



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και
από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)**

**Ενδοσχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις στα
Δημοτικά και τα Γυμνάσια της Περιφέρειας Πελοποννήσου και
πολιτικές διεύρυνσης του Αναλυτικού Προγράμματος**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
Μαμάκου Ναυσικά (Α.Μ. 01201316)**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσατσαρώνη Άννα, Καθηγήτρια

**Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:
Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής
Κουλαϊδής Βασίλειος, Καθηγητής**

Κόρινθος, 2015

*Στην οικογένειά μου,
για τη στήριξη που μου πρόσφερε
το διάστημα εκπόνησης αυτής της εργασίας*

Ευχαριστίες

Πρώτα απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα της Μεταπτυχιακής μου Εργασίας, Καθηγήτρια κυρία Άννα Τσατσαρώνη, για την πολύτιμη συμβολή, καθοδήγηση και υποστήριξή της όλο το διάστημα της εκπόνησης της δουλειάς μου, πάντοτε με σεβασμό, ευγένεια και κατανόηση.

Επίσης, είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων και στα υπόλοιπα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής της Μεταπτυχιακής μου Εργασίας, τους Καθηγητές κύριο Κωνσταντίνο Δημόπουλο και κύριο Βασίλειο Κουλαϊδή για την προσεκτική συνεξέταση με την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου της εν λόγω εργασίας μου. Τους ευχαριστώ, λοιπόν, όπως και τους λοιπούς Καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για την πολύτιμη γνώση με την οποία με εφοδίασαν και για τη διεύρυνση των οριζόντων μου.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά και όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα: τη Σχολική Σύμβουλο Π.Ε. 70, Υπεύθυνη Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου, την αποσπασμένη δασκάλα Π.Ε. 70 - Διοικητική Υπάλληλο στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου, Αναπληρώτρια για το «Κοινωνικό Σχολείο», τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου, τον Υπεύθυνο Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε μία από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της εν λόγω Περιφέρειας και τους Διευθυντές των σχολείων της Τρίπολης, που με ευχαρίστηση δέχτηκαν να μου παραχωρήσουν συνεντεύξεις ή οποιαδήποτε άλλη χρήσιμη πληροφορία και να βοηθήσουν στη διεκπεραίωση του έργου μου.

Θα ήθελα, επιπροσθέτως, να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου με τους οποίους μοιράστηκα τη γνώση, την οποία και εμπλούτισα.

Τέλος, απευθύνω με ευγνωμοσύνη τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου και τους φίλους μου που με αγαπούν και με στηρίζουν ολόψυχα στην προσπάθειά μου με υπομονή, καρτερικότητα και ανιδιοτέλεια.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract	9
Εισαγωγή	10
Α΄ Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση	15
Παγκόσμιες Ευρωπαϊκές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές.....	15
Κεφάλαιο 1. Το «Κοινωνικό Σχολείο»	15
1.1. Εισαγωγή.....	15
1.2. Νομοθετικό πλαίσιο.....	16
1.3. Προβολή στον Τύπο και στο Διαδίκτυο	25
1.4. Σύνοψη και Συμπεράσματα	33
Κεφάλαιο 2. Έρευνες αναφορικά με την πραγμάτωση των πολιτικών στα σχολεία	35
2.1. Εισαγωγή.....	35
2.2. Η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική στις παγκόσμιες οικονομικές επιταγές, στην οικονομία της γνώσης και στην αγορά εργασίας.....	35
2.3. Οι πραγματώσεις της πολιτικής στα σχολεία	37
2.4. Πώς τα σχολεία «κάνουν» πολιτική;.....	38
2.5. Από το σχεδιασμό της πολιτικής στην πραγμάτωσή της στα σχολεία	42
2.6. Η διαμόρφωση της πολιτικής στα σχολεία.....	44
2.7. Το πειραματικό μοντέλο της πραγμάτωσης των Ball, Maguire και Braun για την ανάλυση της πολιτικής.....	45
2.8. Το σχολείο ως επίκεντρο της πραγμάτωσης της πολιτικής	46
2.9. «Η Θέαση εξαρτάται από τη Θέση».....	46
2.10. Η πολιτική PLTS	48
2.11. Βιβλιοκριτική της έρευνας της πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής από τον Heimans και η σημασία του πλαισίου στην πραγμάτωση των πολιτικών	49
2.12. Περιορισμένη δημιουργικότητα και τεχνολογίες αξιολόγησης στα σχολεία ενόψει της ερμηνείας, της μετάφρασης και της πραγμάτωσης των πολιτικών.....	50
2.13. “Deliverology” - απαιτήσεις επιδόσεων και “audit culture” –κουλτούρα του λογιστικού ελέγχου	54
2.14. Ο λόγος ως σύνολο κανονικοτήτων	55
2.15. Διαχείριση της συμπεριφοράς.....	57
2.16. Το «συνηθισμένο» σχολείο.....	58
2.17. Συμπεράσματα – προτάσεις ερευνητών για περαιτέρω έρευνα	59
Κεφάλαιο 3. Διάχυση – μεταφορά γνώσης.....	62

3.1. Εισαγωγή	62
3.2. Εκπαιδευτική πολιτική και παγκοσμιοποίηση.....	62
3.3. «Οικονομία της γνώσης» και «κοινωνία της γνώσης»	64
3.4. «Ενσωματωμένη» πολιτική.....	66
3.5. Εκπαίδευση και οικονομία στη μεταβιομηχανική κοινωνία	66
3.6. Σύνοψη Κεφαλαίου	68
Κεφάλαιο 4. Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές	69
4.1. Εισαγωγή	69
4.2. «Ευρώπη 2020».....	69
4.3. Προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα σχολεία.....	72
4.4. Μεγάλες γεωγραφικές ανισότητες στην εκπαίδευση	73
4.5. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις	74
4.6. Φυσική Αγωγή και παιδική ηλικία	75
4.7. Ασφάλεια παιδιών στο διαδίκτυο.....	77
4.8. Σύνοψη Κεφαλαίου	79
Κεφάλαιο 5. Η μετατροπή των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα ως μια συνεχής διαδικασία εκσυγχρονισμού	80
5.1. Εισαγωγή	80
5.2. Θεσμοθέτηση «παιδικής ηλικίας» ως κοινωνικού υποσυστήματος	81
5.3. Απαρχές «της μετατροπής των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα» και φύση της σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα - κοινωνικά πλαίσια ανά τον κόσμο	82
Κεφάλαιο 6. Θεωρητικό πλαίσιο	86
6.1. Εισαγωγή	86
6.2. Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί θεσμοί.....	87
6.3. Συστατικά στοιχεία της κατανόησης του εκπαιδευτικού συστήματος	89
6.4. Σύνοψη Κεφαλαίου	103
Β' Μέρος: Εμπειρική Έρευνα	104
Κεφ. 7. Μεθοδολογία.....	104
7.1. Εισαγωγή	104
7.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	104
7.3. Μεθοδολογική προσέγγιση	105
7.4. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας της έρευνας	106
7.4.1. Οδηγοί συνέντευξης.....	106
7.4.2. Δειγματοληψία – Το πεδίο της έρευνας και η επιλογή του δείγματος	114
7.4.3. Η διαδικασία της έρευνας.....	116

7.5. Σύνοψη Κεφαλαίου	117
Κεφάλαιο 8. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους φορείς της δράσης	118
8.1. Εισαγωγή	118
8.2. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις διερευνητικές συνεντεύξεις με τη Σχολική Σύμβουλο, Υπεύθυνη Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» και την εκπαιδευτικό – Διοικητική Υπάλληλο, Αναπληρώτρια «Κοινωνικού Σχολείου»	119
8.2.1. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τη διερευνητική συνέντευξη με τη Σχολική Σύμβουλο	119
8.2.2. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τη διερευνητική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό - Διοικητική Υπάλληλο, Αναπληρώτρια «Κοινωνικού Σχολείου»	120
8.3. Σκιαγράφηση του προφίλ των συνεντευξιζόμενων.....	123
8.4. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων και με τον Υπεύθυνο Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου».....	125
8.4.1. Ο ρόλος του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων.....	125
8.4.2. Νοηματοδότηση «Κοινωνικού Σχολείου» και Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων.....	132
8.4.3. Οι απόψεις των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων για τη νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται.....	144
8.4.4. Αναγνώριση ή μη του «Κοινωνικού Σχολείου» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα μέτρα πολιτικής, ειδικά την πολιτική του «Νέου Σχολείου», από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων.....	149
8.4.5. Τρόπος πραγμάτωσης του «Κοινωνικού Σχολείου» από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από σχολείο σε σχολείο	153
8.4.6. Εισαγωγή ή μη νέων μορφών γνώσης μέσα από το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» και σχέση τους με τη γνώση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων	161
8.4.7. Σύνοψη – Καταληκτικά συμπεράσματα/σχόλια από τους συνεντευξιζόμενους	168
8.5. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους Διευθυντές	169
8.5.1. Νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους Διευθυντές.....	170
8.5.2. Η συμβολή των Διευθυντών στη νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους φορείς και τους δρώντες στο παιδαγωγικό πεδίο.....	175
8.5.3. Αναγνώριση ή μη του «Κοινωνικού Σχολείου» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα Προγράμματα	177
8.5.4. Υλοποίηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους και διαμεσολάβησή τους στην πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» στα σχολεία.....	179

8.5.5. Βαθμός εισαγωγής νέων μορφών γνώσης μέσα από αυτό το Πρόγραμμα και αντίληψη της νέας γνώσης από τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της αρμοδιότητάς τους	185
8.5.6. Συνεργασία, δημοσιοποίηση και προβολή προς την κοινωνία και την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα των δράσεων που υλοποιούνται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της ευθύνης τους και το σχολείο τους	187
8.5.7. Σύνοψη – Καταληκτικά Συμπεράσματα/σχόλια από τους συνεντευξιαζόμενους	190
8.6. Σύνοψη Κεφαλαίου	191
Κεφάλαιο 9. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων	192
9.1. Εισαγωγή	192
9.2. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων από τις διερευνητικές συνεντεύξεις.....	193
9.3. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας	194
9.3.1. Συζήτηση των κύριων θεμάτων.....	194
9.4. Σύνοψη Κεφαλαίου	203
Κεφάλαιο 10. Γενικά συμπεράσματα – Επίλογος.....	204
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	207
Βιβλιογραφία	208
Πηγές	211
Ιστοσελίδες.....	216
Παραρτήματα.....	217
Παράρτημα 1 – Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων	217
Παράρτημα 2 – Επιστολή επιβλέπουσας Καθηγήτριας.....	218
Παράρτημα 3 – Εργαλεία συλλογής πληροφοριών.....	219
Παράρτημα 4 – Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη.....	225
Παράρτημα 5 - Κωδικοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους φορείς της δράσης στο Excel.....	230
Παράρτημα 6 – Φόρμα Καταγραφής των Δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»	232
Παράρτημα 7 - Δράσεις «Κοινωνικού Σχολείου» από τα Δημοτικά και τα Γυμνάσια της Περιφέρειας Πελοποννήσου	234
Παράρτημα 8 – Οργανογράμματα Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου και Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας	240

