

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ
ΚΑΙ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ
ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ταμπή Μαρίνα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Πειραιάς, Ιανουάριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

THE QUALITY OF EDUCATION. FACTORS AND
REFORMS TO UPGRADE. PARENTS' ASPECTS
ABOUT SCHOOL.

By
Tampi Marina

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units.

Piraeus, Greece, January 2022

*Στη Βιολέττα και σε κάθε παιδί που
θα διανύσει το δρόμο της σχολικής εκπαίδευσης.
Να είναι ευχάριστος, δημιουργικός και επικοινωνητικός.*

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ την οικογένειά μου που με στηρίζει στις προσπάθειές μου και στα όνειρά μου. Ευχαριστώ τους καθηγητές μου, τους φίλους μου, τους συναδέλφους και τους συνεργάτες μου που με βοήθησαν πνευματικά, ηθικά αλλά και πρακτικά στην έμπνευση, την εξέλιξη, τη διαμόρφωση και την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα, μέσα από την καρδιά μου, την κυρία Ψυλλάκη Μαρία για όλα τα παραπάνω, αλλά και για την άψογη συνεργασία μας κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Η Ποιότητα της Εκπαίδευσης. Παράγοντες και Μεταρρυθμίσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης. Οι Απόψεις των Γονέων για το Σχολείο.

Σημαντικοί Όροι: εκπαιδευτικό σύστημα, ποιοτική εκπαίδευση, αξιολόγηση σχολικών μονάδων, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων, συμμετοχή γονέων, αειφόρο σχολείο, ικανοποίηση γονέων

Περίληψη

Εισαγωγή: Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ένα θέμα που απασχολεί όλο και περισσότερο τους γονείς των μαθητών, την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγώντας σε πλήθος μεταρρυθμίσεων τόσο στην Ελλάδα όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Σκοπός: Η αποτύπωση της ικανοποίησης/δυσαρέσκειας των γονέων για την εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τη σχολική μονάδα, τον εκπαιδευτικό αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ικανοποίησης/δυσαρέσκειας των γονέων και των απόψεων των γονέων για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης/δυσαρέσκειας των γονέων και της διάθεσης που αυτοί έχουν ή της ετοιμότητας της οποίας βρίσκονται να αποδεχτούν εναλλακτικές μορφές και δομές εκπαίδευσης που προωθούνται σε διεθνές επίπεδο. Η διερεύνηση πιθανών προσδιοριστών της ικανοποίησης.

Μεθοδολογία: Πραγματοποιήθηκε μια συγχρονική μελέτη, όπου η μελετώμενη έκβαση ήταν η ικανοποίηση των γονέων από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο μελετώμενος πληθυσμός αποτελούνταν από 146 γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια ή/και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας.

Αποτελέσματα: Η μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους γονείς σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι η αξιολόγηση και η καλύτερη οργάνωση/διοίκηση των σχολείων βελτιώνει την ποιότητα των σχολείων ($p < 0,05$). Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο και με μεγαλύτερη προθυμία να μεταφέρουν το παιδί σε σχολείο μακριά από το σπίτι τους ($p < 0,05$). Η αύξηση της ενεργής συμμετοχής των

γονέων και των παιδιών στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο σχετίζονταν με αύξηση της ικανοποίησης από το σχολείο και από τον εκπαιδευτικό ($p<0,05$). Τέλος, η μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι το σχολείο φοίτησης καλύπτει τους στόχους της εκπαίδευσης (με βάση τα κριτήρια του αειφόρου σχολείου τα οποία τέθηκαν) με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($p<0,001$).

Συμπεράσματα: Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που σχετίζονται με τους στόχους της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα και τους στόχους της Εκπαίδευσης για Αειφορία είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των γονέων για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο προκειμένου να υιοθετήσουν μέτρα και στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην αύξηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου και κατ' επέκταση στην αύξηση της ικανοποίησης τόσο των γονέων όσο των μαθητών και των εκπαιδευτικών προωθώντας το Αειφόρο Σχολείο ως το πλέον καταλληλότερο πλαίσιο.

The Quality of Education. Factors and Reforms to Upgrade. Parents' Aspects About School.

Keywords: education system, quality of education, school evaluation, teacher's evaluation, school organization and administration, parent's involvement, sustainability school, parent's satisfaction

Abstract

Introduction: The quality of education is an issue of concern for parents of students, for educational community and for persons' who are responsible for educational policy making which leads to reforms in Greece and worldwide.

Aim: Assessment of parents' satisfaction/dissatisfaction about education and especially about school unit, teachers' and educational system. Measurement of parents' satisfaction/dissatisfaction about education and about school unit, about the role of the school in education and about organization and administration of school units. In addition, investigation of relationship between parents' satisfaction/ dissatisfaction and the evaluation of teachers and schools and their willingness to accept alternative forms of education promoted internationally. In addition, the aim of this study is to find out the determinants of parent's satisfaction.

Methods: A cross-sectional study with a convenience sample was conducted among 146 parents with children in primary or secondary school. The outcome was the satisfaction of parents from educational system.

Results: Greater parents' satisfaction associated to greater agreement that evaluation of school unit and better organization and administration of school unit improves school quality ($p < 0,05$). Higher parents' educational level associated to better satisfaction from school and better willingness to transfer the child to a school away from home ($p < 0,05$). Increased parents' and children involvement in school decision making associated to better satisfaction from school and teachers ($p < 0,05$). Finally, increased confidence in the educational system associated to greater agreement that schools get above the educational targets (according to the criteria of sustainability school), with this relationship being statistically significant ($p < 0,001$).

Conclusion: Involvement of parents' in their children school life and educational targets related to educational targets of 21st century and to sustainability education are factors that affect parents' satisfaction about educational system and quality of education. Educational policy makers have to consider the factors which affects parental school satisfaction in order to adopt measures and strategies that will increase school's quality and effectiveness and consequently parents', students' and teachers' satisfaction, promoting the sustainable school as the most appropriate framework.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vii
Κατάλογος Πινάκων.....	xi
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	xii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Οι στόχοι, ο ρόλος και η ποιότητα της εκπαίδευσης.....	1
1.1 Εισαγωγή.....	1
1.2 Οι Στόχοι και ο Ρόλος της Εκπαίδευσης.....	2
1.3 Κρίση Μάθησης.....	9
1.4 Ποιοτική Εκπαίδευση.....	11
1.5 Το Έλλειμμα Νομιμότητας και οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών και Σχολικών Μονάδων.....	19
2.1 Περί Αξιολόγησης.....	19
2.2 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών ή/και Επιμόρφωση.....	20
2.3 Επαγγελματική και Προσωπική Ανάπτυξη.....	22
2.4 Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων/ Διοίκηση Σχολικών Μονάδων.....	29
2.5 Σύνδεση Αυτό-αξιολόγησης και Βελτίωσης.....	33
2.6 Συνέπειες Διαχωρισμού των Σχολείων και Ικανότητας Επιλογής Σχολείου.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποκέντρωση και Αυτό-διαχειριζόμενα Σχολεία. Εμπλοκή Γονέων και Τοπικής Κοινότητας.....	40
3.1 Τα Αυτό-διαχειριζόμενα Σχολεία ως Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση.....	40
3.2 Λειτουργία Αυτό-διαχειριζόμενων Σχολείων/ Αποκέντρωση.....	42
3.3 Συμμετοχή Γονέων στη Σχολική Κοινότητα.....	44
3.4 Σχολείο και Τοπική Κοινότητα.....	47
3.5 Ο κίνδυνος της Ιδιωτικοποίησης.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Το Αειφόρο Σχολείο.....	54
4.1 Εισαγωγή.....	54
4.2 Αειφόρο Σχολείο.....	56
4.3 Αρχές και φιλοσοφία Αειφόρου Εκπαίδευσης.....	60
4.4 Ο ρόλος της Ηγεσίας στο Αειφόρο Σχολείο.....	63
4.5 Οφέλη Αειφόρου Σχολείου.....	65
4.6 Τα Αειφόρα Σχολεία στην Ελλάδα.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ικανοποίηση γονέων και παράγοντες που την επηρεάζουν.....	73
5.1 Εισαγωγή.....	73

5.2 Συσχέτιση Ικανοποίησης και Προσδοκιών με το Μορφωτικό και Βιοτικό Επίπεδο των Γονέων.....	74
5.3 Συσχέτιση με ικανοποίηση γονέων με την εκπαίδευση και την συμμετοχή τους.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Εμπειρική Έρευνα.....	81
6.1 Σκοπός της έρευνας.....	81
6.2 Μεθοδολογία.....	81
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	81
6.4 Ηθικά θέματα.....	82
6.5 Στατιστική Ανάλυση.....	83
6.6 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	84
6.7 Ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης.....	87
6.7.1 Ικανοποίηση για το σχολείο φοίτησης.....	88
6.7.2 Ρόλος του σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών.....	91
6.7.3 Οργάνωση και διοίκηση των σχολείων.....	93
6.8 Συσχετίσεις.....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	98
7.1 Συζήτηση.....	98
7.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	103
7.3 Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Ερωτηματολόγιο της Έρευνας.....	106
Βιβλιογραφία.....	110

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων.....	84
Πίνακας 2. Ανάλυση παραγόντων των 19 στοιχείων του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης.	87
Πίνακας 3. Οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την ικανοποίησή τους για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους.....	90
Πίνακας 4. Οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών.....	92
Πίνακας 5. Οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολείων.....	94

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Γράφημα 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων.....	86
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Οι στόχοι, ο ρόλος και η ποιότητα της εκπαίδευσης

1.1 Εισαγωγή

Με αφορμή τις τελευταίες μεταρρυθμίσεις του Υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο της αναβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης (Νόμος 4823/2021-ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021_Άρθρα 104-245) και αναγνωρίζοντας τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας σε συνδυασμό με τις παγκόσμιες τάσεις και εξελίξεις και προβλέποντας τις αλλαγές που πρόκειται να λάβουν χώρα στη δημόσια εκπαίδευση (μέσα από τις σπουδές μου σε αυτό το μεταπτυχιακό) προκειμένου να εναρμονιστεί η χώρα μας με τις συστάσεις του ΟΟΣΑ και τα παγκόσμια πρότυπα για ποιοτική εκπαίδευση για όλους, αλλά κυρίως νιώθοντας την ανησυχία πολλών γονέων για την εκπαίδευση δόθηκε το έναυσμα για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Στην παρούσα εργασία διερευνάται η ικανοποίηση/δυσανεμία των γονέων για την εκπαίδευση (εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο, εκπαιδευτικός) και πώς αυτή σχετίζεται με τις απόψεις των γονέων για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και με τη διάθεση αλλά και την ετοιμότητα για εναλλακτικές μορφές (και δομές) εκπαίδευσης με αυξημένη συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα και στις σχολικές αποφάσεις.

Πιστεύουμε ότι αυτή η μελέτη έχει επίκαιρη συνάφεια, καθώς καλλιεργείται και υπάρχει μια τάση υποβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού και της δημόσιας εκπαίδευσης γενικότερα ενώ παράλληλα οι μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης δεν φαίνεται να υποστηρίζονται από τους άμεσα εμπλεκόμενους αλλά ούτε και να μπορούν να φέρουν ουσιαστικές αλλαγές. Η ερευνητική περιοχή στην οποία εντάσσεται η παρούσα έρευνα είναι αυτή της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Διοίκησης των Σχολικών Μονάδων για αυτό και αναλύονται εκτενώς ζητήματα όπως αξιολόγηση εκπαιδευτικών και αυτο-αξιολόγηση σχολικών μονάδων, καθώς επίσης και αυτο-διαχειριζόμενα σχολεία, ιδιωτικοποίηση και αποκέντρωση της εκπαίδευσης.

Λαμβάνουμε κριτική στάση απέναντι στις πολιτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται χωρίς να τις απορρίπτουμε αλλά στοχεύοντας αυτές να εμπλουτιστούν

και να εναρμονιστούν με τις πραγματικές ανάγκες και επιθυμίες των άμεσα εμπλεκόμενων, δηλ. των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ξεκινώντας λοιπόν αυτή η έρευνα αναφερόμενη στους στόχους της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα, αντιμετωπίζει το πρόβλημα της Μαθησιακής Κρίσης. Στη συνέχεια αναλύονται τα πρότυπα της ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως αυτά καθορίζονται παγκοσμίως και πως τα κράτη προκειμένου να “νομιμοποιήσουν” τον ρόλο τους υιοθετούν μεταρρυθμίσεις με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι κυριότερες μεταρρυθμίσεις που περιγράφονται είναι αυτές της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και αυτή της αποκέντρωσης της εκπαίδευσης και των αυτοδιαχειριζόμενων σχολείων. Καθώς αναλύονται οι αρνητικές επιπτώσεις των παραπάνω μεταρρυθμίσεων σύμφωνα με την πιο πρόσφατη αρθρογραφία, αναζητάμε το ιδανικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί το όραμα της ποιοτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά το οποίο αντικατοπτρίζεται σε αυτό του Αειφόρου Σχολείου.

Οι στόχοι του Αειφόρου Σχολείου θέτονται στο επίκεντρο αυτής της έρευνας με σκοπό την καταγραφή της σημαντικότητάς τους για την εκπαίδευση των παιδιών όπως αυτή αποτυπώνεται στην συντριπτική πλειοψηφία των απόψεων των γονέων.

1.2 Οι Στόχοι και ο Ρόλος της Εκπαίδευσης

Μέρος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τους στόχους της εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτοί οι στόχοι επιδιώκονται από το ίδιο το σχολείο και η διερεύνηση του τι είναι σημαντικό για τους γονείς και τι προσδοκούν για τα παιδιά τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι λοιπόν σκόπιμο να αναλύσουμε ποιος είναι πραγματικά ο ρόλος της εκπαίδευσης και ποιοι οι στόχοι της σύμφωνα με την πιο πρόσφατη διεθνή αρθρογραφία και κείμενα των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής, όπως είναι η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), το International Institute for Applied Systems Analysis (IIASA), η UNESCO κ.ά.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank, 2019), η παροχή εκπαίδευσης που προετοιμάζει τα σημερινά παιδιά για το μέλλον δεν είναι στατικό έργο. Ο κόσμος αλλάζει με γρήγορο ρυθμό, καθώς οι παγκόσμιες τάσεις όπως η τεχνολογία, η κλιματική αλλαγή και η ραγδαία εξελισσόμενη δημογραφία

επαναπροσδιορίζουν συνεχώς τις δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές να αναπτύξουν σήμερα ώστε να είναι παραγωγικοί εργαζόμενοι και εμπλεκόμενοι μελλοντικοί πολίτες. Οι θεμελιώδεις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα είναι ο γραμματισμός, η αριθμητική και η κριτική σκέψη, καθώς και σημαντικές κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση και η επιμονή. Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν τη βάση για να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε. Στο ίδιο κείμενο αναφέρεται επίσης ότι όπως η νομισματική φτώχεια αποκλείει τους ανθρώπους από την οικονομική, κοινωνική και πολιτική δυνατότητα, έτσι συμβαίνει και με την έλλειψη βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης (μαθησιακή φτώχεια). Συνήθως, μαθησιακή και νομισματική φτώχεια συνυπάρχουν, καθώς παιδιά από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος που έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι πολύ πιο πιθανό να αντιμετωπίζουν μαθησιακή φτώχεια σε σχέση με τους συνομηλίκους τους από πλουσιότερες οικογένειες. Αυτό, συμπληρώνει η Παγκόσμια Τράπεζα, είναι ηθικά απαράδεκτο και επιπλέον, επιφέρει μεγάλο οικονομικό κόστος για την κοινωνία.

Βασιζόμενοι στις απόψεις της Παγκόσμιας Τράπεζας, το Σεπτέμβριο του 2015 αρχηγοί κρατών και κυβερνητικοί εκπρόσωποι από όλο τον κόσμο δεσμεύτηκαν σε μια νέα ατζέντα Αειφόρου Ανάπτυξης με τη μορφή 17 Στόχων για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ΣΒΑ) και 169 συνοδευτικών στόχων. Το έγγραφο πλαισίωσης για τους ΣΒΑ, Ψήφισμα 70/1 του ΟΗΕ, «Μεταμορφώνοντας τον Κόσμο μας», αναφέρει ότι: «Η Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, οραματίζεται ένα σημαντικό ρόλο για την εκπαίδευση, ως ένα σκοπό και ένα ισχυρό μέσο ανάπτυξης. Οι ΣΒΑ έχουν ποιοτικό χαρακτήρα, και δίνουν σημασία στο να μην αφήνεις κανέναν πίσω. Η ικανότητα για εκπαίδευση είναι, από μόνη της, μια σημαντική ελευθερία και κατά συνέπεια, μια θεμελιώδης πτυχή του ανθρώπου και της πλανητικής ευημερίας» (IIASA, 2018).

Πλήθος ερευνών έχει συνδέσει την εκπαίδευση με πολλά άμεσα οφέλη, όπως τη μείωση της ευπάθειας στην περιβαλλοντική αλλαγή, την καλύτερη προετοιμασία, την επιβίωση και την αντιμετώπιση της κλιματικής αλλαγής και των φυσικών καταστροφών. Το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο συνδέεται επίσης με αυξημένη ευαισθητοποίηση και ανησυχία για τα περιβαλλοντικά ζητήματα και συνεπώς με μεγαλύτερη προθυμία και ικανότητα να υποστηρίζουν και να επηρεάζουν πολιτικές φιλικές προς το περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένας καλός λόγος να

πιστεύουμε ότι τα βελτιωμένα επίπεδα εκπαίδευσης μακροπρόθεσμα θα είναι θετικά για το περιβάλλον (PIASA, 2018). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτά τα θετικά αποτελέσματα εξαρτώνται από τη γενική εκπαίδευση και όχι από τα εξειδικευμένα περιβαλλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία ενισχύουν το κεντρικό επιχείρημα των ερευνητών ότι η επένδυση στην «ποιοτική» εκπαίδευση είναι το κλειδί για την επίτευξη βιώσιμης ανάπτυξης. Επίσης, η εκπαίδευση ως ανθρώπινο κεφάλαιο συμβάλλει σε υψηλότερα εισοδήματα σε ατομικό επίπεδο, καθώς και σε οικονομική ανάπτυξη σε εθνικό επίπεδο μέσω διαφόρων άμεσων και έμμεσων μηχανισμών. Η αύξηση του μορφωτικού επιπέδου κάθε ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (δια βίου μάθηση) είναι μια βασική στρατηγική για τη μείωση της παγκόσμιας φτώχειας και τη συνολική οικονομική ανάπτυξη (PIASA, 2018).

Αν και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής φαίνεται να εστιάζουν στην εκπαίδευση ως μέσω οικονομικής ανάπτυξης και μείωσης της παγκόσμιας φτώχειας, έμμεσα, υπονοείται το κοινωνικό όφελος της εκπαίδευσης για το οποίο έχουν ήδη μιλήσει αρκετοί φιλόσοφοι, κοινωνιολόγοι και θεωρητικοί της εκπαίδευσης. Όπως υποστηρίζει ο Durkheim (1885), «ο στόχος της δημόσιας εκπαίδευσης δεν είναι η εκπαίδευση εργατών για το εργοστάσιο ή λογιστών για την αποθήκη, αλλά πολιτών για την κοινωνία» (Wallwork, 1985). Η Noddings (1997) προτείνει ότι ένας «ηθικά υπερασπίσιμος στόχος για την εκπαίδευση θα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση της ανάπτυξης ικανών, στοργικών και αξιαγάπητων ανθρώπων», ενώ ο Cochran-Smith (1999) προσδιορίζει ως τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης την κοινωνική ευθύνη, την κοινωνική αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Για τον Dewey (1902), ο ρόλος της εκπαίδευσης ήταν ένας ουσιαστικός παράγοντας για τη δημιουργία κοινωνικής αλλαγής, με τα σχολεία να είναι κεντρικά ιδρύματα που προσπάθησαν να βελτιώσουν τη ζωή των παιδιών, των οικογενειών και των μελών της κοινότητας (Valli et al., 2014). Ακολουθώντας την προοδευτική προσέγγιση, τα σχολεία ως μέρος του κοινού καλού θεωρούνται ως κανάλι κοινωνικής αλλαγής και μετασχηματισμού της κοινότητας (Addi-Raccah et al., 2018). Ένα δημοκρατικό πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τον Dewey (1902), πρέπει να είναι ανοιχτό στη συνεχή εξέλιξη της γνώσης και των αξιών και πρέπει να προειδοποιεί τους μαθητές για τη συνεχή εξέλιξη, ενώ παράλληλα πρέπει να προκαλεί, αμφισβήτηση σε ό,τι φαίνεται να είναι η επικρατούσα ορθοδοξία σε οποιονδήποτε τομέα (Shallcross et al., 2006).

Μετά την κληρονομιά του Dewey (1902), τα σχολεία κατέχουν κεντρικό ρόλο στην κοινότητα και οδηγούν σε κοινωνικές αλλαγές. Σε αυτό το πλαίσιο, ένας από τους κεντρικούς πυλώνες των δημόσιων σχολείων είναι να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς να συμμετέχουν στη δημοκρατική διαδικασία συμμετέχοντας και διαμορφώνοντας τη δημόσια ζωή του σχολείου και της μεγαλύτερης κοινότητάς του (Ranson, 2012). Η νεο-θεσμική προσέγγιση μας δίνει τη δυνατότητα να μάθουμε πώς μπορεί να συμβεί μια τέτοια διαδικασία, απευθυνόμενοι στο σχολείο και στους γονείς ενώ εστιάζουμε στην περίπτωση της βιωσιμότητας (Addi-Racah et al., 2018).

Ένας σημαντικός όγκος έρευνας, όπως αναφέρει ο Potter (2007), υπάρχει στο αντικείμενο εκπαίδευσης για τη βιωσιμότητα. Αναφέρεται επίσης ως «εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη» και «εκπαίδευση για βιωσιμότητα», αυτή η προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει μια αλλαγή στη σκέψη για τη φύση και τους στόχους της εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και υπόσχεται ριζικές και μετασχηματιστικές αλλαγές, καθώς προχωρά πέρα από τη διάδοση της γνώσης και της κατανόησης για το περιβάλλον στον εξοπλισμό των ατόμων με τις δεξιότητες και τα κίνητρα που απαιτούνται για εργασία προς έναν πιο βιώσιμο κόσμο (UNESCO, 2021; Tilbury, 2004).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η στείρα γνώση για τα περιβαλλοντικά προβλήματα που διαρκώς διογκώνονται δεν μπορεί από μόνη της να αλλάξει τον τρόπο σκέψης και δράσης των μαθητών. Για τους O'Flaherty & Liddy (2018) το παραδοσιακό, επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει σημειωθεί ως προβληματικό για τη χρήση ενεργών μεθοδολογιών (McCormack & O'Flaherty, 2010) και η κυριαρχία των παραδοσιακών χώρων μάθησης είναι αντίθετη με τη συμπερίληψη της ενεργητικής και συμμετοχικής μάθησης, η οποία είναι κεντρικής σημασίας για την ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας των μαθητών σε σχέση με παγκόσμια ζητήματα και όχι μόνο. Αυτή η αντίληψη βρίσκεται σε συμφωνία με τους Purnell et al. (2004), οι οποίοι αναφέρουν ότι η μάθηση που ενσωματώνεται σε εκπαιδευτικά συστήματα που προέρχονται από κοσμοθεωρίες που αναπαράγουν ανθυγιεινούς και μη βιώσιμους τρόπους ζωής και περιβάλλοντα δεν αποτελεί μέρος της λύσης, αλλά σημαντικό μέρος του προβλήματος. Η ενεργή συζήτηση σχετικά με το πώς να μεταμορφωθεί η εκπαίδευση για να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες του 21ου αιώνα αντιτίθεται σε προτάσεις που απλώς θα τροποποιήσουν τα υπάρχοντα μοντέλα μέσω

του εκσυγχρονισμού και αναζητά προτάσεις που θα επαναπροσδιορίσουν το ρόλο της εκπαίδευσης.

Η παραδοσιακή εκπαίδευση, όπως υποστηρίζουν οι Hargreaves & Shirley (2012), επικρίνεται ως ξεπερασμένη και κολλημένη σε μοτίβα που ενώ μπορεί να ήταν κατάλληλα για τη βιομηχανική εποχή, είναι ακατάλληλα για να αγκαλιάσουν τον ψηφιακό γραμματισμό που είναι ζωτικής σημασίας για την μαθητική επιτυχία. Οι Baurès et al. (2021) υποστηρίζουν ότι ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της εκπαίδευσης έχει θετικό αντίκτυπο σε θέματα όπως το καλωσόρισμα των μαθητών και τη βελτίωση της ευημερίας όλων των μαθητών διασφαλίζοντας την επιτυχία όλων, καταπολεμώντας τις ανισότητες, δημιουργώντας ευνοϊκή ατμόσφαιρα και υγιές περιβάλλον ανάπτυξης όλων των δεξιοτήτων, ποιότητα υπηρεσιών και ικανοποίηση των μαθητών. Φανταζόμαστε λοιπόν ένα σχολείο που πράγματι «δεν αφήνει κανέναν πίσω» και γίνεται φιλικό και ανοιχτό σε όλα τα παιδιά.

Η χρονικά ευαίσθητη επιταγή για στροφή προς την εκπαίδευση για την Αειφορία κάνει αυτές τις συζητήσεις ακόμη πιο πειστικές. Η νέα κατεύθυνση της Φινλανδίας, χώρας εκ των ηγετών της παγκόσμιας εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ, 2011; Sahlberg, 2010), ήδη από το 2013, όπως αναφέρει ο O'Brien (2013), αναθεωρεί το στοιχειώδες πρόγραμμα σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (ESD), εστιάζοντας στη βιώσιμη ευημερία. Η εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα (C21 Canada, 2012) θα μπορούσε επίσης να εμπλουτιστεί με την ενσωμάτωση της βιώσιμης ευτυχίας, μαζί με ποικίλα και αξιόλογα οράματα εγγενή στην ESD, στα σχολεία προαγωγής της υγείας (HPS), στη θετική σχολική υγεία καθώς και στη βασική αφιέρωση από ειδικούς στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (Συνεργατική για Ακαδημαϊκό, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση CASEL, 2008) και στην εκπαίδευση για επιχειρηματικότητα (Morrison & Peterson, 2013; O'Brien, 2013; Stewart-Brown, 2006).

Επιπλέον, στην Αυστραλία δύο διεθνώς εφαρμοζόμενα κινήματα μεταρρύθμισης ολόκληρου του σχολείου, τα σχολεία προαγωγής της υγείας (HPS) και τα βιώσιμα σχολεία (SS), επιδιώκουν να παρέχουν τρόπους λειτουργίας μετασχηματιστικών εκπαιδευτικών διαδικασιών. Και τα δύο κινήματα στοχεύουν στην οικοδόμηση ανθεκτικότητας και αισιοδοξίας, χρησιμοποιούν προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης προσανατολισμένες στη δράση και επικεντρώνονται στο μέλλον με απώτερο στόχο την δημιουργία σχολείων που είναι πράσινα και υγιή.

Σύμφωνα με τους Purnell et al. (2004) μια τέτοια ενσωμάτωση θα συμβάλλει σημαντικά στην εκπαίδευση για τη δημιουργία ενός υγιούς, βιώσιμου κόσμου. Όπως πολύ εύστοχα περιγράφουν οι Stone et al. (2010), μια βιώσιμη κοινότητα που αξίζει να φανταστεί κανείς είναι ζωντανή, με την πιο πληθωρική έννοια αυτής της λέξης «φρέσκια», ζωτική, εξελισσόμενη, ποικιλόμορφη και δυναμική, νοιάζεται τόσο για την ποιότητα όσο και για τη συνέχιση της ζωής, είναι ευέλικτη και προσαρμοστική, αντλεί ενέργεια από το περιβάλλον της, γιορτάζει την οργανική ολότητα και εκτιμά ότι η ζωή έχει να αποκαλύψει περισσότερα από ότι η ανθρώπινη εξυπνάδα έχει ήδη ανακαλύψει. Μαθαίνει στα παιδιά να δίνουν προσοχή στον κόσμο γύρω τους, να σέβονται αυτό που δεν μπορούν να ελέγξουν και να αγκαλιάσουν τη δημιουργικότητα με την οποία η ζωή συντηρείται. Η ικανότητα δημιουργίας βιώσιμων κοινωνιών, υπό αυτή την έννοια, εξαρτάται άμεσα από την οικολογική παιδεία και την ικανότητα κατανόησης των βασικών αρχών της οικολογίας, σε συνδυασμό με τις αξίες, τις δεξιότητες και την πεποίθηση να δράσουμε βάσει αυτής της κατανόησης. Αυτό σημαίνει ότι ο οικολογικός γραμματισμός πρέπει να γίνει μια κρίσιμη ικανότητα για τους πολιτικούς, τους επιχειρηματικούς ηγέτες και τους επαγγελματίες σε όλους τους τομείς και ως εκ τούτου, ένα σημαντικό συστατικό της εκπαίδευσης, όχι μόνο στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και στα κολέγια, στα πανεπιστήμια και στα κέντρα εκπαίδευσης και κατάρτισης επαγγελματιών (Stone, 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντικός. Μέσω των μαθησιακών διαδικασιών και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα δράσης των μαθητών, η οποία θα γεφυρώσει το σχολείο με την οικογένεια. Με τη δημιουργία συνοχής σχολείου-σπιτιού, των κοινών ιδεών και συμπεριφοράς, η επικοινωνία (μέσω παιδιών και άλλων μέσων) καθιερώνει ισομορφισμό μεταξύ σχολείου και οικογένειας και βοηθά στη θεσμοθέτηση της αειφορίας στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (Addi-Raccah et al., 2018).

Ολοκληρώνοντας αυτή την ενότητα και θέλοντας να παρουσιάσουμε συνοπτικά τους στόχους της εκπαίδευσης θα αναφερθούμε στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Ananda Marga River School (Σχολή ποταμού Ananda Marga, 2006), για το οποίο θα μιλήσουμε και στη συνέχεια, που καθοδηγείται από τους στόχους και τα ιδανικά της νεο-ουμανιστικής εκπαίδευσης και θα ταίριαζαν πάρα πολύ με τους στόχους της

εκπαίδευσης που οραματίζεται μια σύγχρονη βιώσιμη κοινωνία. Οι βασικοί στόχοι αυτής της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας είναι (Potter, 2012):

- Η πλήρης ανάπτυξη της δυναμικής του κάθε παιδιού, σε σωματικό, διανοητικό και πνευματικό επίπεδο.
- Η αφύπνιση της δίψας για γνώση και της αγάπης για μάθηση.
- Ο «εξοπλισμός» των μαθητών με υπεύθυνη και ανεξάρτητη προσέγγιση της μάθησης στην καθημερινή τους ζωή.
- Η διευκόλυνση της προσωπικής ανάπτυξης σε τομείς όπως η ηθική, η ακεραιότητα, η αυτοπεποίθηση, η αυτοπειθαρχία και η συνεργασία.
- Η ανάπτυξη σωματικής ευεξίας και πνευματικών ικανοτήτων, με τη χρήση διαφόρων τεχνικών, όπως η γιόγκα, οι τεχνικές αυτό-συγκέντρωσης, τα ομαδικά αθλήματα και τα παιχνίδια.
- Η ανάπτυξη της αισθητικής τους και της εκτίμησης του πολιτισμού, μέσω του δράματος, του χορού, της μουσικής και της τέχνης.
- Η ενθάρρυνση των μαθητών να γίνουν ενεργά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας.
- Η προώθηση της ευαισθητοποίησης για την οικολογία με την ευρύτερη έννοια της (η πραγματοποίηση της αλληλεξάρτησης όλων των πραγμάτων και ενθάρρυνση του σεβασμού και της φροντίδας για όλους τους ζωντανούς οργανισμούς).
- Η ενθάρρυνση μιας παγκόσμιας προοπτική, απαλλαγμένης από διακρίσεις λόγω θρησκείας, φυλής, δόγματος ή φύλου.
- Η αναγνώριση της σημασίας των εκπαιδευτικών και των γονέων στο να αποτελέσουν το πρότυπο.

Αναγνωρίζουμε λοιπόν ότι η θεμελιώδης μάθηση στην οποία εστίαζε έως τώρα το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης, αν και είναι απαραίτητη, δεν επιφέρει ένα επαρκές αποτέλεσμα σχολικής εκπαίδευσης και σίγουρα δεν αρκεί για να ικανοποιήσει τους γονείς και τους μαθητές του 21ου αιώνα (Crouch et al., 2021). Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας έχουν αλλάξει και το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ακολουθεί αυτές τις αλλαγές. Σύμφωνα με τους

Stone et al. (2010), τα σχολικά συστήματα είναι γνωστό ότι αργούν να αλλάξουν, ενώ οι ευθύνες για τη λειτουργία των σχολείων είναι συχνά διασκορπισμένες σε πολλαπλά επίπεδα εξουσίας με εντολές που μερικές φορές συγκρούονται. Ταυτόχρονα, η συρρίκνωση των πόρων που διατίθενται για την εκπαίδευση έχουν οδηγήσει σχεδόν όλα τα σχολεία και τις περιφέρειες να αντιμετωπίζουν οικονομικές προκλήσεις. Η εκπαίδευση για Αειφορία, αν και είναι ότι πιο φρέσκο που πρόκειται να εμπλουτίσει ουσιαστικά το εκπαιδευτικό σύστημα, ανταγωνίζεται άλλες προτεραιότητες, μεταξύ των οποίων οι τυποποιημένες δοκιμές στα δημόσια σχολεία, το πλήθος των μεταρρυθμίσεων και την πίεση για εστίαση στην αποκέντρωση των σχολείων με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το που θα στοχεύσει η εκπαίδευση προκειμένου να ικανοποιήσει το σύνολο των καταναλωτών της αποτελεί θέμα πολιτικής ευθύνης.

1.3 Κρίση Μάθησης

Στην προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε στην Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, η οποία οραματίζεται το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης για τη μείωση των ανισοτήτων και την επίτευξη της πλανητικής ευημερίας και της Αειφορίας. Όπως προαναφέρθηκε σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντικό να συμπεριληφθούν όλα τα παιδιά, χωρίς να «αφήνουμε κανέναν να μένει πίσω». Παρόλο που η πλειοψηφία των παιδιών, σύμφωνα με την ΠΤ (2019), είναι στο σχολείο, ένα μεγάλο ποσοστό δεν αποκτά θεμελιώδεις δεξιότητες. Επίσης, αν και η πλειοψηφία βρίσκεται στο σχολείο, παραμένουν εκτός σχολείου 260 εκατομμύρια παιδιά. Αντιμετωπίζουμε λοιπόν μια μαθησιακή κρίση που απειλεί τις προσπάθειες των χωρών για την οικοδόμηση ανθρώπινου κεφαλαίου και την επίτευξη των ΣΒΑ. Χωρίς βασική μάθηση οι μαθητές συχνά αποτυγχάνουν να ευδοκιμήσουν στο σχολείο ή στη μετέπειτα πορεία τους στην κοινωνία, όταν αυτοί ενταχθούν στο εργατικό δυναμικό. Επιπρόσθετα, δεν αποκτούν το ανθρώπινο κεφάλαιο που χρειάζεται ώστε να ενισχύσουν τη σταδιοδρομία και τις οικονομίες τους, ενώ όταν εγκαταλείπουν το σχολείο (είτε έχοντας ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, είτε όχι), δεν έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να γίνουν υγιείς πολίτες και να φροντίζουν ευημερούσες οικογένειες.

Η ανάλυση των Crouch et al. (2021) δείχνει ότι η πλειοψηφία των παιδιών στα LMIC (σε χώρες χαμηλών και μεσαίων στρωμάτων) αποκτούν ελάχιστες μαθησιακές

γνώσεις, καθώς προχωρούν από το ένα έτος στο άλλο, με αποτέλεσμα να στερούνται τις σημαντικότερες βάσεις ανάγνωσης και αριθμητικής ακόμη και μετά από πολλά χρόνια στο σχολείο. Μεταξύ των νέων γυναικών που ολοκλήρωσαν το δημοτικό σχολείο (και όχι κάποιο ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης) σε 50 χώρες, μόνο οι μισές μπορούσαν να διαβάσουν μια απλή πρόταση, παρά τα πολλά χρόνια μετά το σχολείο. Ομοίως, σε 10 LMICs, μόνο οι μισοί νεαροί άνδρες και γυναίκες που είχαν τελειώσει το δημοτικό σχολείο μπορούσαν να διαβάσουν και να κατανοήσουν ένα απλό απόσπασμα με οικολογικό περιεχόμενο. Τα προφίλ μάθησης επίσης συχνά ισοπεδώνονται καθώς τα παιδιά προχωρούν στο σχολείο, υποδεικνύοντας ότι τα παιδιά που δεν αποκτούν θεμελιώδεις δεξιότητες στις πρώτες τάξεις του σχολείου, πιθανότατα δεν θα τις αποκτήσουν ούτε και στις επόμενες τάξεις (Muralidharan & Singh, 2021). Η κρίση αυτή της μάθησης ορίστηκε ως: «η Μαθησιακή Φτώχεια» και περιγράφει την αδυναμία ανάγνωσης και κατανόησης ενός απλού κειμένου στην ηλικία των 10 ετών.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας των Crouch et al. (2021), το 53% των παιδιών που προέρχονται από χαμηλές και μεσαίου εισοδήματος χώρες υποφέρουν από μαθησιακή φτώχεια, η οποία υπονομεύει τη βιώσιμη ανάπτυξη και τη μείωση της φτώχειας. Αν τα παιδιά δεν μπορούν να διαβάσουν είναι σαφές ότι όλοι οι ΣΒΑ της εκπαίδευσης κινδυνεύουν. Η εξάλειψη της μαθησιακής φτώχειας είναι εξίσου σημαντική με την εξάλειψη της νομισματικής φτώχειας και της πείνας και μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Οι στόχοι της Βιώσιμης ανάπτυξης ενσωματώνουν πολύ υψηλές φιλοδοξίες για την αναζωογόνηση της παιδείας. Ο SDG 4 (4ος Στόχος για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη: Ποιοτική Εκπαίδευση) αναλαμβάνει την ακόλουθη δέσμευση: «έως το 2030, οι υπογράφωντες θα διασφαλίσουν τη συνολική και ισοδύναμη ποιοτική εκπαίδευση, την προώθηση της δια βίου μάθησης και τις ίσες ευκαιρίες για όλους». Η πρώτη από τις δεσμεύσεις στο πλαίσιο του SDG 4 είναι ο στόχος 4.1, ο οποίος είναι «να διασφαλιστεί ότι όλα τα κορίτσια και τα αγόρια ολοκληρώνουν δωρεάν δίκαιη και ποιοτική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που οδηγεί σε σχετικά και αποτελεσματικά μαθησιακά αποτελέσματα». Με άλλα λόγια, ο κόσμος έχει δεσμευτεί για την επίτευξη καθολικής ολοκλήρωσης και με νόημα μάθησης δευτεροβάθμιου σχολείου, για όλους τους νέους έως το 2030 (World Bank, 2019).

Το νόημα στη μάθηση όπως υποστηρίζουν οι Crouch et al. (2021), θα δοθεί όταν τα προγράμματα σπουδών και η διδασκαλία θα εναρμονιστούν με τα επίπεδα μάθησης του κάθε μαθητή σε σχέση με τις ανάγκες του, ενώ αυτό θα βελτιώσει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, για να βελτιωθεί η μέση μάθηση, όπως πολλά εκπαιδευτικά συστήματα στοχεύουν να κάνουν, τα συστήματα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στη μείωση των υψηλών ποσοστών χαμηλής απόδοσης των μαθητών, εξασφαλίζοντας θεμελιώδεις δεξιότητες για όλα τα παιδιά. Αυτό θα επιτευχθεί με τη σαφή ιεράρχηση των θεμελιωδών δεξιοτήτων για όλα τα παιδιά και την επιλογή πολιτικών σε επίπεδο συστήματος, προσανατολισμένων στη μάθηση, όπως η παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς με γνώμονα τους μαθησιακούς στόχους, την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και διδασκαλίας ευθυγραμμισμένων με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα επίπεδα μάθησης των παιδιών και τη δημιουργία και χρήση μαθησιακών δεδομένων για την τακτική παρακολούθηση της προόδου στα πρώτα χρόνια του δημοτικού (Crouch et al., 2021).

