

ΓΙΑΤΙ ΝΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΤΟΥΜΕ; ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ, ΓΟΝΕΙΣ, ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΜΙΛΟΥΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ

WHY WORK TOGETHER? TEACHERS, PARENTS, STUDENTS AND COMMUNITY PARTNERS TALK ABOUT THE RELATIONSHIP OF THE SCHOOL WITH ITS ENVIRONMENT

Αγγελική Λαζαρίδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
alazarid@uth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι σχέσεις των σχολείων με το εξωτερικό τους περιβάλλον μέσα από την οπτική των γονέων, των εκπαιδευτικών, των κοινωνικών φορέων, και των μαθητών. Η έρευνα πλαισιώνεται από τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων και τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου. Το βασικό ερώτημα της έρευνας είναι ο βαθμός ενσωμάτωσης των σχολείων στην ευρύτερη κοινότητα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με εστιασμένες συνεντεύξεις σε δείγμα 24 συμμετεχόντων, 6 σε κάθε ομάδα εστίασης. Στα αποτελέσματα αναδεικνύεται η πεποίθηση πως το σχολείο, παρά τις όποιες προσπάθειες, αλλαγές και μεταρρυθμιστικές κινήσεις, εξακολουθεί να λειτουργεί περισσότερο απομονωτικά, από ότι συμμετοχικά. Παρά τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων στην έρευνα για την ανάγκη περισσότερων και σημαντικότερων δράσεων και πρωτοβουλιών προς αυτήν την κατεύθυνση, διάφορα εμπόδια παρεμβάλλονται στη μετεξέλιξη του σχολείου σε ένα σύγχρονο οργανισμό ο οποίος βρίσκεται σε πλήρη σχέση και αρμονία με το εξωτερικό του περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες προτείνουν τρόπους βελτίωσης των σχέσεων σχολείου και ευρύτερου περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά

Συνεργασία σχολείου-κοινωνίας, κοινωνικά συστήματα, κοινωνικό κεφάλαιο, σχολικοί οργανισμοί, μέτοχοι.

Abstract

This paper examines the relationships of schools with their external environment through the lens of teachers, parents, students and community partners. The main question that drives the research is to what extent Greek schools are integrated in the wider social context. The research was conducted with focused interviews on a sample of 24 participants. The findings revealed that Greek schools despite all efforts, changes and reforms do not collaborate effectively with their surrounding environments. Despite the agreement of the participants in the research on the need for more focused actions and initiatives in this direction, there are obstacles that make the relationship between schools and their communities ineffective. Shareholders agree that more should be done acknowledging their role in the partnership as being more active, responsible and cooperative.

Key words

School community partnerships, social capital, social systems, collaboration, stakeholders.

0. Εισαγωγή

Η διεθνής έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας έχει καταλήξει ότι για την αποτελεσματικότερη μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών, απαραίτητη συνθήκη αποτελεί η συνεργασία, τόσο με την οικογένεια, σε πρώτο βαθμό, όσο και με την ευρύτερη κοινότητα στη συνέχεια (Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007, Patrikakou, Weissbeg, Redding & Walberg, 2005, Berg, Melaville & Blank, 2006, Glickman & Scally, 2008). Οι τρόποι με τους οποίους η ευρύτερη κοινότητα συμμετέχει και υποστηρίζει τις δράσεις ενός σχολείου δεν εξαντλούνται μόνο στην οικονομική βοήθεια, αλλά εκτείνεται στην παροχή υπηρεσιών, αγαθών, πραγματογνωμοσύνης, στην ανάπτυξη ταλέντων, και την εξεύρεση εθελοντών και μεντόρων (Σακκάς, 2020). Τα παραπάνω αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της ύπαρξης και ουσιαστικής συμμετοχής αυτών των φορέων για τη βιωσιμότητα και την επίτευξη των βασικών στόχων και της αποστολής του σχολείου και αποτελούν τη βάση της έρευνας που παρουσιάζεται στις επόμενες ενότητες. Η θεωρητική πλαισίωση της έρευνας στηρίζεται σε δύο προσεγγίσεις: τη Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων και τη Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

1. Η θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς αναδεικνύει την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση των κοινωνικών συστημάτων με το περιβάλλον τους (Hoy & Miskel, 2013). Αναγνωρίζοντας τη δυναμική, πολυσύνθετη και ευάλωτη σε εξωτερικούς παράγοντες φύση των οργανισμών, μέσω της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων,

οι ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση εκείνων των παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού. Η σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ οργανισμών και περιβάλλοντος είναι εμφανής τόσο στα παραγόμενα “προϊόντα” ενός οργανισμού (θετική επίδραση στο περιβάλλον) όσο και στα “κατάλοιπα” (αρνητική επίδραση στο περιβάλλον). Παράλληλα, το εξωτερικό περιβάλλον επιδρά και επηρεάζει τις εισδοχές, τις διεργασίες, και τις εκροές ενός οργανισμού. Για να μπορούμε, επομένως, να αποτυπώσουμε την εικόνα ενός οργανισμού και να μπορούμε να εξηγήσουμε συμπεριφορές, αποφάσεις, και προτεινόμενες λύσεις, πρέπει να διερευνήσουμε τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό του περιβάλλον. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο θεωρήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος: η θεσμική και η διαχειριστική θεώρηση. Μια σύντομη περιγραφή των δύο αυτών θεωρήσεων ακολουθεί.

1.1. Η Θεσμική Θεώρηση του Εξωτερικού Περιβάλλοντος

Ο στόχος της θεσμικής θεώρησης είναι να εξηγήσει πώς προκύπτουν κοινωνικά οργανωμένα περιβάλλοντα και πώς αυτά επηρεάζουν την κοινωνική δράση ενός οργανισμού (Rowan και Miskel, 1999). Στην περίπτωση ενός σχολείου, οι κάθε είδους εμπλεκόμενοι, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, ομάδες συμφερόντων και άλλα σχολεία θεωρούνται ενσωματωμένοι σε κοινωνικά περιβάλλοντα. Αυτά τα περιβάλλοντα δημιουργούν κανόνες, κανονισμούς και πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μελών τους. Επομένως, οι σχολικές δομές αντικατοπτρίζουν τους κανόνες, τις αξίες και τις ιδεολογίες που θεσμοθετούνται μέσα στην κοινωνία και στη βάση αυτών, δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες και πλαίσια λειτουργίας. Κύριες πηγές από τις οποίες πηγάζουν οι νόμοι και οι επιμέρους κανονισμοί αποτελούν οι κυβερνήσεις, εθνικές ή τοπικές, ανάλογα με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε κράτους. Οι εκτελεστικές και νομοθετικές υπηρεσίες σε κρατικό επίπεδο που έχουν ως έργο τους την εκπαίδευση δημιουργούν πολιτικές και γραφειοκρατικές δομές, νόμους και κανονιστικά πλαίσια που περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών οργανισμών και θέτουν τα όρια λειτουργίας τους (Hoy and Miskel, 2013).

1.2. Η Διαχειριστική Θεώρηση του Εξωτερικού Περιβάλλοντος

Σύμφωνα με αυτήν, το εξωτερικό περιβάλλον διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στον οργανισμό, αφού συμμετέχει στον προσδιορισμό των στόχων και στη διαμόρφωση πολύ σημαντικών συνιστωσών του, που θα το βοηθήσουν να επιβιώσει και να επιτύχει την αποστολή του. Το εξωτερικό περιβάλλον παρέχει στον οργανισμό πληροφορίες και τους απαραίτητους πόρους (δημοσιονομικούς, ανθρώπινους, υλικούς ή μη), που χρειάζεται ο σχολικός οργανισμός για να συνεχίσει να επιτελεί το έργο του. Η βασική συνιστώσα αυτής της θεώρησης στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι σχολικοί οργανισμοί δεν είναι αυτάρκεις, αλλά χρειάζονται πληροφορίες και πόρους από το

εξωτερικό τους περιβάλλον για την επιβίωσή τους. Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα ο βαθμός εξάρτησης των σχολείων από το εξωτερικό τους περιβάλλον είναι μεγαλύτερος, με αποτέλεσμα τη μείωση του εύρους του εσωτερικού ελέγχου που ασκείται από τα μέλη τους και την αύξηση της επιβολής εξωτερικών περιορισμών και διαδικασιών (Hoy and Miskel, 2013).

Καταληκτικά, και η θεσμική και η διαχειριστική θεώρηση του εξωτερικού περιβάλλοντος συνυπάρχουν σε έναν σχολικό οργανισμό. Η έμφαση στην ανάδειξη του ενός ως πιο σημαντικού σε σχέση με τον άλλο έχει αποτελέσει πεδίο διενέξεων και καταλυτικών αλλαγών τόσο σε συγκεντρωτικά όσο και σε λιγότερο συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Επειδή η επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος μπορεί να αποτελέσει απειλή για την αυτονομία και την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού οργανισμού, οι ηγέτες οφείλουν να λάβουν μέτρα για τον περιορισμό και τη μείωση αυτών των απειλών στις εσωτερικές λειτουργίες των οργανισμών τους. Στρατηγικές όπως συνεργασίες και ανάπτυξη σχέσεων με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κοινωνικούς και συνδικαλιστικούς φορείς, την τοπική κοινωνία, με στόχο την απόκτηση σταθερότητας, την εκμετάλλευση της κοινωνικής γνώσης και την προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος μέσω ομάδων επιρροής (Κατσαρός, 2008) αποτελούν τα πιο ισχυρά όπλα που διαθέτει ένας σχολικός οργανισμός για να ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις και τις απειλές του περιβάλλοντος.

2. Η Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου

Η επιχειρηματολογία υπέρ της συμμετοχής των κοινωνικών φορέων στο σχολείο έχει απασχολήσει τους ερευνητές διεθνώς (Bryk & Schneider, 2002, Fullan, 2011, 2014, όπ. αναφ. στο Ice et al., 2015, Mourshed, Chijioke & Barber, 2010, Tucker, 2011). Η έρευνα στο πεδίο αυτό αναδεικνύει τον παράγοντα συνεργασίας σχολείου-τοπικής κοινωνίας ως έναν από τους βασικούς πυλώνες της επίτευξης σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας. Ανάμεσα στα επιχειρήματα που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στην αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών μέσω της εξεύρεσης επιπρόσθετων πόρων, άψυχων και έμψυχων, τους οποίους μπορούν τα σχολεία να αντλήσουν από τις κοινότητες μέσα στις οποίες βρίσκονται (Erstein, 2010) και στην οικοδόμηση πιο στενών, υποστηρικτικών σχέσεων με τα μέλη τους, μεμονωμένες οικογένειες και άτομα-μαθητές (Sanders, 2003). Με αυτό το άνοιγμα, δημιουργούνται κουλτούρες συνεργασίας στους σχολικούς οργανισμούς και το αίσθημα του ανήκειν, πολύ βασικό στις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Όλα τα παραπάνω, έχουν ως φιλοσοφικό υπόβαθρο, τη Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου. Αναφορές σε αυτή τη θεωρία βρίσκουμε σε κείμενα και έρευνες των Bourdieu (1997), Coleman (1990), Putnam (1995, 2000, 2007), Preston (2013), Chrispeels, (1996), Gordon and Louis (2009), και Torre and Fine (2006), όπου ο όρος κοινωνικό κεφάλαιο χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τα αποτελέσματα των σχέσεων και

αλληλεπιδράσεων των ανθρώπων οι οποίοι συμμετέχουν σε διαφορετικές ομάδες και δημιουργούν κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ τους με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Βασική προϋπόθεση, αλλά και απόρροια αυτών των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων είναι η επίτευξη εμπιστοσύνης, η οποία συντελεί ώστε τα άτομα να συνεργάζονται και να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά, αποκομίζοντας πολλαπλά οφέλη.

Δύο σημαντικές μορφές του κοινωνικού κεφαλαίου αξίζει να αναφερθούν εδώ. Η μία αφορά το “κοινωνικό κεφάλαιο που συνδέει” (bonding social capital) και το “κοινωνικό κεφάλαιο που γεφυρώνει” (bridging social capital), σύμφωνα με τον Preston, (2013). Η πρώτη μορφή έχει μικρό εύρος και αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ μελών μιας οικογένειας και μεταξύ φίλων, ενώ η δεύτερη είναι πιο ευρεία και περιλαμβάνει τις σχέσεις και τους δεσμούς που αναπτύσσουν άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες, εθνότητες, και κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό κοινωνικού κεφαλαίου που γεφυρώνει, είναι πιο ανοικτή στις καινοτομίες, πιο δεκτική στις αλλαγές, και πιο ανθεκτική σε περιόδους κρίσεων και κινδύνου (Auld, 2008, Green, 2018, όπ. αναφ. στο Σακκάς, 2020).

Συμπερασματικά, η Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων και η Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου φέρνουν στο προσκήνιο την αμφίδρομη και διαλεκτική σχέση που αναπτύσσουν οι σχολικοί οργανισμοί με το περιβάλλον τους και τη συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτησή τους από αυτό. Όταν αυτές οι σχέσεις συνεργασίας βρίσκονται σε ισχύ, τα οφέλη είναι μεγάλα, τόσο για τις σχολικές μονάδες, όσο και για τις τοπικές κοινωνίες: κοινωνική ευημερία, ενδυνάμωση σχολείων και κοινοτήτων, βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος (Prew, 2009, Bryan & Henry, 2012, Ersein et. al, 2013). Η συνειδητοποίηση, όμως, αυτών των θετικών δεν είναι πάντοτε αυτονόητη για τους εκπαιδευτικούς. Στη χώρα μας, το συγκεκριμένο θέμα δε φαίνεται να έχει απασχολήσει σοβαρά την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό επιβεβαιώνει και η έλλειψη σχετικών ερευνών. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται η παρούσα μελέτη, η οποία έχει σκοπό να φέρει στο προσκήνιο της συζήτησης τις σχέσεις σχολείου-κοινωνίας μέσα από την καταγραφή των θέσεων και τοποθετήσεων των άμεσα εμπλεκόμενων, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και εκπροσώπων κοινωνικών φορέων για τις σχέσεις των σχολείων με την ευρύτερη κοινωνία. Ακολουθεί, επομένως, η περιγραφή της έρευνας και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της.

3. Η έρευνα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα που πλαισιώνει αυτήν τη διερεύνηση είναι: *Ποια η σχέση των σχολείων με την ευρύτερη κοινότητα;* Στο ερώτημα κλήθηκαν να απαντήσουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη σχολική ζωή: εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων. Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως καταλληλότερη για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώ-

τημα. Ειδικότερα, έγινε χρήση εστιασμένων συνεντεύξεων, μία για κάθε ομάδα συμμετεχόντων. Μέσω των εστιασμένων συνεντεύξεων, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί και εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν σε μια διαλογική σχέση μεταξύ τους και να αντιπαραβάλουν τις απόψεις τους για το υπό διερεύνηση θέμα. Για τους σκοπούς της εστιασμένης συνέντευξης δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές και εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων). Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν δια ζώσης, πριν τεθούν τα περιοριστικά μέτρα για τη διασφάλιση της δημόσιας υγείας λόγω της πανδημίας. Η κάθε συνάντηση με τις 4 ομάδες των συμμετεχόντων διεξήχθη ξεχωριστά και διήρκεσε μεταξύ 1 και 1 2/2 ώρας.

Ο αριθμός των ατόμων σε κάθε ομάδα κυμάνθηκε από 4 έως 6. Η επιλογή των ατόμων σε κάθε ομάδα έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας τυπικής περίπτωσης με ομοιογενή δείγματα, η οποία αποτελεί την πιο συχνή στρατηγική δειγματοληψίας σε ομάδες εστίασης (Tracy, 2019). Το δείγμα προέρχεται από μία γεωγραφική περιοχή και γι αυτό τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Άλλωστε, η ποιοτική μέθοδος που επιλέχθηκε για την έρευνα δεν αποσκοπούσε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στην αναζήτηση ποιοτικών παραμέτρων για το υπό διερεύνηση θέμα. Αυτό από μόνο του αποτελεί και περιορισμό της έρευνας. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε θεματική ανάλυση.

4. Τα αποτελέσματα

Τρεις θεματικές προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων: α) ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, β) τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων, και γ) ο ρόλος των εκπαιδευτικών, γονέων, και μαθητών σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Στη βάση αυτών των τριών θεματικών θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας.

4.1. Η οπτική των εκπαιδευτικών

4.1.1. Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η σχέση ενός σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: εντοπιότητα, βαθμίδα εκπαίδευσης, ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και η σύσταση του δυναμικού της μονάδας. Η εντοπιότητα αφορά το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον που πλαισιώνει ένα σχολείο και επηρεάζει τις δυναμικές συνιστώσες που δημιουργούν οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας. Ως παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις δυσκολίες που παρουσιάζει αυτό το εγχείρημα όταν το σχολείο βρίσκεται σε απομονωμένες περιοχές και περιβάλλεται από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού φάσματος κοινότητες με

έντονο το διαπολιτισμικό στοιχείο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα κυρίως επικοινωνίας. Η βαθμίδα της εκπαίδευσης επηρεάζει επίσης, σημαντικά το άνοιγμα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης υπάρχουν περισσότερα περιθώρια συμμετοχής και εμπλοκής με το ευρύτερο περιβάλλον. Αυτό συνδέεται επίσης άμεσα με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπου *“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.”* Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το δυναμικό που απαρτίζει τη σχολική μονάδα μπορεί να επιδράσει θετικά ή αρνητικά σε δράσεις ανοίγματος του σχολείου καθώς μπορεί να παρατηρηθεί *“μια δυσκαμψία και ίσως οφείλεται, νομίζω στο κουρασμένο πλήρωμα του σχολείου.”*

4.1.2. Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν αρκετούς τρόπους για να βελτιωθεί η σχέση των σχολείων με την τοπική κοινότητα. Πρωτίστως, αναφέρουν δράσεις ενεργοποίησης και ευαισθητοποίησης των γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, ο ρόλος της ηγεσίας και η συλλογική στόχευση. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι χρειάζεται να γίνουν βήματα ώστε τόσο οι ίδιοι, όσο και οι γονείς να συνειδητοποιήσουν τα οφέλη από μια σχέση συνεργασίας του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα λαμβάνοντας όμως υπόψη παράγοντες όπως, *“η απόσταση, ο φόρτος εργασίας, η αμοιβή, και η αντιμετώπιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την τοπική κοινωνία, από τους φορείς.”* Εμμέσως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι υπάρχει προκατάληψη για τους ίδιους και αρνητισμός από πλευράς τοπικής κοινωνίας. Αναγνωρίζουν ότι ο ρόλος τους πρέπει να αναβαθμιστεί και γι αυτό, τόσο τα εξωτερικά κίνητρα όσο και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι σημαντικοί παράγοντες. Ειδικότερα, για το διευθυντή οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορεί να ενδυναμώσει τις συνεργασίες με την τοπική κοινωνία καθώς ως *“ο ηγέτης κάθε ομάδας, της κάθε σχολικής κοινότητας θα πρέπει να δώσει πρωτοβουλίες και να κάνει εκείνος πρώτος το άνοιγμα προς τους τοπικούς φορείς.”* Τέλος, αναγνωρίζουν ότι σε ένα πιο συμμετοχικό και ανοιχτό πλαίσιο, οι παραδοσιακοί μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι κατάλληλοι για την ενίσχυση και την προώθηση των σχέσεων σχολείου-κοινωνίας. Υπάρχει, δηλαδή, ανάγκη για χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. project) οι οποίες θα στοχεύουν στο *“να πάνε τα παιδιά στην τοπική κοινωνία.”* Όλα τα παραπάνω, προϋποθέτουν ότι το άνοιγμα του σχολείου θα αποτελεί συλλογική στόχευση της μονάδας με σκοπό την *“ανάδειξη του σχολείου και των μαθητών”* και όχι την *“ανάδειξη κάποιου διευθυντή ή κάποιου άλλου.”*

4.1.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο.

Σε ένα ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως πολύπλευρο. Θεωρούν ότι πρέπει να είναι πάντα σε ετοιμότητα, να ενημερώνονται και να επιμορφώνονται συνεχώς. *“Εμένα μου αρέσει, δηλαδή νομίζω ότι είναι μια πρόκληση για μένα. Σίγουρα με πολλή υπευθυνότητα, θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει μια συνεχής επιμόρφωση.”* Επιπλέον, η ευθύνη τους απέναντι στην κοινωνία αποτελεί το σημείο εκκίνησης, αλλά και μια πρόκληση για την ανάληψη δράσεων και τη συνεχή τους ενημέρωση για τις εξελίξεις της τοπικής κοινωνίας. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας εκπαιδευτικός, *“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.”*

4.2. Η οπτική των γονέων

4.2.1. Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Όσον αφορά το βαθμό ένταξης του σχολείου στην τοπική κοινωνία, οι γονείς πιστεύουν πως *“η πλειοψηφία των σχολείων είναι εντελώς αποστασιοποιημένη από την τοπική κοινωνία”*. Η μη συστηματική παρουσία των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις καθώς και οι περιστασιακές επισκέψεις των παιδιών σε εξωσχολικούς χώρους (π.χ. αρχαιολογική μνημεία) αναφέρονται ως παραδείγματα από τους γονείς. Οι γονείς θεωρούν ως κύρια αιτία της μη σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία την έλλειψη κινήτρων από πλευράς διευθυντή και εκπαιδευτικών αναφέροντας ότι ο ρόλος τους εξαντλείται στην εκπλήρωση των τυπικών του υποχρεώσεων (π.χ. ολοκλήρωση διδακτέας ύλης, εφημερίες). Ως δεύτερη αιτία αναφέρουν τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που περιορίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τη σχολική μονάδα.

Σχετικά με το δικό τους ρόλο στα σχολικά δρώμενα, οι γονείς παραδέχονται ότι είναι μικρός και μάλιστα για κάποιους από τους ερωτηθέντες, σχεδόν ανύπαρκτος. Κύρια αιτία είναι η εκ μέρους τους έλλειψη χρόνου, καθώς οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις τους περιορίζουν τα όποια περιθώρια για εντονότερη συμμετοχή στη σχολική ζωή. Ως ένα σημείο αναγνωρίζουν, βέβαια, και οι ίδιοι οι γονείς την προσωπική τους ευθύνη για την όλη κατάσταση (κυρίως αδιαφορία, ατονική θέληση εμπλοκής). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας γονέας, *“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.”* Ταυτόχρονα, όμως, θεωρούν ότι δεν ενημερώνονται επαρκώς από το σχολείο για τις δραστηριότητες του

τελευταίου ή για τις συνελεύσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ο τελευταίος ως συλλογικό όργανο εκπροσώπησης των γονέων θεωρούν ότι παρουσιάζει προβλήματα δημοκρατικότητας, αντιπαλότητας μεταξύ των μελών του και δυσλειτουργίας. Για παράδειγμα, αναφέρουν ότι συμμετέχει περιορισμένος αριθμός γονέων στη συγκρότησή του και τη λήψη αποφάσεων. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν συμμετέχουν μάλιστα γονείς που θα μπορούσαν να προσφέρουν ουσιαστικές υπηρεσίες.

4.2.2. Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων. Για τους γονείς, η ύπαρξη κινήτρων είναι πρωταρχικής σημασίας για τη βελτίωση των σχέσεων σχολείων και τοπικών κοινωνικών. Αναγνωρίζουν ότι ένα πιο ανοικτό σχολείο απαιτεί χρόνο, επομένως, θεωρούν σημαντικές κάποιου είδους επαγγελματικές ελαφρύνσεις (π.χ. μείωση διδακτικών ωρών) και μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση (π.χ. αμοιβή μέσω προγραμμάτων). Οι γονείς πιστεύουν, επίσης, στην ενίσχυση των πρωτοβουλιών από όλους τους εμπλεκόμενους, την τοπική κοινωνία και τις σχολικές μονάδες. Ειδικά, για το τελευταίο αναφέρονται στο σημαντικό ρόλο του διευθυντή ο οποίος δεν πρέπει, κατά τη γνώμη τους να εξαντλείται στο διοικητικό και διαχειριστικό του ρόλο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: *“Είναι θέμα εκπαιδευτικών να δοθούν κίνητρα στους μαθητές. Πρώτα από την μεριά του διευθυντή και μετά από τους εκπαιδευτικούς. Δηλαδή και όρεξη να μην έχουν οι εκπαιδευτικοί, αν ο διευθυντής το προωθεί, θέλοντας και μη, ως ένα σημείο, θα συμμετάσχουν. Άμα είναι μόνο μάννατζερ, θα κάνουν μόνο διαδικαστικά πράγματα.”*

Επιπλέον, αναφέρουν ότι πρέπει να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Οι γονείς κάνουν λόγο για έλλειψη ενημέρωσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας γονέας, *“Εγώ προσωπικά θα ήθελα να συμμετάσχω αλλά δε συμμετέχω γιατί πρώτον, δεν ενημερώνομαι σωστά. Τρία χρόνια τώρα που έχω παιδιά 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...”* και σχολιάζουν αρνητικά τις δράσεις του συλλόγου γονέων και του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών. Για παράδειγμα, *“Εγώ είμαι μέλος αλλά δε μπορώ να συνεννοηθώ με τα υπόλοιπα άτομα του συμβουλίου. Δε μπορούμε να δέσουμε και κρατάω έτσι μια στάση...δε μπορώ ειλικρινά....Δεν υπάρχει μια καλή χημεία...”*

4.2.3. Ο ρόλος των γονέων σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Οι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν πιο ενεργά στα δρώμενα του σχολείου κυρίως μέσω του συλλόγου γονέων και όχι ατομικά. Οι γνώμες, παρόλα αυτά, διίστανται. Κάποιοι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν, για παράδειγμα, τις σχολικές εορτές, τη συγκέντρωση οικονομικών πόρων ή τη διοργάνωση εκδηλώσεων. Για άλλους, όμως, γονείς η συμμετοχή πρέπει να γίνεται με μέτρο. Θεωρούν πως δεν πρέπει να παρεμβαίνουν σε διοικητικά θέματα και θέματα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς αυτό είναι έργο των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Με αυτό θέλουν να υπάρξει μια ισορροπία των ρόλων, με ενεργητική, ως γονείς, συμμετοχή αλλά, όμως με διακριτά όρια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: “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.”

4.3. Η οπτική των μαθητών

4.3.1. Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κάνουν λόγο για προσπάθεια πρωτοβουλιών από πλευράς σχολείου να φιλοξενήσουν τοπικούς παράγοντες στο σχολικό χώρο σε περιόδους εορτών ή άλλων εκδηλώσεων. “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...” Αναφέρονται επίσης στις σχολικές επισκέψεις που έχουν πραγματοποιήσει οι ίδιοι με τα σχολεία τους σε χώρους όπως το κοινοβούλιο, καθώς και την εμπλοκή τους σε δράσεις αναδάσωσης στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή ενός περιβαλλοντικού προγράμματος με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, θεωρούν ότι η εν λόγω σύνδεση παραμένει ατονική και μη συστηματική. Συγκεκριμένα, οι μαθητές είπαν: “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.”

4.3.2. Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων. Για τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου και τοπικής κοινωνίας, οι μαθητές θεωρούν ότι πρέπει να ξεκινήσει ένας ουσιαστικός διάλογος με όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. τοπικοί ιθύνοντες, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Θεωρούν το δικό τους ρόλο σημαντικό και δηλώνουν πρόθυμοι να αναλάβουν και οι ίδιοι πρωτοβουλίες για δράσεις που τους ενδιαφέρουν, διαφορετικά θεωρούν ότι όταν αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, η συμμετοχή τους είναι μειωμένη και η στάση τους απαξιωτική. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουν ότι το ήδη φορτωμένο πρόγραμμά τους αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, για τους περισσότερους, προκειμένου να συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις. Ενδεικτικά είναι τα λεγόμενά τους: “Πιστεύω ότι στο να επιτευχθεί μια καλύτερη σχέση και μια τέτοια σύνδεση πολύ σημαντικό ρόλο έχουν οι μαθητές. Πολλές φορές οι καθηγητές πήγαν πρώτοι να οργανώσουνε κάποια

event οι μαθητές τα αντιμετωπίσαν με μια απαξίωση. Δηλαδή, μια μειοψηφία των μαθητών ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν.”

4.3.3. Ο ρόλος των μαθητών σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη σχολική ζωή και σε διάφορες επιμέρους εκδηλώσεις σύνδεσης με την τοπική κοινωνία είναι, όπως ήδη επισημάνθηκε, περιορισμένος. Αρνητικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης διαδραματίζει ο μη ουσιαστικός τρόπος λειτουργίας των συλλογικών μαθητικών οργάνων (π.χ. πενταμελές για τη σχολική τάξη, δεκαπενταμελές για όλο το σχολείο). Τα συγκεκριμένα όργανα έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα δημοκρατικότητας, συλλογικής δράσης και στελέχωσής τους με ικανά άτομα. Όπως μάλιστα χαρακτηριστικά τονίζουν οι συμμετέχοντες στην παρούσα συνέντευξη μαθητές, τα άτομα που τελικά εκλέγονται σε ανάλογα συλλογικά όργανα μαθητών είναι τα πιο «δημοφιλή» (τα πιο «επικοινωνιακά» με τους συμμαθητές) και όχι τα πιο «ικανά» για να εκπροσωπήσουν τους συμμαθητές τους. Αντιπροσωπευτική των παραπάνω είναι η αναφορά ενός μαθητή: *“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.”*

Η συμμετοχή των μαθητών σε ένα πιο «ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο» μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον εδραιωθεί ένα δημοκρατικό κλίμα και ενίσχυση της επικοινωνίας. Χρειάζεται συνεχής δράση και όχι επανάπαυση, ακόμη και μετά την εκλογή πενταμελών και δεκαπενταμελών, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους. Αυτό αφορά ιδιαίτερα τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε η ανάγκη για *“...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.”* Επίσης, προτείνουν τα συλλογικά όργανα εκπροσώπησής τους να λειτουργούν με πιο ουσιαστικό τρόπο και ο ρόλος τους να μην περιορίζεται στην τυπική διεκπεραίωση μη ουσιαστικών ζητημάτων (π.χ. πότε και που θα πάμε εκδρομή) καθώς *“...υπάρχουν και κάποιες απόψεις που θα μπορούσαν να ακουστούν, ενώ υπό αυτές τις συνθήκες δεν ακούγονται, και να φανούν πολύ συμφέρουσες για όλους μας...”*

4.4. Η οπτική των κοινωνικών φορέων

4.4.1. Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα. Οι εκπρόσωποι των κοινωνικών φορέων που συμμετείχαν στην έρευνα

θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε σχολικές δράσεις είναι μικρή, με κάποιες επιτυχείς παρεμβάσεις, όταν συμβαίνει (προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού, προγράμματα αγωγής υγείας, ασφάλειας, προγράμματα ενάντια στη βία και την κακοποίησης και ποικίλα κοινωνικά θέματα, όπως διαπολιτισμικότητα, ισότητα των φύλων, κλπ). Αυτό, κατά την άποψή τους οφείλεται στα μεγάλα γραφειοκρατικά εμπόδια που συναντούν όταν επιχειρούν να προσεγγίσουν τα σχολεία. Για ορισμένους, τα εμπόδια αυτά προσκρούουν και στην έλλειψη προθυμίας για συνεργασία, την έλλειψη εμπιστοσύνης και την καχυποψία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους *“αντιμετωπίσαμε δυσκολίες και με τους διευθυντές, άλλοτε με δασκάλους, άλλοτε κάποιιοι που ήταν πιο θετικοί στη συνεργασία... ούτως ή άλλως αυτό είχε μια πορεία το να πάμε σε ένα σχολείο δε γινόταν έτσι...να κάνουμε επαφές, να στείλουμε γράμματα στους γονείς, στους καθηγητές, στην εκπαίδευση, στη Δευτεροβάθμια, στην Πρωτοβάθμια...”* Θεωρούν ότι τα σχολεία, σε μεγάλο βαθμό, είναι εσωστρεφή, ενώ η εμπειρία τους φαίνεται να είναι πιο θετική με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό αναδεικνύεται εύστοχα μέσα από τα ίδια τα λόγια ενός διευθυντή προς έναν από τους εκπροσώπους, *“Είμαι υποχρεωμένος να σου ανοίξω την πόρτα επειδή έχεις άδεια, αλλιώς δε θα είχες καμία συνεργασία με εμένα ούτε με το προσωπικό μου.”*

4.4.2. Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων. Για τους εκπροσώπους των κοινωνικών φορέων, οι διευθυντές και οι σύλλογοι γονέων έχουν τη δύναμη να κινητοποιήσουν τη σχολική μονάδα και να πετύχουν συνεργασίες μαζί τους. Ειδικά ο ρόλος των γονέων τονίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οι γονείς μπορούν να *“πιέσουν το σύλλογο των καθηγητών τους... να πάρουν προγράμματα και πράγματα για το σχολείο.”* Άλλους τρόπους τους οποίους προτείνουν οι εκπρόσωποι των κοινωνικών φορέων για τη βελτίωση των σχέσεών τους με τα σχολεία είναι *“ανταλλαγές, συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, επισκέψεις στο εξωτερικό...”* Για να μπορούν, όμως, να λειτουργήσουν τα παραπάνω, χρειάζεται ένα πιο ευέλικτο σύστημα διοίκησης, μέσα από το οποίο οι κοινωνικοί φορείς να έχουν τη δυνατότητα να έρχονται απευθείας σε συνεννόηση με τις σχολικές μονάδες και να συνάπτουν σχέσεις συνεργασίας παρακάμπτοντας τις δαιδαλώδεις γραφειοκρατικές διαδρομές. Οι εκπρόσωποι τόνισαν ότι έχουν τα μέσα και είναι πρόθυμοι να στηρίξουν με στοχευμένες δράσεις τα σχολεία σε πλήθος καίριων θεμάτων, γι αυτό προτείνουν την ανάπτυξη διεπιστημονικών κέντρων συνεργασίας με σχολεία, τα οποία να λειτουργούν *“ως πυρήνας, με τη διεπιστημονική ομάδα και να υπάρχει μια συνεργασία του σχολείου και μιας τοπικής μονάδας η οποία θα είναι και από τις δυο πλευρές ανοιχτή, μετά από εμπιστοσύνη που θα έχει αποκτηθεί...για να μπορέσει τελικά να προσεγγίσει και το σχολείο εμάς κι εμείς το σχολείο και τους γονείς του την ευρύτερη σχολική κοινότητα.”*

4.4.3. Ο ρόλος των κοινωνικών φορέων σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Οι εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων επιθυμούν πιο συστηματικές συμπράξεις με τα σχολεία. Αυτό, όμως απαιτεί κάποιου είδους αναδιάρθρωση του ρόλου των σχολείων με πιο ανοικτά και ευελικτα σχήματα, τα οποία να περιλαμβάνουν επίσημα, και εκπροσώπους τοπικών φορέων. Ενδεικτικά είναι τα λόγια ενός εκ των εκπροσώπων, “Εγώ [φαντάζομαι] ένα σχολείο που ουσιαστικά θα ήμασταν κομμάτι του...με ένα χώρο που πρακτικά και ζωντανά θα λειτουργεί μέσα στο σχολείο με προγράμματα καθημερινά, με δραστηριότητες, με βιωματικά κομμάτια που είναι αυτά που έχουν τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, καλές οι έρευνες και όλα τα άλλα αλλά το βίωμα μέσα στην τάξη με τους εκπαιδευτικούς, με τους γονείς, με όλους, θα ήταν κάτι που θα είχε άμεσο αποτέλεσμα. Μέσα στη ζωή του σχολείου, πραγματικά.” Προτείνουν, ακόμα, διεπιστημονικές ομάδες εργασίας, οι οποίες θα συμπληρώνουν ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία και θα καλύπτουν ανάγκες οι οποίες ξεφεύγουν των αρμοδιοτήτων, αλλά και των γνώσεων, των εκπαιδευτικών. Οι ομάδες αυτές, προτείνουν οι εκπρόσωποι, να συμμετέχουν στο σύλλογο διδασκόντων και να προσφέρουν την τεχνογνωσία τους.

Οι εκπρόσωποι καταλήγουν ότι το άνοιγμα των σχολείων στην ευρύτερη κοινωνία είναι μονόδρομος καθώς *“οι ανάγκες της κοινωνίας σπρώχνουν τα εκπαιδευτικά πράγματα και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα να αλλάξει και να γίνει πιο ανοιχτό, πιο συμμετοχικό, με περισσότερες φωνές, με περισσότερες απόψεις...”* Εκείνο το οποίο χρειάζεται, όμως, είναι η ευαισθητοποίηση όλων, και η ανάγκη για την απαγκίστρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος από παρωχημένες πρακτικές. Όπως χαρακτηριστικά είπαν, *“δε μπορούμε να έχουμε ένα ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, κάποια στιγμή πρέπει να αλλάξει. Και γίνονται βήματα προς εκεί, προς αυτή την κατεύθυνση.”*

5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις ομαδικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, των γονέων των μαθητών και των εκπροσώπων κοινωνικών φορέων για τη σχέση των σχολείων με την ευρύτερη κοινότητα σκιαγραφεί την εικόνα ενός αρκετά απομονωμένου σχολικού περιβάλλοντος από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο αυτό εντάσσεται. Παρόλο το αρνητικό πρόσημο που δίνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα στο βαθμό ενσωμάτωσης των ελληνικών σχολείων με την ευρύτερη κοινωνία, όλοι βλέπουν τρόπους βελτίωσης αυτών των σχέσεων και αναγνωρίζουν το δικό τους ρόλο σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο. Η κάθε ομάδα αναδεικνύει διαφορετικούς παράγοντες. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει επιγραμματικά τις διαφορετικές προσεγγίσεις της κάθε ομάδας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεις.

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικά δεδομένα επισταμένων συνεντεύξεων

	Εκπαιδευτικοί	Γονείς	Μαθητές	Κοινωνικοί φορείς
Ο βαθμός συμμετοχής και ενσωμάτωσης ενός σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> Μη ικανοποιητικός Υπερβολική διαφύλαξη παραγόντων 	<ul style="list-style-type: none"> Ανυπαρξία στενής σύνδεσης σχολείου και τοπικής κοινωνίας Έλλειψη ενημέρωσης Έλλειψη κινήτρων 	<ul style="list-style-type: none"> Ατονικές προσπάθειες από το σχολείο Δυσλειτουργικός μαθητικός σύλλογος Κακή στελέχωση του Έλλειψη επικοινωνίας 	<ul style="list-style-type: none"> Μικρός Μεγάλα γραφειοκρατικά εμπόδια Έλλειψη προθυμίας συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Εωστρέφεια σχολείων. Καχυποψία εκπαιδευτικών και έλλειψη εμπιστοσύνης. Περισσότερη εμπλοκή σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Τρόποι βελτίωσης και ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ σχολείων και τοπικών κοινοτήτων.	<ul style="list-style-type: none"> Πολλαπλές δράσεις Ενεργητική στάση Συμμετοχική εμπλοκή Αποκέντρωση Ηγεσία Κίνητρα Νέοι μέθοδοι διδασκαλίας 	<ul style="list-style-type: none"> Ενίσχυση μέσω κινήτρων Επαγγελματικές ελαφρύνσεις εκπαιδευτικών Κουδύλια Υποδομές Διευθυντής σε ρόλο ηγέτη 	<ul style="list-style-type: none"> Διάλογος Ανάπτυξη πρωτοβουλιών Περισσότερος χρόνος για εμπλοκή 	<ul style="list-style-type: none"> Κλειδί ο διευθυντής και ο σύλλογος γονέων Ευρωπαϊκά προγράμματα. Απευθείας συνεργασία φορέων με τα σχολεία παρκακάμπτοντας γραφειοκρατικές διαδρομές. Ανάπτυξη διεπιστημονικών κέντρων Προθυμίας των φορέων για στοχευμένες δράσεις σε καίρια κοινωνικά θέματα
Ο ρόλος των ενδιαφερομένων σε ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> Υπευθυνότητα Συνεχής επιμόρφωση Αφιέρωση περισσότερου χρόνου Νέες δεξιότητες Αυτενέργεια 	<ul style="list-style-type: none"> Οριοθετημένη συμμετοχή ενεργητικός ρόλος Αναβάθμιση του συλλογού γονέων 	<ul style="list-style-type: none"> Ενεργητικός ρόλος Δημοκρατικό κλίμα Ενίσχυση επικοινωνίας 	<ul style="list-style-type: none"> συμπράξεις με σχολεία. Αναδιάρθρωση του ρόλου των σχολείων με εκπροσώπους φορέων σε συμβούλια. Δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων εργασίας

Παρά τις διαφορετικές οπτικές μέσα από τις οποίες η κάθε ομάδα αντιλαμβάνεται την έννοια του ανοίγματος και της αλληλεπίδρασης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, η κοινή συνισταμένη και στις τέσσερις ομάδες είναι η διάχυτη ανάγκη για ένα πιο ανοικτό και συμμετοχικό σχολείο στο οποίο οι ρόλοι όλων των εμπλεκόμενων αναγνωρίζονται και η συμβολή τους είναι ουσιαστική. Η αναβάθμιση των διαύλων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, ο αναβαθμισμένος ρόλος όλων, και η καταλυτικής σημασίας συμβολή της ηγεσίας του διευθυντή προς αυτήν την κατεύθυνση βρίσκει πολλούς υποστηρικτές τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα (Ersein, 2001, Auerbach, 2007, Driessen et al., 2005, Fan, 2001, Hamlin & Flessa, 2018, Kyriakides, 2005, McBride, Schoppe-Sullivan & Ho, 2005, Sanders & Epstein, 2000, Smith, Wohlstetter, Kuzin & De Pedro, 2011). Αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας είναι η θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε πρώτο επίπεδο και η μακροπρόθεσμη βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Προς αυτήν την προσπάθεια, οι εμπλεκόμενοι παράγοντες οφείλουν να συνεργάζονται τόσο στο σχεδιασμό, όσο και στην εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων και δράσεων (Bryan & Henry, 2012, ο.αν. στο Σακκάς, 2020). Η σχέση, επομένως, που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείων και ευρύτερης κοινωνίας είναι σχέση αμφίδρομη και διαλεκτική, στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και την ανοικτή επικοινωνία και αντιλαμβάνεται το σχολείο ως μια κοινότητα μάθησης η οποία έχει ανάγκη το ευρύτερο περιβάλλον της για την επιβίωσή της και την επίτευξη των στόχων της, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών της (Paoletto, 2000).

Η γεφύρωση της απόστασης μεταξύ ρητορικής και πράξης, όμως, παραμένει το κυριότερο ζητούμενο κι εδώ η έρευνα στρέφεται στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας (Bruckmann & Pashiardis, 2012, Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007, Hallinger & Heck, 1998, Leithwood & Riehl, 2003). Η διεθνής έρευνα, όπως αναδεικνύουν και τα δεδομένα της παρούσης μελέτης, έχει αναδείξει το ρόλο του σχολικού διευθυντή ως τον βασικότερο παράγοντα αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο επιτυχημένος διευθυντής οφείλει να μεταδώσει το όραμα ενός διευρυμένου και ανοικτού σχολείου, να το επικοινωνεί προς όλους τους συμμετέχοντες, να είναι υποστηρικτικός, να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να αναπτύσσει εκείνους τους δεσμούς με την ευρύτερη κοινότητα, οι οποίοι θα εξασφαλίσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας μετασχηματίζοντάς την σε κοινότητα μάθησης. Η αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή του ελληνικού σχολείου υπό αυτές τις προϋποθέσεις αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη της συμμετοχικότητας και συνεργασίας του σχολείου με το εξωτερικό του περιβάλλον (Maringe, 2012, Hargreaves, Halasz & Pont, 2008, Hopkins, 2007).

Ο σταδιακός απεγκλωβισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος από τις γραφειοκρατικές και αυστηρά συγκεντρωτικές δομές του είναι ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση, αλλά δεν αρκεί. Η συνειδητοποίηση του ρόλου μας ως ενεργών πολιτών

αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της δημοκρατίας, και ως εκ τούτου, έννοιες όπως ενδυνάμωση, συμμετοχικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη βρίσκονται στον πυρήνα της δημοκρατίας. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία αποτελεί ευκαιρία υιοθέτησης πιο δημοκρατικών και συνεργατικών μορφών συνύπαρξης, όπου αμοιβαία αισθήματα ευθύνης, λογοδοσίας, εμπιστοσύνης, σεβασμού και αποδοχής λειτουργούν ευεργετικά προς όλες τις κατευθύνσεις: την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, τη στήριξη των οικογενειών και την ευημερία της κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Auerbach, S. (2007) From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3): 250-283.
- Berg, A., Melville, A. & Blank, M. (2006) *Community and family engagement: Principals share what works*, Coalition for Community Schools. Washington, DC: Institute for Educational Leadership (IEL).
- Bourdieu, P. (1977) Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 487-510.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2016) Practicing successful and effective school leadership: European perspectives. In *Successful school leadership: International perspectives*. Bloomsbury Academic, 179-192.
- Bryan, J. & Henry, L. (2012) Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling*, 12(2):149-156.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002) *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Chrispeels, J. (1996) Effective Schools and Home School Community Partnership Roles: A Framework for Parent Involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4): 297-323.
- Coleman, J. (1990) *Equality and achievement in education*. Boulder, CO: Westview Press
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. & Cohen, C. (2007) *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2005) Parental involvement and educational achievement. *British educational research journal*, 31(4): 509-532.

- Epstein, J. (2001) Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of education for students placed at risk. Phi Delta Kappan*, 92(3): 81-96.
- Epstein, J. (2010) School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3): 81-96.
- Fan, X. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1): 27-61.
- Glickman, N. & Scally, C. (2008) Can community and education organizing improve inner-city schools? *Journal of Urban Affairs*, 30(5): 557-577.
- Gordon, M. & Louis, K. (2009) Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, 116(1): 1-31.
- Hamlin, D. & Flessa, J. (2018) Parental involvement initiatives: An analysis. *Educational Policy*, 32(5): 697-727.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2): 157-191.
- Hargreaves, A., Halasz, G. & Pont, B. (2008) The Finnish approach to system leadership. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership, Vol. 2: Case Studies on System leadership*. Paris: OECD, 69-109.
- Henderson, A., Mapp, K., Johnson, V. & Davies, D. (2007) *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: New Press.
- Hopkins, D. (2007) *Every School a Great School*. New York, NY: Routledge
- Ice, M., Thapa, A. & Cohen, J. (2015) Recognizing community voice and a youth-led school-community partnership in the school climate improvement process. *School Community Journal*, 25(1): 9-28.
- Κατσαρός Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* Αθήνα: ΥΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kyriakides, L. (2005) Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, 98(5): 281-298.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003) *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Maringe, F. (2012) Integrating Marketing into the Leadership and Management of Schools: A Curriculum-Focused Approach. *Advances in Educational Administration*, 15: 63-85.
- McBride, B., Schoppe-Sullivan, S. & Ho, M. (2005) The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2): 201-216.
- Mourshed, M., Chijioko, C. & Barber, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York, NY: McKinsey.

- Paoletto, G. (2000) Public-private sector partnerships: An overview of cause and effect. In Y. Wang (Ed.), *Public-Private Partnership in the Social Sector: Issues and Country Experiences in Asia and the Pacific*. Tokyo: Asian Development Bank Institute, 30-47.
- Patrikakou, E., Weissberg, R., Redding, S. & Walberg, H. (2005) *School-family partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press.
- Preston, J. (2013) Community involvement in school: Social relationships in a bedroom community. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 36(3): 413-417.
- Prew, M. (2009) Community involvement in school development: Modifying school improvement concepts to the needs of South African township schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6): 824-846.
- Putnam, R. (1995) Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. *PS: Political science & politics*, 28(4): 664-683.
- Putnam, R. (2000) Bowling alone: America's declining social capital. In R. Putnam, *Culture and politics*. Palgrave Macmillan US, 223-234
- Putnam, R. (2007) E pluribus Unum: Diversity and community in the twenty first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2): 137-174.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χρ. (2007) *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Rowan, B. & Miskel, C. G. (1999) Institutional theory and the study of educational organizations. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in Educational Administration*. (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass, 359-383
- Sanders, M. & Epstein, J. (2000) The national network of partnership schools: How research influences educational practice. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2): 61-76.
- Sanders, M. (2003) Community involvement in schools from concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2): 161-180.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C. & De Pedro, K. (2011) Parent involvement in urban charter schools: New strategies for increasing participation. *School Community Journal*, 21(1): 71-94.
- Torre, M. & Fine, M. (2006) Researching and resisting: Democratic policy research by and for youth. In S. Ginwright, P. Noguera & J. Cammarota (Eds.), *Beyond resistance! Youth activism and community change: New democratic possibilities for practice and policy for America's youth*. New York: Routledge, 269-285.
- Tracy, S. (2019) *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact*. Wiley Blackwell: US
- Tucker, M. (2011) *Standing on the Shoulders of Giants: An American Agenda for Education Reform*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.