Περίληψη

Η εισαγωγή του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2014 – 2015, παρόλο που σκόπευε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, φαίνεται ότι δεν ανταποκρίθηκε στον επιθυμητό βαθμό. Αδιαμφισβήτητα, η πλειοψηφία των δρώντων δεν αντιλήφθηκε το διακύβευμα αυτής της πρωτοβουλίας και, συνεπώς, δεν κατόρθωσε να υλοποιήσει τους στόχους της και να την πραγματοποιήσει επιτυχώς. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση της νοηματοδότησής του από τους φορείς της δράσης και των τρόπων και των συνθηκών κάτω από τις οποίες πραγματώνεται αυτό το νέο μέτρο πολιτικής στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια του Νομού Αρκαδίας. Συγκεκριμένα, στόχος μας ήταν να προσδιορίσουμε τις αλλαγές που επέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την πραγμάτωσή του και να συζητήσουμε τις πιθανές του συνέπειες. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια εντοπισμού παρόμοιων μέτρων πολιτικής σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες και συζήτησης της βιβλιογραφίας για τις πραγματώσεις και τις επιπτώσεις τους.

Abstract

The introduction of the Program "Social School" at all levels of Greek schooling during the school year 2014-2015, although intended to bring about significant changes within the school community and the wider society, does not appear to have met its objectives, at least to the desired extent. Arguably, the majority of actors didn't recognize the stakes of this initiative and, therefore, didn't manage to realize its objectives and to enact it successfully. The present study attempted to investigate the meanings attributed to this new policy measure by the actors in the field, and the ways and conditions under which it was enacted in Primary and Secondary Schools in the Prefecture of Arcadia. In particular, we aimed to identify the changes occurring in the educational process during its enactment and to discuss its possible consequences. At the same time, an effort was made to locate similar policy measures in other European countries and to discuss the literature about their enactments and implications.

Εισαγωγή

Σε προηγούμενες δεκαετίες υπήρξαν μεταρρυθμίσεις που δεν έγιναν. Χαρακτηριστική είναι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τη δεκαετία του '80 όπου, αναφορικά με τη δημόσια δωρεάν εκπαίδευση και τη θεώρησή της ως βασικό δημόσιο αγαθό, έγινε «προσπάθεια ισχυρής μόνωσης του κράτους και της αγοράς ως φορέων παραγωγής διδακτικών βιβλίων για το σχολείο» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 96-97). Ωστόσο, η εκπαίδευση διεθνώς και στην Ευρώπη την ίδια περίοδο άρχισε να παίρνει ένα διαφορετικό προσανατολισμό. Εκείνη την εποχή έκαναν την εμφάνισή τους

«δύο φαινομενικά αντιφατικές τάσεις [...] στην επίσημη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες του κόσμου» όπου, από τη μια, «δινόταν ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο που διαδραμάτιζαν οι οιοονεί αγορές στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία επικεντρωνόταν στους λόγους [...] και στις πρακτικές της επιλογής, του ανταγωνισμού και της εκχώρησης [...] και, από την άλλη, δινόταν «ταυτόχρονα μια ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση σε πιο άμεσες μορφές ρύθμισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά από τις κεντρικές υπηρεσίες του κράτους» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 174).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο μέχρι πρόσφατα Υπουργός Παιδείας, Αριστείδης Μπαλτάς: «Από την μεταπολίτευση και μετά η παιδεία αντιμετωπίζεται ευκαιριακά. Αντιμετωπίζεται απλά ως η σχέση ενός δασκάλου με ένα παιδί. Δεν αντιμετωπίζεται ως δημόσιο αγαθό.» (Παπαματθαίου, 2015). Η Ozga ισχυρίζεται ότι από τη δεκαετία του 1980 και μετά η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι «όλο και πιο ρυθμιζόμενη» (βλ., για παράδειγμα, Ball, 1994, 2003· Mahony και Hextall 1998· Robertson 2000· Smyth κ.ά. 2000· Gewirtz 2002, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 175). Και πολλοί ερευνητές αναφέρουν πως οι κυβερνήσεις χρησιμοποιούν μια σειρά μηχανισμών για την επίτευξη του αυξανόμενου ρυθμιστικού ελέγχου – «πρωτοβουλίες με έντονα κανονιστικό περιεχόμενο» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 175). Στην Ελλάδα, σοβαρές αλλαγές συνέβησαν στα σχολικά εγχειρίδια στις αρχές της δεκαετίας του 2000. Τώρα, κυριαρχεί η απομίμηση των Ευρωπαϊκών προτύπων και η συχνή απαίτηση των Ευρωπαϊκών πολιτικών να είναι διαφορετικός ο τρόπος που προωθούνται οι

αλλαγές στα σχολεία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι αλλαγές που επιδιώχθηκαν το 2009 με το «Νέο Σχολείο». Το «Νέο Σχολείο» εισήχθη με σχετική νομοθεσία και προώθησε αλλαγές με τη μορφή πιλοτικών προγραμμάτων εστιασμένων στη γνώση. Το «Κοινωνικό Σχολείο» σήμερα, ως συνέχεια του 2009, έχει ομοιότητες, αλλά και διαφορές. Ειδικότερα, ενώ εμφανίζεται να εισάγει νέες δράσεις, στην ουσία εισάγει δράσεις που κατακερματίζουν περαιτέρω τη δραστηριότητα του σχολείου. Ο συνδυασμός κανονιστικών, επιτελεστικών και «γρήγορων» πολιτικών απορρυθμίζει την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών κοινοτήτων (ό.π., σελ. 177).

Στο έργο των Ball, Maguire και Braun (2012) διαφαίνονται οι τρόποι με τους οποίους οι διαφορετικές πολιτικές ερμηνεύονται και μεταφράζονται και ανασχηματίζονται και αναδομούνται σε διαφορετικά, αλλά παρόμοια περιβάλλοντα, όπου οι τοπικοί πόροι, υλικοί και ανθρόπινοι, και τα περιρρέοντα σύνολα λόγων και αξιών αναπτύσσονται με μια πολυσύνθετη και υβριδική διαδικασία πραγμάτωσης. Η εν λόγω διαδικασία περιλαμβάνει τις υλικές, τις ερμηνευτικές και τις διαλογικές διαστάσεις της πραγμάτωσης τη πολιτικής και την πολλαπλότητα των μεταξύ τους σχέσεων. Αυτό σημαίνει πως, ακόμα κι όταν τα σχολεία προσδιορίζονται κεντρικά, οι πολιτικές που πραγματώνονται σε αυτά διαφοροποιούνται τόσο εντός όσο και μεταξύ των σχολείων, καθώς ερμηνεύονται, προσαρμόζονται και χρησιμοποιούνται διαφορετικά από τους διαφορετικούς δρώντες της πραγμάτωσης των πολιτικών. Επίσης, οι ερευνητές παρατηρούν πως τα σχολεία «δεν είναι ένα «όλον»» και συνεπώς, δεν προκαλεί έκπληξη το ότι αποτελούνται από ανταγωνιστικές και συγκρουόμενες αξίες, αρχές και επιθυμίες. Έτσι, ενώ υπάρχουν επιταγές της πολιτικής, θα υπάρχουν πάντα κάποιοι εναλλακτικοί χώροι για να σκεφθούμε διαφορετικά: «το σχολείο εξυπηρετεί ένα ολόκληρο εύρος σκοπών και περικλείει ένα ολόκληρο εύρος πρακτικών, χωρίς να είναι όλες καταπιεστικές ή συνδεδεμένες με τις απαιτήσεις μιας καπιταλιστικής οικονομίας και κάποιες από τις οποίες μπορούν να συμβάλουν στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Gewirtz and Cribb 2009: 90, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 150). Ταυτοχρόνως, όμως, τα σχολεία αναπτύσσουν ρουτίνες και διαδικασίες για να διασφαλίσουν τη διαχείριση και την πραγμάτωση, ιδιαίτερα πολιτικών μεγάλου διακυβεύματος. Στις σημερινές συνθήκες, πρόκειται για μορφές ελέγχου και διαχείρισης που ασκούν πίεση στα σχολεία για να συμμορφωθούν στην κυρίαρχη πολιτική ατζέντα. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να είναι πιο προφανές στο «συνηθισμένο σχολείο», ένα σχολείο που είναι περισσότερο επιρρεπές σε πιέσεις

επιτελεστικότητας (Maguire *et al.* 2011; Perryman *et al.* 2011, στο Ball *et al.*, 2012, σελ. 150). Ως εκ τούτου, εγείρεται το ερώτημα αν δίνουμε έμφαση σε ερμηνευτικές εκδοχές και πεδία διαφοροποίησης ή αποδεχόμαστε την πρακτική της επιτέλεσης και το θρίαμβο του «εκσυγχρονισμού».

Συνακόλουθα, τα νεοεισαχθέντα μέτρα πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι τρόποι πραγμάτωσής τους εντός των σχολικών πλαισίων και συγκεκριμένα, η υλοποίηση του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» στα Δημοτικά και στα Γυμνάσια αποτελούν το επίκεντρο της δικής μας έρευνας.

Το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» (Υπ. Παιδείας, 2014α, λ), που έκανε την εμφάνισή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το Σεπτέμβριο του 2014, είναι μια νέα δέσμη δράσεων που υλοποιούνται στις Σχολές Γονέων και τις σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας, απευθύνονται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και στους γονείς των μαθητών μέσω των συλλογικών οργάνων τους και δεν αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες. Ειδικότερα, το νέο αυτό μέτρο πολιτικής ενσωματώνει διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις και εκδηλώσεις που, ενδεχομένως, είχαν αναπτυχθεί στα σχολεία παλαιότερα, τις εντάσσει στο σύνολο του σχολικού προγράμματος και τους δίνει έμφαση, έτσι ώστε να επιδιώκει να δημιουργήσει μια διαφορετική αντίληψη και εικόνα για το «Κοινωνικό Σχολείο». Θα επιχειρήσουμε, λοιπόν, να διερευνήσουμε τους τρόπους νοηματοδότησής του από τους διάφορους φορείς της δράσης και τους τρόπους πραγμάτωσής του από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τις αλλαγές που ενδέχεται να επιφέρει στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, το σχολείο και γενικότερα, στη σχολική, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η νομοθεσία με την οποία θεσμοθετήθηκε αυτή η νέα δέσμη δράσεων, οι δράσεις που υλοποιούν την ιδέα του «Κοινωνικού Σχολείου» και ορισμένες ενδεικτικές περιπτώσεις δράσεων του σε δύο σχολεία της Τρίπολης, όπως εμφανίζονται στις ιστοσελίδες τους.

