήνουν αμέτοχο το εκπαιδευτικό σύστημα, εφόσον αυτό είναι ένα ανοιχτό σύστημα. (Ρεζ, 2007).

Στη χώρα μας, η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, ενταγμένη απόλυτα στο πλαίσιο ενός ευρύτερου οργανο-διοικητικού συστήματος του ελληνικού κράτους, παρουσιάζει χαρακτηριστικά ίδια με αυτό. Δηλαδή, υπερβολικό συγκεντρωτισμό, πληθώρα οργάνων και υπηρεσιών, επικάλυψη και σύγκρουση αρμοδιοτήτων μεταξύ μονομελών και συλλογικών οργάνων, νομοθετικό χάος και ανυπαρξία κωδικοποίησης των κανόνων δικαίου καθώς και τυπολατρική γραφειοκρατική νοοτροπία, και δύσκαμπτες, χρονοβόρες και δαπανηρές διαδικασίες (Κατσαρός, 2008). Σε έναν κόσμο εξελισσόμενο, η ανάπτυξη είναι πρωτίστως προσωπική. Ο κάθε άνθρωπος οφείλει να συνειδητοποιεί τη μοναδική και αναντικατάστατη αξία του, τα καθήκοντα και, φυσικά, τις υποχρεώσεις που έχει έναντι όλων των μελών της κοινωνίας, που οφείλουν να έχουν, όπως αυτός, τη δυνατότητα να απολαμβάνουν και να

ασκούν αυτόνομα την ελευθερία τους. Το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας αποτελούν δύο βασικές έννοιες, που παρουσιάζονται από το σχολείο, αρκετά συχνά, ως ανταγωνιστικοί σκοποί, οι οποίοι τροποποιούνται και συγκεκριμενοποιούνται ανάλογα τις δεδομένες περιστάσεις. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η αλληλεξάρτηση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Από το 1960 και μετά, στην απαρχή, δηλαδή, της μεταβιομηχανικής περιόδου, λόγω της επιτάχυνσης της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης σε συνδυασμό με την αλματώδη τεχνολογική πρόοδο, διαφαίνεται μια ευρύτερη συνειδητοποίηση για τα παραπάνω. Ότι, δηλαδή, το σχολείο οφείλει να βρίσκεται σε στενή επαφή, όχι μόνο με την εξελισσόμενη επιστήμη, αλλά επίσης με τις μετατροπές των δεδομένων παραγόντων, των θεσμών, των κοινωνικών σχέσεων, των ιδεών και των αξιών. Στο τέλος της δεκαετίας του 1960 είναι πλέον εμφανής η ανάγκη του σχολείου να προσαρμοστεί στις αλλαγές, να διοργανωθεί ώστε να βοηθήσει στην προαγωγή και να καταστεί ένας «συντελεστής αλλαγής» (Moser, 1985).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να καταδείξει καίριες πτυχές της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, συμπλέκοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών σε ζητήματα ένταξης του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Επίσης, προσπαθεί να προβάλει τον ρόλο τους σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Στόχος είναι να παρουσιαστούν, όσο το δυνατόν σφαιρικότερα, διάφορες έννοιες όπως, αυτή της αυτονομίας και της επικοινωνίας, αναδεικνύοντας το πόσο αυτές σχετίζονται άμεσα ή μη με τη σχέση του εκπαιδευτικού οργανισμού με την τοπική κοινωνία. Αφετηρία του όλου προβληματισμού είναι η πεποίθηση ότι το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία έχει πολλά να προσφέρει στην ίδια την κοινωνία αλλά και στη σχολική μονάδα, γεγονός που φαίνεται να μην έχει γίνει αντιληπτό στο ελληνικό συγκείμενο. Το εν λόγω πρόβλημα φαίνεται να έχει αντιμετωπιστεί πλημμελώς μέχρι σήμερα, δεδομένου ότι αφενός αποδεχόμαστε την ανάγκη για περισσότερη συμμετοχή, εμπλοκή, δράση και πρωτοβουλίες και από τις δυο μεριές, αφετέρου, όμως, δεν προωθούνται οι ανάλογες κινήσεις και από πλευράς σχολείου αλλά και από πλευράς πολιτείας.

Ταυτόχρονα, θα εξεταστεί αν την παρούσα χρονική στιγμή γίνονται προσπάθειες σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, και αν αυτές είναι επαρκείς. Επίσης, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών, σχετικά με το ζήτημα του ανοιχτού προς την κοινωνία σχολείου, αλλά και στο κατά πόσο νιώθουν έτοιμοι να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες στο πλαίσιο ενός πιο συμμετοχικού σχολείου. Ακόμη θα διερευνηθεί το πώς οι ίδιοι ορίζουν τον εαυτό τους

μέσα σε ένα τέτοιο συμμετοχικό και αυτόνομο πλαίσιο. Σε τελική ανάλυση, οι βασικοί θεματικοί άξονες της έρευνας θα είναι οι ακόλουθοι:

- α) η έννοια της αυτονομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επίπεδο εκπαιδευτικών,
- β) η σύνδεση των εννοιών της αυτονομίας, της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό οργανισμό και την τοπική κοινωνία και
- γ) οι απόψεις για την σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία.

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο, η θεωρητική προσέγγιση θα ξεκινήσει με την αναφορά και την αποσαφήνιση της έννοιας της «αυτονομίας» σε ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η διασαφήνιση αυτή κρίνεται αναγκαία για το λόγο ότι συμβάλλει στην πληρέστερη προσέγγιση του θέματος. Ακόμη, θα εξεταστεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τη δομή και την οργάνωσή του, ώστε να γίνει σύνδεση με την αυτονομία και να γίνει πιο κατανοητό το περιθώριο αυτονομίας που αφήνει. Το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί, παράλληλα, και σε άλλα συστήματα εκπαίδευσης με σκοπό την σύγκριση διαφορετικών συστημάτων εκπαίδευσης με την ελληνική πραγματικότητα. Στην συνέχεια γίνεται ανάλυση των σχέσεων που συνδέουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό με την τοπική κοινωνία με σκοπό την σκιαγράφηση της θέσης, όχι μόνο του σχολείου αλλά και τοπικών κοινωνικών φορέων σε μια σχέση αλληλεπίδρασης – συνεργασίας. Επιπλέον, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η αναφορά στο ρόλο των γονέων μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διοίκησης. Επίσης, γίνεται ανάλυση της έννοιας της επικοινωνίας, ώστε να αναδειχθεί η σπουδαιότητα του ρόλου της στις σχέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας με την κοινωνία. Τέλος, γίνεται αναφορά στο σχολικό κλίμα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν προς τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Στη συνέχεια, αναλύεται και αιτιολογείται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Παράλληλα, αναλύεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και το δείγμα της έρευνας. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα αποτελέσματα των απαντήσεων ανά ομάδα συμμετεχόντων, καταγράφοντας πρώτα τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μετά των γονέων και τέλος των μαθητών. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί συζήτηση επί των αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 1 - Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Σχολική αυτονομία

Ιστορικά, η σχολική αυτονομία αναπτύχθηκε στην Ευρώπη κατά την διάρκεια του 19^{ου} αιώνα σαν τρόπος διασφάλισης της ακαδημαϊκής ελευθερίας, ένας στόχος που υποκινήθηκε από θρησκευτικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις που επικράτησαν αρκετά το τελευταίο μισό του 20^{ου} αιώνα (Eurydice 2007). Το 1980, οι μεταρρυθμίσεις που γίνονται στην Ευρώπη σχετικά με την σχολική αυτονομία συνδέονται με τη δημοκρατική συμμετοχή, δίνοντας έμφαση στις ανάγκες της ενίσχυσης των σχολείων με τις αντίστοιχες κοινότητες τους. Το 1990 βλέπουμε πως η σχολική αυτονομία συνδέθηκε με την αποκατάσταση του κοινωνικού συμβολαίου μεταξύ των σχολείων και των γονέων, σε μια προσπάθεια να μειωθεί ο ρόλος της ιδεολογίας στο περιεχόμενο της δημόσιας εκπαίδευσης (Arcia & Belli 1999· Arnone, 1994). Παρόλο που διάφορες μεταρρυθμίσεις συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των επομένων δεκαετιών, και ειδικά των δύο τελευταίων, η σχολική αυτονομία παραμένει ένα κομβικό σημείο στο πολιτικό Ευρωπαϊκό τοπίο.

Με τον όρο αυτονομία νοείται το δικαίωμα μιας πολιτικής ή κοινωνικής ομάδας (εθνότητας, φυλής, οργανισμού κτλ.) να καθορίζει μόνη της τους νόμους της λειτουργίας της και τις δραστηριότητές της, χωρίς καμιά αποφασιστική ή συμπληρωματική επέμβαση (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής). Η αυτονομία είναι ένα πολύπλοκο και πολυεπίπεδο φαινόμενο. Ένα μέρος της αυτονομίας προέρχεται από το κράτος και τις τοπικές σχολικές μονάδες και ένα άλλο από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή, βλέπουμε πως υπάρχει αυτονομία σε όλη την ιεραρχική σχολική κλίμακα σχετική με το επίπεδο εξουσίας. (Newton, da Costa, 2016). Το ευνοϊκό περιβάλλον είναι απαραίτητο για την καλή λειτουργία της αυτονομίας. Για να λειτουργήσει σωστά, η σχολική αυτονομία πρέπει να έχει πολιτική υποστήριξη σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο, ακόμη να έχει ένα νομικό πλαίσιο το οποίο θα επιτρέπει την αυτονομία να λειτουργεί απρόσκοπτα, και θα πρέπει να έχει και τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με αυτό, αυτό που θα συμβαίνει μέσα στη τάξη θα είναι πολύ διαφορετικό με αυτό που η αυτονομία είχε ως πρόθεση (Arcia, Porta, & Laguna, 2004).

Η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης (Eurydice, 2002). Όλες οι εκπαιδευτικές πολιτικές σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ η μόνη υποχρέωση του σχολείου είναι απλά η ανάληψη υλοποίησης αυτών των αποφάσεων. Έτσι, βλέπουμε πως η αυτονομία σε ένα τέτοιο πλαίσιο

είναι περιορισμένη. Το μοντέλο αυτό καθιστά τον πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού «απροσπέλαστο» για τους άμεσα εμπλεκόμενους και ενδιαφερόμενους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τις τοπικές κοινωνίες.

Κατά τον Hargreaves (1994), η ανάληψη διοικητικών ευθυνών από τη σχολική μονάδα σημαίνει μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία κινήσεων και μεγαλύτερη υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους. Εκτός από το ευνοϊκό περιβάλλον, η σχολική αυτονομία πρέπει να ευθυγραμμιστεί και με άλλες συνιστώσες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως είναι οι νόμοι της εκπαίδευσης, νόμοι περί αποκέντρωσης, και με κανονισμούς που διέπουν τις δημοσιονομικές μεταβιβάσεις από την κεντρική κυβέρνηση (Arcia, Porta, & Laguna, 2004). Η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι πιο περίπλοκη από ό,τι συχνά απεικονίζεται. Δεν πρόκειται σε καμία περίπτωση για κάτι το οποίο το σχολείο χαρακτηρίζεται ότι έχει αυτονομία ή όχι. Τα σχολεία έχουν διαφορετικά επίπεδα αυτονομίας σε διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας λήψης αποφάσεων. Η πολυπλοκότητα αυτή είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους οι έρευνες ποικίλλουν σχετικά με τον αντίκτυπο της σχολικής αυτονομίας στις επιδόσεις των μαθητών (Grattan Institute 2013:24).

Οι διάφορες προσπάθειες για να αυξηθεί η σχολική αυτονομία έχουν γίνει σε όλο τον κόσμο από τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Ωστόσο, ο κοινός στόχος αυτών των κινήσεων ήταν η μετεγκατάσταση των δομών εξουσίας από τα κεντρικά ή περιφερειακά γραφεία στις σχολικές μονάδες, και να επιτρέψει στα άμεσα ενδιαφερόμενα σχολεία να λάβουν τις δικές τους αποφάσεις σχετικά με τη χρήση των πόρων και τις δραστηριότητές τους σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Η δύναμη της αυτονομίας ενός σχολείου συχνά αντανακλάται εν μέρει και στο βαθμό με τον οποίο, οι εκπαιδευτικοί που έχουν την εξουσία, λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την κατανομή των πόρων και τη λειτουργία του σχολείου (Cheng, Ko, Lee, 2016). Η εκπαίδευση, ως θεσμός έρχεται μετά την οικογένεια να παρέμβει κοινωνικοποιώντας τους μαθητές με συστηματικό τρόπο προωθώντας έτσι την κοινωνική αναπαραγωγή, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας (Parsons, 1959· πρβλ. Φραγκουδάκη, 1985:251-279). Βλέπουμε ότι σχολείο και κοινωνία βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση, καθώς το σχολείο καλείται να έχει άμεση αλληλεπίδραση με την κοινωνία και τις ανάγκες της. Παρ' όλ' αυτά, σήμερα, είναι αισθητό ότι η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας έχει μειωθεί στο ελάχιστο (Τζέλλος, 2008:67). Ο Τζέλλος (2008) έχει επισημάνει πως η σχολική αυτονομία μπορεί να επεκτείνει τους στόχους, να μειώσει την γραφειοκρατία και να περιορίσει την απόσταση που χωρίζει το σχολείο από την κοινωνία, αφού εκπαιδευτικοί, γονείς και τοπικοί κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί φορείς,

εμπλέκονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Τέλος, η αυτονομία που διαθέτει ο εκπαιδευτικός οργανισμός συνδέεται και με το κοινωνικό του πλαίσιο στο οποίο είναι τοποθετημένος αυτός κάθε φορά.

1.2 Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αυτονομία

Βασική διάκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούν τα «συγκεντρωτικά» και τα «αποκεντρωτικά» εκπαιδευτικά συστήματα. Ως συγκεντρωτικά συστήματα θεωρούνται εκείνα τα συστήματα στα πλαίσια των οποίων η λειτουργία όλων των κρατικών υπηρεσιών ρυθμίζεται από την κεντρική εξουσία. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα θέματα της διοίκησης που αφορούν είτε το κέντρο είτε την περιφέρεια χειρίζονται από τα κεντρικά διοικητικά όργανα. Όλες οι διοικητικές υποθέσεις αποτελούν αρμοδιότητα της κεντρικής διοίκησης (Σαϊτής, 1992:104). Αρκετές έρευνες έχουν γίνει πάνω στο τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994:136) χαρακτηρίζεται αρκετά πολύπλοκο εξαιτίας των διάφορων μεγάλων και πολλών δομών, κατατάσσοντας το στις ανταποκρίσεις των μηχανιστικών γραφειοκρατικών μοντέλων.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιεραρχικά δομημένο και σχηματικά θα μπορούσε να παρουσιαστεί ως μια πυραμίδα. Στην κορυφή βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας ο οποίος και προΐσταται του αντίστοιχου υπουργείου και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται το σύνολο των σχολείων της χώρας. Σε αυτή τη δομή της πυραμίδας, οι διοικητικές αρμοδιότητες (ποσοτικά), βαραίνουν κυρίως την κορυφή της πυραμίδας, ενώ όσο κατεβαίνουμε προς την βάση αυτές μειώνονται. Η βάση της πυραμίδας έχει αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες και περιορισμένη εξουσία στο επίπεδο μόνο διευθυντή σχολικής μονάδας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:137). Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα & συν. (1999:501), ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι απαραίτητα αρνητικός. Αρνητικός μπορεί να θεωρηθεί όταν αποτελεί αιτία αποστασιοποίησης από τις απαιτήσεις της κοινωνίας και εμπόδιο στην εξέλιξη και τον εκδημοκρατισμό του συστήματος.

Κύριο κριτήριο της συγκέντρωσης είναι ο διορισμός από το κράτος των αρχών αυτών, καθώς και η πλήρης εξάρτησή τους από αυτό και την κεντρική εξουσία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:113). Στον αντίποδα, σε ένα αποκεντρωτικό σύστημα, η εξουσία μεταβιβάζεται στην περιφέρεια, δηλαδή στα περιφερειακά κρατικά όργανα, όπως για παράδειγμα στον νομάρχη ή και ακόμη και στις ίδιες τις σχολικές μονάδες (Σαϊτής, 1992:105). Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό αποκέντρωσης αποτελεί σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, (1994) η απόδοση αναγκαίων ελευθεριών στις τοπικές εξουσίες

θεωρώντας πως τα αποκεντρωτικά συστήματα μπορούν να συμβάλουν περισσότερο από τα συγκεντρωτικά στην πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην αμέσως επόμενη ενότητα θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση άλλων χωρών με αυτόνομα εκπαιδευτικά συστήματα.

1.3 Σχολική αυτονομία και διεθνές συγκείμενο

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν παρθεί διάφορα μέτρα ώστε να ενισχυθεί η σχολική αυτονομία σε διάφορους βαθμούς σε πολλές χώρες όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Φινλανδία, το Χονγκ Κονγκ, το Ισραήλ, η Σιγκαπούρη και το Ηνωμένο Βασίλειο. Επιπρόσθετα, νέες πρωτοβουλίες έχουν αναπτυχθεί ώστε να βελτιώσουν την σχολική επίδοση και, πιο συγκεκριμένα, τις μαθητικές επιδόσεις των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του 21^{ου} αιώνα (Griffin, 2012· Cheng, 2015a· Salas-Pilco, 2013). Τα συμπεράσματα του ΟΟΣΑ – PISA (2012) και του ΟΟΣΑ – TALIS δείχνουν ότι υπάρχουν τέσσερις σημαντικοί τομείς στους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η αυτονομία του σχολείου: 1. στελέχωση, 2. προϋπολογισμός, 3. μαθητικές πολιτικές και 4. πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγηση. Σχολεία σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα συχνά έχουν διαφορετικά επίπεδα αυτονομίας σε κάθε τομέα λήψης αποφάσεων, και ο βαθμός στον οποίο αυτή η αυτονομία χρησιμοποιείται από τα σχολεία μπορεί, επίσης, να ποικίλει ακόμα και στα ίδια εκπαιδευτικά συστήματα.

Όπως αναφέρει το Ινστιτούτο Grattan (2013) ένα ευρύ φάσμα διεθνών μελετών έχει δείξει ότι το άμεσο κέρδος από την αύξηση της αυτονομίας είναι σχετικά μικρό, και το επίπεδο αυτονομίας που δίνεται στα σχολεία μιας χώρας δεν είναι συνεπές με τον τρόπο που αυτά λειτουργούν σε διεθνές επίπεδο. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα της έρευνας PISA του 2010 υποδεικνύουν μια «αδύναμη συσχέτιση μεταξύ βαθμολογιών PISA και επιπέδου αυτονομίας». Οι χώρες υψηλότερης απόδοσης σε εξετάσεις PISA (σελ.26), δηλαδή το Χονγκ Κονγκ, η Σαγκάη, η Φινλανδία, ο Καναδάς, η Κορέα και η Αυστραλία, βρέθηκαν να εμφανίζουν επίπεδα αυτονομίας που κυμαίνονται από υψηλά, μεσαία και χαμηλά. Τα διεθνή στοιχεία για την επίδραση της σχολικής αυτονομίας όσον αφορά τα μαθητικά επιτεύγματα των σπουδαστών σε εθνικό επίπεδο είναι, επομένως, ασαφείς. Παρ' όλ' αυτά, οι Hanushek et al., (2013) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η σχολική αυτονομία επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών αρνητικά στις αναπτυσσόμενες χώρες και τις χώρες με χαμηλές επιδόσεις, αλλά θετικά στις αναπτυγμένες χώρες και σε χώρες με υψηλές επιδόσεις.

1.4 Εκπαιδευτικός οργανισμός και τοπική κοινωνία

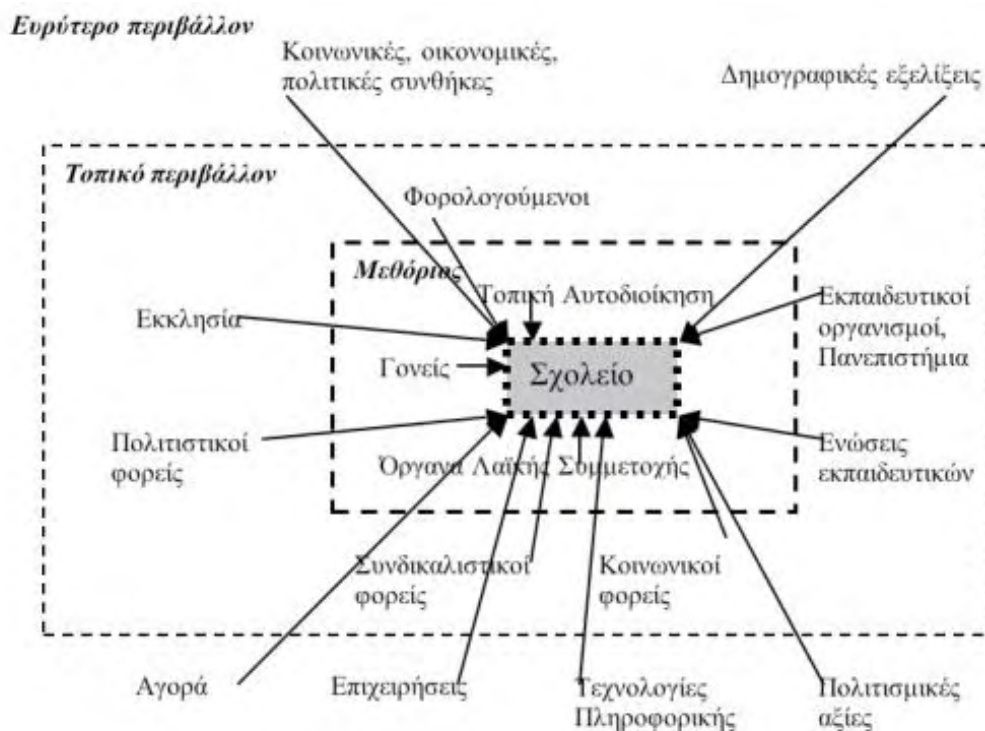
Η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και κοινωνίας είναι ουσιαστική και αναγκαία. Η συμμετοχή της κοινότητας στη ζωή του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και το αντίστροφο, μέσα από θεσμοθετημένα όργανα είναι στενή και

καθοριστικής σημασίας για την ύπαρξη και ανάπτυξη και των δυο (Ρεσ, 2007). Στη διοίκηση και στην διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος εμπλέκονται, εκτός από την κεντρική και περιφερειακή διοίκηση, οι δημόσιοι και κοινωνικοί φορείς, οι γονείς και οι μαθητές (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός, εκτός από γραφειοκρατικός θεσμός, είναι και ταυτόχρονα ένας κοινωνικός θεσμός. Το τοπικό περιβάλλον λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι καθοριστικής σημασίας, εφόσον αυτό επηρεάζει αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα Ρέππα (1999β), οι σχέσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού με την τοπική κοινωνία μπορεί να είναι σχέσεις θεσμοθετημένες, όπως αυτές που αφορούν κυρίως αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης και διαμεσολαβούνται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, μπορεί όμως να είναι και σχέσεις μη θεσμοθετημένες, όπως αυτές που αναπτύσσονται από την ίδια τη δυναμική του εκπαιδευτικού οργανισμού με την τοπική κοινωνία και αφορούν πολιτιστικά δρώμενα και εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης. Ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός δεν αποτελεί στεγανό. Η κατανόηση της θέσης του σε σχέση με τη συνοικία του, την τοπική ή ευρύτερη κοινωνία είναι απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρέχονται, έτσι, δυνατότητες για την κατανόηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών φαινομένων, όπως, για παράδειγμα, της σχολικής διαρροής κτλ. Για να καταλάβουμε πόσο επηρεάζει το εσωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού, ας σκεφτούμε, για παράδειγμα, μια τοπική κοινωνία με πολιτισμική υστέρηση. Τα έντονα κοινωνικά προβλήματα, η ανεργία, ο αναλφαβητισμός, η ανεργία, οι ρατσιστικές τάσεις κ.α. όχι μόνο επηρεάζουν το εσωτερικό περιβάλλον του, αλλά ακόμη αναπαράγουν αυτή την υστέρηση, κυρίως στο επίπεδο της κουλτούρας του οργανισμού (Αθανασούλα – Ρέππα 1999α).

Όπως αναφέραμε πριν, ο εκπαιδευτικός οργανισμός δεν έχει στεγανά. Έχει, όμως, τοίχους που τον χωρίζουν από τον εξωτερικό κόσμο. Παράγοντες όπως οι συνθήκες της γειτονιάς, η κουλτούρα του οργανισμού, και η εκπαιδευτική πολιτική, κάνουν τους τοίχους του σχολείου να αποκτούν διαβαθμίσεις ως προς την διαπερατότητά τους και να αλληλοεπιδρούν διαφορετικά κάθε φορά ως προς την σχέση εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος. Για να χαρακτηριστεί η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικής κοινωνίας αποτελεσματική, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός οργανισμός να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινωνίας στη ζωή του, αλλά και ο ίδιος να συμμετέχει στη ζωή της κοινωνίας. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, αξιοποιεί τις δυνατότητες που του προσφέρει η τοπική κοινωνία, και, παράλληλα συμβάλλει στην αναβάθμιση της κοινωνίας αυτής (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999^α).

Ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών οργανισμών από το εξωτερικό τους περιβάλλον είναι δύσκολος και, σε αρκετές περιπτώσεις όχι ιδιαίτερα σαφής. Για τον λόγο αυτόν, γίνεται αναφορά στη «μεθόριο» των εκπαιδευτικών οργανισμών (βλ. σχήμα*), μια ζώνη όπου εντάσσονται σημαντικές συνιστώσες του περιβάλλοντος, όπως οι γονείς ή τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, που βρίσκονται σε άμεση συνεργασία με το σχολείο και μπορούν να θεωρηθούν στοιχεία του εσωτερικού περιβάλλοντος (Everald & Morris, 1999, σελ. 247). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, σελ. 161), «πέρα από τη μεθόριο, ως εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου μπορεί να θεωρηθούν και άλλες οργανώσεις με τις οποίες αλληλοεπιδρά, συνεργάζεται ή και ανταγωνίζεται, αλλά και γενικότερα κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές ή άλλες δυνάμεις όπως η τοπική κοινωνία, η τοπική αυτοδιοίκηση, τα Μ.Μ.Ε, η αγορά κτλ., που μπορούν να επηρεάζουν και να ρυθμίζουν τη ζωή του σχολείου».

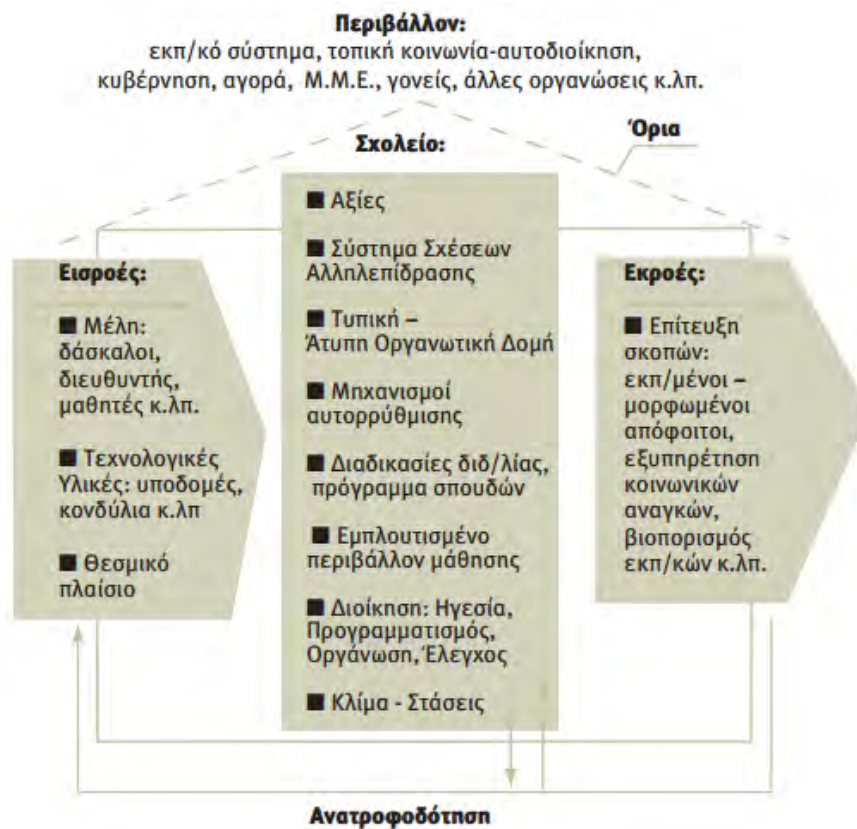


Σχήμα 1: Συνιστώσες του εξωτερικού περιβάλλοντος των σχολείων (Κατσαρός, 2008:161).

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία έχει πολλά να προσφέρει σε όλα τα επίπεδα. Ειδικότερα, ο Ρεσ (2007, σελ. 3) υποστηρίζει ότι «το άνοιγμα και η συνεργασία του εκπαιδευτικού οργανισμού με τους τοπικούς φορείς, την τοπική κοινωνία, στοχεύει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εφαρμογή καινοτομιών, όπως :

1. Η ανάπτυξη δραστηριοτήτων χρήσιμων στους μαθητές, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες κλίσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους.
2. Η σύνδεση του εκπαιδευτικού οργανισμού με τις παραγωγικές μονάδες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
3. Η αξιοποίηση και εκμετάλλευση των κτιριακών εγκαταστάσεων και υποδομών του εκπαιδευτικού οργανισμού και της περιοχής για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, μετατρέποντας ολόκληρη την τοπική κοινωνία σε ένα εργαστήριο μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο θα υπάρχουν θετικά και πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα τόσο για το ανθρώπινο δυναμικό και το έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού, όσο και για την τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Αυτό, αφού οι μαθητές θα δεχτούν ευεργετικές επιδράσεις στο γνωστικό επίπεδο και θα αναπτυχθεί αμφίδρομη κοινωνική σχέση μαθητών και κοινωνίας και η κοινωνία με τη σειρά της θα δεχτεί επιδράσεις στην αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας για το ρόλο του εκπαιδευτικού οργανισμού στην πολιτιστική και κοινωνικό-οικονομική ανάπτυξη και στην αξιοποίηση των υπηρεσιών του οργανισμού προς όφελος της κοινωνίας και αντίστροφα».

Το ανοιχτό σχολείο αλληλοεπιδρά απρόσκοπτα και δημιουργικά με την κοινωνία. Η ιδέα του Ανοιχτού στη κοινωνία Σχολείου έχει εμφανισθεί στο πεδίο του δημόσιου διαλόγου σε διαφορετικές εκδοχές, οι οποίες αντανακλούν κάθε φορά την ιδεολογική τοποθέτηση των φορέων που τις εκφέρουν. Αν λάβουμε ως παράδειγμα την προοδευτική αντίληψη όπου με τον όρο «προοδευτική» εννοείται η ανθρωποκεντρική, αυτό που θα επικρατεί είναι η ανάθεση σημαντικού μέρους της ουσιαστικής ευθύνης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στις ίδιες τις κοινωνικές δυνάμεις που εμπλέκονται στη λειτουργία του (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, τοπικές παραγωγικές δυνάμεις κτλ.) (Δαμανάκη, Κουλαϊδής, Κόκκος, Λάμνιαν, Δημόπουλος, 2006). Το ανοιχτό σχολείο στηρίζεται, λοιπόν, πάνω σε κεντρικές πολιτικές επιλογές, δηλαδή στην δημοκρατική συμμετοχή και στην αποκέντρωση. Με την δημοκρατική συμμετοχή διασφαλίζεται η κοινωνική συναίνεση, που αποτελεί σπουδαίο ζήτημα, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε ένα πεδίο όπως το αυτό της Παιδείας, όπου εμφανίζονται συχνά έντονες κοινωνικές αντιπαραθέσεις. Ενώ, μέσω της αποκέντρωσης, το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται πολύ καλύτερα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε περιφέρειας (Δαμανάκη, Κουλαϊδής, & συν. , 2006).



Σχήμα 2: Δίκτυα επικοινωνίας (Κατσαρός, 2008:161).

1.4.1 Συνεργασία εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικών κοινωνικών φορέων

Η σύνδεση του σχολείου με άλλους φορείς της εκπαίδευσης, της τοπικής κοινωνίας, ομάδες γονέων και ομάδες της κοινωνίας των πολιτών μπορεί να προσφέρει στους μαθητές περισσότερα ερεθίσματα και ευκαιρίες, εμπλουτίζοντας έτσι το μαθησιακό περιβάλλον. Ακόμη, βοηθάει στη διαμόρφωση τοπικών και περιφερειακών κοινωνικών δικτύων παιδείας και πολιτισμού, τα οποία αναζωογονούν τόσο το ίδιο το σχολείο όσο και τις τοπικές κοινωνίες (Δαμανάκη & συν, 2006). Σύμφωνα με το πόρισμα έκθεσης της επιτροπής του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (2006), «οι σχολικές μονάδες μπορούν να αξιοποιήσουν κοινωνικούς εταίρους στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού τους έργου επιδιώκοντας: α) σταθερή και δομημένη συνεργασία με τους γονείς και τον Σύλλογο γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, β) συνεργασία με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, ιδιαίτερα με τις κοινωνικές υπηρεσίες δήμων, γ) συνεργασία με άλλους φορείς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα (επιχειρήσεις, ΜΚΟ κτλ.)».

Ο Ρες (2007, σελ. 4) επισημαίνει πως «ιδιαίτερη λοιπόν προσοχή πρέπει να δοθεί στους τομείς δράσης που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικής

κοινωνίας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκέψεων με στόχο την αρτιότερη εμπέδωση της γνώσης και τη γνωριμία με τις πτυχές της κοινωνικής τοπικής ζωής και τις τοπικής ιστορίας, αλλά και τη δημιουργία στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών οι οποίες να ανταποκρίνονται στο δημοκρατικό τρόπο συμβίωσης και στην προαγωγή της τοπικής δημοκρατίας. Κάποιοι τομείς δράσης θα είναι :

1. Τομείς συνεργασίας με μουσεία, πινακοθήκες, δημοτικές πολιτιστικές επιχειρήσεις, πολιτιστικά κέντρα, βιβλιοθήκες, αθλητικούς συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, αγροτικές ενώσεις, επιμελητήρια, τοπικές οργανώσεις πολιτικών κομμάτων, τοπικά μέσα επικοινωνίας.
2. Τομείς συνεργασίας με τοπικές δημόσιες υπηρεσίες όπως τελωνείο, δασαρχείο, λιμεναρχείο, Μητρόπολη, αγροτικά ή δημοτικά ή νομαρχιακά νοσοκομεία άλλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ΑΕΙ, ΤΕΙ, επιχειρήσεις.

Εξυπακούεται βέβαια ότι οι συνεργασίες αυτές με τους τοπικούς φορείς και υπηρεσίες, απαιτούν, τόσο από τον εκπαιδευτικό οργανισμό στο σύνολό του, όσο και από τα διευθυντικά στελέχη του να διαθέτουν ικανότητες τέτοιες που να μπορούν να διευθετούν τα αντιτιθέμενα συμφέροντα των τοπικών φορέων και του εκπαιδευτικού οργανισμού προς όφελος του εκπαιδευτικού οργανισμού, αφού πολλές τοπικές ομάδες και φορείς θα ενδιαφέρονται να σφετεριστούν, προς ίδιον όφελος, τα συγκριτικά πλεονεκτήματα από μια εκπαιδευτική συνεργασία ή μπορεί να εκδηλώσουν παντελή αδιαφορία. Ακόμη, η τοπική κοινωνία θα μπορεί να παρέμβει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη διαμόρφωση μέρους του προγράμματος σπουδών, με βάση τις τοπικές ανάγκες. Αυτό βέβαια, βρίσκει πρόσφορο έδαφος στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση λόγω της άμεσης σχέσης της με την τοπική αγορά εργασίας».

1.4.2 Σχολεία και γονείς

Οι γονείς παίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικής κοινότητας. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει τη σημασία που έχει η ενεργή εμπλοκή - συμμετοχή των γονέων στα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους. Διαχρονικές έρευνες (π.χ. Miedel & Reynolds, 1999) έχουν διαπιστώσει πως όταν τα επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής είναι αυξημένα, τότε υπάρχει και μεγαλύτερη σχολική επιτυχία των παιδιών, δείχνοντας έτσι την άμεση σχέση αυτών των δύο. Ακόμη, η σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, η γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και η κοινωνικοποίηση συνδέονται με την συμμετοχή των γονέων (Grolnick & Slowiaczek, 1994· Hill, 2001· Hill & Craft, 2003).

Ο Hill (2004) μέσω σχετικών ερευνών έχει δείξει πως η σχέση σχολείου – οικογένειας επηρεάζεται σημαντικά από το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων. Η Epstein (1992, σελ. 1141) καταλήγει ότι «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών είναι ότι η οικογένεια είναι σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών». Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο προσδιορίζεται από τις εξής δραστηριότητες: εθελοντισμός στο σχολείο, επικοινωνία με τους δασκάλους και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, βοήθεια στις δραστηριότητες - εργασίες που δίνονται για το σπίτι και παρακολούθηση των διαφόρων σχολικών γεγονότων και συναντήσεων (Hill & Taylor, 2004). Τα είδη αυτών των δραστηριοτήτων προσδιορίζουν και διαφορετικά επίπεδα γονεϊκής συνεργασίας και διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων σε σχέση με το σχολείο (Casanova, 1996). Ακόμη, μέσω της διαρκής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, προσφέρεται η δυνατότητα στο σχολείο να εγκαταλείψει την «εσωστρέφειά» του και να γίνει πιο ανοιχτό προς την τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, κάποιοι από αυτούς είναι πιθανό να μην μπορούν λόγω της εργασίας που ασκούν να παίρνουν άδεια με ευκολία για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Επίσης, μπορεί να μην αισθάνονται άνετα απέναντι στον ανώτερο, μορφωτικά, δάσκαλο, ή ακόμα να μην δίνουν την δέουσα σημασία στη σχολική διαδικασία. Από την άλλη, γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορούν, τις περισσότερες φορές να διαθέσουν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία για να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν με το δάσκαλο, ή απλά να καταλαβαίνουν πληρέστερα τη σπουδαιότητα του σχολείου (Hill, 2004, σελ.2). Παρ' όλ' αυτά, πρέπει, επίσης να αναφερθεί, ότι μερικοί γονείς αυτής της κατηγορίας, όπως κάποιες έρευνες δείχνουν, μπορεί να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο επειδή είναι πιο εύποροι και χαίρουν υψηλότερης κοινωνικής εκτίμησης, αλλά και επειδή διαθέτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα από τους εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000, σελ. 177).

1.5 Η επικοινωνία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού

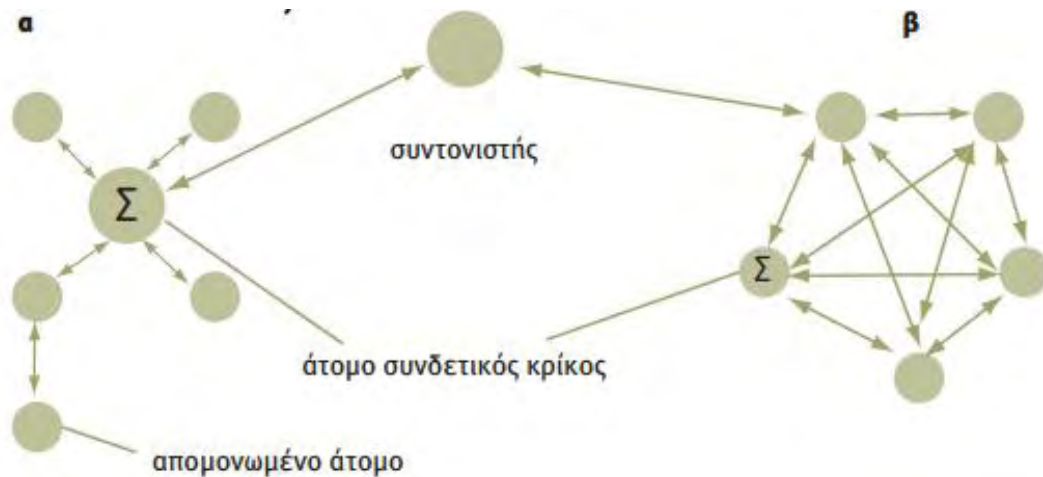
Η επικοινωνία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων. Είναι ένα ζωτικό κομμάτι εφόσον συνδιαμορφώνει όλες τις υπόλοιπες συμπεριφορές, τάσεις, κουλτούρα, ηγεσία και άλλα. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως η επικοινωνία είναι μια διάσταση της κουλτούρας οποιουδήποτε οργανισμού. Χωρίς την επικοινωνία δεν νοείται οργανισμός. Στον εκπαιδευτικό οργανισμό, όλα εξαρτώνται από την επικοινωνία εφόσον αποτελεί το

κατεξοχήν μέσο για να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές (σημειώσεις διδάσκουσας, Λαζαρίδου, 2015).

Καταρχάς, ως δούμε την διαδικασία της επικοινωνίας. Όλα λοιπόν, ξεκινούν από τον πομπό, ο οποίος θέλει να μεταβιβάσει και να εκφράσει το μήνυμα λεκτικά, γραπτά, με κινήσεις (μη λεκτικά) κ.α. Το μήνυμα μπορεί να είναι εντολή, παρώθηση, πληροφορία, αντίληψη κτλ. Οτιδήποτε ο πομπός έχει στο νου του να μεταβιβάσει, πρέπει να το κωδικοποιήσει βασιζόμενος σε κώδικα επικοινωνίας που να είναι κατανοητός και από τις δύο πλευρές, όπως, για παράδειγμα μια κοινή γλώσσα μετατρέποντάς το, έτσι, σε μήνυμα. Στη συνέχεια, με τη χρήση κάποιου μέσου (γραπτό μήνυμα), μεταβιβάζεται αυτό το μήνυμα προς τον δέκτη, ο οποίος, με βάση την κρίση του, τις προσωπικές του ιδιαιτερότητες κτλ. θα το επεξεργαστεί αποδίδοντας το συγκεκριμένη σημασία (Κατσαρός, 2008). Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι αμφίδρομη, δηλαδή ο πομπός αλληλοεπιδρά με το δέκτη παίρνοντας ανατροφοδότηση για την εξέλιξη της. Στον Μπουραντά (2002, σελ. 428) η επικοινωνία ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία το άτομο-πομπός μεταβιβάζει πληροφορίες προς το άτομο-δέκτη, με σκοπό να επηρεάσει και να κατευθύνει τη συμπεριφορά του. Αρκετές έρευνες επί του θέματος (Σαϊτής, 1999, σελ. 110), έχουν δείξει ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης αφιερώνουν ένα ποσοστό άνω του 70% του χρόνου τους στην επικοινωνία κάνοντας έτσι εμφανές πόσο σημαντική είναι αυτή η λειτουργία. Βλέπουμε πως πρόκειται για τη ζωτικής σημασίας διαδικασία μετάδοσης και λήψης πληροφοριών και νοημάτων μεταξύ ατόμων ή ομάδων, μέσα από ένα κοινό σύστημα συμβόλων, όπως η γλώσσα, οι χειρονομίες ή η κωδικοποιημένη σήμανση (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999, Ζαβλάνος, 1998, σελ. 336).

Όταν μιλάμε για οργανισμούς τότε η επικοινωνία αναπτύσσεται σε επίπεδα. Διακρίνουμε, δηλαδή, την επικοινωνία προσωπικού επιπέδου (διαπροσωπική επικοινωνία) και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων και ομάδων στο πλαίσιο πολύπλοκων δικτύων που σχηματίζουν οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τυπικών θέσεων και οι δομές εργασίας (οργανωτική διάσταση). Οι εντολές ρέουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συνήθως από πάνω προς τα κάτω, αλλά οι πληροφορίες ρέουν και από κάτω προς τα πάνω και οριζόντια. Τα δίκτυα επικοινωνίας διακρίνονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά. Στην πρώτη περίπτωση (συγκεντρωτικά δίκτυα), κεντρικό ρόλο στην επικοινωνία έχουν συγκεκριμένα άτομα (π.χ. διευθυντής), μέσω των οποίων περνούν και διαχέονται πληροφορίες, ενώ στα αποκεντρωμένα δίκτυα η πληροφορία διαχέεται ισότιμα από και προς όλους τους ενδιαφερόμενους (Ζαβλάνος, 1998, σελ. 344-5). Στην πραγματικότητα, όμως, οι τύποι δικτύων που μπορούν να εμφανιστούν είναι πολλοί και διαφορετικοί από αυτούς που

αναφέρθηκαν, όπως για παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε την επικοινωνία απομονωμένων ατόμων με τα υπόλοιπα μέρη του δικτύου μέσω ενός ατόμου εμπιστοσύνης του ή με τη λειτουργία ατόμων ως συντονιστών ομάδων οι οποίες αποτελούν διακριτά δίκτυα επικοινωνίας (Hoy & Miskel, 2007:400-1).



Σχήμα 2: Δίκτυα επικοινωνίας (Κατσαρός, (2008:161).

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό μας σύστημα, η διατήρηση, αλλά και φυσικά η δημιουργία ενός συστήματος επικοινωνίας είναι αρμοδιότητα και ευθύνη της κεντρικής διοίκησης. Η κεντρική διοίκηση είναι αυτή που προσδιορίζει τη διάρθρωση και τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος και των εκπαιδευτικών μονάδων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η πληροφόρηση γίνεται μέσω της ιεραρχίας, είναι τυποποιημένη, και παρέχεται γραπτά σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα. Αυτό που καθορίζει επακριβώς το είδος και το περιεχόμενο της επικοινωνίας είναι το θεσμικό πλαίσιο. Σχετικές έρευνες (Τύπας, 1999, Ιορδανίδης, 2002) δείχνουν ότι το σύστημα επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναποτελεσματικό. Ο συγκεντρωτισμός, σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα και τον τεράστιο αριθμό εγκυκλίων, οδηγεί στη συσσώρευση τεραστίου όγκου πληροφοριών από τις χιλιάδες σχολικές μονάδες σε όλη τη χώρα. Η ροή των πληροφοριών προς κάθε κατεύθυνση παρεμποδίζεται από τον φορμαλισμό, την ασάφεια ή την έλλειψη διευκρινιστικών οδηγιών.

Όπως αναφέρει ο Mintzberg (1973), ο ρόλος των διοικητικών στελεχών στη λειτουργία του συστήματος επικοινωνίας παραμένει κομβικός. Για παράδειγμα, ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που διαχειρίζεται και διαχέει τις πληροφορίες που αντλεί σε όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου (εκπαιδευτικούς, εξωδιδασκτικό προσωπικό,

μαθητές, γονείς), έτσι ώστε να τις αξιοποιήσουν για την εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Σε αυτό το πλαίσιο, τα στελέχη χρειάζεται να φιλτράρουν τις πληροφορίες που συλλέγουν, ώστε να μην υπερφορτώνεται το σύστημα επικοινωνίας με περιττές πληροφορίες και προκαλείται σύγχυση. Εδώ, όμως, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και ικανότητα διάκρισης αφού τα όρια ανάμεσα στην προστασία από τις περιττές πληροφορίες και την απόκρυψη χρήσιμων πληροφοριών είναι λεπτά. Απαραίτητη, επίσης, ικανότητα αποτελεί η ικανότητα αποστολής αντιληπτών και κατανοητών μηνυμάτων (Κατσαρός, 2008). Επιπρόσθετα, ο διευθυντής εκπροσωπεί τον οργανισμό στο εξωτερικό περιβάλλον. Είναι αυτός που έχει την ευθύνη για την ενημέρωση των ιεραρχικά ανώτερων του, αλλά και του κοινού, των γονέων, της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο διευθυντής καλείται να μεταφέρει την εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στο σχολείο, καθώς και να μεταφέρει θέσεις και αιτήματα του σχολείου και να ασκήσει ακόμα και πιέσεις για την εκπλήρωσή τους (Κατσαρός, 2008).

1.5.1 Εσωτερική και εξωτερική επικοινωνία

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, η επικοινωνία είναι καίρια για τον διευθυντή και τα στελέχη της εκπαίδευσης εφόσον, πάνω σε αυτή βασίζεται η καθοδήγηση, η διαχείριση συγκρούσεων, η παρακίνηση, και η δημιουργία θετικού κλίματος. Ακόμη, στην επικοινωνία βασίζονται και άλλες λειτουργίες της διοίκησης, όπως για παράδειγμα ο προγραμματισμός, ο συντονισμός, και ο έλεγχος. Μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας επιτυγχάνεται η αμφίδρομη ροή πληροφοριών από και προς το περιβάλλον (εξωτερική επικοινωνία). Αν οι πληροφορίες σε ένα τέτοιο πλαίσιο αξιοποιηθούν τότε η προσαρμογή του οργανισμού είναι καλύτερη (Κατσαρός, 2008). Η εσωτερική επικοινωνία αναφέρεται στην εμπλοκή όλων των ατόμων του οργανισμού. Με την εσωτερική επικοινωνία εξασφαλίζεται η λήψη ποιοτικών αποφάσεων, η ανάπτυξη λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων, η αποφυγή δυσλειτουργιών και συγκρούσεων προωθώντας έτσι την εύρυθμη και παραγωγική λειτουργία του οργανισμού.

Εσωτερικό περιβάλλον, είναι αυτό που ορίζεται από τη δομή του οργανισμού και κάνει τον οργανισμό να ξεχωρίζει σε οργανωτικό επίπεδο. Αφορά, όπως προαναφέρθηκε, τα πρόσωπα που έχουν οργανική θέση μέσα στον ίδιο τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Συμπερασματικά, αυτού του είδους η επικοινωνία (εσωτερική επικοινωνία ή ενδοϋπηρεσιακή), αφορά κυρίως στην επικοινωνία με το εκπαιδευτικό, διοικητικό, βοηθητικό ή άλλο προσωπικό του οργανισμού, αλλά και τους μαθητές και άλλους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Εξωτερική επικοινωνία ή εξωτερικό περιβάλλον, χαρακτηρίζεται το φαινόμενο όπου ο εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελεί αλληλοεξαρτώμενο υποσύστημα άλλων συστημάτων. Δηλαδή, εδώ βλέπουμε ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός δεν αποτελεί μονάδα με στεγανά. Αλληλεξαρτάται από και αλληλοεπιδρά με διάφορα άλλα συστήματα, που σχετίζονται άμεσα με αυτόν, όπως, για παράδειγμα, το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό περιβάλλον. Εδώ, η επικοινωνία (εξωτερική), δεν γίνεται μόνο μεταξύ ατόμων που βρίσκονται στον ίδιο εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και άλλων ατόμων που βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

1.6 Σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ' αυτήν. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό, και, γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (σημειώσεις διδάσκουσας, Λαζαρίδου, 2015).

Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος σε μία σχολική μονάδα εξαρτάται, κυρίως, από το διευθυντή της, ο οποίος, σε συνεργασία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη, επιδιώκει να αναπτύξει το θετικό εκείνο κλίμα, όπου ο παράγοντας της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οργάνωσης του σχολείου είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν. Επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και μεταξύ του προσωπικού και του διευθυντή για να πετύχουν τους διακηρυγμένους στόχους τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή 2006, σελ.25-26).

1.7 Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους

Η σχολική αυτονομία στην Ελλάδα είναι περιορισμένη, λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματός της. Αυτό καθιστά τον πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού απροσπέλαστο για τους άμεσα εμπλεκόμενους και ενδιαφερόμενους. Για αυτό το λόγο, η έννοια της αυτονομίας παίζει καθοριστικό ρόλο στον περιορισμό της απόστασης που χωρίζει το σχολείο από την κοινωνία. Όπως φάνηκε στη βιβλιογραφία για την σχολική αυτονομία άλλων χωρών, υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα αυτονομίας. Διαφάνηκε ακόμη ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ σχολικής αυτονομίας και σχολικής επιτυχίας σε διεθνές επίπεδο, εφόσον κάποιες χώρες με τα υψηλότερα επίπεδα απόδοσης βρέθηκαν να έχουν χαμηλά και μεσαία

επίπεδα αυτονομίας. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός δεν αποτελεί μόνο γραφειοκρατικό θεσμό, αλλά και κοινωνικό θεσμό. Βρίσκεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο το οποίο οφείλεται να λαμβάνεται υπόψη, εφόσον αυτό έχει άμεση επίδραση στο εσωτερικό του περιβάλλον. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία έχει πολλά να προσφέρει όπως για παράδειγμα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών προωθώντας έτσι έναν ενεργό ρόλο. Το ανοιχτό σχολείο λειτουργεί στηριζόμενο σε κεντρικές πολιτικές, όπως την δημοκρατική συμμετοχή και την αποκέντρωση. Η δημοκρατική συμμετοχή είναι απαραίτητη, δεδομένου ότι μέσω αυτής εξασφαλίζεται η κοινωνική συναίνεση, εφόσον η Παιδεία είναι ένα θέμα που εμφανίζει έντονες κοινωνικές αντιπαράθεσεις.

Αναφορικά με την συνεργασία εκπαιδευτικών οργανισμών και τοπικών κοινωνικών φορέων, αυτή έχει να προσφέρει πολλά στους μαθητές, όπως περισσότερα ερεθίσματα μέσω εμπλουτισμού του μαθησιακού τους περιβάλλοντος. Αναζωογονείται και το ίδιο το σχολείο και οι τοπικές κοινωνίες. Τέτοια, όμως, συμμετοχικά πλαίσια απαιτούν την ύπαρξη συγκεκριμένων ικανοτήτων από τα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν τις προκλήσεις. Σχετικά με τον ρόλο των γονέων, αυτός παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Η αυξημένη συμμετοχή και η ενεργή εμπλοκή των γονέων οδηγεί σε μεγαλύτερη σχολική επιτυχία. Με την διαρκή συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών οργανισμών ενισχύεται η εξωστρέφεια του σχολείου. Παράλληλα, η επικοινωνία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας της σχολικής αυτονομίας. Η επικοινωνία συνδιαμορφώνει σχέσεις και παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ή μη επιτυχή σύναψη σχέσεων συνεργασίας. Όπως είδαμε, το συγκεντρωτικό σύστημα επικοινωνίας στο ελληνικό σχολείο είναι αναποτελεσματικό για τις σχολικές μονάδες, ενώ την ευθύνη της αποτελεσματικής επικοινωνίας φέρει η κεντρική διοίκηση. Τέλος, ο διευθυντής είναι ο κυριότερος παράγοντας διαμόρφωσης θετικού κλίματος, προωθώντας τη συμμετοχή και την συνεργασία, στοιχεία άκρως απαραίτητα για το άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία.

Κεφάλαιο 2 - Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της έρευνας

Η ερευνητική αυτή εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών σχετικά με το πόσο ανοιχτό πιστεύουν ότι είναι το ελληνικό σχολείο στην κοινωνία.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1) Ερωτήματα προς τους εκπαιδευτικούς:

- Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας είναι ενσωματωμένο στην τοπική κοινωνία;
- Υπάρχει κάτι που μπορεί να γίνει προκειμένου να βελτιωθεί η σχέση μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας;
- Πως βλέπετε τον ρόλο σας σε ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο;

2) Ερωτήματα προς τους γονείς:

- Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας είναι ενσωματωμένο στην τοπική κοινωνία;
- Υπάρχει κάτι που μπορεί να γίνει προκειμένου να βελτιωθεί η σχέση μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας;
- Ποιος ο ρόλος σας στη σχολική ζωή;
- Πως βλέπετε, ως γονείς, το ρόλο σας σε ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο;

3) Ερωτήματα προς μαθητές:

- Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το σχολείο σας είναι ενσωματωμένο στην τοπική κοινωνία;
- Υπάρχει κάτι που μπορεί να γίνει προκειμένου να βελτιωθεί η σχέση μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας;
- Ποιος ο ρόλος σας στη σχολική ζωή, σε ποιες δραστηριότητες του σχολείου εμπλέκεστε;

- Ποιος πιστεύετε ότι μπορεί να είναι ο ρόλος σας ως μαθητές σε ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο;

2.3 Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί μια ενέργεια κατά την οποία καλείται ο ερευνητής να διαλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στην έρευνα (Wellington 2000). Η επιλογή και η υλοποίηση των μεθόδων αυτών που θα ακολουθήσει ο ερευνητής αποτελεί μια σημαντική και δύσκολη διαδικασία, κατά την οποία θα πρέπει να καταφέρει να συλλέξει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική και στόχος της είναι να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών για το πόσο ενταγμένο είναι το σχολείο με την κοινωνία. Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, προκειμένου να διερευνήσουμε σε βάθος το υπό εξέταση θέμα. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η χρήση της ομαδικά εστιασμένης συνέντευξης, μέσω της οποίας ενισχύεται η συμμετοχικότητα, η αλληλεπίδραση, και ο διάλογος με τους συμμετέχοντες.

Η συνέντευξη

Η συνέντευξη μπορεί να εμβαθύνει και να φτάσει σε σημεία όπου άλλα εργαλεία είναι δύσκολο να προσεγγίσουν, και αποτελεί εκείνο το εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, εμπειρίες, απόψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος (Wellington, 2000· Ιωσηφίδης, 2003). Σκοπός της συνέντευξης είναι η συλλογή πληροφοριών για τις εμπειρίες και τις απόψεις των ερωτώμενων. Οι Kahn και Cannell, όπως αναφέρει ο Mishler (1996), ορίζουν τη συνέντευξη ως ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης που ξεκινά με ένα συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζει σε κάποια συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Για το σκοπό της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο, λόγω της δυνατότητας που παρέχει για ανάπτυξη συζητήσεων, παρέχοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων (Watts & Ebbutt, 1987). Ακόμη, οι ομαδικές συνεντεύξεις μπορεί να είναι λιγότερο απειλητικές για παιδιά σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις (Lewis, 1992). Μερικά από τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, αποτελούν η αξιοποίηση της αλληλεπίδρασης της ομάδας, η προβολή των διαφορετικών απόψεων, η διερεύνηση των σύνθετων συμπεριφορών και κινήτρων. Ακόμη, ως ερευνητικό εργαλείο, η

εστιασμένη συνέντευξη προσφέρει άμεσα αποτελέσματα και απαιτεί μικρό αριθμό συμμετεχόντων. Είναι ανοικτή σε απρόβλεπτες απαντήσεις και αποτελεί μια φιλική, αξιόπιστη ερευνητική τεχνική. Ωστόσο, δεν λείπουν και τα μειονεκτήματα, καθώς οι συνεντεύξεις αυτές είναι υποκειμενικές, δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενίκευση, μπορούν να μπλοκάρουν τα μέλη όταν προσεγγίζουν ευαίσθητα θέματα, και μπορούν να ξεφύγουν από το στόχο της έρευνας (Cohen et al., 2007)

2.4 Διαδικασία συνέντευξης και δείγμα έρευνας

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις, χωριστά για κάθε ομάδα στόχο (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές), οι οποίες και απομαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να προβούμε σε σχετικές συγκρίσεις και αναλύσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι συνεντεύξεις έγιναν βάσει ενός οδηγού συνέντευξης με ομοειδή ερωτήσεις για κάθε ομάδα συμμετεχόντων. Σε κάθε ομάδα συμμετείχαν από 4 άτομα έως 6 άτομα. Οι ομάδες ήταν μεικτές ως προς το φύλο και η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου μιας ώρας. Έπειτα από την συλλογή των συνεντεύξεων προχωρήσαμε σε περαιτέρω αναλύσεις, μέσω της κατηγοριοποίησης των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και τη δημιουργία θεματικών αξόνων για κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Κεφάλαιο 3 - Αποτελέσματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ομάδα συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) και με άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.1 Απόψεις εκπαιδευτικών

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το βαθμό ενσωμάτωσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι αυτός επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες. Αν ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ιδιωτικός (π.χ. φροντιστήριο), υπάρχει περισσότερη εστίαση προς το κέρδος της επιχείρησης, σε αντίθεση με έναν δημόσιο εκπαιδευτικό οργανισμό. Συγκεκριμένα, δύο εκπαιδευτικοί είπαν:

Στην ιδιωτική εκπαίδευση δεν υπάρχει σύνδεση με την τοπική κοινωνία. Η μοναδική σύνδεση είναι ότι επειδή είναι επιχείρηση ουσιαστικά, προσπαθούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις των γονέων.

Θα συμφωνήσω και εγώ, πως τα ιδιωτικά φροντιστήρια είναι μια επιχείρηση. Δεν έχει καμία σχέση με την κοινωνία, στο μόνο που αποσκοπεί είναι το κέρδος.

Η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει το βαθμό ενσωμάτωσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, με αποτέλεσμα όσο μεγαλύτερη η βαθμίδα της εκπαίδευσης τόσο λιγότερες προσπάθειες γίνονται για τη δημιουργία ευκαιριών επικοινωνίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Αυτό συμβαίνει και λόγω των ειδικοτήτων που υπάρχουν στις μεγαλύτερες τάξεις, με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη απομόνωση των εκπαιδευτικών και την περιορισμένη πρωτοβουλία και επικοινωνία. Για το θέμα αυτό, οι εκπαιδευτικοί είπαν:

Για την δευτεροβάθμια για το λύκειο, επειδή ο κάθε καθηγητής κάνει το δικό του μάθημα και δεν υπάρχει και πολλή συνεργασία συνήθως μεταξύ των καθηγητών, δεν μπορούν να γίνουν και δράσεις που να συνδέουν το σχολείο με τον εξωτερικό κόσμο.

Συμφωνώ ότι στις μικρότερες βαθμίδες γίνονται πιο πολλές προσπάθειες.

Το σχολείο μου είναι ενσωματωμένο σε αρκετά μεγάλο βαθμό, και ίσως γιατί είναι νηπιαγωγείο. ... Βλέπω άλλη νοοτροπία στα μικρά παιδάκια ο κόσμος, γενικά η κοινωνία το δέχεται και πιο εύκολα.

Ακόμη, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αναφέρεται ως παράγοντας που καταργεί την αυτονομία των σχολικών μονάδων.

Το σχολείο μου δε νομίζω να είναι τόσο ενσωματωμένο στην τοπική κοινωνία. ... Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι αρκετά συγκεντρωτικό, δεν υπάρχει αυτονομία στις σχολικές μονάδες, και κατά συνέπεια αφού δεν υπάρχει διοικητική αυτονομία είναι λίγο δύσκολο να ενσωματωθεί στην τοπική κοινωνία, γιατί η ενσωμάτωση θα σήμαινε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων και με τους γονείς και με τους μαθητές.

Επιπρόσθετα, αν η εκπαιδευτική μονάδα βρίσκεται σε αστική ή μη αστική περιοχή επηρεάζει τον βαθμό ενσωμάτωσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ είναι εν μέρει ενσωματωμένο στην τοπική κοινωνία. Όμως υπάρχει το πρόβλημα της κακής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων. Οι περισσότεροι είναι αδιάφοροι ... βέβαια μιλάμε για ένα ορεινό χωριό του Πηλίου που οι περισσότεροι εκ των γονέων είναι θα έλεγα χαμηλού πνευματικού μορφωτικού επιπέδου και αρκετοί είναι αλλοδαποί.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ηλικία επηρεάζει αρνητικά τις προσπάθειες που γίνονται.

Το σχολείο που υπηρετώ φέτος νομίζω δεν είναι καθόλου ενσωματωμένο με την κοινωνία. Ο διευθυντής είναι μεγάλης ηλικίας...Βλέπω μια δυσκαμψία και ίσως οφείλεται, νομίζω στο κουρασμένο πλήρωμα του σχολείου.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τι θα μπορούσε να γίνει ώστε να βελτιωθεί η σχέση μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, γίνεται λόγος για πολλαπλές δράσεις, ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ακόμη αναφέρεται ένα συμμετοχικό πρόγραμμα εμπλοκής, καθώς και η αποκέντρωση στη διαδικασία λειτουργίας των σχολείων. Επιπρόσθετα, η ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός έχει υποβαθμιστεί από την τοπική κοινωνία.

Θα πρέπει να γίνουν πολλαπλές δράσεις ούτως ώστε να ενσωματωθεί περισσότερο το σχολείο και να συνεργαστεί με την τοπική κοινωνία. Επί παραδείγματι, περισσότερη ευαισθητοποίηση των γονέων Ένα άλλο παράδειγμα είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών. Όμως, θα πρέπει να ληφθεί διαρκώς υπόψη η απόσταση, ο φόρτος εργασίας, η αμοιβή, όπως

επίσης και η αντιμετώπιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την τοπική κοινωνία, από τους φορείς.

Σημαντικότερο ρόλο στις παραπάνω προτάσεις έχει και η ηγεσία. Ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να ενδυναμώσει συνεργασίες, και περιγράφεται ως ένας διευθυντής ηγέτης της ομάδας.

Πιστεύω ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο διευθυντής σαν ηγέτης κάθε ομάδας, της κάθε σχολικής κοινότητας θα πρέπει να δώσει πρωτοβουλίες και να κάνει εκείνος πρώτος το άνοιγμα προς τους τοπικούς φορείς.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο συμμετοχικό και ανοιχτό, οι παραδοσιακοί μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι κατάλληλοι για την ενίσχυση και την προώθηση του. Υπάρχει, δηλαδή, ανάγκη για χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. project).

Εγώ θέλω να προσθέσω στο πλαίσιο της τάξης ότι δηλαδή αν οι καθηγητές ή οι εκπαιδευτικοί γενικά συνεχίσουν να διδάσκουν παραδοσιακές μεθόδους τότε δεν είναι δυνατό να γίνει σύνδεση με την κοινωνία, επομένως αν δεν χρησιμοποιηθεί ως πύμα μια μέθοδος project να πάνε τα παιδιά στην τοπική κοινωνία...

Τα κίνητρα για δράση που θα δοθούν στους καθηγητές είναι καθοριστικής σημασίας, και ιδιαίτερα τα οικονομικά.

Πιστεύω το πιο σημαντικό είναι να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Και βέβαια στη σημερινή κατάσταση δε δίνονται κίνητρα αλλά αντικίνητρα. Όταν μειώνονται τα επιδόματα, μειώνονται τα δώρα.... Και το θολό τοπίο που επικρατεί δε νομίζω ότι είναι ασφαλές περιβάλλον και ένα περιβάλλον το οποίο παρακινεί τον εκπαιδευτικό να κάνει κάτι περισσότερο από αυτό που του ζητείται.... Σαφώς εάν δεν υπάρχουν οικονομικά κίνητρα...

Τέλος, οι δράσεις που γίνονται με σκοπό το άνοιγμα του σχολείου να ανταποκρίνονται σε αυτό το σκοπό και να μην είναι πρόθεση για προσωπική προβολή συγκεκριμένων ατόμων.

Φτάνει να ξέρω ότι υπάρχει ένας κοινός σκοπός, δεν είναι η ανάδειξη κάποιου διευθυντή ή κάποιου άλλου, δεν είναι η ανάδειξη προσωπική, είναι ανάδειξη του σχολείου και των μαθητών...

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε ένα ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί είπαν ότι αυτός οφείλει να είναι ένας πολύπλευρος ρόλος και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πάντα σε ετοιμότητα. Θεωρούν ότι έχουν ρόλο ευθύνης απέναντι στην κοινωνία, επομένως, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτικής ανάγκης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευθύνες, όραμα, και απαιτεί συνεχή ενημέρωση για τις εξελίξεις της τοπικής κοινωνίας. Το ανοιχτό σχολείο απαιτεί χρόνο, γι' αυτό η καλή αμοιβή αποτελεί ένα δυνατό κίνητρο γι αυτούς. Ενδεικτικά για τα παραπάνω είναι τα λεγόμενά τους:

Εμένα μου αρέσει, δηλαδή νομίζω ότι είναι μια πρόκληση για μένα. Σίγουρα με πολλή υπευθυνότητα, θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει μια συνεχής επιμόρφωση ... Ναι θα το ήθελα αρκεί να υπάρξει λίγος χρόνος και ίσως και κάποια οικονομική ενίσχυση ως κίνητρο.

Ως εκπαιδευτικός πιστεύω πως θα έπρεπε να έχω σε αυτή τη περίπτωση μια συνεχή ενημέρωση για τις εξελίξεις της κοινωνίας της τοπικής και για πιο καθολικά θέματα έτσι ώστε κάθε τι που θα συμβαίνει να σκέφτομαι πως μπορώ να το χρησιμοποιήσω για να συνδέσω αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο με αυτό που συμβαίνει γύρω τους στον εξωτερικό κόσμο.

Θα συμφωνήσω και εγώ, για το συμμετοχικό ρόλο, είναι ένας ρόλος καθοδηγητικός προς τους μαθητές, ανοιχτός προς νέες ιδέες από την τοπική κοινωνία.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο βαθμός ενσωμάτωσης του ελληνικού σχολείου με την τοπική κοινωνία δεν είναι ικανοποιητικός. Η ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού οργανισμού εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως το αν ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι δημόσιος ή ιδιωτικός, η τοποθεσία του σχολείου καθώς και η βαθμίδα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, θεωρούν πως η κατάσταση που επικρατεί μπορεί να αλλάξει, κάνοντας λόγο για αυτενέργεια, δράσεις από όλες τις μεριές και ενίσχυση κινήτρων για συμμετοχή. Αναφέρουν τον διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας ως το βασικότερο πρόσωπο, χαρακτηρίζοντας τον ως «ηγέτη» ο οποίος έχει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των σχέσεων, στην ενίσχυση της επικοινωνίας και στην διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος συμμετοχής. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ρόλο τους μέσα σε ένα ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο. Κάνουν λόγο για έναν ρόλο πιο υπεύθυνο («θέση ευθύνης»), ώστε να ανταπεξέλθουν στο φόρτο εργασίας που συνεπάγεται ένα τέτοιο συμμετοχικό πλαίσιο (π.χ.

συνεχής ενημέρωση για τις εξελίξεις της τοπικής κοινωνίας). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων.

3.2 Απόψεις γονέων

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τον βαθμό ένταξης του σχολείου στην τοπική κοινωνία, οι γονείς πιστεύουν πως το σχολείο δεν συνδέεται στενά με την τοπική κοινωνία. Την ευθύνη την φέρει κατά κύριο λόγο ο διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων, και ο σύλλογος γονέων. Αυτοί φαίνεται πως δεν ενεργούν όπως θα έπρεπε, καθώς εκπληρώνουν τυπικά τις υποχρεώσεις τους και δεν δημιουργούν κίνητρα για τους γονείς να εμπλακούν πιο ενεργά στη σχολική ζωή.

Η πλειοψηφία των σχολείων είναι εντελώς αποστασιοποιημένη από την τοπική κοινωνία.

Εγώ τώρα δε ξέρω αν είναι σωστό ή λάθος απλώς πιστεύω ότι ο σύλλογος διδασκόντων, οι δάσκαλοι, ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων φταίνε για αυτό.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τι θα μπορούσε να γίνει για να αλλάξει αυτό, οι γονείς κάνουν λόγο για τα κίνητρα των καθηγητών και των μαθητών. Το ανοιχτό σχολείο απαιτεί χρόνο από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, σε συνδιασμό με τα κίνητρα, ορισμένες επαγγελματικές ελαφρύνσεις θα δρούσαν θετικά. Σε τέτοια πλαίσια συμμετοχικά, τα κονδύλια είναι απαραίτητα.

Πρέπει αρχικά να δοθούν στον εκπαιδευτικό κάποια κίνητρα, πρέπει να είναι και το οικονομικό, να μη κοροϊδεύομαστε, είναι πολύ σημαντικό, κάποια εξτρά αμοιβή.

Για αυτό να υπάρχουν και κάποια κονδύλια.

Οι γονείς πιστεύουν, επίσης, στην ενίσχυση των πρωτοβουλιών και δείχνουν μια ιεραρχία δομημένη από πάνω προς τα κάτω. Αυτή η ιεραρχία ξεκινάει από τον δήμαρχο και συνεχίζει στον διευθυντή, στους δασκάλους και, τέλος, στους μαθητές, δείχνοντας και τον ανάλογο βαθμό βαρύτητας. Οι γονείς πιστεύουν ότι χρειάζονται οι κατάλληλες υποδομές αλλά, το πιο σημαντικό, χρειάζεται ένας διευθυντής που να μην είναι μανάτζερ, δηλαδή που έχει ως κύρια δουλειά του το διαχειριστικό κομμάτι.

Είναι θέμα εκπαιδευτικών να δοθούν κίνητρα στους μαθητές. Πρώτα από την μεριά του διευθυντή και μετά από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή και όρεξη να

έχουν οι εκπαιδευτικοί, αν ο διευθυντής το προωθεί, θέλοντας και μη, ως ένα σημείο, θα συμμετάσχουν. Άμα είναι μόνο μάνατζερ, θα κάνουν μόνο διαδικαστικά πράγματα.

Επιπλέον, χρειάζεται ενίσχυση της συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ώστε να προαχθεί η καλή σχέση μεταξύ τους. Αρκετοί γονείς κάνουν λόγο για έλλειψη ενημέρωσης και σχολιάζουν αναφορικά με τις δράσεις του συλλόγου γονέων ότι χρειάζονται καλύτερη οργάνωση και ενίσχυση της ομάδας. Συγκεκριμένα, είπαν:

Εγώ προσωπικά θα ήθελα να συμμετάσχω αλλά δε συμμετέχω γιατί πρώτον, δεν ενημερώνομαι σωστά. Δεν έχω, τρία χρόνια τώρα που έχω παιδάκια στο δημοτικό, δεν έχω αντιληφθεί πότε γίνεται ο σύλλογος γονέων, πότε συγκεντρώνονται, πότε κάνει συνεδριάσεις, πότε ψηφίζεται, θα ήθελα να βάλω μέχρι και υποψηφιότητα, αλλά δεν έχω, δε ξέρω ...

Εγώ είμαι μέλος αλλά δε μπορώ να συνεννοηθώ με τα υπόλοιπα άτομα τα υπόλοιπα του συμβουλίου. Δε μπορούμε να δέσουμε και κρατάω έτσι μια στάση...δε μπορώ ειλικρινά....Δεν υπάρχει μια καλή χημεία..

Εγώ θεωρώ πως αν δεν υπάρχει μια καλή σχέση μεταξύ της δασκάλας και των γονέων, πιστεύω ότι μετά δε λειτουργεί καλά όλο, δεν ισορροπεί αν δεν υπάρχει αυτό.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τον ρόλο των γονέων στο ήδη υπάρχον πλαίσιο του σχολείου στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους, οι γονείς θεωρούν πως είναι είτε μικρός είτε ανύπαρκτος. Οι γονείς συμμετέχουν και έχουν λόγο μόνο μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, αλλά αυτό θέλει χρόνο, κάτι αρκετά δύσκολο λόγω οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων.

Το σύνηθες είναι ότι είναι ανύπαρκτος ο ρόλος του γονέα, δυστυχώς, οι περισσότεροι γονείς δε συμμετέχουν στη λειτουργία του σχολείου, μόνο ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων αλλά εγώ προσωπικά δεν έχω συμμετάσχει ποτέ. Θα έπρεπε αλλά δυστυχώς ο χρόνος είναι ελάχιστος. Οι λόγοι είναι και οικογενειακοί και επαγγελματικοί.

Υπάρχουν προσωπικές εσωτερικές συγκρούσεις των μελών και δεν υπάρχει καλή σχέση. Δεν ενημερώνονται επαρκώς από το σχολείο για τις όποιες δραστηριότητες του σχολείου ή για τις συνελεύσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ο σύλλογος γονέων και

κηδεμόνων παρουσιάζει προβλήματα δημοκρατικότητας, αντιπαλότητας μεταξύ των μελών του και δυσλειτουργίας.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι γονείς βλέπουν τον ρόλο τους σε ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο πιο ενεργητικό, όμως με δράσεις μέσω του συλλόγου γονέων και όχι ατομικά. Κάνουν λόγο για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αλλά συμμετοχή με μέτρο. Δεν θεωρούν πως πρέπει να παρεμβαίνουν σε διοικητικά θέματα και θέματα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αυτό είναι έργο των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Με αυτό θέλουν να υπάρχει μια ισορροπία των ρόλων, με ενεργητική, ως γονείς, συμμετοχή αλλά, όμως με διακριτά όρια.

Καθένας να έχει το ρόλο του. Να υπάρχει ο ρόλος του γονέα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και να μη ξεπερνιούνται αυτές οι γραμμές, να υπάρχει ισορροπία και να υπάρχει διαχωριστική γραμμή. Ο διευθυντής εγώ πιστεύω το καθορίζει αυτό, η διεύθυνση. Δε μπορεί τώρα να εισχωρούν μέσα οι γονείς και να αποφασίζουν οι ίδιοι οι γονείς τι πρέπει να κάνει το διδακτικό προσωπικό.

Συμπερασματικά, οι γονείς θεωρούν πως το σχολείο δε συνδέεται στενά με την κοινωνία. Την ευθύνη αυτή έχουν κατά κύριο λόγο ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, ο σύλλογος διδασκόντων και τελευταίος ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Αναγνωρίζουν, όμως, και τη δική τους μη ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή. Αναφέρουν πως ο ρόλος τους αυτή τη στιγμή και ο βαθμός εμπλοκής τους είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Αιτιολογούν αυτή τη κατάσταση, κάνοντας λόγο για αυξημένες υποχρεώσεις, αλλά και για έλλειψη ενημέρωσης από πλευράς σχολείου για συνελεύσεις που πραγματοποιούνται. Επιπλέον, αναφέρουν πως τα συλλογικά όργανα εκπροσώπησης των γονέων αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα δημοκρατικότητας, κάνοντας πιο έντονο το πρόβλημα της μη συμμετοχής. Επιπρόσθετα, θεωρούν τις όποιες προσπάθειες γίνονται για σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία ατονικές. Οι περισσότεροι γονείς μίλησαν, επίσης, για έλλειψη κινήτρων. Κύριος παράγοντας του όλου κλίματος αποτελεί και ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος δεν αφήνει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών. Οι γονείς αναφέρουν πως για να αλλάξει αυτή η κατάσταση πρέπει να δοθούν κίνητρα, κυρίως στους εκπαιδευτικούς, κάνοντας λόγο για οικονομικά, κυρίως, κίνητρα. Τέλος, οι γονείς αναγνωρίζουν πως ο ρόλος τους σε ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο θα είναι πιο ενεργός. Οι δράσεις τους, όμως, θα γίνονται μέσω του συλλόγου γονέων και όχι ατομικά. Είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί ως προς τα όρια που

θα έχουν, εφόσον δεν θέλουν να επέμβουν σε θέματα που δεν τους αφορούν (θέματα διοίκησης του σχολείου).

3.3 Απόψεις μαθητών

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τον βαθμό ένταξης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, οι μαθητές κάνουν λόγο για προσπάθεια πρωτοβουλιών από πλευράς σχολείου, οι οποίες επικεντρώνονται κυρίως σε επισκέψεις τοπικών ιθυνόντων (π.χ. δημάρχους) στον σχολικό χώρο λόγω κάποιας εορτής ή εκδήλωσης του σχολείου. Ακόμη οι μαθητές αναφέρουν κυρίως επισκέψεις που έχουν πραγματοποιήσει σε εξωσχολικούς χώρους με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών. Παρ' όλ' αυτά, αυτές τις προσπάθειες τις θεωρούν ατονικές και μη συστηματικές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είπαν:

Όταν προσπαθούσαν να μας εντάξουνε στις διαδικασίες της τοπικής κοινωνίας, αρχικά είχαμε κάνει μια επίσκεψη στο δημαρχείο της πόλης μας... Μετά σε κάθε έναρξη της σχολικής χρονιάς, έρχονταν κάποιοι δημοτικοί σύμβουλοι....και είχαμε και κάποιες επισκέψεις κάποιες φορές σε κάποιες γιορτές...

Εμένα, η πρώτη και μοναδική άμεση επαφή με κάποιο άτομο της πολιτικής και κοινωνικής ζωής γενικότερα ήταν η επίσκεψη που είχαμε κάνει στο κοινοβούλιο στην Αθήνα.

Γενικά πιστεύω ότι έγκειται πιο πολύ στη δράση των καθηγητών να μας παροτρύνουν. Τώρα το δικό μου το σχολείο πιστεύω ότι δεν ήταν απομονωμένο από τέτοιες δραστηριότητες αλλά πιστεύω σίγουρα θα μπορούσαν να είχαν γίνει και άλλα πράγματα ακόμα δηλαδή η δυνατότητα υπήρχε και το περιθώριο που σου δίνουν και οι καθηγητές, πόσο θέλουν να ασχοληθούνε μαζί σου.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τι μπορεί να γίνει προκειμένου να βελτιωθεί η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, βασική προϋπόθεση αποτελεί η επίτευξη ενός ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Σημαντικό ρόλο στα πλαίσια αυτά παίζει και η στάση των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να είναι πιο πρόθυμοι και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες πιο ουσιαστικές. Αναφέρεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις από πλευράς μαθητών έχει διαφανεί μία στάση απαξίωσης προς τις πρωτοβουλίες που ξεκίνησαν εκπαιδευτικοί ή άλλοι τοπικοί φορείς. Αυτή η απαξίωση, σύμφωνα με τους μαθητές,

οφείλεται σε έλλειψη χρόνου των μαθητών για περαιτέρω εμπλοκή στις ήδη περιορισμένες πρωτοβουλίες για σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Για να βελτιωθεί η σχέση μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας είναι απαραίτητος ο διάλογος.

Πιστεύω ότι στο να επιτευχθεί μια καλύτερη σχέση και μια τέτοια σύνδεση πολύ σημαντικό ρόλο έχουν οι μαθητές. Πολλές φορές οι καθηγητές πήγανε πρώτοι να οργανώσουνε κάποια event οι μαθητές τα αντιμετώπισαν με μια απαξίωση. Δηλαδή πολλοί ... μια μειοψηφία των μαθητών ήταν που ήτανε πρόθυμοι να συμμετέχουν.

Και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου από τα παιδιά, γιατί έχουνε πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες του σχολείου στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, καθώς και σε διάφορες επιμέρους εκδηλώσεις σύνδεσης με την τοπική κοινωνία, είναι, όπως αναφέρθηκε, περιορισμένη. Ο μη ουσιαστικός τρόπος λειτουργίας των συλλογικών μαθητικών οργάνων (π.χ. δεκαπενταμελών, πενταμελών) διαμορφώνει αρνητικό ρόλο στην όλη κατάσταση. Τα όργανα αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα δημοκρατικότητας, συλλογικής δράσης και στελέχωσής τους με ικανά άτομα. Κριτήριο εκλογής αυτών των ατόμων, όπως ανέφεραν οι μαθητές, αποτελεί το πόσο επικοινωνιακά-δημοφιλή είναι και όχι το πόσο ικανά είναι να εκπροσωπήσουν τους συμμαθητές τους.

Δε συμμετέχω καθόλου στα δεκαπενταμελή και στα πενταμελή, δεν έχω καμία απολύτως ανάμειξη. Γιατί δεν πήγαιναν τα άτομα τα οποία είχαν σκοπό να ασχοληθούν με αυτό. Πήγαιναν τα δημοφιλή τα άτομα που ήξεραν απλά ότι θα βγούνε. Τα παιδιά τα οποία ήταν πολύ γνωστά στο σχολείο, γενικότερα είχανε πολλές παρέες, είχαν ανθρώπους που ήξεραν ότι σίγουρα θα τους ψηφίσουν... Στις εκλογές στις οποίες θα έβγαινε αυτός που είχε τους πιο πολλούς φίλους και όχι αυτό που πραγματικά άξιζε.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον ρόλο των μαθητών σε ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο, οι μαθητές πιστεύουν πως χρειάζεται συμμετοχή, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εδραίωσης ενός δημοκρατικού κλίματος, με την ενίσχυση της επικοινωνίας. Χρειάζεται συνεχής δράση και όχι επανάπαυση, ακόμη και μετά την εκλογή πενταμελών και δεκαπενταμελών.

Τα προβλήματα δε λύνονται καθόλου, οι μαθητές που μπαίνουν στα δεκαπενταμελή είναι όπως είπαν και τα κορίτσια δημοφιλή άτομα, οι συμμαθητές τους δεν ψηφίζουν με κριτήρια που αφορούν την ικανότητά τους και το πόσο μπορούν να επικοινωνήσουν με τους καθηγητές και να συζητήσουν κάποια θέματα.

Θα ήθελα να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών και αυτό μπορεί να επιτευχθεί από τη μεριά των μαθητών να είναι πιο δεκτικοί, να μην απορρίπτουν ό,τι τους λένε οι καθηγητές γιατί υπάρχει μεγάλη απόσταση Και να γίνεται καλύτερη συζήτηση.

Πιστεύω ότι υπάρχουν και κάποιες απόψεις που θα μπορούσαν να ακουστούν, ενώ υπό αυτές τις συνθήκες δεν ακούγονται, και να φανούν πολύ συμφέρουσες για όλους μας... Αλλά το συγκεκριμένο άτομο να μην είναι κάποιο μέλος του πενταμελούς ή δεκαπενταμελούς οπότε ποτέ αυτή η άποψη να μην ακουστεί.

Συμπερασματικά, οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι γίνονται προσπάθειες από πλευράς σχολείου για να υπάρξει σύνδεση του με την κοινωνία. Όμως, αυτές οι προσπάθειες είναι ατονικές και δεν επαρκούν. Ως προς το τι θα μπορούσε να γίνει για να αλλάξει η κατάσταση, αναγνωρίζουν την ευθύνη που έχουν και οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι οφείλουν να είναι πιο πρόθυμοι. Οι μαθητές έχουν περιορισμένη συμμετοχή σε διάφορες προσπάθειες που γίνονται για σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Επιπρόσθετα, τα όργανα εκπροσώπησης των μαθητών αντιμετωπίζουν προβλήματα δημοκρατικότητας και δεν λειτουργούν ουσιαστικά. Τέλος, οι μαθητές αναγνωρίζουν το ρόλο τους μέσα σε ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό πλαίσιο, κάνοντας λόγο για ενεργό συμμετοχή, μέσω της ενίσχυσης της επικοινωνίας και της επανεξέτασης της λειτουργίας και σύστασης των οργάνων εκπροσώπησης των μαθητών.

Κεφάλαιο 4 - Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, η οποία είχε σκοπό να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών σχετικά με την σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών δείχνει ότι το ελληνικό σχολείο σε σχέση με την ελληνική τοπική κοινωνία δεν είναι ενσωματωμένο. Οι όποιες προσπάθειες γίνονται από όλες τις μεριές είναι ατονικές και υπολείπονται κινήτρων για συμμετοχή. Οι οργανώσεις των ατόμων σε ομάδες (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, σύλλογος μαθητών, σύλλογος καθηγητών κτλ.) διακρίνονται από έλλειψη επικοινωνίας, ανταγωνισμό και επιδιώκουν κυρίως την λύση προβλημάτων μικρής ομάδας ατόμων. Όλοι αναγνωρίζουν τον ρόλο τους σε ένα ανοιχτό πλαίσιο συμμετοχής, όμως δεν προβαίνουν σε αντίστοιχες αλλαγές στάσης, εφόσον μεταθέτουν τις ευθύνες σε άλλα μέρη και θεωρούν πως οι αλλαγές θα ξεκινήσουν από άλλους. Αποδίδουν μέρος του προβλήματος στη διεύθυνση του σχολείου, η οποία είναι υπεύθυνη για την δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων δράσης σε σύνδεση με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα, το οποίο δεν αφήνει, όμως, περιθώρια για αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Η βιβλιογραφία, εξάλλου, δείχνει πως η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ανάμεσα στις χώρες της Ευρώπης (Eurydice, 2002). Το μοντέλο αυτό καθιστά τον πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού «απροσπέλαστο» για τους άμεσα εμπλεκόμενους και ενδιαφερόμενους για την επιτυχή έκβαση, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τις τοπικές κοινωνίες.

Καταρχήν στην ερώτηση του βαθμού ενσωμάτωσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί ομολογούν ότι αυτός δεν είναι ικανοποιητικός ή είναι πολύ περιορισμένος προς ελάχιστος, δείχνοντας έτσι ότι η ενσωμάτωση έχει διαβαθμίσεις. Οι αιτίες που επηρεάζουν το βαθμό ενσωμάτωσης εντοπίζονται στο εάν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, καθώς και στη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο στο κέρδος, εφόσον θεωρούνται επιχείρηση. Όσο πιο μικρή είναι η βαθμίδα της εκπαίδευσης τόσο περισσότερες προσπάθειες γίνονται για συμμετοχή του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Ακόμη, η τοποθεσία του σχολείου παίζει και αυτή ρόλο, δηλαδή το εάν είναι σε αστική ή μη αστική περιοχή. Εδώ υπάρχουν διάφορες απόψεις. Μερικοί αναφέρουν πως σε μη αστικές περιοχές τα σχολεία είναι περισσότερο ενταγμένα λόγω της κλειστής κοινωνίας η οποία τα «αγκαλιάζει», ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι σε τέτοιες περιοχές είναι μειωμένη η συμμετοχή λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των γονιών και λόγω της πολύωρης

αφιέρωσης που διαθέτουν στην εργασία τους. Από την βιβλιογραφία βλέπουμε πως αυτή η άποψη έχει να κάνει με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, το οποίο δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, κάποιοι γονείς είναι πιθανό να μην μπορούν λόγω της εργασίας που ασκούν να παίρνουν άδεια με ευχέρεια για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Επίσης, μπορεί να μην αισθάνονται άνετα, απέναντι στον ανώτερο μορφωτικά δάσκαλο, ή ακόμα να μην δίνουν την δέουσα σημασία στη σχολική διαδικασία (Hill, 2004:2).

Οι γονείς στην ίδια ερώτηση συμφωνούν με τους καθηγητές πως το σχολείο δεν συνδέεται στενά με την κοινωνία και πιστεύουν πως για αυτό ευθύνεται κυρίως ο σύλλογος διδασκόντων, οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων οι οποίοι δεν ενεργούν προς αυτήν την κατεύθυνση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της όλης προβληματικής αποτελεί η μη παρουσία και συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις, καθώς και η ατονική επίσκεψη των παιδιών σε εξωσχολικούς χώρους της περιοχής. Η αιτία της μη σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία εντοπίζεται σε έλλειψη κινήτρων (π.χ. οικονομικών) από πλευράς διευθυντή και εκπαιδευτικών. Οι γονείς πιστεύουν πως κύριο μέλημα αυτή τη στιγμή του διδακτικού προσωπικού είναι η εκπλήρωση των τυπικών τους υποχρεώσεων. Κάνουν, ακόμη, λόγω και για τον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως μία άλλη αιτία, εφόσον περιορίζει την ανάληψη των πρωτοβουλιών από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές. Προφανώς η θεώρηση τους αυτή εξηγείται από το γεγονός ότι όπως φάνηκε από τον ορισμό της αυτονομίας που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος, η δύναμη της αυτονομίας ενός σχολείου συχνά αντανακλάται στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί που έχουν την εξουσία λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την κατανομή των πόρων και τη λειτουργία του σχολείου (Cheng, Ko, Lee, 2016).

Οι μαθητές από την πλευρά τους θεωρούν πως γίνονται κάποιες προσπάθειες σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία και ότι υπάρχουν ορισμένες πρωτοβουλίες. Κυρίως μιλάνε για επισκέψεις που δέχονται στο σχολείο από επίσημα πρόσωπα σε ιδιαίτερες στιγμές της σχολικής ζωής, καθώς και σε επισκέψεις δικές τους σε χώρους ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Όμως, για ακόμη μια φορά πιστεύεται πως αυτές οι προσπάθειες είναι ατονικές και μη συστηματικές.

Στην ερώτηση αν υπάρχει κάτι που μπορεί να γίνει προκειμένου να βελτιωθεί η σχέση μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε πολλαπλές δράσεις, όπως, για παράδειγμα, στην ευαισθητοποίηση των γονέων και της κοινωνίας για τον

ρόλο του εκπαιδευτικού, καθότι θεωρούν πως αυτός είναι αρκετά υποβαθμισμένος. Σημαντικό πρόσωπο θεωρούν το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση των συνεργασιών. Ο διευθυντής σε ένα τέτοιο πλαίσιο συμμετοχικό περιγράφεται ως ηγέτης της ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί από την μεριά τους οφείλουν να δίνουν πρωτοβουλίες, και οτιδήποτε παρουσιάζεται ως δράση αποτελεί ευκαιρία συμμετοχής. Όλες τους οι απόψεις κάνουν λόγο για αυτενέργεια και για ένα συμμετοχικό πρόγραμμα εμπλοκής. Το σχολείο οφείλει και αυτό να ανοιχτεί προς την κοινωνία και να παρέχει προγράμματα συμμετοχής. Ακόμη, η ενίσχυση των σχέσεων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι αναγκαία.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αποκέντρωση στη διαδικασία λειτουργίας των σχολείων θα δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενίσχυση του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Όπως έδειξε και η βιβλιογραφία του θεωρητικού μέρους, βλέπουμε ότι σχολείο και κοινωνία βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση, καθώς το σχολείο καλείται να έχει άμεση αλληλεπίδραση με την κοινωνία και τις ανάγκες της. Παρ' όλ' αυτά, σήμερα είναι αισθητό ότι η επικοινωνία έχει μειωθεί στο ελάχιστο (Τζέλλος, 2008, σελ. 67). Ο Τζέλλος (2008) έχει επισημάνει πως η σχολική αυτονομία μπορεί να επεκτείνει τους στόχους, να μειώσει την γραφειοκρατία και να περιορίσει την απόσταση που χωρίζει το σχολείο από την κοινωνία, αφού οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, ακόμη και οι τοπικοί κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί φορείς, εμπλέκονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Οι γονείς, ως προς το τι θα μπορούσε να γίνει για να συνδεθεί το σχολείο με την τοπική κοινωνία, καταρχήν θεωρούν πως τόσο η κεντρική πολιτική ηγεσία (π.χ. Υπουργείο Παιδείας), όσο και οι τοπικοί ιθύνοντες (π.χ. δήμαρχος) καλούνται να προσφέρουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που αναπτύσσουν πρωτοβουλίες σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Τα κίνητρα αυτά μπορεί να είναι οικονομικά, ή να αφορούν ορισμένες επαγγελματικές ελαφρύνσεις. Τέλος, ο διευθυντής και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό με την ανάληψη αντίστοιχων πρωτοβουλιών, όπως, για παράδειγμα, βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, μπορούν να εντατικοποιήσουν την όποια συνεργασία του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση και, γενικότερα, τους τοπικούς φορείς.

Ως προς τις απόψεις των μαθητών για το τι θα μπορούσε να γίνει, θεωρούν ως βασική προϋπόθεση επίτευξης της στενότερης σύνδεσης του σχολείου με τη τοπική κοινωνία τη δημιουργία ενός ουσιαστικότερου διαλόγου μεταξύ όλων των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαλόγου οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν προθυμία και να αναπτύξουν πρωτοβουλίες πιο ουσιαστικές. Ακόμη, ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα

σπουδών, που θα τους αφήνει περισσότερο χρόνο για δράση, είναι, επίσης, πολύ σημαντικό για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών σε τέτοιες πρωτοβουλίες.

Αναφορικά με τον βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη σχολική ζωή και σε διάφορες εκδηλώσεις σύνδεσης με την τοπική κοινωνία είναι, όπως ήδη επισημάνθηκε, περιορισμένος. Αρνητικό ρόλο στη διαμόρφωση της όλης αυτής κατάστασης διαδραματίζει ο μη ουσιαστικός τρόπος λειτουργίας των συλλογικών μαθητικών οργάνων (πενταμελών, δεκαπενταμελών). Αυτά τα όργανα αντιμετωπίζουν προβλήματα δημοκρατικότητας, καθώς και αδυναμία στελέχωσής τους με άτομα ικανά. Όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές κάνουν λόγο για εκλογή ατόμων «δημοφιλών» και όχι «ικανών» να εκπροσωπήσουν τους συμμαθητές τους.

Ο ρόλος των γονέων και ο βαθμός εμπλοκής τους στη σχολική ζωή είναι μικρός και, σε πολλές περιπτώσεις, σχεδόν ανύπαρκτος. Οι αιτίες εντοπίζονται στην έλλειψη χρόνου, λόγω οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, οι οποίες τους εμποδίζουν να συμμετάσχουν εντονότερα στα σχολικά δρώμενα. Ως ένα σημείο αναγνωρίζουν και οι ίδιοι την προσωπική ευθύνη που έχουν για την όλη κατάσταση, δηλαδή την αδιαφορία και την ατονική τους στάση για εμπλοκή. Παράλληλα, θεωρούν ότι δεν υπάρχει επαρκής ενημέρωση από το σχολείο για δραστηριότητες που πραγματοποιούνται ή για τις συνελεύσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ως συλλογικό όργανο εκπροσώπησης των γονέων, ο σύλλογος παρουσιάζει προβλήματα δημοκρατικότητας, αντιπαλότητας μεταξύ των μελών του και δυσλειτουργίας. Πιο συγκεκριμένα, αυτό φαίνεται από την περιορισμένη συμμετοχή των γονέων στη συγκρότησή του. Τέλος, σε αρκετές περιπτώσεις, δεν συμμετέχουν γονείς που θα μπορούσαν να προσφέρουν ουσιαστικές υπηρεσίες, κάτι που θυμίζει και την περίπτωση των μαθητών με τα προβλήματα των δικών τους συλλογικών οργάνων.

Στην τελευταία ερώτηση, πώς βλέπουν τον ρόλο τους σε ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για μια θέση ευθύνης που απαιτεί χρόνο και έχει αρκετό φόρτο εργασίας. Η συνεχής επιμόρφωση είναι αναγκαία, και κάνουν λόγο για έναν ευέλικτο, υπεύθυνο και με όραμα εκπαιδευτικό. Τέλος, χρειάζεται να ενημερώνονται συχνά για τις εξελίξεις της τοπικής κοινωνίας, και θεωρούν ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο οφείλουν να έχουν περισσότερα οικονομικά κίνητρα.

Οι γονείς, σε ένα πιο συμμετοχικό και ανοιχτό σχολείο, επιθυμούν να συμμετέχουν πιο ενεργά στα δρώμενα του σχολείου, όχι όμως ατομικά, αλλά μέσω του συλλόγου γονέων. Ως προς τον βαθμό εμπλοκής τους υπάρχουν διαφωνίες. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που τους αφορούν, όπως στις σχολικές γιορτές, τη διοργάνωση εκδηλώσεων, τη συγκέντρωση οικονομικών πόρων. Για άλλους, όμως, γονείς, η συμμετοχή καλείται να είναι ιδιαίτερα προσεκτική, κυρίως σε θέματα

διοίκησης του σχολείου. Γίνεται αναφορά στο θέμα της ευθύνης και των ρόλων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, και κάνουν λόγο για απαραίτητη ύπαρξη ενός τέτοιου πλαισίου ώστε να γίνει λήψη αποφάσεων. Τέλος, όλοι συμφωνούν πως για να μπορέσει να στηριχθεί το πλαίσιο του ανοιχτού σχολείου, η επικοινωνία πρέπει να βελτιωθεί και να υπάρχει ουσιαστικότερη ενημέρωση.

Οι μαθητές σε αυτό το θέμα κάνουν λόγο για εδραίωση δημοκρατικού κλίματος. Η θέση τους σε ένα τέτοιο πλαίσιο συμμετοχής διακατέχεται από θέληση για συμμετοχή και όχι υπονόμηση των προσπαθειών. Πιστεύουν ότι οφείλουν να δρουν ουσιαστικά και να μην επαναπαύονται, ακόμη και μετά την αντιπροσώπευσή τους από τους συλλόγους μαθητών. Τέλος, κάνουν λόγο για καλύτερη επικοινωνία, και θεωρούν πως στο πλαίσιο ενός ανοιχτού σχολείου η συνεργασία με άλλα σχολεία είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί.

Σε γενικές γραμμές, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την τοπική κοινωνία παραμένει αρκετά «κλειστό». Χρειάζεται να γίνουν αρκετές αλλαγές από όλες τις πλευρές, πιο ουσιαστικές, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα και θα λαμβάνουν υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εμπλεκομένων. Και οι τρεις ομάδες των ερωτηθέντων κάνουν λόγο για ανάληψη πρωτοβουλιών, κάτι που δύσκολα συμβαίνει, κυρίως λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Εξάλλου, η αποκέντρωση και η συμμετοχική διοίκηση είναι έννοιες στις οποίες δεν καταργείται η ιεραρχία, αλλά διευκολύνεται το έργο της, αφού η συμμετοχική διαδικασία στις αποφάσεις και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνει και ανάληψη ευθύνης από τους συμμετέχοντες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 201).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα Α. – Ρέππα, Κουτούζη, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο διεθνές και το Ευρωπαϊκό Περιβάλλον*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τόμος Γ. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης,. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα–Ρέππα, Α. (1999α). *Η δευτεροβάθμια τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1999β). *Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2001). Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.). *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο – Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, ΟΙΛΕ.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: ΝΕΑ ΣΥΝΟΡΑ– Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.
- Αυτονομία*. Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%B1&dq (22/6/2017).
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιαν, Κ., Δημόπουλος, Κ. (2006). *Ανοικτό στην Κοινωνία Σχολείο*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<https://eparenavasiar.files.wordpress.com/2009/10/anoikto-sxoleio-pasok-mardamanaki.pdf> (22/6/2017).

- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Ελλην.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*.
Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Κατσαρός Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (σελ.82). Αθήνα: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.
Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
(22/6/2017).
- Λαζαρίδου (2015), Βόλος: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΠΑΙΝΟΥ.
- Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία Πραγματικότητα ή ουτοπία*.
Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Ρεϋ, Ι. *Η δημιουργία, η ανάπτυξη και η λειτουργία συμπράξεων για το άνοιγμα και την εν γένει ανταπόκριση ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες και προκλήσεις που έχουν προκύψει*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.de.sch.gr/kvoutsin/resioannis.doc> (22/6/2017).
- Σαϊτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία και πράξη*,
Αθήνα: ΙΔΙΟΥ.
- Τζέλλος, Γ. (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*,
Βόλος: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*.
Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Moser, S. (1985). *Σχολείο και κοινωνία*. 9ο συνέδριο, Μοντεκατίνι (Ιταλία) 2-4 Απριλίου.

(Μτφ. Αρβανίτης Ι.). ΑΕΔΕ, Τμήμα Ελλάδας.

Ξενογλώσση

- Arcia, G., Porta Pallais, E. & Laguna J. R. (2004). *Otro vistazo a la autonomía escolar de Nicaragua: Aceptación y percepción*. (Another look at school autonomy Acceptance and perceptions). Dirección General de Prospección y Políticas. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Managua, Nicaragua
- Arcia, G. & Belli, H. (1999). *Rebuilding the Social Contract: School Autonomy in Nicaragua*. LCSHD Paper Series No. 40. Washington DC: THE WORLD BANK.
- Casanova, U. (1996). Parent Involvement: A Call for Prudence. *Educational Researcher*, 25 (8), 30-32.
- Caldwell, B. and Spinks, J.M. (1992). *Leading Self – Managing School*. London: FALMER PRESS.
- Caldwell, B. and Spinks J.M. (1998). *Beyond the Self – Managing School*. London: FALMER PRESS.
- Cheng, Y.C. (1996). *School Effectiveness and School – Based Management: A mechanism for Development*. London: FALMER PRESS.
- Cheng, Y.C. (2015a). Globalization and Hong Kong educational reforms, in Zajda, J. (Ed.), *Second International Handbook on Globalization, Education and Policy research*. Dordrecht: SPRINGER 219-242.
- Cheng, Y.C., Ko, J., Lee, T.T.H. (2016). School autonomy, leadership and learning: a reconceptualization. *International Journal of Educational Management*, 30 (9), 177 – 196.
- Cheng, Y.C., Ko, J., Lee, T.T.H. (2016). *School autonomy, leadership and learning: a reconceptualization*. Department of Education Policy and Leadership. Tai Po, Hong Kong: THE HONG KONG INSTITUTE OF EDUCATION.
- Epstein, J.(1992). School and Family Partnerships. In Alkin, M. (Ed). *Encyclopedia of Educational Research*, 1139-1151, 6th edition. New York: MAC-MILLAN.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*.

- Brussels: The Information Network on Education in Europe, European Commission.
- Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*.
London: PAUL CHAPMAN PUBLISHING.
- Grattan Institute (2013). *The myth of markets in school education*. Report.
Victoria: GRATTAN INSTITUTE.
- Griffin, P. Mc Gaw, B. and Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*.
Dordrecht: SPRINGER.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's' Schooling:
A Multidimension. *Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 237–252.
- Hanushek, E.A., Link, S. & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy
make sense everywhere? Panel estimate from PISA. *Journal of Development
Economics*, 104, September, 212-232.
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring: postmodernity and the prospects of educational change.
Journal of Education Policy, 9, 47-65.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's
Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (4), 161-164.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G., (2007). *Educational administration: theory, research and
practice* (8th ed.). New York: MCGRAW - HILL.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research
Journal*, 18 (4), 413-21.
- Miedel, R.B. & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for
Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, 37, 370-402.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. NY: HARPER AND RAW.
- Newton, P., Da Costa, J. (2016). School autonomy and 21st century learning:
the Canadian context. *International Journal of Educational Management*, 30 (7), 1279
– 1292.
- OECD – PISA (2012). PISA 2012: *Principal questionnaire data file*.
Available at: <https://www.acer.org> (22/6/2017).

- OECD – TALIS (2013). TALIS 2013 results: *An international perspective on teaching and learning*. Available at: www.oecd.org/edu/school/talis.htm (22/6/2017).
- Parsons, T. 1959. The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 4, 297-318.
- PISA in Focus (2011). *School Autonomy and Accountability. Are they related to student performance?* OECD PUBLISHING.
- Salas – Pilco, S.Z. (2013). Evolution of the framework for 21st century competencies. *Knowledge Management & e-learning: An International Journal (KM&EL)*, 5 (1), 10-24.
- Wang, Y. (Ed.) (2013). *Education Policy Reform Trends in G20 Members*. Dordrecht: SPRINGER.
- Watts, M. & Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: CONTINUUM.
- Zajda, J. (2015). *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research*, 2nd ed. Dordrecht, SPRINGER.

ΠΗΓΕΣ

- Έκθεση Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ιούλιος 2006.
- European Commission: Eurydice (2002). *Key data on education in Europe – 2002*. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.