1.4 Ποιοτική Εκπαίδευση

Η δέσμευση για τον SDG 4 (4ος Στόχος για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη: Ποιοτική Εκπαίδευση), έχει φέρει πλήθος μεταρρυθμίσεων, τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην Ελλάδα το υπ' αριθ. 4823/2021_ΦΕΚ 136/A/3-8-2021 νομοσχέδιο «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» που κατατέθηκε στη Βουλή στις 17.7.21 έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός ακόμη καλύτερου σχολείου που εξασφαλίζει περισσότερα και καλύτερα εφόδια για το παρόν και το μέλλον των μαθητών, καθώς και την απελευθέρωση του δυναμικού των εκπαιδευτικών, σε ένα πλαίσιο μεγαλύτερης ελευθερίας, διαρκούς υποστήριξης και αυξημένης λογοδοσίας, όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου. Σε αυτό το πλαίσιο προβλέπονται και προωθούνται κυρίως η δημιουργία οργανωτικών δομών και η στελέχωσή τους με ανθρώπους αξιοκρατικά επιλεγμένους με σκοπό να μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς της πράξης και το εκπαιδευτικό τους έργο, η αυτονομία των σχολικών μονάδων, τόσο στις παιδαγωγικές, όσο και στις διοικητικές δραστηριότητες, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η συνεχής επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και την τοπική κοινότητα ως τα μέσα για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα στη Χιλή, σε ένα ιδιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρουν οι Galdames et al. (2018), ο Νόμος για την Ποιότητα και την Ισότητα στην Εκπαίδευση (LQE) που εφαρμόστηκε το 2011 έδωσε στις δημοτικές κυβερνήσεις νέα εργαλεία που τους επιτρέπουν να ελέγχουν τις προτεραιότητες και τις διαδικασίες εργασίας των διευθυντών (Destler & Page, 2016; Montecinos et al., 2015). Οι διευθυντές υπογράφουν πενταετή σύμβαση που καθορίζει την επίτευξη των στόχων απόδοσης. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, οι διευθυντές πρέπει να επικεντρωθούν στην εκπαιδευτική ηγεσία εκτός από τα διοικητικά καθήκοντα. Οι πιο συνηθισμένοι στόχοι είναι: α) η αύξηση των βαθμολογιών στο εθνικό τυποποιημένο σύστημα δοκιμών (SIMCE), β) η αύξηση της ικανοποίησης των γονέων και γ) η αύξηση των εγγραφών νέων μαθητών στα σχολεία. Η επίτευξη των στόχων μπορεί να οδηγήσει σε οικονομικό επίδομα, η μη εκπλήρωσή τους μπορεί να οδηγήσει σε καταγγελία της σύμβασης του εντολέα. Διαφοροποίηση προβλέπεται για τα σχολεία που εξυπηρετούν μεγάλο ποσοστό κοινωνικά ευάλωτων μαθητών, όπου αυτοί οι στόχοι συνδέονται επίσης με την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός σχεδίου βελτίωσης του σχολείου, το οποίο προσελκύει πρόσθετους πόρους, καθώς και απαιτήσεις λογοδοσίας. Το 2015, το Υπουργείο Παιδείας της Χιλής κυκλοφόρησε μια νέα έκδοση του The School Management and Leadership Framework, η οποία κωδικοποιεί το σύνολο των πρακτικών για την επιτυχή καθοδήγηση ενός σχολείου. Οι προσδοκίες για την ηγεσία του σχολείου καθορίζονται σε σχέση με τις ακόλουθες διαστάσεις: α) ανάπτυξη και εφαρμογή κοινού στρατηγικού οράματος, β) ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων, γ) κορυφαία διδασκαλία και μάθηση, δ) διαχείριση του σχολικού κλίματος και ε) συμμετοχή της σχολικής κοινότητας και ανάπτυξη και διαχείριση του σχολείου (Galdames et al., 2018).

Η Νότια Αφρική, προκειμένου να βελτιώσει τη συνολική ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, εισήγαγε τη Πολιτική Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας (WSE), που καλύπτει εξίσου τόσο την Εσωτερική (IWSE), όσο και την Εξωτερική Αξιολόγηση Ολόκληρου του Σχολείου (EWSE). Σύμφωνα με τον Steyn (2007), η πολιτική WSE θέτει τη νομική βάση για τη σχολική αξιολόγηση, τους σκοπούς της, το τι αξιολογείται και ποιος μπορεί να εκτελέσει αυτές τις λειτουργίες (Govender et al., 2016). Η πολιτική WSE προσφέρει επίσης κατευθυντήριες γραμμές, εργαλεία για την αξιολόγηση και ενσωματωμένους μηχανισμούς για την αναφορά των ευρημάτων και την παροχή ανατροφοδότησης στο σχολείο και στους άλλους ενδιαφερόμενους

φορείς χρησιμοποιώντας τις λειτουργίες IWSE ή/και EWSE. Ως διαδικασία, ο Steyn (2007) εξηγεί ότι το IWSE/EWSE προορίζεται να είναι υποστηρικτικό και αναπτυξιακό παρά τιμωρητικό και κριτικό. Η σχολική αξιολόγηση, όπως σχεδιάστηκε στη Νότια Αφρική, περιλαμβάνει επομένως μια αναπτυξιακή στρατηγική, σύμφωνα με την οποία κάθε σχολείο πρέπει να αναπτύξει το δικό του σχέδιο βελτίωσης του σχολείου (SIP). Ωστόσο, αυτό το SIP είναι υποχρεωτικό και πρέπει να υποβάλλεται ετησίως στα αντίστοιχα Περιφερειακά Γραφεία (Govender et al., 2016). Παράλληλα με την εσωτερική ή εξωτερική σχολική αξιολόγηση, η πολιτική WSE του Υπουργείου Παιδείας της Νότιας Αφρικής (2001) ορίζει ότι: «οι δείκτες παραγωγής θα περιλαμβάνουν επιτεύγματα σε ακαδημαϊκά πρότυπα που δείχνουν τα πρότυπα επίτευξης των μαθητών στο τέλος κάθε σταδίου της εκπαίδευσής τους», ενώ για να επιτευχθούν οι πολιτικές απαιτήσεις μέσω του IWSE, όπως παραπάνω, «ο διευθυντής και η ομάδα διοίκησης/ηγεσίας του δημόσιου σχολείου» είναι θεμελιωδώς υπεύθυνοι για το σχολείο «να αναζητούν συνεχώς τρόπους βελτίωσης των επιδόσεων των μέσω σχολείων με καλά αναπτυγμένες διαδικασίες εσωτερικής αυτό-αξιολόγησης». Αυτός ο τύπος μέτρησης απόδοσης βάσει σχολείου μέσω του IWSE, συμβαδίζει με τις προοδευτικές παγκόσμιες εκπαιδευτικές πρακτικές του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες αναγνωρίζουν ότι η αποτελεσματική σχολική αυτό-αξιολόγηση είναι ένα ζωτικό στοιχείο βελτίωσης της ποιότητας (Govender et al., 2016).

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι εθνικές μεταρρυθμίσεις των εκάστοτε χωρών τείνουν να εναρμονιστούν με τα διεθνή πρότυπα ποιότητας, τα οποία καθορίζουν οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO, η Παγκόσμια Τράπεζα κ.ά. Επιπλέον, φαίνεται ότι η ευθύνη για την εξασφάλιση της ποιότητας της Εκπαίδευσης μεταφέρεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας με την παροχή εργαλείων ανάπτυξης και αξιολόγησης και με αυξημένη λογοδοσία.

Ο Caldwell (2008) διερεύνησε γιατί οι μαθητές σε ορισμένες χώρες τα πήγαν καλύτερα στις μελέτες τάσεων στα μαθηματικά και τις επιστήμες (TIMSS) σε σχέση με τους μαθητές από άλλες χώρες. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποστηρίζουν τέτοιες μεταρρυθμίσεις, καθώς διαπίστωσε ότι ορισμένες «ρυθμίσεις πολιτικής», συμπεριλαμβανομένης και μιας ισορροπημένης προσέγγισης για την συγκέντρωση και την αποκέντρωση, ήταν ευνοϊκές για την επίδοση των μαθητών. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές περιλάμβαναν:

- ❖ κεντρικές εξετάσεις
- ❖ συγκεντρωτικούς μηχανισμούς ελέγχου στα προγράμματα σπουδών και στον προϋπολογισμό
- ❖ σχολική αυτονομία στη διαδικασία και στις αποφάσεις του προσωπικού
- ❖ ένα ενδιάμεσο επίπεδο διοίκησης που ασχολείται με τα διοικητικά καθήκοντα και με την παροχή εκπαιδευτικής χρηματοδότησης
- ❖ τον ανταγωνισμό από ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα
- ❖ την επιλογή μεμονωμένων εκπαιδευτικών που έχουν τόσο κίνητρα, όσο και εξουσίες για την επιλογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας
- ❖ τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και των μαθητικών επιδόσεων
- ❖ την ενθάρρυνση των γονέων να ενδιαφέρονται για θέματα διδασκαλίας.

Η διοίκηση λοιπόν του σχολείου παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και στην αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο προγραμματισμός του σχολείου, όπως υποστηρίζουν οι Hopkins et al. (1994) μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός για τόσο βαθιά αλλαγή, ενώ βοηθάει τα σχολεία να διαχειρίζονται την αλλαγή. Η εστίαση σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο επιτρέπει στα σχολεία να βλέπουν τα σχέδια ανάπτυξης σχολείων (SDP) ως στρατηγική για τη βελτίωση του σχολείου καθώς υπάρχει άμεσος σύνδεσμος μεταξύ της ανάπτυξης ενός σχεδίου δράσης, της εφαρμογής του στην τάξη και της εκπαίδευσης των μαθητών (Prew, 2009).

Η ποιοτική εκπαίδευση αφορά την ανάπτυξη «νέων, μετασχηματιστικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, που αποτελούν μια συστηματική και στοχαστική απάντηση στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών και εκπαιδευτικών» (Gough, 2015). Ο Gough (2015) τονίζει ότι η ποιοτική εκπαίδευση απευθύνεται σε νέες αντιλήψεις για το τι σημαίνει να είσαι μαθητής, δάσκαλος ή μέλος της κοινωνίας (τοπική, εθνική ή παγκόσμια), ανοίγει θετικές εμπειρίες εκπαίδευσης, αναγνωρίζει νέα κοινωνικά πρότυπα, νέες σχέσεις και νέες ευκαιρίες και αναπτύσσει καινοτομίες στην παιδαγωγική, νέα προγράμματα σπουδών και αξιολόγησης. Αφορά επίσης την υποστήριξη «παρεμβάσεων που έχουν σχεδιαστεί για να μεταμορφώσουν, κατά κάποιο τρόπο, τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές και τα αποτελέσματά τους σε συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια».

Καθώς οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές αμφισβητούνται απαιτείται μια σχολική εκπαίδευση που ενισχύει την επίγνωση της πολυπλοκότητας και της αβεβαιότητας του γύρω κόσμου. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι παρεμβάσεις που σχεδιάζονται και προωθούν τέτοιες αλλαγές μπορούν να θεωρηθούν ως αντανακλαστικές σε σχέση με την κοινωνική μάθηση και τα νέα κοινωνικά κινήματα. Όπως αναφέρουν οι Mogren et al. (2019) στην έρευνά τους για τη βελτίωση του σχολείου, μια σχολική μονάδα είναι συνήθως κατανοητή ως αντανακλαστική σε σχέση με το υλικό και τον χρόνο και θα πρέπει να παρέχει υποστήριξη στους μαθητές και στο προσωπικό. Η διαχείριση λοιπόν όλων των πόρων, ανθρώπινων και υλικών, είναι μια διοικητική λειτουργία που αναμφίβολα καθορίζει την ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Σε αυτή την εργασία υποστηρίζουμε ότι το Αειφόρο Σχολείο μπορεί να παρέχει το πλαίσιο που απαιτείται προκειμένου η Εκπαίδευση να είναι ποιοτικότερη και αποτελεσματική, καθώς η Εκπαίδευση για Βιώσιμη Ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Gough (2005) αντικατοπτρίζει το ενδιαφέρον για εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, επιδεικνύοντας χαρακτηριστικά όπως:

- ✓ Διεπιστημονική και ολιστική μάθηση για αειφόρο ανάπτυξη ενσωματωμένη σε ένα ολόκληρο πρόγραμμα σπουδών και όχι ως ξεχωριστό μάθημα.
- ✓ Με γνώμονα τις αξίες, κοινή χρήση των αξιών και των αρχών που στηρίζουν τη βιώσιμη ανάπτυξη.
- ✓ Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων που οδηγεί σε εμπιστοσύνη στην αντιμετώπιση των διλημάτων και των προκλήσεων της αειφόρου ανάπτυξης.
- ✓ Πολύπλευρη προσέγγιση της γνώσης, όπως λόγος, τέχνη, δράμα, συζήτηση, εμπειρία και άλλες διαφορετικές παιδαγωγικές που μοντελοποιούν τις διαδικασίες.
- ✓ Συμμετοχική στη λήψη αποφάσεων, όπου οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στις αποφάσεις για το πώς θα μάθουν.
- ✓ Συσχέτιση με τη πραγματική ζωή, αντιμετώπιση τοπικών, καθώς και παγκόσμιων ζητημάτων και χρήση της γλώσσας/ων που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι μαθητές.

1.5 Το Έλλειμμα Νομιμότητας και οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις

Η παρούσα έρευνα εξετάζει επίσης την ικανοποίηση των γονέων και την εμπιστοσύνη που νιώθουν για το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Μια κρίση νομιμότητας για το εκπαιδευτικό σύστημα παρατηρείται στη Χιλή, καθώς το σύστημά της δεν έχει αλλάξει ουσιαστικά από τη δικτατορία του Πινοσέτ, αλλά και σε πολλά άλλα κράτη που βρίσκονται υπό ανάπτυξη. Παράλληλα τα ίδια κράτη αντιμετωπίζουν την αμφισβήτηση των δομών τους και της λειτουργικότητάς τους από τις ανεπτυγμένες χώρες που φαίνεται ότι γνωρίζουν και ορίζουν τα πρότυπα ποιότητας. Οι Komatsu et al. (2013) υποστηρίζουν ότι μια χώρα υιοθετεί παγκόσμιες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση έτσι ώστε να ενισχυθεί η οικοδόμηση του έθνους και της νομιμότητάς του εντός της διεθνούς κοινότητας. Η άποψη αυτή μας δημιουργεί αμφιβολίες για το αν πράγματι οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής ενδιαφέρονται για την αναβάθμιση του σχολείου και εάν πράγματι οι μεταρρυθμίσεις που αφορούν τη σχολική διαχείριση, όπως τη σχολική αυτονομία, τη συμμετοχή της κοινότητας και την αυτό-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα οδηγήσουν στα αναμενόμενα οφέλη που υπόσχονται.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε όλο τον κόσμο έχουν συχνά χαρακτηριστεί ως ισο-μορφικές (Baker & LeTendre, 2005) και οι θεωρίες που περιγράφουν τους τρόπους επιρροής και λειτουργίας τους είναι οι λεγόμενες θεωρίες θεσμικού ισομορφισμού. Ειδικότερα, όπως μας εξηγούν οι Kumatsu et al. (2013), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε έθνη μετά από σύγκρουση ή/και κατά τη διάρκεια ανάπτυξής τους, αναμένεται να παρακολουθούν στενά τις παγκόσμιες τάσεις επειδή οι διεθνείς οργανισμοί στους οποίους συμμετέχουν προκειμένου να αποκτήσουν δεσμούς, συχνά καθοδηγούν ή πιέζουν τις νέες κυβερνήσεις να συμμορφωθούν με τα παγκόσμια μοντέλα μεταρρυθμίσεων. Οι μεταρρυθμίσεις διακυβέρνησης της εκπαίδευσης σε αυτά τα έθνη αναμένεται να είναι παρόμοιες. Σύμφωνα με τις θεωρίες που σχετίζονται με τον θεσμικό ισομορφισμό, όπως η νεο-θεσμοκρατία και η παγκόσμια θεωρία πολιτισμού, τα έθνη-κράτη δεν αναπτύσσουν εκπαιδευτικά συστήματα μοναδικά στα εθνικά τους πλαίσια, υιοθετούν παγκόσμια μοντέλα εκπαιδευτικών συστημάτων ή μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωσή τους, ώστε να νομιμοποιηθούν από το δίκτυο διεθνών οργανισμών. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής δεν έχουν άλλη επιλογή από το να αποδεχτούν και να εφαρμόσουν τα παγκόσμια

μοντέλα τα οποία «έχουν αποκτήσει ιστορικά επιστημονική νομιμότητα, πολύ επαγγελματική επεξεργασία και εκτεταμένους πόρους» (Komatsu et al., 2013). Με τα παγκόσμια μοντέλα πιο εύκολα διαθέσιμα και υποστηριζόμενα από διεθνείς οργανισμούς, υποστηρίζεται ότι αυτά διεισδύουν στην καθημερινή ζωή περισσότερο από ποτέ (Komatsu et al., 2013).

Επιπρόσθετα, ο Weiler (1983) ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση είναι μία από τις πλέον αμφισβητούμενες περιοχές και απαιτεί υψηλά επίπεδα νομιμοποίησης λόγω του ρόλου της στην κοινωνικοποίηση των μελλοντικών πολιτών να αποδεχτούν και να διατηρήσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές. Οι πολιτικοί ηγέτες λοιπόν βλέπουν χρήσιμες τις παγκόσμιες μεταρρυθμίσεις ως ένα σημαντικό μηχανισμό για το αντιστάθισμα της νομιμότητάς τους. Ο Weiler (1983) παραπέμπει στη θεμελιώδη αντίφαση μεταξύ της αποκέντρωσης και της κεντρικής επιθυμίας της αρχής να εδραιώσει την εξουσία. Υποστηρίζει ότι η γνήσια κατανομή εξουσίας επηρεάζει σοβαρά την ικανότητα της κεντρικής αρχής να χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα για να διατηρήσει τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και συστήματα. Σε αυτό το πλαίσιο, συνεχίζει ο Weiler (1983), οι ηγέτες της εθνικής πολιτικής μπορεί να επιχειρήσουν να επιτύχουν δύο αντικρουόμενους στόχους όσον αφορά τις μεταρρυθμίσεις αποκέντρωσης: «διατηρώντας τόσο πολύ (κεντρικά) τον έλεγχο του συστήματος όσο το δυνατόν χωρίς σοβαρή απώλεια νομιμότητας, ενώ τουλάχιστον φαίνεται να δεσμεύονται για την αποκέντρωση και να αποκομίσουν έτσι τα οφέλη της νομιμοποίησης που θα προκύψει από την αποκέντρωση» (Komatsu et al., 2013). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν που βασίζεται σε αυτόνομα σχολεία που όμως πρέπει να λογοδοτούν και να αξιολογούνται προκειμένου να μπορούν να λειτουργούν και να επιδοτούνται. Σε ποιον τελικά ανήκει η ευθύνη και η εξουσία, στους λειτουργούς της Εκπαίδευσης, στην ανώτερη διοίκηση ή στη κεντρική εξουσία;

Η ικανοποίηση των γονέων για τους εκπαιδευτικούς είναι άλλο ένα αντικείμενο μελέτης στην παρούσα έρευνα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται, ίσως δικαιολογημένα, να έχει περιθωριοποιηθεί. Είναι σημαντικό αλλά και περίεργο ότι το ίδιο συνέβη και σε χώρες όπως η Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νέα Ζηλανδία, όπου όπως υποστηρίζει ο Angus (1992), οι εκπαιδευτικοί έχουν περιθωριοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι, σύμφωνα με την ορολογία της Θάτσερ, η εκπαίδευση πιστεύεται ότι πάσχει από «αιχμαλωσία παρόχου». Με άλλα λόγια, σύμφωνα με αυτή

την άποψη, οι εκπαιδευτικοί και οι αξιωματούχοι της εκπαίδευσης φέρονται να διοικούσαν το σύστημα που ταίριαζε στον εαυτό τους και όχι στις ανάγκες των παιδιών ή του έθνους (Smyth, 1993). Οι φωνές των πολιτικών και των συμβούλων τους, των επιχειρηματιών και των εκπροσώπων της βιομηχανίας, των συντηρητικών ακαδημαϊκών και των κοινωνικών σχολιαστών φαίνεται να έχουν εκτοπίσει τους εργαζόμενους στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των διαχειριστών, των εκπαιδευτικών και των σωματείων τους, των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών και των μελών των μητρικών οργανώσεων. Η απόρριψη αυτών έχει να κάνει με μια εσφαλμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση απέτυχε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της οικονομίας (Smyth, 1993). Το προφανές πρόβλημα με αυτή την αντίληψη είναι ότι τα σχολεία κατηγορούνται ότι συμβάλλουν στην κοινωνική και οικονομική αβεβαιότητα που είναι στην πραγματικότητα προϊόν της αποτυχίας του κεφαλαίου.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι αν και οι παγκόσμιες μεταρρυθμίσεις έρχονται να καλύψουν τέτοια κενά και υπόσχονται ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, στην πραγματικότητα αυτός είναι ένας στόχος που δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί με τέτοιου είδους πολιτικές παρεμβάσεις. Αν δεν ριζώσει μέσα στις καρδιές των εκπαιδευτικών η διάθεση για αλλαγή και η αγάπη για την εκπαίδευση, αν δεν γίνει η εκπαίδευση προτεραιότητα των πολιτικών ηγετών και δεν κινητοποιηθούν ανάλογα, δεν μπορούμε να περιμένουμε πραγματικές αλλαγές. Σύμφωνα με τον Steiner-Khamsi (2006), οι παγκόσμιες μεταρρυθμίσεις για την εκπαίδευση πραγματοποιούνται μόνο σε επίπεδο «συζήτησης πολιτικής» και πολύ σπάνια σε επίπεδο εφαρμογής. Πλήθος ερευνών δείχνουν ότι τα παγκόσμια μοντέλα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αποκλίνουν από τις αρχικές προθέσεις κατά την εφαρμογή τους λόγω των νορμών, των πρακτικών και της αντίστασης των τοπικών επαγγελματιών (Komatsu et al., 2013). Αυτό ακριβώς ισχύει και στην ελληνική πραγματικότητα όπου η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αν και υποχρεωτική δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών και Σχολικών Μονάδων

2.1 Περί Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση, είτε των σχολικών μονάδων είτε των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις βασικότερες παγκόσμιες μεταρρυθμίσεις που έχουν πραγματοποιήσει οι περισσότερες χώρες εδώ και τουλάχιστον δύο δεκαετίες, προκειμένου να βελτιώσουν τα πρότυπα, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, ως πολιτικό σημείο αναφοράς του κυβερνητικού αποτελέσματος και ως οικονομικός αντιπροσωπευτικός δείκτης. Σύμφωνα με τον MacBeath (2004), η κεντρική ώθηση των πολιτικών αρχηγών για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης είναι η άσκηση πολιτικής εξουσίας. Αυτή η άποψη, τουλάχιστον για την Ελλάδα, φαίνεται να επιβεβαιώνεται μέσω του τρόπου εισαγωγής της αξιολόγησης, αλλά και της αυξημένης λογοδοσίας που απαιτείται. Το πρόβλημα με αυτή την οπτική είναι ότι ένα μέτρο που έρχεται για να βελτιώσει τα σχολεία αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς σαν απειλή, υπονομεύοντας έτσι τα οφέλη του.

Σύμφωνα με τον MacBeath (2004) η αυτό-αξιολόγηση είναι μια διαλογική διαδικασία, μια συνάντηση καρδιάς και μυαλών, μια σφυρηλάτηση νέων τρόπων να βλέπεις και να πράττεις, είναι ζωτικής σημασίας γιατί σε βάζει στον πυρήνα της εκπαιδευτικής ζωής του σχολείου. Είναι η ουσία της μαθησιακής κοινότητας, των ευφυών σχολείων, των σχολείων που μαθαίνουν. Είναι το όχημα για τη διαδικασία αυτοελέγχου και ενημερωμένου διαλόγου, δημιουργεί τέτοια αυτοπεποίθηση που σε βοηθάει να διακρίνεις τι είναι σημαντικό και τι ασήμαντο, να γνωρίζεις πώς να συμμορφώνεσαι όταν είναι απαραίτητη η συμμόρφωση, να μπορείς να είσαι δημιουργικά ανατρεπτικός όταν χρειάζεται ανατροπή και να εργάζεσαι έξυπνα στο χώρο. Η αυτο-αξιολόγηση με αυτή τη δυναμική έννοια είναι μια δύσκολη διαδικασία. Δεν έχει θεμελιώδη αντιπάθεια προς την εξωτερική παρατήρηση ή τις επιθεωρήσεις, υπό τον όρο ότι διενεργείται με ευγένεια, δίκαια και χωρίς απειλή ή κίνδυνο (MacBeath, 2004). Η ουσιαστική αξιολόγηση είναι η κινητήρια δύναμη της οικοδόμησης ικανοτήτων και ο μοχλός της μετασχηματιστικής αλλαγής.

Πώς όμως μπορεί να γίνει αυτό; Από ποιους πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση; Τι πρέπει να αξιολογείται; Με τι κριτήρια/δείκτες και με ποιους σκοπούς; Πότε η αξιολόγηση είναι ωφέλιμη και ποιοι κίνδυνοι μπορεί να υπάρχουν; Ο MacBeath (2004) υποστηρίζει ότι αυτοί που ξέρουν καλύτερα τι γίνεται μέσα στις τάξεις είναι οι μαθητές και οι δάσκαλοι. Μάλιστα, οι απόψεις των μαθητών λείπει φέρνουν στη συζήτηση μια ευρύτερη και πιο κριτική άποψη για την εκπαίδευση, έχουν φρεσκάδα και μέσα από αυτές επιβεβαιώνονται σιωπηρές θεωρίες όπως θεωρίες της νευρογλωσσολογίας, της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, της ενσυναίσθησης κ.ά. Παρόλα αυτά οι απόψεις των μαθητών δεν αποτελούν κατάλληλα δείγματα αξιολόγησης καθώς εστιάζουν σε κριτήρια που αν και μπορεί να έχουν κοινά, εκφράζονται με διαφορετική ορολογία και δεν ανταποκρίνονται στους σκοπούς της αξιολόγησης που προαναφέραμε. Από την άλλη μεριά οι δάσκαλοι επίσης δεν είναι κατάλληλοι, καθώς πιθανότατα δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες, αλλά ούτε και την κουλτούρα της αξιολόγησης, αφού δεν έχουν εκπαιδευτεί ούτε και επιμορφωθεί για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Όπως υποστηρίζουν οι Govender et al. (2016) «το να υποθέτουν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής ότι η ικανότητα διεξαγωγής αποτελεσματικής IWSE είναι ένα μονολιθικό, τεχνικό χαρακτηριστικό που μπορεί να ενσταλαχθεί στο σχολικό προσωπικό μέσω της παρακολούθησης σε εργαστήρια» είναι μια εσφαλμένη υπόθεση.

2.2 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών ή/και Επιμόρφωση

Η αντίληψη ότι ο δάσκαλος αποτελεί πρότυπο, έχει το αλάνθαστο και είναι άξιος σεβασμού αποτελεί πλέον παρελθόν. Όπως αναφέραμε παραπάνω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει για πολλούς απαξιωθεί, πολλές είναι οι γλώσσες που μιλούν επικριτικά και που βλέπουν την αξιολόγηση ως τη λύση για την ανικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank, 2019) οι εκπαιδευτικοί συχνά στερούνται των δεξιοτήτων της υποστήριξης ή του κινήτρου να διδάξουν αποτελεσματικά και το αποτέλεσμα είναι ο χρόνος διδασκαλίας να χάνεται ή να μην χρησιμοποιείται κατάλληλα. Επίσης, η διοίκηση του σχολείου συχνά δεν έχει επαγγελματικοποιηθεί, αφήνοντας διευθυντές και άλλους διαχειριστές, που δεν μπορούν ή δεν θέλουν, να ασχοληθούν με τα προβλήματα στην τάξη. Αυτές οι

αστοχίες σε σχολικό επίπεδο συμβαίνουν λόγω έλλειψης τεχνικής ικανότητας και έλλειψης πολιτικής προώθησης της μάθησης για όλους. Ενώ, όπως υποστηρίζουν, τα προβλήματα κρύβονται από την έλλειψη καλών δεδομένων σχετικά με τη θεμελιώδη μάθηση και τις άμεσες αιτίες της (World Bank, 2019). Οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αν και έχουν ολοκληρώσει ανώτατες σπουδές, όπως θα δούμε παρακάτω, δεν κατέχουν πάντα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια ευχάριστη, ελκυστική και αποτελεσματική διδασκαλία.

Σε άλλες χώρες πάλι, όπως η Μοζαμβίκη, η Νιγηρία, η Ουγκάντα και πολλές ακόμη, λιγότερο από ένας στους δέκα δασκάλους κατέχουν τις γλωσσικές και τις μαθηματικές ικανότητες που απαιτούνται για να διδάξουν στα παιδιά του δημοτικού και παρόλα αυτά, με αυτούς τους ανθρώπους, οι χώρες έχουν δημιουργήσει σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Pritchett, 2015). Δημιουργείται λοιπόν το ερώτημα πως μπορούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στη δουλειά τους; Επεκτείνοντας το ερώτημα, με αφορμή την εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και τις αυξημένες ικανότητες που απαιτεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τον 21ο αιώνα, θα μπορούσαμε να αναρωτηθούμε πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν την ισότητα, να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δεξιότητες ζωής, όταν οι ίδιοι δεν αποτελούν πρότυπο και δεν κατέχουν ουσιαστικά τις παραπάνω δεξιότητες και ενώ είναι ήδη επιβαρυνμένοι και συναισθηματικά ευάλωτοι λόγω των κρίσεων (υγειονομικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών) που βιώνουν χωρίς να λαμβάνουν υποστήριξη και καθοδήγηση.

Επιπρόσθετα, η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την ψυχολογία του, αλλά και να τον αποπροσανατολίσει από την ουσία της μαθησιακής διαδικασίας, με αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Jeffrey & Woods (1996) όταν ερεύνησαν απαντήσεις εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου σε σχέση με την εξωτερική επιθεώρηση, βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματική αβεβαιότητα, σύγχυση, ανεπάρκεια, άγχος, αμφιβολία και άλλα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με την πολυπλοκότητα της εργασίας και τους στόχους που επιβάλλονται από άλλους, παραβλέποντας την σχολική πραγματικότητα (Day et al., 2006). Η ψυχολογία του εκπαιδευτικού επηρεάζει την «ευεξία» του, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει και την «ευεξία» και την ευημερία των μαθητών και κατ' επέκταση την αποδοτικότητα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με

τον Shirley (2020) τα σχολεία πρέπει να σέβονται και να βελτιώνουν όχι μόνο την ευημερία των μαθητών τους, αλλά και των εκπαιδευτικών τους και των ευρύτερων κοινοτήτων τους, καθώς είναι αλληλένδετα. Η ευεξία του εκπαιδευτικού συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βιώνουν αισθήματα ικανοποίησης όσον αφορά την αποτελεσματική αντιμετώπιση και ενσωμάτωση όλων των ταυτοτήτων (εκπαιδευτικών) στη ζωή των σχολείων τους.

Παραμένει λοιπόν το σημαντικό ερώτημα. «Τι κάνει έναν εκπαιδευτικό ικανό και αποδοτικό και τι είναι αυτό που θα πρέπει να αξιολογείται;». Σύμφωνα τον Pritchett (2015), αλλά και σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο οι πληροφορίες που συλλέγονται από τα Υπουργεία και οι οποίες αξιολογούνται έχουν να κάνουν με την κατοχή τίτλων σπουδών, με την παρακολούθηση σεμιναρίων, με τη συμμετοχή σε εξ' αποστάσεως επιμορφώσεις, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε άλλες ενδοϋπηρεσιακές εκπαιδεύσεις και συναντήσεις, με τις αναφορές συμμετοχής και εφαρμογής συγκεκριμένων προγραμμάτων (π.χ. περιβαλλοντικά ή πολιτιστικά) και γενικά με τη συμμόρφωση στις διαδικασίες αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Αν και αυτές οι πληροφορίες μπορούν να σηματοδοτήσουν το ενδιαφέρον και τις δράσεις των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν πραγματικά (ποσοτικά και ποιοτικά), ουσιαστικά και αντικειμενικά κριτήρια για το πόσο καλός ή αποδοτικός μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτικός στην πράξη, στις συνθήκες τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει. Οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα ότι για να είσαι αποτελεσματικός πρέπει να είσαι και αγαπητός και να αγγίζεις τις καρδιές όλων των παιδιών, πρέπει να αποτελεις πρότυπο και να έχεις υψηλή ποιότητα.

2.3 Επαγγελματική και Προσωπική Ανάπτυξη

Ο ΟΟΣΑ διεξήγαγε μια έρευνα, μεταξύ 2002 και 2004, σε 25 χώρες, για τις πτυχές της διδασκαλίας που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην έκθεσή του με τίτλο “Teachers Matter” (OECD, 2005), αναφέρεται ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι η πιο σημαντική σχολική μεταβλητή επιρροής των επιτευγμάτων των μαθητών (Caldwell, 2008). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι δεδομένη, αλλά ούτε και στατική. Επίσης, αυτή η ποιότητα δεν αντικατοπτρίζεται στις γνώσεις του εκπαιδευτικού ή στις προσπάθειές του για επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά κυρίως φαίνεται στις δράσεις του και στις προσπάθειές του για προσωπική ανάπτυξη. Η

προσωπική ανάπτυξη ή η αυτο-ανάπτυξη αναφέρεται στην κατοχή προσωπικών δυνατοτήτων και χαρακτηριστικών που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ορίσουν και να κατανοήσουν τη διδακτική τους πρακτική και τον εαυτό τους ως άτομα. Αυτό γίνεται μέσω της ανάπτυξης των απαραίτητων δεξιοτήτων ζωής που μπορούν να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν εντός και εκτός του επαγγέλματός τους.

Η προσωπική ανάπτυξη είναι μια διαρκής αναζήτηση του «καλύτερου» εαυτού μας, η οποία ξεκινάει με την αποδοχή ότι δεν είμαστε «τέλειοι», αλλά μπορούμε να αναπτυχθούμε, έχοντας όραμα, βάζοντας στόχους και δουλεύοντας με τον εαυτό μας, μαθαίνοντας από κάθε στιγμή της καθημερινής μας ζωής. Ο Maslow το 1951, δημιούργησε την πυραμίδα των ανθρώπινων αναγκών. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η προσωπική ανάπτυξη ή αλλιώς αυτο-πραγμάτωση με σκοπό την «ολοκλήρωση» του ατόμου. Βασικά συστατικά για την αυτοπραγμάτωση είναι η ηθική, η δημιουργικότητα, ο αυθορμητισμός (με την έννοια της αυθόρμητης/ελεύθερης έκφρασης), η αποδοχή, η έλλειψη προκαταλήψεων και η επίλυση προβλημάτων. Όλα αυτά τα συστατικά είναι ουσιαστικά και για την εκπαίδευση των μαθητών μας και προϋπόθεση για την μεταλαμπάδευσή τους είναι να τα έχουν κατακτήσει πρωτίστως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Goldstein (1939), η προσωπική εξέλιξη είναι το κίνητρο για να συνειδητοποιήσει κάποιος τις πλήρεις δυνατότητές του για τη ζωή (Jain et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γίνουν ανθεκτικότεροι μέσα από τη διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης κατακτώντας συγκεκριμένες δεξιότητες ζωής που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση της οικογενειακής πίεσης, του στρες και των αρνητικών συναισθημάτων (όπως θυμός, θλίψη κ.λπ.), τη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων σχετικά με την υγεία τους κ.ά.

Η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα μπορούσε επίσης να είναι μια συνειδητή προσπάθεια με στόχο την αποτίναξη των αρνητικών βιωμάτων ενός κακού συστήματος εκπαίδευσης. Ένα θεμελιώδες πρόβλημα για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού έγκειται στις εντάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ των προσωπικών τους γνώσεων ως παιδιά, οι οποίες περιλαμβάνουν τις ιστορίες και τις αναμνήσεις της παιδικής τους ηλικίας, ορθολογικά μοντέλα και ήδη κατασκευασμένες γνώσεις (Day et al., 2006). Σύμφωνα με τον Lopes (2019), οι κύριες ανησυχίες της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι οι αλλαγές στις αντιλήψεις της εξουσίας και της γνώσης και οι αντίστοιχες πρακτικές τους. Οι

εκπαιδευτικοί πρέπει να περάσουν από τη διδασκαλία των μαθητών στη μάθηση με τους μαθητές και ακόμη και να μάθουν από τους μαθητές. Ο μετασχηματισμός στις επαγγελματικές μας πρακτικές για τη συνεχή μάθηση είναι μια ισχυρή στρατηγική διδασκαλίας που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν τη σχέση με τους μαθητές, καθώς γίνονται εξαιρετικά πρότυπα, εκπαιδευτικοί οδηγοί, εκπαιδευτές διαδικασίας και φουτουριστές. Στο «επαγγελματικό κλίμα μάθησης» που πρέπει να καλλιεργείται στη σχολική τάξη, ο δάσκαλος θεωρείται κριτικός επαγγελματίας, παιδαγωγός και μετασχηματιστής και ο κεντρικός στόχος είναι να δώσει αξία στην υπόληψη του εκπαιδευτικού και στο ρόλο του (Lopes, 2019). Η αλλαγή επομένως του ρόλου του εκπαιδευτικού απαιτεί έναν εκπαιδευτικό με ανεπτυγμένο ανθρώπινο κεφάλαιο που όμως δεν αποτελεί θέσφατο ή αυθεντία. Απεναντίας ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα πρέπει να μάθει στα παιδιά να αμφισβητούν αλλά και να ερευνούν τα πάντα. Τα αποτελέσματα από τέτοιες εμπειρίες μάθησης και διδασκαλίας υποδηλώνουν ότι η υψηλή ποιότητα στη διάσταση δημιουργίας επαγγελματικής γνώσης περιλαμβάνει την προθυμία αλλαγής ρουτίνας και δομών, π.χ. μέσω της προώθησης της μάθησης από ομότιμους και της προσαρμογής της παιδαγωγικής εργασίας στις ανάγκες των μαθητών (Morgen et al., 2019). Η κατανόηση και η αποδοχή αυτού του ρόλου αποτελεί βήμα για την προσωπική ανάπτυξη με συνέπειες και στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν μπορεί να συμβεί χωρίς την επαγγελματική μάθηση. Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών από μόνη της δεν αρκεί για την επίτευξη μιας καλής ποιότητας διδασκαλίας (Msila, 2016). Καθώς ο κόσμος αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς, η εκπαίδευση και οι δάσκαλοι πρέπει να συμβαδίζουν με αυτές τις αλλαγές. Επομένως υπάρχει πίεση από τις κυβερνήσεις και από το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΕΑ). Η ΣΕΑ θα μπορούσε να επιτευχθεί με τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις ολόκληρου του σχολείου, οι οποίες είναι:

- ❖ Η συγκεντρωτική, όπου οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν μια επιμόρφωση που διοργανώνεται από ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυβέρνηση (π.χ. ΙΕΠ) ή κάποιας άλλης αρχής.
- ❖ Με βάση το σχολείο, που συχνά διδάσκεται από μη εκπαιδευμένο σχολικό προσωπικό στα σχολεία τους, μερικές φορές υποστηρίζεται από ένα εξωτερικό πακέτο εκπαίδευσης.

- ❖ Το σχολείο επικεντρώνεται στο σχολείο, το οποίο υιοθετεί την προσέγγιση «εκπαίδευση των εκπαιδευτών», όπου παρέχονται υλικά για την υποστήριξη «εκπαιδευμένων» παραγόντων αλλαγής για τη διοργάνωση συνεδριών επαγγελματικής ανάπτυξης στα δικά τους σχολεία (Shallcross et al., 2006). Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα ισχυρό εξάρτημα πρακτικής για να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλά εξοπλισμένοι για την αποτελεσματική μετάβαση και διαμόρφωση της τάξης (World Bank, 2019).

Η κουλτούρα και το κλίμα ενός σχολείου είναι οι βασικοί παράγοντες που καθορίζουν το ηθικό των δασκάλων, το ενδιαφέρον των γονέων και της κοινότητας και το πιο σημαντικό, επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Χωρίς αφοσιωμένους δασκάλους η σχολική κουλτούρα φτωχαίνει. Η σχολική κουλτούρα εμπλουτίζεται από αφοσιωμένους δασκάλους που βάζουν πρώτα τους μαθητές τους. Ο Mart (2013) επισημαίνει ότι οι δάσκαλοι που είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένοι εργάζονται σκληρότερα και είναι προσκολλημένοι στα σχολεία τους, καθώς διασφαλίζουν ότι οι μαθητές πετυχαίνουν. Οι Razak et al. (2010) δηλώνουν ότι οι δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρούς ψυχολογικούς δεσμούς με τα σχολεία τους, με τους μαθητές τους και με τα γνωστικά τους πεδία τους. Η δέσμευση πρέπει να είναι μέρος της κουλτούρας. Σε αυτό το σημείο βέβαια θα πρέπει να επισημάνουμε τη σημασία της σταθερότητας του προσωπικού σε μια σχολική μονάδα, ώστε να υπάρχει χρόνος να δημιουργηθούν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, γεγονός που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με το καθεστώς αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Επίσης, σύμφωνα με τους Billingsley et al. (2014) οι διευθυντές των σχολείων είναι οι βασικοί συμμετέχοντες στην ενστάλαξη μιας κουλτούρας αλλαγής και ανάπτυξης, καθώς τα σχολεία γίνονται πιο αποτελεσματικά και χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Αυτή η κουλτούρα μπορεί εύκολα να επιτευχθεί όταν οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονται σε συνεχή επαγγελματική εξέλιξη (Msila, 2016).

Μια νέα έννοια που εισήχθη με το νομοσχέδιο για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης είναι αυτή του μέντορα. Σε κάθε σχολική μονάδα πρέπει κάποιος να αναλάβει αυτόν το ρόλο. Ο Thornton (2014) περιγράφει τον μέντορα ως παράγοντα της αλλαγής, που αναφέραμε παραπάνω και ως εκπαιδευτικού ηγέτη. Η υποστήριξή τους προς τους καθοδηγούμενους είναι ζωτικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των καθοδηγούμενων. Όπως ο Dow (2014) περιγράφει: «οι μέντορες

δεσμεύονται να εκτιμήσουν τα επιτεύγματα του προστατευόμενου και να ενθαρρύνουν τον προστατευόμενο να είναι πιο καινοτόμος και επιπλέον, μοντελοποιούν τη συμπεριφορά που αναμένεται να υιοθετήσουν οι νεοφερμένοι». Ο Dow (2014) δηλώνει επίσης ότι οι μέντορες είναι υπεύθυνοι για την επιτυχή κοινωνικοποίηση και ότι οι καθοδηγούμενοι θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τον οργανισμό μέσα από τα μάτια των μεντόρων, επειδή οι υποστηρικτικοί μέντορες αντιπροσωπεύουν το όραμα του οργανισμού (Msila, 2016). Η επιτυχία των σταδίων του κύκλου καθοδήγησης εξαρτάται από την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου. Η καλή συνεργασία είναι πιθανό να οδηγήσει σε αποτελεσματική καθοδήγηση. Όταν ο μέντορας και οι καθοδηγούμενοι ανοίγουν και μοιράζονται τις εμπειρίες τους, η ανάπτυξη συμβαίνει αβίαστα. Με αυτόν τον τρόπο η καθοδήγηση οδηγεί σε μετασχηματιστική μάθηση καθώς οι καθοδηγούμενοι τείνουν να οδηγούν τις συζητήσεις με τους μέντορες δείχνοντας στοιχεία αυτοανάπτυξης και αυτοκριτικής.

Εκτός από το mentoring προωθείται επίσης και η συνεργασία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, προκειμένου για παράδειγμα να καταρτίσουν σχέδια δράσεις για την αναβάθμιση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να μαθαίνουν από άλλους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να μοιράζονται τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους και να υποστηρίζονται για τις δράσεις τους, αν και αυτό μπορεί να μη το συνειδητοποιούν όλοι και να μην είναι ακόμα στην κουλτούρα μας. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί έναν οργανισμό μάθησης όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η ΣΕΑ μέσα στο σχολείο έχει δυο πλεονεκτήματα. Αρχικά, τα σχολεία, ως κοινότητες μάθησης, θα εντοπίσουν και θα λύσουν πολλά από τα προβλήματά τους και έπειτα, καθώς παρακινούνται επαρκώς από μεγαλύτερο αίσθημα ελέγχου και δέσμευσης για την εφαρμογή των σχεδίων δράσης, θα βρουν τους πόρους για να υποστηρίξουν την συνεχή προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Shallcross & Robinson, 1999).

Η ΣΕΑ πραγματοποιείται επίσης μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γίνουν εκπαιδευτικοί παράγοντες στη διαδικασία επιρροής των μετασχηματιστικών κοινωνικών και οικολογικών αλλαγών. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την Αειφόρο Εκπαίδευση (ΑΕ) είναι σημαντική, προκειμένου να μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαχειρίζεται τις αλλαγές που

προκύπτουν από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Το SEEPS (Sustainability Education in European Primary Schools) είναι ένα σχολικό πρόγραμμα ανάπτυξης που σχεδιάστηκε από εκπαιδευτικούς 13 ευρωπαϊκών χωρών συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιθεωρητών και συμβούλων από υπουργεία και συμβούλια εκπαίδευσης, υπαλλήλους εκπαίδευσης από μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ) και εκπαιδευτικούς. Αυτό το εύρος εμπειρίας παρείχε ποικίλες επαγγελματικές, πολιτιστικές και γεωγραφικές προοπτικές σχετικά με την εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν προσεγγίσεις ολόκληρου του σχολείου στην εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη. Προωθεί την ΣΕΑ με επίκεντρο το σχολείο, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς το υλικό υποστήριξης που θα βοηθήσει στην ανάπτυξη προγραμμάτων για τους Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης και για τη περιβαλλοντική βελτίωση του σχολείου τους. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν ένα μέλος του προσωπικού έχει εκπαιδευτεί στη χρήση του υλικού SEEPS και έχει φροντίσει για τη διαχείριση αυτής της γνώσης. Το SEEPS βασίζεται σε μια σειρά από γενικά φιλελεύθερες απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη, τις προσεγγίσεις ολόκληρου του σχολείου, τις ιδεολογίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών και την ΣΕΑ (Shallcross et al., 2006).

Εκτός από τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ένας άλλος τρόπος να επιτευχθεί η ΣΕΑ είναι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα. Αν και αυτή η πρακτική ούτε μοριοδοτείται, ούτε μπορεί να αξιολογηθεί είναι πολύ αποτελεσματική και οδηγεί σε άμεσα οφέλη. Τα δίκτυα παρέχουν ευκαιρίες για βαθιά εμπλοκή, έχουν ενσωματωμένη δομή μακροζωίας αφού υποστηρίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οικειοθελώς και εξοικονομούν πόρους, σε αντίθεση με άλλες μορφές επιμόρφωσης, καθώς συνδέουν μεταξύ τους ήδη ενεργούς επαγγελματίες και τους υπάρχοντες πόρους τους, ενώ έχουν ένα κοινό, το πραγματικό ενδιαφέρον και το μεράκι για την εκπαίδευση. Επίσης μετατοπίζουν το μηχανισμό για την αλλαγή από την κεντρική αρχή και την υποχρεωτικότητα σε ένα σύστημα διασποράς της δύναμης, της γνώσης και του ελέγχου μέσω της ενεργής συμμετοχής και της ελευθερίας της επιλογής.

Σύμφωνα με τους Davies & Ferreira (2019) η προσέγγιση δικτυωμένου ιστού και όχι οι προσεγγίσεις που βασίζονται στο προϊόν (έτοιμο διδακτικό υλικό) ή στους συντονιστές εκπαίδευσης δείχνει τις περισσότερες δυνατότητες για την επίτευξη της

ΣΕΑ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι προσφέρει μια διαδικασία αλλαγής βασισμένη στη συμμετοχή των συμμετεχόντων, στη δημιουργία ικανοτήτων και στην κατανομή της δύναμης. Οι Davies & Ferreira (2019) λοιπόν, υποστηρίζουν ότι αν και υπάρχουν πολλά καλοσχεδιασμένα προϊόντα Αειφόρου Εκπαίδευσης και εξαιρετικά βοηθητικά προγράμματα που διατίθενται στους δασκάλους, η αλλαγή στη διδακτική πράξη που προκύπτει από αυτά τα εργαλεία είναι αργή και επηρεάζει λίγα άτομα, έτσι ώστε τέτοιου είδους πακέτα να μην ανταποκρίνονται στις πραγματικές προκλήσεις βιωσιμότητας. Σε αντίθεση με τις δικτυακές προσεγγίσεις που παρέχουν έναν καλύτερο τρόπο για να συνειδητοποιήσουν τις βαθιές και ευρείες πολιτιστικές αλλαγές σε ολόκληρο το σχολείο. Παρατήρησαν επίσης ότι όσο περισσότερο δικτυωμένη είναι η προσέγγιση που υλοποιείται, τόσο πιο αποτελεσματικά θα εισαχθούν οι νέες ιδέες και προσεγγίσεις και θα ενσωματωθούν σε ένα σύστημα. Ενδεχομένως, τέτοιες δικτυακές προσεγγίσεις μπορεί να οδηγήσουν σε ισχυρότερες συμμαχίες, βαθύτερη κατανόηση και ενσωμάτωση των αλλαγών και τελικά μεγαλύτερη μακροπρόθεσμη επιτυχία.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η ΣΕΑ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση της μαθησιακής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της. Επιπλέον, η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας και πρέπει να γίνει στόχος στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, κάτι που έως τώρα δεν φαίνεται να συμβαίνει συνειδητά και μεθοδευμένα. Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις χώρες χρειάζονται υποστήριξη για τη δέσμευσή τους, την ενέργεια και τις δεξιότητές τους στη σταδιοδρομία τους, εάν θέλουν να παλέψουν με τις τεράστιες συναισθηματικές, διανοητικές και κοινωνικές απαιτήσεις (Day et al., 2006). Η προσωπική ανάπτυξη είναι αυτή που θα κάνει των επαγγελματία εκπαιδευτικό να «ανθίσει» σε κάθε χώρο και δραστηριότητα. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, όπως προτείνει ο Mahony (2009), θα μπορούσαν να καθιερώσουν εναλλακτικά προγράμματα σπουδών που στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη (π.χ. ηθικός εγγραμματισμός), τα οποία να αξιολογούνται συστηματικά με σκοπό να προσδιοριστούν ποια προγράμματα, στο πλαίσιο των πιέσεων στην τάξη, ή είναι χρήσιμα για τη βελτίωση της ηθικής κατανόησης και κατά πόσον ενισχύθηκε η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ενεργούν με αυτοπεποίθηση και ευαισθησία βάσει αυτής της πτυχής της επαγγελματικής τους γνώσης.

2.4 Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων/ Διοίκηση Σχολικών Μονάδων

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021-ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021, Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο είναι: «σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β) της διοικητικής λειτουργίας, και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών».

Η παρούσα μεταρρύθμιση ανήκει σε αυτές που αναφέραμε προηγουμένως ως «παγκόσμιες». Σε διεθνές επίπεδο λοιπόν, όπως υποστηρίζει ο MacBeath (2006), υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις για στροφή από τα μοντέλα σχολικής αξιολόγησης που αφορούν κυρίως την εξωτερική λογοδοσία προς τα εσωτερικά συστήματα που εστιάζουν περισσότερο στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αυτό-αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη. Η διαδικασία αυτό-αξιολόγησης που χρησιμοποιείται σε διαφορετικές χώρες περιλαμβάνει ποικίλα μοντέλα που αποτελούνται από διαφορετικά στάδια. Σύμφωνα με τους Kurum & Cinkir (2019), ενώ χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι για τον καθορισμό συγκεκριμένων σταδίων μοντέλων σχολικής αυτό-αξιολόγησης σε διαφορετικές χώρες, όλα τα μοντέλα έχουν ως κοινά χαρακτηριστικά: α) τη συλλογή στοιχείων από διαφορετικές πηγές δεδομένων, β) την ανάλυση και αξιολόγηση των στοιχείων για τον προσδιορισμό στόχων, γ) την προετοιμασία σχεδίου βελτίωσης, δ) την εφαρμογή του σχεδίου, ε) την παρακολούθηση και στ) την αξιολόγηση της προόδου (Ceallaigh et al., 2021). Όλες οι χώρες επίσης παρέχουν συγκεκριμένο υλικό για τη διεξαγωγή της αυτό-αξιολόγησης προκειμένου να βοηθήσουν τα σχολεία και να παρέχουν ένα ενιαίο και συνεκτικό

σύνολο προτύπων τόσο στη διδασκαλία και τη μάθηση, όσο και στην ηγεσία και στη διαχείριση. Η σωστή διεξαγωγή της αυτό-αξιολόγησης αποτελεί βασικό μέρος του σχεδίου βελτίωσης ενός σχολείου, υποστηρίζοντας έτσι τα σχολεία στην αυτό-αξιολόγησή τους και στην εξέλιξή τους (Ceallaigh et al., 2021). Οι ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να εξηγήσουν στο προσωπικό γιατί θέλουν να θέσουν στόχους και πώς πιστεύουν ότι θα ξεπεραστούν τα εμπόδια. Παράλληλα το όραμα του οργανισμού είναι καθοριστικό για την κατεύθυνση της αλλαγής, ενώ είναι εξίσου σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι καινοτομίες εφαρμόζονται αποτελεσματικά χωρίς να επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Οι ηγέτες των σχολείων προσπαθούν να βελτιώσουν τις οργανωτικές δομές και τη λογοδοσία μέσω της αυτό-αξιολόγησης, της οργάνωσης και της διαχείρισης ανθρώπων και πόρων, προκειμένου να δημιουργήσουν ικανότητες σε όλη την ομάδα και να διαθέσουν οικονομικά αποδοτικούς πόρους (Ceallaigh et al., 2021).

Η συμμετοχή του συνόλου του συλλόγου διδασκόντων στη διεξαγωγή της αυτό-αξιολόγησης είναι υποχρεωτική, η δουλειά επιμερίζεται, δημιουργούνται ομάδες δράσεις που στόχο έχουν τη συλλογή στοιχείων και την κατάρτιση σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του τομέα που ανέλαβαν. Η έρευνα δράσης από τα σχολεία, σύμφωνα με τον Posch (1996) θα πρέπει να αποκαλύψει ευρύτερη και βαθύτερη γνώση και έτσι να δοθεί μεγαλύτερη πιστότητα και αληθοφάνεια στην έρευνα. Εάν τα σχολεία κινηθούν προς μια πιο δυναμική κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης, η έρευνα δράσης θα εξαρτηθεί λιγότερο από τις εξωτερικές δομές και περισσότερο από το τι θέλουν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Shallcross & Robinson, 1999). Αυτό φαίνεται να δίνει μια αυτονομία στα σχολεία να καθορίσουν τους στόχους τους με βάση τις ιδιομορφίες τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η αυτό-αξιολόγηση του σχολείου ορίζεται ως «η διαδικασία σύμμαχος που ξεκίνησε από το ίδιο το σχολείο και περιλαμβάνει καλά επιλεγμένους συμμετέχοντες, οι οποίοι περιγράφουν και κρίνουν συστηματικά τη λειτουργία του σχολείου προκειμένου να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την ανάπτυξη σχεδίων δράσης (πολιτικών)» (Vanhoof et al., 2009). Αυτός ο ορισμός μας παρέχει τα εξής κριτήρια: α) να έχει γίνει συστηματικά η αυτό-αξιολόγηση και οι συμμετέχοντες να έχουν επιλεγεί σωστά, β) να έχουν περιγράψει και αξιολογήσει τη λειτουργία του σχολείου και γ) η αυτο-αξιολόγηση να καταλήγει σε αποφάσεις που σχετίζονται με την ποιοτική ανάπτυξη. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι, ενώ το παρόν πλαίσιο της

σχολικής αξιολόγησης είναι κατάλληλο και θα μπορούσε να καταλήγει σε αποφάσεις που σχετίζονται με την ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες (το σύνολο δηλαδή του συλλόγου διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας), δεν έχουν επιλεγεί σωστά, καθώς δεν είναι «εκπαιδευμένοι». Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί δεν αναμένεται να συμμετάσχουν σε επιτυχημένη αυτό-αξιολόγηση του σχολείου, εκτός εάν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες για να το κάνουν. Αυτές οι ικανότητες θα αναπτυχθούν και θα διατηρηθούν μόνο εάν οι συμμετέχοντες λαμβάνουν επαρκή βαθμό προσωπικής και επαγγελματικής υποστήριξης.

Επομένως, δεν θα μπορούσε κάποιος εύκολα να συμφωνήσει ότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων θα βελτίωνε την ποιότητα της εκπαίδευσης, αφού η ικανότητα διεξαγωγής ειλικρινούς και αποτελεσματικής αξιολόγησης είναι αμφισβητήσιμη. Καθώς η αυτό-αξιολόγηση ανήκει στην κατηγορία των παγκόσμιων μεταρρυθμίσεων που έχουμε προαναφέρει, υπάρχει πλήθος ερευνών που συμφωνεί με αυτή την άποψη. Όπως αναφέρουν οι Govender et al. (2016) στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη Νότια Αφρική, το προσωπικό κάθε δημόσιου σχολείου έχει νόμιμη εντολή να διεξάγει ετήσια IWSE για να καθορίσει μόνο του τις σχολικές του πορείες ανάπτυξης μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο βελτίωσης. Ωστόσο, αυτό το πρόγραμμα IWSE υιοθετεί μια μυωπική μονοδιάστατη προσέγγιση για τη βελτίωση ολόκληρου του σχολείου, απαιτώντας από το δημόσιο σχολικό προσωπικό που προέρχεται από διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικό βαθμό ικανότητας, να αναλάβει μεγαλύτερη ιδιοκτησία των αναπτυξιακών του αναγκών μέσω των μηχανισμών αυτό-αξιολόγησης. Η προβληματική αυτή προσέγγιση έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη της Θεωρίας της Ολιστικής Ισορροπίας της Οργανωσιακής Ανάπτυξης, η οποία χρησιμοποιήθηκε για να αποκτήσει μια σε βάθος κατανόηση της επίδρασης της ολιστικής ικανότητας του προσωπικού στη διεξαγωγή αποτελεσματικής εσωτερικής αξιολόγησης ολόκληρου του σχολείου (IWSE) στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Govender et al., 2016).

Σύμφωνα με τα εμπειρικά στοιχεία της έρευνας των Vanhoof et al. (2009), η ικανότητα χάραξης πολιτικής των σχολείων στο πλαίσιο της αυτό-αξιολόγησης βασίζεται στις εξής πτυχές που είναι ζωτικής σημασίας:

- στην αποτελεσματικότητα των στρατηγικών επικοινωνίας
- στην προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη που επεκτείνεται σε μέλη της σχολικής ομάδας

- στη συμμετοχή των ενδιαφερόμενων μερών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων
- στο βαθμό στον οποίο το σχολείο επιτυγχάνει κοινούς στόχους και απολαμβάνει ένα κοινό
- στην έκταση της ανταπόκρισης του σχολείου προς τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις από το περιβάλλον του
- στο βαθμό στον οποίο το σχολείο είναι σε θέση να εφαρμόσει καινοτομίες
- στο βαθμό στον οποίο σχετίζονται και ενημερώνονται οι δράσεις από διαφορετικούς τομείς
- στην ικανότητα του σχολείου για προβληματισμό

Αν και η αυτό-αξιολόγηση θα μπορούσε να βελτιώσει την ποιότητα του σχολείου και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης, με την προϋπόθεση ότι αυτή διεξάγεται σωστά, καταλήγει σε σωστά συμπεράσματα και οδηγεί σε λύσεις, αυτό δεν φαίνεται να συμβαίνει ούτε και σε συστήματα που εφαρμόζεται χρόνια, όπως της Βρετανίας. Σύμφωνα με τον MacBeath (2006) μια πρόσφατη έκθεση της UNICEF παρέχει ένα αδιαμφισβήτητο κατηγορητήριο για το σχολικό σύστημα της Βρετανίας και των στρεβλών προτεραιοτήτων του, κατατάσσοντάς το μάλιστα ως το χειρότερο μέρος που εφάρμοσε την ιδιωτική εκπαίδευση. Όταν τα σχολεία μάχονται για πρωτιές και βραβεία, οι επιμέρους στόχοι που ορίζουν την ποιοτική εκπαίδευση, όπως η ευημερία και η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών παραμερίζεται. Έτσι λοιπόν τα σχέδια ανάπτυξης του σχολείου γίνονται ακόμη περισσότερο μη αυθεντική συμπλήρωση φόρμας, με στόχο τη συμμόρφωση και όχι τη δέσμευση και την θέληση για πρόοδο.

Μελετητές της αξιολόγησης, όπως αναφέρουν οι Barr et al. (2014) συμφωνούν ότι η εστίαση στα πρότυπα, στις επιδόσεις και στα αποτελέσματα υπονομεύει τον επαγγελματισμό και την ηθική λογοδοσία των εκπαιδευτικών και των ηγετών των σχολείων και επιπρόσθετα τους απομακρύνει από την ευημερία, τη δικαιοσύνη και τους επαγγελματικούς τους προσανατολισμούς. Παράδειγμα αυτού είναι η μεγάλη έμφαση που δίνεται στη διαχείριση εικόνας, με τους διευθυντές να αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη στην εκπροσώπηση της ταυτότητας του σχολείου σε μια προσπάθεια να διαχειριστούν τις αντιλήψεις της κοινότητας και των μέσων ενημέρωσης για το «επιτυχημένο» ή «αποτυχημένο» σχολείο (Barr et al., 2014).

Όπως καταλαβαίνουμε, υπάρχει μια ποιοτική διαφορά στη διαδικασία και τους σκοπούς της αυτό-αξιολόγησης που έχει να κάνει με τις προθέσεις του εκάστοτε σχολείου, αν το σχολείο εστιάσει στον προσδιορισμό της εικόνας του και στη διαχείριση των αντιλήψεων της κοινότητας πιθανότατα θα αλλάξει μόνο επιφανειακά τις πρακτικές του, αν όμως επικεντρωθεί στα μοναδικά του χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του για βελτίωση σίγουρα θα παρατηρηθεί πρόοδος. Ο McBeath (2006) υπογραμμίζει ότι η αυτό-αξιολόγηση αντί να εκφράζει τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα του σχολείου, έχει καταλήξει να υιοθετεί μια κοινή φόρμουλα με προκαθορισμένα κριτήρια και πρωτόκολλα. Αυτό έχουμε δει να συμβαίνει και στην έως τώρα εφαρμογή της αυτό-αξιολόγησης στην ελληνική πραγματικότητα που στη συντριπτική της πλειοψηφία δεν έχει καταθέσει έγκυρη αυτό-αξιολόγηση, καθώς το κείμενο που έχει σταλεί από τα περισσότερα σχολεία 'δεν πληροί τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις που θέτει το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο στο σύνολό του, συνεπώς δεν είναι σύννομη και θεωρείται μη γενόμενη», όπως συγκεκριμένα γράφει ο Γενικός Γραμματέας του υπ. Παιδείας Αλ. Κοπτσής στις 10/11/21. Αν και η συγκεκριμένη εξέλιξη ήταν μια μορφή αντίστασης και διαμαρτυρίας της εκπαιδευτικής κοινότητας προς την αυτό-αξιολόγηση δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η γνώση, η ικανότητα, η ετοιμότητα και η επιμόρφωση (για το ρόλο της αυτό-αξιολόγησης) είναι αρκετά αμφισβητήσιμες.

2.5 Σύνδεση Αυτό-αξιολόγησης και Βελτίωσης

Παρόλο που η σχολική αυτο-αξιολόγηση παγκοσμίως αναγνωρίζεται γρήγορα ως ένα έγκυρο και απαραίτητο εργαλείο ηγεσίας/διαχείρισης που βασίζεται στο σχολείο για τη βελτίωση της σχολικής απόδοσης, λίγα είναι γνωστά για την αλληλοεξαρτώμενη σχέση όσον αφορά την εφαρμογή μεταξύ ολιστικής ικανότητας που προαναφέραμε, σχολικής αξιολόγησης και βελτίωσης του σχολείου στις αναπτυσσόμενες χώρες (Govender et al., 2016). Οι κυβερνήσεις που δεν υιοθετούν μια ολιστική προσέγγιση σχετικά με την ικανότητα που απαιτείται για τη διεξαγωγή αποτελεσματικού IWSE δεν καταλαβαίνουν ότι η ικανότητα πρέπει να εξετάζεται στο σύνολό της, από «ανθρώπινο δυναμικό, τεχνικό, διοικητικό, χρηματοδοτικό έως θεσμικό δυναμικό» (Govender et al., 2016).

Το IWSE βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης, ιδιαίτερα στις αναπτυσσόμενες χώρες (Kyriakides & Campbell, 2004). Πρέπει να γίνει κατανοητό στις χώρες που υιοθετούν συστήματα αυτό-αξιολόγησης ότι η εφαρμογή αποτελεσματικής IWSE σχετίζεται με πολλαπλές ικανότητες και συμπληρωματικές, ενσωματωμένες οργανωτικές και συμπεριφορικές προϋποθέσεις, όπως ένα κλίμα ανοιχτής συνεργασίας, διαφάνειας, συλλογικής μάθησης, οργανικών μορφών ηγεσίας/διαχείρισης και εμπιστοσύνης που επηρεάζουν συλλογικά την εφαρμογή της αποτελεσματικής IWSE (Kyriakides & Campbell, 2004), οι οποίες όπως προαναφέραμε δεν είναι δεδομένες.

Οι Govender et al. (2016) υποστηρίζουν επίσης ότι η αξιολόγηση απαιτεί εκτός από τις μη απτές ικανότητες που αναφέραμε, την ύπαρξη της διάστασης της τεχνικής ικανότητας, ως εξίσου σημαντική για την επίτευξη της κατανόησης και της αποτελεσματικής διεξαγωγής IWSE. Ερευνητές όπως οι De Grauwe & Naidoo (2002), οι Blok et al., (2008) και οι Bubb & Earley (2009) έχουν επισημάνει ότι το προσωπικό των δημόσιων σχολείων γενικά στερείται τεχνικής ικανότητας παρακολούθησης και αξιολόγησης και ότι η διεξαγωγή εξωτερικά επιβαλλόμενων προγραμμάτων όπως το IWSE συνεπάγεται συχνά αφελή και αμφισβητήσιμη εφαρμογή, χωρίς αξιοπιστία και λειτουργεί περισσότερο στον τομέα των κατακερματισμένων δεδομένων, των ελλιπών πληροφοριών απόδοσης και των πρωτόγονων αναλυτικών διαδικασιών (Blok et al., 2008; Glasman et al., 2002; Kimbell & Stables, 2007), οι οποίες γενικά αποτελούν σπατάλη πολύτιμου χρόνου. Επιπλέον, ενώ μπορεί να φανερώσουν συμμόρφωση με τις πολιτικές επιταγές, υπονομεύουν κάθε προσπάθεια για βελτίωση. Όπως περιγράφουν οι Govender et al. (2016), η επινοημένη αίσθηση υποχρεωτικής ολοκλήρωσης του IWSE από το προσωπικό του σχολείου, με την πάροδο των ετών, έχει πέσει σε ένα κοσμικό επίπεδο σε πολλά σχολεία, όπου το IWSE έχει σταθεροποιηθεί ως ετήσιο τελετουργικό που πρέπει να ξεπεραστεί. Αυτό έχει ελαχιστοποιήσει σημαντικά τη ζήτηση για IWSE ως πολύτιμο εργαλείο που βοηθά στη βελτίωση του σχολείου.

Επίσης, η αδύναμη υποστήριξη και η περιορισμένη ή/και μη ικανοποιητική τεχνική κατάρτιση όσον αφορά τη διεξαγωγή αποτελεσματικής IWSE θα οδηγήσει σε άγνοια και απαισιοδοξία των συμμετεχόντων για τα οφέλη της αυτό-αξιολόγησης και αυτό θα επηρεάσει αρνητικά τη λειτουργικότητα του IWSE, ειδικά αν γίνει αντιληπτή ως επιβεβλημένη πρόσθετη γραφειοκρατική διαδικασία που δεν έχει καμία

ουσιαστική αξία. Για το σκοπό αυτό, τα σχολικά περιβάλλοντα στα οποία το IWSE δεν υιοθετήθηκε θετικά διεξήγαγαν κατακερματισμένα, αναποτελεσματικά και μη βιώσιμα IWSE συμβάλλοντας αόριστα στη βελτίωση του σχολείου (Govender et al., 2016).

Άλλος ένας λόγος που μπορεί να οδηγήσει σε αναποτελεσματική IWSE είναι η εστίαση στη διαμόρφωση μιας καλής εικόνας ή στην επίτευξη διακρίσεων και απόκτησης βραβείων, χωρίς την ουσιαστική αλλαγή δομών, διαδικασιών και λειτουργιών μέσω κατάθεσης ψευδών στοιχείων. Σε αυτή τη περίπτωση η απουσία κινήτρων, οράματος, κουλτούρας και δέσμευσης για την αξιολόγηση θα λειτουργήσει εις βάρος κάθε αλλαγής και βελτίωσης. Οι Morgen et al. (2019) αναφερόμενοι στην αξιολόγηση των σχολείων για πιστοποίηση ως Αειφόρα υποστηρίζουν ότι ορισμένα σχολεία μπορεί να αναζητήσουν την πιστοποίηση περισσότερο ως επισήμανση αξίας, παρά ως μέσο για την προώθηση πραγματικών μετασχηματιστικών αλλαγών σε επίπεδο οργανισμού. Εάν λοιπόν τα σχολεία καλούνται να κάνουν αυτό-αναφορές για τις δράσεις τους και τα επιτεύγματά τους προκειμένου να φανούν «αποτελεσματικά» κανείς δεν εξασφαλίζει ότι αυτές οι αναφορές θα στηρίζονται σε αληθινά στοιχεία, ούτε και ότι θα βελτιώσουν την ποιότητα του σχολείου. Έτσι λοιπόν η αυτό-αξιολόγηση γίνεται περισσότερο μια ανάθεση πρόσθετης εργασίας παρά μια ουσιαστική διαδικασία. Και όπως υποστηρίζουν οι Govender et al. (2016), αναφερόμενοι στο σχολικό σύστημα του Γκαουτένγκ (Νότια Αφρική) μπορεί να υπάρχουν εξαιρετικά ικανοί τεχνοκράτες διευθυντές/διαχειριστές που μπορούν ταυτόχρονα να έχουν ανώριμη ικανότητα ηγεσίας για τη μετάβαση σε μετασχηματιστικούς ηγέτες.

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αυτή που προάγει τη δέσμευση μεταξύ των συμμετεχόντων για προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της οποιασδήποτε συνεργασίας. Στην περίπτωσή μας, η διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης απαιτεί υψηλά επίπεδα ηγετικών ικανοτήτων ώστε να πειστεί και να δεσμευτεί ο σύλλογος διδασκόντων να συνεργαστεί για την κατάρτιση σχεδίων βελτίωσης. Τα ευρήματα της έρευνας του Caruso (2013), η οποία αφορά μια μελέτη περίπτωσης με δύο διευθυντές γυμνασίου που επιχείρησαν ολιστική εκπαιδευτική αλλαγή ενώ αντιμετώπισαν σοβαρούς δημοσιονομικούς περιορισμούς, έδειξαν ότι προκειμένου να συμμορφωθούν με τους στόχους που έχουν καθοριστεί από την περιφέρεια, προσπάθησαν να διατηρήσουν τον έλεγχο χρησιμοποιώντας

«εξαναγκαστικές τακτικές, ανταμοιβές και κυρώσεις για να εξασφαλίσουν τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών και να εφαρμόσουν εκπαιδευτική αλλαγή», γεγονός που υπονόμωσε τις αρχικές τους προσπάθειες για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Galdames et al., 2018). Η εργασία των Huxham & Vangen (2005) υπογραμμίζει το χάσμα που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής, που μπορεί να δουν τη συλλογική εργασία ως μια λογική και δυνητικά καθολική πανάκεια στις μυριάδες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και την πραγματικότητα των συνεργασιών σε καθημερινή βάση (Coleman, 2011).

Μια προσέγγιση μέτρησης της απόδοσης προσανατολισμένη στα αποτελέσματα δίνει έμφαση στην αποτελεσματικότητα και τη λογοδοσία στις δημόσιες δαπάνες, με σαφώς καθορισμένα αποτελέσματα και αποτελέσματα που αποδεικνύουν αξία για τα χρήματα. Καθώς οι προϋπολογισμοί συρρικνώνονται, σύμφωνα με τους O'Flaherty & Liddy (2018), η έμφαση δίνεται στην επίδειξη κοινωνικής αξίας και αποτελεσματικότητας στις δαπάνες με τη χρήση αντικειμενικών και μετρήσιμων εκροών και αποτελεσμάτων. Επιβάλλονται λοιπόν μέτρα λογοδοσίας όχι μόνο για να προδιαγράψουν τι απαιτεί η «οικονομία της γνώσης» και να «μετρήσουν» την «επιτυχία» ή όχι της σχολικής εκπαίδευσης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και για να ασκήσουν δύναμη εξουσίας. Η αριστεία γίνεται ο στόχος και η επίτευξή της θα αποφέρει κέρδος. Έτσι τα σχολεία κατηγοριοποιούνται και ανταμείβονται ανάλογα.

Επιπλέον, η εστίαση στα άμεσα επίσημα αποτελέσματα, μπορεί να παραβλέπει μακροπρόθεσμα οφέλη ή στόχους που είναι δύσκολα επιτεύξιμοι αλλά είναι πολύ σημαντικοί. Το ήθος των προσεγγίσεων προσανατολισμένων στα αποτελέσματα, σύμφωνα με τους O'Flaherty & Liddy (2018), αντικατοπτρίζει μια μηχανιστική εκπαίδευση η οποία τελικά έρχεται σε αντίθεση με την ουσία της εκπαίδευσης που πρέπει να είναι προσανατολισμένη στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα. Όπως είπε ο Freire, «Η απελευθέρωση της εκπαίδευσης συνίσταται σε πράξεις γνώσης και όχι σε μεταφορές πληροφοριών» (O'Flaherty & Liddy, 2018)

Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο ανθρώπινος παράγοντας και κυρίως η θέληση και η δέσμευση αποτελούν το κλειδί για αποτελεσματική IWSE. Διαβάζοντας την αναφορά των Morgen et al. (2019) για τα οφέλη και τη χρησιμότητα του μοντέλου Scherp για την αυτοαξιολόγηση γεννάται το ερώτημα ποιον δεν θα έπειθε ένας ανοιχτός πολιτικός διάλογος οποιουδήποτε Υπουργού Παιδείας

απευθυνόμενος προς τους εκπαιδευτικούς βασισμένος σε αυτό το κείμενο, ώστε να συμμετέχει στη διαδικασία της αξιολόγησης. Ένα κείμενο στο οποίο αντικατοπτρίζεται το πραγματικό ενδιαφέρον για ποιοτική εκπαίδευση. Το πως προβάλλεις ένα εργαλείο αξιολόγησης και πως σκοπεύεις να το αξιοποιήσεις σχετίζεται και με την αποδοχή του, τη λειτουργία αλλά και την αποτελεσματικότητά του. Η συνοχή επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και οι προσωπικές τους ικανότητες δεν μπορούν να είναι δεδομένες σε μια κοινωνία που αμφισβητεί βασικές αρχές και αξίες και που βιώνει βαθύτατη και πολυεπίπεδη κρίση. Η αφοσίωση και η δέσμευση των εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολη υπόθεση στις εργασιακές συνθήκες των τελευταίων τουλάχιστον δεκαπέντε ετών. Η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού δεν αφορά μόνο τη σχολική μονάδα, καθώς η σχολική μονάδα είναι μια ελάχιστη μονάδα του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως υποστηρίζουν οι Galdames et al. (2018) η ανατροπή ενός αναποτελεσματικού σχολείου είναι ένα καθήκον που δεν θα επιτευχθεί απλώς ασκώντας πίεση στο διευθυντή να εφαρμόσει γρήγορες αλλαγές. Απαιτεί την αντιμετώπιση διαρθρωτικών ζητημάτων τόσο στα γραφεία Εκπαίδευσης, όσο και στο Υπουργείο Παιδείας που οδηγούν σε έλλειψη πλήρους δέσμευσης για την αλλαγή σχολείου.

2.6 Συνέπειες Διαχωρισμού των Σχολείων και Ικανότητας Επιλογής Σχολείου

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που έχει ήδη εφαρμοστεί σε άλλες χώρες έχει οδηγήσει αναπόφευκτα στη κατηγοριοποίηση των σχολείων σε «καλά» και «κακά» σχολεία, με αποτέλεσμα στις περισσότερες χώρες να έχει δοθεί και το δικαίωμα επιλογής σχολείου, χωρίς να ορίζει η διεύθυνση κατοικίας το σχολείο φοίτησης. Καθώς λοιπόν αντιμετωπίζεται η εκπαίδευση ως αγαθό πρέπει να αναρωτηθούμε τι συμβαίνει με το κατώτερο προϊόν της εκπαίδευσης. Τι συμβαίνει με τα σχολεία που δεν είναι «καλά». Που σταματάει η μέριμνα για εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά; Ποιες είναι οι συνέπειες του διαχωρισμού των σχολείων και του δικαιώματος επιλογής σχολείου;

Τα αποτελέσματά της έρευνας των Jacob & Lefgren (2007), υποδηλώνουν ότι οι γονείς χαμηλού εισοδήματος, γονείς που ανήκουν σε μειονότητες ή είναι γονείς παιδιών χαμηλών επιδόσεων είναι πολύ λιγότερο πιθανό να εκμεταλλευτούν

ευκαιρίες να ασκήσουν επιλογή μεταξύ των δασκάλων ή των σχολείων. Οι Kim & Hwang (2014) αναφέρουν ότι αν και η γονική επιλογή είναι σημαντικό δικαίωμα και η άσκηση της επιλογής οδηγεί σε βελτιώσεις, όχι μόνο στην ποιότητα του σχολείου, αλλά και στην ποιότητα της γονικής ικανοποίησης από τα σχολεία που φοιτούν τα παιδιά τους, η επιλογή σχολείου μπορεί να δημιουργήσει ή να αυξήσει τη διαστρωμάτωση και τον διαχωρισμό μεταξύ των σχολείων κατά φυλετική και κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Οι Gewirtz et al. (1995) αναφέρουν ότι οι απόψεις για την επιλογή του σχολείου διέφεραν ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων (Kim & Hwang, 2014). Αυτό τονίζει τις αρνητικές επιπτώσεις της επιλογής στη δίκαιη κατανομή των εκπαιδευτικών εισροών κάθε παιδιού.

Εξίσου άδικο για το τελικό αποτέλεσμα της επιλογής είναι ότι παιδιά γονιών που δεν έχουν σωστή πληροφόρηση ή δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να διαλέξουν και να διεκδικήσουν μια θέση σε ένα καλό σχολείο δεν θα έχουν την ευκαιρία να λάβουν καλή εκπαίδευση. Ο Lubienski (2008) καταδεικνύει ότι η έλλειψη πληροφοριών για την ποιότητα του σχολείου εμποδίζει τη γονική επιλογή ως μέθοδο για τη διασφάλιση της ισότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, αντίθετα με τον ισχυρισμό των υποστηρικτών της επιλογής ότι οι γονείς είναι αναγκαστικά ακριβείς δικαστές στο σύστημα επιλογής σχολείου. Με παρόμοιο τρόπο, ο Bell (2008) τονίζει ότι οι γονείς διαφορετικών κοινωνικών καταβολών στερούνται παρόμοιων πόρων που θα τους επέτρεπε να ερμηνεύουν και να μεσολαβούν στις αλληλεπιδράσεις με το σχολείο που διαμορφώνουν τη σχολική τους προτίμηση και τελικά τη σχολική τους επιλογή (Kim & Hwang, 2014).

Οι Kim & Hwang (2014) βρήκαν ότι οι οικογένειες με υψηλότερη κοινωνικοοικονομική θέση τείνουν να πάρουν στρατηγικό πλεονέκτημα της επιλογής του σχολείου και οι γονείς από τέτοιο υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να ενεργήσουν συμμετοχικά στο σχολείο. Με άλλα λόγια τα παιδιά από εύπορες οικογένειες και πάλι έχουν ένα πλεονέκτημα, καθώς πρόκειται να βιώσουν περισσότερες ευκαιρίες με τα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα που δημιουργούνται από τη συμμετοχή των γονέων τους στο σχολείο.

Εκτός από τον αρνητικό αντίκτυπο στις επιλογές σχολείων των παιδιών από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ο διαχωρισμός των σχολείων έχει οδηγήσει και σε αδυναμία εύρεσης ικανού προσωπικού και ιδιαίτερα διευθυντών στα

σχολεία που κατατάσσονται στα «κακά» σχολεία. Σύμφωνα με τους Galdames et al. (2018), τα στοιχεία δείχνουν ότι τα σχολεία που εξυπηρετούν κοινότητες χαμηλού εισοδήματος τείνουν να στελεχώνονται με λιγότερο έμπειρους διευθυντές και υπάρχει μεγαλύτερος κύκλος εργασιών. Οι μαθητές χαμηλού εισοδήματος συγκεντρώνονται σε δημόσια σχολεία, παρουσιάζοντας στους διευθυντές τους τις προκλήσεις που σχετίζονται με την εξυπηρέτηση κοινοτήτων υψηλής φτώχειας. Αυτά, όπως αναφέρουν οι Copland (2001) και οι Higham & Booth (2016), επιδεινώνονται όταν η ικανότητα των σχολείων και των ηγετών των σχολείων να διορθώσουν τις κοινωνικές ανισότητες υπερεκτιμάται από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής (Galdames et al., 2018).

Τέλος, η αξιολόγηση των σχολείων η οποία στηρίζεται σε αποτελέσματα και επιδόσεις υπονομεύει την διαχείριση της αυτονομίας των σχολείων, αφού τα σχολεία αντί να αξιολογούν τους πόρους τους (ανθρώπινους και υλικούς) και να τους διαχειρίζονται με μοναδικό τρόπο προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες κάθε φορά συνθήκες που επικρατούν και με σκοπό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας, αγωνίζονται για την προβολή μιας καλής εικόνας ώστε να αποκομίσουν και έσοδα. Επομένως, όπως επισημαίνουν οι Whitty et al. (1998), η πολιτική επιλογής του σχολείου ενισχύει την ιεράρχηση μεταξύ των σχολείων αντί να βοηθά τα σχολεία να προσφέρουν διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Για το λόγο αυτό πρέπει να διατηρηθεί μια ισορροπία μεταξύ της παροχής του δικαιώματος σχολικής επιλογής στους γονείς και της λογοδοσίας της δημόσιας εκπαίδευσης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για κάθε παιδί (Kim & Hwang, 2014). Αυτό σημαίνει ότι καθώς οι κυβερνήσεις προωθούν την αυτονομία των σχολείων συρρικνώνοντας διαρκώς τους παρεχόμενους πόρους πρέπει ταυτόχρονα να μειώσουν και τις απαιτήσεις για λογοδοσία και να αφήσουν τα σχολεία να διαχειρίζονται τις υποθέσεις τους και τις κατευθύνσεις που θέλουν να πάρουν με την υποστήριξη των γονιών που τα επέλεξαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αποκέντρωση και Αυτό-διαχειριζόμενα Σχολεία. Εμπλοκή Γονέων και Τοπικής Κοινότητας.

3.1 Τα Αυτό-διαχειριζόμενα Σχολεία ως Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση

Σύμφωνα με τον Caldwell (2008) μία σημαντική και συνεπής αποκέντρωση σε σχολικό επίπεδο εξουσίας για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη διαχείριση πόρων οδήγησε στη δημιουργία των αυτό-διαχειριζόμενων σχολείων. Αυτή η αποκέντρωση είναι διοικητική και όχι πολιτική, με τις αποφάσεις σε επίπεδο σχολείου να λαμβάνονται στο πλαίσιο τοπικής, πολιτειακής ή εθνικής πολιτικής και κατευθυντήριων γραμμών, ενώ το σχολείο παραμένει υπόλογο στην κεντρική εξουσία για τον τρόπο με τον οποίο κατανέμονται οι πόροι.

Σύμφωνα με τον Caldwell (2008), τα περισσότερα συστήματα δημόσιας εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο έχουν συμπεριλάβει αποκέντρωση στα σχέδιά τους για μεταρρύθμιση ή αναδιάρθρωση του σχολείου. Ο ΟΟΣΑ (2004) αναφέρει ότι ένας σημαντικός παράγοντας στην εκπαιδευτική πολιτική είναι ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων μεταξύ εθνικών, περιφερειακών και τοπικών αρχών, καθώς και των σχολείων. Η τοποθέτηση περισσότερων αποφάσεων και η δημιουργία εξουσίας σε χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος υπήρξε βασικός στόχος εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης και συστημικής μεταρρύθμισης σε πολλές χώρες από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Η λογική των αυτό-διαχειριζόμενων σχολείων είναι σχετικά απλή. Κάθε σχολείο περιέχει ένα μοναδικό μείγμα αναγκών, ενδιαφερόντων μαθητών, δεξιοτήτων και διαφορετικές φιλοδοξίες τις οποίες γνωρίζουν πολύ καλύτερα οι άμεσα εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί και ξέρουν επίσης να τις διαχειριστούν καλύτερα. Ο Caldwell (2008) υποστηρίζει ότι αν και η πρόωπη έρευνα σχετικά με τη μεταρρύθμιση αυτή ήταν γενικά αδύνατη να επιβεβαιώσει τη λογική, είτε επειδή ο σχεδιασμός της μεταρρύθμισης δεν περιλάμβανε σύνδεση με τη μάθηση, είτε επειδή η βάση δεδομένων σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών ήταν κακή ή κατασκευάστηκε, ματαιώνοντας έτσι κάθε προσπάθεια προσδιορισμού της σύνδεσης, η έρευνα σε μακρο και μικρο επίπεδο

τείνει να επιβεβαιώσει τη συσχέτιση μεταξύ της αυτοδιαχείρισης και των μαθητικών επιτευγμάτων.

Η πολιτική μετά το νόμο περί μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης (ERA) το 1988 στην Αγγλία, καθοδηγείται από δύο διασυνδεδεμένους στόχους (Higham, 2014). Πρώτον, από την αλλαγή της κουλτούρας και του ήθους των κρατικών σχολείων μέσω της εστίασης στην επίδοση, μετρημένη βάσει κεντρικά καθορισμένων κριτηρίων σε μια ανταγωνιστική αγορά. Και δεύτερον, μέσω της εισαγωγής ενός νέου δυναμισμού και τόνωσης της καινοτομίας, μέσω «της συμμετοχής νέων φορέων στον τομέα της παροχής δημόσιου τομέα, του ιδιωτικού και του εθελοντικού τομέα». Η είσοδος νέων παικτών, δεν έγινε ως μια απλή, μοναδική διαδικασία. Αντίθετα, ξεκινώντας από τον Θατσερισμό και συνεχίζοντας με νέες μορφές στο πλαίσιο της νέας εργασίας, μια σταθερή ροή πολιτικών επέτρεψε σταδιακά μια σειρά από μη κρατικούς παράγοντες να λειτουργούν στα κρατικά σχολεία (Higham, 2014).

Αντίστοιχα, το έγγραφο μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης (2002) της Βοσνίας Ερζεγοβίνης (BE) δηλώνει πρώτα ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι από-πολιτικοποιημένη, ενώ στη συνέχεια δηλώνει ότι η εκπαίδευση στη BE διέπεται από την έννοια της δημοκρατικής και συμμετοχικής διαχείριση των σχολείων. Μια τέτοια έννοια της διοίκησης του σχολείου λέγεται ότι είναι σύμφωνη με τα ευρωπαϊκά οργανωτικά πρότυπα (Οργανισμός για Ασφάλεια και Συνεργασία στην Ευρώπη, 2006). Ο νόμος-πλαίσιο καθιέρωσε τότε ότι η μεταρρύθμιση αυτή αποσκοπούσε στην ενίσχυση της σχολικής βάσης διακυβέρνησης μετατοπίζοντας την εξουσία από τις περιφερειακές κυβερνήσεις σε τοπικούς παράγοντες συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των τοπικών κοινοτήτων. Ο νόμος-πλαίσιο ορίζει ότι το σχολείο επωφελείται από την αυτονομία σύμφωνα με την οποία ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για τη διεύθυνση του σχολείου και την παιδαγωγική διαδικασία και ένα σχολικό συμβούλιο που εκπροσωπεί την τοπική σχολική κοινότητα επιβλέπει τη σχολική πολιτική (Komatsu et al., 2013). Το κεντρικό στοιχείο των αυτό-διαχειριζόμενων σχολείων είναι η δημιουργία σχολικών συμβουλίων για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας και τη συμμετοχή της κοινότητας στη διαχείριση του σχολείου.

Η εκπαίδευση αφορά τη μετάδοση αξιών, πεποιθήσεων και δεξιοτήτων που υποστηρίζουν και διατηρούν μια κοινωνία ή έναν πολιτισμό ή την κοινή λογική (Pritchett, 2015). Η σχολική εκπαίδευση είναι ένα «δημόσιο αγαθό», όχι με την

οικονομική έννοια, αλλά με την έννοια της συλλογής εκπαιδευτικών υπηρεσιών που καθορίζουν και αναπαράγουν τη «φανταστική κοινότητα» του ίδιου του «κοινού» (Caldwell, 2008). Σε αντίθεση με τους ισχυρισμούς των επικριτών της, η εισαγωγή των αυτό-διαχειριζόμενων σχολείων της Αυστρίας και τα αντίστοιχά της σε άλλες χώρες που την εφάρμοσαν, σύμφωνα με τον Caldwell (2008), δεν οδηγεί στην ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης, ούτε όμως θα μεταμορφώσει και την ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως ακραία πιστεύουν οι υποστηρικτές της.

Οι θεωρίες της ιδιωτικοποίησης έχουν αναπτυχθεί συνήθως με την παραδοχή ότι η ιδιοκτησία και τα αγαθά έχουν καλύτερη τάση στον ιδιωτικό παρά τον δημόσιο τομέα ή/και ότι η ιδιωτικοποίηση αγαθών ή υπηρεσιών επιτρέπει στις αγορές να λειτουργούν αποτελεσματικά (Starr, 1988). Επομένως, οι προορισμοί ιδιωτικοποίησης συχνά περιλάμβαναν μεμονωμένους και εταιρικούς επενδυτές, όπου το κράτος σταματά τα δημόσια προγράμματα και πουλάει τα περιουσιακά του στοιχεία ή/και κερδοσκοπικούς και μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, όπου το κράτος απορρυθμίζει την είσοδο και χρηματοδοτεί την ιδιωτική παράδοση δημόσιων Υπηρεσιών. Υπάρχει επίσης μια παράδοση θεωρητικοποίησης της ιδιωτικοποίησης ως μέσου ενίσχυσης ή ενδυνάμωσης των κοινοτήτων (Higham, 2014). Όποιοι και αν είναι οι λόγοι, τα αυτό-διαχειριζόμενα σχολεία κερδίζουν συνεχώς υποστηρικτές, υπόσχονται ποιότητα στην εκπαίδευση και έρχονται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο της κοινωνίας αλλά και των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, σε σχέση με τους δασκάλους των συνηθισμένων σχολείων, εκείνοι στα αυτόνομα σχολεία που εισήγαγαν την ΕγΑ, αντιλαμβάνονται ότι οι σχολικοί οργανισμοί τους έχουν υψηλότερη ποιότητα και συνοχή, με μεγαλύτερες δυνατότητες υποστήριξης της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής εργασίας στην πράξη (Morgen et al., 2019).

3.2 Λειτουργία Αυτό-διαχειριζόμενων Σχολείων/ Αποκέντρωση

Η λειτουργία των αυτό-διαχειριζόμενων σχολείων δεν είναι παγιωμένη ούτε και συγκεκριμένη. Κάθε σχολείο βρίσκει τους δικούς του τρόπους να λειτουργεί και να αναπτύσσεται. Σύμφωνα με τον Caldwell (2008), η λειτουργία των αυτό-διαχειριζόμενων σχολείων είχε ξεπεράσει κατά πολύ την αρχική σύλληψη που έτεινε να εστιάζει στις διαρθρωτικές αλλαγές και τη στενή διαχείριση των πόρων.

Διαπιστώθηκε ότι απαιτούνται τέσσερα είδη πόρων ή μορφών «κεφαλαίου» για επιτυχία και ότι το καθένα πρέπει να είναι ισχυρό και ευθυγραμμισμένο με το μοναδικό μείγμα αναγκών, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και φιλοδοξιών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών σε κάθε σχολείο. Αυτοί οι πόροι αφορούν:

- Το *ανθρώπινο/διανοητικό κεφάλαιο*, το οποίο αναφέρεται στο επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων εκείνων που εργάζονται μέσα στο σχολείο ή για το σχολείο.
- Το *κοινωνικό κεφάλαιο*, το οποίο αφορά στη δύναμη των επίσημων και ανεπίσημων συμπράξεων και τα δίκτυα που περιλαμβάνουν το σχολείο, τους γονείς, την κοινότητα, τις επιχειρήσεις και όλα τα άτομα, τους οργανισμούς και τα ιδρύματα που έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν και όπου απαιτείται, να υποστηριχθούν από το σχολείο.
- Το *πνευματικό κεφάλαιο* που αναφέρεται στη δύναμη του ηθικού σκοπού και στον βαθμό συνοχής μεταξύ αξιών, πεποιθήσεων και στάσεων για τη ζωή και τη μάθηση. Για ορισμένα σχολεία, το πνευματικό κεφάλαιο έχει θεμέλιο στη θρησκεία. Σε άλλα σχολεία, το πνευματικό κεφάλαιο μπορεί να αναφέρεται στην ηθική και τις αξίες που μοιράζονται μέλη του σχολείου και της κοινότητάς του.
- Το *χρηματοοικονομικό κεφάλαιο* που αναφέρεται στους διαθέσιμους νομισματικούς πόρους για την υποστήριξη του σχολείου. Αναγνωρίζεται ότι ορισμένα σχολεία αντιμετωπίζουν δυσκολίες και η έννοια της χρηματοδότησης βάσει αναγκών τυπικά αντιμετωπίζεται στη δημιουργία χρηματοοικονομικού κεφαλαίου.

Η διακυβέρνηση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας το σχολείο χτίζει την ευφυΐα του πνευματικού, κοινωνικού, οικονομικού και πνευματικού κεφαλαίου και τα ευθυγραμμίζει για την επίτευξη των στόχων (Caldwell, 2008). Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας σε αυτή τη διαδικασία είναι καθοριστικός. Σύμφωνα με τους Bush (2011), Giles & Hargreaves (2006) και Leithwood et al. (2010), για τα σχολεία σε δύσκολες συνθήκες, η εστίαση στη βελτίωση του σχολείου οδήγησε σε έμφαση στην εξατομικευμένη, μετασχηματιστική ηγεσία, στην οποία ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται κεντρικός για την επιτυχημένη, ευέλικτη, μαθησιακή οργάνωση (Barr & Saltmarsh, 2014). Οι Maslowski et al. (2007) διαπίστωσαν ότι σχολεία με αυτονομία

στο προσωπικό και τη διοίκηση τείνουν να έχουν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες ανάγνωσης και γραμματισμού από τα σχολεία με μικρότερη αυτονομία σε αυτόν τον τομέα. Αν και αυτή η σχέση εξαφανίζεται όταν τα δεδομένα ελέγχονται για την επαγγελματική κατάσταση των γονέων, κατέληξαν στο ότι ευρήματα όπως αυτά του Woessmann (2001) και των συναδέλφων του θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με προσοχή, καθώς αναφέρουν ότι: «φαίνεται να είναι πρόωρο να νομιμοποιήσουμε οποιαδήποτε πολιτικά μέτρα που βασίζονται στην τρέχουσα έρευνα για τις επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας». Τέτοια συμπεράσματα απαιτούν προσοχή καθώς τα σχολεία χρησιμοποιούν την αυτονομία τους για να είναι επιλεκτικά και να ελέγχουν την εισαγωγή των μαθητών (Caldwell, 2008). Συχνά χρειάζονται ικανότητες ή/και εμπειρογνωμοσύνη για την πρόσβαση στα προϊόντα ή τις υπηρεσίες που ιδιωτικοποιούνται (Higham, 2014).

Στα αυτό-διαχειριζόμενα σχολεία οι διευθυντές, ως ηγέτες αλλαγής φαίνεται να έχουν ένα ρεπερτόριο δεξιοτήτων και ταυτότητας μεταξύ των οποίων μπορούν να εναλλάσσονται με ευελιξία για να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Έτσι, εκτός από την παραδοσιακή παιδαγωγικά προσανατολισμένη προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας, ο αρχηγός του 21ου αιώνα απαιτείται να είναι εξειδικευμένος διαχειριστής κινδύνου, επιχειρηματίας και διαχειριστής αλλαγών με εσωτερική και εξωτερική εστίαση και αυξημένη ικανότητα στρατηγικής συνεργασίας με πολλούς εξωτερικούς παράγοντες (Barrett- Baxendale & Burton, 2009). Επιπλέον, ο Blackmore (2010) επισημαίνει την τεράστια συναισθηματική εργασία που εμπλέκεται στην ηγεσία ως μια «κοινωνική πρακτική που εξαρτάται από σχέσεις που είναι ταυτόχρονα γεμάτες και εκπληρωτικές». Αυτό απαιτεί από τους διευθυντές να αναλάβουν συναισθηματική διαχείριση των ίδιων και των άλλων μέσα στις ψυχικές οικονομίες των σχολείων που απαιτούν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής παιδείας ή ευφυΐας (Blackmore, 2010; Warareba & Clarke, 2011; Barr & Saltmarsh, 2014).

3.3 Συμμετοχή Γονέων στη Σχολική Κοινότητα

Η δέσμευση γονέων-σχολείων ήρθε στην προσοχή τόσο των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής όσο και των εκπαιδευτικών, όπως υποστηρίζουν οι Desforges (2003) ως μια σημαντική διάσταση της σχολικής εμπειρίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών και «είναι ευρέως αποδεκτό ότι για να μεγιστοποιήσουν οι μαθητές τις

δυνατότητές τους από το σχολείο, θα χρειαστούν την πλήρη υποστήριξη των γονέων τους». Ο Epstein (1987, 1995, 2001) έχει εντοπίσει έξι τύπους γονικής συμμετοχής που είναι: α) η γονική μέριμνα, β) η επικοινωνία, γ) ο εθελοντισμός, δ) η μάθηση στο σπίτι, ε) η λήψη αποφάσεων και στ) η συνεργασία με την κοινότητα που αποδεικνύεται ότι «βοηθά τους γονείς και τους εταίρους της κοινότητας να εμπλακούν με παραγωγικούς τρόπους» (Barr & Saltmarsh, 2014). Σύμφωνα με τους Addi-Raccach et al. (2018) και λαμβάνοντας υπόψη τις διαδικασίες αποκέντρωσης στις οποίες τα σχολεία γίνονται τα κέντρα της κοινότητάς τους, η αλλαγή των κανόνων και της συμπεριφοράς των γονέων μπορεί να έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην κοινωνία γενικότερα.

Η συμμετοχή λοιπόν των γονέων ως εκπαιδευτική πολιτική εξυπηρετεί όχι μόνο την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους, αλλά και την ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στην Αυστραλία και στο εξωτερικό, η συμμετοχή των γονέων κατοχυρώνεται όλο και περισσότερο στην πολιτική, όπου τα σχολεία που είναι χωρίς αποκλεισμούς και ανταποκρίνονται στην πελατεία θεωρούνται πιο αποτελεσματικά στην αξιοποίηση των πόρων όλων των ενδιαφερομένων με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων και τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας (Barr & Saltmarsh, 2014).

Η σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας δεν μπορεί να είναι μια εύκολη υπόθεση, καθώς είναι φορτισμένη με κοινωνικές και πολιτιστικές εμπειρίες της πνευματικής και της οικονομικής μεσαίας και ανώτερης τάξης. Ο Rätty (2010) αντλώντας από τη θεωρία του Bourdieu, Lareau (1987, 2003) υποστηρίζει ότι η κοινωνική τάξη παρέχει στους γονείς άνισους πόρους για τη συμμόρφωση με τα αιτήματα των δασκάλων για γονική συμμετοχή (Rätty, 2010). Παρόλα αυτά είναι ευθύνη του σχολείου να εστιάσει στους γονείς και να τους παρέχει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και δέσμευση. Για να συμβεί αυτό, πρέπει τα σχολεία ως στρατηγική προσανατολισμού να κάνουν τους γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και επιθυμητοί στο σχολείο των παιδιών τους (Addi-Raccach et al., 2018).

Επιπλέον, χρησιμοποιώντας κάθε πρόσφορο μέσω επικοινωνίας τα σχολεία μπορούν να εργαστούν για να προσελκύσουν τους γονείς να αποδεχτούν και να εσωτερικεύσουν την αποστολή και τους κανόνες του σχολείου, δημιουργώντας ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις. Η επικοινωνία διαπιστώθηκε ότι αποτελεί θεμελιώδες συστατικό στις σχέσεις γονέων-σχολείων και όταν υπάρχει αμφίδρομη

ροή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και γονέων, οι γονείς αισθάνονται πιο άνετα να εμπλακούν στο σχολείο και να βοηθούν τα παιδιά τους και κατά συνέπεια, μπορεί να επηρεάζονται από αυτό (Addi-Raccah et al., 2018). Τέλος, η κοινωνική εγγύτητα είναι το ουσιαστικότερο συστατικό που θα βοηθήσει στη προσαρμογή του πλαισίου (του σχολείου) ώστε αυτό να είναι κατάλληλο να αγκαλιάσει κάθε μαθητή, αναγνωρίζοντας τη μοναδικότητά του. Τα μέλη του προσωπικού του σχολείου προσπαθούν να συσχετιστούν και να πλησιάσουν όσο το δυνατόν περισσότερο στην πραγματικότητα που περιμένει τους μαθητές μετά το σχολείο, ώστε να ευθυγραμμίζονται με τις ικανότητες των εξωτερικών φορέων, δηλαδή τις αξίες και τις ανάγκες των γονέων (Addi-Raccah et al., 2018).

Όπως αναφέρουν οι Clarke & Wildy (2004) και ο Klem & Connell (2004), οι μορφές και τα επίπεδα συμμετοχής των γονέων, η στάση των γονέων απέναντι στους ρόλους τους και οι σχέσεις ισχύος μεταξύ γονέων και σχολείων έχουν αποδειχθεί πάντα ότι είναι ποικίλες και πολύπλοκες, διαμορφωμένες από τις αλληλεπιδράσεις ενός μεγάλου φάσματος οικογενειακών και σχολικών παραγόντων σε κάθε τοπικό σχολικό πλαίσιο. Μέσα σε ένα πιο πολύ στρωματοποιημένο και ανταγωνιστικό σύστημα εκπαίδευσης, η έρευνα επισημαίνει επίσης τους πολύ διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι γονείς που περιθωριοποιούνται από μειονότητες ή κοινωνικοοικονομική κατάσταση μπορούν να τοποθετηθούν σε σύγκριση με τους πιο «δικαιούχους» λευκούς γονείς της μεσαίας τάξης (Landeros, 2011). Στην έρευνα του Rätty (2009) που πραγματοποιήθηκε σε Φιλανδούς γονείς παιδιών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό συμμετοχής των γονέων στη σχολική κοινότητα είναι γενικά αρκετά υψηλό, τουλάχιστον κατά τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου και οι σχετικές εμπειρίες είναι θετικές (Rätty et al. 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Kim & Hwang (2014) αποκαλύπτουν ότι η ευκαιρία για σχολική επιλογή, από μόνη της δεν σχετίζεται έντονα με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (Kim & Hwang, 2014). Τέλος, οι Barr & Saltmarsh (2014) αναφέρουν ότι παρά την έμφαση στη μεγαλύτερη λογοδοσία και διαφάνεια των αυτο-διαχειριζόμενων σχολείων που έχουν στρέψει την προσοχή σε τεχνικές και ορθολογικές μορφές αποτελεσματικής διαχείρισης (Blackmore, 2004; Connell, 2010), οι σχέσεις των γονέων με τα σχολεία τείνουν να βρίσκονται σε ακαταστασία και αμφίσημοι και σύνθετοι τομείς της σχολικής διαχείρισης απαιτούν πιο φρέσκες και

ευρύτερες αντιλήψεις και προσεγγίσεις στην ηγεσία και την εκπαίδευση του σχολείου (Day, 2004).

3.4 Σχολείο και Τοπική Κοινότητα

Σύμφωνα με τον Prew (2009), ο κανόνας της εμπλοκή των γονέων στο σχολείο για παιδαγωγικά θέματα που κυριαρχεί στη Δύση, στις αναπτυσσόμενες χώρες αντικαθίσταται επιτακτικά με την πλήρη συμμετοχή της κοινότητας στο σχολείο με τους όρους της τοπικής κοινότητας στα πλαίσια της ανάπτυξης του σχολείου (SD). Τα αποτελεσματικά σχολεία στοχεύουν στην καλύτερη προσαρμογή με το περιβάλλον τους, επιτρέποντας στους διευθυντές σχολείων να κάνουν στρατηγικές επιλογές σχετικά με τη δομή και τον πολιτισμό του σχολείου (Prew, 2009).

Σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει μια συμφωνία ότι οι συμπράξεις σχολείου-κοινότητας αποτελούν έναν από τους διαθέσιμους μηχανισμούς για την αντιμετώπιση προκλήσεων που τα σχολεία δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν μόνα τους (Blank et al., 2012; Mncube, 2009; Myende, 2013; Myende & Chikoko, 2014; Okeke, 2014; Prew, 2009). Αυτές οι συνεργασίες παρουσιάζουν προοπτικές για την ανάπτυξη της κοινότητας και του σχολείου. Επιπλέον, τα στοιχεία δείχνουν ότι είναι επιτακτική ανάγκη τα σχολεία και οι κοινότητες να συμμετέχουν σε συμπράξεις ως αλληλεπικαλυπτόμενες σφαίρες (Erstein, 2011), καθώς αυτό θα συμβάλει στην ανάπτυξη των παιδιών και στην ικανότητά τους να μαθαίνουν θετικά (Eberly et al., 2007; Prew, 2009). Τα στοιχεία δείχνουν επιπλέον ότι ενώ οι συμπράξεις σχολείου-κοινότητας δεν αποτελούν πανάκεια για όλες τις σχολικές προκλήσεις, προσφέρουν πρόσβαση σε πρόσθετα στοιχεία που είναι σημαντικά για την καταπολέμηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών προκλήσεων των μαθητών (Myende, 2013; Myende & Chikoko, 2014; Myende, 2019).

Οι υγιείς γειτονιές ταυτίζονται με τα υγιή παιδιά και αντίστροφα. Η εκπαίδευση που βασίζεται στον τόπο, οι συνδέσεις με την κοινότητα και η συμμετοχή των πολιτών συγκλίνουν σε ένα πρόγραμμα όπου τα παιδιά μέσω καταγισμού ιδεών καλούνται να φτιάξουν τους δείκτες ποιότητας ζωής στη γειτονιά τους. Οι λίστες τους έχουν συμπεριλάβει πράσινο μέρη με φυτά και λουλούδια, βιότοπος για ζώα κ.ά. Στη συνέχεια πραγματοποιούν περιπάτους στη γειτονιά και δημιουργούν δελτία αναφοράς, τα οποία χρησιμοποιούν για να βαθμολογήσουν τις κοινότητές τους. Αυτό

το πρόγραμμα φαίνεται να καλλιεργεί την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου μέσα από βιωματικές δράσεις, προσανατολισμένες στα παιδιά και στις κοινότητές τους. Σύμφωνα με τον Fukuyama (1995), το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται ως «η ικανότητα εργασίας των ανθρώπων σε συνεργασία για κοινούς σκοπούς σε ομάδες και οργανώσεις». Ο Fukuyama (2000) έγραψε για την απώλεια ή την απουσία κοινωνικού κεφαλαίου, ιδιαίτερα στις δυτικές δημοκρατίες. Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται το ενδιαφέρον για την οικογένεια και την κοινότητα σε σχέση με τις σχολικές συνεργασίες και σύμφωνα με τον Caldwell (2008), αυτός ο τύπος σχέσης μπορεί να ενισχύσει το κοινωνικό κεφάλαιο του σχολείου. Επίσης, η αυξημένη συμμετοχή της κοινότητας στο σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στη μάθηση και στην αύξηση του πνευματικού κεφαλαίου του σχολείου μέσω των ειδικών δεξιοτήτων, της τεχνογνωσίας και του ενθουσιασμού που μπορούν να προσφέρουν τα μέλη της κοινότητας (Caldwell, 2008).

Το Soshanguve School Development Project (SSDP) υποδεικνύει ότι η ιδιοκτησία των σχολείων της κοινότητας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στις επιδράσεις και ότι ήταν απαραίτητη για την ανάπτυξη λειτουργικών και αποτελεσματικών σχολείων στο πλαίσιο αυτού του δήμου. Η μελέτη προχωρεί περαιτέρω για να δείξει ότι οι πιο στέρεες και παραγωγικές σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας αναπτύσσονται όταν το σχολείο επιτρέπει στην κοινότητα να πλαισιώσει τη σχέση στο ευρύ πλαίσιο της διαδικασίας ανάπτυξης του σχολείου (με ερώτηση: τι μπορεί να κάνει το σχολείο για την κοινότητα και όχι αυτό που μπορεί να κάνει η κοινότητα για το σχολείο). Αυτό είναι σημαντικό επειδή καθοδηγεί τη σχέση από την εστίαση στη σχολική εργασία και δραστηριότητες στην τάξη προς μια πιο κοινωνική αλληλεπίδραση στις δραστηριότητες δημιουργίας εισοδήματος και την άτυπη εκπαίδευση, όπως η εκπαίδευση για το AIDS-δραστηριότητες που φαίνεται να λειτουργούν με τις δυνάμεις και τις ανάγκες των μελών της κοινότητας. Με άλλα λόγια, η σχέση πλαισιώνεται ώστε να ανταποκρίνεται στην κοινή κατανόηση του εαυτού του και εντός των δικών του όρων αναφοράς (Prew, 2009).

Σύμφωνα με τους Addi-Raccah et al. (2018), ενώ υπάρχουν πολλές μελέτες που αφορούν τις σχέσεις σχολείου-περιβάλλοντος προκειμένου να βελτιώσουν τις διαδικασίες εσωτερικής τους οργάνωσης, υπάρχουν μόνο λίγες μελέτες που εστιάζουν στην επίδραση των σχολείων στην κοινότητά τους. Επιπλέον, οι μελέτες σχεδόν δεν

έχουν εξετάσει το βαθμό στον οποίο τα σχολεία επηρεάζουν την κοινότητά τους από την άποψη των μελών της κοινότητας και οδηγούν σε κοινωνικές αλλαγές με την κοινωνικοποίηση των ανθρώπων σε νέα πρότυπα (Rimac et al., 2012). Έτσι, ενώ η έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία του να πείσουμε τους άλλους να υιοθετήσουν νέες πρακτικές, σχεδόν δεν γνωρίζουμε εάν αυτές συμβαίνουν και σε ποιο βαθμό, η θεσμική αλλαγή αποδεικνύεται ότι αποτελεί μέρος των πρακτικών της καθημερινής τους ζωής (Rimac et al., 2012). Παράδειγμα καλής πρακτικής που μπορεί να επηρεάσει άμεσα την τοπική κοινωνία είναι The Case of the Missing Park, όπου σύμφωνα με τους Stone et al. (2009) οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι ξέρουν περισσότερα για την πόλη από ότι οι υπεύθυνες αρχές. Οι μαθητές του Μπαρνς βρήκαν ένα πάρκο που η πόλη είχε ξεχάσει. Επικοινωνήσαν με το Τμήμα Πάρκων και Αναψυχής σχετικά με αυτό το πάρκο, όπου δεν ένιωθαν ασφαλείς τη νύχτα και πρότειναν την εγκατάσταση φωτισμού. Μετά την ένταξη του Barnes στο Sustainable Schools Project, οι βαθμολογίες ανάγνωσης αυξήθηκαν κατά 22% και τα μαθηματικά κατά 18%, οι γονείς συμμετείχαν περισσότερο, οι κάτοικοι άρχισαν να υπερηφανεύονται για τη γειτονιά τους και άρχισαν να βλέπουν το σχολείο ως πηγή μέσα σε αυτό. Το 2008 το σχολείο που κάποτε απέφευγαν οι γονείς επιλέχθηκε από την περιφέρεια να γίνει το πρώτο σχολείο μαγνήτης K-5 της χώρας με θέμα τη βιωσιμότητα.

Το σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη των σχολείων, τόσο για το Μπαρνς, όσο και για το Soshanguve, είναι ότι εστιάζουν στη λειτουργικότητα του σχολείου και τις βασικές σχέσεις που επηρεάζουν το σχολείο. Αυτό περιλάμβανε πρόσβαση σε πόρους, διασφαλίζοντας τη συμμετοχή δασκάλων και μαθητών στα σχολεία, δημιουργώντας βασικά συστήματα και καθημερινή εργασία, βασικές δεξιότητες διαχείρισης και διακυβέρνησης, ασφάλεια, καθώς και βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και συμμετοχή της κοινότητας (Prew, 2009). Ο Uzzell (1999) αναφέρει ότι το σχολείο ως κοινωνικός παράγοντας αναγνωρίζει ότι τα εμπόδια μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινότητας πρέπει να είναι διαπερατά, τα μέλη της κοινότητας πρέπει να είναι παρόντα στο σχολείο και οι μαθητές να δραστηριοποιούνται στην τοπική κοινωνία. Επιπλέον, το να είναι ισχυρά συνδεδεμένο με την κοινότητα και τους γονείς, ενισχύει την κοινωνική θέση ενός σχολείου έναντι άλλων σχολείων και άλλων ενδιαφερομένων που παρέχουν στο σχολείο πρόσθετους πόρους (Coldron et al., 2014; Addi-Racciah, et al., 2018).

Αν και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία συνίσταται και προωθείται έντονα από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Morgen et al. (2019) ένας σχολικός οργανισμός θα πρέπει αρχικά να μεριμνήσει για την εσωτερική του διασφάλιση ποιότητας πριν επιδιώξει μια τέτοια συνεργασία, καθώς επίσης, για να είναι επιτυχημένη και ισχυρή η συνεργασία με την κοινότητα, ο σχολικός οργανισμός πρέπει να είναι ισχυρός, συνεκτικός, πλουραλιστικός και προσανατολισμένος στην πράξη.

3.5 Ο κίνδυνος της Ιδιωτικοποίησης

Τα αυτό-διαχειριζόμενα σχολεία και η πολιτική της αποκέντρωσης φαίνεται να είναι μια σκόπιμη διαδικασία υπονόμησης, παραμόρφωσης, απόκρυψης και εκούσιας παραμέλησης, καθώς το κράτος επιδιώκει να υποχωρήσει με μάλλον αξιοπρεπή τρόπο από τη δική του ιστορική ευθύνη για την παροχή ποιοτικής δημόσιας εκπαίδευσης (Smyth, 1993). Προσπαθώντας να μειώσει το μέγεθος του κράτους, πιστεύοντας ότι αυτό θα επιτρέψει μεγαλύτερη κοινωνική ευθύνη και συμμετοχή, η ατζέντα της Big Society βασίζεται ρητά στην κληρονομιά της «ιδιωτικοποίησης ως ενδυνάμωσης της κοινότητας» (Higham, 2014). Ενώ φαίνεται η αυτονομία και αυτοδιαχείριση να υπόσχονται και διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές και προγράμματα ανάμεσα στα σχολεία, καθώς επίσης και ποιητική εκπαίδευση στην πράξη αυτό δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί για όλα τα παιδιά όταν τα συμφέροντα είναι ιδιωτικά.

Οι πρώτες αιτήσεις για τη δημιουργία αυτό-διαχειριζόμενων σχολείων στην Αγγλία ήταν από τοπικές ομάδες και οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών. Έχοντας ενθαρρύνει αρχικά γονείς, δασκάλους, οργανώσεις πίστης και φιλανθρωπικά ιδρύματα να υποβάλουν αίτηση, είναι αξιοσημείωτο ότι τα μισά δωρεάν σχολεία που έγιναν αποδεκτά από το Υπουργείο Παιδείας στα τρία πρώτα κύματα εφαρμογής διέπονται από τοπικές ομάδες της κοινωνίας των πολιτών. Αυτό δημιούργησε μια σαφή αίσθηση ενδυνάμωσης μεταξύ των αποδεκτών των προτάσεων, οι οποίοι αισθάνονταν ικανοί να ανταποκριθούν στις τοπικές ανάγκες ή απαιτήσεις, προωθώντας τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, της καριέρας τους, των ομάδων πίστης και των φιλανθρωπικών οργανώσεων. Ένα κεντρικό μέλημα, ωστόσο, είναι ποιος εξουσιοδοτείται και εξυπηρετείται σε αυτή τη διαδικασία (Higham, 2014). Η

ιδιωτικοποίηση δεν φτάνει πάντα στα ιδρύματα ή στους ανθρώπους για τους οποίους προορίζεται, καθώς συχνά χρειάζονται ικανότητες ή/και εμπειρογνωμοσύνη για την πρόσβαση στα προϊόντα ή τις υπηρεσίες που ιδιωτικοποιούνται, οπότε οι μεγάλοι κερδοσκοπικοί ή μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί έχουν μεγάλο πλεονέκτημα (Higham, 2014). Ενώ όπου η ιδιωτικοποίηση φτάνει σε «ιδρύματα μεγέθους ανθρώπων» και πάλι δεν εξασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση ούτε αυτού που θα διεκδικήσει τη δημιουργία ενός σχολείου ούτε αυτών που θα έχουν πρόσβαση σε αυτό.

Όπως υποστηρίζει ο Geoffrey Walford (Smyth, 1993), η αυτοδιαχείριση του σχολείου στην Αγγλία και την Ουαλία έχει χρησιμοποιηθεί για τον επαναπροσανατολισμό των σχολείων μακριά από κοινή εκπαίδευση για όλους προς την κατεύθυνση του αυξημένου ανταγωνισμού δημιουργώντας μια ιεραρχία σχολείων με άνιση χρηματοδότηση που διαιωνίζουν την τάξη, τις φυλετικές και τις εθνικές διαιρέσεις. Είναι ένας μηχανισμός προώθησης της επιβίωσης του πιο ικανού μέσα από τις έννοιες της επιλογής. Το μόνο πρόβλημα είναι ότι όσοι έχουν ήδη πλεονεκτήματα από πλούτο, τάξη ή εθνότητα θα το χρησιμοποιήσουν για να τεκμηριώσουν και να επεκτείνουν το ήδη δυσανάλογο πλεονέκτημά τους σε ένα ήδη διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό καταδεικνύει και η Realy (1998) για το βρετανικό πλαίσιο, όπου ενώ όλες οι μητέρες βοηθούσαν τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες και μιλούσαν με τους δασκάλους, μόνο οι μητέρες της μεσαίας τάξης ήταν αυτές που είχαν τη δύναμη και τους πόρους να δράσουν αποτελεσματικά για να διαμορφώσουν το πρόγραμμα σπουδών που προσφερόταν στα παιδιά τους, επιβεβαιώνοντας έτσι την εμφάνιση «διαδικασιών έμφυλης τάξης» στην εκπαίδευση (Räty, 2010).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Higman (2014), οι γονείς και οι μικρότερες φιλανθρωπικές οργανώσεις που βρίσκονταν σε ιδιαίτερα μειονεκτικές περιοχές δυσκολεύονταν συχνά στις προσπάθειές τους να προσλάβουν τη μη εκπαιδευτική επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη που ζητήθηκε στη διαδικασία υποβολής αιτήσεων και έτσι απορρίφθηκαν. Αυτή η κατανομή επιτυχίας επηρέαζε συνήθως ποιος συμμετείχε τοπικά σε δωρεάν σχολικές προτάσεις. Η συμμετοχή φτωχών αστικών κοινοτήτων ήταν ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό μεταξύ των ομάδων που απορρίφθηκαν σε ιδιαίτερα μειονεκτούσες περιοχές. Αυτό συνέβη επειδή οι φτωχότερες κοινότητες δεν εκπροσωπήθηκαν καλά στα κοινωνικά δίκτυα ώστε να προσελκύσουν άλλες αποδεκτές ομάδες για να υποστηρίξουν τις προτάσεις τους. Το

γεγονός αυτό εγείρει την προοπτική μη εκπροσώπησης τοπικών ομάδων που παραμελούν, παραβλέπουν ή δεν βρίσκονται σε καλή θέση για να αντιληφθούν τις ανάγκες των πιο δύσκολα προσβάσιμων κοινοτήτων, ιδιαίτερα όταν τα συμφέροντα αυτών των κοινοτήτων δεν εκπροσωπούνται καλά.

Παρά την άποψη πολλών ερευνητών ότι τα αυτό-διαχειριζόμενα σχολεία κατά κάποιον τρόπο θα «ιδιωτικοποιούσαν» τη κρατική εκπαίδευση και ότι αυτό είναι το ενδιάμεσο βήμα προς το σύστημα κουπονιών, σύμφωνα με τον Caldwell (2008) τίποτα τέτοιο δεν έχει συμβεί μέχρι τα πάνω από 20 χρόνια που εφαρμόζεται σε ένα ολοένα αυξανόμενο αριθμό χωρών, ενώ σημειώθηκε σημαντική αύξηση της εξουσίας και υπευθυνότητας σε επίπεδο σχολείου. Τα σχολεία είναι ακόμα κρατικά, στελεχώνονται και χρηματοδοτούνται ουσιαστικά από τη δημόσια αρχή. Το γεγονός ότι τα κρατικά σχολεία υποστηρίζουν επίσης μια σειρά ιδιωτικών πηγών και ότι οι γονείς έχουν επιλογή μεταξύ σχολείων δεν σημαίνει ότι το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει «ιδιωτικοποιηθεί» (Caldwell, 2008). Παρόλα αυτά, αναπάντητο παραμένει το ερώτημα του Higman (2014) αν η ευκαιρία που παρέχει η ιδιωτικοποίηση σε συγκεκριμένους ανθρώπους και οργανισμούς να διαμορφώσουν τις δημόσιες υπηρεσίες προς το δικό τους συμφέρον εξυπηρετεί και το ευρύτερο δημόσιο καλό.

Ίσως αυτός είναι και ο λόγος της αυξημένης λογοδοσίας που απαιτείται, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος υποστηρικτής των αυτό-διαχειριζόμενων σχολείων στην παρατήρηση του Smyth (1993) ότι η ιδέα της αποκέντρωσης και της αυτοδιαχείρισης των σχολείων είναι ντυμένες για να φαίνονται δημοκρατικές, είναι όμως ένας τρόπος από τη μεριά της Νέας Δεξιάς να καταστήσει ισχυρές τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές και να αυξήσουν (και όχι να μειώσουν) τον έλεγχο στα σχολεία. Η μελέτη περίπτωσης της Susan Robertson για τη Δυτική Αυστραλία (Smyth, 1993) δείχνει πώς οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις εκεί, μακριά από τη χρήση της αποκέντρωσης για την προώθηση της πραγματικής συμμετοχής, δεν αντιστοιχούσαν σε τίποτα από πάνω προς τα κάτω τρόπο αποκοπής των εκπαιδευτικών μέσων από τους σκοπούς, εστίασης στη μέτρηση των εκροών και της δραματικής αναδιοργάνωσης και αυστηρότερων δομών λογοδοσίας. Σε περιβάλλοντα όπως αυτά, η σχολική αυτοδιαχείριση έχει καταλήξει να σημαίνει μια ευκαιρία για τα σχολεία να διαχειριστούν συρρικνωμένους δημοσιονομικούς πόρους, μέσα σε αυστηρότερες συγκεντρωτικές πολιτικές για το πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση και τα

πρότυπα. Επομένως, ολόκληρη η άσκηση φαίνεται να αφορά κυρίως κατάργηση κεντρικών εκπαιδευτικών συστημάτων (τα οποία παραδοσιακά υποστήριζαν το έργο των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων) και την αντικατάστασή τους με ιδεολογία ελεύθερης αγοράς «ανταγωνισμού» και «επιλογής».

Είναι ένας τρόπος λοιπόν, με τον οποίο το κράτος αποφεύγει αλαζονικά την κοινωνική του ευθύνη να παρέχει ισότιμη ποιότητα εκπαίδευσης για όλους. Προάγει μεγαλύτερη ανισότητα αφού εκείνοι που έχουν το οικονομικό και το πολιτιστικό κεφάλαιο να είναι σε θέση να αγοράσουν μια καλύτερη εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι παραμένουν παγιδευμένοι σε σχολεία αμφισβητήσιμης ποιότητας.

Επιπτώσεις επίσης υπάρχουν και στο ρόλο των εκπαιδευτικών και των ηγετών όταν τα σχολεία αντιμετωπίζονται σαν επιχειρήσεις. Πέρα από τις αυξημένες διοικητικές ικανότητες που απαιτούνται υπάρχει πιθανότητα αποπροσανατολισμού ως προς τα καθήκοντα και τους ρόλους των συμμετεχόντων.

Τα σχολεία πρέπει να διαθέτουν κατάλληλους πόρους για να μπορούν να λειτουργήσουν. Η σχολική διαχείριση αφορά την περικοπή πόρων στα σχολεία και για να αναγκάσουν τις σχολικές κοινότητες να κατέχουν και να διαχειρίζονται την παρακμή (Smyth, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Το Αειφόρο Σχολείο

4.1 Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της κίνησης προς την αποκέντρωση του σχολείου, οι διευθυντές των σχολείων μπορεί να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν το όραμα του δικού τους σχολείου, όπως η εισαγωγή θεμάτων βιωσιμότητας που θεωρούνται μέρος του ενδιαφέροντος και της αποστολής του κάθε διευθυντή προς όφελος των μαθητών, των γονέων τους, ακόμη και της τοπικής κοινότητας (Addi-Raccah et al., 2018). Η αλλαγή, για να είναι βιώσιμη, στην τόνωση και διατήρηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, απαιτεί συνεργασία με άλλα σχολεία, εξωτερικούς συμβούλους αλλά και πόρους. Εν ολίγοις, απαιτούνται δίκτυα υποστήριξης που θα βοηθήσουν τα σχολεία να περιηγηθούν στην αλλαγή. Εάν δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία, μπορούν να γίνουν σημαντικές μεταρρυθμίσεις εντός σχολείων, τάξεων ή κοινοτήτων, αντί να κατευθυνθούν από εθνικά, επαρχιακά ή περιφερειακά επίπεδα (UNESCO, 1997). Σύμφωνα με τους Shallcross et al. (2006) τα σχολεία χρειάζονται τις δεξιότητες και τους πόρους για να διαχειριστούν την αυτονομία.

“Χωρίς τη μαζική συμμετοχή των νέων στη φροντίδα του Περιβάλλοντος δεν υπάρχει ελπίδα Αειφορίας.” (Στρογγυλή Τράπεζα του Ηνωμένου Βασιλείου για τη βιώσιμη ανάπτυξη, 1996). Σύμφωνα με τους Shallcross & Robinson (1999) το παραπάνω απόσπασμα μας υποδεικνύει ότι η υγιής περιβαλλοντική δράση μεταξύ όλων των ηλικιακών ομάδων αποτελεί προϋπόθεση για τον βιώσιμο τρόπο ζωής που υποστηρίζει η Agenda 21. Τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ) έχουν καταστήσει την εκπαίδευση έναν από τους τέσσερις τομείς προτεραιότητας στην προσπάθεια επίτευξης βιώσιμης ανάπτυξης (BA). Η υπηρεσία του ΟΗΕ που χρεώθηκε την ευθύνη της διαχείρισης της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (ΕγΑ) είναι η UNESCO. Ενώ υπάρχουν πολλοί ορισμοί της βιωσιμότητας, επηρεασμένοι από τις αξίες και την κουλτούρα των ανθρώπων, ο πιο γνωστός και ευρέως αποδεκτός είναι ο ορισμός της αειφόρου ανάπτυξης από τα Ηνωμένα Έθνη (Brundtland Report), ο οποίος αναφέρει: «η βιώσιμη ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987).

Καθώς υπάρχουν πολλά ερευνητικά στοιχεία που δείχνουν ότι, ενώ οι νέοι επιδεικνύουν υψηλό βαθμό περιβαλλοντικής συνείδησης και θετικές περιβαλλοντικές αξίες, αυτές δεν αντικατοπτρίζονται στις πράξεις τους, ακόμη και σε απλά περιβαλλοντικά ζητήματα (Shallcross & Robinson, 1999) κατανοούμε ότι η έως τώρα εκπαίδευση δεν φαίνεται να είναι αρκετή ώστε να εξοπλίσει τα άτομα να δρουν με γνώμονα την προστασία του περιβάλλοντος και τη βιωσιμότητα. Η ομάδα έργου του Sustainability Education in European Primary Schools (SEEPS) πιστεύει ότι αυτό οφείλεται στην παραμέληση της «ικανότητας δράσης», που όπως επισημαίνει ο Schnack (1995) διευκολύνει τον βιώσιμο τρόπο ζωής. Αυτή η ικανότητα δράσης πιθανόν να αναπτυχθεί καλύτερα μέσω μιας εκπαίδευσης που επικεντρώνεται σε δράσεις, όπως εξοικονόμηση ενέργειας, ανακύκλωση κ.ά., τα οποία είναι το αποτέλεσμα εκπαιδευτικών διαδικασιών που ενσωματώνουν τη γνωστική, τη συναισθηματική και την ενεργητική μάθηση μέσω στρατηγικών διδασκαλίας που βασίζονται σε υψηλά επίπεδα συμμετοχής των μαθητών (Shallcross et al., 2006).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 εμφανίστηκαν πολυάριθμες πρωτοβουλίες αειφορίας σε όλο τον κόσμο ως απάντηση στις διεθνείς εκκλήσεις για βελτιωμένη ποιότητα ζωής, οικολογική προστασία, κοινωνική δικαιοσύνη και οικονομική ισότητα (Tilbury et al., 2005). Σύμφωνα με τον Pepper (2014), όλο και περισσότεροι άνθρωποι αναγνωρίζουν την ανάγκη να επικεντρωθούν, να συντονίσουν και να κατευθύνουν τις ενέργειές τους στη βιωσιμότητα προς συγκεκριμένους στόχους. Ως εκ τούτου, έχουν αναπτυχθεί στρατηγικά πλαίσια σε όλο τον κόσμο. Η διεθνής κοινότητα αναγνωρίζει ότι η βιωσιμότητα είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης που εμπλέκει ενεργά τα ενδιαφερόμενα μέρη στη δημιουργία του οράματός τους, στη συνέχεια στη δράση και στην αναθεώρηση των αλλαγών. Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της βιωσιμότητας νοείται πλέον ως διαδικασία αλλαγής και όχι ως μήνυμα.

Οι Stone et al. (2009) περιγράφουν τη νέα κίνηση που βρίσκεται σε εξέλιξη στα σχολικά συστήματα σε όλη τη Βόρεια Αμερική και σε όλο τον κόσμο. Εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές αναδιαμορφώνουν την εκπαίδευση τους για να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις περιβαλλοντικές προκλήσεις των επόμενων δεκαετιών. Τα σχολεία από την Ουάσιγκτον έως τη Φλόριντα έχουν μετατραπεί σε κοινότητες-πρότυπο, σύμφωνα με τους Stone et al. (2009) και μέσω βοηθητικών προγραμμάτων, οι κυβερνήσεις και οι εκπαιδευτικοί έχουν γίνει εταίροι στο σχεδιασμό ενεργειακά αποδοτικών, ασφαλών και υγιών σχολείων που προάγουν την

ευημερία των μαθητών και του σχολικού προσωπικού ενώ διδάσκουν τη σωστή χρήση των πόρων και τη φροντίδα της γης. Σε μικρές πόλεις και μεγάλες πόλεις, οι μαθητές εξασκούν τις τέχνες των ιθαγενών βελτιώνοντας παράλληλα τη ζωή των γειτόνων τους. Αυτό το κίνημα ανταποκρίνεται στη συνειδητοποίηση ότι οι νέοι στο σχολείο σήμερα θα κληρονομήσουν μια σειρά από πιεστικές και κλιμακούμενες περιβαλλοντικές προκλήσεις, όπως απειλές της κλιματικής αλλαγής, απώλεια βιοποικιλότητας, τέλος της φθηνής ενέργειας, εξάντληση πόρων, περιβαλλοντική υποβάθμιση, σοβαρές ανισότητες στο βιοτικό επίπεδο, παχυσαρκία, διαβήτης, άσθμα και άλλες περιβαλλοντικά συνδεδεμένες ασθένειες. Αυτή η γενιά θα απαιτήσει ηγέτες και πολίτες που μπορούν να σκέφτονται οικολογικά, να κατανοούν τη διασύνδεση ανθρώπινων και φυσικών συστημάτων και να έχουν τη θέληση, την ικανότητα και το θάρρος να δράσουν (Stone et al., 2009).

Ένας συγκεκριμένος στόχος της ΕγΑ είναι να βελτιώσει τη μάθηση και να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν υπεύθυνα άτομα, ενισχύοντας έτσι τη βιωσιμότητα για χάρη της παγκόσμιας ισότητας και τη διατήρηση των φυσικών πόρων σε τοπικό έως παγκόσμιο επίπεδο (Morgen et al., 2019).

Οι Sagy & Tal (2015), μέσα από την έρευνά τους στα ισραηλινά σχολεία, διαπίστωσαν ότι παρόλο που η εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα έχει γίνει προτεραιότητα για το ισραηλινό εκπαιδευτικό σύστημα, το μάθημα περιβαλλοντικής βιωσιμότητας κινδυνεύει να περιθωριοποιηθεί και να διδάσκεται αποκομμένα από τα υπόλοιπα μαθήματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, το εκπαιδευτικό υλικό δεν ενημερώνεται και οι πόροι για την προώθηση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι λιγοστοί (Potter, 2007). Για να είναι αποτελεσματική η ΕγΑ πρέπει να ενσωματωθεί σε όλα τα στοιχεία της σχολικής ζωής από τη διοίκηση έως και το κάθε διδακτικό αντικείμενο, πρέπει να ενσωματωθεί στη κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Τέτοια σχολεία είναι τα Αειφόρα Σχολεία.

4.2 Αειφόρο Σχολείο

Σύμφωνα με τον Potter (2007) σε ένα «αειφόρο σχολείο», το διοικητικό όργανο του σχολείου συμμετέχει ενεργά στην οργάνωση και στη λειτουργία του σχολείου. Η βιωσιμότητα τοποθετείται στο κέντρο των σχολικών πολιτικών και πρακτικών και η

λήψη αποφάσεων κατανέμεται σε όλη τη σχολική κοινότητα (Gough & Sharpley, 2005; Henderson & Tilbury, 2004; Potter, 2007).

Ο Barlow προτείνει ένα ριζοσπαστικό όραμα για την εκπαίδευση, ριζοσπαστικό με την έννοια ότι είναι ουσιαστικό, θεμελιώδες, λεπτό, και βαθιά ριζωμένο. Βασίζεται στην πεποίθηση ότι η καλύτερη ελπίδα για να μάθεις να ζεις βιώσιμα βρίσκεται στο σχολείο που επιστρέφει σε ότι είναι πραγματικά βασικό, βιώνοντας το φυσικό κόσμο, κατανοώντας πώς η φύση διατηρεί τη ζωή, καλλιεργώντας υγιείς δήμους, αναγνωρίζοντας τις συνέπειες του τρόπου με τον οποίο τρεφόμαστε, τους τρόπους που χρησιμοποιούμε την ενέργεια, γνωρίζοντας καλά τα μέρη όπου ζούμε, δουλεύουμε και μαθαίνουμε.

Δεν χρειάζεται να εφεύρουμε βιώσιμες κοινότητες όπως μας λέει ο Stone (2010), αλλά μπορούμε να μάθουμε από κοινωνίες που διατηρήθηκαν για αιώνες, μέσα από την ιστορία, τη γεωγραφία και την παρατήρηση. Μπορούμε επίσης να μοντελοποιήσουμε τις ανθρώπινες κοινωνίες από τα οικοσυστήματα της φύσης, που είναι βιώσιμες κοινότητες φυτών, ζώων και οργανισμών. Ως πολίτες του κόσμου πρέπει να αναγνωρίσουμε, να τιμήσουμε και να σεβαστούμε αυτό που συντηρεί τη ζωή. Στην κατανόηση της κυκλικής ισορροπία πρέπει να είμαστε ενεργοί στην ευθύνη μας για την προστασία της συνέχειας της ζωής. Για να διασφαλιστεί αυτό πρέπει να προστατεύσουμε και να διατηρήσουμε τη βασική υποδομή φυσικών συστημάτων. Οι επενδύσεις στο περιβάλλον μας είναι θεμελιώδεις για την ύπαρξη ζωής σε αυτόν τον πλανήτη. Το σχολείο Ananda Marga River (2006), σύμφωνα με τον Potter (2007) δηλώνει ότι είναι δική μας ατομική και συλλογική υποχρέωση για τη δημιουργία των αναγκαίων συνθηκών για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβαση στο νερό για τις ζωτικές ανάγκες κάθε ατόμου, κάθε κοινότητας και κάθε ζωντανού οργανισμού.

Οι προσπάθειες να μετατραπούν τα σχολεία σε «βιώσιμα σχολεία» επικεντρώθηκαν αρχικά στην προσεκτική μεταρρύθμιση των υφιστάμενων σχολικών προγραμμάτων σπουδών- συχνά σε κλάδους όπως η Επιστήμη, η Κοινωνιολογία και η Γεωγραφία. Ωστόσο, οι πιο πρόσφατες πρωτοβουλίες έχουν επιδιώξει να διευρύνουν τις διαδικασίες μεταρρύθμισης έτσι ώστε να επηρεάζουν όλο το σχολείο. Συνεπώς, έγιναν προσπάθειες για «πράσινες» διαδικασίες διαχείρισης και διακυβέρνησης των σχολείων. Το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία και τις στρατηγικές μάθησης, σχολικά κτίρια και σχολικοί χώροι και να οικοδομήσουμε

συνεργασίες μεταξύ των σχολείων και των κοινοτήτων τους. Αυτή η «ολιστική» προσέγγιση αντανάκλα την πεποίθηση ότι η αποτελεσματική περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία δεν είναι απλώς ένα πρόγραμμα σπουδών για την Αειφορία, αντιθέτως απαιτεί τη συμμετοχή όλου του σχολείου, αλλάζοντας κουλτούρα τόσο στη μάθηση όσο και στις πρακτικές που πραγματοποιούνται. Η προσέγγιση «ολόκληρο το σχολείο» ανταποκρίνεται επίσης σε παγκόσμιες εκκλήσεις για αναπροσανατολισμό του προγράμματος σπουδών, διαχείριση και πρακτικές της σχολικής εκπαίδευσης προς την αειφορία (UNESCO, 2005; Henderson & Tilbury, 2004). Σύμφωνα με τους Gough & Sharpley (2005), για την υποστήριξη των σχολείων προτείνονται τα δίκτυα ως βασική στρατηγική. Η επιτυχία του ΑΣ, σύμφωνα με τον Verhelst (2021) συνδέεται με:

- Την πλουραλιστική επικοινωνία (Pluralistic communication). Αυτή η επικοινωνία συνεπάγεται την αναγνώριση και τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών απόψεων και ιδεών. Η πλουραλιστική επικοινωνία συμβάλλει σε ένα κλίμα επικοινωνίας όπου η μάθηση από τις εμπειρίες, τις απόψεις και τα επιχειρήματα των άλλων ενθαρρύνεται και διευκολύνεται.
- Τις υποστηρικτικές σχέσεις (Supportive relations), που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων μέσα στο σχολείο, μεταξύ σχολείων, μεταξύ διευθυντών σχολείων και μεταξύ σχολείου και εξωτερικών εταίρων (τοπική κοινότητα, γονείς κ.ά.). Οι σχέσεις αυτές στοχεύουν στην ανταλλαγή ιδεών και γνώσεων, στη συλλογική μάθηση και σε διαδικασίες που διευκολύνουν την εξέλιξη του κάθε σχολείου.
- Τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων (Democratic decision making). Ένας δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων μπορεί να διευκολύνει ένα σχολικό κλίμα ανοικτό στην εφαρμογή της ΕΑΑ. Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή των ενδιαφερομένων (π.χ. δασκάλων και μαθητών) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και ενισχύει τη δέσμευση των συμμετεχόντων.
- Το κοινό όραμα (Shared vision). Η ύπαρξη κοινής κατανόησης και οράματος προς την ΕΑΑ είναι ζωτικής σημασίας για μια ολοκληρωμένη και

αποτελεσματική σχολική πολιτική έναντι της ΕΑΑ, ενώ παράλληλα ενισχύει τα κίνητρα για συμμετοχή.

- Την προσαρμοστικότητα (Adaptability). Η προσαρμογή στις εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις και ευκαιρίες για αλλαγή διασφαλίζοντας τις πολύτιμες πτυχές του παρελθόντος κάνουν τα σχολεία ξεχωριστά και δημιουργούν ισχυρή ταυτότητα, καθιστώντας τα σχολεία αποτελεσματικά.
- Τη συλλογική προσπάθεια (Collective efficacy). Οι συλλογικές τους προσπάθειες επηρεάζουν θετικά τα αποτελέσματα των μαθητών. Αυτή η ιδέα αφορά την αντιληπτή ικανότητα παρά την πραγματική ικανότητα. Ένα σχολείο θα είναι αναμφισβήτητα πιο αποτελεσματικό όταν πρόκειται για ESD εάν βιώσει μια ισχυρή αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας ως οργανισμός (Verhelst, 2021).

Τα βιώσιμα σχολεία ενημερώνουν τους μαθητές για τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που υπάρχουν στις τοπικές τους κοινότητες και παγκοσμίως (Porritt et al., 2009). Προτρέπουν τους μαθητές να γίνουν ενεργοί πολίτες ικανοί να μεταφέρουν τις γνώσεις, τις αξίες και τις δεξιότητές τους σε θετικές περιβαλλοντικές δράσεις (Addi-Racciah et al., 2018). Στο σχολείο του ποταμού Ananda Marga, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μια ποικιλία μαθησιακών εμπειριών που πλαισιώνεται γύρω από το σχολείο, τη κοινότητα αλλά και παγκόσμια ζητήματα (Potter, 2007).

Αξιοποιώντας Παιδαγωγικές προσεγγίσεις όπως η παιδοκεντρική μάθηση και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρέχουν στους μαθητές ένα υποστηρικτικό, δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης. Στο σχολείο του ποταμού Ananda Marga οι μαθητές συμμετέχουν τακτικά επηρεάζοντας τη μάθησή τους μέσω εμπειριών, όπως η διαπραγμάτευση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και διαδικασίες με δασκάλους και συνομηλίκους. Σε σχολεία που εφαρμόζουν μια προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου για τη βιωσιμότητα, ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών παρά να διδάξει τους μαθητές (Potter, 2007).

Δίκτυα και συμπράξεις, στη μελέτη περίπτωσης για το πρόγραμμα New South Wales Sustainable Schools, σχολιάζεται ότι η εφαρμογή πρωτοβουλιών βιωσιμότητας απαιτεί πληθώρα δεξιοτήτων και γνώσεων που δεν βρίσκονται απαραίτητα σε ένα μόνο σχολείο. Έτσι, αναφέρεται ότι οι συνεργασίες έχουν τη δυνατότητα να

«εμπλουτίσουν τη μάθηση του σχολείου και να δώσουν νέες ιδέες σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης ζητημάτων βιωσιμότητας» (Potter, 2007)

Περιγράφοντας τον εαυτό του ως «κοινότητα μάθησης» (Ananda Marga River School) αποτελούμενη από μαθητές, δασκάλους, διαχειριστές, γονείς και την κοινότητα Sunshine Coast Hinterland, η σχολή ποταμού Ananda Marga έχει επίγνωση της σημασίας των συνεργασιών στην οικοδόμηση μιας ισχυρή συνεταιριστική κοινότητα. Αυτές οι συνεργασίες γίνονται στο σχολείο, την κοινότητα και ακόμη και σε διεθνές επίπεδο. Σε επίπεδο σχολείου, οι οικογένειες παιδιών ηλικίας 1 έως 7 ετών πρέπει να συνεισφέρουν δύο ώρες «εργασίας» την εβδομάδα. Αναφερόμενες ως «εισφορά ενέργειας», οι οικογένειες ενθαρρύνονται για να ολοκληρώσετε αυτές τις ώρες με διάφορους τρόπους. Οι προτάσεις περιλαμβάνουν τον εθελοντισμό σε αίθουσα διδασκαλίας, βοηθώντας στις κατασκηνώσεις και σε εκδρομές κ.ά. (σχολή ποταμού Ananda Marga). Η διεθνής προσέγγιση του κινήματος Ananda Marga παρέχει επίσης ευκαιρία για τη δικτύωση μεταξύ σχολείων σε όλο τον κόσμο (Potter, 2007).

4.3 Αρχές και φιλοσοφία Αειφόρου Εκπαίδευσης

Η Αειφόρος Εκπαίδευση (ΑΕ) δεν διδάσκεται μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων σε οποιοδήποτε σχολείο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν διδάσκεται, αλλά απλά πραγματοποιείται μέσα από ποικιλία δράσεων και πρακτικών. Κάθε σχολείο διαχειρίζεται τους δικούς του πόρους και θέτει τους δικούς του στόχους μέσω της δημοκρατικής λήψης αποφάσεων όπως είδαμε στη προηγούμενη ενότητα. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρεται στο Smart by Nature (Stone et al., 2009) ότι η ΑΕ διέπεται από τις εξής βασικές αρχές:

- Η φύση είναι ο δάσκαλός μας
- Η βιωσιμότητα είναι κοινοτική πρακτική
- Ο πραγματικός κόσμος είναι το βέλτιστο μαθησιακό περιβάλλον
- Η βιώσιμη διαβίωση έχει τις ρίζες της σε μια βαθιά γνώση του τόπου

Στόχος της εκπαίδευσης που διεξάγεται σύμφωνα με αυτές τις αρχές είναι η ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, μέσω της καλλιέργειας ικανοτήτων της καρδιάς, του μυαλού και του σώματος. Σύμφωνα με τους Stone et al. (2009) για να

καλλιεργήσουμε κοινότητες που είναι σε συνεννόηση με τη φύση, πρέπει να κατανοήσουμε τις αρχές και τις διαδικασίες της φύσης: για παράδειγμα, ότι τα ζωντανά συστήματα χρειάζονται μια συνεχή ροή ενέργειας, ότι τα απόβλητα ενός είδους είναι τροφή ενός άλλου είδους, ότι οι ανθρώπινες ανάγκες και τα επιτεύγματα υποστηρίζονται και περιορίζονται από τον φυσικό κόσμο κλπ. Στην Εθνική Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για τα σχολεία της Αυστραλίας, οι Gough και Sharpley (2005) συστήνουν οι περιβαλλοντικές δράσεις να στηρίζονται στις ακόλουθες έννοιες: α) αλληλεξάρτηση, β) διαχείριση πόρων, γ) βιοποικιλότητα, δ) φυσικό περιβάλλον, ε) πολιτιστικό περιβάλλον, στ) αξίες επιλογές τρόπου ζωής και ζ) κοινωνική συμμετοχή (Potter, 2007).

Η διδασκαλία της οικολογικής γνώσης, που είναι επίσης αρχαία σοφία, απαιτεί να δούμε τον κόσμο από την άποψη των σχέσεων, της συνδεσιμότητας και του πλαισίου. Αυτός ο τρόπος σκέψης είναι που αναδεικνύεται στην πρώτη γραμμή της επιστήμης μέσα από την εξελισσόμενη θεωρία των ζωντανών συστημάτων, η οποία αναγνωρίζει τον κόσμο ως ένα δίκτυο προτύπων σχέσεων και τον πλανήτη ως ζωντανό, αυτορρυθμιστικό σύστημα. (Stone et. al, 2009). Η μάθηση αυτή αποκτά νόημα και βάθος και οι μαθητές αρχίζουν να κατανοούν πώς λειτουργούν τα ανθρώπινα και φυσικά συστήματα όταν βλέπουν τα δίκτυα διασύνδεσης εντός της κοινότητάς τους μέσα από τις καθημερινές επαφές και τις δράσεις που πραγματοποιούνται.

Οι ικανότητες του πνεύματος που αναφέρουν οι Stone et al. (2009) θα γίνουν χαρακτηριστικά των ανθρώπων που θα είναι αποτελεσματικοί παράγοντες για βιώσιμη διαβίωση: μια αίσθηση απορίας, η ικανότητα για ευλάβεια, μια αίσθηση εκτίμησης του τόπου, μια αίσθηση συγγένειας με τον φυσικό κόσμο αλλά και την ικανότητα να μπορεί κάποιος να επηρεάσει και άλλους με αυτά τα συναισθήματα εκφράζοντάς τα. Θα μπορούσαμε επίσης να συμπληρώσουμε την ικανότητα αίσθησης πληρότητας, ευγνωμοσύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας. Ο Pepper (2014) προσδιόρισε τις βασικές έννοιες που είναι θεμελιώδεις για τα AuSSI-WA (Australian Sustainable Schools -Δυτική Αυστραλία) και πρέπει να εντάσσονται στην ΑΕ, οι οποίες συνδέονται με τις ικανότητες του πνεύματος, όπως για παράδειγμα την έννοια της κριτικής έρευνας (η δράση και η αλλαγή συμπεριφοράς απαιτούν ατομική κριτική ανάλυση), την έννοια των «κοινοτικών κόμβων» μάθησης για τη βιωσιμότητα (ικανότητα επιρροής), την έννοια της ατομικής συμπεριφοράς (καθένας μας μπορεί

να κάνει τι διαφορά, ικανότητα αυτο-αποτελεσματικότητας), την έννοια της χρηστικότητας και της επιβίωσης με λιγότερα αγαθά.

Τα σχολεία που εφαρμόζουν προσέγγιση στο σύνολο του σχολείου για τη βιωσιμότητα βλέπουν τους χώρους του σχολείου ως σημαντικούς. Δεν εκτιμώνται μόνο ως υπαίθριοι χώροι για παιχνίδι, αλλά αναγνωρίζονται ως τομείς που μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες μάθησης των μαθητών και συμμετοχής των γονέων (Gough & Sharpley, 2005; Henderson & Tilbury, 2004; Potter, 2007).

Στο σχολείο ποταμού Ananda Marga, τα μέλη του προσωπικού δεσμεύονται επίσης να παρέχουν ένα πρόγραμμα σπουδών ολοκληρωμένο και ολιστικό-βασικά χαρακτηριστικά των προσεγγίσεων ολόκληρου του σχολείου στη βιωσιμότητα. Υιοθετείται μια προσέγγιση «θέματος» ή «έργου» στο πρόγραμμα σπουδών που επιτρέπει την ενσωμάτωση πολλών μαθησιακών τομέων. Ένα παράδειγμα αυτής της διαθεματικής προσέγγισης περιλαμβάνει μια θεματική ενότητα που ονομάζεται "Λίμνες", η οποία ενσωμάτωσε δοκιμές νερού, ποίηση, ζωγραφική και μελέτες φύσης (Potter, 2007). Σκοπός λοιπόν μιας αειφόρου προσέγγισης είναι να πραγματοποιήσει αλλαγές όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε παιδαγωγικό, περιβαλλοντικό και κοινωνικό.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως μάθηση σε τοπικό επίπεδο έχει ιδιαίτερη απήχηση στο πλαίσιο της διαγενεακής καθοδήγησης σε πολλές παραδοσιακές ή αγροτικές περιοχές. Οι κοινότητες είναι σημαντικά μέσα για τη μεταφορά της γηγενούς γνώσης, η οποία εξακολουθεί να έχει ισχυρό ρόλο στη δημιουργία μιας τοπικής βάσης γνώσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Εάν αυτή η παραδοσιακά εγκατεστημένη μάθηση μπορεί να συνδυαστεί με ολόκληρες σχολικές προσεγγίσεις που αναπτύσσουν το επίκεντρο δράσης για την αντιμετώπιση των περιπλοκών της βιώσιμης ανάπτυξης μέσω «λύσεων» ευαίσθητων στους τοπικούς πολιτισμούς και το περιβάλλον, η προοπτική για πολυκατευθυντική διαγενεακή καθοδήγηση είναι πραγματική. Ωστόσο, οι γηγενείς γνώσεις ή η τοπική γνώση και η έννοια της μάθησης λαμβάνουν ελάχιστη προσοχή στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών τόσο στη Νότια Αφρική όσο και στο Ηνωμένο Βασίλειο, είτε ως πρότυπα για τη διδασκαλία στην τάξη είτε για επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Shallcross et al. (2006), η ένταξη αυτών των πτυχών στην επίσημη παροχή εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη.

Τα παραπάνω συμφωνούν με τις βασικές πτυχές για την προσέγγιση της αειφορίας σε όλο το σχολείο που προσδιορίζουν οι Morgen et al. (2019) οι οποίες είναι: α) η συνεργατική αλληλεπίδραση και η σχολική βελτίωση, β) η μαθητοκεντρική εκπαίδευση, γ) η συνεργασία με την τοπική κοινωνία και δ) η δυναμική ηγεσία. Στην επόμενη ενότητα θα δούμε αναλυτικά τον ρόλο της ηγεσίας που είναι καθοριστικός για την επιτυχία αλλά και την βιωσιμότητα οποιασδήποτε προσπάθειας για την Αειφορία.

4.4 Ο ρόλος της Ηγεσίας στο Αειφόρο Σχολείο

Η ποιότητα της ηγεσίας σε όλα τα επίπεδα είναι ένας από τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν και διατηρούν οποιαδήποτε αλλαγή. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θεωρητικοί αναγνωρίζουν ότι ο σκοπός της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι να βοηθήσει τα σχολεία να προσεγγίσουν τους στόχους τους πιο αποτελεσματικά και γενικά να πετύχουν μια αλλαγή νοοτροπίας (Pepper, 2014). Όπως εύστοχα αναφέρει ο Leithwood (2006): «Η σταθερότητα είναι ο στόχος αυτού που συχνά ονομάζεται «διαχείριση». Η βελτίωση είναι ο στόχος της ηγεσίας. Είναι σαφές ότι και τα δύο είναι πολύ σημαντικά. Αν και θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχει πλέον μεγάλη ανάγκη για ουσιαστική βελτίωση των σχολείων.

Στα βιώσιμα σχολεία, ωστόσο, ο ρόλος της ηγεσίας απαιτεί έμπνευση, δέσμευση, υποστήριξη και συνεργασίες με πολλές διαφορετικές ομάδες ενδιαφερόμενων (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς, τοπικούς φορείς, επιχειρήσεις κ.ά.). Οι σημαντικοί ρόλοι που διαδραματίζουν οι πράσινοι σχολικοί ηγέτες βασίζονται στις προσωπικές τους πεποιθήσεις, στις στάσεις και τις αξίες που θέτουν τη βιωσιμότητα στο επίκεντρο του σκοπού του σχολείου (Addi-Raccah et. el., 2018). Η αφοσίωση του ηγέτη στο όραμα και το σκοπό του σχολείου είναι αυτή που θα εμπνεύσει και άλλα άτομα. Καθώς ένα άτομο δεν μπορεί να επιφέρει αλλαγή στη νοοτροπία ενός σχολείου, και αν το κάνει αυτή η αλλαγή δεν θα αντέξει στο χρόνο, ο ηγέτης θα πρέπει να συνεργαστεί με πολλούς περισσότερους και να μοιραστεί μαζί τους το όραμά του. Στα ΑΣ μοιράζεται εξίσου και η ηγεσία. Το προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις του σχολείου και αναλαμβάνουν ευθύνες προκειμένου να επιτύχουν έναν κοινό στόχο και να επιτύχουν μεγαλύτερη πρόοδο μέσα από τη συνεργασία και τη συλλογικότητα.

Αυτό το βιώσιμο μοντέλο ηγεσίας ορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως κατανοημένη ηγεσία ή δημοκρατική ή κατ' εξουσιοδότηση ηγεσία. Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fink (2006), η κατανοημένη ηγεσία αποτελεί μια πτυχή του βιώσιμου μοντέλου ηγεσίας τους, καθώς επιμένουν ότι το μέλλον της εκπαιδευτικής ηγεσίας πρέπει να ενσωματωθεί στις καρδιές και στο μυαλό πολλών και όχι σε λίγους ηρωικούς διευθυντές ή εκπαιδευτικούς (Pepper, 2014). Ο Fullan (2006) επίσης υποστηρίζει ότι η επένδυση σε αυτή τη βιώσιμη ηγεσία θα παρέχει στους σχολικούς οργανισμούς ηγέτες που μπορούν να δουν και να ενεργήσουν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο προκειμένου να επενδύσουν στην ανάπτυξη των ανθρώπων και του οργανισμού (Verhelst, 2021). Η ενθάρρυνση και η παρακολούθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η δημιουργία συλλογικών δικτύων, ο επαναπροσανατολισμός του σχολικού προγράμματος σπουδών για βιωσιμότητα και η ανάληψη δημόσια ορατών «πρακτικών» δραστηριοτήτων, όπως η δημιουργία οικολογικών κήπων και η κατασκευή ανεμογεννήτριας, είναι απαραίτητα για τη βιώσιμη ηγεσία (Pepper, 2014).

Η βιώσιμη ηγεσία που αναπτύσσει τις επαγγελματικές δομές του σχολείου θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν ακόμη περισσότερο από ό,τι είναι σήμερα δυνατό, διευκολύνοντας έτσι τη συνεχή μάθηση εντός του σχολικού οργανισμού (Fullan, 2006). Η βιώσιμη ηγεσία οδηγεί σε μια μακροπρόθεσμη ολιστική στρατηγική που συνδυάζει τις καλύτερες παραδόσεις του παρελθόντος με καινοτομίες για το μέλλον, χωρίς να εξαντλεί τους διαθέσιμους πόρους για μελλοντική ανάπτυξη. Επιπλέον, καθώς η εφαρμογή της ΕγΑ ζητά διαφορετικές προοπτικές ηγεσίας, η βιώσιμη ηγεσία περιλαμβάνει την ικανότητα προσαρμογής του κατάλληλου στυλ ηγεσίας, δεδομένου του συγκεκριμένου χρόνου και του πλαισίου και λαμβάνοντας υπόψη ολιστικές, πλουραλιστικές και προσανατολισμένες στη δράση προοπτικές (Verhelst, 2021). Τα στυλ που διαμορφώνονται είναι ποικίλα, αλληλοσυμπληρώνονται και επικαλύπτονται προσαρμοζόμενα στις συνθήκες και στους συμμετέχοντες.

Όπως είπαμε σκοπός της ΕγΑ είναι η αλλαγή νοοτροπίας τόσο μέσα στο σχολείο όσο και της ευρύτερης κοινότητας και η επίτευξη περιβαλλοντικών αλλαγών σε επίπεδο τοπικής κοινότητας. Οι επιτυχημένοι λοιπόν ηγέτες των πράσινων σχολείων, σύμφωνα με τους Addi-Raccah et al. (2018) βλέπουν τον ρόλο τους ως επέκταση της σχολικής εμπειρίας πέρα από τα όρια του σχολείου και συνεργάζονται

με τις τοπικές και ευρύτερες κοινότητές τους (οργανισμοί, μη κυβερνητικές οργανώσεις, επιχειρήσεις/βιομηχανίες και κυβερνήσεις) για την εξεύρεση λύσεων για την αποκατάσταση και τη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος

Τέλος, στο πλαίσιο της βιώσιμης ηγεσίας οι διευθυντές θα πρέπει να συνεργαστούν με τη δομή του σχολείου ώστε να διαχειριστούν τους πόρους για την προώθηση της ανάπτυξης (ρύθμιση χρονοδιαγραμμάτων για την προώθηση διαθεματικών δραστηριοτήτων), να οργανώσουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ομάδες που προωθούν διαθεματικές δραστηριότητες και να διαθέσουν πόρους για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε υπηρεσίες σχετικές με το όραμα (Verhelst, 2021).

4.5 Οφέλη Αειφόρου Σχολείου

Η ανάγκη για εκπαίδευση για την Αειφορία, αν και συζητείται σχεδόν μισό αιώνα, φαίνεται όσο περνάει ο χρόνος να γίνεται πιο επιτακτική καθώς η περιβαλλοντική κρίση, η κλιματική αλλαγή και οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες το επιβάλλουν. Σύμφωνα με τους Stone et al. (2009) η εκπαίδευση για αειφορία είναι μια νικηφόρα πρόταση με πολλαπλά άμεσα και έμμεσα οφέλη. Όπως έχουμε αναφέρει το Αειφόρο Σχολείο στοχεύει να πραγματοποιήσει αλλαγές σε γνωστικό, σε παιδαγωγικό, σε περιβαλλοντικό, σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Η προσέγγιση της γνώσης μέσα από τις παιδαγωγικές μεθόδους που υποστηρίζει η ΕγΑ έχει αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Οι Stone et al. (2009) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που μαθαίνουν τις αρχές της φύσης στους κήπους των σχολείων τους και υπηρετούν τις κοινότητές τους μέσω της συμμετοχής των πολιτών στα κοινά, έχουν καλύτερη βαθμολογία σε διάφορα θέματα, όπως η επιστήμη, η ανάγνωση, η γραφή και η ανεξάρτητη σκέψη. Σύμφωνα με τον Yang (2009), οι δάσκαλοι και οι μαθητές συμμετέχοντας στην περιβαλλοντική διαχείριση του σχολείου προκειμένου να μελετήσουν τη συστηματική μέθοδο περιβαλλοντικής διαχείρισης, αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και τις πρακτικές τους ικανότητες, εξασκούνται στην έρευνα και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ βιώνουν επίσης τη στρατηγική διαδικασία από πρώτο χέρι και αποκτούν μια αίσθηση επιτεύγματος για τις περιβαλλοντικές βελτιώσεις του σχολείου τους. Οι Pande et al. (2003) ερευνώντας τη δημιουργία οικολογικών συλλόγων από ηγετικές πρωτοβουλίες μαθητών με την καθοδήγηση των

δασκάλων τους παρατήρησαν τον θετικό αντίκτυπο στην κατανόηση των εννοιών της βιώσιμης ανάπτυξης από τους μαθητές, την εξυγίανση του περιβάλλοντος, τον καλλωπισμό των σχολικών χώρων και την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων στους μαθητές. Επίσης, το πρόγραμμα WWF Nepal και οι συνεργάτες του, μέσω της εμπειρίας τους στους οικολογικούς συλλόγους έχουν συνειδητοποιήσει ότι οι μαθητές του σχολείου μπορούν να κάνουν πολύ περισσότερα εκτός του σχολείου για την ευαισθητοποίηση των μελών της κοινότητας σχετικά με τη διατήρηση και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Εμπνέοντας τη σημασία της διατήρησης και της βιώσιμης ανάπτυξης στο μυαλό της νεολαίας, αναμένεται η υποστήριξη των αξιών της Αειφορίας ακόμα και ως ενήλικες. Όπως υποστηρίζουν οι Gurung et al. (2003) οι αξίες της διατήρησης θα είναι ακόμα ριζωμένες στο μυαλό τους και θα το σκεφτόντουσαν δύο φορές πριν κάνουν οτιδήποτε είναι επιβλαβές για το περιβάλλον. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Uzzell et al. (1994), υπάρχουν κάποια στοιχεία που υποδηλώνουν ότι τα παιδιά, παρά το μειονοτικό τους καθεστώς, μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες για την κοινωνική αλλαγή τόσο στην κοινότητα όσο και στο σπίτι (Shallcross et al., 2006).

Το ΑΣ μπορεί να βοηθήσει στην ευημερία των εκπαιδευτικών και των μαθητών η οποία είναι προϋπόθεση και στόχος για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης. Ο Yang et al. (2009) υποστηρίζει ότι η προσέγγιση της ΕγΑ όλου του σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε βελτιώσεις των συνθηκών ασφάλειας της υγείας στην εργασία του σχολείου και επίσης περαιτέρω ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη. Μπορεί επίσης να βελτιώσει την αίσθηση της ολοκλήρωσης για τους δασκάλους, τους μαθητές και το προσωπικό στην υλοποίηση του έργου. Η έρευνα των Stone et al. (2009) βρήκε επίσης ότι οι μαθητές και το προσωπικό που τρώνε καλύτερα γεύματα και περνούν τις μέρες τους σε κτίρια με καλύτερη ποιότητα αέρα απουσιάζουν λιγότερο συχνά, αναφέρουν υψηλότερη ικανοποίηση και έχουν καλύτερες επιδόσεις. Ενώ ένα άλλο επιπρόσθετο όφελος που κατέγραψε ο Gough (2005) από την έρευνά του σε σχολεία που εισήγαγαν το Πρόγραμμα Δράσης “Stormwater” ήταν η αύξηση του ηθικού του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου. Γενικότερα η προσέγγιση της Αειφορίας από όλο το σχολείο σύμφωνα με τον Gough (2005) εισάγει νέες έννοιες σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι μαθητής, δάσκαλος ή μέλος της κοινωνίας, αναπτύσσοντας δεξιότητες ηγεσίας, δεξιοτήτων σχέσεων, κοινωνικής ευθύνης, αυτοεκτίμησης και αίσθησης του ανήκειν. Οι

δάσκαλοι έχουν αναπτύξει νέες παιδαγωγικές δεξιότητες και γνώσεις και στρατηγικές για τη συνεργασία με την κοινότητα. Ολόκληρη η σχολική κοινότητα έχει επίσης αναπτύξει νέα κοινωνικά πρότυπα μέσω της συνεργασίας, των νέων κοινωνικών σχέσεων, των νέων ευκαιριών και, το πιο σημαντικό, της ιδιοκτησίας και της υπερηφάνειας για το σχολείο, καθώς και της υιοθέτησης πρακτικών βιωσιμότητας στο σπίτι.

Το κοινωνικό όφελος των ΑΣ αντικατοπτρίζεται όχι μόνο από την καταλυτική επιρροή των μαθητών στο κοινωνικό τους περιβάλλον αλλά και από τις ίδιες τις δράσεις και τη φιλοσοφία του σχολείου που εμπλέκει τους γονείς στη σχολική κοινότητα, καταργώντας τα όρια μεταξύ σχολείου και σπιτιού. Οι Addi-Raccah et al., (2018) υποστηρίζουν ότι όσο περισσότεροι γονείς αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο τους εμπλέκει μέσω στρατηγικών γεφύρωσης, τόσο περισσότερο θα αναφέρουν ότι είναι αφοσιωμένοι στη βιωσιμότητα, όπως αντικατοπτρίζεται στις απόψεις τους για τα πρότυπα συμπεριφοράς. Επίσης, αναφέρουν ότι ενώ δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να συμμετέχουν στην προώθηση ενός πράσινου περιβάλλοντος, το να μην το αντιτίθενται ή να το αμφισβητούν είναι ένας επιτεύξιμος στόχος για ένα ΑΣ. Άλλα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι ότι οι γονείς συμφώνησαν ότι το σχολείο συνέβαλε και πρόσθεσε στις γνώσεις τους για τη βιωσιμότητα, ενώ ανέφεραν ότι το σχολείο είχε επιρροή στη συμπεριφορά τους. Ο συσχετισμός μεταξύ των δύο μεταβλητών υποδεικνύει ότι οι γονείς που αναφέρουν ότι το σχολείο συνέβαλε στην επίγνωσή τους σχετικά με τη βιωσιμότητα τείνουν επίσης να αναφέρουν ότι το σχολείο επηρέασε τα πρότυπα και τις συμπεριφορές τους απέναντι στο περιβάλλον (Addi-Raccah et al., 2018).

Το περιβαλλοντικό όφελος σχετίζεται με τις δράσεις που θα αναλάβει κάθε σχολείο καταρτίζοντας σχέδια δράσεις για την επίτευξη κάποιας συγκεκριμένης και σχετικής με την σχολική και την τοπική κοινότητα αλλαγής. Το σχολείο σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα μπορεί να αναλάβει την δημιουργία λαχανόκηπων, την εγκατάσταση δεξαμενής για τη συλλογή και τη διαχείριση υδάτων, την αναδιαμόρφωση πάρκων, των καθαρισμό παραλιών κ.ά. Τέτοιες δράσεις καλλιεργούν ενεργούς πολίτες με αποτύπωμα στο περιβάλλον τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Σύμφωνα με τους Yang et al. (2009) το ΑΣ ασχολείται με τη μείωση της ρύπανσης του περιβάλλοντος, τη λογική κατανάλωση των πόρων και της ενέργειας, τη βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς

και τους μαθητές, ενισχύοντας την περιβαλλοντική συνείδηση εκπαιδευτικών και μαθητών και ενισχύοντας την ολοκληρωμένη ποιότητα των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του προσωπικού.

Σύμφωνα με τους Stone et al. (2009) ο σχεδιασμός κτιρίων για εξοικονόμηση ενέργειας και νερού μπορεί να εξοικονομήσει αρκετά χρήματα για να πείσει σχολικές επιτροπές με γνώμονα τα οικονομικά. Επιπλέον, το πρασίνισμα και ο καλλωπισμός των εξωτερικών χώρων βοηθά τα σχολεία στη προσέλκυση μαθητών και τις τοπικές κοινωνίες να προσελκύσουν αντίστοιχα κατοίκους και επιχειρήσεις. Τα σχολεία γίνονται καλύτερα καθώς εκτιμώνται ως περιουσιακά στοιχεία για τις κοινότητές τους (Stone et. al, 2009). Επίσης, οι Yang et al. (2009) υποστηρίζουν ότι το σχολείο που αναπτύσσει τις πρακτικές εξοικονόμησης ενέργειας και μείωσης των εκπομπών μέσω των εργαλείων διαχείρισης του περιβάλλοντος και τη συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας μπορούν να αποκομίσουν επιπλέον οφέλη. Η βελτιστοποίηση πόρων, ενέργειας, εισροών και η μείωση των εκπομπών αποβλήτων μπορεί να οδηγήσει σε μείωση του κόστους του σχολείου.

Αν και οι σχέσεις μεταξύ στάσεων ή επίγνωσης και συμπεριφοράς είναι αμφιλεγόμενες στη βιβλιογραφία, οι Yang et al. (2009) υποστηρίζουν ότι οι προσεγγίσεις ολόκληρου του σχολείου έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν βιώσιμους τρόπους ζωής επειδή περιλαμβάνουν θετικούς λόγους για την προώθηση της συνεργασίας και της συμμετοχής, δίνοντας προτεραιότητα στην πολιτιστική κοινωνικοποίηση και το μετασχηματισμό ως τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης έναντι της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της κοινωνικοοικονομικής αναπαραγωγής (Addi-Raccach et al., 2018). Έχοντας μελετήσει τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη μετασχηματιστική μάθηση σε αυτή την εργασία υποστηρίζεται η άποψη ότι το κλειδί για την επίτευξη κάθε αλλαγής είναι ο συνδυασμός του οράματος, των κινήτρων που δημιουργούνται και της ποιότητας των ανθρώπων που τα υποστηρίζουν.

Οι Morgen et al., (2019) αναφέρουν ότι τα τοπικά κίνητρα για τη συμμετοχή των σχολείων στα σουηδικά συστήματα απονομής βραβείων EγΑ είναι: α) πολιτικά (πίεση από πολιτικές αποφάσεις που λαμβάνονται εκτός σχολείου), β) συμβολικά (ορισμένα σχολεία θέλουν να χρησιμοποιήσουν τη σημαία ή το σύμβολο που παρέχεται από το βραβείο), γ) προσωπικά (σε ορισμένες περιπτώσεις ενδιαφέρεται ένα άτομο ή μια ομάδα εντός του σχολείου), δ) θεσμικά (ορισμένα σχολεία θέλουν να

χρησιμοποιήσουν διδακτικό υλικό που παρέχεται στο σύστημα απονομής). Οι κατηγορίες που προσδιορίστηκαν σχετίζονται κυρίως με εξωτερικά κίνητρα, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι: «το κίνητρο είναι η έγκριση από άλλους ή το αίσθημα της αυτοεκτίμησης/μέτρησης και όχι η συμφωνία με τις αξίες του βραβείου». Ως εκ τούτου υπάρχει έλλειψη εγγενών κινήτρων και συνήθως οι προσπάθειες εφαρμογής της ΕγΑ στα σχολεία που βραβεύονται οδηγούνται από πάνω προς τα κάτω. Όπως είναι αναμενόμενο όταν συμβαίνει αυτό η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αμφισβητήσιμη και κατά συνέπεια τα μαθησιακά αποτελέσματα αμφιλεγόμενα. Ένα επιτυχημένο ΑΣ επικοινωνεί και εμπνέει με το όραμά του όλους τους συμμετέχοντες, βρίσκει τρόπους να τους εμπλέκει σε ουσιαστικές και με νόημα δραστηριότητες (μέσω της παιδαγωγικής του επιστήμης) και εκμεταλλεύεται όλους τους πόρους (υλικούς, ανθρώπινους, κ.ά.) προς όφελος πρωτίστως των μαθητών και εν συνεχεία της ευρύτερης κοινωνίας (Morgen et al., 2019) .

4.6 Τα Αειφόρα Σχολεία στην Ελλάδα

Η Εκπαίδευση για Αειφορία αποτελεί ένα πλαίσιο που συμπεριλαμβάνει όλα τα προγράμματα που τα προηγούμενα χρόνια ήταν εκτός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, όπως η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, η εκπαίδευση για την ειρήνη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και που τώρα με την Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021 - ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021 εντάσσονται, στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, στο πλαίσιο της αναβάθμισης της Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Καθώς μιλήσαμε στην αρχή αυτής της εργασίας για αυτού του τύπου τις μεταρρυθμίσεις μπορούμε να πούμε αναμφίβολα ότι η ΕγΑ είναι κάτι περισσότερο από όλα αυτά μαζί.

Η ΕγΑ στην Ελλάδα υποστηρίζεται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και τους αρμόδιους συντονιστές εκπαίδευσης για την Αειφορία, παρέχοντας ανάλογες κατευθύνσεις και εκπαιδευτικό υλικό για την υλοποίηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να ασχοληθούν με τα θέματα της Αειφορίας θα βρουν πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό για περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα και προγράμματα αγωγής υγείας σε

δημόσιους φορείς (π.χ. ΕΥΔΑΠ, ΚΑΠΕ κ.ά.), αλλά και ΜΚΟ (όπως WWF-Hellas, Δίκτυο Μεσόγειος SOS κ.ά.). Παράλληλα τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε όλη την Ελλάδα παρέχουν πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ευκαιρίες για εξωσχολικές δραστηριότητες. Παρόλα αυτά όπως έχουμε πει η συνολική προσέγγιση του σχολείου για την Αειφορία είναι ο τρόπος που προσφέρει τα περισσότερα οφέλη.

Οι κυβερνητικοί και μη οργανισμοί θα πρέπει να εργαστούν συλλογικά για να πετύχουν τους στόχους της διατήρησης και της αειφόρου ανάπτυξης. Σε αυτό το πλαίσιο έχει αναπτυχθεί το Πρόγραμμα Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο που προωθεί τη φιλοσοφία του αειφόρου σχολείου. Το πρόγραμμα αυτό υποστηρίζεται από την Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού (ΕΛΛΕΤ), η οποία έχει ως σκοπό να διαδώσει την ιδέα του Αειφόρου Σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα οργανώνοντας το 1^ο Συμπόσιο για το Αειφόρο Σχολείο (2010) και θεσπίζοντας το Βραβείου Αειφόρου σχολείου το οποίο το 2014 μετονομάστηκε σε πρόγραμμα με τίτλο: «ΑΕΙΦΟΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΑΕΣ): Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε και εγκρίθηκε από το Υπουργείου Παιδείας (Αρ. Πρωτ. 118/Γ7/2/1/2014)». Σε αυτό το πρόγραμμα μπορεί να ενταχθεί όποιο σχολείο επιθυμεί να εργαστεί σε τρεις, τουλάχιστον, από τους οκτώ (8) πυλώνες αειφορίας (δημοκρατία και συμμετοχή, πλαίσιο μάθησης, πολιτισμός και τέχνες, κτίριο και αυλή, ενέργεια και μετακινήσεις, νερό και απορρίμματα, υγεία και διατροφή, από το τοπικό στο παγκόσμιο). Υποχρεωτικός είναι ο 1ος πυλώνας της δημοκρατίας, συμμετοχής και ένταξης στο σχολείο. Στον πυλώνα αυτό κάθε σχολείο καλείται να ασχοληθεί με τις σχέσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό), τον τρόπο λήψης αποφάσεων και τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, ενώ ενθαρρύνεται ο προσανατολισμός των δράσεων στο μείζον θέμα της Κλιματικής Αλλαγής και στην προσαρμογή της σχολικής κοινότητας σε αυτή. Το ΑΕΣ παρέχει τον οδηγό ΑΕΣ, πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, προτάσεις και υποστήριξη ώστε να καταφέρει κάθε σχολείο να σχεδιάσει το δικό του ταξίδι προς την Αειφορία (Τρικάλιτη, 2015).

Αν και η παρούσα εργασία δεν έχει ερευνήσει τον αντίκτυπο αυτού του προγράμματος ούτε ως προς την ποσότητα (πόσα ΑΣ έχουν δημιουργηθεί), ούτε ως προς την ποιότητα (λειτουργία του δικτύου αλλά και των σχολείων που εντάσσονται στα ΑΣ), προτείνεται μια συνολική και σταδιακή μετατροπή όλων των σχολικών

μονάδων σε ΑΣ με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από τον Gough (2005), ο οποίος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα Αειφόρα Σχολεία είναι η καταλληλότερη στρατηγική για την ανανέωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης. Το βάρος που έχει κάθε κράτος για την ευθύνη του να εξασφαλίσει ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά είναι μεγάλο, αλλά όταν το όραμα της Αειφορίας ξεκινάει από πάνω προς τα κάτω τα κίνητρα είναι υψηλά.

Σύμφωνα με τον Lewis (2012), η επαγγελματική μάθηση για την ΕγΑ ολόκληρου του σχολείου και ολόκληρων των συστημάτων που σκέφτονται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής των μαθητών, η υποστήριξη ολόκληρου του σχολείου και η χρησιμότητα μιας συνεχούς βιωσιμότητας που αναγνωρίζει την περίπλοκη, δυναμική αλληλεπίδραση των θεμάτων που εμπλέκονται στην ΕγΑ είναι αναγκαία για την μετατροπή των σχολείων σε ΑΣ. Η επαγγελματική εκμάθηση της ΕγΑ για όλο το σχολικό προσωπικό σε όλα τα σχολεία είναι εγγυημένα να ενισχύσουν το βάθος της δέσμευσης και την αποτελεσματικότητά της (Lewis, 2012). Σύμφωνα με τα παραπάνω η εκπαίδευση εκπαιδευτικών παίρνει μια άλλη κατεύθυνση, με άλλους σκοπούς, ουσία και ποιότητα. Ένα ΑΣ δεν αμφισβητεί την ουσία της αξιολόγησης, την αναζητά για τη βελτίωσή του. Προ απαιτούμενά της είναι η παροχή ποιοτικής υποστήριξης και εκπαίδευσης στους λειτουργούς της προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί.

Η έρευνα των Rickinson et al. (2016) εντόπισε πέντε βασικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να προωθηθεί η ΕγΑ και να επηρεάσει όλο το σχολικό προσωπικό μέσα από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι οι εξής:

- δομημένα πλαίσια που βοηθούν στην κατεύθυνση και την εδραίωση των δραστηριοτήτων βιωσιμότητας των σχολείων,
- υποστηρικτική διευκόλυνση που βοηθά τα σχολεία να κατανοήσουν πώς να αναπτύξουν και να εμβαθύνουν την εργασία τους,
- εσωτερική παρακολούθηση που βοηθά στην επίδειξη προόδου και στην παρακίνηση άλλων,
- εξωτερική επικύρωση που βοηθά με την εσωτερική αγορά και το εξωτερικό προφίλ, και

- τοπικά δίκτυα που επιτρέπουν στα σχολεία να σφυρηλατήσουν ισχυρότερους δεσμούς με τοπικούς οργανισμούς και σχολεία.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις λοιπόν αλλά και κάθε προσπάθεια που επιδιώκει να επιφέρει ουσιαστικές και πραγματικές αλλαγές πρέπει να γίνονται με ταυτόχρονη και άμεση υποστήριξη στο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να μπορέσουν και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους να τις υποστηρίξουν αποδίδοντας και το μέγιστο αποτέλεσμα αυτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ικανοποίηση γονέων και παράγοντες που την επηρεάζουν

5.1 Εισαγωγή

Η μεγάλη μου υπόθεση είναι ότι τα κυβερνητικά (υπο) συστήματα εκπαίδευσης λειτουργούν όταν υπάρχει επαρκής ροή λογοδοσίας στο σύστημα. Στην καλύτερη δυνατή περίπτωση αυτό συμβαίνει επειδή η πολιτική λειτουργεί καλά, έτσι ώστε η απαίτηση πολιτών/γονέων για εκπαίδευση να αποτελεί σημαντικό ζήτημα για τους πολιτικούς και τους κορυφαίους φορείς χάραξης πολιτικής τους, ο εκτελεστικός μηχανισμός του κράτους είναι σε θέση να τα μεταφέρει αποτελεσματικά στους οργανισμούς, οι οργανισμοί είναι σε θέση να δημιουργήσουν τις συνθήκες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν καλά, οι πολίτες και οι γονείς μπορούν επίσης να συμμετέχουν τοπικά και άμεσα, καθώς και εκπαίδευση υψηλής ποιότητας είναι το αποτέλεσμα των τύπων που σχετίζονται με τα συμφραζόμενα. Ένα εντυπωσιακό παράδειγμα είναι η Χιλή. Το 1981, η Χιλή υιοθέτησε μια μεταρρύθμιση που δημοτικοποίησε και τα δύο συστήματα και επέτρεψε στο δημόσιο χρήμα να ακολουθήσει τον μαθητή σε ιδιωτικά σχολεία που επέλεξαν να λάβουν τα χρήματα της κυβέρνησης. Υπήρξε μια σημαντική μετατόπιση των μαθητών από το δημόσιο στο ιδιωτικό σχολείο. Και, ενώ υπήρξε μια ουσιαστική συζήτηση για το εάν οι μαθητές έμαθαν περισσότερα στο ιδιωτικό ή δημόσιο σύστημα, ήταν σαφές ότι οι συνολικές γενικές επιπτώσεις στη μέση μάθηση ήταν, στην καλύτερη περίπτωση, μέτρια (Hsieh & Urquiola, 2006). Το πρώτο έτος συμμετοχής της Χιλής στο PISA το 2000, σχεδόν 20 χρόνια μετά τη μεταρρύθμισή τους η βαθμολογία ανάγνωσης ήταν 410, ενώ συγκρίσιμες χώρες χωρίς μεταρρύθμιση είχαν περίπου την ίδια απόδοση: η βαθμολογία ανάγνωσης της Αργεντινής ήταν 418 και του Μεξικού 422. Έτσι, το να είναι ένα όλο και πιο «ιδιωτικοποιημένο» σύστημα αυτό καθαυτό δεν είχε οδηγήσει σε μετασημασιακά κέρδη που κάποιοι ίσως ήλπιζαν (αυτό δεν σημαίνει ότι ήταν «καλύτερο» ή «χειρότερο» από ένα αντι-γεγονός χωρίς μεταρρύθμιση, ακριβώς είκοσι χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση ήταν παρόμοια με αυτή των γειτονικών χωρών με παρόμοιες ή χειρότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες) (Pritchett , 2015).

Κατά μέσο όρο, οι γονείς προτιμούν έντονα τους δασκάλους τους οποίους οι διευθυντές περιγράφουν ως καλούς στην προώθηση της ικανοποίησης των μαθητών, αν και εκτιμούν επίσης την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αυξήσει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Αυτά τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα κρύβουν εντυπωσιακές διαφορές μεταξύ των σχολείων. Οικογένειες σε σχολεία ανώτερης φτώχειας εκτιμούν έντονα τα επιτεύγματα των μαθητών και εμφανίζονται αδιάφοροι για την αναφορά του διευθυντή σχετικά με την ικανότητα ενός δασκάλου να προάγει την ικανοποίηση των μαθητών. Τα αποτελέσματα αντιστρέφονται για οικογένειες σε πλουσιότερα σχολεία (Jacob & Lefgren, 2007).

5.2 Συσχέτιση Ικανοποίησης και Προσδοκιών με το Μορφωτικό και Βιοτικό Επίπεδο των Γονέων

Οι προτιμήσεις στα σχολεία είναι πανομοιότυπες σε πολλά μέτρα κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, συμπεριλαμβανομένης της φυλής, της επιλογής για δωρεάν γεύμα και του μπλοκαρίσματος του διάμεσου εισοδήματος του νοικοκυριού της ομάδας.

Διαπιστώθηκε ότι οι χαμηλού εισοδήματος και οι μειονοτικοί γονείς είναι λιγότερο πιθανό να ζητήσουν συγκεκριμένο δάσκαλο από τους πιο προνομιούχους συνομηλίκους τους μέσα στο ίδιο σχολείο (Jacob & Lefgren, 2007).

Σε σχολεία με γονείς υψηλότερου εισοδήματος, όπου οι ακαδημαϊκές εισροές είναι πιο άφθονες, η εστίαση του δασκάλου στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα μπορεί να είναι λιγότερο πολύτιμη από την ικανότητά του/της να βοηθά τους μαθητές να απολαμβάνουν το σχολείο και τη μάθηση. Επιπλέον, είναι πιθανό να μετρήσει η ικανοποίηση των μαθητών δείκτες για την εστίαση ενός εκπαιδευτικού στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα που δεν μετριοούνται με τυποποιημένες βαθμολογίες τεστ, όπως η κριτική σκέψη ή η περιέργεια (Jacob & Lefgren, 2007).

Οι αναμνήσεις των γονέων βρέθηκε να επηρεάζουν το βαθμό της ικανοποίησης: μεταξύ των ακαδημαϊκά μορφωμένων ερωτηθέντων, οι γονείς με σχετικά θετικές αναμνήσεις εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με τους γονείς με σχετικά αρνητικές αναμνήσεις. και μεταξύ των επαγγελματικά μορφωμένων ερωτηθέντων, οι μητέρες με σχετικά θετικές αναμνήσεις έδειξαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από ό,τι έκαναν οι μητέρες με σχετικά αρνητικές

αναμνήσεις. Οι αναμνήσεις των γονέων μπορεί να θεωρηθούν ως στοιχείο που βασίζεται στην εμπειρία της γενικής τους στάσης απέναντι στην εκπαίδευση (Räty, 2007).

Οι έννοιες που αποδίδονται στην επίσημη και άτυπη εκπαίδευση συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές ιστορίες και ταυτότητες ζωής και ακόμη και σε εκπαιδευτικές γενιές (Antikainen & Kauppara, 2002). Επιπλέον, οι αξιολογικές σχολικές αναμνήσεις των γονέων μπορούν να θεωρηθούν ως ένας δυνητικός κοινωνικό-ψυχολογικός παράγοντας στην αλυσίδα μέσα από την οποία διέρχονται τα νοήματα της εκπαίδευσης και μεταφέρονται από τη μια γενιά στην άλλη. Η εξέταση των σχολικών αναμνήσεων των γονέων μας βοηθά, στη συνέχεια, για να κατανοήσουμε καλύτερα τη δυναμική της κοινωνικής αναπαραγωγής της εκπαίδευσης. Λόγω του σχεδιασμού παρακολούθησης αυτής της μελέτης, μπορούσαμε να διευκρινίσουμε τη συμβολή των σχολικών αναμνήσεων των γονέων στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη λειτουργία του σχολείου του παιδιού τους και έτσι να ασκούν πιθανή επιρροή στην πρόοδο της σχολικής εκπαίδευσης του παιδιού. Λόγω της έλλειψης προηγούμενων ερευνών, δεν μπορούσαμε να θέσουμε πολύ συγκεκριμένες υποθέσεις. Η αφετηρία μας ήταν ότι οι σχολικές εμπειρίες των γονέων είναι πάντα επιλεκτικές κοινωνικές ερμηνείες και αυτές οι ερμηνείες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας γενικότερης στάσης απέναντι στην εκπαίδευση (Räty, 2007).

Ο Gorman (1998), όπως αναφέρει ο Räty (2007), στη μελέτη του για την κοινωνική τάξη και τις στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση στις ΗΠΑ, διαπίστωσε ότι τα άτομα της μεσαίας τάξης υπενθύμισαν δικές τους σχολικές μέρες με θετικούς όρους, ενώ οι γονείς της εργατικής τάξης είχαν μεγαλύτερη ποικιλία εμπειριών. Περίπου οι μισοί από αυτούς ανέφεραν ότι τους άρεσε να μαθαίνουν και να πηγαίνουν σχολείο. Οι άλλοι είχαν βιώσει «κρυφούς τραυματισμούς της τάξης» (Sennet & Cobb, 1972). Για εκείνους ανέφερε συχνά περιστατικά απογοήτευσης, ακόμη και ταπείνωσης, και έδωσε περιφρονητικές αξιολογήσεις των «προσπονημένων» ανθρώπων που είχαν υψηλά μορφωτικά πτυχία. Σε μια φινλανδική μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι ακαδημαϊκά μορφωμένοι γονείς θυμήθηκαν το δικό τους δημοτικό σχολείο με πιο θετικούς όρους από τους επαγγελματικά μορφωμένους γονείς (Räty, 2007).

Μεταξύ των επαγγελματικά μορφωμένων γονέων, οι ερωτηθέντες είχαν σχετικά αρνητική αξιολόγηση για το δικό τους σχολείο, ενώ η άποψη της εργατικής

τάξης για την εκπαίδευση ότι παράγει μόνο «επίσημη σοφία», απέρριψε την άποψη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ως ένδειξη της πνευματικής ικανότητας ενός ατόμου. Επιπλέον, μεταξύ των ακαδημαϊκά μορφωμένων ερωτηθέντων γονέων που είχαν σχετικά αρνητική αξιολόγηση του σχολείου τόνισαν την κριτική της μεσαίας τάξης για την συνολική και ισοπεδωτική επίδραση του σχολείου (Räty, 2007).

Στις σκανδιναβικές χώρες, οι γυναίκες είναι γενικά πιο θετικές για τα σχολικά αποτελέσματα σε σχέση με τους άνδρες, ενώ σε προηγούμενη έρευνα με τους γονείς για την αξιολόγηση του πρώτου σχολικού έτους του παιδιού τους (Räty et al., 2004), οι μητέρες και οι ακαδημαϊκοί γονείς ανέφεραν σημαντικά περισσότερα θετικά και αρνητικά συμβάντα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς του παιδιού σε σχέση με τους επαγγελματικά μορφωμένους γονείς και πατέρες. Αυτά τα ευρήματα φαίνεται να υποδηλώνουν ότι η στάση των ακαδημαϊκών γονέων και μητέρων απέναντι στη στάση του παιδιού στη σχολική εκπαίδευση είναι αποτελεσματική και ότι αυτές οι ομάδες αισθάνονται ότι δικαιούνται να επικρίνουν το σχολείο όταν βρίσκουν λόγο για μια ικανότητα που πηγάζει από τη δική τους υψηλή κοινωνική θέση (Lareau & Schumar, 1996) και από το φύλο (Lewis & Lamb, 2003; Räty, 2007).

Στη Φινλανδία, η έρευνα του Seppänen (2003) αποκάλυψε ότι οι ακαδημαϊκά μορφωμένες μητέρες είχαν κίνητρα να συμμετέχουν στις «σχολικές αγορές», π.χ. να επιλέξουν σχολείο για το παιδί τους εκτός της περιοχής που διέμεναν. Για το βρετανικό πλαίσιο, ο Realy (1998) επέδειξε «την έμφυλη τάξη» στην εκπαίδευση, καθώς ενώ όλες οι μητέρες βοηθούσαν τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες και μιλούσαν με οι δάσκαλοι, ήταν μόνο οι μητέρες της μεσαίας τάξης που είχαν τη δύναμη και τους πόρους να δράσουν και να διαμορφώσουν αποτελεσματικά το πρόγραμμα σπουδών που πρόσφεραν στα παιδιά τους (Lareau, 1987; Barker & Stevenson, 1986; Räty, 2007).

Μια μελέτη σχετικά με τη σχέση της κοινωνικής θέσης και του φύλου με την ικανοποίηση και για την αντίληψη των γονέων για το πρώτο σχολικό έτος του παιδιού τους πραγματοποιήθηκε και από τους Räty et al. (2004). Η ανωτέρω μελέτη πρότεινε ότι οι επαγγελματικά μορφωμένοι πατέρες αποτελούσαν την ομάδα που παρέμεινε η πιο απομακρυσμένη από το σχολείο. Αυτή η ομάδα έδειξε λιγότερη ικανοποίηση με την ποιότητα της διδασκαλίας, με την αξιολόγηση και τις δικές τους πιθανότητες να επηρεάσουν τη διδασκαλία, ενώ ανέφεραν θετικά γεγονότα που συνέβησαν κατά το πρώτο σχολικό έτος του παιδιού τους λιγότερο συχνά απ' ό, τι έκαναν οι μητέρες με

επαγγελματική εκπαίδευση και οι πατέρες και μητέρες με πανεπιστημιακή μόρφωση (Räty, 2007).

Στη Φινλανδία, όπως και σε πολλά άλλες Δυτικές χώρες, έχει γίνει μεγάλος δημόσιος διάλογος για το εάν το σχολείο είναι ένας οργανισμός που ταιριάζει καλύτερα στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Για παράδειγμα, τα κορίτσια έχουν αποδειχθεί ότι τα πηγαίνουν περισσότερο ευχάριστα στο σχολείο σε σχέση με τα αγόρια (Räty, 2007).

Οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι η ομάδα που τείνει να είναι η πιο δραστήρια, αλλά και πιο απαιτητική, που ασκεί μεγαλύτερη κριτική στο σχολείο (Lareau, 1987; Realy, 1998).

Οι γονείς της εργατικής τάξης, λόγω των ανεπαρκών εκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων, τείνουν να αναθέτουν την ευθύνη για την εκπαίδευση του παιδιού τους στον δάσκαλο, ενώ οι γονείς της μεσαίας τάξης, με επίκτητες εκπαιδευτικές δεξιότητες και επαγγελματικό κύρος που ταιριάζουν ή ξεπερνούν εκείνες των δασκάλων, τείνουν να βλέπουν την εκπαίδευση ως μια κοινή επιχείρηση και επομένως να εξετάζουν, να παρακολουθούν και να συμπληρώνουν τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών τους (Räty, 2010).

Όταν εξετάστηκε για πρώτη φορά στο τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς του παιδιού, η ικανοποίηση των γονέων από τη λειτουργία του σχολείου του παιδιού τους ήταν πράγματι υψηλή. Αυτή η αρχική ικανοποίηση αντανακλά πιθανώς την αισιοδοξία και τις υψηλές ελπίδες για γονείς με παιδιά που ξεκινούν το σχολείο. Αν και η ικανοποίηση των γονέων από όλες τις πτυχές που εξετάστηκαν έτεινε να μειώνεται με τα χρόνια, παρέμεινε σε υψηλό επίπεδο μέχρι το τέλος του τελευταίου έτους του παιδιού στο γενικό σχολείο (Räty, 2010).

Επιπλέον, οι δυσαρεστημένοι γονείς μπορεί να είχαν έναν δάσκαλο της τάξης με τον οποίο δεν τα πήγαιναν καλά σε προσωπικό επίπεδο. Ο ρόλος του δασκάλου είναι κρίσιμος στο δημοτικό σχολείο και υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που δείχνουν ότι όταν παρέχεται στους γονείς η ευκαιρία να σχολιάσουν ελεύθερα το σχολείο του παιδιού τους, οι περισσότερες από τις παρατηρήσεις τους, θετικές και αρνητικές, θα αφορούν τη δάσκαλος της τάξης (Räty et al., 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη την ατομικότητα του παιδιού, τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν τα προβλήματα του παιδιού και τη συνεργασία σπίτι-σχολείο, το ποσοστό των τελείως ή αρκετά δυσαρεστημένων γονέων ξεπέρασε

ελαφρώς το 10%. Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, η σαφής πλειοψηφία του 60% περίπου των συμμετεχόντων έδειξε δίκαιη ή πλήρη ικανοποίηση. Είναι ενδιαφέρον ότι το υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης συνδέθηκε με τη σχολική επίδοση του παιδιού(ακαδημαϊκά επιτεύγματα) (Räty, 2010).

Οι γονείς δεν μιλούσαν ακριβώς με μία φωνή, καθώς βρέθηκε ότι οι επαγγελματικά μορφωμένοι πατέρες έδειξαν λιγότερη ικανοποίηση με την καταλληλότητα της αξιολόγησης του παιδιού τους από ό,τι οι άλλες ομάδες και οι επαγγελματικά μορφωμένοι γονείς έδειξαν λιγότερη ικανοποίηση με τη δίκαιη μεταχείριση από ό,τι έκαναν οι ακαδημαϊκά μορφωμένοι γονείς (Räty et al., 1996). Επιπλέον, η ικανοποίηση των επαγγελματικά μορφωμένων γονέων από τη συνεργασία σχολείου και σπιτιού μειώθηκε πιο απότομα από ό,τι των ακαδημαϊκών γονέων (Räty, 2010).

Οι γονείς της εργατικής τάξης εξέφρασαν ανησυχίες για την κοινωνική ανισότητα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και το σχολικό σύστημα γενικότερα υποστηρίχθηκε από την αντίληψή τους σε αυτή τη μελέτη ότι η μεταχείριση των μαθητών ήταν λιγότερο δίκαιη από ό,τι διαπιστώθηκε από τους ακαδημαϊκά μορφωμένους γονείς (Räty, 2010).

Οι Hanushek et al. (2005) βρήκαν ότι οι γονείς που επιλέγουν ιδιωτικά σχολεία είναι πιο ευαίσθητοι στην ποιότητα του σχολείου σε σύγκριση με αυτούς που επέλεξαν τα δημόσια σχολεία. Επιπλέον, αμόρφωτοι και ελάχιστα μορφωμένοι γονείς και γονείς από μειονότητες, επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή επίδοση του σχολείου, ενώ είναι οι γονείς που ανήκουν στη λευκή φυλή και έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, δίνουν προτεραιότητα στις αξίες προς τις οποίες προσανατολίζεται το σχολείο (Kim & Hwang, 2014).

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο επηρεάζεται πολύ περισσότερο από ατομικούς παράγοντες και όχι από θεσμικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν το φύλο, τη σχολική επίδοση των παιδιών, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων και τη συμμετοχή των γονέων και την υποστήριξή τους στην εκπαίδευση των παιδιών (Kim & Hwang, 2014).

Με άλλα λόγια, όσοι γονείς έχουν μακροπρόθεσμη άποψη και λαμβάνουν υπόψη θεμελιώδεις παράγοντες, όπως η εκπαιδευτική ικανότητα των σχολείων τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του σχολείου (Kim & Hwang, 2014).

5.3 Συσχέτιση με ικανοποίηση γονέων με την εκπαίδευση και την συμμετοχή τους

Προηγούμενες μελέτες έχουν επισημάνει ότι το οικογενειακό υπόβαθρο παίζει σημαντικό ρόλο στο ποια στοιχεία λαμβάνονται πρώτα υπόψη κατά την επιλογή σχολείων (Gewirtz et al., 1995; Schneider et al. 1998). Ενώ οι κατώτερες τάξεις με περιορισμένα μέσα δίνουν προτεραιότητα εγγύτητας, οι εύπορες ανώτερες μεσαίες τάξεις τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην εκπαιδευτική ικανότητα των σχολείων (Kim & Hwang, 2014)

Επιπλέον, σε αντίθεση με ό,τι έχουν προβλέψει οι υποστηρικτές της σχολικής επιλογής, η προσφορά σχολικής επιλογής σε μαθητές και γονείς δεν οδήγησε άμεσα σε αύξηση της σχολικής ικανοποίησης. Με άλλα λόγια, το να δίνεται το δικαίωμα επιλογής σε γονείς και μαθητές δεν αρκεί για τη βελτίωση της σχολικής ικανοποίησης. Ο λόγος είναι ότι το επίπεδο της σχολικής ικανοποίησης αυξήθηκε μόνο όταν το παιδί μπήκε στο σχολείο που προτιμούσαν στη φάση της σχολικής επιλογής. Τα εξαιρετικά ή δημοφιλή σχολεία καθορίζονται όχι μόνο από τις υπηρεσίες που προσφέρουν τα σχολεία, αλλά και από την αριστεία των μαθητών που εισέρχονται στα ιδρύματα (Kim & Hwang, 2014).

Οι βιωματικές προσεγγίσεις που δίνουν προτεραιότητα στη συμμετοχή και στη συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, στην πολιτιστική κοινωνικοποίηση και στο μετασχηματισμό είναι απαραίτητες για τη μείωση της απόσυρσης από βιώσιμες δράσεις και την αύξηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης που οδηγεί στη συνεργασία. Αν και αυτές οι προσεγγίσεις σε μεγάλο βαθμό, από κάτω προς τα πάνω αντανακλούν τις συμμετοχικές αξίες, σε αντίθεση με τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις από πάνω προς τα κάτω, η εφαρμογή τους συχνά επιταχύνεται όταν αυτές οι προσεγγίσεις λαμβάνουν υποστήριξη από πάνω προς τα κάτω (Shallcross et al., 2006). Χρειάζεται λοιπόν οι αρμόδιοι χάραξης πολιτικής να εστιάσουν σε αυτές τις προσεγγίσεις.

Εκτός από τις αναφερόμενες μελέτες, μερικοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με πτυχές που σχετίζονται με την ΕΑΑ σε επίπεδο σχολικής οργάνωσης. Συγκεκριμένα, ένα βασικό εύρημα ενός βρετανικού προγράμματος έρευνας δράσης που ονομάζεται «Κορυφαία βιώσιμη σχολική έρευνα» ήταν ότι η προθυμία των διευθυντών σχολείων να ασχοληθούν με θέματα ΕΑΑ εξαρτάται από το αν η ΕΑΑ γίνεται αντιληπτή ως

πρόσθετη εκπαιδευτική προοπτική ή ως όχημα για την παροχή γενικά αυξημένης ποιότητας στην εκπαίδευση (Morgen et al., 2019). Η ΕγΑ πρέπει να γίνει αντιληπτή ως πρόσθετη εκπαιδευτική πολιτική καθολικά εφαρμοζόμενη και τα οφέλη της θα φανερωθούν αν και εφόσον υλοποιηθεί σωστά, υποστηριζόμενο έμπρακτα με την παροχή πόρων και την συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων.

Οι Cox & Witko (2008) αποκάλυψαν τη σημασία των εσωτερικών χαρακτηριστικών των σχολείων, παρά το θετικό ρόλο της ίδιας της πολιτικής επιλογής του σχολείου στην εγκαθίδρυση του κοινωνικού κεφαλαίου μέσα στα σχολεία. Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου δεν βελτιώνεται αυτόματα μέσω της εισαγωγής ενός νέου συστήματος. Αντίθετα, η εκπαιδευτική συμμετοχή των γονέων και η καινοτομία σε επίπεδο δασκάλου και σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αλλαγή. Ένα δημόσιο σχολικό σύστημα που βυθίζεται, δημιουργεί σχολεία που βυθίζονται (Galdames et al., 2018). Το Αειφόρο Σχολείο, ως το σχολείο που χρησιμοποιεί τις πλέον σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, αποτελεί μοντέλο καλής πρακτικής για τους μαθητές, ώστε να καταστούν ικανά και ενεργά μέλη της κοινωνίας με σκοπό να αντιμετωπίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα και να διαμορφώνουν το μέλλον με όρους περιβαλλοντικής και κοινωνικής αειφορίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Εμπειρική Έρευνα

6.1 Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε ο βαθμός ικανοποίησης ή/και δυσαρέσκειας των γονέων για την εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τη σχολική μονάδα, τον/την εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης/ δυσαρέσκειας των γονέων και των απόψεων των γονέων για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης/ δυσαρέσκειας των γονέων και της διάθεσης που αυτοί έχουν ή της ετοιμότητας της οποίας βρίσκονται να αποδεχτούν εναλλακτικές μορφές και δομές εκπαίδευσης, οι οποίες προϋποθέτουν την αυξημένη συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα και στις σχολικές αποφάσεις. Τέλος, διερευνήθηκαν πιθανοί προσδιοριστές της ικανοποίησης.

6.2 Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε μια συγχρονική μελέτη (cross-sectional study), όπου η μελετώμενη έκβαση ήταν η ικανοποίηση των γονέων από το εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, διερευνήθηκαν και διάφοροι παράγοντες που ενδεχομένως σχετίζονται με την ικανοποίηση των γονέων. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που παρατίθεται στο Παράρτημα Ι. Ο μελετώμενος πληθυσμός αποτελούνταν από 146 γονείς με παιδιά που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια ή/και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο αριθμός αυτός βασίστηκε σε πρακτικούς λόγους, καθώς και στο χρονικό περιορισμό για τη διεξαγωγή της μελέτης, ενώ πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

- Σχετίζεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων με την ικανοποίηση από το σχολείο;

- Σχετίζεται το είδος του σχολείου (δημόσιο ή ιδιωτικό) με την ικανοποίηση των γονέων;
- Σχετίζεται η συμμετοχή των γονέων και των παιδιών στις αποφάσεις για τη σχολική ζωή με την ικανοποίηση από τους δασκάλους;
- Σχετίζεται η ικανοποίηση από τους δασκάλους με την ικανοποίηση από το σχολείο(ιδιωτικό, δημόσιο);
- Σχετίζεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων με την απόφαση να στείλουν το παιδί σε σχολείο πιο μακριά από το σπίτι τους;

6.4 Ηθικά θέματα

Η λήψη των πληροφοριών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του κατάλληλου ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες, πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενημερώθηκαν της παρούσας έρευνας, προκειμένου να αποφασίσουν εάν επιθυμούν εθελοντικά να συμμετάσχουν, ενώ δεν ασκήθηκε κανενός είδους πίεση για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε χωρίς οι συμμετέχοντες να αναφέρουν το ονοματεπώνυμό τους, γεγονός που εξασφάλισε την ανωνυμία τους. Οι συμμετέχοντες είχαν όσο χρόνο επιθυμούσαν στη διάθεσή τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προκειμένου να αποφευχθεί η πίεση που μπορεί να οδηγούσε σε βεβιασμένες απαντήσεις. Στα ερωτηματολόγια θα έχει πρόσβαση μόνο ο ερευνητής, ενώ τα δεδομένα των ερωτηματολογίων εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, με τη χρήση του κατάλληλου στατιστικού προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίστηκε (Φράγκου & Γαλάνης, 2018):

- (α) η πληροφορημένη συναίνεση (informed consent) των γονέων για τη συμμετοχή τους στη μελέτη,
- (β) η ανωνυμία των συμμετεχόντων και
- (γ) το απόρρητο των πληροφοριών, στις οποίες θα έχει πρόσβαση μόνο ο ερευνητής.

6.5 Στατιστική Ανάλυση

Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως μέση τιμή και τυπική απόκλιση.

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας διχοτόμου μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t (student's t-test). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής που ακολουθεί την κανονική κατανομή και μιας διατάξιμης μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (Spearman's correlation coefficient).

Η εγκυρότητα κατασκευής (construct validity) και κατ' επέκταση η δομή του ερωτηματολογίου αναφορικά με την ικανοποίηση των γονέων (επιμέρους κλίμακες) διερευνήθηκε με την ανάλυση παραγόντων (factor analysis), εφαρμόζοντας την ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Στην περίπτωση αυτή, οι φορτίσεις (loadings) των στοιχείων του ερωτηματολογίου που ήταν $>0,40$ θεωρήθηκαν ως αποδεκτές, καθώς επίσης και οι ιδιοτιμές (eigenvalues) των κλιμάκων που ήταν >1 . Το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin εφαρμόστηκε για την εκτίμηση της καταλληλότητας του μεγέθους του δείγματος με τιμές $>0,7$ να είναι αποδεκτές. Ο στατιστικός έλεγχος Bartlett εφαρμόστηκε για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των συσχετίσεων μεταξύ των στοιχείων του ερωτηματολογίου με τιμές $<0,05$ να είναι αποδεκτές. Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε δυο παράγοντες: την ικανοποίηση από το σχολείο και την ικανοποίηση από τους δασκάλους. Για την πραγματοποίηση των συσχετίσεων, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές σε κάθε παράγοντα που λαμβάνουν τιμές από 1 έως 5 με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν και μεγαλύτερη ικανοποίηση.

Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το IBM SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences).

6.6 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ο μελετώμενος πληθυσμός περιλάμβανε 146 γονείς και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Η πλειονότητα των γονέων ήταν γυναίκες (79,5%), ήταν ηλικίας ≥ 40 ετών (63,7%), είχαν 1-2 παιδιά (88,4%), είχαν παιδιά σε δημοτικό σχολείο (61,6%), ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ/ΑΕΙ (72,1%), είχαν παιδιά σε δημόσιο σχολείο (83,6%) και εργάζονταν ως υπάλληλοι (71,2%).

Οι περισσότεροι γονείς (93,9%) δήλωσαν ότι προκειμένου το παιδί τους να φοιτά σε ένα καλύτερο σχολείο είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν κάποιες ώρες για τις σχολικές αποφάσεις ή τις σχολικές δράσεις ή προσφέροντας προσωπική εργασία.

Οι περισσότεροι γονείς (62,4%) δήλωσαν ότι δεν είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν προκειμένου το παιδί τους να φοιτά σε ένα καλύτερο δημόσιο σχολείο καθώς επίσης οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους γονείς (29,6%) δήλωσαν ότι θα διέθεταν από 0-50 ευρώ.

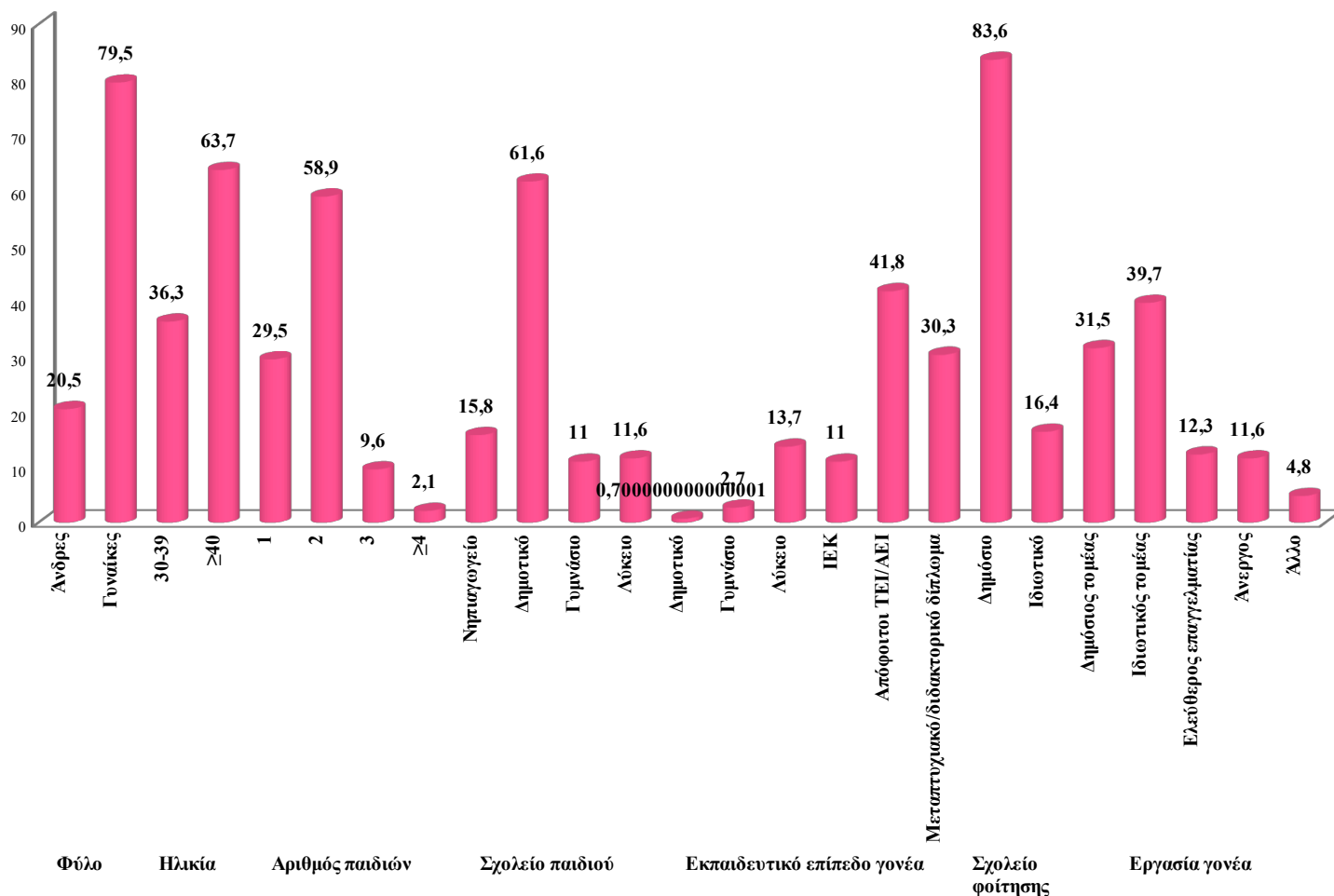
Περίπου οι μισοί γονείς (54,1%) δήλωσαν ότι προκειμένου το παιδί τους να φοιτά σε ένα καλύτερο σχολείο είναι διατεθειμένοι να μεταφέρουν το παιδί τους σε ένα πιο απομακρυσμένο από το σπίτι σχολείο.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων.

Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο		
Ανδρες	30	20,5
Γυναίκες	116	79,5
Ηλικία		
30-39	53	36,3
≥ 40	93	63,7
Αριθμός παιδιών		
1	43	29,5
2	86	58,9
3	14	9,6
≥ 4	3	2,1
Σχολείο παιδιού		

Νηπιαγωγείο	23	15,8
Δημοτικό	90	61,6
Γυμνάσιο	16	11
Λύκειο	17	11,6
Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέα		
Δημοτικό	1	0,7
Γυμνάσιο	4	2,7
Λύκειο	20	13,7
ΙΕΚ	16	11
Απόφοιτοι ΤΕΙ/ΑΕΙ	61	41,8
Μεταπτυχιακό/διδακτορικό δίπλωμα	44	30,3
Σχολείο φοίτησης		
Δημόσιο	122	83,6
Ιδιωτικό	24	16,4
Εργασία γονέα		
Δημόσιος τομέας	46	31,5
Ιδιωτικός τομέας	58	39,7
Ελεύθερος επαγγελματίας	18	12,3
Άνεργος	17	11,6
Άλλο	7	4,8
Προκειμένου το παιδί μου να φοιτά σε ένα καλύτερο σχολείο είμαι διατεθειμένος να αφιερώσω		
0 ώρες	9	6,2
1-2 ώρες εβδομαδιαίως για τις σχολικές αποφάσεις ή τις σχολικές δράσεις ή προσφέροντας προσωπική εργασία (π.χ. βάψιμο του σχολείου)	62	42,5
1-2 ώρες μηνιαίως για τις σχολικές αποφάσεις ή τις σχολικές δράσεις ή προσφέροντας προσωπική εργασία (π.χ. βάψιμο του σχολείου)	75	51,4
Προκειμένου το παιδί μου να φοιτά σε ένα καλύτερο δημόσιο σχολείο είμαι διατεθειμένος να προσφέρω μηνιαίως		
0 ευρώ	78	62,4
1-50 ευρώ	37	29,6

51-100 ευρώ	9	7,2
101-150 ευρώ	1	0,8
Προκειμένου το παιδί μου να φοιτά σε ένα καλύτερο σχολείο είμαι διατεθειμένος να μεταφέρω το παιδί μου σε ένα πιο απομακρυσμένο από το σπίτι μου σχολείο		
Διαφωνώ απόλυτα	18	12,3
Διαφωνώ λίγο	17	11,6
Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	32	21,9
Συμφωνώ λίγο	40	27,4
Συμφωνώ απόλυτα	49	26,7



Γράφημα 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων

6.7 Ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης

Το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin για την εκτίμηση της καταλληλότητας του μεγέθους του δείγματος ήταν 0,903, ενώ το ελάχιστο όριο είναι 0,70 γεγονός που δηλώνει πως το μέγεθος του δείγματος ήταν αποδεκτό για την πραγματοποίηση της ανάλυσης παραγόντων. Επιπλέον, η τιμή p για τον στατιστικό έλεγχο Bartlett ήταν $<0,001$ γεγονός που δηλώνει πως οι συσχετίσεις μεταξύ των στοιχείων του ερωτηματολογίου επιτρέπουν την πραγματοποίηση της ανάλυσης παραγόντων. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων και πιο συγκεκριμένα οι φορτίσεις των στοιχείων που ήταν $>0,40$. Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε δυο παράγοντες: την ικανοποίηση από το σχολείο και την ικανοποίηση από τους δασκάλους. Οι δυο επιμέρους παράγοντες ερμηνεύουν το 56% της μεταβλητότητας του ερωτηματολογίου. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τους δυο παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων και οι οποίοι ήταν μεγαλύτεροι από το αποδεκτό όριο του 0,70 γεγονός που δηλώνει πολύ καλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2. Ανάλυση παραγόντων των 19 στοιχείων του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης.

Στοιχείο	Παράγοντας	
	1	2
	Ικανοποίηση από το σχολείο	Ικανοποίηση από τους δασκάλους
Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου διαθέτει κατάλληλους χώρους για την εκπαιδευτική διαδικασία	0,81	
Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου	0,84	
Το παιδί μου δείχνει ευχαριστημένο από τη ζωή του στο σχολείο	0,61	
Αν μπορούσα θα άλλαζα το σχολείο φοίτησης του παιδιού μου	0,63	
Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου χρησιμοποιεί σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις κάνοντας τη μάθηση ευχάριστη και ελκυστική για το παιδί	0,61	
Το παιδί μου ανταποκρίνεται στις “απαιτήσεις” του σχολείου με		0,65

θέληση και ευχαρίστηση		
Το παιδί μου ενδιαφέρεται και συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης		0,72
Ο/η δάσκαλος/α της τάξης ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου		0,82
Ο/η δάσκαλος/α της τάξης είναι αγαπητός στο παιδί μου		0,84
Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου ενημερώνει τακτικά τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών		0,61
Το σχολείο ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών	0,51	
Το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας	0,74	
Το σχολείο παρέχει στα παιδιά όλα τα απαραίτητα εφόδια ώστε να γίνουν ικανοί και χρήσιμοι πολίτες	0,75	
Νιώθω εμπιστοσύνη για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου	0,71	
Νιώθω εμπιστοσύνη για το/τη δάσκαλο/α του παιδιού μου		0,79
Cronbach's alpha	0,87	0,82

Οι τιμές εκφράζουν φορτίσεις.

6.7.1 Ικανοποίηση για το σχολείο φοίτησης

Οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την ικανοποίησή τους για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Οι υψηλότερες μέσες τιμές δηλώνουν και μεγαλύτερη συμφωνία των γονέων.

Η μέση συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από το σχολείο ήταν 3,4 γεγονός που δηλώνει μέτρια ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο, ενώ η μέση συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από τους δασκάλους ήταν 3,9 γεγονός που δηλώνει αρκετή ικανοποίηση των γονέων από τους δασκάλους.

Οι γονείς συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό με τις εξής παραμέτρους:

- Ο/η δάσκαλος/α της τάξης είναι αγαπητός στο παιδί μου
- Το παιδί μου ενδιαφέρεται και συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης
- Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου βρίσκεται κοντά στο σπίτι μας
- Το παιδί μου δείχνει ευχαριστημένο από τη ζωή του στο σχολείο

- Νιώθω εμπιστοσύνη για το/τη δάσκαλο/α του παιδιού μου
- Ο/η δάσκαλος/α της τάξης ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου
- Το παιδί μου ανταποκρίνεται στις “απαιτήσεις” του σχολείου με θέληση και ευχαρίστηση
- Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου ενημερώνει τακτικά τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών

Οι γονείς συμφωνούσαν σε μέτριο βαθμό με τις εξής παραμέτρους:

- Νιώθω εμπιστοσύνη για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου
- Το σχολείο ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών
- Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου διαθέτει κατάλληλους χώρους για την εκπαιδευτική διαδικασία
- Το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας
- Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου
- Το σχολείο παρέχει στα παιδιά όλα τα απαραίτητα εφόδια ώστε να γίνουν ικανοί και χρήσιμοι πολίτες
- Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου χρησιμοποιεί σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις κάνοντας τη μάθηση ευχάριστη και ελκυστική για το παιδί
- Αν μπορούσα θα άλλαζα το σχολείο φοίτησης του παιδιού μου
- Θα προτιμούσα το παιδί μου να φοιτά σε ιδιωτικό σχολείο
- Οι γονείς και τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις για τη σχολική ζωή (π.χ. δράσεις για το περιβάλλον, φιλανθρωπικές ενέργειες κ.ά.)

Οι γονείς συμφωνούσαν σε μικρό βαθμό με την εξής παράμετρο:

- Νιώθω εμπιστοσύνη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Πίνακας 3. Οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την ικανοποίησή τους για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους.

Στοιχείο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
----------	-----------	-----------------

Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου βρίσκεται κοντά στο σπίτι μας	4,2	1,2
Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου διαθέτει κατάλληλους χώρους για την εκπαιδευτική διαδικασία	3,5	1,1
Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου	3,2	1,1
Το παιδί μου δείχνει ευχαριστημένο από τη ζωή του στο σχολείο	3,9	0,9
Αν μπορούσα θα άλλαζα το σχολείο φοίτησης του παιδιού μου	3,1	1,5
Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου χρησιμοποιεί σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις κάνοντας τη μάθηση ευχάριστη και ελκυστική για το παιδί	3,1	1,1
Το παιδί μου ανταποκρίνεται στις “απαιτήσεις” του σχολείου με θέληση και ευχαρίστηση	3,8	0,9
Το παιδί μου ενδιαφέρεται και συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης	4,2	0,8
Ο/η δάσκαλος/α της τάξης ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου	3,8	0,9
Ο/η δάσκαλος/α της τάξης είναι αγαπητός στο παιδί μου	4,2	0,9
Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου ενημερώνει τακτικά τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών	3,7	1,1
Το σχολείο ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών	3,5	1,1
Το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας	3,4	1,1
Το σχολείο παρέχει στα παιδιά όλα τα απαραίτητα εφόδια ώστε να γίνουν ικανοί και χρήσιμοι πολίτες	3,1	1,2
Νιώθω εμπιστοσύνη για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου	3,5	1,1
Νιώθω εμπιστοσύνη για το/τη δάσκαλο/α του παιδιού μου	3,8	1,1
Νιώθω εμπιστοσύνη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	2,3	1
Οι γονείς και τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις για τη σχολική ζωή (π.χ. δράσεις για το περιβάλλον, φιλανθρωπικές ενέργειες κ.ά.)	2,8	1,1
Θα προτιμούσα το παιδί μου να φοιτά σε ιδιωτικό σχολείο	2,8	1,6
Συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από το σχολείο	3,4	0,9
Συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από τους δασκάλους	3,9	0,8

6.7.2 Ρόλος του σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών

Οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών παρουσιάζονται στον πίνακα 4. Οι υψηλότερες μέσες τιμές δηλώνουν και μεγαλύτερη συμφωνία των γονέων.

Οι γονείς συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό με τις εξής παραμέτρους:

- Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά το χώρο εκείνο που θα μπορούν να αναπτυχθούν νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά
- Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά το χώρο εκείνο που θα αισθάνονται καλά και θα θέλουν να βρίσκονται με χαρά
- Το σχολείο πρέπει να προάγει την κριτική σκέψη
- Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για την προστασία του περιβάλλοντος
- Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για την πρόληψη και την προστασία της υγείας του ανθρώπου
- Είναι σημαντική η εκπαίδευση για την ειρήνη και την ειρηνική συμβίωση των λαών
- Είναι σημαντικό να ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα κάθε βαθμίδας θέματα που στοχεύουν στην καταπολέμηση των ανισοτήτων, της φτώχειας και της βίας
- Θα ήθελα το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου να καλύπτει τα παραπάνω θέματα
- Είναι σημαντικό το σχολείο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να βοηθάει στη μείωση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού
- Το σχολείο θα πρέπει να προσαρμόζεται τόσο στις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας όσο και της σύγχρονης κοινωνίας

Οι γονείς συμφωνούσαν σε μέτριο βαθμό με τις εξής παραμέτρους:

- Το σχολείο πρέπει να προσφέρει στα παιδιά τις βασικές γνώσεις ώστε να πετύχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις
- Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου καλύπτει τα παραπάνω θέματα

Πίνακας 4. Οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με τον ρόλο του σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών.

Στοιχείο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Το σχολείο πρέπει να προσφέρει στα παιδιά τις βασικές γνώσεις ώστε να πετύχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις	3,1	1,6
Το σχολείο πρέπει να προάγει την κριτική σκέψη	4,8	0,5
Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά το χώρο εκείνο που θα μπορούν να αναπτυχθούν νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά	4,9	0,3
Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά το χώρο εκείνο που θα αισθάνονται καλά και θα θέλουν να βρίσκονται με χαρά	4,9	0,3
Το σχολείο θα πρέπει να προσαρμόζεται τόσο στις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας όσο και της σύγχρονης κοινωνίας	4,6	0,7
Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για την προστασία του περιβάλλοντος	4,8	0,4
Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για τα ανθρώπινα δικαιώματα	4,8	0,4
Είναι σημαντικό το σχολείο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να βοηθάει στη μείωση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού	4,7	0,8
Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για την πρόληψη και την προστασία της υγείας του ανθρώπου	4,8	0,5
Είναι σημαντική η εκπαίδευση για την ειρήνη και την ειρηνική συμβίωση των λαών	4,8	0,5
Είναι σημαντικό να ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα κάθε βαθμίδας θέματα που στοχεύουν στην καταπολέμηση των ανισοτήτων, της φτώχειας και της βίας	4,8	0,5
Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου καλύπτει τα παραπάνω	3,1	1

θέματα		
Θα ήθελα το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου να καλύπτει τα παραπάνω θέματα	4,8	0,5

6.7.3 Οργάνωση και διοίκηση των σχολείων

Οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολείων παρουσιάζονται στον πίνακα 5. Οι υψηλότερες μέσες τιμές δηλώνουν και μεγαλύτερη συμφωνία των γονέων.

Οι γονείς συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό με τις εξής παραμέτρους:

- Το κράτος οφείλει να παρέχει δημόσια και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης
- Η καλύτερη οργάνωση/διοίκηση θα κάνει τα σχολεία καλύτερα
- Η υψηλότερη χρηματοδότηση θα κάνει τα σχολεία καλύτερα
- Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα θα μπορούσε να βελτιώσει την οργάνωση του σχολείου
- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης
- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων (σχολείων) θα κάνει τα σχολεία καλύτερα
- Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή θα μπορούσε να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών

Οι γονείς συμφωνούσαν σε μέτριο βαθμό με τις εξής παραμέτρους:

- Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται καθημερινά από τους μαθητές τους

- Αν τα σχολεία ήταν ιδιωτικά η ποιότητα της εκπαίδευσης θα ήταν υψηλότερη

Πίνακας 5. Οι απαντήσεις των γονέων αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολείων.

Στοιχείο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται καθημερινά από τους μαθητές τους	3,4	1,3
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης	3,9	1,3
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης	4,6	0,7
Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων (σχολείων) θα κάνει τα σχολεία καλύτερα	3,8	1,4
Η καλύτερη οργάνωση/διοίκηση θα κάνει τα σχολεία καλύτερα	4,5	0,9
Η υψηλότερη χρηματοδότηση θα κάνει τα σχολεία καλύτερα	4,5	0,8
Αν τα σχολεία ήταν ιδιωτικά η ποιότητα της εκπαίδευσης θα ήταν υψηλότερη	2,9	1,4
Το κράτος οφείλει να παρέχει δημόσια και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση	4,9	0,3
Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα θα μπορούσε να βελτιώσει την οργάνωση του σχολείου	4	0,9
Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή θα μπορούσε να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών	3,7	1

6.8 Συσχετίσεις

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης χωρίς όμως η σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,1, p-value=0,5).

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης χωρίς όμως η σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,1, p-value=0,5).

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων (σχολείων) θα κάνει τα σχολεία καλύτερα με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,6, p-value<0,001).

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι η καλύτερη οργάνωση/διοίκηση θα κάνει τα σχολεία καλύτερα με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,4, p-value<0,001).

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι αν τα σχολεία ήταν ιδιωτικά η ποιότητα της εκπαίδευσης θα ήταν υψηλότερη χωρίς όμως η σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,1, p-value=0,3).

Η μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι το σχολείο φοίτησης καλύπτει τους στόχους της εκπαίδευσης με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,4, p-value<0,001).

Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων δεν σχετίζονταν με την εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,001, p-value=0,99).

Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,2, p-value=0,03).

Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς χωρίς όμως η σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,1, p-value=0,7).

Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζονταν με την αντίληψη ότι η μικρότερη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή θα μπορούσε να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών με τη σχέση αυτή να μην είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=-0,1, p-value=0,3).

Η μεγαλύτερη προτίμηση για φοίτηση σε ιδιωτικό σχολείο σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι αν τα σχολεία ήταν ιδιωτικά η ποιότητα της εκπαίδευσης

θα ήταν υψηλότερη με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,6, p-value<0,001).

Σύγκριση και συσχέτιση του είδους του σχολείου με Ικανοποίηση για τον Εκπαιδευτικό, τη Σχολική Μονάδα και το Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Η μέση συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από το δημόσιο σχολείο ήταν 3,2 και από το ιδιωτικό σχολείο ήταν 4,2 με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (p-value<0,001).

Η μέση συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από τους δασκάλους στο δημόσιο σχολείο ήταν 3,8 και από τους δασκάλους στο ιδιωτικό σχολείο ήταν 4,2 με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (p-value=0,001).

Η μέση συνολική βαθμολογία εμπιστοσύνης για το εκπαιδευτικό σύστημα από τους γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο δημόσιο σχολείο ήταν 2,3 και από τους γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο ιδιωτικό σχολείο ήταν 2 με τη διαφορά αυτή να μην είναι στατιστικά σημαντική (p-value=0,1).

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι αν τα σχολεία ήταν ιδιωτικά η ποιότητα της εκπαίδευσης θα ήταν υψηλότερη χωρίς όμως η σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,1, p-value=0,3).

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους δασκάλους σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι αν τα σχολεία ήταν ιδιωτικά η ποιότητα της εκπαίδευσης θα ήταν υψηλότερη χωρίς όμως η σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,1, p-value=0,6).

Υπόθεση ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης.

Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,2, p-value=0,03).

Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς χωρίς όμως η σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,1, p-value=0,7).

Η ενεργή συμμετοχή των γονέων και των παιδιών στις αποφάσεις για τη σχολική ζωή δεν σχετίζονταν με τις ώρες που προτίθενται οι γονείς να αφιερώσουν για το σχολείο (συντελεστής συσχέτισης Spearman=-0,04, p-value=0,8).

Η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων και των παιδιών στις αποφάσεις για τη σχολική ζωή σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους δασκάλους με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,4, p-value<0,001).

Η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων και των παιδιών στις αποφάσεις για τη σχολική ζωή σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,5, p-value<0,001).

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους δασκάλους σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,7, p-value<0,001).

Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζονταν με μεγαλύτερη διαθεσιμότητα να μεταφέρουν το παιδί τους σε ένα πιο απομακρυσμένο από το σπίτι σχολείο με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική (συντελεστής συσχέτισης Spearman=0,2, p-value=0,01).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση-Συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε ο βαθμός ικανοποίησης ή/και δυσαρέσκειας των γονέων για την εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τη σχολική μονάδα, για το ρόλο του σχολείου στην εκπαίδευση και για την οργάνωση και διοίκηση των σχολείων. Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης/ δυσαρέσκειας των γονέων και των απόψεων των γονέων για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης/ δυσαρέσκειας των γονέων και της διάθεσης που αυτοί έχουν ή της ετοιμότητας της οποίας βρίσκονται να αποδεχτούν εναλλακτικές μορφές και δομές εκπαίδευσης, οι οποίες προϋποθέτουν την αυξημένη συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα και στις σχολικές αποφάσεις. Τέλος, διερευνήθηκαν πιθανοί προσδιοριστές της ικανοποίησης.

Στην έρευνα συμμετείχαν 146 γονείς, η πλειοψηφία των οποίων ήταν γυναίκες (79,5%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είχαν ηλικία ≥ 40 έτη και το 88,4% των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν 1-2 παιδιά, εκ των οποίων το 61,6% πήγαιναν στο δημοτικό. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ/ΑΕΙ (72,1%), είχαν παιδιά σε δημόσιο σχολείο (83,6%) και εργάζονταν ως υπάλληλοι (71,2%).

Οι περισσότεροι γονείς (93,9%) δήλωσαν ότι προκειμένου το παιδί τους να φοιτά σε ένα καλύτερο σχολείο είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν κάποιες ώρες για τις σχολικές αποφάσεις ή τις σχολικές δράσεις ή προσφέροντας προσωπική εργασία. Οι περισσότεροι γονείς (62,4%) δήλωσαν ότι δεν είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν προκειμένου το παιδί τους να φοιτά σε ένα καλύτερο δημόσιο σχολείο, ενώ περίπου οι μισοί γονείς (54,1%) δήλωσαν ότι προκειμένου το παιδί τους να φοιτά σε ένα καλύτερο σχολείο είναι διατεθειμένοι να μεταφέρουν το παιδί τους σε ένα πιο απομακρυσμένο από το σπίτι σχολείο.

Αναφορικά με την ικανοποίηση από το σχολείο φοίτησης του παιδιού, η μέση συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από το σχολείο ήταν 3,4 γεγονός που δηλώνει μέτρια ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο, ενώ η μέση συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από τους δασκάλους ήταν 3,9 γεγονός που δηλώνει αρκετή

ικανοποίηση των γονέων από τους δασκάλους. Οι σημαντικότεροι παράμετροι που οι γονείς συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό ήταν ότι ο/η δάσκαλος/α της τάξης ήταν αγαπητός στο παιδί μου, ότι το παιδί ενδιαφέρεται και συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης, ότι το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί βρίσκεται κοντά στο σπίτι και στο ότι το παιδί δείχνει ευχαριστημένο από τη ζωή του στο σχολείο. Οι σημαντικότεροι παράγοντες που οι γονείς συμφωνούσαν σε μέτριο βαθμό ήταν το γεγονός ότι ένιωθαν εμπιστοσύνη για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί, ότι το σχολείο ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, ότι το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί διαθέτει κατάλληλους χώρους για την εκπαιδευτική διαδικασία και στο ότι το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας. Σε μικρό βαθμό οι γονείς συμφώνησαν στο ότι ένιωθαν εμπιστοσύνη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε μια μελέτη που πραγματοποίησαν οι Ματσαγγούρας & Βέρδης (2003), βρήκαν ότι το 44% των γονέων απάντησαν ότι το σχολείο εκπληρώνει σε ικανοποιητικό ή/και σε υψηλό βαθμό την αποστολή του.

Αναφορικά με τους στόχους της εκπαίδευσης, οι γονείς συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό στο ότι το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά το χώρο εκείνο που θα μπορούν να αναπτυχθούν νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά, στο ότι το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά το χώρο εκείνο που θα αισθάνονται καλά και θα θέλουν να βρίσκονται με χαρά και στο ότι το σχολείο πρέπει να προάγει την κριτική σκέψη, ενώ είναι σημαντικό να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για την προστασία του περιβάλλοντος. Επιπλέον, συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό στο ότι είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την πρόληψη και την προστασία της υγείας του ανθρώπου, για την ειρήνη και την ειρηνική συμβίωση των λαών και στο γεγονός ότι είναι σημαντικό να ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα κάθε βαθμίδας θέματα που στοχεύουν στην καταπολέμηση των ανισοτήτων, της φτώχειας και της βίας. Στην ερώτηση αν το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί τους καλύπτει τα παραπάνω θέματα οι γονείς συμφώνησαν σε μέτριο βαθμό. Ενώ συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό ότι θα ήθελαν το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους να ασχολείται με τέτοια ζητήματα.

Οι γονείς συμφώνησαν σε μέτριο βαθμό για το ότι το σχολείο πρέπει να προσφέρει στα παιδιά τις βασικές γνώσεις ώστε να πετύχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις και στο ότι το σχολείο που φοιτά το παιδί καλύπτει τα παραπάνω θέματα.

Αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολείων, οι γονείς συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό στο ότι το κράτος οφείλει να παρέχει δημόσια και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, στο ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, στο ότι η καλύτερη οργάνωση/διοίκηση και η υψηλότερη χρηματοδότηση θα κάνει τα σχολεία καλύτερα και στο ότι η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα θα μπορούσε να βελτιώσει την οργάνωση του σχολείου. Επιπλέον, οι γονείς συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και θα κάνει τα σχολεία καλύτερα, ενώ η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή θα μπορούσε να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών. Οι γονείς συμφώνησαν σε μέτριο βαθμό στο γεγονός ότι το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται καθημερινά από τους μαθητές και στο γεγονός ότι η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή θα μπορούσε να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών.

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης των γονέων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Αναλυτικότερα, η μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων (σχολείων) θα κάνει τα σχολεία καλύτερα ($p < 0,001$). Το εύρημα αυτό οφείλεται ενδεχομένως στο γεγονός ότι η αξιολόγηση των σχολείων μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την καλύτερη οργάνωση και για την ποιοτικότερη παροχή υπηρεσιών στα σχολεία, οι οποίες ανταποκρίνονται στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Ceallaigh et al., (2021), η σωστή διεξαγωγή της αξιολόγησης αποτελεί βασικό μέρος του σχεδίου βελτίωσης ενός σχολείου, υποστηρίζοντας έτσι τα σχολεία στην αυτό-αξιολόγησή τους και στην εξέλιξή τους, γεγονός που επηρεάζει και το βαθμό της ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο.

Επιπλέον, η μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι η καλύτερη οργάνωση/διοίκηση θα κάνει τα σχολεία καλύτερα με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$). Η διοίκηση και η οργάνωση είναι δύο παράγοντες που συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, η οποία επηρεάζει και το βαθμό ικανοποίησης των γονέων. Η μελέτη των Friedman et al. (2006) βρήκε ότι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των γονέων είναι και ο βαθμός

μέχρι τον οποίο η σχολική ηγεσία ήταν αποτελεσματική και ανταποκρίνονταν σε θέματα οργάνωσης και διαχείρισης του προϋπολογισμού για τα σχολεία. Επιπλέον, στη μελέτη του Βεΐου (2013) βρέθηκε ότι η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών των σχολείων σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση των γονέων. Η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στα σχολεία σχετίζεται άμεσα με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, καθώς όταν υπάρχει καλή οργάνωση και αποτελεσματική διοίκηση, βελτιώνεται και η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχει το σχολείο.

Στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε και μεταξύ της εμπιστοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα και της άποψης ότι το σχολείο φοίτησης καλύπτει τους στόχους της εκπαίδευσης τους οποίους είχαμε ορίσει να είναι αυτοί της Αειφόρου Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι το σχολείο φοίτησης καλύπτει τους στόχους της Εκπαίδευσης για Αειφορία ($p < 0,001$). Οι στόχοι που τέθηκαν από εμάς ως υψίστης σημασίας συμφωνούν με τις απόψεις των γονέων και μάλιστα η κάλυψή τους επηρεάζει τις απόψεις τους σε σχέση με την ικανοποίηση που νιώθουν για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό ενισχύει την άποψή μας για την ανάγκη καθολικής αλλαγής των σχολείων σε Αειφόρα, αποκομίζοντας έτσι όλα τα οφέλη για όλα τα παιδιά.

Η μεγαλύτερη προτίμηση για φοίτηση σε ιδιωτικό σχολείο σχετίζονταν με μεγαλύτερη συμφωνία ότι αν τα σχολεία ήταν ιδιωτικά η ποιότητα της εκπαίδευσης θα ήταν υψηλότερη με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$), παρόλα αυτά η άποψη αυτή ανήκει στο 20,6% των ατόμων που ερωτήθηκαν. Η μέση συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από τους δασκάλους στο δημόσιο σχολείο ήταν 3,8 και από τους δασκάλους στο ιδιωτικό σχολείο ήταν 4,2 με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($p = 0,001$). Η μέση συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από το δημόσιο σχολείο ήταν 3,2 και από το ιδιωτικό σχολείο ήταν 4,2 με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0,001$). Η επιλογή του σχολείου αποτελεί ένα σημαντικό δικαίωμα των γονέων, η οποία επηρεάζει και το βαθμό ικανοποίησης των γονέων από το σχολείο που παρακολουθεί το παιδί τους (Kim & Hwang, 2012). Επομένως, η μεγαλύτερη ικανοποίηση από το ιδιωτικό σχολείο μπορεί να είναι απόρροια του ότι οι γονείς που έστειλαν τα παιδιά στο ιδιωτικό σχολείο είχαν το δικαίωμα επιλογής (π.χ. εξαιτίας οικονομικής κατάστασης) και επομένως, αφού το σχολείο το επέλεξαν οι ίδιοι, ήταν και περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτό.

Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,03$). Το εύρημα αυτό μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο έχουν συχνότερες και στενότερες επαφές με το σχολείο, σε σχέση με τους γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου και επομένως, αυτή η επαφή μπορεί να τους κάνει να αισθάνονται ότι εμπλέκονται περισσότερο με τη μόρφωση και την πρόοδο των παιδιών, αυξάνοντας έτσι την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το σχολείο (Lareau, 2000; Reay, 1998; Finders & Lewis, 1994).

Η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων και των παιδιών στις αποφάσεις για τη σχολική ζωή σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους δασκάλους και από το σχολείο με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($p<0,001$). Οι Friedman et al. (2006) διεξήγαγαν μια μελέτη για τη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την ικανοποίηση των γονέων και βρήκαν ότι ο βαθμός ανάμειξης των γονέων στο βαθμό που τους επέτρεπε το σχολείο και οι δάσκαλοι σχετίζονταν θετικά με την ικανοποίηση από το σχολείο. Επιπλέον, οι Cooper & Letts (2002) βρήκαν ότι οι γονείς που λάμβαναν πληροφόρηση για την πρόοδο των παιδιών και η «ενδυνάμωση» των γονέων σχετίζονταν θετικά με την ικανοποίηση που λάμβαναν οι γονείς από το σχολείο. Σε παλαιότερες εποχές, η λήψη των αποφάσεων σε θέματα εκπαίδευσης γινόταν αποκλειστικά από το σχολείο. Με την πάροδο του χρόνου όμως, άρχισαν να εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και οι γονείς, ιδιαίτερα οι γονείς των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Lewis & Forman, 2002). Η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την «ενδυνάμωση» (empowerment) που σημαίνει ότι οι γονείς συμμετέχουν ενεργά και στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και στον προγραμματισμό (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Η μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους δασκάλους σχετίζονταν με μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($p<0,001$). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη των Friedman et al. (2006), οι οποίοι βρήκαν ότι η ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα των δασκάλων. Επιπλέον, οι Wei & Ni (2020) βρήκαν ότι η πιο συχνή επικοινωνία δασκάλου-γονέα οδηγεί σε αύξηση της ικανοποίησης των γονέων. Η πιο συχνή επικοινωνία του γονέα με το δάσκαλο αυξάνει ενδεχομένως το βαθμό ικανοποίησης των γονέων από το δάσκαλο, καθώς η επικοινωνία αυτή τους

δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζουν για την πρόοδο των παιδιών τους και τη γενικότερη συμπεριφορά τους, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν περισσότερο το άτομο που έχει αναλάβει την πρόοδο του παιδιού τους και επομένως, αυξάνεται και ο βαθμός ικανοποίησης από το σχολείο γενικότερα.

Το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σχετίζονταν με μεγαλύτερη διαθεσιμότητα να μεταφέρουν το παιδί τους σε ένα πιο απομακρυσμένο από το σπίτι σχολείο με τη σχέση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,01$). Πολλοί γονείς επιλέγουν το σχολείο του παιδιού με βάση τις σχολικές επιδόσεις προηγούμενων ετών (Kim & Hwang, 2012). Δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν άτομα υψηλού μορφωτικού επιπέδου, επεδίωκαν για τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν ένα σχολείο με υψηλές επιδόσεις, ώστε και τα ίδια να καταφέρουν υψηλές επιδόσεις. Επομένως, οι επιδιώξεις που έχουν οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο για τα παιδιά τους, ενδεχομένως διαμορφώνει και την πρόθεσή τους να μεταφέρουν τα παιδιά σε ένα πιο απομακρυσμένο από το σπίτι τους σχολείο, εάν αυτό πρόκειται να είναι για το καλό του παιδιού. Επιπλέον, οι Buddin et al. (1998) βρήκαν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων συμβάλλει στην απόφαση για την επιλογή του σχολείου που θα φοιτήσει το παιδί και ιδιαίτερα στην απόφαση για το εάν αυτό είναι ιδιωτικό ή δημόσιο, ανεξαρτήτως τοποθεσίας.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπάρχουν και ορισμένοι περιορισμοί. Αναλυτικότερα, τα ερωτηματολόγια ήταν αυτοσυμπληρούμενα από τους γονείς των παιδιών, οπότε υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας που μπορεί να εισάγει συστηματικό σφάλμα πληροφορίας. Επιπλέον, ο μελετώμενος πληθυσμός προήλθε από συγκεκριμένες περιοχές της Ελλάδας και επομένως η γενίκευση των συμπερασμάτων θα πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη περίσκεψη. Πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας, ενώ και άλλες έρευνες θα πρέπει να πραγματοποιηθούν όπου η επιλογή του μελετώμενου πληθυσμού θα πραγματοποιηθεί με τυχαία δειγματοληψία. Γενικότερα, θα πρέπει να πραγματοποιηθούν και άλλες παρόμοιες έρευνες προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για την ικανοποίηση των γονέων από την εκπαίδευση για να μπορέσουν να ληφθούν μέτρα και να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες αλλαγές που θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και θα εισάγουν

νέες μορφές εκπαίδευσης που να ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες της κοινωνίας. Τέλος, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την ικανοποίηση των γονέων, οι οποίοι δεν διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

7.3 Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι γονείς από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ σημαντική καθώς αντανακλά την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται τόσο στα δημόσια όσο και στο ιδιωτικά σχολεία για αυτό το λόγο τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σ' αυτό τον τομέα. Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό πυλώνα για την ένταξη των παιδιών στην κοινωνία επομένως θα πρέπει να είναι αποτελεσματική και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα, οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζονται με τις αλλαγές που συμβαίνουν και να επικαιροποιούν διαρκώς τις λειτουργίες τους ώστε να προσφέρουν μια εκπαίδευση που θα βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν ενεργοί πολίτες στην ενήλικη ζωή τους.

Η ικανοποίηση των γονέων από το σχολείο εξαρτάται λιγότερο από τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών και περισσότερο από τις διαδικασίες και μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται αλλά και από τους εκπαιδευτικούς στόχους και το περιεχόμενο της μάθησης. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίηση των γονέων αλλά και προσφέρει πολλαπλά οφέλη είναι η συμμετοχή των γονέων στην σχολική κοινότητα και στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Επομένως, για να μπορέσει η εκπαίδευση να πραγματοποιήσει τους στόχους της έχοντας ικανοποιημένους γονείς και μαθητές, θα πρέπει να επιτρέψει στους γονείς να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και να τους εμπλέκει σε εκπαιδευτικές δράσεις, επηρεάζοντας έτσι όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Για να κερδίσει και πάλι ο θεσμός του σχολείου την εμπιστοσύνη και την ικανοποίηση των μαθητών και των γονιών θα πρέπει να γίνει το «άνοιγμα» του σχολείου στη κοινωνία πραγματοποιώντας μετασχηματιστικές αλλαγές στη ψυχή και στο μυαλό των ανθρώπων μέσα από την ενεργό δράση και προσφορά.

Αν και η αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών θα μπορούσε να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης αυτό δεν μπορεί να είναι δεδομένο καθώς

προϋποθέτει ότι η αξιολόγηση διενεργείται με το σωστό τρόπο και επιφέρει αρκετούς κινδύνους. Απεναντίας, η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η υποστήριξή τους, η υψηλότερη χρηματοδότηση και η σωστή οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων μπορούν να επηρεάσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ποιότητα της εκπαίδευσης τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

Οι μεταρρυθμίσεις που αφορούν την αποκέντρωση των σχολικών μονάδων, τα αυτό-διαχειριζόμενα σχολεία και την γονική επιλογή για το σχολείο φοίτησης πρέπει να γίνονται με ιδιαίτερη προσοχή καθώς εγκυμονούν κινδύνους, αφήνοντας πίσω παιδιά από οικογένειες χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων κάτι που είναι ηθικά απαράδεκτο και αντίθετο προς την κατεύθυνση της πλανητικής ευημερίας και των ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

Τέλος, είναι σημαντικό για την εκπαίδευση να υιοθετηθούν νέες μορφές εκπαίδευσης που θα συμβαδίζουν με τις ανάγκες της κοινωνίας. Μια από τις αλλαγές που πρέπει να υιοθετηθούν είναι να μετατραπούν τα σχολεία σε Αειφόρα. Στην εργασία προτείνουμε τα Αειφόρα Σχολεία (ΑΣ) να γίνουν το όραμα ολόκληρης της εκπαίδευσης και οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να αφοσιωθούν προς αυτόν τον στόχο δημιουργώντας τα κατάλληλα δίκτυα για να πραγματοποιηθεί ποιοτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Το «Αειφόρο Σχολείο», μέσα από τις βιωματικές δράσεις, προτάσσει νέες παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προάγουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και γενικότερα όλων των μελών της σχολικής κοινότητας σε θέματα που αφορούν τον πολιτισμό, τη σύνδεση των μαθητών με τον τόπο και την ιστορία τους, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τη φυσική κατάσταση των μαθητών και θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφορία στο σχολείο και στον τόπο τους. Η συμβολή των βιωματικών δράσεων στην εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι καθοριστική για τη βελτίωση του χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, αλλά και στις προσδοκίες των γονέων και των παιδιών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

Ερωτηματολόγιο

1. Ποιο είναι το φύλο σας;
Γυναίκα
Άνδρας
2. Ποια είναι η ηλικία σας;
20-29
30-39
≥40 ετών
3. Πόσα παιδιά έχετε;
Ένα
Δύο
Τρία
>3
4. Το παιδί στο οποίο αναφέρεστε κατά την απάντησή σας στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο φοιτά σε:
Νηπιαγωγείο
Δημοτικό
Γυμνάσιο
Λύκειο
5. Ποιο είναι το ανώτερο εκπαιδευτικό σας επίπεδο;
Απόφοιτος/η δημοτικού
Απόφοιτος/η γυμνασίου
Απόφοιτος/η τεχνικού/γενικού λυκείου
Απόφοιτος/η ΙΕΚ
Απόφοιτος/η ΤΕΙ/ΑΕΙ
Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος
Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος
Άλλο
6. Το παιδί στο οποίο αναφέρεστε κατά την απάντησή σας στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο φοιτά σε:
Δημόσιο σχολείο
Ιδιωτικό σχολείο
7. Πού εργάζεστε;
Στο δημόσιο τομέα
Στον ιδιωτικό τομέα
Ως ελεύθερος επαγγελματίας
Είμαι άνεργος/η
Άλλο

1^ο Μέρος. Οι απαντήσεις σας στις παρακάτω ερωτήσεις θα αποτυπώσουν την ικανοποίηση/δυσανεμία για το σχολείο φοίτησης του παιδιού σας. Έχοντας λοιπόν στο μυαλό σας το σχολείο του παιδιού σας καλείστε να απαντήσετε σε τι βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις. Η βαθμολογία των απαντήσεων είναι η εξής:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

	Κατάσταση	Απάντηση				
		1	2	3	4	5
1.	Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου βρίσκεται κοντά στο σπίτι μας	1	2	3	4	5
2.	Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου διαθέτει σύγχρονους, μεγάλους και καθαρούς χώρους	1	2	3	4	5
3.	Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου	1	2	3	4	5
4.	Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του παιδιού μου	1	2	3	4	5
5.	Αν μπορούσα θα άλλαζα το σχολείο του παιδιού μου	1	2	3	4	5
6.	Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου χρησιμοποιεί σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις κάνοντας τη μάθηση ευχάριστη και ελκυστική για το παιδί	1	2	3	4	5
7.	Το παιδί μου ανταποκρίνεται στις “απαιτήσεις” του σχολείου με θέληση και ευχαρίστηση	1	2	3	4	5
8.	Το παιδί μου ενδιαφέρεται και συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης	1	2	3	4	5
9.	Ο/η δάσκαλος/α της τάξης ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μου	1	2	3	4	5
10.	Ο/η δάσκαλος/α της τάξης ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του παιδιού μου	1	2	3	4	5
11.	Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου ενημερώνει τακτικά τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών	1	2	3	4	5
12.	Το σχολείο ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών	1	2	3	4	5
13.	Το σχολείο ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας.	1	2	3	4	5
14.	Το σχολείο παρέχει στα παιδιά όλα τα απαραίτητα εφόδια ώστε να γίνουν ικανοί και χρήσιμοι πολίτες.	1	2	3	4	5
15.	Νιώθω εμπιστοσύνη για το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου.	1	2	3	4	5
16.	Νιώθω εμπιστοσύνη για το/τη δάσκαλο/α του παιδιού μου	1	2	3	4	5
17.	Νιώθω εμπιστοσύνη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	1	2	3	4	5
18.	Οι γονείς και τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις για τη σχολική ζωή (π.χ. δράσεις για το περιβάλλον, φιλανθρωπικές ενέργειες κ.ά.)	1	2	3	4	5
19.	Θα προτιμούσα το παιδί μου να φοιτά σε ιδιωτικό σχολείο	1	2	3	4	5

2^ο Μέρος. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν το ρόλο του σχολείου στην εκπαίδευση. Παρακαλώ απαντήστε σε τι βαθμό συμφωνείτε/ διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις. Η βαθμολογία των απαντήσεων είναι η εξής:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

	Κατάσταση	Απάντηση				
		1	2	3	4	5
1.	Το σχολείο πρέπει να προσφέρει στα παιδιά τις βασικές γνώσεις ώστε να πετύχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις	1	2	3	4	5
2.	Το σχολείο πρέπει να προάγει τη κριτική σκέψη	1	2	3	4	5
3.	Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά το χώρο εκείνο που θα μπορούν να αναπτυχθούν νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά	1	2	3	4	5
4.	Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά το χώρο εκείνο που θα αισθάνονται καλά και θα θέλουν να βρίσκονται με χαρά	1	2	3	4	5
5.	Το σχολείο θα πρέπει να προσαρμόζεται τόσο στις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας όσο και της σύγχρονης κοινωνίας	1	2	3	4	5
6.	Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για την προστασία του περιβάλλοντος.	1	2	3	4	5
7.	Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για τα ανθρώπινα δικαιώματα	1	2	3	4	5
8.	Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για το μεταναστευτικό/προσφυγικό ζήτημα.	1	2	3	4	5
9.	Είναι σημαντικό το σχολείο να ευαισθητοποιεί τα παιδιά για την πρόληψη και την προστασία της υγείας του ανθρώπου	1	2	3	4	5
10.	Είναι σημαντική η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και την Ειρηνική Συμβίωση των λαών	1	2	3	4	5
11.	Είναι σημαντική η εκπαίδευση για τη μείωση των ανισοτήτων, της φτώχειας και της βίας	1	2	3	4	5
12.	Το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου καλύπτει τα παραπάνω θέματα	1	2	3	4	5
13.	Θα ήθελα το σχολείο στο οποίο φοιτά το παιδί μου να καλύπτει τα παραπάνω θέματα	1	2	3	4	5

3^ο Μέρος. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την οργάνωση και διοίκηση των σχολείων. Παρακαλώ απαντήστε σε τι βαθμό συμφωνείτε/ διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις. Η βαθμολογία των απαντήσεων είναι η εξής:

Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

	Κατάσταση	Απάντηση				
		1	2	3	4	5
1.	Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται καθημερινά από τους μαθητές τους	1	2	3	4	5
2.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
3.	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
4.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων (σχολείων) θα κάνει τα σχολεία καλύτερα	1	2	3	4	5
5.	Η καλύτερη οργάνωση/διοίκηση θα κάνει τα σχολεία καλύτερα	1	2	3	4	5
6.	Η υψηλότερη χρηματοδότηση θα κάνει τα σχολεία καλύτερα	1	2	3	4	5
7.	Αν τα σχολεία ήταν ιδιωτικά η ποιότητα της εκπαίδευσης θα ήταν υψηλότερη	1	2	3	4	5
8.	Το κράτος οφείλει να παρέχει δημόσια και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση	1	2	3	4	5
9.	Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα θα μπορούσε να βελτιώσει την οργάνωση του σχολείου	1	2	3	4	5
10.	Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή θα μπορούσε να βελτιώσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών	1	2	3	4	5
11.	Προκειμένου το παιδί μου να φοιτά σε ένα καλύτερο σχολείο είμαι διατεθειμένος να αφιερώσω	1	2	3	4	5
12.	Προκειμένου το παιδί μου να φοιτά σε ένα καλύτερο σχολείο είμαι διατεθειμένος να συμμετέχω οικονομικά	1	2	3	4	5
13.	Προκειμένου το παιδί μου να φοιτά σε ένα καλύτερο σχολείο είμαι διατεθειμένος να μεταφέρω το παιδί μου σε ένα πιο απομακρυσμένο από το σπίτι μου σχολείο.	1	2	3	4	5

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Addi-Racah, A., Amar, J., & Ashwal, Y. (2018). Schools' influence on their environment: the parents' respective. *Educ Manag Admin Leadership*, 46(5): 782-799.

Angus, L. (1992). "Quality" schooling, conservative educational reform and educational change in Australia. *J Educ Policy*, 7(4): 379-397.

Antikainen, A., & Kauppila, J. (2002). Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. *Int J Lifelong Edu*, 21(3): 209-219.

Arthur, L., & Souza, A. (2020). All for one and one for all? Leadership approaches in complementary schools. *Educ Manag Admin Leadership*, 1-19.

Baker, D.P., & LeTendre, G.K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling (3rd ed.)*. CA: Stanford University Press, Palo Alto.

Barker, P., & Stevenson, D. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: managing the transition to high school. *Sociol Edu*, 59, 156-166.

Barr, J. & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership". The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educ Manage Admin Leadership*, 42(4): 491-505.

Barr, J., & Salmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership", the role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educ Manag Admin Leadership*, 42(4): 491-505.

Barrett-Baxendale, D., & Burton, D. (2009). Twenty-first-century headteacher: pedagogue, visionary leader or both? *School Leadership Manage*, 29(2): 91-107.

Bau, N., Das, J., & Chang, A.Y. (2021). New evidence on learning trajectories in a low-income setting. *Intern J Educ Dev*, 84: 102430.

Baurés, E., & Porto-Lefébure, A.L. (2021). Engaging the school community into diversity and inclusion: the case of EHESP school of public health. In Hall, B. & Tandon, R. (Eds.). *Socially Responsible Higher Education: perspectives on Knowledge Democracy* (pp. 169-180). Brill Publishers, Netherland.

Bejou, A. (2013). An empirical investigation of the sorrelates of satisfaction in public schools. *J Relation Marketing*, 12: 243-260.

Bell, C. A. (2008). Social class differences in school choice: The role of preferences. In W. Feinberg & C. Lubienski (Eds.), *School choice policies and outcomes: Empirical and philosophical perspectives*. State University of New York, Albany.

Billingsley, B.S., McLeskey, J., & Crockett, J.B. (2014). Principal leadership: Moving toward inclusive and high achieving schools for students with disabilities. *CEEDAR Document*. IC-8: 1-67.

Blackmore, J. (2004). Restructuring educational leadership in changing contexts: a local/ global account restructuring in Australia. *J Educ Change*, 5, 267-288.

Blackmore, J. (2010). "Preparing leaders to work with emotions in culturally diverse educational communities." *J Educ Admin*, 48 (5): 642-658.

Blank, M.J., Jacobson, R., & Melaville, A. (2012). *Achieving results through community school partnerships*. Center for American Progress. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535652.pdf> (τελευταία επίσκεψη 10-01-2022).

Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *J Educ Policy*, 23(4): 379-395.

Broadhead, P., Cuckle, P., Hodgson, J., & Dunford, J. (1996). Improving primary schools through school development planning: Building a vision, exploring the reality. *Educ Manag Admin Leadership*, 24(3): 277-290.

Bubb, S., & Earley, P. (2009), Leading staff development for school improvement. *School Leadership Manag*, 29(1): 23-37.

Buddin, R., Cordes, J.J., & Kirby, S. (1998). School choice in California: Who chooses private schools? *J Urban Econom*, 44: 110-34.

Bush, T. (1990). Going it Alone-Managing Grant-Maintained Schools. *Educa Manag Admin*, 18(4): 10-28.

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Sage Publications, Los Angeles, London.

C21 Canada (2012). *C21 Canadians for 21st century learning innovation*. Ανακτήθηκε από: http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/02/C21-Canada-Shifting_Minds.pdf (τελευταία επίσκεψη 10-01-2022).

Caldwell, B.J. (2008). Reconceptualizing the self-managing school. *Educ Manag Admin Leadership*, 36(2): 235-252.

Caruso, L.F. (2013) The micropolitics of educational change experienced by novice public middle school principals. *NASSP Bulletin*, 97(3): 218-252.

Ceallaigh, T.O. & Shéaghdha, A. (2021). Leadership and school self-evaluation in Irish-medium immersion: a roadmap for success. *Educ Manag Admin Leadership*, 1-20.

Clarke, S., & Wildy, H. (2004). Context counts: Viewing small school leadership from the inside out. *J Educ Admin*, 42(5): 555-572.

Clemen, A. (2011). Towards a blended model of leadership for school-based collaborations. *Educ Manag Admin Leadership*, 39(3): 296-316.

Cochran-Smith, M. 1999. "Learning to Teach for Social Justice". *In The Education of Teachers: Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, edited by Gary Griffin (pp.114–144). IL: University of Chicago Press, Chicago.

Colaman, A. (2011). Towards a blended model of leadership for school-based collaborations. *Educ Manage Admin Leadership*, 39(3): 296-316.

- Coldron, J., Crawford, M., Jones, S., & Simkins, T. (2014). The restructuring of schooling in England: The responses of well-positioned head teachers. *Edu Manage Admin Leadership*, 42(3): 387-403.
- Connell, D.J. (2010). Schools of planning thought: exploring differences through similarities. *Int Plan Studies*, 15(4): 269-280.
- Connolly, M., & James, C. (2011). Reflections on developments in school governance: international perspectives on school governing under pressure. *Educ Manag Admin Leadership*, 39(4): 501-509.
- Cooper, A., & Letts, K. (2002). *A parent report card: universal prekindergarten in New York city. What parents really think, early childhood strategic group*, New York, NY.
- Copland, M.A. (2001). The myth of the superprincipal. *Phi Delta Kappan*, 82(7): 528-533.
- Cox, L.H. & Witko, C. (2008). School choice and the creation of social capital reexamined. *Am J Political Sci*, 52(1): 142-155.
- Cranston, N., Ehrich, L.C., & Kimber, M. (2006). Ethical dilemmas: The “bread and butter” of education leaders’ lives. *J Educ Admin*, 44(2): 106-121.
- Crouch, L., Kaffenberger, M., & Savage, L. (2021). Using learning profiles to inform education priorities: an editors’ overview of the special issue. *Educ Develop*, 86: 102477.
- Davis, J.M., & Ferreira, J.A. (2019). Creating cultural change in education: a proposal for a continuum for evaluating the effectiveness of sustainable school’s implementation strategies in Australia. *Australian J Environ Educ*, 25: 59-70.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership Manage*, 24(4): 425-437.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *Brit Educ Res J*, 32(4): 601-616.

De Grauwe, A., & Naidoo, J.P. (2002). School evaluation for quality improvement. meeting of the Asian Network of training and research institution in educational planning (ANTRIEP), Kuala Lumpur. Paris: UNESCO.

Desforges, C. (2003) The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review. Research Report 433. London: Department of Education and Skills.

Destler, K.N., & Page, S.B. (2016). Moving toward mixed service delivery: The growth in schools run by nongovernmental providers in ten cities. *Int Public Manage J*, 1-35.

Dewey, J. (1902). The school as social centre. *Element School Teacher*, 3(2), 73-86.

Dow, R.S. (2014), Leadership responsibility in mentoring organization newcomers. *J Manag Policy Pract*, 15(1): 104-112.

Eberly, J.L., Joshi, A., & Konzal, J. (2007). Communicating with families across cultures: An investigation of teacher perceptions and practices. *School Community J*, 17(2): 7-26.

Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In: *Hurrelman K, Kaufmann F and Losel F (eds) Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). DeGruyter, New York.

Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9): 701-712.

Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools (2nd ed.)*. Westview Press, Philadelphia.

- Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educ Leadership*, 51 (8): 50-54.
- Flowers, R., & Chodkiewicz, A. (2009). Local communities and schools tackling sustainability and climate change. *Australian J Environ Educ*, 25: 71-81.
- Friedman, B.A., Bobrowski, P.E., & Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: ethnic similarities and differences. *J Educ Admin*, 44(5): 471-486.
- Friedman, B.A., Bobrowski, P.E., & Markow, D. (2006). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *J Educ Admin*, 45(3): 278-288.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust. The social virtues and the creation of prosperity*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: The Free Press
- Fukuyama, F. (2000). Social capital and civil society. *Int Monetary Fund*, WP/00/74.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *J Edu Change*, 7: 113-122.
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M.V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educ Manag Admin Leadership*, 46(2): 318-338.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham. Open University Press, Philadelphia.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Giles, C., & Hargreaves, A (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educ Admin Quart*, 42(1): 124-156.
- Glasman, N., Cibulka, J., & Ashby, D. (2002). Program self-evaluation for continuous improvement. *Educ Admin Quart*, 38(2): 257-288.

- Gonen, S., & Alon, T. (2015). Greening the curriculum: current trends in environmental education in Israel's public schools. *JSTOR*, 20(1): 57-85.
- Gough, A. (2005). Sustainable schools: renovating educational processes. *Applied Environ Educ Commun*, 4(4): 339-351.
- Gough, A. (2014). STEM policy and science education: scientific curriculum and sociopolitical silences. *Cultur Studies Sci Educ*, 10: 445-458.
- Gough, A., & Sharpley, B. (2005). Toward effective teaching and learning: stories of primary schools' environment science interest and action. *Edu Action Res*, 13(2): 191-212.
- Govender, N., Grobler, B., & Mestry, R. (2016). Internal whole-school evaluation in South Africa: the influence of holistic staff capacity. *Educ Manage Admin Leadership*, 44(6): 996-1020.
- Gurung, C.P., Shrestha, N., Bhandari, B.B. & Abe, O. (2003). School-based environmental clubs: an initiative towards education for sustainable development in Nepal. In *Education for sustainable development in Nepal: views and visions* (pp. 199-204). Institute for Global Environmental Strategies.
- Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the “challenge” School leadership in intercultural schools. *Educ Manag Admin Leadership*, 42(4 Suppl): 65-82.
- Hanushek, E., Kain, J., Rivkin, S., & Branch, G. (2005). *Charter school quality and parental decision making with school choice*. Stanford Institute for Economic Policy Research Discussion paper. No. 04-24.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006), Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *J School Leadership*, 16(5): 550-565.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Henderson, K., & Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs. Report Prepared by the*

Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government.

Higham, R. (2014). "Who owns our schools?" An analysis of the governance of free schools in England. *Educ Manag Admin Leadership*, 42(3): 404-422.

Higham, R. (2014). Free schools in the Big Society: the motivations, aims and demography of free school proposers. *J Edu Policy*, 29(1): 122-139.

Higham, R., & Booth, T. (2016). Reinterpreting the authority of heads. *Educ Manage Admin Leadership*, 46(1): 140-157.

Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). School improvement in an era of change. *Cassell*, London.

Hsieh, C.T., & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *J Public Econ*, 90(8-9): 1477-1503.

Huberman, A.M., & Miles, M.N.B. (1984). *Innovation up close. How school improvement works*. Springer, New York.

Huckle, J. (2009). Sustainable schools: responding to new challenges and opportunities. *Geography*, 94(1): 13-21.

Hudson, P. (2007). Middle School Science Education for Sustainable Living. *Middle School J*, 38(4), 43-47.

Huxham, C., & Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate: the theory and practice of collaborative advantage*. Routledge, UK.

International Systems for Applied Systems Analysis_ IIASA (2018). *Education and the sustainable development agenda*. Ανακτήθηκε από: <https://iiasa.ac.at/policy-briefs/sep-2018/education-and-sustainable-development-agenda> (τελευταία επίσκεψη: 15-01-2022).

- Jacob, B.A., & Lefgren, L. (2007). "What do parents value in education? An empirical investigation of parents' revealed preferences for teachers." *Quarterly J Econ*, 122(4): 1603-1637.
- Jain, C., & Apple, D.K. (2015). What is Self-Growth? *Int J Process Educ*, 7(1): 41-52.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised. *Cambridge J Educ*, 26(3), 325-343.
- Jukes, I., McCain, T., & Crockett, L. (2010). Education and the role of the educator in the future. *Phi Delta Kappan*, 92(4): 15-21.
- Kaffenberger, M., Savage, L., & Crouch, L. (2021). *Schooling without learning: implications of learning profiles for the global learning crisis. SI: learning profiles*. Ανακτήθηκε από: <https://www.sciencedirect.com/journal/international-journal-of-educational-development/special-issue/1035CNWP9N3> (τελευταία επίσκεψη 10-01-2022).
- Katz, J. (2014). Society, schools & progress in Canada: the commonwealth and international library: education and educational research. *Pergamon*, Oxford.
- Ke, Y. (2009). *The sustainable consumption of green schools in China. A case study on the campus environmental management project in green schools*. In Choi, M.Y. & Didham, J. *Education for sustainable consumption in Northeast Asia. Strategies to promote and advance sustainable consumption*. Institute for Global Environmental Strategies.
- Kennelly, J., Taylor, N., & Serow, P. (2011). Education for sustainability and the Australian curriculum. *Australian J Environ Educ*, 27(2): 209-218.
- Kim, J.S. & Hwang, Y.J. (2014). The effects of school choice on parental school participation and school satisfaction in Korea. *Soc Indic Res*, 115: 363-385.
- Kimbell, R., & Stables, K. (2007). Researching design learning: Issues and findings from two decades of research and development. *Contemp Trends Issues Sci Educ*, 34(2): 80-115.

- King, E. (2014). Educational and social change. *University of London, King's College*, London.
- Kleinberger, A.F. (1969). *Society, schools and progress in Israel: The commonwealth and international library: Education and educational research*. Pergamon Publisher, Oxford.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *J School Health*, 74(7): 262-273.
- Komatsu, T. (2013). Why do policy leaders adopt global education reforms? A political analysis of SBM reform adoption in post-conflict Bosnia and Herzegovina. *Educ Policy Anal Arch*, 21(62): 1-19.
- Kurum, G., & Cinkir, S. (2019). An authentic look at evaluation in education: a school self- evaluation model supporting school development. *Eurasian J Educ Res*, 83: 253-286.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Stud Educ Eval*, 30(1): 23-36.
- Landeros, M. (2011). Defining the “good mother” and the “professional teacher”: parent-teacher relationship in an affluent district. *Gender Educ*, 23(3): 247-262.
- Lareau, A. (1987). Social-class differences in family-school relationship: The importance of cultural capital. *Sociol Edu*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education* (2nd eds). Rowman & Littlefield Publishers Lanham, USA.
- Lareau, A., & Schumar, W. (1996). The problem of individualism in family-school policies. *Sociol Edu*, 68, 24-39.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. Research report*. National College for School Leadership, University of Nottingham.

Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educ Admin Quart*, 46(5): 671-706.

Lewis, A., & Forman, T. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of homeschool relations. *Anthropology Educ Quart*, 33(1): 60-89.

Lewis, C., & Lamb, M. (2003). Fathers' influences on children's development: the evidence from two-parent families. *Eur J Psychol Edu*, 18: 211-228.

Lewis, E. (2012). Education for sustainability at a Montessori primary school: from silos to systems thinking. *Australian J Environ Educ*, 28(2): 162-164.

Lisle, J., Annisette, S., & Bowrin-Williams, C. (2020). Leading high-poverty primary schools in Trinidad and Tobago-what do successful principals do? *Educ Manag Admin Leadership*, 48(4): 703-723.

Lopes, A. (2019). Still building a better world? Research reflections on teacher education and identity. In Kowalczyk-Walédziak, M., Korzeniencka-Bondar, A., Danilewicz, W., & Lauwers, G. (Eds.). *Rethinking teacher education for the 21st century: trends, challenges and new directions* (pp. 27-42). Verlag Barbara Budrich, Germany.

Lubienski, C. (2008). The politics of parental choice: Theory and evidence on quality information. In W. Feinberg & C. Lubienski (Eds.), *School choice policies and outcomes: Empirical and philosophical perspectives* (pp. 99-119). State University of New York, Albany.

MacBeath, J. (2004). Putting the self-back into self-evaluation. *Improving Schools*, 7(1): 87-91.

MacBeath, J. (2006). New relationships for old: inspection and self-evaluation in England and Hong Kong. *Int Studies Educ Admin*, 34(2): 2-18.

Mahony, P. (2009). Should "ought" be taught? *Teaching Teacher Educ*, 25(7): 983-989.

Mart, C.T. (2013). A passionate teacher: teacher commitment and dedication to student learning. *Intern J Academic Res Progress Educ Develop*, 2(1): 437-442.

Maslow, A.H. (1951). Resistance to acculturation. *J Soc Issues*, 7(4): 26-29.

Maslowski, R. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effect School Improv*, 18(3): 303-334.

McCormack, O., & J. O'Flaherty. (2010). "An Examination of Pre-service Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Development Education into Irish Post-primary Schools". *Teaching Teacher Educ*, 26(6): 1332-1339.

Mncube, V. (2009). The perceptions of parents of their role in the democratic governance of schools in South Africa: are they on board? *South African J Edu*, 29(1): 83-103.

Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H.A. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environ Educ Res*, 25(4): 508-531.

Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., & Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile *Educ Policy Anal Arch*, 23(87).

Morrison, W., & Peterson, P. (2013). Schools as a setting for promoting positive mental health: Better practices and perspectives. Ανακτήθηκε από: https://www.jcsh-cces.ca/upload/JCSH%20Best%20Practice_Eng_Jan21.pdf (τελευταία επίσκεψη 05-01-2022).

Msila, V. (2016). The struggle to improve school: voices of South African mentors. *Educ Manag Admin Leadership*, 44(6): 936-950.

Muralidharan, K., & Singh, A. (2021). India's new national education policy: evidence and challenges. *Educ Policy*, 372: 36-38.

- Myende, P., & Chikoko, V. (2014). School-university partnership in a South African rural context: Possibilities for an asset-based approach. *J Human Eco*, 46(3): 249-259.
- Myende, P.E. (2013). Sustaining school-community partnership through effective communication. *Communitas*, 78: 76-94.
- Myende, P.E. (2018). Creating functional and sustainable school-community partnerships: lessons from three South African cases. *Educ Manag Admin Leadership*, 47(6): 1001-1019.
- Myende, P.E. (2019). Creating functional and sustainable school-community partnerships: lessons from three South African cases. *Educ Manag Admin Leadership*, 47(6): 1001-1019.
- Noddings, N. (1997). Dialogue between believers and unbelievers. *Religious Educ*, 92(2): 244-253.
- O' Brien, C. (2013). Happiness and sustainability together at last! Sustainable happiness. *Canadian J Educ*, 36(4): 228-256.
- O' Flaherty, J. & Liddy, M. (2018). The impact of development and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environ Educ Res*, 24(7): 1031-1049.
- OECD, (2005). Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (τελευταία επίσκεψη 10-01-2022).
- Okeke, C.I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African J Educ*, 34(3): 1-9.
- Pande, B.D., Bhandari, B.B. & Abe, O. (2003). Community schools in Nepal. In *Education for sustainable development in Nepal: views and visions* (pp. 245-250). Institute for Global Environmental Strategies.
- Pepper, C. (2013). Leading for sustainability in Western Australian regional schools. *Edu Manag Admin Leadership*, 42(4): 506-519.

Pepper, C. (2014). Leading for sustainability in Western Australian regional schools. *Educ Manag Admin Leadership*, 42(4): 506-519.

Pepper, C. (2014). Leading for sustainability in Western Australian regional schools. *Edu Manage Admin Leadership*, 42(4): 506-519.

Porritt, J., Hopkins, D., Birney, A., & Reed, J. (2009). *Every child's future: Leading the way*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.

Ανακτήθηκε από:
https://dera.ioe.ac.uk/2053/7/download_id=33294&filename=every-childs-future-leading-the-way_Redacted.pdf (τελευταία επίσκεψη 22-01-2022).

Potter, G. (2012). Sociocultural diversity and literacy teaching in complex times the challenges for early childhood educators. *Childhood Educ*, 84(2): 64-69.

Potter, S. (2007). Rock hopping, yoga and student empowerment: a case study of a sustainable school. *Australian J Environ Educ*, 23: 13-21.

Prew, M. (2009). Community involment in school development: modifying school improvement concepts to the needs of South African township schools. *Educ Manag Admin Leadership*, 37(6), 824-846.

Pritchett, L. (2015). Creating education systems coherent for learning outcomes: Making the transition from schooling to learning. *Res Improv Systems Educ*. Ανακτήθηκε από: https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/RISE_WP-005_Pritchett_2.pdf (τελευταία επίσκεψη 10-01-2022).

Purnel, R., Blank, S., Scrivener, S., & Seupersad, R. (2004). Services that may help low-income students succeed in community college. MDRC. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484621.pdf> (τελευταία επίσκεψη 22-01-2022).

Purnell, K., Sinclair, M., & Gralton, A. (2004). Sustainable Schools: Making Energy Efficiency a Lifestyle Priority. *Australian J Environ Educ*, 20(2): 81-91.

Ranson, S. (2012). Schools and civil society: corporate or community governance. *Crit Stud Educ*, 53(1): 29-45.

- Räty, H. (2010). School's out: A comprehensive follow-up study on parents' perceptions of their child's school. *Europ J Psychol Educ*, 25, 493-506.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Parents' perceptions of their children's schools. Findings from a five-year longitudinal study. *Educ Studies*, 33(3), 339-351.
- Räty, H., Kasanen, K., & Laine, N. (2009). Parents' Participation in Their Child's Schooling. *Scandinavian J Educ Res*, 53(3): 277-293.
- Räty, H., Kasanen, K., Kiiskinen, J., Nykky, M., & Atjonen, P. (2004). Children's notions of the malleability of their academic ability in the mother tongue and mathematics. *Scandinavian J Educ Res*, 48, 413-426.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H., & Vornanen, A. (1996). Parents' views on the comprehensive school and its development: A Finnish study. *Scandinavian J Educl Res*, 40(3), 203-215.
- Razak, N.A., Darmawan, I.G.N., & Keeves, J.P. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Soc Psychol Educ*, 13(2): 185-205.
- Realy, D. (1998). Re-thinking social class: qualitative perspectives on gender and social class. *Sociology*, 32, 259-275
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. UCL Press, London.
- Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environ Educ Res*, 7(3): 207-320.
- Rickinson, M. (2010). Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence. *Environ Educ Res*, 7(3): 207-320.
- Rickinson, M., Hall, M., & Reid, A. (2016). Sustainable schools programmes: what influence on schools and how do we know? *Environ Educ Res*, 22(3): 360-389.
- Rimac, T., Mair, J., & Battilana, J. (2012). *Social entrepreneurs, socialization processes and social change: the case of SEKEM*. Routledge.

Rodriguez-Segura, D., Campton, C., Crouch, L., & Slade, T.S. (2021). Looking beyond changes in averages in evaluating foundational learning: Some inequality measures. *Int J Educ Develop*, 84: 102411.

Salter, Z., Venville, G., & Longnecker, N. (2011). An Australian story: school sustainability education in the Lucky Country. *Australian J Environ Educ*, 27(1): 149-159.

Schnack, K. (1995) Environmental education as political education in a democratic society, *In: B. B. Jensen (Ed.) Research in environmental and health education*. Copenhagen, Royal Danish School of Educational Studies.

Schneider, M., Marschall, M., Teske, P., & Roch, C. (1998). School choice and culture wars in the classroom: What different parents seek from education. *Soc Sci Quart*, 79(3), 489-501.

Schüll, E. (2007). Implementing ESD in German schools: The United Nations Decade of education for sustainable development and the German school programme Transfer-21. *Int Schulbuchforschung*, 29(2): 199-204.

Sennett, R., & Cobb, J. (1972). *The hidden injuries of class*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Seppänen, P. (2003). Families in urban school markets. *Social Policy*, 68: 337-352.

Shallcross, T. (2004). *School development through whole approaches to sustainability education: The SEEPS (Sustainable Education in European Primary Schools) project*. Manchester Metropolitan University, Manchester.

Shallcross, T., & Robinson, J. (1999). A model of participation in continuing professional development evaluation through action research in educating for sustainability. *J In Service Educ*, 25(3): 403-422.

Shallcross, T., Loubser, C., Le Roux, C., O'Donoghue, R., & Lupele, J. (2006). Promoting sustainable development through whole school approaches: an international, intercultural teacher education research and development project. *J Educ Teaching*, 32(3): 283-301.

Shirley, D. (2020). Beyond well-being: the quest wholeness and purpose in education. *ECNU Rev Educ*, 3(3): 542-555.

Simola, S., Barling, J., & Turner, N. (2012). Transformational leadership and leaders' mode of care reasoning. *J Bus Ethics*, 108(2): 229-237.

Smith, W. (2020). The leadership role of teachers and environment club coordinators in promoting ecocentrism in secondary schools: teachers as exemplars environmental education. *Australian J Environ Educ*, 36(1): 63-80.

Smyth, J. (1993). A socially critical view of the self-managing school. *Taylor & Francis*, London.

Starr, P. (1988). The meaning of privatization. *Yale Law Policy Rev*, 6: 6-41.

Steiner-Khamsi, G. (2006). The development turn in comparative education. *Europ Educ*, 38(3): 19-47.

Stewart-Brown, S. (2006). "What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools' approach?", WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Report), Copenhagen.

Steyn, G.M. (2007). *The changing Principalship in South African schools*. Pretoria: University of South Africa.

Stone, M.K. (2010). A schooling for sustainability framework. *Teacher Educ Quart*, 37(4): 33-46.

Stone, M.K., & Barlow, Z. (2009). *Smart by nature: Schooling for sustainability*. Healdsburg, CA: Watershed Media.

Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *Int J Mentoring Coaching Educ*, 3(1): 18-31.

Tilbury, D. (2004). Environmental Education for Sustainability: A Force for Change in Higher Education. In P. B. Corcoran, & A. E. J. Wals (Eds.), *Higher Education and*

the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise and Practice (pp. 97-112). Kluwer Academic, Netherland.

Tilbury, D., Adams, K., & Keogh, A. (2005). *A National review of environmental education and its contribution to sustainability in Australia: business and industry education*. Department of the environment and heritage, Australia.

UNESCO (2005). Στρατηγική της UNECE για την εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, συνάντηση υψηλού επιπέδου των Υπουργών Περιβάλλοντος και Παιδείας, Vilnius, 17-18 Μαρτίου.

UNESCO (2021). Education for sustainable development, Ανακτήθηκε από: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>. (τελευταία επίσκεψη 15-01-2022).

Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge J Edu*, 29(3): 397-413.

Valli, L., Stefanski, A., & Jacobson, R. (2014). Typologizing school-community partnerships: a framework for analysis and action. *Urban Educ*, 1-29.

Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., & Buvens, I. (2009). Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-educations: the view of school leaders. *Educ Manag Admin Leadership*, 37(5): 667-686.

Verhelst, D., Vanhoof, J., & VanPetegem, P. (2021). School effectiveness for sustainable development (ESD): What characterizes an ESD- effective school organization? *Educ Manag Admin Leadership*, 1-24.

Wallwork, E. (1985). Durkheim's early sociology of religion. *Sociolog Anal*, 46(3): 201-217.

Warareba, G., & Clarke, S. (2011). Acknowledging emotional intelligence in the preparation and selection of school principals. *Leading Manag*, 17(1): 84-99.

WCED_ World Commission on Environment and Development. Ανακτήθηκε από: https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/152/WCED_v17_doc149.pdf (τελευταία επίσκεψη 20-01-2022).

Wei, F., & Ni, Y. (2020). Parents councils, parent involvement and parent satisfaction: evidence from rural schools in China. *Educ Manage Admin Leadship*, 1-21.

Weiler, H.N. (1983). Legalization, expertise, and participation: Strategies of compensatory legitimation in educational policy. *Comparative Educ Rev*, 27(2): 259-277.

Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education*. Open University Press, London.

Woessmann, L. (2001). 'Why Students in Some Countries Do Better: International Evidence on the Importance of Education Policy'. *Educ Matters*, Summer: 67-74.

World Bank (2019). *Ending learning poverty. What will it take?* Ανακτήθηκε από: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/32553/142659.pdf?sequence=7&isAllowed=y> (τελευταία επίσκεψη 22-01-2022).

Yang, S.H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educ Technol Soc*, 12(2): 11-21.

Ελληνική βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας, Η.Γ. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2: 5-23.

Τρικαλίτη, Α. (2014). Αειφόρο ελληνικό σχολείο: όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 5(50).

Φράγκου, Δ., & Γαλάνης, Π. (2018). Ηθικά ζητήματα στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχ Ελλ Ιατρ*, 35(1): 129-135.