Έπειτα, στο δεύτερο Κεφάλαιο, λαμβάνει χώρα η βιβλιογραφική επισκόπηση με αναφορά σε έρευνες που είναι προσανατολισμένες στην πραγμάτωση των πολιτικών στα σχολεία, με εξέχουσα αυτή των Ball, Maguire και Braun, όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο τους “How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools” και σε μια σειρά συναφών άρθρων των ιδίων και άλλων ερευνητών.

Στο τρίτο Κεφάλαιο μελετάται με την επισκόπηση επιστημονικών ερευνών ο βαθμός στον οποίο η πολιτική για τη διάχυση γνώσης μπορεί να νοηθεί τόσο ως «διακινούμενη» πολιτική που διαμορφώνεται από παγκοσμιοποιημένες τάσεις στην επιδίωξη του επιτυχούς ανταγωνισμού στη νέα οικονομία της γνώσης όσο και ως «ενσωματωμένη» πολιτική, διαμεσολαβούμενη από τοπικούς εμπλαισιωμένους παράγοντες που μπορεί να μεταφράσουν την πολιτική, ώστε να αντανakλά τοπικές προτεραιότητες και έννοιες.

Στη συνέχεια, στο τέταρτο Κεφάλαιο, παρουσιάζεται μια γενική εικόνα των Ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και επιχειρείται η διασύνδεση του «Κοινωνικού Σχολείου» με αντίστοιχες Ευρωπαϊκές πολιτικές που επισημαίνουν την ανάγκη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το πέμπτο Κεφάλαιο επικεντρώνεται στη μετατροπή των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα ("educationalization") και στο θεσμό του σχολείου το οποίο καθίσταται, μεταξύ άλλων, υπεύθυνο να λογοδοτεί για την επίλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και άλλων προβλημάτων.

Στο ακόλουθο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, με κυρίαρχη αναφορά στο έργο του Basil Bernstein. Αναλυτικότερα, εξετάζονται τόσο οι συστημικές σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με τα δύο είδη κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας – παραγωγή υλικών πόρων και παραγωγή πόρων λόγου όσο και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με το κράτος (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010) και στη συνέχεια, γίνεται ξεχωριστή αναφορά σε όλα εκείνα τα στοιχεία που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τη θεωρητική σύλληψη του Bernstein.

Κατόπιν, στο έβδομο Κεφάλαιο, εστιάζουμε σε ζητήματα μεθοδολογίας, διατυπώνουμε τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφουμε τη μέθοδο που επιλέχθηκε για την άντληση του κατάλληλου υλικού προς απάντηση αυτών των ερωτημάτων και τις τεχνικές για την περιγραφή και ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων. Ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, των παραμέτρων που συνετέλεσαν στην επιλογή των σχολείων της έρευνάς μας και περιγράφεται η διαδικασία της έρευνας, καθώς και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της.

Στο όγδοο Κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους δρώντες και σκιαγραφείται το προφίλ τους,

ενώ στο ένατο Κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια συζήτησης και ερμηνείας των συλλεχθέντων δεδομένων.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω διερεύνηση.

Α΄ Μέρος: Θεωρητική προσέγγιση

Παγκόσμιες Ευρωπαϊκές και εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές

Στις μέρες μας, υπάρχει μία επιδημία πολιτικών, οι οποίες έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και επιδιώκουν να ρυθμίσουν το σχολείο με συγκεκριμένους τρόπους. Στην ελληνική περίπτωση, αυτό αντανακλάται στα λόγια του Αριστείδη Μπαλτά, σε ομιλία του, στο πλαίσιο Ημερίδας για την Ευρωπαϊκή Πολιτική, όπου επισημαίνεται ότι «ο βασικός άξονας που διαπερνά όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα ονομάζεται «Μπολόνια»¹. Αυτό σημαίνει ότι η Παιδεία συνοδοιπορεί με τις δυνάμεις της αγοράς και τις στοχεύσεις του κεφαλαίου. Όλες οι βαθμίδες της εκπαίδευσης κατατρύχονται από το κεφάλαιο, ώστε να εμπορευματοποιηθούν τα συναφή με την «καθ' αυτό εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες της τις διαστάσεις» (Παπαματθαίου, 2015).

Κεφάλαιο 1. Το «Κοινωνικό Σχολείο»

1.1. Εισαγωγή

Το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου», που έκανε την εμφάνισή του το σχολικό έτος 2014-2015, ενσωματώνει διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις και εκδηλώσεις που ενδεχομένως είχαν αναπτυχθεί στα σχολεία παλαιότερα και τους δίνει

¹ Η άποψη αυτή δημοσιεύτηκε σε κάποια δημοσίευση του εκπαιδευτικού ιστότοπου alfavita η οποία είναι προσβάσιμη [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 28/02/2015).

έμφαση, έτσι ώστε να επιδιώκει να δημιουργήσει μια διαφορετική αντίληψη και εικόνα για το «Κοινωνικό Σχολείο». Το Κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει τα εξής: στην πρώτη υποενότητα παρουσιάζεται η νομοθεσία με την οποία θεσμοθετήθηκε αυτή η νέα δέσμη δράσεων. Συγκεκριμένα, η εν λόγω νομοθεσία αποτελείται από μια σειρά Εγκυκλίου και οδηγιές, κυρίως από την κεντρική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας προς τα σχολεία και τους Προϊστάμενους σε διάφορα επίπεδα (για παράδειγμα, προς τα στελέχη της εκπαίδευσης) μέσα από τα οποία σκιαγραφείται αυτή η προωθούμενη ιδέα για το πώς πρέπει να είναι το σχολείο σήμερα. Η υποενότητα αυτή περιγράφει, επίσης, διάφορες δράσεις που εξήγγειλε το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να υλοποιηθούν. Στο δεύτερο μέρος αυτού του Κεφαλαίου παρουσιάζονται οι δράσεις που υλοποιούν την ιδέα του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως προβάλλονται μέσα από το Διαδίκτυο (ηλεκτρονικός Τύπος - εκπαιδευτικές ιστοσελίδες). Επιλέξαμε τον ηλεκτρονικό Τύπο διότι είναι εύκολα προσβάσιμος, η διάχυση της πληροφορίας γίνεται με ταχύτατους ρυθμούς και τα σχολεία χρησιμοποιούν ιστοσελίδες. Επιπλέον, κάποιες από τις ιστοσελίδες στις οποίες βασίστηκε το δεύτερο μέρος συγκεντρώνουν και αναπαράγουν ακόμη και δημοσιεύματα που εμφανίζονται στον ημερήσιο Τύπο εθνικής εμβέλειας ή και στον τοπικό Τύπο.

1.2. Νομοθετικό πλαίσιο

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν υπάρχει ένα σαφές νομοθετικό πλαίσιο που να θεσμοθετεί την ιδέα του «Κοινωνικού Σχολείου». Το «Κοινωνικό σχολείο», έρχεται, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ως συνέχεια του «Νέου Σχολείου». Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζουμε τις βασικές συναφείς ιδέες και δράσεις που προώθησε το Υπουργείο Παιδείας μέσα από τα επίσημα κείμενά του.

Το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» (Υπουργείο Παιδείας, 2014α, λ) είναι μια νέα δέσμη δράσεων που υλοποιούνται στις Σχολές Γονέων και τις σχολικές μονάδες της ελληνικής επικράτειας. Αυτές εντάσσονται στο σύνολο του σχολικού προγράμματος, απευθύνονται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και στους γονείς των μαθητών μέσω των συλλογικών οργάνων τους και δεν αποτελούν μεμονωμένες

προσπάθειες. Η επιμόρφωση των γονέων αποτελεί μία από τις προτεραιότητες του «Κοινωνικού Σχολείου», ώστε η γνώση να πάει και στο σπίτι και στα 14.405 σχολεία της επικράτειας, ιδιωτικά και δημόσια. Πιο αναλυτικά, οι Σχολές Γονέων² λειτουργούν υπό τη Διεύθυνση του ΙΝΕΔΙΒΙΜ (Ιδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης) και η συμμετοχή σε αυτές είναι δωρεάν. Τα τμήματα σχηματίζονται με τη συγκέντρωση είκοσι ενηλίκων, γονέων, φοιτητών, εκπαιδευτικών, ανέργων, δυνητικών γονέων, Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Στο πλαίσιο των εν λόγω Σχολών, αναπτύσσονται πέντε εκπαιδευτικά Προγράμματα. Το προαναφερθέν έργο εντάσσεται στο Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π. (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο Πράξεων «Σχολές Γονέων ΑΠ7, ΑΠ8 και ΑΠ9» και συγχρηματοδοτείται από το Ε.Κ.Τ. (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο. Σκοπός του έργου των Σχολών Γονέων είναι η στήριξη των γονέων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο σύνθετο και δύσκολο ρόλο τους, όπως αυτός διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Μέσω αυτού, προσφέρονται στους γονείς και στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον γνώσεις και ευκαιρίες για προβληματισμό. Το Πρόγραμμα απευθύνεται σε γονείς παιδιών όλων των ηλικιών, κάθε εθνικής προέλευσης, ηλικίας και μόρφωσης, σε μελλοντικούς γονείς, γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες, εκπαιδευτικούς, ενήλικες τρίτης ηλικίας και σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Το Πρόγραμμα τέθηκε σε εφαρμογή με την έναρξη της φετινής σχολικής χρονιάς (11 Σεπτεμβρίου 2014) με τη συνεργασία του Υπουργείου Υγείας, του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης και την ενεργό συμμετοχή σημαντικού αριθμού φορέων, κυρίως Νομικών Προσώπων Ιδιωτικού Δικαίου («ΚΕΕΛΠΝΟ» (Κέντρο Ειδικών Λοιμώξεων και Πρόληψης Νοσημάτων), «ΣΕΓΑΣ» (Σύνδεσμος Ελληνικών Γυμναστικών Αθλητικών Σωματείων), «ΟΚΑΝΑ» (Οργανισμός Κατά των Ναρκωτικών), «ΕΣΔΥ» (Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας), «ΙΨΣΥ» (Ινστιτούτο Ψυχικής και Σεξουαλικής Υγείας), «Ε.Ο.Ε.» (Ελληνική Ολυμπιακή Επιτροπή), «ΔΚΟΕ» (Διεθνές Κέντρο Ολυμπιακής Εκεχειρίας), ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ, ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), «ΙΒΕΑΑ» (Ιδρυμα Ιατροβιολογικών Ερευνών Ακαδημίας Αθηνών),

² Στις 28/01/2015 ανακοινώθηκε από ένα τοπικό διαδικτυακό μέσο η προκήρυξη για τα τμήματα Σχολών Γονέων Αρκαδίας, δεξ, για παράδειγμα, στο Arcadiaportalgr (πρόσκτηση στις 19/02/2015).

ΙΝΕΔΙΒΙΜ (Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης), «Σ.Ε.Ο.» κ.ά.). Στο Υπουργείο Παιδείας, το Πρόγραμμα υποστηρίζεται από το συντονιστικό όργανο του έργου «Κοινωνικό Σχολείο» και τη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τις συναρμόδιες Διευθύνσεις. Το Πρόγραμμα των Σχολών Γονέων, λοιπόν, συνδέθηκε άμεσα με το μέτρο πολιτικής που προωθήθηκε στα σχολεία με τον τίτλο «Κοινωνικό Σχολείο».

Στόχος του «Κοινωνικού Σχολείου» είναι η διεύρυνση της γνώσης πέραν των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η επιμόρφωση στους τομείς της συμπεριφοράς, της παροχής κινήτρων, στον καθορισμό του πλαισίου υποχρεώσεων και στην ανάδειξη των ικανοτήτων για ατομική και συλλογική δράση. Γενικότερα, σκοπός του είναι η προαγωγή της υγείας και της ποιότητας της ζωής των μαθητών και της σχολικής κοινότητας και η διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Συγκεκριμένα, το εν λόγω μέτρο πολιτικής παρουσιάζεται ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που δραστηριοποιείται στους ακόλουθους 14 διακριτούς θεματικούς άξονες: 1. Διατροφή/Ευ-Ζην, 2. Άθληση, 3. Ενημέρωση και Πρόληψη για Μολυσματικές Ασθένειες, 4. Διαδίκτυο, 5. Αντιμετώπιση και Πρόληψη του Χουλιγκανισμού, 6. Πρόληψη Ατυχημάτων, 7. Αισθητική Αγωγή, 8. Ολυμπισμός και Κοινωνία, 9. Σεξουαλική Αγωγή, 10. Ρατσισμός και Ανθρώπινα Δικαιώματα, 11. Ναρκωτικά, 12. Αλκοόλ, 13. Κάπνισμα, 14. Σχολικός Εκφοβισμός.

Ο συντονισμός του Προγράμματος γίνεται σε περιφερειακό επίπεδο όπου ορίζεται από κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ένας περιφερειακός Υπεύθυνος Συντονισμού της υλοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», καθώς και ένας Υπεύθυνος Συντονισμού υλοποίησης των δράσεων, αντίστοιχα, σε κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, οι δράσεις που προτείνονται αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Υπουργείο Παιδείας, 2014γ). Επεξηγηματικά, οι Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας και Σχολικών Δραστηριοτήτων κάθε Διεύθυνσης θα διοργανώνουν ενημερωτικές συναντήσεις για τους εκπαιδευτικούς ανά ομάδες σχολείων και θα γίνονται παρουσιάσεις καλών πρακτικών εφαρμογής της Αγωγής Υγείας μέσα από την προβολή Προγραμμάτων και δράσεων με την ανωτέρω θεματολογία που πραγματοποιήθηκαν στα σχολεία το προηγούμενο σχολικό έτος.

Αναφορικά με την ευαισθητοποίηση των μαθητών, προτείνονται οι εξής δραστηριότητες: διαλέξεις από Ειδικούς Επιστήμονες και Εκπροσώπους συνεργαζόμενων φορέων, συζητήσεις ανάμεσα στους μαθητές στις τάξεις, βιβλιοπαρουσιάσεις και συζητήσεις μεταξύ μαθητών, με αφορμή βιβλία που αναφέρονται στα σχετικά θέματα, προβολές ταινιών συναφούς θεματολογίας, που ανταποκρίνονται στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ακολουθούμενες από σχετικές συζητήσεις και περαιτέρω δράσεις, δημιουργία φυλλαδίων με μηνύματα και πληροφορίες για την υγεία χρησιμοποιώντας κολλάτζ, ζωγραφική και άλλα εργαλεία των νέων τεχνολογιών, δημιουργία ταινίας ή κόμικς, εικαστικά εργαστήρια με δημιουργίες των μαθητών, συνοδευόμενα από συζήτηση και έκθεση των έργων σε χώρους του σχολείου, παρουσιάσεις από ομάδες μαθητών σχολείων, βασισμένες σε έρευνες υλικού από το διαδίκτυο, συζητήσεις, συμπλήρωση ερωτηματολογίων, καταγραφή απόψεων και αξιοποίηση σύγχρονων μέσων επικοινωνίας και νέων τεχνολογιών, θεατρικά, μουσικά ή/και χορευτικά δρώμενα σε σχολικές μονάδες όπου υπάρχουν εκπαιδευτικοί με εξειδικευμένη επιμόρφωση, ώστε να αναδειχθούν σχετικά θέματα, αναρτήσεις στο διαδίκτυο, σε σχολικά sites/blogs, αναφορικά με δράσεις και έρευνες σχετικά με τα θέματα του «Κοινωνικού Σχολείου», και διαγωνισμός (Αφίσας, Σύντομου Βίντεο/Ψηφιακής εφαρμογής, Μουσικής Σύνθεσης/Τραγουδιού), όπου τα 13 καλύτερα έργα των Περιφερειών θα βραβεύονται σε εκδήλωση στο Υπουργείο Παιδείας από την Ηγεσία. Επίσης, στο πλαίσιο δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» διοργανώνονται επιμορφωτικές ημερίδες και εκπαιδευτικά σεμινάρια, που απευθύνονται όχι μόνο σε εκπαιδευτικούς, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Ουσιαστικά, λοιπόν, το «Κοινωνικό Σχολείο» εισάγεται μέσα από ένα χαλαρό νομοθετικό πλαίσιο που ενισχύεται, εντούτοις, από τις δράσεις που προωθήθηκαν κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του «Κοινωνικού Σχολείου». Ενδιαφέρον, επίσης, έχει το ότι, σύμφωνα με δημοσιεύματα, η συνολική δράση με τίτλο «Γνωρίζω το Κοινωνικό Σχολείο - Δράσεις διάχυσης και ευαισθητοποίησης του Προγράμματος σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς» είχε προϋπολογισμό προερχόμενο από το ΕΣΠΑ που ανέρχονταν στα 3.000.000 ευρώ (Υπουργείο Παιδείας, 2014η)³.

³ Δες, επιπλέον, την ανακοίνωση από την ΕΛΜΕ Χαλκιδικής του εκπαιδευτικού ιστότοπου alfavita, πρόσκτηση [εδώ](#) (στις 20/11/2014) και το άρθρο για τις 13 ενότητες του «Κοινωνικού Σχολείου» με Προϋπολογισμό 3 εκ. ευρώ, 11-10-2014, του εκπαιδευτικού ιστότοπου esos, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/35261/13-oi-enotites-toy-koinonikoy-sholeiyou-me-proypologismo-3-ek-eyro> (στις 17/12/2014).

Το «Κοινωνικό Σχολείο» διαθέτει και επίσημο ιστότοπο που εμπλουτίζεται και ανανεώνεται συνεχώς (www.socialschool.gr).

Εν συνεχεία, θα παρουσιάσουμε τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» των αξόνων που έχουν υλοποιηθεί μέχρι στιγμής.

Άξονας «Άθληση - Δια Βίου Άσκηση»

- ***Δράση Πανελλήνια Διεξαγωγή του Προγράμματος “Kids’ Athletics”***

Η πρώτη εφαρμογή του «Κοινωνικού Σχολείου» έγινε στη Σύμη, όπου παρουσιάστηκε η δράση του «Kids’ Athletics», με τη συμμετοχή του τότε Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ανδρέα Λοβέρδου, και του Συμβούλου του Υπουργείου Παιδείας σε θέματα σχολικού αθλητισμού, Σάκη Τζαλαλή. Μάλιστα, ο τότε Υπουργός Παιδείας τόνισε την άριστη συνεργασία που είχε με το Δήμαρχο την προηγούμενη φορά που επισκέφθηκε τη Σύμη και κάλεσε τους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στις Σχολές Γονέων⁴. Το προαναφερόμενο Πρόγραμμα πραγματοποιείται στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής με τη συμμετοχή Ολυμπιονικών και αποτελεί μια οργανωμένη αθλητική δράση σε παιγνιώδη μορφή (Υπουργείο Παιδείας, 2014λ).

- ***Δράση Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού***

Ακόμη, η πρώτη Δευτέρα του Οκτωβρίου κάθε σχολικού έτους (για τη σχολική χρονιά 2014-2015: 6 Οκτώβρη 2014) χαρακτηρίζεται ως Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού με κεντρικό θεματικό άξονα «Ρατσισμός και Διαφορετικότητα, όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι» (Υπουργείο Παιδείας, 2014β, ε, ζ). Το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που υλοποιήθηκε τη φετινή χρονιά ήταν: «Τα παιδιά γράφουν και ζωγραφίζουν τα δικαιώματά τους» (Υπουργείο Παιδείας, 2014α, λ), το οποίο εντάσσεται και στον (Άξονα «Ρατσισμός και Ανθρώπινα Δικαιώματα»).

⁴ Δες το σχετικό Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας για την πρώτη εφαρμογή του «Κοινωνικού Σχολείου», πρόσκτηση από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyrou-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-tyrou-main/11928-11-09-14-koin.html> (στις 04/11/2014).

- *Δράση το Πρόγραμμα «Kids' Athletics», «Αγαπώ τον Αθλητισμό»*

Το προαναφερθέν Πρόγραμμα υλοποιείται ήδη από τη σχολική χρονιά 2013-2014. Αποσκοπεί στο συνδυασμό των αθλητικών δραστηριοτήτων με την επίσκεψη των σχολείων σε ένα σημαντικό μνημείο αρχαίας και σύγχρονης ιστορίας και παγκόσμιο σύμβολο αθλητισμού.

- *Δράση Σχολικός Αθλητισμός σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια*

Στα πλαίσια της εν λόγω δράσης γίνεται η «εθιμική» έναρξη των Σχολικών Αγώνων (Αγώνες «ΑθλοΠΑΙΔΕΙΑΣ» και Πανελλήνια Πρωταθλήματα Λυκείων Ελλάδας & Κύπρου) και διοργανώνονται ειδικές εκδηλώσεις στις σχολικές μονάδες όλης της χώρας. Πρωταρχικό μέλημα είναι η συμμετοχή και η συνεργασία του συνόλου της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως οι εν λόγω δράσεις υλοποιούνται κατά τη διάρκεια όλου του διδακτικού ωραρίου. Επιπλέον, για την ανάδειξη των «Καλών Πρακτικών» σε πανελλήνιο επίπεδο ζητείται, αν είναι εφικτό, η αποστολή σχετικού υλικού από τα σχολεία στη Συντονιστική Επιτροπή του Κοινωνικού Σχολείου.

Άξονας «Διατροφή»

Στις 24 Οκτωβρίου 2014 κλήθηκαν όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να εφαρμόσουν το «Κοινωνικό Σχολείο» στην πράξη πραγματοποιώντας ομιλίες, δραστηριότητες και δράσεις σχετικά με τις Διατροφικές Συνήθειες και την Πρόληψη της Παχυσαρκίας, με τη συμβολή των Υπεύθυνων Αγωγής Υγείας και Σχολικών Δραστηριοτήτων, των εποπτευόμενων φορέων του Υπουργείου Παιδείας, του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου και των εκπαιδευτικών Οικιακής Οικονομίας ΠΕ15 (Υπουργείο Παιδείας, 2014δ). Είναι χαρακτηριστικό το ότι η ομάδα του «Κοινωνικού Σχολείου» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων συμμετείχε στις 9 Νοεμβρίου 2014 στο Μαραθώνιο Αθηνών θέλοντας να μεταφέρει το μήνυμα της αξίας της άθλησης (Υπουργείο Παιδείας, 2014ι). Επίσης, και κατά το σχολικό έτος 2014-2015, υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα “Kids' Athletics”, «Αγαπώ τον αθλητισμό» στο χώρο του Παναθηναϊκού Σταδίου (Υπουργείο Παιδείας, 2014α, λ).

• *Δράση «Πρόγραμμα EYZHN»*

Μια άλλη ενδιαφέρουσα δράση του «Κοινωνικού Σχολείου» είναι το Πρόγραμμα «EYZHN» (Εθνική Δράση Υγείας για τη Ζωή των Νέων) του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου σε συνεργασία με τα Υπουργεία Παιδείας και Θρησκευμάτων & Πολιτισμού και Αθλητισμού που απευθύνεται στους μαθητές όλης της χώρας. Έχει ξεκινήσει από το 2012 με κύριο στόχο τη διασφάλιση της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών μέσα από την υιοθέτηση ισορροπημένων συνηθειών διατροφής και σωματικής δραστηριότητας⁵. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω διαδραστικών παρουσιάσεων για παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο (και μέσω Skype για την Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού) και δραστηριοτήτων σχετικών με τη διατροφή, την υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών (Υπουργείο Παιδείας, 2014μ)⁶. Ενδεικτικές δράσεις που προγραμματίζονταν για το Δεκέμβριο και τον Ιανουάριο του σχολικού έτους 2014-2015 αφορούν στα εξής: στο άθλημα που ταιριάζει στο κάθε παιδί, στη σχέση της άσκησης με το σωματικό βάρος, στη διατήρηση της ενέργειας κατά τη διάρκεια του εξαντλητικού διαβάσματος. Επίσημοι χορηγοί των δράσεων του «EYZHN» είναι η ΟΠΑΠ Α.Ε., η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Η διάρκειά του ήταν από τις 15/12/2014 ως τις 15/5/2015 και περιλάμβανε τις ακόλουθες αξιολογήσεις:

1. Αξιολόγηση σωματικής διάπλασης μαθητών/τριών στα Δημοτικά Σχολεία από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και στα Νηπιαγωγεία από τις Νηπιαγωγούς.
2. Αξιολόγηση σωματικής δραστηριότητας και φυσικής κατάστασης μαθητών/τριών Δημοτικών σχολείων από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.
3. Αξιολόγηση των συνηθειών διατροφής των μαθητών/τριών των Δημοτικών σχολείων
(μέσω ηλεκτρονικής συμπλήρωσης ερωτηματολογίου στα εργαστήρια Πληροφορικής των σχολείων).

⁵ Δες, για παράδειγμα, τη συνέντευξη του Συντώση στη δημοσιογράφο Αγγελουπούλου στο περιοδικό Παιδί και νέοι γονείς (2014), με θέμα EYZHN: Εθνική Δράση Υγείας για τη Ζωή των Νέων, 01-11-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση από http://eyzin.minedu.gov.gr/Documents/interview_sidosis.pdf (στις 25/11/2014).

⁶ Μια προβολή των διαφορετικών δραστηριοτήτων και παρουσιάσεων που πραγματοποιούνται στα πλαίσια αυτού του Προγράμματος εμφανίζεται [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 05/12/2014) και [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 05/12/2014).

Τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά, η σωματική δραστηριότητα και η φυσική κατάσταση όλων των μαθητών θα καταγράφονται διαχρονικά και ανώνυμα στην ηλεκτρονική φόρμα, προκειμένου να επιτευχθεί έγκαιρη πρόληψη υγείας και σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο ακόμα και στα παιδιά των απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών ή σε αυτά που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσχέρειες.

Άλλοι επιμέρους αλλά συνάμα πρωταρχικοί στόχοι του Προγράμματος είναι η προσφορά γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η σύνδεση σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας μέσα από τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, η πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και των γονέων σε υπηρεσίες σχετικές με την υγεία, η παροχή συμβουλών και οδηγιών στους γονείς σε θέματα διατροφής, σωματικής δραστηριότητας, ανάπτυξης και υγείας των παιδιών τους και η επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας όσον αφορά στην προαγωγή της υγείας των μαθητών⁷.

Στα πλαίσια του Προγράμματος του «EYZHN», η «Ομάδα του EYZHN» - ΚΑΕ Ολυμπιακός⁸, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, παρευρέθηκε στις 23 Νοεμβρίου στο Στάδιο Ειρήνης και Φιλίας, στον αγώνα πρωταθλήματος της Α1 μπάσκετ των ανδρών μεταξύ Ολυμπιακού και ΠΑΟΚ. Εκεί, φιλοξενήθηκαν παιδιά από Δημοτικά Σχολεία της Αττικής υπό την παρουσία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων και του πρύτανη του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Οι Επιστήμονες του Προγράμματος «EYZHN» ευαισθητοποίησαν τους μαθητές στην υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου διατροφής και σωματικής δραστηριότητας⁹.

Σύμφωνα με τους υπεύθυνους του Προγράμματος, τα πρώτα αποτελέσματα της αξιολόγησης στο πλαίσιο του «EYZHN» τη σχολική χρονιά 2013-2014 όπου συμμετείχαν περίπου 500.000 μαθητές από 4.792 σχολεία της Ελλάδας δείχνουν τα υψηλά ποσοστά υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών, ιδίως στα νησιά, και κρίνουν

⁷ Δες, για παράδειγμα, [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 05/12/2014) και [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 05/12/2014).

⁸ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 05/12/2014) και [εδώ](#) το σχετικό Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας για την κοινή εκδήλωση ΚΑΕ Ολυμπιακού – Υ.ΠΑΙ.Θ στο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» (πρόσκτηση στις 22/12/2014).

⁹ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 05/12/2014).

επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής παρεμβάσεων και στοχευμένων πολιτικών προαγωγής υγείας στα σχολεία¹⁰.

Άξονας «Διαδίκτυο»

Στον άξονα «Διαδίκτυο» πραγματοποιούνται τηλεδιασκέψεις της Διεύθυνσης Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας με το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη (Υπουργείο Παιδείας, 2014στ, θ). Πιο αναλυτικά, έχουν ξεκινήσει από το Σεπτέμβριο του 2014 και προβλέπονταν να συνεχιστούν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς κάθε Τρίτη και Πέμπτη ημερίδες μέσω τηλεδιασκέψεων στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τον προγραμματισμό κατανομής τους από το Υπουργείο Παιδείας.

Δράση “HEART II” (Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα “Μαθαίνω να Μην Καπνίζω” για την Πρόληψη του Καπνίσματος στα Σχολεία) (Υπουργείο Παιδείας, 2014κ)¹¹

Στο πλαίσιο του Προγράμματος «HEART II-The Continuation of educational and research activities of Heart project in Greece, focusing on Smoking and Tobacco Control with particular emphasis on childhood», που εφαρμόζει το Ίδρυμα Ιατροβιολογικών Ερευνών της Ακαδημίας Αθηνών («ΙΒΕΑΑ»), με Επιστημονικά Υπεύθυνο τον Καθηγητή κ. Παναγιώτη Μπεχράκη και σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας Καπνίσματος και Καρκίνου του Πνεύμονα της Ελληνικής Αντικαρκινικής Εταιρείας, υλοποιείται το Πρόγραμμα Πρόληψης του Καπνίσματος σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τίτλο «Μαθαίνω να Μην Καπνίζω». Σκοπός του Προγράμματος είναι η πρόληψη κατά του καπνίσματος και η προαγωγή της υγείας μαθητών – μαθητριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από την ενεργητική και βιωματική μάθηση. Επισημαίνεται ότι η

¹⁰ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 05/12/2014).

¹¹ Επίσης, λεπτομέρειες αυτού του Προγράμματος θα βρείτε και [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 24/02/2015).

συνεργασία με τους Υπευθύνους Αγωγής Υγείας των οικείων Διευθύνσεων κρίθηκε απαραίτητη.

1.3. Προβολή στον Τύπο και στο Διαδίκτυο

Η προβολή του «Κοινωνικού Σχολείου» στον ελληνικό Τύπο και στο Διαδίκτυο γίνεται άλλοτε με θετικό και άλλοτε με αρνητικό τρόπο.

Ειδικότερα, ως προς τη θετική προβολή του, στις εφημερίδες «ΤΟ ΒΗΜΑ», «ΤΑ ΝΕΑ» και σε άλλα άρθρα του Διαδικτύου (Παπαματθαίου, 2014, Καλόγηρος, 2014α, β)¹² εκθειάζονται οι προσπάθειες που γίνονται από το Υπουργείο Παιδείας και τους συναρμόδιους φορείς για την υλοποίησή του και παρουσιάζονται αναλυτικά οι δράσεις του που στοχεύουν σε έναν πιο υγιή τρόπο διαβίωσης των μαθητών. Μάλιστα, τονίζεται πως οι ενημερωτικές δράσεις και οι εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης που θα διοργανώνονται από τους Υπευθύνους Αγωγής Υγείας και Σχολικών Δραστηριοτήτων και το Συντονιστή της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς, θα είναι χωρίς δαπάνη για το Δημόσιο. Ο τότε Υπουργός Παιδείας, Ανδρέας Λοβέρδος, σε συνεντεύξεις του στο MEGA¹³, δήλωσε πως στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» δίδεται προτεραιότητα στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου και στην ανάπτυξη παράπλευρων λειτουργιών και δραστηριοτήτων με μηδενικό κόστος, ώστε να ενεργοποιηθούν τα σχολεία γονέων για να βοηθηθούν οι γονείς και να ενσωματωθεί το παιδί στην κοινωνία. Συνάμα, ο τότε Υπουργός δεν παραλείπει να επαινεί τις δράσεις που υλοποιούνται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» και οι οποίες έχουν τη σύμφωνη γνώμη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ακόμη, όπως επισημαίνει, το «Κοινωνικό Σχολείο» συνεισφέρει στη διεύρυνση της γνώσης στο σχολείο και στη μείωση της δουλειάς για το σπίτι από τους μαθητές. Επίσης, στην ομιλία του Υπουργού Παιδείας στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας¹⁴ τονίζεται η ανάγκη διαρθρωτικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό

¹² Μία ακόμα σχετική δημοσίευση παρουσιάζεται στον εκπαιδευτικό ιστότοπο alfavita όπου ο Ανδρέας Λοβέρδος ενημερώνει για την εφαρμογή του «Κοινωνικού Σχολείου» από την 11η Σεπτεμβρίου, [πρόσκτηση από εδώ](#) (στις 30/10/2014).

¹³ Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων παρουσιάζεται [εδώ](#) κι [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

¹⁴Το περιεχόμενο της ομιλίας παρουσιάζεται [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

σύστημα της χώρας, πρωτίστως, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μία τέτοια αλλαγή είναι το «Κοινωνικό Σχολείο» όπου στο τέλος του σχολικού έτους 2014-2015 οι δράσεις του αναμένονταν να έχουν επεκταθεί και στα 13.330 σχολεία της Επικράτειας. Ο τότε Υπουργός δηλώνει πως οι μέχρι τώρα εκδηλώσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» σε όλη τη χώρα ήταν «απόλυτα επιτυχημένες» και, όπου κάποιοι εκπαιδευτικοί τις παράβλεψαν, δέχτηκαν αρνητική κριτική από τους μαθητές τους. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» δίδει ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών αποδεικνύοντάς το και με τις 1.500 Σχολές Γονέων που προβλέπονταν να λειτουργήσουν στη χώρα μέχρι το τέλος του σχολικού έτους. Σε συνέντευξη του τότε Υπουργού και του τότε Υφυπουργού Παιδείας εφ' όλης της ύλης¹⁵ γίνεται μνεία στο ότι έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στο «Κοινωνικό Σχολείο», καθότι είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα που μεριμνά για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών και όχι απλώς καλών μαθητών και την προσφορά περισσότερης παιδείας. Στην ουσία, πρόκειται για την ίδια την κοινωνία που εισέρχεται στα σχολεία. Ο τότε Υφυπουργός Παιδείας στην ομιλία του στη διαδικασία παροχής ψήφου εμπιστοσύνης στην κυβέρνηση εκθείασε, συν τοις άλλοις, το «Κοινωνικό Σχολείο» και τις δράσεις του τονίζοντας την αλληλεπίδραση σχολείου και κοινωνίας¹⁶. Επιπροσθέτως, στην ιστοσελίδα του Εκπαιδευτικού Ενημερωτικού Δικτύου alfavita αναδημοσιεύεται άρθρο από το «Ριζοσπάστη» όπου προβάλλονται τα Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας για τα σχολεία, συμπεριλαμβανομένου του «Κοινωνικού Σχολείου», μιας σειράς δράσεων που αρχίζουν να υλοποιούνται στα σχολεία με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2014-2015¹⁷. Σε άλλα άρθρα του Διαδικτύου, αναδεικνύεται από τον τότε Υπουργό Παιδείας η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης και αναφέρεται πως κάθε Σάββατο πρωί λαμβάνει χώρα στη ΝΕΡΙΤ τηλεοπτική εκπομπή για το «Κοινωνικό Σχολείο» σχετικά με τους άξονές του και αφορά τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, εν γένει¹⁸. Μερικές από τις πρώτες εκπομπές του «Κοινωνικού Σχολείου» που έχουν προβληθεί στην τηλεόραση τιτλοφορούνται ως εξής: «ΚΑΠΝΙΣΜΑ», «Καταπολέμηση της παιδικής

¹⁵ Το περιεχόμενο της συνέντευξης εμφανίζεται [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

¹⁶ Η ομιλία του παρουσιάζεται [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17-12-2014).

¹⁷ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

¹⁸ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014) και [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 20/12/2014).

παχυσαρκίας», «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο», «Απάτες μέσω Διαδικτύου», «Αθλοπαιδεία». Σε αυτές εκθειάζεται, μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων που έχουν λάβει χώρα εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, ο καινοτόμος θεσμός του «Κοινωνικού Σχολείου», χάρη στην πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας και την πολύτιμη εμπλοκή, συμβολή και συνεργασία πλήθους φορέων στην υλοποίηση και εφαρμογή των δράσεών του και στην αντιμετώπιση κρίσιμων ζητημάτων για την κοινωνία. Προβάλλεται, επίσης, σε άλλο άρθρο, η ιστοσελίδα του «Κοινωνικού Σχολείου» από όπου οι επισκέπτες μπορούν να ενημερώνονται¹⁹. Επιπλέον, σε ένα άλλο άρθρο γίνεται λόγος για το Συντονιστικό Όργανο του «Κοινωνικού Σχολείου», τα μέλη του, τις αρμοδιότητές του και τον τρόπο λειτουργίας του²⁰. Σε άλλο άρθρο γίνεται λεπτομερής αναφορά στην επίσκεψη του Υπουργού Παιδείας σε σχολεία την 1^η Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού με κεντρικό θεματικό άξονα «Ρατσισμός και Διαφορετικότητα, όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι» και παρατίθεται μέρος της συνέντευξής του που εκθειάζει όλα όσα έλαβαν χώρα και όσα πρόκειται να συμβούν στο άμεσο μέλλον²¹. Στην ομιλία που παραχώρησε ο τότε Υπουργός Παιδείας Ανδρέας Λοβέρδος σε σχολεία στους Λειψούς μετά τον αγιασμό υπογράμμισε ότι πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας είναι να προσφέρει κάτι παραπάνω στους μαθητές με την οργάνωση του «Κοινωνικού Σχολείου» και των Σχολών Γονέων. Ακόμη, ζήτησε τη βοήθεια, τη στήριξη και τη συμπαράσταση των γονέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών τους και προσπάθησε να εμπνεύσει γονείς και μαθητές²². Σε άλλο άρθρο της Καθημερινής Ηλεκτρονικής Εφημερίδας για την Παιδεία esos²³ παρουσιάζεται η ομιλία του τότε Υπουργού Παιδείας στην εκδήλωση στο αρχαίο στάδιο της Επιδαύρου για το Πρόγραμμα Kids' Athletics. Επισημάνθηκε η πρωτοπορία αυτής της διοργάνωσης, η σιγουριά από μέρους του τότε Υπουργού για την επιτυχία των Προγραμμάτων Άθλησης, η συμπόρευση του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» με το σχολείο και η ανάγκη, πέρα από την απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών, προστασίας της υγείας και της αύξησης της αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσα από την άθληση και τη διατροφή. Δημοσιεύτηκαν και άλλα δύο άρθρα που αναφέρονται στη θεσμοθέτηση

¹⁹ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

²⁰ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

²¹ Η συνέντευξή του βρίσκεται [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

²² Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 18/12/2014).

²³ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 18/12/2014).

της Πανελληνίας Ημέρας Σχολικού Αθλητισμού που θα συνδέεται κάθε σχολική χρονιά με διαφορετικό «θεματικό άξονα» και θα υλοποιείται στα πλαίσια του σχολικού αθλητισμού με απώτερο στόχο την απόκτηση ευρύτερης Παιδείας²⁴. Επιπρόσθετα, σε ένα άλλο άρθρο²⁵ γίνεται αναφορά στην 1^η Ημερίδα του Προγράμματος «ΕΥΖΗΝ» που πραγματοποιήθηκε στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο στην οποία παρουσιάστηκε ο απολογισμός από την επταετή υλοποίηση του Προγράμματος και οι νεωτεριστικές εφαρμογές του στην πρόληψη και την προαγωγή υγείας των μαθητών. Γίνεται ιδιαίτερη μνεία στη δημιουργία νορμών φυσικής κατάστασης για τα παιδιά και τους εφήβους και δεν παραλείπονται να αναφερθούν οι χορηγοί των δράσεων του Προγράμματος. Έχει αναρτηθεί και ένα άρθρο²⁶ που αναφέρεται στην εκδήλωση ενημέρωσης του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γλυκών Νερών για τις αξίες και τα οφέλη του αθλητισμού, στο πλαίσιο των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου». Στην εκδήλωση αυτή παρευρέθηκαν εξέχουσες προσωπικότητες σχετικές με τον αθλητισμό. Κοντολογίς, στην εκπαιδευτική ιστοσελίδα esos παρατίθεται πληθώρα άρθρων που αναλύουν και συμπληρώνουν κάθε φορά ό,τι καινούριο έρχεται στο προσκήνιο για το «Κοινωνικό Σχολείο» προβάλλοντας τα οφέλη του, όπως παρουσιάζονται από τους αρμόδιους, αλλά και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίησή του. Ενδεικτικά άρθρα είναι τα κάτωθι²⁷.

²⁴ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 20/12/2014) και [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 18/12/2014).

²⁵ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 20/12/2014).

²⁶ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 22/12/2014).

²⁷ esos (2014) Ραντεβού την 11η Σεπτεμβρίου με την ομάδα υποστήριξης του «Κοινωνικού Σχολείου», 06-08-2014, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/defterovathmia-ekpaidefsi/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/ranteboy-thn-11h-septembrioy-me-thn-omada-yposthrihs-toy-koinvnikoy-sxoleiow> στις 20/12/2014, esos (2014) Έτοιμοι για το Κοινωνικό Σχολείο, 04-08-2014, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/defterovathmia-ekpaidefsi/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/etoimoi-gia-to-koinvniko-sxoleio> στις 20/12/2014, esos (2014) ΛΟΒΕΡΔΟΣ: Λιγότερα μαθήματα στο Δημοτικό Σχολείο, 04-08-2014, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/mathites/dimotiko-eidhsseis/loberdos-ligotera-mauhmata-sto-dhmotiko-sxoleio> στις 20/12/2014, esos (2014) ΣΗΜΕΡΑ: Ευρεία σύσκεψη στο Υ.ΠΑΙ.Θ. για το “Κοινωνικό Σχολείο”, 04-08-2014, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/defterovathmia-ekpaidefsi/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/shmera-eyreia-syskech-sto-y-pai-u-gia-to-koinvniko-sxoleio> στις 20/12/2014, esos (2014) «Κοινωνικό σχολείο» με 8 δράσεις από 11 Σεπτεμβρίου, 22/07/2014, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/defterovathmia-ekpaidefsi/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/koinvniko-sxoleio-me-8-draseis-apo-11-septembrioy> στις 20/12/2014, esos (2014) Καθιερώνεται η Ασφαλής Πλοήγηση στο Διαδίκτυο ως μία διαρκής ενημερωτική δράση στα σχολεία, 16-07-2014, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/defterovathmia-ekpaidefsi/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/kauivrvnetai-h-asfalhs-plohghsh-sto-diadiktyo-vs-mia-diarkhs-enhmervtikh-drash-sta-sxoleia> στις 20/12/2014, esos (2014) Έτοιμοι για το Κοινωνικό Σχολείο, 04-08-2014, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/defterovathmia-ekpaidefsi/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/etoimoi-gia-to-koinvniko-sxoleio> στις 20/12/2014, esos (2014) Ποιες

Ταυτόχρονα, διατυπώνονται και αντιρρήσεις σχετικά με τη λειτουργία του. Επεξηγηματικά, στο άρθρο της ΕΛΜΕ Χαλκιδικής²⁸ αναφέρεται πως πρόκειται για «κοινωνικό σχολείο των ΕΣΠΑ και της Υποκρισίας», καθώς τα χρήματα του ΕΣΠΑ σπαταλούνται άσκοπα για «φιέστες επικοινωνιακού περιεχομένου και μόνο» και δεν αξιοποιούνται για τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων (υποχρηματοδότηση, ελλείψεις δασκάλων και καθηγητών) στην εποχή της κρίσης και της ανεργίας που διανύουμε. Επίσης, τονίζεται πως δεν υπάρχει κανένας συνδετικός κρίκος με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την πραγματική σχολική ζωή και πως πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να επαναστατήσουν και να αντισταθούν στην υποκρισία και το αντικοινωνικό σχολείο, στην κυβερνητική «πολιτική που διαλύει τη δημόσια εκπαίδευση». Κρίνεται αναγκαίο να συνδράμει ο καθένας στη δημιουργία ενός σχολείου που θα σέβεται τα δικαιώματα όλων των παιδιών, αλλά και του λαού, γενικότερα, και θα ικανοποιεί τις ανάγκες και τα όνειρά τους χωρίς να υπεισέρχεται σε ταξικές και κοινωνικές διακρίσεις. Επιπρόσθετα, το ΑΠΥΣΠΕ (Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) Αττικής θεωρεί τη λειτουργία του «Κοινωνικού Σχολείου» περιττή και παραπλανητική σε σχέση με την υπολειτουργία του «κανονικού σχολείου» (Χρόνης, 2014). Σε ένα άλλο άρθρο αναφέρεται πως τα Προγράμματα και οι δράσεις που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας ενόψει του «Κοινωνικού Σχολείου» υλοποιούνται ήδη σε όλα τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας και οι υπεύθυνοι δεν το γνωρίζουν (Αμανατίδης, 2014α). Επομένως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο αρθρογράφος, αυτό που πραγματικά χρειάζεται να κάνουν πρώτα οι υπεύθυνοι, πριν προβούν σε υπερφίαλες και φαινομενικά ευεργετικές ενέργειες για τους μαθητές, είναι να ενδιαφερθούν ουσιαστικά για τον αγώνα που κάνει καθημερινά ένας μάχιμος, ανώνυμος και συνάμα απαξιωμένος από τις κυβερνητικές πολιτικές εκπαιδευτικός για τη μετάδοση γνώσεων, αξιών, αντιλήψεων και στάσεων ζωής στους μαθητές που

είναι οι προτεραιότητες του υφυπουργού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 25-06-2014, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/defterovathmia-ekpaidefsi/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/poies-einai-oi-proteraiothtes-toy-yfypovrgoy-prvtobaumias-kai-deyterobaumias-ekpaidevshs> στις 21/12/2014, esos (2014) Οι ανακοινώσεις του Κ. Κουκοδήμου για ΙΕΚ, εξετάσεις, σχολικό αθλητισμό, αποσπάσεις και εκπαιδευτική τηλεόραση, 25-06-2014, πρόσκτηση από <http://www.esos.gr/arthra/defterovathmia-ekpaidefsi/eidisis-defterovathmia-ekpaidefsi/oi-anakoinvseis-toy-k-koykodhmoy-gia-iek-ejetaseis-sxoliko-aullhtismo-apospaseis-kai-ekpaidevtikh-thleorash> στις 21/12/2014.

²⁸ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 20/11/2014).

υποφέρουν, πολλές φορές, από πείνα και εξαθλίωση. Επιπλέον, αναφέρεται πως απουσιάζει η εθνική στρατηγική και το εθνικό σχέδιο δράσης της χώρας μας για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών, όπως επισημάνθηκε πρόσφατα στη συνεδρίαση της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Ισότητας, Νεολαίας και Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στη Βουλή. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία «η διαμόρφωση πολιτικών αποτελεσματικής αντιμετώπισης της παιδικής μειονεξίας» και η ανατροπή της μνημονιακής συγκυβέρνησης και της πολιτικής που επιφέρει την αδικία και τη φτώχεια. Σε άλλο άρθρο του ίδιου αρθρογράφου (Αμανατίδης, 2014β) τίθεται το ερώτημα αν το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι ένα πρωτότυπο και πρωτοποριακό έργο ή άλλη μια επικοινωνιακή κίνηση του Υπουργείου Παιδείας. Έμφαση δίνεται στο ότι οι δράσεις της Εγκυκλίου για το «Κοινωνικό Σχολείο» υλοποιούνται ήδη τα τελευταία δέκα περίπου χρόνια με τη μορφή των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι γονείς να είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε θέματα υγείας και ποιότητας ζωής. Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι, παρά τη μηδενική χρηματοδότηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από τον κρατικό προϋπολογισμό για την εκπαίδευση, το Υπουργείο Παιδείας προσκαλεί Φορείς για την υποβολή προτάσεων σχετικά με την υλοποίηση των δράσεών του, για να χρηματοδοτηθούν από κονδύλι, μέσω ΕΣΠΑ, με τρία εκατομμύρια ευρώ. Επομένως, σύμφωνα με τον αρθρογράφο, θα ήταν προτιμότερο αυτά τα χρήματα να δοθούν για την καθημερινή σίτιση χιλιάδων απόρων μαθητών που την περίοδο εκείνη ανέρχονταν στους 686.000 σε όλη τη χώρα. Σε ένα ακόμα άρθρο, γίνεται λόγος για την αποσπασματικότητα και προχειρότητα των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» και για την προτεραιότητα που πρέπει να δοθεί στα βασικά προβλήματα της εκπαίδευσης (Τσιριγώτης, 2014α). Αλλού προβάλλεται η άποψη πως γίνεται λογοπαίγνιο με τα επίθετα «νέος, δημοκρατικός, κοινωνικός» που έρχονται κάθε φορά να χαρακτηρίσουν το σχολείο και να αντικαταστήσουν το ένα το άλλο, χωρίς κανένα από αυτά να παρουσιάζει στην ουσία κάτι το καινοτόμο και πρωτοποριακό²⁹. Στο άρθρο «Στο ΕΕΕΕΚ Θήβας το υπουργείο Παιδείας έστειλε ...τις ευχές του! Μόνο....» αναφέρεται πως, μετά το «Κοινωνικό Σχολείο», κάνει την εμφάνισή του το «Σχολείο του Αγιασμού», αφού το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Θήβας δε λειτούργησε πέρυσι λόγω έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού

²⁹Στον ιστότοπο <http://xenesglosses.eu/2014/07/apo-to-neo-sxoleio-sto-dimokratiko-sxo/> υπάρχει μια σχετική ανάρτηση (πρόσκτηση στις 30/10/2014).

και οι μαθητές αναγκάζονται να επαναλάβουν την τάξη φέτος (Αλεξίου, & Γεωργαντά, 2014). Ο Χρήστος Αναστασιάδης (2014) σε ένα άρθρο του αναφέρει πως το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι τύποις κοινωνικό και στην ουσία είναι άκρως αντικοινωνικό, καθώς δεν εστιάζει στην αντιμετώπιση των φλεγόντων ζητημάτων, όπως, για παράδειγμα, στον υποσιτισμό των μαθητών, στην ελλιπή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, στη μαθητική διαρροή που λαμβάνει χώρα με ταχύτατους ρυθμούς, στην ενίσχυση της ειδικής αγωγής και λειτουργικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην καθιέρωση της δίχρονης υποχρεωτικής Προσχολικής Εκπαίδευσης για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα προνήπια, στη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα και στην ύπαρξη εκπαιδευτικών στις τάξεις από την αρχή της χρονιάς, στην αξιολόγηση, στην ύπαρξη στα σχολεία Σχολικών Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών, στη συστηματική επιστημονική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στον εκδημοκρατισμό της λειτουργίας των σχολείων, στην υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης από τον κρατικό προϋπολογισμό. Σε άλλο άρθρο τίθεται το καίριο ζήτημα του τι γίνεται με το σχολείο και το εκπαιδευτικό ζήτημα στην εποχή των μνημονίων³⁰. Σε ένα άρθρο της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης Α' Αχαΐας υποστηρίζεται πως το σχολείο είναι κατ' επίφαση «νέο» και «κοινωνικό», αφού προσφέρει λίγες γνώσεις και πολλή αμάθεια αγχώνοντας και κουράζοντας τους μαθητές³¹. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως με την υλοποίηση του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» προωθείται η κουλτούρα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η «χορηγία». Είναι χαρακτηριστικό το άρθρο του Τσιριγώτη (2014γ) όπου σημειώνει σαρκαστικά πως το σχολείο «κοινωνικοποιήθηκε» και απέκτησε «νέους πραγματικούς φίλους» που δεν εντάσσονται στην εκπαιδευτική κοινότητα και είναι οι χορηγοί, οι εταιρείες, οι σχολάρχες ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, οι ιδιοκτήτες φροντιστηρίων, οι εκδότες σχολικών βοηθημάτων, οι εταιρείες με εκπαιδευτικό λογισμικό και αναμένονται και οι μεγαλοξενοδόχοι. Παρόμοιες αναφορές γίνονται και στο άρθρο του Κυργιάκη (2014) για την ενίσχυση του εθελοντισμού από τους χορηγούς συμβάλλοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και στην απεμπόληση του δημόσιου χαρακτήρα της, καθώς και στη «διόγκωση» των ανισοτήτων μεταξύ πλούσιων και φτωχών και στη

³⁰ Δες [εδώ](#) το συλλογικό κείμενο της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης Α' ΕΛΜΕ Αχαΐας και ΡΑΣ Αιτωλνίας (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

³¹ Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

θυματοποίηση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Σε ένα ακόμα άρθρο του Τσιριγώτη (2014β) κατακρίνεται με καυστικό τρόπο η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επηρεάζεται από τα γερμανικά πρότυπα. Προβάλλονται πολλά οξύμωρα παραδείγματα, όπως το ότι ο τότε Υπουργός Παιδείας παρουσιάζεται ως ήρωας που έσωσε την εκπαίδευση από βέβαιο θάνατο ανοίγοντας τα σχολεία τη συγκεκριμένη χρονιά, ότι η Παγκόσμια Ημέρα κατά της Παχυσαρκίας καθιερώθηκε χάρη σε μια μελέτη της ιδιωτικής εταιρείας Nestlé που παράγει σοκολάτες, παγωτά και άλλα παχυντικά προϊόντα και ότι η Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού με τη συνακόλουθη δράση «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι» γιορτάστηκε σε ένα ιδιωτικό σχολείο υψηλού κύρους. Παρεμφερές με το άρθρο του Τσιριγώτη είναι και το άρθρο της Εκπαιδευτικής Λέσχης όπου προβάλλεται περαιτέρω μια σειρά αναπάντητων βασικών ερωτημάτων για το μέλλον της Παιδείας και παρουσιάζεται ένα νέο μορφωτικό σχέδιο για το σχολείο όπου θα άρει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και θα διαμορφώσει κριτικές και ελεύθερα σκεπτόμενες προσωπικότητες³². Οι Αγωνιστικές Κινήσεις Εκπαιδευτικών κατακρίνουν σε άρθρο τους³³ το Νέο Δημοτικό Σχολείο που προωθεί η κυβέρνηση ενόψει της ψήφισης της μεταρρύθμισης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τον Ιανουάριο του 2015 στα πλαίσια του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ) και ενισχύουν την αντίσταση των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τη σύνδεση του Νέου Δημοτικού με το «Κοινωνικό Σχολείο», τονίζεται πως το σύστημα κάνει αισθητή την παρέμβασή του στο βασικό ιδεολογικό του μηχανισμό, την εκπαίδευση, σε μια εποχή «φασιστικοποίησης», προβάλλοντας ως καινοτόμες διάφορες μεθόδους διδασκαλίας. Σε άλλο άρθρο γίνεται με χιουμοριστικό τρόπο σύνδεση της Παγκόσμιας Ημέρας Κατά της Παχυσαρκίας με τη γερμανική κατοχή του 1941-1942 και επισημαίνεται πως το «Κοινωνικό Σχολείο» δεν ανταποκρίνεται στις μορφωτικές ανάγκες της κοινωνίας και τα σοβαρά κοινωνικά προβλήματα και οι Οργανωτές του βρίσκονται εκτός σχολικής πραγματικότητας³⁴. Σε άλλο άρθρο γίνεται λόγος για τις ανακολουθίες και τις αντιφάσεις μεταξύ λόγων και έργων του Υπουργείου Παιδείας

³² Δες [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

³³ Το άρθρο προβάλλεται [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

³⁴ Δες [εδώ](#) το άρθρο της Εκπαιδευτικής Παρέμβασης Α΄ Συλλόγου Αθηνών ΠΕ- Παρεμβάσεις ΠΕ (πρόσκτηση στις 17/12/2014).

και του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)³⁵. Τελειώνοντας, σε δημοσιογραφική έρευνα του esos σχολιάζεται η αντίδραση του τότε Υπουργού Παιδείας στην πρόταση που του έγινε να παραμένουν τα σχολεία ανοιχτά ως τις εφτά το απόγευμα, ώστε να εφαρμόζονται διάφορα Προγράμματα του «Κοινωνικού Σχολείου», πέραν του προβλεπόμενου σχολικού ωραρίου³⁶.

1.4. Σύνοψη και Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρήθηκε, αρχικά, η παρουσίαση της νομοθεσίας με την οποία θεσμοθετήθηκε το νεοεισαχθέν Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου». Έπειτα, περιγράφηκαν διάφορες δράσεις του που εξήγγειλε το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να υλοποιηθούν στα σχολεία, και τέλος, παρουσιάστηκαν ορισμένες από τις προαναφερθείσες, όπως προβάλλονται μέσα από το Διαδίκτυο (ηλεκτρονικό Τύπο και εκπαιδευτικές ιστοσελίδες).

Από ερευνητική άποψη, το ενδιαφέρον του «Κοινωνικού Σχολείου» έγκειται στο ότι το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας περιγράφει τα είδη των δράσεων τα οποία τα σχολεία καλούνται να υλοποιήσουν. Πρόκειται για δράσεις που προσδιορίζονται μέσω ενός χαλαρού νομοθετικού πλαισίου που στηρίζεται περισσότερο σε οδηγίες και περιγράφει και προωθεί δράσεις με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, εν αντιθέσει με τη «σκληρή» νομοθεσία. Η κεντρική εξουσία παρεμβαίνει στη λειτουργία του σχολείου μέσα από μια σειρά δράσεων. Κατ' αυτό τον τρόπο, γίνεται μια προσπάθεια ρύθμισης των δραστηριοτήτων του σχολείου με νέους τρόπους. Αυτό αναδεικνύει ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που τα σχολεία και άλλοι εμπλεκόμενοι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ή τις προκλήσεις που η παρέμβαση αυτή συνεπάγεται.

Ειδικότερα, με το μέτρο του «Κοινωνικού Σχολείου» εγκαινιάζεται μία πρακτική όπου, αντί για τη νομοθεσία, έχουμε ένα είδος «καλών πρακτικών» και ανάπτυξη δράσεων που προωθούνται μέσα από χρηματοδοτούμενα Προγράμματα από

³⁵ Δες το σχετικό Δελτίο Τύπου της Πανελληνίας Ένωσης Βιοεπιστημόνων αναφορικά με την αφαίρεση από τη διδακτέα ύλη του αναπαραγωγικού συστήματος, [πρόσκτηση από εδώ](#) (στις 17/12/2014).

³⁶ Τα λόγια του Α. Λοβέρδου παρουσιάζονται [εδώ](#) (πρόσκτηση στις 20/12/2014).

την Ευρωπαϊκή Ένωση. Διερωτόμαστε, λοιπόν, πώς το μέτρο αυτό, που επεκτείνει κατά κάποιον τρόπο την Ευέλικτη Ζώνη, σχετίζεται με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα που αποτελεί τον πυρήνα του σχολείου.

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» απευθύνεται σε όλους – μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς - και επεκτείνεται επιδιώκοντας μια διαπαιδαγώγηση όλων αυτών των διαφορετικών ομάδων.

Τέλος, από τις ιστοσελίδες των σχολείων που επισκεφτήκαμε για μια πρώτη προσέγγιση στη μελέτη της πολιτικής αυτής, φαίνεται ότι τα σχολεία θεώρησαν πρέπον να δημοσιοποιήσουν τις δράσεις που υλοποίησαν στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου», τόσο στην κοινότητα όσο και στις προϊστάμενες αρχές ενόψει και των ευρύτερων αλλαγών που συμβαίνουν στη σχολική πραγματικότητα, όπως το φλέγον ζήτημα της εσωτερικής και εξωτερικής μορφής αξιολόγησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Αυτό αναδεικνύει ερωτήματα σχετικά με τα νοήματα που αποδόθηκαν σε αυτό το μέτρο, στις συγκεκριμένες συνθήκες εισαγωγής και υλοποίησής του. Τα ζητήματα αυτά θα διερευνηθούν στα επόμενα Κεφάλαια αυτής της εργασίας.

Κεφάλαιο 2. Έρευνες αναφορικά με την πραγμάτωση των πολιτικών στα σχολεία

2.1. Εισαγωγή

Αντλώντας από μια σειρά βιβλιογραφικών πηγών αναφορικά με τη στροφή του ενδιαφέροντος από το επίπεδο των διαφορετικών φορέων, εθνικών και υπερεθνικών, που διαμορφώνουν της σημερινές συνθήκες πολιτικής, στο ίδιο το πεδίο του σχολείου, εστιάζουμε στη μελέτη των Ball, Maguire και Braun “How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools” και σε μια σειρά συναφών άρθρων των ιδίων και άλλων ερευνητών, στα οποία γίνεται συστηματικότερη ανάλυση των τρόπων προώθησης των πολιτικών σήμερα. Οι ερευνητές επικεντρώνονται στα σχολεία και μελετούν πώς οι πολιτικές αποφάσεις «πραγματώνονται» σε αυτά, καθώς θεωρούν ότι οι πολιτικές δεν αποτελούν απλή εφαρμογή. Ακόμα κι όταν η δράση των σχολείων προσδιορίζεται κεντρικά, οι πολιτικές που πραγματώνονται σε αυτά διαφοροποιούνται τόσο εντός όσο και μεταξύ των σχολείων, καθώς ερμηνεύονται, προσαρμόζονται και χρησιμοποιούνται διαφορετικά από τους διαφορετικούς δρώντες της πραγμάτωσης των πολιτικών.

2.2. Η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική στις παγκόσμιες οικονομικές επιταγές, στην οικονομία της γνώσης και στην αγορά εργασίας

Με όρους πολιτικής, η εκπαίδευση τώρα «θεωρείται κυρίως από μια οικονομική άποψη» (Ball 2008, 13, στο Maguire, Perryman, Ball, & Braun, 2011) το πολύπλοκο κουβάρι των πρωτοβουλιών και των στρατηγικών της μετανεοφιλελεύθερης χάραξης πολιτικής που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στον τομέα της εκπαίδευσης με το γενικό προσανατολισμό για ανταγωνιστικότητα. (Ball 2007, 10,

ό.π.). Για να γίνει αυτή η πίεση πιο ανταγωνιστική και «επιτυχημένη», σημαίνει ότι όλα τα σχολεία πρέπει να δώσουν πρωταρχική σημασία στο στόχο της «αναβάθμισης της ποιότητας», σε ένα περιβάλλον που έχει γίνει όλο και περισσότερο επιβεβλημένο και κατευθυνόμενο από τις αρχές της αγοράς (Tomlinson 2005, στο Maguire *et al*, ό.π.). