



Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

Σχολή Οικονομικών, Διοίκησης & Πληροφορικής
Τμήμα Οικονομικών & Διοίκησης

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας

**Η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους γονείς.
Ο ρόλος του διευθυντή.**

Χρονάκη Ευτυχία

Ιανουάριος 2024



Σχολή Οικονομικών, Διοίκησης & Πληροφορικής
Τμήμα Οικονομικών & Διοίκησης

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας

**Η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους γονείς.
Ο ρόλος του διευθυντή.**

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση εξ
αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση
με κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις
Πάφος**

Χρονάκη Ευτυχία

Ιανουάριος 2024

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Χρονάκη Ευτυχία, 2024.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διατριβής από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	1
Abstract	2
1. Εισαγωγή.....	3
2. Σχολείο και τοπικό κράτος και τοπική κοινωνία	5
2.1 Διασαφήνιση των όρων τοπικό κράτος και τοπική κοινωνία/ κοινότητα	5
2.2. Σχολικές Μονάδες ως ζώντες και μανθάνοντες οργανισμοί.....	6
2.3 Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και το τοπικό κράτος.....	8
2.4 Η σχέση σχολείου και τοπικής κοινωνίας/ κοινότητας.....	9
2.5 Η σχέση σχολείου και τοπικού κράτους	12
2.6 Εμπόδια στη σχέση σχολείου- κοινότητας.....	14
2.7 Η σημασία του χώρου στο σχολείο	15
2.8 Παραδείγματα ανοιχτών σχολείων από χώρες του εξωτερικού και της Ελλάδας	16
2.9 Σχολείο και Εκκλησία	20
2.9.1 Ιστορική αναδρομή.....	20
2.9.2 Ο ρόλος της Εκκλησίας στο σχολείο μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών	21
2.9.3 Η προσφορά του μαθήματος των θρησκευτικών στους νέους	23
3. Σχολείο και Γονείς	24
3.1 Θεωρητική αναφορά στη σχέση γονέων σχολείου	24
3.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς.....	25
3.3. Η σημασία του ρόλου των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία	27
3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου γονέων	28
3.5 Πρακτικές επικοινωνίας σχολείου και γονέων.....	30
3.6 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου γονέων	31
3.7 Το φαινόμενο της απαξίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.....	32
4. Ο ρόλος του Διευθυντή	33
4.1 Από το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης στο διευθυντή ηγέτη.....	33
4.1.1. Ο διευθυντής ηγέτης.....	35
4.2 Η σημασία της καλής επικοινωνίας και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή	38
5. Συζήτηση και Συμπεράσματα	40
Βιβλιογραφία.....	42

Σελίδα εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Χρονάκη Ευτυχία

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους γονείς. Ο ρόλος του διευθυντή.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων: Αθανασούλα- Ρέππα Αναστασία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Γούλας Χρήστος, Μέλος ΔΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Σκλάβου Κωνσταντίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Χρονάκη Ευτυχία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους γονείς. Ο ρόλος του διευθυντή.», 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.

Ο/ Η Δηλών/ ούσα



Περίληψη

Η εργασία αυτή βιβλιογραφικής ανασκόπησης εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία και το ρόλο που έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην προώθηση και την εξέλιξη της συγκεκριμένης σχέσης. Ως ευρύτερη κοινωνία εννοούμε φορείς και θεσμούς, όπως η Εκκλησία, η τοπική αυτοδιοίκηση, οι δήμοι και οι τοπικές επιχειρήσεις.

Τα δεδομένα αντλούνται από σημαντικές αξιολογικές έρευνες και από αναλύσεις από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Η εργασία ξεκινά με το θεωρητικό μέρος το οποίο ασχολείται με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη σημασία που έχει να μπορεί ένας διευθυντής να διοικήσει αποτελεσματικά τη σχολική μονάδα και με τη διασαφήνιση των όρων τοπικό κράτος και τοπική κοινωνία η οποία μας βοηθάει να αντιληφθούμε τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια εξετάζεται σε χωριστά κεφάλαια η σχέση του σχολείου με το τοπικό κράτος, δηλαδή τους δήμους και τις περιφέρειες και με την τοπική κοινωνία, δηλαδή τις επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται σε μια περιοχή, όπως επίσης τη σχέση του σχολείου με την Εκκλησία και τους γονείς.

Στο επόμενο κεφάλαιο, μελετάται ο ρόλος του διευθυντή, δηλαδή πόσο σημαντικό είναι για έναν διευθυντή να καταφέρει να περάσει το όραμα του στην κοινωνία και στους εκπαιδευτικούς και να διοικεί ένα αποτελεσματικό σχολείο το οποίο θα στηρίζεται στη συνεργασία, την ισότητα και την καλή επικοινωνία, οι επιδόσεις των μαθητών θα καλυτερεύουν και θα λαμβάνουν τα εφόδια που χρειάζονται για την καθημερινή τους ζωή.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας στα οποία καταλήξαμε μετά από την έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής, γονείς, Εκκλησία, κοινότητα, επικοινωνία

Abstract

This is a literature review essay which examines the relationship among the school, parents and the community and the role of the principal of the school to develop and promote this relationship. The term community refers to authorities and institutions such as the church, the local councils, the local government administration or the local enterprises.

Our information is based on important surveys and analyses from the Greek and the international bibliography. The writing starts with a theoretical part about the administration of the school units which will help us understand why it is important for a principal to be able to run a school effectively and the difference between the terms local administration and local community which will make us realize who the involved parts in the education are.

Then, it is examined in separated chapters the relation between the school and the local government that is the municipalities and the regions, and the local community, such as the local enterprises, as well as the relation of the school with the church and the parents.

In the next chapter, we study the importance of the principal's vision and target. When a principal is able to give his vision to the local community, the teachers, the students and the parents, then he/she will have the chance to manage an effective school based on communication, cooperation, equality and to offer the students the values and the knowledge they need in their everyday lives.

Finally, there is the conclusion of the survey.

Keywords: principal, parents, church, community, communication

1. Εισαγωγή

Ο χώρος εντός του οποίου λειτουργεί κάθε σχολική μονάδα οριζόμενος γεωγραφικά, κοινωνικά και πολιτικά αποτελεί ιδιαίτερα ενδιαφέρον ζήτημα, καθώς φανερώνει πόσο σημαντική και άρρηκτη είναι η σχέση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι σχολικές μονάδες ως ανοιχτά συστήματα, αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον εντός του οποίου λειτουργούν, εισάγουν εισροές, τις επεξεργάζονται και τις εξάγουν πάλι σε αυτό ως υπηρεσίες ή αγαθά (Γρομητσάρη, 2016). Το σχολείο αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνίας με τις ιδιαίτερες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και γεωγραφικές συνθήκες (Γρομητσάρη, 2016). Τα τελευταία χρόνια το ελληνικό κράτος ακολουθεί τα διεθνή εκπαιδευτικά πρότυπα τα οποία απορρίπτουν τον παρεμβατισμό και τη συγκεντρωτικότητα στην εκπαίδευση και προωθούν ένα εκσυγχρονιστικό και προοδευτικό σύστημα που βασίζεται στην ενδυνάμωση του τοπικού στοιχείου (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Με τον τρόπο αυτό στόχος είναι να δοθεί αυτονομία και αυτοδυναμία στις τοπικές κοινωνίες και στην τοπική αυτοδιοίκηση (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Στη σημερινή κοινωνία το σύγχρονο σχολείο χρειάζεται να είναι σε θέση να εκπαιδεύσει όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς. Χρειάζεται το σύγχρονο σχολείο να έχει κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό, να προσπαθήσει να εκπαιδεύσει τους συμμετέχοντες να έχουν την αίσθηση του καθήκοντος και της προσφοράς, να ζουν με αξιοσύνη, να προσπαθούν για την κοινωνική ευημερία και την αλλαγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών μηχανισμών που διαιωνίζουν προβληματικές καταστάσεις (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2017). Η συγκεκριμένη διαπίστωση και η θέση μου ως μητέρα δύο παιδιών τα οποία είναι στη διαδικασία εκπαίδευσης και χρειάζονται τα εφόδια για να βγουν σε μερικά χρόνια στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, αποτέλεσαν το έναυσμα για να ασχοληθώ με τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, την Εκκλησία και την τοπική κοινωνία και το ρόλο που έχει ο διευθυντής στην προώθηση της σχέσης αυτής.

Οι έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα είναι πολλές στην ελληνική, όπως και στη διεθνή βιβλιογραφία γεγονός που φανερώνει τη σπουδαιότητά του. Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις δεν επιτρέπουν στο σχολείο να μένει προσκολλημένο σε παλιές πρακτικές, συνήθειες και αντιλήψεις. Οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας επιβάλλουν το σχολείο να είναι σε θέση να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις που αφορούν όλους τους τομείς της ζωής τους, αξίες οι οποίες θα τους βοηθούν να σταθούν σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική στην οποία οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι ραγδαίες και στην οποία η έννοια της διαφορετικότητας έχει ιδιαίτερη θέση. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος ενός διευθυντή γραφειοκράτη και διεκπεραιωτή δεν έχει θέση, καθώς η

ενασχόληση μόνο με τα διοικητικά θέματα μιας σχολικής μονάδας δεν μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη και εξέλιξη του σχολείου. Χρειάζεται ο σύγχρονος διευθυντής να είναι ηγέτης, να μπορεί δηλαδή να φροντίζει τις διοικητικές του αρμοδιότητες, αλλά ταυτόχρονα να διαθέτει το όραμα, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να συγκεντρώνει δίπλα του τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, το τοπικό κράτος και την τοπική κοινωνία για να καταφέρει να κάνει το σχολείο του αποτελεσματικό και παράδειγμα για άλλα σχολεία.

Στη συγκεκριμένη εργασία η συγγραφέας θα προσπαθήσει να διευρύνει το πεδίο της σχέσης του σχολείου με εξωτερικούς φορείς προσθέτοντας και το ρόλο της Εκκλησίας εκτός από αυτόν των γονέων και του τοπικού κράτους, καθώς η θρησκεία στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί ιδιαίτερα ενδιαφέρον θέμα και ιδιαίτερα για την Ελλάδα, μια χώρα όπου κυριαρχεί η Ορθόδοξη χριστιανική πίστη και η σχέση της Εκκλησίας με το κράτος και την κοινωνία είναι στενή.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, αρχικά παρουσιάζεται η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και το τοπικό κράτος και γίνεται διασαφήνιση των δύο όρων ώστε να καταλάβουμε τί εννοούμε όταν λέμε τοπική κοινωνία και τί τοπικό κράτος και να αντιληφθούμε γιατί είναι σημαντική η σχέση του σχολείου και με τους δύο. Μελετάται η προσφορά της τοπικής κοινωνίας και του τοπικού κράτους προς στο σχολείο και το αντίθετο, τα εμπόδια που παρουσιάζονται κατά τη διαμόρφωση της συγκεκριμένης σχέσης και δίνονται παραδείγματα σχολείων από χώρες του εξωτερικού και της Ελλάδας που έχουν υιοθετήσει προγράμματα για την ενθάρρυνση της σχέσης με την κοινωνία. Επίσης γίνεται αναφορά στη διοίκηση σχολικών μονάδων, πώς εξηγείται η άρρηκτη η σχέση σχολείου και εξωτερικού περιβάλλοντος και ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου και την ενδυνάμωση της σχέσης του με το εξωτερικό περιβάλλον.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας εξετάζεται η σχέση του σχολείου με τους γονείς και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Παρουσιάζονται τα οφέλη της συνεργασίας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς και το σχολείο, τα εμπόδια που επηρεάζουν τη σχέση αυτή και οι σχέσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Επίσης στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθεί το φαινόμενο της απαξίωσης του σχολείου που παρατηρείται έντονα στις μέρες μας και θα προσπαθήσουμε εν συντομία στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας να αναζητήσουμε τις αιτίες του φαινομένου και τις συνέπειές του. Στη συνέχεια ερευνούμε τη σχέση του σχολείου με την Εκκλησία και πώς αυτή η σχέση μπορεί να αποδειχθεί γόνιμη στη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε.

Στο επόμενο κεφάλαιο μελετάται ο ρόλος του διευθυντή και οι δεξιότητες που εκείνος χρειάζεται να έχει για να κερδίσει την εμπιστοσύνη της κοινωνίας, του τοπικού κράτους, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων και να διευθύνει μια αποτελεσματική σχολική μονάδα.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης και παρατηρήσεις που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος.

2. Σχολείο και τοπικό κράτος και τοπική κοινωνία

2.1 Διασαφήνιση των όρων τοπικό κράτος και τοπική κοινωνία/ κοινότητα

Αρχικά είναι σημαντικό να ορίσουμε την έννοια του τοπικού κράτους και της τοπικής κοινωνίας προκειμένου να κατανοήσουμε πώς αυτά αλληλεπιδρούν με τη σχολική μονάδα. Ως τοπικό κράτος εννοούμε “τη διοικητικο- πολιτική χωρική μονάδα ενός νομού”, δηλαδή το β’ βαθμό τοπικής αυτοδιοίκησης και σε ένα γενικότερο πλαίσιο και τους δήμους και τις κοινότητες (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Πρόκειται ουσιαστικά για την ενδυνάμωση του τοπικού έναντι της παρεμβατικότητας της κεντρικής εξουσίας. Ως τοπική κοινωνία θεωρούμε τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες ενός τόπου, τους δεσμούς των ανθρώπων που συμβιώνουν στο συγκεκριμένο τόπο κι έχουν κοινές καθημερινές δραστηριότητες (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Με βάση τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο θεωρείται ταυτόχρονα γραφειοκρατικός θεσμός οι σχέσεις του οποίου με την τοπική αυτοδιοίκηση ρυθμίζονται από τη νομοθεσία και κοινωνικός θεσμός ο οποίος ρυθμίζει μόνος του τις τοπικές κοινωνικές του σχέσεις (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί συνεπώς, βρίσκονται σε άμεση σχέση με την τοπική κοινωνία και το τοπικό κράτος και οι σχέσεις τους διαμορφώνονται και εξαρτώνται από γεωγραφικούς, ιστορικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς και άλλους παράγοντες, όπως επίσης από οργανωμένα συμφέροντα, βρίσκεται δηλαδή σε άμεση αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον του (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Το σχολείο εξαρτάται από κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές, ενθαρρύνει το ίδιο τις εσωτερικές μεταβολές και αναζητά την υποστήριξη για την επίτευξη των στόχων του (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Οι σχέσεις ανάμεσα στην τοπική κοινωνία και το σύγχρονο σχολείο διαφοροποιούνται και επηρεάζονται ανάλογα με τις πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κάθε περιοχής (Νικητάκη, 2019).

Όσον αφορά την Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό με τάσεις αποσυγκέντρωσης, καθώς υπάρχει στα σχολεία αυτονομία να διοικήσουν επιστημονικά στο πλαίσιο “προγραμματισμού, διοίκησης, απολογισμού και λογοδοσίας” και όπως δηλώνει και ο όρος αποσυγκέντρωση οι αρμοδιότητες μεταφέρονται στα περιφερειακά όργανα, η άσκηση τους ωστόσο, παραμένει εντός της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Ξένου- Στρούζα, 2014). Το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας παρουσιάζει έντονα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά με

πολλά όργανα των οποίων οι αρμοδιότητες επικαλύπτονται, οι διαδικασίες είναι χρονοβόρες και η νοοτροπία της γραφειοκρατίας είναι παρούσα παντού (Μανάρα, 2017). Είναι απαραίτητο ωστόσο να αντιληφθούμε πως αν θέλουμε να έχουμε σχολεία υψηλής ποιότητας τα οποία να προσαρμόζονται στις αλλαγές και στις ανάγκες της κοινωνίας, τότε χρειάζεται το σχολείο να ανοίξει στην κοινωνία και να αναπτύξει στενή επαφή με το εξωτερικό του περιβάλλον (Μανάρα, 2017). Προϋπόθεση για το άνοιγμα προς την κοινωνία είναι να δοθεί αυτονομία στα σχολεία ώστε να ξεπερνούν τα γραφειοκρατικά εμπόδια και να προχωρούν σε κινήσεις προς όφελος του σχολείου. Η ανάληψη ευθυνών άλλωστε εκ μέρους των εκπαιδευτικών σημαίνει υπευθυνότητα για το ρόλο τους (Μανάρα, 2017).

2.2. Σχολικές Μονάδες ως ζώντες και μαθαίνοντες οργανισμοί

Εξετάζοντας την εκπαίδευση από κοινωνιολογική σκοπιά, παρατηρούμε πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της και μπορούμε να αντιληφθούμε πως η σχολική εμπειρία διαχρονικά οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να υπηρετεί σε κάθε χρονική περίοδο συγκεκριμένη γνώση και συγκεκριμένους πολίτες (Αρβανίτη, 2015). Η Αρβανίτη αναφέρει ως παράδειγμα το παραδοσιακό σχολείο στο οποίο προσφέρονταν η αδιαμφισβήτητη αλήθεια και γνώση των εγχειριδίων την οποία οι μαθητές έπρεπε να αποστηθίσουν. Αργότερα στο προοδευτικό σχολείο στηρίζεται ο μαθητοκεντρισμός, οι ίσες ευκαιρίες και η συμμετοχή χωρίς όμως να απορρίπτονται οι βασικές αρχές της γνώσης. Σε περιόδους οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών ωστόσο, η γνώση αποτελεί μια κοινωνική αξία η οποία πρέπει να προστατευτεί, ενώ χρειάζεται ταυτόχρονα να επαναπροσδιορίσουμε το ρόλο όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αρβανίτη, 2015). Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο να συμβεί ειδικά στη σύγχρονη εποχή της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας, της διαπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας τις οποίες οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές δεν μπορούν να παρακολουθήσουν και να υπηρετήσουν (Αρβανίτη, 2015). Στην παγκοσμιοποιημένη σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση οφείλει να έχει κοινωνική αποστολή και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν ως φορείς αλλαγής και μετασχηματισμού καθιστώντας σαφές ότι το δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας που ίσχυε μέχρι σήμερα δεν μπορεί πια να είναι αποτελεσματικό (Αρβανίτη, 2015). Όπως έχει διαμορφωθεί η σύγχρονη κοινωνία το σχολείο οφείλει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, να συνεργάζεται με τους εταίρους του με σκοπό την διαμόρφωση σκεπτόμενων ανθρώπων, ικανών να σταθούν σε οποιαδήποτε συνθήκη οπουδήποτε στον κόσμο. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση εξασφαλίζει ότι εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και η ευρύτερη κοινωνία συμμετέχουν στη διαμόρφωσή της χωρίς να ενδιαφέρονται για στείρες γνώσεις και

δεξιότητες, αλλά για τη διάπλαση προσωπικοτήτων (Αρβανίτη, 2015). Σημαντικοί εταίροι στην προσπάθεια ενός ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου και της προσπάθειας για μετασχηματιστική εκπαίδευση είναι κοινωνικοί οργανισμοί, ιδιωτικοί και επαγγελματικοί φορείς, δημόσιες υπηρεσίες, επαγγελματίες υγείας, γονείς, εκκλησία, τοπική αυτοδιοίκηση, κάτοικοι της περιοχής οι οποίοι προσπαθούν να προσαρμόσουν τις κουλτούρες τους στην διαμόρφωση μιας ενιαίας κουλτούρας υποστηρικτικής προς το σχολείο (Σιδηρόπουλος, 2016). Πρόκειται ουσιαστικά για όλους τους φορείς που παράγουν και διοχετεύουν γνώσεις, πρότυπα, διαχειρίζονται αποθέματα πολιτισμού και διαμορφώνουν συμπεριφορές και στάσεις (Ορφανός κ.α., 2005).

Οι σχολικές μονάδες επομένως, ως ζωντανοί οργανισμοί που αλληλεπιδρούν με το εσωτερικό και το εξωτερικό τους περιβάλλον, χρειάζεται να προσαρμόζονται στις συνεχείς αλλαγές και τις κοινωνικές απαιτήσεις, όπως επίσης πρέπει να είναι ευέλικτες ώστε να είναι σε θέση να συνεισφέρουν στην κοινωνική πρόοδο (Raptis et al, 2020). Ως μανθάνοντες οργανισμοί τα σχολεία χρειάζεται να διαθέτουν όραμα και στόχους, να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να είναι αποτελεσματικά (Παναγιωτόπουλος κ.α., 2018). Ένας οργανισμός μάθησης επιδιώκει τη διαρκή μάθηση και έρευνα, τη βελτίωση των μελών του και τη συνεργασία και επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παναγιωτόπουλος κ.α., 2018). Η καινοτομία, η αλλαγή, η δέσμευση, η συνεργασία, η αυτοβελτίωση, ο διάλογος και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αποτελούν χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητο να διαθέτει μια σχολική μονάδα αν θέλει να αντιμετωπίζεται και να θεωρείται μανθάνων οργανισμός (Ζωγόπουλος, 2019). Σκοπός των σύγχρονων σχολείων δεν είναι μόνο να μεταφέρουν γνώσεις στους μαθητές, αλλά να αφογκράζονται τις ανάγκες τους οι οποίες ουσιαστικά ταυτίζονται με τις ανάγκες της κοινωνίας που εκείνοι ζουν (Raptis et al, 2020). Είναι ένας άρρηκτος δεσμός, καθώς οι μαθητές έρχονται στο σχολείο κουβαλώντας το φορτίο και τις εμπειρίες της οικογένειάς τους και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Όταν η κοινωνία ευημερεί και στο σχολείο είναι πιθανότερο να επικρατούν ευνοϊκές συνθήκες, αντίθετα με μια προβληματική τοπική κοινωνία η οποία συνήθως μεταφέρει τα βάρη και στο σχολείο. Είναι ανάγκη επομένως, το σχολείο να αλληλεπιδρά με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία, να διαπραγματεύεται, να παίρνει αποφάσεις και να τις εφαρμόζει (Raptis et al, 2020).

Στο πέρασμα των χρόνων οι αξίες της κοινωνίας έχουν αλλάξει και ενώ στο παρελθόν η εκπαίδευση βασιζόταν στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας με το δάσκαλο να είναι η αυθεντία εντός και εκτός τάξης, να μην δέχεται κριτική και αντιρρήσεις, πλέον έχουν αναπτυχθεί και πολλές έρευνες έχουν γίνει για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την αλλαγή της διδασκαλίας με επίκεντρο το μαθητή και σημαντικότερο ρόλο στη διαδικασία αυτή έχουν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές (Raptis et al, 2020). Σύμφωνα με τους Raptis et al. (2020) ο ρόλος των δασκάλων για να είναι πετυχημένος χρειάζεται να έχει πέντε βασικές αρχές: αρχικά χρειάζεται

αυτοκριτική από την πλευρά των εκπαιδευτικών ώστε να αντιληφθούν ότι ο ρόλος τους αλλάζει και να αποκτήσουν καθαρή ματιά για τη νέα τους συμβολή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης χρειάζεται να έχουν παρατηρητικότητα ώστε να διακρίνουν τις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών και ικανότητα στο να σχεδιάζουν και να αξιολογούν δράσεις. Στο επόμενο στάδιο οι Raptis et al (2020) θεωρούν ότι βρίσκεται το κοινό όραμα ανάμεσα στους δασκάλους το οποίο θα πρέπει να καταφέρουν να το μεταφέρουν στους γονείς, στους μαθητές και στους άλλους φορείς. Στη συνέχεια υπάρχει η αρχή της συνεργασίας χωρίς την οποία κανένα όραμα και καμιά ιδέα δεν μπορούν να εφαρμοστούν και τέλος κάθε σχολική μονάδα πρέπει να μπορεί να βρει, να διαχειριστεί και να αποκτήσει τις ικανότητες εκείνες που θα την κάνουν να αναπτυχθεί.

Στα ελληνικά σχολεία παρατηρείται ωστόσο το φαινόμενο η επικοινωνία οικογένειας και σχολείου να παραμένει τυπική και ευκαιριακή και περιορίζεται στην παρουσία των γονιών στις σχολικές εκδηλώσεις ή στις μέρες κατά τις οποίες γίνονται ενημερώσεις για την πρόοδο των μαθητών (Πολυμεροπούλου κ.ά., 2015). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Αθανασούλα- Ρέππα (2008) σύμφωνα με την οποία το σχολείο δεν έχει επιτύχει να δημιουργήσει ένα δίκτυο ενθάρρυνσης και πληροφόρησης των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονιών και το φύλο αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν τη συχνότητα εμφάνισης στο σχολείο, όπως επίσης η ηλικία του παιδιού και η διάθεση των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με τους γονείς (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

2.3 Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία και το τοπικό κράτος

Η σχέση αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σχολείου και τοπικής κοινωνίας χρειάζεται να αλλάζει διαρκώς και να προσαρμόζεται στις συνθήκες, αφού το σχολείο βοηθάει στη διαμόρφωση της κοινωνίας, αλλά και η κοινωνία δημιουργεί αποτελεσματικά σχολεία. Η σχέση των σχολικών οργανισμών με το περιβάλλον αιτιολογούμενες από τη Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων και τη Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου είναι επομένως αλληλένδετη, καθώς η ευημερία του ενός συνεπάγεται και την ευημερία του άλλου (Λαζαρίδου, 2022). Σύμφωνα με τη Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων η αλληλεξάρτηση του σχολείου με την κοινωνία είναι δεδομένη και χρειάζεται να διερευνήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση αυτή. Μπορεί να είναι οι κανόνες και οι συμπεριφορές που προκαλούνται από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές και άλλες ομάδες συμφερόντων, όπως επίσης και από την κυβέρνηση ή την τοπική αυτοδιοίκηση ή μπορεί να είναι οι στόχοι που τίθενται και οι πόροι

που χρειάζονται για να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι και τους οποίους προσφέρει στο σχολικό οργανισμό το εξωτερικό του περιβάλλον (Λαζαρίδου, 2022).

Η Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου τονίζει τη σημασία της σχέσης και της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων που συμμετέχουν στο σχολείο και στην κοινωνία καθώς η μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία έχει πολλά οφέλη και όταν σε μια σχολική μονάδα το κοινωνικό κεφάλαιο είναι παρόν και ενεργό, τότε η μονάδα είναι πιο ανθεκτική και δεκτική στις αλλαγές και στις καινοτομίες (Λαζαρίδου, 2022). Οι Mylonakou & Kekes (2007) υποστηρίζουν τη θεωρία της συνεκπαίδευσης ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Πρόκειται για μια προσπάθεια να αλλάξει η νοοτροπία και η συμπεριφορά όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών και πολιτικών φορέων από μια κατάσταση αδιαφορίας σε ενεργή και αποτελεσματική συμμετοχή ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και να εφαρμοστεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης που θα στηρίζει το κοινωνικό κεφάλαιο (Mylonakou et al., 2007). Στη συνεκπαίδευση οι μαθητές συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μαζί με τους ενήλικες σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση, στην αίσθηση του καθήκοντος, στην εμπιστοσύνη, την υποστήριξη και την αμοιβαία διδασκαλία και μπορεί να αφορά θέματα όπως οι νέες τεχνολογίες, η καινοτομία ή σχέσεις με τους γονείς. Στόχος είναι η αλλαγή της νοοτροπίας και της αρνητικής στάσης προς το σχολείο και η έμπνευση για μάθηση μέσω νέων πρακτικών που συμπεριλαμβάνουν όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση και καταλήγουν σε ένα λειτουργικό και αποτελεσματικό μοντέλο εκπαίδευσης (Mylonakou et al., 2007).

2.4 Η σχέση σχολείου και τοπικής κοινωνίας/ κοινότητας

Η τοπική κοινωνία και οι εκπαιδευτικές μονάδες δημιουργούν τόσο θεσμοθετημένες όσο και μη θεσμοθετημένες σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και σε άλλους παράγοντες, με τις τελευταίες μάλιστα να είναι εκείνες που κυρίως διαμορφώνουν το άνοιγμα ή μη του σχολείου στην τοπική κοινωνία (Γρομητσάρη, 2016). Η ταυτότητα κάθε κοινότητας αναγνωρίζεται στο πλαίσιο του σχολείου γι' αυτό η σχέση χρειάζεται να είναι διαδραστική ώστε να βελτιώνεται σε περιπτώσεις που δεν είναι ωφέλιμη για τους μαθητές και τη σχολική κοινότητα (Σταματόπουλος, 2017). Ο ρόλος της κοινότητας φυσικά δεν περιορίζεται στην οικονομική βοήθεια, αλλά προσφέρει υπηρεσίες, ταλέντα, εθελοντές, πραγματογνωμοσύνη ώστε να έχουμε σχολεία βιώσιμα και αποτελεσματικά (Λαζαρίδου, 2022). Πολλά είναι τα οφέλη από τη συνεργασία σχολείου- κοινωνίας, καθώς επιτυγχάνεται η μείωση της σχολικής διαρροής, η οικολογική ευαισθησία, η συνένωση και η συνεργασία διαφορετικών φορέων, όπως και η συνείδηση ενεργών πολιτών (Γρομητσάρη, 2016). Η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τις απαιτήσεις της λειτουργεί επίσης ως

μέσο προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και ταυτόχρονα ελαχιστοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς επιδιώκει την ένταξη όλων των εθνοτήτων και όλων των οικονομικών και κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γκόλφη, 2019). Επιπλέον ενδυναμώνει το δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου και την ελεύθερη και ισότιμη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των τοπικών φορέων και του σχολείου (Zambeta et al., 2017). Επίσης όταν το σχολείο συνεργάζεται με την κοινωνία λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες που υπάρχουν και μπορεί να επικαιροποιήσει τους εκπαιδευτικούς στόχους (Σταματόπουλος, 2017).

Ανοίγοντας δίαυλο επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία εξελίσσονται τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και των αντιλήψεων των μαθητών και μέσω της βιωματικής μάθησης οι μαθητές συνυπάρχουν με την τοπική κοινωνία (Βλάχου, 2019). Οι μαθητές όταν συνεργάζονται με την τοπική κοινωνία αποκτούν ιστορική και πολιτισμική συνέχεια και συνείδηση, εκπαιδεύονται στον εθελοντισμό, στην αειφόρο ανάπτυξη, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και την υπευθυνότητά τους (Βόρβη κ.ά., 2016). Ημιτυπικές και άτυπες πρακτικές εκπαίδευσης μπορούν να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των μαθητών, πρακτικές που δεν θα περιορίζουν τους μαθητές χρονικά και χωρικά ούτε θα αφορούν συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, όπως για παράδειγμα σχολικές γιορτές, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, εκδρομές ή επισκέψεις σε εκθέσεις και μουσεία (Βόρβη κ.ά., 2016).

Η τοπική κοινωνία έρχεται σε επαφή με τις εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας και οι πολίτες έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και να μεταδώσουν στους νέους την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου τους (Βλάχου, 2019). Οι κάτοικοι μιας περιοχής με την επικοινωνία με το σχολείο βελτιώνουν τον τρόπο ζωής τους, καλλιεργούν αξίες, όπως η κοινωνική προσφορά, αναπτύσσουν το γνωστικό τους κεφάλαιο και αποκτούν ποιοτικό ελεύθερο χρόνο (Βόρβη κ.ά., 2016). Η διασύνδεση της τοπικής κοινωνίας με το σχολείο αναδεικνύει την τοπική ιστορία, τους ντόπιους καλλιτέχνες, την γαστρονομία, την τοπική ιστορία και την ντοπιολαλιά (Βλάχου, 2011). Από την πλευρά της κοινωνίας το σχολείο δέχεται την εθελοντική προσφορά της όταν υπάρχει ανάγκη σε δράσεις και διαδικασίες της σχολικής μονάδας. Με τη συνεργασία μαθητών, των εκπαιδευτικών, των μορφωτικών συλλόγων και της εκκλησίας ενθαρρύνεται ο εθελοντισμός και η αξία της κοινωνικής προσφοράς. Επίσης ένα ανοιχτό σχολείο μπορεί να αποτελέσει “παρατηρητήριο κοινωνικών προβλημάτων”, καθώς είναι ο τόπος όπου έρχονται σε επαφή πολίτες διαφορετικών υποβάθρων (Βόρβη κ.ά., 2016). Με τη δημιουργία σχολών γονέων, προγραμμάτων συμβουλευτικής και σεμιναρίων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων δίνεται η δυνατότητα να παρατηρηθούν και να αναπτυχθούν παρεμβάσεις για την κάλυψη αναγκών της περιοχής και των κατοίκων της (Νικητάκη, 2019). Σύμφωνα με άρθρο των Zachariou & Symeou (2008), μέσω της συνεργασίας σχολείου και τοπικής κοινωνίας το σχολείο ερευνά τα προβλήματα του τοπικού περιβάλλοντος, οι μαθητές συμμετέχουν

στην εφαρμογή πολιτικών που αφορούν το περιβάλλον, ενώ οι γονείς και οι κάτοικοι συμπράττουν με το σχολείο με αποτέλεσμα η τοπική κοινωνία ως σύνολο να ενδυναμώνεται και να αποκτάει γνώση να αντιμετωπίζει η ίδια τα προβλήματα.

Όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τοπικής κοινότητας ενισχύεται το συλλογικό πνεύμα, η αίσθηση του ανήκειν και η τοπική ταυτότητα (Zachariou et al., 2008). Επίσης, δράσεις που αφορούν την προστασία του περιβάλλοντος και την αειφόρο ανάπτυξη βοηθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν περιβαλλοντική ηθική, αξίες και συμπεριφορά (Zachariou et al., 2008). Οι δεσμοί του σχολείου με την κοινότητα ενισχύονται, ενώ οι μαθητές μαθαίνουν την ιστορική συνέχεια του τόπου τους, προσδιορίζουν τα προβλήματα, αναλύουν πληροφορίες και βρίσκουν λύσεις μέσα από την εμπειρία και την κριτική σκέψη (Zachariou et al., 2008). Σύμφωνα με έρευνα των Zachariou et al., 2008, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι μαθητές έγιναν πιο υπεύθυνοι και απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν ασχολήθηκαν με δράσεις της τοπικής κοινότητας κι έγιναν μέρος του προβλήματος και της αναζήτησης λύσης. Η εμπειρική ενασχόληση κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ανεξάρτητοι κι ελεύθεροι από διδακτέα ύλη και τα στεγανά της τάξης. Μαθαίνουν μόνοι τους, αποκτούν κίνητρο, ενθαρρύνεται η περιέργεια και η συνεργασία. Κατ' επέκτασιν οι μαθητές μπορούν να διδάξουν και στους μεγαλύτερους νέες συνήθειες και συμπεριφορές και να ενισχυθεί η σχέση μεταξύ διαφορετικών γενεών (Zachariou et al., 2008). Η κοινότητα είναι το μέρος όπου οι νέοι ενισχύουν τους δεσμούς τους με την τοπική τους ταυτότητα, είναι ο τρόπος για να αποκτηθεί η γνώση και η εκτίμησης προς το περιβάλλον, είναι το μέσο για να συνεργαστούν οι μαθητές με την τοπική κοινωνία και το εργαλείο για να αναπτύξουν κριτική σκέψη και εμπειρία (Zachariou et al., 2008). Άλλωστε όταν οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι να εξερευνούν και να μάθουν μόνοι τους εμπειρικά, να ανακαλύπτουν λύσεις, να αποκτούν κίνητρο, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά πάντα. Η συνεργασία των γονιών με το σχολείο, η αίσθηση του να ανήκεις και να συμμετέχεις στην κοινότητα επηρεάζει την ποιότητα και την εξέλιξη της σχολικής μονάδας, ενώ ιδιαίτερη θεωρείται η ισορροπία και η αλληλοκατανόηση αναφορικά με τις προσδοκίες που έχει η κοινότητα από το σχολείο και το αντίθετο (Hillen, 2019). Οι χαμηλές προσδοκίες περιορίζουν και τη διάθεση και την ψυχολογία των μαθητών να εξελιχθούν και να προσπαθήσουν, ενώ εάν οι γονείς, η κοινότητα και το σχολείο συμφωνήσουν στο τί είναι αυτό που περιμένουν ο ένας από τον άλλο και οι στόχοι που τίθενται είναι σαφείς, τότε υπάρχει η αίσθηση της ελεύθερης εξέλιξης, της ανεξαρτησίας, του ότι δεν επηρεάζεσαι από τις προσδοκίες και τις απόψεις των άλλων (Hillen, 2019).

Στη συνεργασία με την κοινότητα σημαντικό ρόλο έχει ο διευθυντής ο οποίος χρειάζεται να υποστηρίξει τις επαφές με πολιτιστικούς και τοπικούς φορείς ώστε να εξασφαλίζει βοήθεια για το σχολείο του, υποτροφίες για τους μαθητές ή προγράμματα για υποδομές (Τζωτζου κ.ά., 2013). Άλλωστε, η τοπική κοινωνία προσφέρει γνώσεις στους μαθητές και ο διευθυντής χρειάζεται

να είναι παρόν στις σχολικές επιτροπές των Δήμων ώστε να εξασφαλίζει οικονομική βοήθεια για το σχολείο και να διαχειρίζεται τα χρήματα της πολιτείας (Σεράφη, 2019).

2.5 Η σχέση σχολείου και τοπικού κράτους

Από την άλλη μεριά, ο ρόλος του τοπικού κράτους, της τοπικής αυτοδιοίκησης, είναι πολυδιάστατος αφού αποτελεί μια κοινότητα με οικονομικές, διοικητικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αρμοδιότητες (Παπαδημητρίου, 2017). Ως εκφραστής της τοπικής κοινωνίας, η τοπική αυτοδιοίκηση δρα έξω από τα στενά όρια της περιοχής εκφράζοντας την τοπική παράδοση. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι Δήμοι μπορούν να επιτύχουν την πολιτιστική ανάπτυξη και ταυτόχρονα την ενσωμάτωση όλων στην κοινωνία. Εντός των αρμοδιοτήτων των Ο.Τ.Α. είναι επίσης να φροντίζουν να ενδυναμώνουν τις σχέσεις των ατόμων από διαφορετικά υπόβαθρα που ζουν στην περιοχή ώστε να ενθαρρύνεται η δημοκρατία και η συνεργασία των πολιτών, ο πλουραλισμός, το δικαίωμα συμμετοχής και η ισότητα (Παπαδημητρίου, 2017). Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται η ευαισθητοποίηση όλων για τα θέματα της περιοχής τους και συμβάλλουν οι ίδιοι στην ποιότητα ζωής (Βόρβη κ.ά., 2016). Έτσι όταν η τοπική αυτοδιοίκηση συνεργάζεται με το σχολείο και το υποστηρίζει σε δράσεις, προγράμματα και σχέδια που αφορούν την ευαισθητοποίηση σε θέματα συμπερίληψης, ενσωμάτωσης, διαπολιτισμικότητας και ίσων ευκαιριών, καταφέρνουν και οι δύο πλευρές να έχουν αμοιβαία οφέλη.

Σχετικά με τα οικονομικά των σχολικών μονάδων η τοπική αυτοδιοίκηση στηρίζει τη διοικητική λειτουργία των σχολείων, διαχειρίζεται τις πιστώσεις που δίνονται για να καλυφθούν οι λειτουργικές δαπάνες και φροντίζει να εξασφαλιστεί υλικοτεχνική υποδομή για τα σχολεία (Νικητάκη, 2019). Η τοπική αυτοδιοίκηση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στήριξης των σχολικών μονάδων εξασφαλίζοντας οικονομικούς πόρους και υλικοτεχνικές υποδομές και φροντίζει να εξασφαλίζει τις συνθήκες για την ομαλή λειτουργία των σχολείων (Βόρβη κ.ά., 2016). Συγκεκριμένα, αναφορικά με τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση, υποδομές του σχολείου είναι δυνατό να αξιοποιηθούν για τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Θα μπορούσαν να γίνονται στα σχολεία εκδηλώσεις πολιτιστικών και μορφωτικών συλλόγων, όπως επίσης οι κάτοικοι και οι επισκέπτες της περιοχής θα μπορούσαν να επισκέπτονται τη σχολική βιβλιοθήκη ή ακόμα να χρησιμοποιούνται οι αθλητικές υποδομές για την άσκηση των κατοίκων (Βόρβη κ.ά., 2016). Άλλοι τρόποι αξιοποίησης του σχολείου από την τοπική κοινότητα περιλαμβάνουν την κατάρτιση των ενηλίκων στους χώρους της σχολικής μονάδας, όπως και τη διεξαγωγή πολιτιστικών δραστηριοτήτων και δημιουργικής απασχόλησης ώστε να διατηρηθεί η τοπική πολιτιστική ταυτότητα και κληρονομιά (Βόρβη κ.ά., 2016). Προγράμματα εκπαίδευσης πολιτών ώστε να

αποκτήσουν τεχνολογικές δεξιότητες, πρόσβαση σε υπηρεσίες εξυπηρέτησης πολιτών, και ενημερωτικές διαλέξεις σε δημότες είναι μερικές από τις δράσεις οι οποίες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στους σχολικούς χώρους (Νικητάκη, 2019).

Επίσης, η συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση επιτυγχάνει εμπορικές και επαγγελματικές σχέσεις με φορείς που ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω του τοπικού κράτους το σχολείο αναλαμβάνει καινοτομίες, νέες πρακτικές, επιχειρηματικές δράσεις που συνδέουν το σχολείο με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της κοινωνίας (Γκόλφη, 2019). Θα μπορούσαν να οργανωθούν επισκέψεις των μαθητών σε επιχειρήσεις, ερευνητικά κέντρα και σε φορείς απασχόλησης, όπως και ενημερωτικές συναντήσεις. Έτσι οι μαθητές θα είναι σε θέση να μάθουν στην πράξη τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος της περιοχής τους ώστε να μεταβούν στην αγορά εργασίας έτοιμοι, με γνώση για τις απαιτήσεις της αγοράς και να ενισχύσουν την τοπική οικονομία (Βόρβη κ.ά., 2016).

Οι Ο.Τ.Α. οφείλουν επίσης να φροντίζουν για τη δημιουργία χώρων και υποδομών πολιτιστικής εκπαίδευσης, άθλησης και υγείας. Οι πολιτιστικές και εκπαιδευτικές εκδηλώσεις σε χώρους διάσπαρτους σε μια περιφέρεια όπου οι πολίτες ανεξαρτήτως υπόβαθρου θα μπορούν να πηγαίνουν, η μείωση ή η κατάργηση του εισιτηρίου εισόδου στις εκδηλώσεις, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για να παρακολουθούν οι μαθητές τις εκδηλώσεις, διευκολύνουν την πρόσβαση του πληθυσμού στις πολιτιστικές εγκαταστάσεις, περιορίζουν τις ανισότητες, ωφελούν τη διάδοση πολιτιστικών αγαθών, εκπαιδεύουν τους μαθητές στην πολιτιστική, τοπική παιδεία και φέρνουν τους πολίτες κοντά ενισχύοντας την τοπική πολιτιστική κοινότητα (Παπαδημητρίου, 2017). Επιπλέον όχι μόνο οι πολίτες, αλλά και οι μαθητές μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να συνδιαλέγονται με άτομα άλλων πολιτισμών με αποτέλεσμα να καλλιεργείται το κοινό όραμα και οι κοινές προσδοκίες πολιτών που ανήκουν στην ίδια τοπική κοινωνία εντός της οποίας εργάζονται, ζουν και εξελίσσονται. Οι χώροι πολιτισμού αποτελούν περιβάλλοντα μάθησης, επικοινωνίας και ενίσχυσης της κριτικής σκέψης του ανθρώπου. Προωθώντας το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία επομένως, θα μπορούσε να υιοθετηθεί με τη βοήθεια της τοπικής αυτοδιοίκησης, η συνεργασία των σχολείων με χώρους πολιτισμού, όπως μουσεία, γκαλερί, εκθέσεις, μουσικές εκδηλώσεις με σκοπό να έρθουν οι μαθητές σε άμεση επαφή με τον πολιτισμό. Κάτι τέτοιο είναι σύμφωνο και με αρκετές θεωρίες οι οποίες διαχρονικά έχουν υποστηρίξει τη σημασία της σύνδεσης πολιτισμού με την εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα η θεωρία του κονστροκτιβισμού των Dewey και Bruner σύμφωνα με την οποία η πρότερη γνώση και η εμπειρία είναι προϋποθέσεις για την απόκτηση νέας γνώσης ή η θεωρία της μάθησης μέσω αντικειμένων, η οποία τονίζει ότι όταν κάποιος εξερευνά εμπειρικά τα αντικείμενα και το γενικότερο πλαίσió τους, μαθαίνει ευκολότερα και η μάθηση διατηρείται περισσότερο (Μαγαλιού κ.ά., 2018). Η επισκέψεις των μαθητών σε χώρους πολιτισμού και η συνεργασία του σχολείου με πολιτιστικούς φορείς ενισχύουν το σχολικό

κλίμα, εμπλουτίζουν τους εκπαιδευτικούς με νέες μεθόδους διδακτικής, προκαλούν τη φαντασία και την κριτική σκέψη των μαθητών, προωθούν την ενίσχυση της πολιτιστικής κληρονομιάς και κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται ότι μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού και της ψυχαγωγίας (Μαγαλιού κ.ά., 2018). Επιπλέον δημιουργούνται διάυλοι επικοινωνίας του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, άνοιγμα στην κοινωνία και κλίμα εμπιστοσύνης, ενώ οι πολιτιστικοί φορείς αποκτούν μελλοντικούς θεατές και οι εκπαιδευτικοί εξελίσσουν την εκπαιδευτική τους κουλτούρα και τους καλλιτεχνικούς τους ορίζοντες αναφορικά με την τέχνη και τον πολιτισμό (Μαγαλιού κ.ά., 2018).

2.6 Εμπόδια στη σχέση σχολείου- κοινότητας

Όπως αποδεικνύεται από την έρευνα η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική και όταν η σχέση αυτή είναι ισορροπημένη τα οφέλη και για τις δύο πλευρές είναι μεγάλα. Ωστόσο υπάρχουν και παράγοντες οι οποίοι καθιστούν τη συνεργασία αυτή δύσκολη, αν όχι αδύνατη σε κάποιες περιπτώσεις. Αρχικά, η μόνιμη κατοικία των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στη σχέση τους με την κοινότητα, αφού το γεγονός ότι διαμένουν μακριά από τον τόπο που διδάσκουν δεν τους επιτρέπει να συνάψουν βαθύτερες σχέσεις με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και την τοπική κοινωνία και να προχωρήσουν στην υλοποίηση προγραμμάτων (Γρομητσάρη, 2016). Επίσης δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός πως τα σχολεία στην Ελλάδα εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από κλειστό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα, ενώ η προσπάθεια αποκέντρωσης που επιχειρήθηκε στην εκπαίδευση δεν αφορούσε ουσιαστικές αλλαγές και δεν κατάφερε να δημιουργήσει μια κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στην τοπική αυτοδιοίκηση και το σχολείο (Γρομητσάρη, 2016). Ένας άλλος παράγοντας που εμποδίζει τη συνεργασία σχολείου κοινωνίας είναι η υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού από την πλειοψηφία του πληθυσμού. Πολλοί γονείς, φορείς και επιχειρήσεις δε δείχνουν πια εμπιστοσύνη στο σχολείο και στο θεσμό του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι δεν υπάρχει λόγος να αφιερώσουν χρόνο για να συνεργαστούν μαζί τους.

Τέλος, σύμφωνα με τη Γρομητσάρη (2016) έρευνες σε περιοχές όπου οι γονείς διαθέτουν υψηλότερο οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο δείχνουν ότι και οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης ευκολότερα σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε περιοχές οι οποίες εμφανίζουν κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά προβλήματα, καθώς δε δείχνουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των φορέων να σχεδιάσουν και να επιλύσουν προβλήματα.

2.7 Η σημασία του χώρου στο σχολείο

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η ενδυνάμωση της σχέσης του σχολείου με την οικογένεια απαιτεί να λάβουμε υπόψη τη χωρική διάσταση των σχολικών μονάδων. Κάτι τέτοιο γίνεται εύκολα σαφές αν λάβουμε υπόψη μας ότι ο χώρος ως έννοια δε νοείται μόνο γεωμετρικά, καθώς υπάρχει και ο «κτισμένος χώρος» ο οποίος γίνεται αντιληπτός σε σχέση με τα ανθρωποκεντρικά χαρακτηριστικά που έχει (Γερμανός, 2019). Μια σχολική μονάδα ως «κτισμένος χώρος» είναι η σχέση της υλικής και της μη υλικής ποιότητας του χώρου οι οποίες συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση (Γερμανός, 2019). Ο μαθητής στο σχολείο του επηρεάζεται ψυχολογικά, πολιτισμικά και κοινωνικά από τα υλικά στοιχεία που υπάρχουν γύρω του και εκείνος με τη σειρά του επιδρά σε αυτά εξερευνώντας τα, καταγράφοντας τα και αξιολογώντας τα (Γερμανός, 2019).

Στην Ελλάδα τα περισσότερα σχολεία έχουν σχεδιαστεί χρόνια πριν σύμφωνα με το Νομοθετικό Διάταγμα της 17ης Μαΐου 1894 «Περί του τρόπου κατασκευής των σχολείων» που συμπληρώθηκε με το νόμο ΒΤΜΘ του 1895 και αποτελεί τον πρώτο κτηριοδομικό κανονισμό του ελληνικού κράτους για τα σχολικά κτίρια (Γκουταμάνης, 2015). Από τότε πολύ λίγα πράγματα έχουν αλλάξει στη διαρρύθμιση των σχολικών κτηρίων. Τα σχολεία βασίζονται στην τυποποίηση του χώρου και δεν προσφέρουν ερεθίσματα στα παιδιά, αφού είναι φτιαγμένα με σαφείς διαχωρισμούς ανοιχτών και κλειστών χώρων και συνήθως απουσιάζουν οι ενδιάμεσοι χώροι, όπως και οι πολυχώροι και οι αίθουσες συγκεντρώσεων (Καρέκου, 2018). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να περιορίζεται στις αίθουσες διδασκαλίας και να μην υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στις τάξεις ούτε και με τις υπόλοιπες σχολικές εγκαταστάσεις (Γκουταμάνης, 2015). Η διαρρύθμιση της αίθουσας εξακολουθεί να είναι δασκαλοκεντρική και μονολειτουργική με τα εξής χαρακτηριστικά: α) η έδρα και ο δάσκαλος βρίσκονται δίπλα στον πίνακα, β) οι θέσεις των μαθητών είναι απέναντι από το δάσκαλο σε παράλληλες σειρές θρανίων, γ) ο προσανατολισμός των μαθητών είναι προς το δάσκαλο και τον πίνακα και όχι προς τους συμμαθητές τους, δ) η κυκλοφορία γίνεται μέσα από διαδρόμους ανάμεσα στα θρανία και ε) περιοχές εργασίας των μαθητών αποτελούν το θρανίο, όπου γίνεται η ατομική εργασία, και ο πίνακας για την ατομική εξέταση (Γκουταμάνης, 2015). Παρατηρούμε επομένως ότι η διαμόρφωση των αιθουσών είναι πανομοιότυπη και φανερώνει την τυποποιημένη σχέση του χώρου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στο ρόλο του «εκπαιδευτικού - ρήτορα» και του «μαθητή - εκτελεστή οδηγιών» (Γκουταμάνης, 2015). Στους μαθητές δεν δίνεται η δυνατότητα να δρουν, να παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία,

να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και την κριτική τους ικανότητα, ενώ ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα μοιάζει με μια άγραφη «εκπαιδευτική τελετουργία» (Γκουταμάνης, 2015). Ωστόσο, αυτό που θα έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας κατά τη δημιουργία των σχολικών κτηρίων, είναι ότι ο «κτισμένος χώρος» συνδέεται με αξίες, πρότυπα και κοινωνικές συμπεριφορές (Γερμανός, 2019). Χρειάζεται επομένως ο χώρος μιας σχολικής μονάδας να έχει στοιχεία που να βοηθούν στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας και συμπεριφοράς και να επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν άποψη και συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού και αρχιτεκτονικής του σχολείου (Καρέκου, 2018). Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές είναι σε θέση να μελετούν το χώρο, να τον κατανοούν, να πειραματίζονται, να αυτοσχεδιάζουν, να αυτοβελτιώνονται και να συνεργάζονται (Καρέκου, 2018). Επίσης μέσα από αυτή τη διαδικασία έρχονται σε επαφή με επαγγελματίες, όπως αρχιτέκτονες, μηχανικούς, ξυλουργούς, ελαιοχρωματιστές, βιβλιοθηκονόμους, και με τη δουλειά των ανθρώπων αυτών (Καρέκου, 2018). Η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση του σχολείου μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη για τους μαθητές οι οποίοι εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, εξασκούνται στην αντίληψη για το χώρο, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να παίρνουν αποφάσεις, να εμπλέκονται με επαγγέλματα και να συναναστρέφονται με την ευρύτερη κοινωνία. Ο τρόπος κατασκευής των σχολείων και η παιδοκεντρική διάστασή του βοηθάει τους ίδιους τους μαθητές να αναπτυχθούν και οριοθετεί το σχολείο στη γειτονιά και στην κοινότητα (Καρέκου, 2018). Επιπλέον, η συμμετοχή του μαθητή στο διαμόρφωση του σχολικού χώρου επιτρέπει στο παιδί να διαμορφώσει το ίδιο την ταυτότητα του χώρου εντός του οποίου κινείται και τελικά να διαμορφώσει τη δική του προσωπική ταυτότητα μέσω της επικοινωνίας με άλλους και της αλληλεπίδρασης του μαζί τους

2.8 Παραδείγματα ανοιχτών σχολείων από χώρες του εξωτερικού και της Ελλάδας

Σε χώρες του εξωτερικού εδώ και αρκετά χρόνια έχουν υιοθετηθεί προγράμματα τα οποία έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τη σχέση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Ένα παράδειγμα αποτελεί η Αλβανία όπου το Υπουργείο Παιδείας και Αθλητισμού έχει διαμορφώσει αρκετά σχολεία σε κέντρα κοινότητας ώστε να καταστούν φιλικά προς όλους και να αποτελέσουν χώρους συνεργασίας ανάμεσα τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία (Balla, 2016). Το σχολείο ως κέντρο της κοινότητας προσφέρει ακαδημαϊκές γνώσεις στα παιδιά, στηρίζει τις οικογένειες, συνεισφέρει στην κοινότητα και προωθεί υπηρεσίες για την ασφάλεια και την υγεία όλων (Balla, 2016). Το σχολείο μαθαίνει να αφογκράζεται τις ανάγκες όχι μόνο των μαθητών, αλλά και της κοινότητας

και των γονιών γεγονός που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς τα παιδιά κουβαλούν μαζί τους στο σχολείο τα θετικά και τα αρνητικά της οικογένειας και της κοινωνίας στην οποία ζουν και μεγαλώνουν. Με τον τρόπο αυτό οι δεσμοί όλων των μελών ενισχύονται, η κοινωνική συνοχή ενδυναμώνεται και υπάρχει εμπιστοσύνη ώστε οι αποφάσεις να λαμβάνονται από κοινού. Άλλωστε είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε ότι ο σκοπός όλων είναι κοινός, να εξασφαλιστεί η ποιοτική εκπαίδευση των παιδιών και να καταφέρουν να ανταποκριθούν όχι μόνο στις ακαδημαϊκές προκλήσεις, αλλά και στην κοινωνική μόρφωση των νέων. Οι δράσεις των σχολείων ως κέντρα κοινότητας αφορούν προγράμματα και υπηρεσίες που παρέχουν στα παιδιά γνώσεις, καλλιτεχνική και πολιτιστική εξέλιξη και δραστηριότητες για την στήριξη των οικογενειών, όπως σεμινάρια ψυχολογίας, αλλά και νέων τεχνολογιών. Σύμφωνα με την Balla (2016) το σχολείο ως κέντρο κοινότητας είναι μια σημαντική πρωτοβουλία, καθώς ενισχύει τη δέσμευση των γονιών και των άλλων κοινωνικών φορέων προς τα σχολεία. Δεσμεύονται να συνεργάζονται με το σχολείο, να βοηθούν στις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών και οι ίδιοι επωφελούνται κατακτώντας νέες γνώσεις και καλλιεργώντας νέες δεξιότητες. Επιπλέον μαθαίνουν να καταλαβαίνουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά τους, δίνουν το παράδειγμα για τον εθελοντισμό και την κοινωνική δικαιοσύνη, αφού γονείς ανεξάρτητα της καταγωγής τους και της κοινωνικής τους τάξης συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν στο σχολείο για έναν κοινό σκοπό, το καλό των παιδιών τους. Τέλος η ευρύτερη κοινωνία προσφέρει υπηρεσίες υγείας και ψυχικής υγείας εντός του σχολείου μειώνοντας το χρόνο και τη δυσκολία πρόσβασης σε άλλες δομές, οι επιχειρήσεις της περιοχής ενημερώνονται για τις ανάγκες των μαθητών και των υπόλοιπων μελών της κοινότητας δίνοντας θέσεις άσκησης ή εργασίας και προσφέροντας βοήθεια σε εκείνους που τη χρειάζονται (Balla, 2016).

Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί ο οργανισμός *Leader in me*. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία η οποία ξεκίνησε το 1999 από εκπαιδευτικούς στο δημοτικό σχολείο A.B.Combs στις Η.Π.Α. και είχε ως στόχο να δώσει στους μαθητές εκτός από εγκυκλοπαιδικές γνώσεις και γνώσεις και εφόδια που θα τους είναι χρήσιμα στη ζωή, όπως η υπευθυνότητα, η επίλυση προβλημάτων, η ηγεσία, η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη. Από τότε χιλιάδες σχολεία σε όλο τον κόσμο συμμετέχουν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και εκπαιδευτικοί συναντιούνται κάθε χρόνο προκειμένου να ανταλλάξουν εμπειρίες και γνώσεις με σκοπό να ενισχύσουν τη σχέση του σχολείου με την κοινωνία, να υπάρχουν αποτελεσματικά σχολεία και να προσφέρουν στους μαθητές γνώσεις και εμπειρίες. Ένα από τα σχολεία που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι το δημοτικό σχολείο Orchards στο Λιούιστον του Άινταχο των Η.Π.Α. Το συγκεκριμένο σχολείο συνεργάζεται με γονείς και με τοπικούς φορείς και έχει καταφέρει να έχει ιατρείο στο χώρο του σχολείου για να αντιμετωπίζουν έκτακτα περιστατικά, εμβολιασμούς ή προγραμματισμένες επισκέψεις. Με τον τρόπο αυτό γονείς, σχολείο και κοινότητα

συνεργάζονται για το κοινό σκοπό. Επίσης οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου αναλαμβάνουν να κάνουν κοινωνική εργασία, όπως να απασχοληθούν σε καταφύγιο ζώων της περιοχής ή φροντίσουν πάρκα και δημόσιους χώρους (Snedaker, 2016). Έτσι και οι μαθητές συμμετέχουν στην κοινότητα και οι γονείς εμπλέκονται αναλαμβάνοντας τη μεταφορά των μαθητών ή άλλες ευθύνες και δουλεύοντας όλοι μαζί κατάφεραν να ενισχύσουν τους μεταξύ τους δεσμούς. Οι επιχειρήσεις και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί της περιοχής παρείχαν βοήθεια σε οικογένειες που είχαν ανάγκη, όπως φαγητό ή ρούχα (Snedaker, 2016). Σύμφωνα με την τότε διευθύντρια του δημοτικού σχολείου Orchards η πρωτοβουλία αυτή βοήθησε το σχολείο και τους μαθητές, αφού η βοήθεια που προσφέρθηκε ικανοποίησε τις βασικές ανάγκες των μαθητών και πια ήταν έτοιμοι να μάθουν και να αποκτήσουν και εγκυκλοπαιδικές γνώσεις (Snedaker, 2016).

Στο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και την εξ αποστάσεως Εκπαίδευση που έγινε στην Αθήνα το 2017 οι Μανούσου & Εκίζογλου αναφέρθηκαν στο πρόγραμμα Erasmus+ στο οποίο εκπαιδευτικοί από σχολεία της Ελλάδας μετακινούνται σε σχολεία του εξωτερικού προκειμένου να καταρτιστούν σε θέματα συμπερίληψης, ένταξης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αποτελεί ένα πιο συγκεκριμένο θέμα, ωστόσο και εδώ οι εμπειρίες που μετέφεραν οι Μανούσου & Εκίζογλου παρουσιάζουν τη σημασία που έχει η καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Στη Φιλανδία και τη Λετονία, όπου βρέθηκαν, το σχολείο έχει εξελίξει την ταυτότητα του σε “σχολείο για όλους”, αποδέχεται τη διαφορετικότητα και εντάσσει όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Η πρακτική και η κουλτούρα αυτή περνάει στους γονείς και στην κοινωνία και επιζητάται η συνεργασία μαζί τους. Όλα τα παιδιά λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται και οι υπηρεσίες συνεργάζονται, συντονίζονται με το σχολείο και ενημερώνουν ο ένας τον άλλον ώστε να διασφαλίζεται ότι η ένταξη υποστηρίζεται από όλους (Μανούσου κ.ά., 2017).

Επίσης στην πόλη Harpurhey του Μάντσεστερ η βιβλιοθήκη North City λειτουργεί ως εστία συγκέντρωσης των κατοίκων και των μαθητών και αποτελεί πηγή περηφάνιας για την πόλη. Το Harpurhey θεωρείτο μία από τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της Αγγλίας όπου το συμβούλιο της περιοχής αποφάσισε να υλοποιήσει προγράμματα αναγέννησης της περιοχής και να την κάνει ξανά κέντρο ολόκληρης της περιοχής. Έτσι αποφασίστηκε να συμπεριληφθεί η δημοτική βιβλιοθήκη στο συγκρότημα του κολεγίου Sixth Form ώστε να δοθούν κίνητρα να αλληλεπιδρούν διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, ηλικιών και διαφορετικοί τομείς μεταξύ τους (Moss et al., 2009). Στο κτήριο υπάρχουν φωτοτυπικά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, υπολογιστές και άλλο υλικό για άτομα με ειδικές ανάγκες, περιοδικά, εφημερίδες, αίθουσες συνεδριάσεων, όπως επίσης και χώροι χαλάρωσης και διασκέδασης για παιδιά και εφήβους. Το κτήριο σχεδιάστηκε και συμπεριέλαβε πολλούς και διαφορετικούς χώρους για ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών και ενδιαφερόντων προκειμένου να ενθαρρύνονται οι μαθητές και οι σπουδαστές να πηγαίνουν εκεί για μελέτη και οι κάτοικοι της περιοχής για να αναπτύξουν τα ενδιαφέροντά τους (Moss et al., 2009). Προγράμματα γυμναστικής,

σεμινάρια ψυχολογίας, ζωγραφικής και μουσικής, επιχειρηματικές ημερίδες και συνέδρια, ημέρες εύρεσης εργασίας, σεμινάρια μεντορικής και μόδας για κορίτσια, σεμινάρια για την ψυχική και τη σωματική υγεία, όπως και αθλητικές δραστηριότητες διοργανώνονται επίσης στο χώρο της βιβλιοθήκης της πόλης με αποτέλεσμα να αποτελεί πόλο συγκέντρωσης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης σχολείου και κοινότητας (Moss et al., 2009). Η συγκέντρωση πολλών φορέων στον ίδιο χώρο ο οποίος εξυπηρετεί τις ανάγκες τους, έχει κάνει ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς να φροντίζουν για τη συντήρηση και την ασφάλεια του χώρου της βιβλιοθήκης και του κολεγίου. Η συστέγαση της δημοτικής βιβλιοθήκης και του κολεγίου απέδειξε ότι οι δημόσιες υπηρεσίες βελτιώνονται, έδωσε την αίσθηση του ανήκειν και της ταυτότητας στους κατοίκους της περιοχής, αποτελεί πηγή περηφάνιας και βοηθάει να δημιουργηθεί ένα καλύτερο μέλλον (Moss et al., 2009). Και στην Ελλάδα υπάρχουν περιπτώσεις σχολείων που ακολουθούν μια εναλλακτική εκπαίδευση με καινοτόμες πρακτικές που έχουν στόχο να ανοίξουν το σχολείο στην κοινωνία, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν μαζί της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Δημοτικό Σχολείο Φουρφουρά στα Χανιά το οποίο χαρακτηρίζεται ως μαθητοκεντρικό, δηλαδή στο κέντρο της μάθησης βρίσκεται ο μαθητής και οι ανάγκες του. Στο Δημοτικό Σχολείο του Φορφουρά δίνεται έμφαση στη βιωματική μάθηση και στο παιχνίδι και προτεραιότητα όλων είναι να δημιουργήσουν χαρούμενους, δημιουργικούς, ελεύθερους, κριτικούς και αυτόνομους μαθητές (Ακίδου κ.α., 2015). Σε αυτή την προσπάθεια του σχολείου σημαντικό ρόλο έχει παίξει η εξωστρέφεια που δείχνει προς την τοπική κοινωνία. Ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές επικοινωνούν και συνεργάζονται με τους κατοίκους και τους φορείς της περιοχής και όχι μόνο, μέσα από καινοτόμες δράσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα τηλεδιασκέψεων «Οδυσσέας» στο οποίο συμμετέχουν έξι σχολεία από όλη την Ελλάδα και επικοινωνούν για να ανταλλάξουν ιδέες και προβληματισμούς πάνω σε θέματα που αφορούν τους μαθητές και τα σχολεία (Ακίδου κ.α., 2015). Επίσης το σχολείο έχει δημιουργήσει το *Φουρφουράς.tv* μια διαδικτυακή τηλεόραση με εκπομπές μαγειρικής, φυσικής, παιχνίδια για να εκφράζονται τα παιδιά και να αλληλεπιδρούν με το εξωτερικό περιβάλλον, όπως και το «Σχολικό Δίκτυο των Ορέων» το οποίο αποτελείται από σχολεία ορεινών περιοχών τα οποία συνεργάζονται και δημιουργούν ντοκιμαντέρ για την προώθηση του τόπου, της ιστορίας και της παράδοσής τους στην κοινωνία (Ακίδου κ.α., 2015). Επιπλέον το σχολείο παράγει με τη βοήθεια των κατοίκων και συνεταιρισμών της περιοχής το δικό του αρωματισμένο λάδι το οποίο στη συνέχεια επιστρέφει στην κοινότητα, δέχεται επισκέψεις από σχολεία, φορείς και οργανισμούς της Ελλάδας και του εξωτερικού που ενδιαφέρονται να ενημερωθούν από κοντά για τις δράσεις του σχολείου (Ακίδου κ.α., 2015). Τέλος, η εξωστρέφεια του Δημοτικού Σχολείου Φουρφουρά είναι εμφανής και στη συμμετοχή του σε ευρωπαϊκά προγράμματα φυσικής και επιστημών, όπως το “Primary Science Network”, το “Open Discovery Space” και το “Creative Little Scientists”.

Ένα ακόμα παράδειγμα που επιβεβαιώνει τη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες και τους κοινωνικούς φορείς αποτελεί το Δίκτυο SCHOOLHOODS. Το Δίκτυο SCHOOLHOODS έχει ως στόχο να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι μαθητές κατά την μετακίνησή τους στο σχολείο και να δημιουργήσει δράσεις σχετικά με τη διαδρομή προς το σχολείο και το δημόσιο χώρο γύρω από αυτό (“Ρέθεμνος”, 2023). Στο πλαίσιο αυτό εταίροι από το Δίκτυο βρέθηκαν στο Ρέθυμνο πρόσφατα όπου συναντήθηκαν με εκπροσώπους του Δήμου και σχολείων για να προωθήσουν τη δράση τους, καθώς θεωρούν ότι η μετακίνηση προς το σχολείο θα έπρεπε να εξυπηρετεί τους ίδιους τους μαθητές και όχι τις κυκλοφοριακές ανάγκες κάθε περιοχής (“Ρέθεμνος”, 2023). Αποτέλεσμα της μετακίνησης των μαθητών με ιδιωτικά αυτοκίνητα είναι η αυξημένη κίνηση, η πιθανότητα ατυχημάτων και η αδυναμία περιπάτου και κοινωνικοποίησης (“Ρέθεμνος”, 2023). Τα παιδιά και οι κάτοικοι της περιοχής θα έπρεπε να κινούνται ελεύθερα στη γειτονιά τους και στους δημόσιους χώρους οι οποίοι έχουν πια μετατραπεί σε χώρους στάθμευσης. Το Δίκτυο SCHOOLHOODS με τη συνεργασία του σχολείου, των γονέων και της κοινωνίας προσπαθεί να κάνει τις μετακινήσεις από και προς το σχολείο και τους χώρους γύρω από τις σχολικές μονάδες φιλικές προς το περιβάλλον και προς τους πολίτες.

2.9 Σχολείο και Εκκλησία

2.9.1 Ιστορική αναδρομή

Αποτελεί αδιαμφισβήτητο στοιχείο ότι η εκπαίδευση χρησιμοποιείται διαχρονικά ως μέσο για την προώθηση ιδεολογικών οραμάτων και τη δημιουργία εθνικής συνείδησης και εθνικής ταυτότητας. Η ιστορική εξέλιξη της Ελλάδας και η ορθόδοξη παράδοσή της έδωσαν τη βάση για την εμπλοκή της εκκλησίας στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων. Μάλιστα στο παρελθόν οι ιερείς ήταν και δάσκαλοι και πολλά σχολεία στεγαζόταν σε ναούς προσπαθώντας να διασφαλίσουν την εθνική ορθόδοξη ταυτότητα απέναντι στους Οθωμανούς. Μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1453, ο Πατριάρχης έλαβε θρησκευτικές αρμοδιότητες που αφορούσαν τους ορθόδοξους και αναδείχθηκε σε πνευματικό, πολιτικό και θρησκευτικό αρχηγό του ορθόδοξου λαού (Θεριανός, 2019). Κάτι τέτοιο είχε ως αποτέλεσμα η εκκλησία να γίνει ο φάρος των υπόδουλων Ελλήνων και η χριστιανική πίστη να μετατραπεί σε ιδεολογία προώθησης του ελληνικού έθνους. Η ιδέα του ελληνισμού ήταν συνυφασμένη με τη θρησκεία και την πολιτιστική ταυτότητα της ορθοδοξίας και

η ανατολική ορθόδοξη πίστη εκφραζόταν στα σχολεία με το μάθημα των Θρησκευτικών (Σαπουνάς, 2021).

Η σημασία του μαθήματος των θρησκευτικών συνδέθηκε με την έκφραση συγκεκριμένης κοσμοθεωρίας προκειμένου να διαμορφωθεί η θρησκευτική, η εθνική και η κοινωνική συνείδηση του πληθυσμού που ζούσε στον ελληνικό χώρο (Σαπουνάς, 2021). Χαρακτηριστικές πρακτικές σύνδεσης της θρησκείας με το σχολείο αποτελούν τα τραγούδια που διδάσκονται από τις μικρές τάξεις τα παιδιά, τα οποία αναφέρουν “...φεγγαράκι μου λαμπρό φέγγε μου να περπατώ, να μαθαίνω γράμματα, του Θεού τα πράγματα...” (Χατζηιωαννίδης, 2019). Όπως επίσης η εορτή του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου στις 25 Μαρτίου, που είναι μια μεγάλη θρησκευτική εορτή, επιλέχθηκε να ανακηρυχθεί επίσημη επέτειος της Επανάστασης του 1821 ή ακόμα κατά την ίδρυση του Υπουργείου Παιδείας υπήρχε στην ονομασία και το θρήσκευμα, δηλαδή Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με σκοπό η ένωση εκπαίδευσης και θρησκείας να αποτελέσει δομικό στοιχείο της ελληνικής πολιτείας (Θεριανός, 2019). Η διδασκαλία βεβαίως, των θρησκευτικών χαρακτηριζόταν από τον ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα στηριζόμενη και στο άρθρο 3 του Συντάγματος που αναφέρεται στην “επικρατούσα θρησκεία” της Ελλάδας με αποτέλεσμα η θρησκεία στην Ελλάδα να συνδέεται μόνο με την ορθοδοξία (Σαπουνάς, 2021). Η Εκκλησία είχε λόγο στις διαδικασίες του σχολείου, καθώς αποτελούσε το οικονομικό και ηθικό στήριγμα και τον κοινό τόπο που ένωνε όλους τους Έλληνες.

2.9.2 Ο ρόλος της Εκκλησίας στο σχολείο μέσω του μαθήματος των

Θρησκευτικών

Τη δεκαετία του 1990 στην Ελλάδα άρχισαν να έρχονται μαθητές από ξένες χώρες με διαφορετικό πολιτιστικό, κοινωνικό, εθνοτικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Η Ελλάδα άρχισε να γίνεται μια πολυπολιτισμική κοινωνία η οποία είχε ανάγκη από αλλαγές στην εκπαίδευση προκειμένου να ενσωματωθούν οι αλλοεθνείς μαθητές. Έτσι το μάθημα των θρησκευτικών από ομολογιακό χαρακτήρα απέκτησε θρησκευσιολογικό χαρακτήρα και βασίστηκε στη θρησκευτική και διαχριστιανική μάθηση (Τσιρέβελος, 2019). Σκοπός του νέου προγράμματος ήταν να καταπολεμηθεί ο φανατισμός, ο εθνικισμός, η θρησκευτική μισαλλοδοξία και να μάθουν οι μαθητές να συνυπάρχουν με άτομα διαφορετικών θρησκειών και πολιτισμών (Σαπουνάς, 2021). Ο θρησκευσιολογικός χαρακτήρας του μαθήματος των θρησκευτικών διδάσκει τη θρησκεία ως φαινόμενο σφαιρικό με αναφορές και σε άλλα χριστιανικά δόγματα, όπως και σε άλλες θρησκείες και σκοπός είναι να επιτευχθεί ο “θρησκευτικός γραμματισμός” (Βογιατζής, 2012). Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας κρίνεται απαραίτητο το μάθημα των θρησκευτικών να βοηθάει τους

μαθητές να καλλιεργούν τη θρησκευτική τους συνείδηση και να κατανοήσουν την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση παράλληλα με τη διερεύνηση άλλων θρησκευτικών παραδόσεων (Σαπουνάς, 2021).

Στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών χρησιμοποιούνται τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες βοηθούν το μαθητή να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να γίνει εμψυχωτής στην πορεία για μάθηση (Τσιρέβελος, 2019). Μέσα από τη βιωματική μάθηση οι μαθητές ανακαλύπτουν τη σύνδεση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού με το χριστιανισμό, μελετούν τα ήθη, τα έθιμα, τα κείμενα, τις εορτές, την Αγία Γραφή και την εκκλησιαστική ιστορία στοιχεία που μπορεί να είναι πηγή έμπνευσης για τα παιδιά (Τσιρέβελος, 2019). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν τη θρησκευτική ετερότητα ως ένα φαινόμενο πραγματικό το οποίο αφορά τις κοινωνίες σήμερα. Η ίδια η χριστιανική διάνοηση και η κεντρική ιδέα του χριστιανισμού άλλωστε, μιλάει για σεβασμό του συνανθρώπου, για ισότητα, για αγάπη και ελευθερία. Το μάθημα των θρησκευτικών τότε δε θα γίνεται χώρος περιθωριοποίησης των μαθητών, που ανήκουν σε διαφορετικά θρησκευτικά υπόβαθρα, αλλά πεδίο διαλόγου, ανοίγματος στην κοινωνία και αλληλοσεβασμού (Σαπουνάς, 2021). Δεν θα προωθούνται οι διακρίσεις, αλλά θα αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες του καθενός και θα υιοθετούνται κοινές παγκόσμιες αξίες και διαπολιτισμικές δεξιότητες (Λυτσιούση κ.ά., 2022). Εξάλλου η αυθεντική αποστολική ορθοδοξία εκφράζει τη “θυσία του ορθόδοξου χριστιανού για τους άλλους” (Φαρμάκη, 2017).

Στη νέα πραγματικότητα το ζητούμενο χρειάζεται να είναι η θρησκευτική αγωγή ώστε οι μαθητές στα πολυπολιτισμικά σχολεία να μπορούν να ερμηνεύουν από θεολογική σκοπιά ζητήματα που σχετίζονται με τον εαυτό τους, την κοινωνία και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Επιπλέον, χωρίς να τους επιβάλλεται να απαρνηθούν την πίστη τους, διδάσκονται τη θρησκευτική παράδοση της Ελλάδας και κατανοούν τον ελληνικό πολιτισμό, τις παραδόσεις, τα έθιμα, τη λαογραφία της χώρας που σχετίζονται με την ορθόδοξη παράδοση (Φαρμάκη, 2017). Η ορθόδοξη χριστιανική πίστη, όπως αυτή εκφράζεται στα σχολεία μέσα από το μάθημα των θρησκευτικών, μπορεί να πρεσβεύει τη δημοκρατία και να σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα του καθενός χωρίς κατηχητικό και ομολογιακό χαρακτήρα (Λυτσιούση κ.ά., 2022). Έτσι το σχολείο θα αποτελεί έναν ασφαλή χώρο με βασικό στοιχείο την αποδοχή και η θρησκεία θα εμπλουτίζει την κοινωνία (Λυτσιούση κ.ά., 2022). Εξάλλου η μελέτη της θρησκείας, όπως και ο διάλογος για θέματα που αφορούν τη θρησκεία ελαχιστοποιεί τις προκαταλήψεις και το φόβο για το διαφορετικό και κάνει σαφές ότι η ορθόδοξη χριστιανική πίστη δε διδάσκει το μίσος και το θρησκευτικό φανατισμό, αλλά την αγάπη προς το πλησίον και την ισότητα (Αλατά, 2018). Ο εκκλησιασμός των μαθητών και η συμμετοχή τους σε τοπικές θρησκευτικές εορτές προάγει τις σχέσεις εκκλησίας σχολείου, όπως και τις πνευματικές ανάγκες των μαθητών (Σαϊτής, 2008).

Όσον αφορά τη θέση της οικογένειας στην προώθηση της χριστιανικής πίστης, οι Πανταζής κ.α. (2003) αναφέρουν ότι πολλές οικογένειες δεν προσφέρουν στα παιδιά σαφή θρησκευτική αγωγή και σταθερή σχέση με την εκκλησία. Αντίθετα είναι λίγες οι οικογένειες εκείνες που προωθούν τη συστηματική θρησκευτική αγωγή η οποία μάλιστα κινδυνεύει να μετατραπεί σε «χόμπυ» των συγκεκριμένων οικογενειών (Πανταζής κ.α., 2003). Πολλές φορές μάλιστα οι ίδιοι οι γονείς έχουν την εντύπωση ότι διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους με βάση ξεπερασμένες αρχές και αξίες και φοβούνται ότι αυτές μπορεί να τους δημιουργήσουν πρόβλημα στο σχολείο και να προκαλέσουν αντιδράσεις με αποτέλεσμα να μην αισθάνονται ειδικοί σε θέματα όπως η κατήχηση, ο εκκλησιασμός ή οι χριστιανικές αρχές και να μεταφέρουν τη διδασκαλία τους στο σχολείο (Πανταζής κ.α., 2003).

Εν κατακλείδι, η Εκκλησία διαχρονικά στην Ελλάδα έχει συνδεθεί με άρρηκτα με το σχολείο, έχει βοηθήσει οικονομικά και πνευματικά κι έχει σημαντικό μερίδιο στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης των Ελλήνων. Μένει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα των σύγχρονων, παγκοσμιοποιημένων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, να ανοίξει στην κοινωνία ώστε να καταφέρει με τον τρόπο αυτό να μεταδώσει τις χριστιανικές αξίες και αρετές της αγάπης, του σεβασμού, της αλληλεγγύης, της ισότητας και της προσφοράς τις οποίες διακηρύσσει ο Χριστός.

2.9.3 Η προσφορά του μαθήματος των θρησκευτικών στους νέους

Η θέση της Εκκλησίας και η προβολή της μέσω του μαθήματος των θρησκευτικών μπορεί να δυναμώσει, καθώς αφορά νέους οι οποίοι βρίσκονται στην ηλικία της αμφισβήτησης και της επανάστασης και χρειάζονται ταυτόχρονα βάσεις, στήριγμα και νόημα στη ζωή τους. Η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω του Συμβουλίου της Ευρώπης ψήφισε το 2008 μία οδηγία σύμφωνα με την οποία όλα τα κράτη μέλη της θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τη θρησκευτική εκπαίδευση στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων τους, καθώς αποτελεί σημαντικό κομμάτι της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων (Koukounaras- Liagkis, 2016). Η θρησκευτική εκπαίδευση συνεισφέρει στην συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικό υπόβαθρο και βοηθάει στην καταπολέμηση της ξеноφοβίας και του διαχωρισμού, όπως επίσης προσφέρει απαντήσεις σε αρκετά αμφισβητούμενα θέματα που αφορούν την ύπαρξη Θεού, το νόημα της ζωής, τις έννοιες του σωστού και του λάθους και προωθεί την ανοχή και το διάλογο. Μεγαλώνοντας, έχοντας λάβει τις αρχές της αγάπης και του αλληλοσεβασμού που πρεσβεύει η θρησκεία, και καθώς αρχίζουν να αποκόπτονται από το σχολείο και τους δασκάλους, οι νέοι θα έχουν πάρει τα εφόδια που τους είναι απαραίτητα στη ζωή και θα έχουν τα κίνητρα να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και τη δύναμη που χρειάζεται για να πορευτούν

ενάντια στην αβεβαιότητα της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Koukounaras- Liagkis, 2016).

3. Σχολείο και Γονείς

3.1 Θεωρητική αναφορά στη σχέση γονέων σχολείου

Πέρα από την τοπική κοινωνία και το τοπικό κράτος, ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση του σχολείου με τους γονείς και μάλιστα τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί σε παγκόσμιο επίπεδο η σημασία της συμμετοχής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ωστόσο γεγονός ότι ακόμα και σήμερα στερεότυπα και αντιλήψεις που υπάρχουν για την οικογένεια οδηγούν σε προβληματική σχέση με το σχολείο. Επομένως είναι σημαντικό να επιτευχθεί ένας νέος τρόπος συνεργασίας και κατανόησης μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας.

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα για την ερμηνεία της σχέσης σχολείου και οικογένειας, όπως είναι η αντισταθμιστική προσέγγιση, η επικοινωνιακή προσέγγιση, το μοντέλο υπευθυνότητας και η διαπολιτισμική προσέγγιση μέσα από το μοντέλο συμμετοχής (Ζησιμοπούλου, 2000). Η αντισταθμιστική προσέγγιση πρεσβεύει ότι το σχολείο πρέπει να αντισταθμίζει τα αδύναμα σημεία των μη προνομιούχων μαθητών και οικογενειών μέσω παρεμβάσεων και θετικών δράσεων, η επικοινωνιακή προσέγγιση υποστηρίζει ότι η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι το μέσο για να επιλυθούν τα προβλήματα και να ελαχιστοποιηθούν οι αποτυχίες, ενώ το μοντέλο της υπευθυνότητας παρουσιάζει την υπεύθυνη στάση όλων ως προς τον τρόπο επίτευξης μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα χαρακτηρίζεται από ισότητα και προβολή των ιδιομορφιών (Ζησιμοπούλου, 2000). Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση όπως την παρουσιάζει το μοντέλο συμμετοχής, εδώ αναγνωρίζονται οι κοινοί και αμοιβαίοι ρόλοι και οι κοινές προσπάθειες εκπαιδευτικών και γονέων προκειμένου να αναθεωρηθούν οι παραδοσιακές σχέσεις και να επιτευχθεί η εμπλοκή όλων των φορέων μέσα από μη ιεραρχικές σχέσεις (Ζησιμοπούλου, 2000). Τέλος, το συμμετοχικό μοντέλο οραματίζεται μια κοινότητα στην οποία ο διάλογος και η συμμετοχή κυριαρχούν στις σχέσεις, μια κοινότητα που θα μαθαίνει και θα εξελίσσεται με ισότιμους όρους (Ζησιμοπούλου, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί και διάφορες θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Μία από αυτές είναι η θεωρία της Epstein των “επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής” σύμφωνα με την οποία αυτά τα τρία μέρη

αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεξαρτώνται (Σακελλαρίου, 2015). Η κάθε σφαίρα έχει τους δικούς της μηχανισμούς, ωστόσο όταν αυτές συνεργαστούν και ακολουθήσουν συγκεκριμένες μεθόδους, τότε η επιδόσεις των μαθητών θα είναι καλύτερες, η σχολική διαρροή θα μειωθεί και το σχολείο θα είναι αποτελεσματικό (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Βεβαίως το είδος και ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από το επίπεδο, την ηλικία του μαθητή, από τις πολιτικές της οικογένειας και από τις πολιτικές του σχολείου (Μανιώτη, 2019). Επίσης η θεωρία της οικολογικής προοπτικής υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη επηρεάζεται από το πώς αλληλεπιδρούν τα άτομα με το μεταβαλλόμενο περιβάλλον που ζουν (Σακελλαρίου, 2015). Κι ως παράγοντες βασικοί στην ανάπτυξη των ατόμων θεωρούνται οι γονείς, οι φίλοι, οι δάσκαλοι, η κοινωνία, το σχολείο, ο πολιτισμός, οπότε η συνεργασία αυτών έχει θετικά οφέλη στην εκπαίδευση των παιδιών (Σακελλαρίου, 2015).

Όποιο μοντέλο κι αν ακολουθήσει κάποιος ωστόσο, το σίγουρο είναι ότι η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς είναι εξελικτική και δυναμική και χρειάζεται και οι δύο πλευρές να αφιερώσουν χρόνο για να γνωρίσουν τις φάσεις της σχέσης αυτής, τους ρόλους, τις θέσεις και τις δράσεις που μπορούν να αναληφθούν ώστε να εφαρμοστούν οι κατάλληλες πολιτικές και πρακτικές οι οποίες θα οδηγήσουν σε ένα αποτελεσματικό σχολείο. Επιπλέον, οι αλλαγές που έχουν γίνει στη δομή της οικογένειας απαιτούν από το σχολείο να αναπληρώσει ή να συμπληρώσει τα τυχόν ελλείμματα ή τις δυνατότητες μέσω παιδαγωγικών προσόντων και δεξιοτήτων (Σταματόπουλος, 2017).

Όσον αφορά τη σχέση του διευθυντή με τους γονείς και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων η αρμονική τους σχέση δυναμώνει όταν επιλύονται τα προβλήματα και επιτυγχάνονται οι στόχοι. Ο διευθυντής μπορεί να ζητήσει οικονομική βοήθεια και εθελοντική εργασία από τα μέλη του Συλλόγου για να ενισχυθεί η αίσθηση της συμμετοχής όλων στο σχολείο. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής μπορεί να ενισχύσει την επικοινωνία με το Σύλλογο όταν συμμετέχει στις συνεδριάσεις του και εκφράζει τη γνώμη του, όταν επιδιώκει να συναντιέται με τους γονείς, όταν ακούει τις απόψεις των γονιών και συζητάει μαζί τους, τους ενημερώνει για όλα τα θέματα που αφορούν το σχολείο από την πρόοδο των μαθητών έως τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές ή σε προσωπικό (Τζωτζου κ.ά., 2013).

3.2. Σχέσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς

Ιδιαίτερα σημαντικός στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο θεωρείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς εκείνοι είναι που αντιλαμβάνονται και ορίζουν την επικοινωνία

με τους γονείς. Η υιοθέτηση κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων από το σχολείο είναι ένας τρόπος βελτίωσης της σχέσης σχολείου γονέων και κοινωνίας, αφού διασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και όλοι αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες και συνδημιουργοί λύσεων (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2017). Η κάθε σχολική μονάδα ορίζει το στόχο και το όραμά της, τις στρατηγικές της και το ρόλο του εξωτερικού περιβάλλοντος σε αυτή δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια “τυπολογία” του συγκεκριμένου σχολείου προς την οικογένεια και την κοινότητα (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2017). Σύμφωνα με τις Μπεαζίδου και Σπάθη (2019) οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς αλληλοεπηρεάζονται και εξαρτώνται από τις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, όπως επίσης από τις πολιτισμικές καταβολές του καθενός. Η σχέση τους είναι εξελικτική και καθόλου στατική, ενώ η γονεϊκή εμπλοκή είναι πιο συχνή όταν αυτή επιτρέπεται από τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο διακρίνονται τέσσερα μοντέλα αρμοδιοτήτων και ρόλων εκπαιδευτικών και γονέων ανάλογα με τις επικρατούσες κάθε φορά συνθήκες. Το σχολειοκεντρικό μοντέλο θέτει σαφή και ξεκάθαρα όρια στην εμπλοκή των γονέων η οποία περιορίζεται σε προγραμματισμένες ενημερωτικές συναντήσεις που έχουν πρωτύτερα οργανωθεί από το σχολείο αποκλειστικά (Μπεαζίδου κ.ά., 2019). Έτσι το σχολείο προστατεύεται από κάθε παρέμβαση (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2017). Το συνεργατικό μοντέλο βασίζεται στη συνεργασία και την επικοινωνία των δύο πλευρών, όμως η και πάλι η γονεϊκή εμπλοκή είναι ελεγχόμενη και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον πρώτο λόγο σχετικά με το ρόλο των γονέων στο σχολείο (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2017). Στη συνέχεια έχουμε το διαπραγματευτικό μοντέλο στο οποίο οι ρόλοι των δύο πλευρών είναι ισότιμοι σε κάποιους τομείς, η ενεργοποίηση των γονιών είναι έντονη και ουσιαστική, ενώ ταυτόχρονα η σχέση βασίζεται στην αμοιβαία αποδοχή και εμπιστοσύνη (Μπεαζίδου κ.ά., 2019). Πολλές φορές μέλη οικογενειών από διαφορετικά υπόβαθρα καλούνται στο σχολείο να μιλήσουν για την καταγωγή, τον πολιτισμό ή ακόμα και το επάγγελμά τους ώστε να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές του (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2017). Τέλος, στο οικογενειοκεντρικό μοντέλο οι γονείς παρουσιάζονται ως βασικοί ρυθμιστικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αυξημένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ενώ το όραμα του σχολείου για την εκπαιδευτική διαδικασία που θα ακολουθήσει διαμορφώνεται σε συνεργασία με τους γονείς (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2017).

Το ποιο μοντέλο επιλέγει να υιοθετήσει κάθε σχολική μονάδα και το σύνολο των εκπαιδευτικών της εξαρτάται από τη διάθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών και από τις αντιλήψεις τους για το είδος της σχέσης αυτής. Αν για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι έχει την αποκλειστική ευθύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν εκτιμά ότι οι γονείς είναι σε θέση να βοηθήσουν και είναι απρόθυμος να προετοιμαστεί για μια συνάντηση ή για συνεργασία με τους γονείς, τότε δεν μπορεί να υπάρξει κλίμα εμπιστοσύνης και υποστήριξης με τους γονείς (Μπεαζίδου κ.ά., 2019). Αρκετές είναι οι περιπτώσεις μάλιστα όπου παρατηρείται το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν τη

συνεργασία με τους γονείς, αλλά να μην είναι διατεθειμένοι οργανώσουν συναντήσεις ή να δεχτούν παρεμβάσεις στο έργο τους. Χρειάζεται ωστόσο, να μην ξεχνάμε ότι οι δύο πλευρές μοιράζονται κοινές ευθύνες αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών. Η εκπαίδευση δε σταματά στο σχολείο, αλλά συνεχίζεται και το οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον κάθε μαθητή, επομένως είναι απαραίτητο σχολείο και οικογένεια να συνεργάζονται για την ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Δεν πρέπει να ξεχνάμε επίσης ότι στη σύγχρονη κοινωνία η εκπαίδευση και η μεταφορά γνώσεων έχει πάψει να γίνεται αποκλειστικά από το σχολείο, αλλά έχουν πολύ σημαντικό μερίδιο στη γνώση το διαδίκτυο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς επομένως, χρειάζεται να αντιληφθούν ότι έχουν κοινές ευθύνες αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών και η ισορροπημένη και καλή συνεργασία μεταξύ τους ενισχύει και ενδυναμώνει την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.3. Η σημασία του ρόλου των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας, η παγκόσμια οικονομία που προωθεί τον ανταγωνισμό, οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, η διαφορά επιπέδου στις επιδόσεις μαθητών από διαφορετικά οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλοντα έφεραν στην επιφάνεια την ανάγκη συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο (Πεντέρη κ.ά., 2013). Το σχολείο αποτελεί αναπαράσταση της κοινωνίας και της ευρύτερης περιοχής που αυτό ανήκει. Αντικατοπτρίζει την κοινωνική και την οικονομική κατάσταση της κοινωνίας και την παιδεία της, όπως επίσης αποκαλύπτονται στο σχολείο και οι σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους. Η δεκαετία του 1990 υπήρξε αρκετά σημαντική για την ανάπτυξη της σχέσης αυτής, καθώς τότε άρχισαν να διαμορφώνονται παγκοσμίως προγράμματα που αφορούν τη συμμετοχή των γονιών σε εκπαιδευτικές και άλλες δραστηριότητες του σχολείου (Πεντέρη κ.ά., 2013).

Στη χώρα μας η συμμετοχή των γονιών στις σχολικές μονάδες είναι θεσμοθετημένη με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Οι γονείς παρουσιάζονται ως εταίροι και ως ομάδα πίεσης ταυτόχρονα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Οι γονείς μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, δρουν εθελοντικά και βοηθούν να αντιμετωπιστούν προβλήματα στο σχολείο. Επίσης δρουν ως διαμεσολαβητές με την τοπική κοινωνία, αφού οι ίδιοι οι γονείς αποτελούν μέρος της. Ο Σύλλογος Γονέων έχει συμβουλευτικό ρόλο προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, προσφέρει στην κοινωνικοποίησή τους, βοηθάει οικονομικά το σχολείο και συνάμα οι γονείς ανακαλύπτουν τρόπους επικοινωνίας με τα παιδιά τους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Τέλος, οι γονείς ασκούν κριτική και απαιτούν από το σχολείο να γίνεται καλύτερο ως προς το έργο που επιτελεί αφού ενδιαφέρονται να υπερασπιστούν τα παιδιά

τους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Από την άλλη μεριά, οι γονείς μαθαίνουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, γνωρίζουν τις αδυναμίες τους, αλλά και τις ικανότητές τους και γίνονται συμμετέτοχοι στην εκπαιδευτική εμπειρία, ενώ τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, παρουσιάζουν αυξημένες φιλοδοξίες και λιγότερα θέματα πειθαρχίας (Σακελλαρίου, 2015). Επιπλέον, η εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζει το σχολείο με νέες ιδέες, εμπειρίες και γνώσεις (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα προγράμματα και δράσεις που συμπεριλαμβάνουν τους γονείς εφαρμόζονται στα σχολεία αποδεικνύοντας έτσι την αξία που έχει η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια (Σακελλαρίου, 2015). Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι γονείς είναι εκείνοι οι οποίοι από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού παρέχουν ασφαλείς και υγιείς συνθήκες διαβίωσης και σχολικής εργασίας, συμπεριφορές, στάσεις, πρότυπα και αξίες. Η πορεία και η εξέλιξη ενός παιδιού κατά τη σχολική του ζωή εξαρτάται στο μεγαλύτερο βαθμό από τα ερεθίσματα και τις μαθησιακές ευκαιρίες που έχει λάβει από τους γονείς του, όπως επίσης και από την επικοινωνία του με τους γονείς του και τις προσδοκίες τους (Μαζαράκης κ.α., 2014). Η ιστορία δείχνει ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα αυθεντικό οικογενειακό περιβάλλον έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αυτοέλεγχο, παίρνουν πρωτοβουλίες και εμφανίζουν ενδιαφέρον για μάθηση σε αντίθεση με τους καταπιεστικούς γονείς ή με εκείνους που καυγαδίζουν διαρκώς οι οποίοι μεγαλώνουν παιδιά από τα οποία λείπει το κίνητρο, ο αυθορμητισμός και η πρωτοβουλία και τα οποία αισθάνονται φόβο και απειλή (Μαζαράκης κ.α., 2014). Όσοι γονείς δίνουν κίνητρα στα παιδιά τους για να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης, τους προσφέρουν ουσιαστικά το έναυσμα για να κινητοποιηθούν προς το στόχο τους, δηλαδή το σχολείο (Μηκέ, 2022). Οι μαθητές αποκτούν ενδιαφέρον για το σχολείο και προσπαθούν να επιτύχουν καλές επιδόσεις (Μηκέ, 2022). Το σχολείο σε συνεργασία με τους γονείς χρειάζεται να εκπαιδεύει τους μαθητές να συμμετέχουν στην κοινωνία που ζουν ώστε οι ίδιοι με τη σειρά τους να καταφέρουν να εκπαιδεύσουν την κοινωνία και να την οδηγήσουν σε υψηλότερο επίπεδο. Όταν μεμονωμένα άτομα εντός του σχολείου καταφέρουν να συνεργαστούν, να ταιριάξουν τη νοοτροπία τους, τις αξίες, το ήθος τους, τότε μπορούν να φέρουν την αλλαγή στην ίδια τους την κοινότητα. Το σχολικό κλίμα είναι σημαντικό για την προώθηση ενός ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου, γιατί αποτελεί και το στοιχείο εκείνο που προϋδεάζει την κοινωνία για τη συνέχεια, τη συνεργασία της με το σχολείο.

3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου γονέων

Η σχέση βέβαια του σχολείου με τους γονείς εξαρτάται άμεσα από το πολιτιστικό, το οικονομικό και το κοινωνικό επίπεδο των γονιών. Επίσης παράγοντες όπως η ηλικία του μαθητή, η τάξη του

και το γνωστικό αντικείμενο επηρεάζουν το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής (Μηκέ, 2022). Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών φαίνεται επίσης, να επηρεάζει την επαγγελματική επιλογή των μαθητών. Σύμφωνα με τους Κυπριανό κ.ά. (2013) οι μαθητές επιδιώκουν να κατακτήσουν τη γνώση που τους χρειάζεται για να διατηρηθούν στην κοινωνική τάξη των γονιών τους. Όσοι δηλαδή προέρχονται από την εργατική τάξη επενδύουν αρκετά στην εκπαίδευση για να μην πέσουν κοινωνικά, ενώ οι μαθητές από μεσαία ή ανώτερα στρώματα χρειάζεται να κατακτήσουν ψηλότερα επίπεδα γνώσης για να διατηρηθούν στην ίδια κοινωνική τάξη με τους γονείς τους (Κυπριανός κ.ά., 2013). Στη συνεργασία τους με το σχολείο οι γονείς μεσαίων και υψηλότερων στρωμάτων, επικοινωνούν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς, ενδιαφέρονται και συμμετέχουν στις εργασίες των παιδιών τους και ενθαρρύνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών τους με αποτέλεσμα τα παιδιά να θεωρούν το σχολείο τόπο επένδυσης (Κυπριανός κ.ά., 2013). Αντίθετα οι γονείς χαμηλότερου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού επιπέδου φαίνεται να μην ασχολούνται ιδιαίτερα με τις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, καθώς θεωρούν την εκπαίδευση αρμοδιότητα των δασκάλων και του ίδιου του σχολείου (Κυπριανός κ.ά., 2013). Επιπλέον τονίζουν χαρακτηριστικά των παιδιών τους, όπως η τιμιότητα, η καλοσύνη, η εργατικότητα και το φιλότιμο (Κυπριανός κ.ά., 2013). Από την έρευνα των Κυπριανού κ.ά. (2013) προκύπτει ότι αναφορικά με τον τύπο λυκείου που επιλέγουν οι μαθητές, το ΕΠΑΛ αφορά μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη και τους αγρότες, το πειραματικό λύκειο επιλέγεται από μαθητές υψηλού πολιτισμικού επιπέδου των οποίων οι γονείς ασκούν επαγγέλματα που απαιτούν γλωσσικές δεξιότητες και επιστημονική γνώση. Τέλος, σύμφωνα με την ίδια έρευνα το γενικό λύκειο είναι τόπος φοίτησης μαθητών από τις παρυφές της εργατικής και της μικροαστικής τάξης (Κυπριανός κ.ά., 2013). Οι γνώσεις, η παιδεία, το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονιών φαίνεται να επηρεάζει σε ένα βαθμό την ασχολία τους με το σχολείο, την πρόοδο των παιδιών τους και την επιλογή επαγγέλματος (Κυπριανός κ.ά., 2013). Υπάρχουν γονείς οι οποίοι δε συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου γιατί δεν μπορούν να πάρουν άδεια, άλλοι αισθάνονται άβολα απέναντι στους εκπαιδευτικούς ή άλλους γονείς ανωτέρου επιπέδου (Μανάρα, 2017). Από την άλλη μεριά γονείς υψηλού οικονομικού και κοινωνικού επιπέδου φαίνεται ότι διαθέτουν περισσότερο χρόνο από τη δουλειά τους για το σχολείο και επικοινωνούν καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς, αν και υπάρχουν και περιπτώσεις που γονείς υποτιμούν τους δασκάλους, καθώς διαθέτουν περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα ή οικονομική ευχέρια (Μανάρα, 2017/ Hill, 2004). Σύμφωνα με τον Αλεξίου (2010) οι γονείς που ανήκουν στη μεσαία και ανώτερη τάξη έχουν παρόμοια κουλτούρα με αυτή του σχολείου με αποτέλεσμα να θεωρούν το σχολείο συνέχεια της οικογένειάς τους, σε αντίθεση με παιδιά από τα λαϊκά και εργατικά στρώματα, όπως και τα παιδιά μεταναστών τα οποία είναι μακριά από την κουλτούρα του σχολείου. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να σχηματίζεται μια “αντικουλτούρα” από τα παιδιά που προέρχονται από τα

κατώτερα στρώματα, να εναντιώνονται στα πιστεύω και τις αξίες του σχολείου και να οδηγούνται τελικά σε κακές σχολικές επιδόσεις (Αλεξίου, 2010). Επομένως κατά τον Αλεξίου (2010) θα ήταν προς το συμφέρον όλων να στραφούν τα αναλυτικά προγράμματα στην κοινωνία και να ενσωματώσουν τη βιωματική γνώση, να λάβουν υπόψη το κοινωνικό βιογραφικό κάθε μαθητή και την επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών από όλα τα στρώματα. Χρειάζεται ταυτόχρονα ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί να παραμερίσουν τις πρακτικές και τις αντιλήψεις που επικρατούν στα σχολεία σχετικά με τα λαϊκά και εργατικά στρώματα και να προωθήσουν μια ισότιμη σχέση με όλους τους μαθητές (Αλεξίου, 2010). Το σχολείο χρειάζεται να φέρεται ως ένα εργαστήριο που προετοιμάζει το παιδί να μεταβεί από την οικογένεια στην κοινωνία, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να αποκτήσει κριτική σκέψη (Καρέκου, 2018).

3.5 Πρακτικές επικοινωνίας σχολείου και γονέων

Καθώς στόχος όλων είναι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας και η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, χρειάζεται να υιοθετηθούν συγκεκριμένες πρακτικές προκειμένου να ενισχυθεί η γονεϊκή εμπλοκή. Όπως αναφέρει η Ζηλιασκοπούλου (2014) χρειάζεται αρχικά να γίνει κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς μια συνάντηση γνωριμίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς ώστε να σχεδιαστεί η συνεργασία και να τεθούν τα όρια, ενώ η τακτική ενημέρωση των γονιών με αναλυτικές πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών και για θέματα βοήθειας και επίβλεψης στο σπίτι, είναι επίσης απαραίτητη. Οι γονείς υποστηρίζονται με αυτόν τον τρόπο να αποκτήσουν δεξιότητες που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση και την ανατροφή των παιδιών τους, να αντιληφθούν τα στάδια της ανάπτυξης των παιδιών στην παιδική και εφηβική ηλικία και να ορίσουν τα όρια που χρειάζεται κάθε οικογένεια στο σπίτι ώστε να βελτιωθεί η μάθηση των παιδιών (Σιδηρόπουλος, 2016). Σημαντικές είναι επίσης οι δραστηριότητες που γίνονται από κοινού από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όπως συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφώσεις, η παρουσία των γονιών σε εκδηλώσεις του σχολείου ή σε προγράμματα και εθελοντικές δράσεις και η επικοινωνία με τους γονείς για θέματα που αφορούν τους μαθητές σχετικά με το σχεδιασμό παρεμβάσεων για να αντιμετωπιστούν μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μπορεί να διευρυνθεί με τη συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινότητας σε δράσεις που περιλαμβάνουν τη βελτίωση των υπηρεσιών των δημόσιων και τοπικών φορέων προς τις σχολικές μονάδες και η ενεργή συμμετοχή των σχολείων περιβαλλοντικές και πολιτιστικές δράσεις που διοργανώνουν οι τοπικοί φορείς (Σιδηρόπουλος, 2016).

3.6 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου γονέων

Υπάρχουν φυσικά και παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, όπως η έλλειψη χρόνου και γνώσεων εκ μέρους των γονιών οι οποίες κάνουν τους γονείς να αδιαφορούν, να αντιδρούν ή να μην έχουν διάθεση να ασχοληθούν με το σχολείο του παιδιού τους (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Επίσης αρκετοί γονείς μπορεί να αισθάνονται μειονεκτικά λόγω έλλειψης γνώσεων και να μην επιθυμούν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ή είναι πιθανό να κουβαλάνε αρνητικά βιώματα από προηγούμενη εμπλοκή τους με εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να κρατάνε απόσταση από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Ένα άλλο εμπόδιο στη συνεργασία σχολείου οικογένειας είναι η διάθεση των εκπαιδευτικών να συνυπάρξουν με τους γονείς, καθώς είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που αισθάνονται τους γονείς ως απειλή, ως έλεγχο για τη δουλειά τους κι όχι ως βοήθεια, ως ευκαιρία προσωπικής ανάπτυξης (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τη βοήθεια των γονιών, ταυτόχρονα όμως θέτουν όρια και προϋποθέσεις για τη συνεργασία αυτή με αποτέλεσμα όσοι γονείς δε συμφωνούν με αυτά να θεωρούνται μη συνεργάσιμοι (Πεντέρη, κ.ά., 2013).

Το φύλο, η ηλικία και οι μαθησιακές ανάγκες του μαθητή επηρεάζουν επίσης τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς σύμφωνα με την Ζηλιασκοπούλου (2014) οι γονείς των κοριτσιών συμμετέχουν λιγότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τους γονείς των αγοριών. Επίσης οι έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς των μικρότερων σε ηλικία μαθητών, δηλαδή νηπιαγωγείο και δημοτικό, εμπλέκονται περισσότερο, ενώ σε περιπτώσεις στις οποίες η ενημέρωση που λαμβάνουν από το σχολείο οι γονείς είναι αρνητική, τότε η εμπλοκή τους αυξάνεται (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Επιπλέον, στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποια επίσημη οδηγία ή πρόγραμμα το οποίο να παρουσιάζει τρόπους επικοινωνίας, προσέγγισης και συνεργασίας οικογένειας και σχολείου με αποτέλεσμα αυτές να βασίζονται στην εμπειρία και τη διάθεση των εκπαιδευτικών (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Χρειάζεται επομένως οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια επιμόρφωση προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν και να ενημερώσουν τους γονείς για τη σημασία της συνεργασίας τους με το σχολείο και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την συνύπαρξή τους (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

Τέλος, αν λάβουμε υπόψη μας και την πολιτική πλευρά στη σχέση σχολείου οικογένειας, τότε καταλαβαίνουμε ότι οι ασυμφωνίες που προκύπτουν από θέματα εξουσίας δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, όπως επίσης σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντας αποτελούν το σχολικό κλίμα, η στάση του διευθυντή, οι δυσκολίες στην πρόσβασης στο σχολείο και η αναλογία εκπαιδευτικών και μαθητών (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

3.7 Το φαινόμενο της απαξίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος

Ένα ερώτημα που χρήζει ιδιαίτερης μελέτης είναι γιατί στις μέρες μας ενώ η γονεϊκή εμπλοκή είναι μεγαλύτερη από το παρελθόν, ταυτόχρονα έχει αυξηθεί και η γονεϊκή παρεμβατικότητα. Γιατί δηλαδή αν και οι γονείς φαίνεται ότι ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο και συμμετέχουν σε δράσεις του σχολείου, εντούτοις πολλές φορές παρεμβαίνουν στο ρόλο του εκπαιδευτικού κάνοντας παρατηρήσεις. Κι επίσης είναι αρκετές οι περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν υποστηρίζουν ούτε σέβονται τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών ειδικά όταν νιώθουν ότι αδικείται το παιδί τους. Στο παρελθόν, και μέχρι και τη δεκαετία του 1980 κυρίως, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί είχαν το σεβασμό των μαθητών, των γονιών και ολόκληρης της τοπικής κοινωνίας. Πολλοί άνθρωποι ζητούσαν τη γνώμη του δασκάλου, τις συμβουλές του για τη διαπαιδαγώγηση και την πρόοδο του παιδιού και κανένας γονιός δεν αμφισβητούσε τη γνώμη του.

Στις μέρες μας έχουμε φτάσει στην αντίθετη κατάσταση και παρουσιάζεται μια απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του σχολείου γενικότερα. Βασικός στόχος του σχολείου σήμερα δεν είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού, η πολιτικοποίησή του, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και μιας προσωπικότητας, αλλά η είσοδος στην αγορά εργασίας. Το πιο συχνό θέμα που απασχολεί τους αρμόδιους φορείς είναι κυρίως η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με συνέπεια να προτείνονται και να υιοθετούνται αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που δεν οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, καθώς η προετοιμασία για αυτές δεν είναι αρκετή. Όπως επίσης συχνά δίνεται έμφαση στο να εντοπίζονται τα υπάρχοντα προβλήματα χωρίς όμως να προτείνεται κάποια βιώσιμη λύση (Ικκου, 2014). Ωστόσο, οι παλαιομένες υλικοτεχνικές υποδομές, η υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος, το μη φιλικό εξεταστικό σύστημα, τα συμπεριφορικά προβλήματα που εντοπίζονται στα σχολεία είναι θέματα αγκάθια τα οποία κάνουν τους γονείς να κρατάνε μια στάση ανασφάλειας προς το σχολείο (Ικκου, 2014). Η πίεση που δέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα για την απόσταση και την αβεβαιότητα που έχει ως προς την αγορά εργασίας είναι μεγάλη, αφού οι περισσότεροι απόφοιτοι πανεπιστημιακών σχολών αδυνατούν να βρουν μια θέση στην αγορά εργασίας ή καθυστερούν πολύ μέχρι να τη βρουν με αποτέλεσμα τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές οι ίδιοι να χάνουν την εμπιστοσύνη τους στο νόημα, την αξία και το λόγο ύπαρξης του σχολείου.

Στο παρελθόν το σχολείο είχε στόχο να παράξει πολίτες οι οποίοι θα ανέβαιναν κοινωνικά, θα ήταν ικανοί να συμμετέχουν στις πολιτικές καταστάσεις της εποχής και θα αποκτούσαν αξίες για να είναι καλοί άνθρωποι στην κοινωνία (Παλούκης κ.ά., 2014). Στη σύγχρονη κοινωνία η ανθρωπιστική εκπαίδευση δεν είναι το ζητούμενο. Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις με σκοπό την εντατικοποίηση του λυκείου και την απόλυτη σύνδεσή του με τα πανεπιστήμια, η επαγγελματική λογική της εκπαίδευσης και η προετοιμασία παραγωγικών εργαζομένων ήταν τα μηνύματα που πέρασαν στην κοινωνία, στους γονείς και τους μαθητές. Έχουμε φτάσει το σημείο να θεωρούμε το σχολείο

χρήσιμο μόνο εάν θέλει κάποιος μαθητής να πετύχει στο πανεπιστήμιο, ενώ οι γενικές γνώσεις θεωρούνται ότι προκαλούν άγχος, ανταγωνισμό και φόβο (Παλούκης κ.ά., 2014).

Από την κριτική των γονιών σήμερα δεν λείπουν και οι εκπαιδευτικοί και ο ρόλος που εκείνοι έχουν και χαρακτηρισμοί ακραίοι, πολλές φορές, είναι συνήθεις από τους γονείς. Όταν ο σκοπός ενός γονέα είναι να προσφέρει στο παιδί του όσα περισσότερα μπορεί, να το μορφώσει, να το σπουδάσει, όταν ξοδεύει υπέρογκα ποσά για την εκπαίδευση του παιδιού του, τότε γίνεται πιεστικός, απαιτητικός και κάποιες φορές επιθετικός προς τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα όταν τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα. Ο γονιός θεωρεί ότι σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να προετοιμάσει το παιδί για τις εξετάσεις ξεχνώντας πολλές φορές τον πραγματικό ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι να καλλιεργήσει το παιδί, να το βοηθήσει να ωριμάσει και να αποκτήσει γενική παιδεία και γνώση. Κάποτε τα ίδια τα σχολικά κτήρια δέσποζαν και ξεχώριζαν και ο εκπαιδευτικός έχαιρε σεβασμού από όλους. Σήμερα όμως η εκπαίδευση η ίδια θεωρείται καταναλωτικό προϊόν και έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο, να πετύχει το παιδί στις εισαγωγικές εξετάσεις κι όταν ο σκοπός δεν επιτυγχάνεται τα παράπονα είναι πολλά και αφορούν όχι μόνο τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αλλά ακόμα τις ενδυματολογικές και άλλες προσωπικές επιλογές. Επιπλέον, η έλευση στα σχολεία μαθητών από διαφορετικό κοινωνικό, πολιτιστικό, εθνοτικό και θρησκευτικό υπόβαθρο αντί να αμβλύνει τις διαφορές και να προάγει τον εκδημοκρατισμό, έχει φέρει στο φως φαινόμενα αγανάκτησης και φασίζουσες συμπεριφορές γονιών προς τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα (Καζάντη, 2018).

4. Ο ρόλος του Διευθυντή

4.1 Από το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης στο διευθυντή ηγέτη

Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και το τοπικό κράτος είναι άρρηκτη και μπορεί να έχει οφέλη και για τις δύο πλευρές. Χρειάζεται ωστόσο να εξασφαλιστούν οι συνθήκες εκείνες που θα επιτυγχάνουν την καλή επικοινωνία ανάμεσά τους και θα οδηγήσουν στη συνεργασία, γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η ικανότητα της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, όταν αναφερόμαστε στις σχολικές μονάδες, μιλάμε για εκπαιδευτική διοίκηση, δηλαδή για το πώς οι λειτουργίες της διοίκησης εφαρμόζονται στους

εκπαιδευτικούς οργανισμούς, πώς επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης και πώς φτάνουμε στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω των σχέσεων που συνάπτουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί εσωτερικά, αλλά και με το εξωτερικό περιβάλλον (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Μάλιστα οι σχέσεις μιας εκπαιδευτικής μονάδας με το εξωτερικό της περιβάλλον είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς η μετάβαση από το συγκεντρωτισμό της σχολικής μονάδας στο αποκεντρωμένο και αυτοδιαχειριζόμενο πλαίσιο το οποίο ανοίγει το σχολείο στην κοινωνία απαιτεί οι σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το εξωτερικό περιβάλλον να είναι στέρεες και δυνατές (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Το σχολείο λαμβάνει ανατροφοδότηση από το εξωτερικό περιβάλλον, αφού ως ζων οργανισμός μάθησης δεν μπορεί να είναι κλεισμένο σε στεγανά και να μην λαμβάνει υπόψη του τις αλλαγές και την εξέλιξη της κοινωνίας και των ίδιων των ανθρώπων.

Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης που υιοθετούνταν μέχρι πρόσφατα στην εκπαιδευτική διοίκηση έδινε έμφαση στην αντικειμενικότητα, τους απρόσωπους κανόνες, ένα σαφές, τυπικό και λεπτομερές κανονιστικό πλαίσιο, πειθαρχία και λογική λήψη αποφάσεων (Μαυρικάκης, 2018). Σκοπός ήταν να διασφαλιστεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, ενώ ο άνθρωπος, οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και τα συναισθήματα δεν είχαν θέση στο συγκεκριμένο μοντέλο (Μαυρικάκης, 2018). Για το λόγο αυτό απορρίφθηκε ως αναποτελεσματικό αφού δεν συμπεριελάμβανε το εκπαιδευτικό προσωπικό στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών και στόχος του ήταν να αναπτύξει εξαρτημένους ανθρώπους με τις δασκαλοκεντρικές πρακτικές που ακολουθούσε (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Η δεκαετία του 1930 και η νεοκλασική σχολή διοίκησης ήταν η αρχή για έρευνες σχετικά με την εργαλειοποίηση της εργασίας των ανθρώπων και τη μηχανιστική άποψη λειτουργίας των οργανισμών και προέβαλε για πρώτη φορά την αξία του ανθρώπινου παράγοντα, τη συναισθηματική πλευρά των μελών και τη δημιουργία θετικού κλίματος στην εργασία (Μαυρικάκης, 2018). Σύμφωνα με τις Κάρμα & Πολύζου (2017) το οικοσυστημικό μοντέλο οργάνωσης και διεύθυνσης στην εκπαίδευση προτείνει την αλληλεξάρτηση των μελών μιας σχολικής μονάδας αναδεικνύοντας έτσι το σχολείο ως το βασικό δομικό στοιχείο του σχολικού συστήματος το οποίο θα έχει τη δυνατότητα να ρυθμιστεί και να διοικηθεί με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Κοινός στόχος είναι η επίτευξη ενός σκοπού και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής και οι μαθητές συνεργάζονται και επικοινωνούν μεταξύ τους, όπως και με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αφού ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα το σχολείο λειτουργεί, επηρεάζει και επηρεάζεται από το ευρύτερο περιβάλλον του (Κάρμα κ.α., 2017).

Στη σύγχρονη εποχή και με τις νέες τεχνολογίες, τις ραγδαίες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές οι οργανισμοί προσαρμόστηκαν και στράφηκαν εκτός από το εσωτερικό και στο

εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, στη συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία δημιουργώντας ευέλικτα διοικητικά σχήματα και αναδεικνύοντας το γενικότερο πλαίσιο, τις συνθήκες και το περιβάλλον ως παράγοντες διαμόρφωσης της ηγεσίας και ο διευθυντής πια είναι ο πλέον καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Μαυρικάκης, 2018).

4.1.1. Ο διευθυντής ηγέτης

Ίσως ο βασικότερος παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στη συνεργασία σχολείου και τοπικής κοινωνίας είναι ο ίδιος ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Έχει πολλές φορές αποδειχθεί στην πράξη πως ένας καλός διευθυντής μπορεί να αναβαθμίσει, να εξελίξει και να προωθήσει το σχολείο του, ενώ αντίθετα ένας διευθυντής που δεν ακολουθεί τις κατάλληλες πρακτικές ή δεν έχει όραμα και στόχο, διοικεί ένα σχολείο που δεν ακούει, δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Η αποτελεσματική και επαρκής διοίκηση και ηγεσία μιας σχολικής μονάδας προάγουν συνεργασία, ήθος και θετική κουλτούρα ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους και χτίζουν ισχυρούς δεσμούς με την κοινότητα. Ένας διευθυντής ηγέτης χρειάζεται να ασκεί ηγεσία, να καθορίζει τους στόχους της σχολικής του μονάδας, να διαμορφώνει κουλτούρα με επαγγελματισμό, ηθική, αίσθημα ευθύνης και συνεργασίας και πνευματική καλλιέργεια (Ξένου- Στρούζα, 2014). Αποτελεί την πυξίδα της σχολικής μονάδας δίνοντας τις κατευθυντήριες γραμμές για να βελτιωθεί ο οργανισμός (Μιχαηλίδου, 2022). Σύμφωνα με τους Φλώρα και Αγγελίδη (2008) έξι είναι τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχολικού ηγέτη: αρχικά χρειάζεται να είναι σε θέση να διαβλέπει τις ανάγκες του σχολικού οργανισμού και να δημιουργεί και να μεταδίδει όραμα το οποίο έχει στόχο τη βελτίωσή του. Επίσης ένας σχολικός ηγέτης πρέπει να υιοθετεί τη συμμετοχική ηγεσία και απομακρυνόμενος από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του διευθυντή, να συνεργάζεται, να συμβουλεύει και να στηρίζει το προσωπικό του. Η δημιουργία συλλογικής κουλτούρας αποτελεί άλλο ένα στοιχείο του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη ο οποίος προσπαθεί να υιοθετήσει αξίες, συμπεριφορές και αντιλήψεις ενισχύοντας τη συνεργασία και την ενδυνάμωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών της μονάδας του. Επιπλέον η συνεχής προσπάθεια ανάπτυξης, στήριξης και κατανόησης του προσωπικού είναι χαρακτηριστικό του διευθυντή ηγέτη ο οποίος ενδιαφέρεται για τις ανάγκες και αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Οι διοικητικές και ηγετικές ικανότητές του διευθυντή είναι επίσης πολύ σημαντικές, αφού θα του επιτρέψουν να μεταδώσει τη γνώση του, να είναι δίκαιος, ευέλικτος, ώριμος, ειλικρινής, αξιόπιστος, ηθικός, να ασκεί υποστηρικτική κριτική και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν. Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό του σχολικού ηγέτη είναι η δημιουργία αποτελεσματικών σχέσεων με την

κοινότητα και τους γονείς. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί να δώσει κίνητρα στην κοινότητα και στους γονείς να συμμετέχουν στη βελτίωση του σχολείου δίνοντας τους την εξουσία που χρειάζεται και δημιουργώντας εποικοδομητικές σχέσεις μαζί τους.

Η θεωρία αναφέρει συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση: το μετασχηματιστικό, το συναλλακτικό, την ηθική ηγεσία και την κατανεμημένη ηγεσία (Σταύρου, 2019). Στην κατανεμημένη ηγεσία οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση φορείς, δηλαδή ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και λαμβάνουν από κοινού αποφάσεις, ενώ στην ηθική ηγεσία οι εκπαιδευτικοί φορείς ακολουθούν αξίες και βασίζονται στην ηθική για να πάρουν αποφάσεις (Σταύρου, 2019). Η ηθική ηγεσία έχει στη βάση της και εφαρμόζεται σύμφωνα με τη θεμελιώδη βούληση, τις αξίες, τις ανάγκες, την ελευθερία των οπαδών σε σχέση με τον ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με τη συναλλακτική ηγεσία ο διευθυντής ανταμείβει ή όχι τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τη συμπεριφορά και τη δουλειά τους πρακτική που δεν έχει ωστόσο τα επιθυμητά αποτελέσματα, αφού τα μέλη δεν προσφέρουν περισσότερα από αυτά που τους έχουν ζητηθεί (Σταύρου, 2019). Τέλος η μετασχηματιστική ηγεσία είναι εκείνη που συνδέεται με την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, με τον ηγέτη, την καινοτομία και την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Σταύρου, 2019).

Ο διευθυντής που υιοθετεί τη μετασχηματιστική ηγεσία ενθαρρύνει τους συναδέλφους τους να επιμορφώνονται, τους παρακινεί και διευκολύνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Σταύρου, 2019). Κατευθύνει το προσωπικό και φροντίζει να δημιουργεί θετικό κλίμα διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς στην εκπλήρωση του στόχου τους (Μιχαηλίδου, 2022). Επιπλέον, αποτελεί έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι τον εμπιστεύονται και τον στηρίζουν, διαθέτει όραμα και εργάζεται για την ανάπτυξη της σχολικής του μονάδας (Σταύρου, 2019). Είναι ο ενδυναμωτής, εκείνος που προσφέρει υλική και συναισθηματική στήριξη, ελέγχει και αξιολογεί χωρίς να κρίνει, δίνει λύσεις και προωθεί τις καινοτομίες και τις αλλαγές (Μιχαηλίδου, 2022). Η ηγεσία ως έννοια, άλλωστε, συνδέεται με την επιρροή και την επίτευξη των επιθυμητών στόχων και ένας διευθυντής χρειάζεται να έχει σαφές όραμα το οποίο πρέπει να καταφέρει να ενστερνιστούν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαρκογιαννάκη κ.ά., 2015). Το όραμα του μετασχηματιστικού ηγέτη για τη σχολική κοινότητα συμφωνεί με τις αξίες της τοπικής κοινωνίας και κινητοποιεί τα μέλη της προς την αλλαγή και τη συνεργασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας και προωθεί πολιτιστικές και κοινωνικές αξίες και παραδόσεις προσπαθώντας ταυτόχρονα να αποβάλλει πιθανές ρατσιστικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ένας διευθυντής ηγέτης που υιοθετεί το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σε συνδυασμό με το ανθρωπιστικό, μπορεί να διακρίνει τις ανάγκες του σχολείου και να προβεί στον κατάλληλο σχεδιασμό χρησιμοποιώντας δεξιότητες όπως έμπνευση, όραμα, ενσυναίσθηση, συνεργασία και κατανόηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η

αυτοπεποίθηση, η αυτογνωσία, η υπευθυνότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η άνευ όρων αποδοχή και η γνησιότητα βοηθούν το διευθυντή ηγέτη να αναβαθμίσει μια σχολική μονάδα και να την καταστήσει αποτελεσματική και επιτυχημένη (Μαρκογιαννάκη κ.ά., 2015). Χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από εξωστρέφεια και να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να ανοιχτούν στην κοινωνία, όπως και στους τοπικούς φορείς να έρθουν σε επαφή με τη σχολική μονάδα. Δημιουργώντας δίκτυα αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινότητα επιτυγχάνει την εμπλοκή του σχολείου στη ζωή της κοινότητας, διευκολύνει τη συνεργασία και εξασφαλίζει αγαθά και υπηρεσίες για τη σχολική μονάδα κι επιπλέον δημιουργεί στρατηγικές διοίκησης προκειμένου να αντιμετωπίσει προβλήματα που προκύπτουν (Πασιαρδής, 2014).

Σημαντικές για έναν διευθυντή ηγέτη είναι επίσης, οι έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας, αφού και οι δύο του επιτρέπουν να επηρεάζει τις απόψεις των υφισταμένων του, να επιτυγχάνει την επαγγελματική τους ικανοποίηση και να συνάπτει σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον. Η συναισθηματική νοημοσύνη του επιτρέπει να κατανοεί τα συναισθήματα τα δικά του και των συναδέλφων του και να καθορίσει τις πράξεις του χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες αυτές (Ταλιαδώρου & Πασιαρδής, 2016). Επίσης η πολιτική ικανότητα αποτελεί ιδιαίτερη δεξιότητα που καθορίζει τη δημόσια εικόνα ενός διευθυντή η οποία πολλές φορές αντικατοπτρίζει σωστά ή λανθασμένα, και την εικόνα του σχολείου που διευθύνει, καθώς βοηθάει να αναπτυχθεί ή να απορριφθεί η σύναψη σχέσης με τους γονείς, την εκκλησία και την κοινότητα (Ταλιαδώρου & Πασιαρδής, 2016). Το να είναι σε θέση ένας διευθυντής να διαμορφώνει, να διαχειρίζεται και να κατανοεί το εξωτερικό του περιβάλλον είναι σημάδι πολιτικής ικανότητας και του επιτρέπει να μεταχειρίζεται τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για να επιτυγχάνει τους προσωπικούς του στόχους και τους στόχους του σχολείου.

Στόχος του διευθυντή ηγέτη είναι να κάνει το σχολείο μια μανθάνουσα κοινότητα στην οποία οι μαθητές θα εξελίσσονται συναισθηματικά, μαθησιακά και κοινωνικά, οι εκπαιδευτικοί θα βελτιώνονται και η τοπική κοινωνία θα συνεργάζεται με το σχολείο σε ένα θετικό και υγιές πλαίσιο (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Ο διευθυντής έχει την ευθύνη για την πρόοδο του σχολείου και λειτουργώντας εμπνευστικά προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την τοπική κοινωνία μετασχηματίζει τις δυσκολίες σε ευκαιρίες και σε ποιοτική ανάπτυξη (Βλάχου, 2019). Πρακτικές και αντιλήψεις άλλης εποχής με το διευθυντή να έχει το ρόλο του γραφειοκράτη- διαχειριστή της σχολικής μονάδας δεν μπορούν να εφαρμόζονται πια στις μέρες μας. Ο σύγχρονος διευθυντής χρειάζεται να είναι ηγέτης, να οργανώνει την πολιτική του σχολείου του σύμφωνα με τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες της περιοχής του (Ζιάκα, 2014). Συνδυάζοντας διάφορα χαρακτηριστικά και γνωρίζοντας πότε να τα εφαρμόσει ανάλογα με τις συνθήκες και το περιβάλλον είναι μία πρόκληση για κάθε διευθυντή ο οποίος θέλει να ηγείται μιας αποτελεσματικής μονάδας.

4.2 Η σημασία της καλής επικοινωνίας και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή

Δάσκαλοι, διευθυντής και οικογένεια χρειάζεται προκειμένου να επιτευχθεί η καλή επικοινωνία, να λαμβάνουν υπόψη τα “πολιτιστικά ήθη” του καθενός (Σακελλαρίου, 2015). Είναι πολύ σημαντικό να αντιλαμβανόμαστε, να κατανοούμε και λαμβάνουμε υπόψη την κουλτούρα του άλλου γιατί έτσι μπορούμε να αντιληφθούμε τη συμπεριφορά του, να οργανώσουμε στρατηγικές παρέμβασης, όπου χρειάζεται, και να ανταποκριθούμε στις ανάγκες (Σακελλαρίου, 2015). Σύμφωνα με τον Ball, (1994) ένα τρίγωνο φροντίδας του παιδιού αποτελούμενο από τα παιδιά, τους γονείς, την κοινότητα και τους παιδαγωγούς μπορεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση κι έχει ως βάση του την επικοινωνία, την εποικοδομητική συνεργασία, την υπεύθυνη συμμετοχή και την αλληλοπροσφορά (Σακελλαρίου, 2015).

Η σχέση και η επικοινωνία του εξωτερικού περιβάλλοντος με τις σχολικές μονάδες εξαρτάται φυσικά από διάφορους παράγοντες, όπως η εντοπιότητα η οποία έχει να κάνει με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον γύρω από το σχολείο (Λαζαρίδου, 2022). Το να κατανοεί κάθε σχολική μονάδα τη θέση της αναφορικά με τη συνοικία της, τον τόπο της, την ευρύτερη κοινωνία είναι σημαντικό για την εκπαιδευτική διαδικασία (Μανάρα, 2017). Κοινωνίες που υστερούν πολιτισμικά, με προβλήματα ανεργίας, αναλφαβητισμού, ρατσισμού εμφανίζουν προβλήματα σε επίπεδο κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Μανάρα, 2017). Επομένως για να υπάρξει αποτελεσματική σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και το σχολείο χρειάζεται να συμμετέχει το ένα στη ζωή του άλλου ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες που υπάρχουν (Μανάρα, 2017). Σύμφωνα με τους Everlad & Morris (1999) οι γονείς ή άλλα όργανα λαϊκής συμμετοχής βρίσκονται στη “μεθόριο” των εκπαιδευτικών οργανισμών, δηλαδή σε μια ζώνη που μπορεί να θεωρηθεί εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, επειδή η συνεργασία τους με αυτό είναι άμεση και απαραίτητη.

Ο διευθυντής έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία γι’ αυτό η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να επιτευχθεί η καλή σχέση μεταξύ όλων των πλευρών. Ο διευθυντής ενός σχολείου ανάλογα με την καλή επικοινωνιακή σχέση που έχει δημιουργήσει με το εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να προωθήσει ή να ανασχέσει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Τζωτζου κ.ά., 2013). Η επικοινωνία με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον χρειάζεται να είναι καθημερινή και να θέτει με σαφήνεια τους στόχους του σχολείου. Είναι άλλωστε δεδομένο πως οι γονείς ενδιαφέρονται να επιλέξουν σχολείο για τη φοίτηση των παιδιών τους το οποίο υιοθετεί μια σχολική κουλτούρα που προωθεί τη συμμετοχή όλων των παιδιών στη σχολική μονάδα και έναν διευθυντή που φροντίζει να είναι το

καλό σχολείο πραγματικότητα (Ζιάκα, 2014). Χρειάζεται επομένως ο διευθυντής να είναι σε θέση να επικοινωνεί με τους κοινωνικούς φορείς δημιουργώντας ένα καλό συγκινησιακό κλίμα που θα ενεργοποιεί τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα (Τζώτζου κ.ά., 2013). Το να έχει ο διευθυντής γνώσεις σε επικοινωνιακά θέματα είναι σημαντικό, καθώς έτσι φροντίζει για την αλληλοεκτίμηση, το σεβασμό και την αμοιβαιότητα με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς, αρχές που προωθούν τη συνεργασία (Τζώτζου κ.ά., 2013). Τα άτομα που αποτελούν το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου είναι διαφορετικά, με διαφορετικές θέσεις, αντιλήψεις, προσωπικότητες και συμπεριφορές με αποτέλεσμα να αντιδρούν διαφορετικά σε κάθε περίπτωση γεγονός που δημιουργεί εμπόδια στην επικοινωνία (Τζώτζου κ.ά., 2013). Ο διευθυντής, επομένως, χρειάζεται να κατανοεί τους κανόνες της επικοινωνίας και να αλληλεπιδρά άμεσα και αποτελεσματικά (Τζώτζου κ.ά., 2013). Με τον τρόπο αυτό είναι σε θέση να διαχειριστεί συγκρούσεις που είναι πιθανό να προκύψουν εντός του σχολείου, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και μαθητές, αλλά και πιθανές συγκρούσεις με τους γονείς ή άλλους φορείς της κοινότητας. Ο διευθυντής ηγέτης αξιοποιώντας τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και στηριζόμενες στη συνεργασία, το διάλογο και την ενσυναίσθηση, μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη σύγκρουση και να την μετατρέψει σε ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, για νέες ιδέες, για συνεργασία, για προσαρμογή των διοικητικών διαδικασιών και για ενδυνάμωση των σχέσεων ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Συνοψίζοντας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι όταν ο διευθυντής ενός σχολείου διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες δημιουργούνται οι ευκαιρίες για να συμμετέχει η κοινότητα στη σχολική ζωή και το αντίθετο, και τα σχολεία λειτουργούν πιο αποτελεσματικά.

5. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Είναι σαφές από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε ότι το σχολείο αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό ο οποίος αλληλεπιδρά με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον. Οι αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία με την οικονομική κρίση, την υγειονομική κρίση και την πολυπολιτισμικότητα, οι μεταναστευτικές ροές και η τεχνολογία απαιτούν από το σχολείο να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Η εσωστρέφεια και η παραμονή του σχολείου στα φυσικά του σύνορα δεν μπορούν να φέρουν την αλλαγή. Χρειάζεται να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, να βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία και συνεργασία μαζί της γιατί έτσι κερδίζει σε εμπειρίες, σε στήριξη οικονομική και συναισθηματική και ταυτόχρονα αναδεικνύονται τα στοιχεία και ο πολιτισμός της κοινωνίας.

Καθώς η συνεργασία σχολείου και τοπικής κοινωνίας φαίνεται να έχει θετικές συνέπειες στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και στην εξέλιξη του σχολείου, είναι ανάγκη να αναπτυχθεί η μεταξύ τους επικοινωνία, να υπάρξει ένα σχολείο συμμετοχικό και πιο ανοιχτό στην κοινωνία. Η επιβίωση και οι στόχοι κάθε σχολικής μονάδας χρειάζεται να στηρίζονται σε μια σχέση εμπιστοσύνης, διαλεκτική και συνεργατική με το εξωτερικό της περιβάλλον. Το ανοιχτό σχολείο ακόμα κι αν δεν καταφέρει να λύσει το θέμα της ανισότητας και των διακρίσεων, μπορεί να συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων, καθώς φέρνει κοντά σε συνεργασία τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, πολιτεία και κοινωνία.

Φορείς όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, η Εκκλησία, οι επιχειρήσεις και ιδρύματα της κοινότητας στην οποία βρίσκεται κάθε σχολική μονάδα, αλλά και οι γονείς είναι δρώντες οι οποίοι με τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να προσφέρουν στην εξέλιξη του σχολείου, μπορούν να συνεισφέρουν στην αλλαγή νοοτροπίας, στην εξέλιξη της τοπικής κοινότητας. Όλα όσα μελετήθηκαν και αναφέρθηκαν στα προηγούμενα μέρη της εργασίας αποδεικνύουν ότι όταν το σχολείο ανοίξει στην κοινωνία κι όταν η ίδια η κοινότητα αποφασίσει να αφουγκραστεί τις ανάγκες του σχολείου και να συνεργαστεί μαζί του, τότε μόνο θετικά αποτελέσματα μπορούμε να έχουμε. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε η κάθε σχολική μονάδα αποτελείται από άτομα, μαθητές και εκπαιδευτικούς, που κουβαλάνε βιώματα, εμπειρίες και νοοτροπίες της ίδιας της κοινωνίας. Αν η κοινωνία νοσεί, τότε θα νοσήσει και η σχολική μονάδα.

Είναι στο χέρι μας επομένως, να συνεργαστούμε και να επιτύχουμε αν όχι τη λύση, τουλάχιστον τη βελτίωση των συνθηκών που επικρατούν στις σχολικές μονάδες.

Στη συνεργασία σχολείου κοινωνίας και στο άνοιγμα του σχολείου σε αυτή, κρίσιμος κρίνεται ο ρόλος του διευθυντή ο οποίος είναι υπεύθυνος να επικοινωνήσει το όραμα του σε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία είναι ένα πρώτο βήμα για δημοκρατική και συνεργατική συνύπαρξη, συμμετοχικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη. Είναι ένα πραγματικό μάθημα για τους ίδιους τους μαθητές για ευθύνη, υπευθυνότητα, σεβασμό, εμπιστοσύνη και αλληλεγγύη.

Εν κατακλείδι, χρειάζεται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να κατανοήσουν την κρισιμότητα της συνεργασίας σχολείου, γονέων και κοινωνίας και να δουλέψουν προς αυτή την κατεύθυνση ώστε να είμαστε σε θέση να μιλάμε για ένα σύγχρονο, δίκαιο και αποτελεσματικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. ΕΛΛΗΝ.

Ακίδου, Ν., Βασιλείου, Π., Νεραντζάκη, Θ. & Πανιτσίδου, Ε. (2015). Καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην Ελληνική πραγματικότητα: Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Φουρφουρά. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, vol.3, No. 1. doi: 10.6007/MAJESS/v3-i1/1704

Αλατά, Δ. (2018). *Οι απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων για τη θέση της θρησκείας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Αλεξίου, Θ. (2010). *Κοινωνική καταγωγή, πολιτισμικό κεφάλαιο και σχολείο*, στο: <https://enthemata.wordpress.com/2010/04/04/%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BA%CE%B5%CF%86%CE%AC/> (δημοσιεύτηκε στις 4/4/2010).

Αρβανίτη, Ε. (2015). Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της νέας μάθησης. Κεφ.27. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα*. Gutenberg.

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008), *Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης*. 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Βλάχου, Ε. (2019). *Σχολείο Ανοικτό στην Κοινωνία. Το Σχολείο ως εστία παιδείας, πολιτισμού, αξιών*. Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.

Βορβή, Ι., Δανιηλίδου, Ε. & Παπαγάλου, Φ. (2016). Αλληλεπίδραση σχολείου, τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης μέσα από τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές γραμματισμού. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό “εκπ@ιδευτικός κύκλος”*, τομ.4, (3).

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*,

Γκόλφη, Α. (2019). *Γονείς και Δημοκρατική Διακυβέρνηση του Σχολείου: Η άποψη της συνολικής κοινότητας*. Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ.

Γκουνταμάνης, Γ. (2015). *Παιδί και αγωγή: σχολική αρχιτεκτονική και μουσική παιδεία*. Ερευνητική εργασία ΑΠΘ -Αρχιτεκτονική Σχολή. Διαθέσιμο στο: https://ikee.lib.auth.gr/record/338236/files/GOUNTAMANIS_GEORGIOS.pdf

Γρομητσάρη, Θ. & Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2016), Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία- Μελέτη περίπτωσης, *Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ηράκλειο, 1 Απριλίου- 3 Απριλίου 2016), Ηράκλειο.

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών, στο: Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Ζήση, Χ., Γιαβρίμης, Π. (2018). Αξίες εκπαιδευτικών: Απόψεις για τη δημοκρατία και τους θεσμούς της. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, τεύχος 4/ 2018.

Ζησιμοπούλου, Α. (2000). *Σχέσεις σχολείου- οικογένειας- κοινότητας: συμμετοχικές διαδικασίες μέσα από τη διαπολιτισμική προσέγγιση*. Διαθέσιμο στο: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpschs/EishghseisDiapolEkpschs2000/sxeseis_sxoleiou_oikogeneias_koinotitas.pdf

Ζιάκα, Β. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, τομ. 11 (1).

Ζωγόπουλος, Κ. (2019). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ηλεία για τη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμός μάθησης του P.M.Senge. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό “εκπ@ιδευτικός κύκλος”*, τομ.7, (3).

Θεριανός, Κ.(2019). *Πώς η εκκλησία επιβάλλεται στο εκπαιδευτικό σύστημα*. Διαθέσιμο στο: <https://terrapapers.com/o-elegchos-tis-ekklisias-sto-scholeio/>

Τικκου, Χ. (2014). Η σχολική γνώση την εποχή της παγκοσμιοποίησης και ο ιδεολογικός διαχωρισμός των επιστημών σε θετικές και ανθρωπιστικές. *“Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές- Συγκριτικές Προσεγγίσεις”*, Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή (Πάτρα, 28 Ιουνίου- 29 Ιουνίου 2014), Πάτρα.

Καρέκου, Ζ. (2018). Το σχολείο που ανοίγει στην κοινότητα και ο συμμετοχικός σχεδιασμός. *Παιδεία και Κοινωνία*, τεύχος 130.

Κάρμα, Σ.& Πολύζου, Δ. (2017). Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού και ανοιχτού σχολείου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Ι*. <https://doi.org/10.12681/edusc.1736>

Κυπριανός, Π., Χριστοδούλου, Μ., Λαβίδας, Κ. (2013). Διερευνώντας τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/341775989_Diereunontas_tis_scheseis_scholeiou_kai_oi_kogeneias_stis_epangelmatikes_epiloges_ton_matheton_deutrobathmias_ekpaideuses

Λαζαρίδου, Α. (2022). Γιατί να συνεργαστούμε; Εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και κοινωνικοί φορείς μιλούν για τη σχέση του σχολείου με το περιβάλλον του. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 1/2022.

Λιακοπούλου, Μ. (χ.χ.). Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_d/liakopoulou.pdf

Λυτσιούση, Σ. & Τσιούμης, Κ. (2022). Θρησκευτική εκπαίδευση και δημοκρατία, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, τομ. 4, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και επικαιρότητα.

Μαγαλιού, Μ.& Πераκάκη, Ε. (2018). Συνεργασία σχολείων- χώρων πολιτισμικής αναφοράς: μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 1/2018.

Μαζαράκης, Ε., Μαρκόγιαννη, Μ., Τσομπανίδου, Π. (2014). *Η συμβολή της οικογένειας στη σχολική επίδοση μαθητών δημοτικού σχολείου- οι απόψεις γονιών*. Πτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μανάρα, Α. (2017). *Σχολείο και κοινωνία: Απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μανιώτη, Μ. (2019). Η συνεισφορά των γονέων στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 1/2019.

Μανούσου, Ε.& Εκίζογλου, Μ. (2017). Γιατί Erasmus+; Σκέψεις και προβληματισμοί από τη συμμετοχή σε προγράμματα ΚΑ1, Erasmus+: Ένταξη και διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Ευρώπη. *Ο Σχεδιασμός της Μάθησης*, τομ.9, αρ.6Β. Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. (Αθήνα 23-26 Νοεμβρίου 2017).

Μαρκογιαννάκη, Χ. & Κουτρούκης, Θ. (2015). Ηγεσία και διοίκηση στα σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος»* τόμ. 3, τεύχος 3.

Μαυρικάκης, Ε. (2018). Σχολική διοίκηση και ηγεσία: διαχρονικές και σύγχρονες προσεγγίσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 3/2018.

- Μηκέ, Π. (2022). Εμπλοκή γονέων και σχολική επίδοση παιδιών. *Open Schools Journal for Open Science*, 5 (2). Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.12681/osj.32428>
- Μιχαηλίδου, Α. (2022). Ο ρόλος της ηγεσίας στην προσπάθεια βελτίωσης και ανάπτυξης του οργανισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας*, τεύχος 15.
- Μπεαζίδου, Ε.& Σπάθης, Α. (2019). Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεργασία με τους γονείς. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 1/ 2019.
- Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 2/ 2017.
- Νικητάκη, Α. (2019). *Σχολείο, τοπική κοινωνία και αυτοδιοίκηση- Σχέσεις αλληλεπίδρασης*, στο: <https://eforigi.com.gr/news/articles/item/6485-sxoleio-topiki-koinonia-kai-aytodioikisi-sxeseis-allilepidrasis-tis-lenas-nikitaki> (δημοσιεύτηκε 24/4/2019).
- Ξένου- Στρούζα, Π. (2014). *Η έννοια της αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του διευθυντή/ τριας στο νέο τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος*.
- Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α., Τόγια, Κ. (2005). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση και επίτευξη των στόχων του. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Διαθέσιμο στο: https://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_epidrasi.pdf
- Παναγιωτόπουλος, Γ., Καρανικόλα, Ζ., Ζωγόπουλος Κ., (2018). Το σχολείο ως μανθάνων οργανισμός. Η επίδραση της ηγεσίας. *1st International Congress on Management of Educational Units*. December 7-9, 2018. Thessaloniki.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2003). Θρησκευτική αγωγή στην προσχολική ηλικία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.12681/jret.953>
- Παπαδημητρίου, Δ. (2017). Τοπική αυτοδιοίκηση και πολιτισμική ανάπτυξη: Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τομ. 34, τεύχος 63. Διαθέσιμο στο: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9567>
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου- οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1 (1). <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Ρέθεμνος, (2023, Νοέμβριος). *Στο Δήμο Ρεθύμνης η συνάντηση των εταίρων Δικτύου «Schoolhoods» για την προώθηση φιλικών προς το περιβάλλον τρόπων μετακίνησης των μαθητών*

στα σχολεία. Διαθέσιμο στο: https://www.rethemnosnews.gr/rethymno/694412_sto-dimo-rethymnis-i-synantisi-ton-etairon-diktyoy-schoolhoods-gia-tin-proothis

Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθηνών.

Σακελλαρίου, Μ. (2015). Η Συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τομ. 3. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.12681/jret.971>

Σαράφη, Δ. (2019). *Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της επικοινωνίας με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου: Η περίπτωση του νομού Κιλκίς*. Διπλωματική εργασία, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Σιδηρόπουλος, Δ. (2016). Εκπαιδευτικές δράσεις για την ενίσχυση και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στη βάση του θεωρητικού μοντέλου της Joyce Epstein. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 3/2016.

Σιδηρόπουλος, Δ. (2016). Κοινοτικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Αυστραλία: συμβολή στην ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών, των οικογενειών τους και των μελών της τοπικής κοινότητας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τεύχος 11.

Σταματόπουλος, Δ. (2017). *Σχολείο Ανοιχτό στην Κοινωνία*. Διαθέσιμο στο: <http://edulab.sch.gr/antibiotica/Stamatopoulos.pdf>

Σταύρου, Δ. (2019). Μοντέλα ηγεσίας στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9. <https://doi.org/10.12628/edusc.3170>

Ταλιαδώρου, Ν.& Πασιαρδής, Π. (2016). Άσκηση ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πολιτικής ικανότητας των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 3/ 2016.

Τζωτζου, Μ & Αναστασόπουλος, Μ. (2013). Νέο σχολείο: Μορφές επικοινωνίας και ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. *Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη γλώσσα*, τόμ. ΙΙ, Πάτρα. Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/274959434_Neo_Scholeio_Morphes_Epikoinonias_kai_o_Epikoinoniakos_Rolos_tou_Dieuthynte_tes_Scholikes_Monadas

Τσιρεβέλος, Ν. (2019). Θρησκευτική εκπαίδευση και θρησκευτικές ετερότητες. Το πέρασμα από την εθνικιστική κατανόηση της θρησκείας στην οικουμενικότητα της ορθοδοξίας και τον θρησκευτικό πλουραλισμό. *Ηλεκτρονικό Περιοδικό της Ιεράς Μητροπόλεως Κυρηνείας*, τεύχος 6-7. Διαθέσιμο στο:

https://www.researchgate.net/publication/348135210_THRESKEUTIKE_EKPAIDEUSE_KAI_TH_RESKEUTIKES_ETEROTETES_TO_PERASMA_APO_TEN_ETHNIKISTIKE_KATANOESE_

Φαρμάκη, Σ. (2017). *Αρετές και αξίες στη σχολική αγωγή. Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζιωαννίδης, Α. (2019). *Εκκλησία και εκπαιδευτικές πρακτικές στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Μακεδονίας στα τέλη του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ου αιώνα. Η περίπτωση της περιοχής Νικόλειας Σερρών*. Διδρυματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Balla, N. (2016). School Community Center, A Friendly School For All In Albania. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(10). Διαθέσιμο στο: <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/8127>

Hillen, S. (2019). The impact of local communities on the school development- A case study examining expectations and inclusion on a systemic level. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 18, No. 2. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.2.2>

Koukounaras Liagkis, M. (2016). Teaching religious education in schools and adolescents' social and emotional development. An action research on the role of religious education and school community in adolescents' lives. *Cultural and Religious Studies*, vol.4, No. 2. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.17265/2328-2177/2016.02.004>

Mylonakou, I. & Kekes, I. (2007). School, family and the community in cooperation: the model of syneducation. *International Journal about Parents in Education*, vol. 1, No. 0. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/295549954_School_family_and_the_community_in_cooperation_the_model_of_syneducation

Moss, Q., Ruzinskaite, J., Alexander, K. (2009). Using building for community benefits: A best practice case study with North City Library. *Journal of Retail & Leisure Property*, vol.8, (2). Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/265248974_Using_buildings_for_community_benefits_A_best_practice_case_study_with_North_City_Library DOI:[10.1057/rlp.2009.2](https://doi.org/10.1057/rlp.2009.2)

Raptis, N., Andreadakis, N, Karambelas, K. (2020). Transition to a learning organization within a highly centralized context: Approaches in the case of Greek teachers' perceptions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol.19, No.1. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.1.1>

Snedaker, M. (2016). *Ideas for School- and- Community Partnership Projects*. Διαθέσιμο στο: <https://www.leaderinme.org/blog/ideas-for-school-and-community-partnership-projects/>

Zachariou, A. & Symeou, L. (2008). The local community as a means for promoting education for sustainable development. *Applied Environmental Education and Communication An International Journal* 7(4). Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/232904946_The_Local_Community_as_a_Means_for_Promoting_Education_for_Sustainable_Development

Zambeta, E., Askouni, N., Androutsou, A., Leontsini, M., Papadaku, Y. & Lagopoulou, V. (2017). *Democratic School Governance for Inclusion: a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe.

The school as a community, (2005, March 29), κεφ. 3. Διαθέσιμο στο: https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/9835_book_item_9835.pdf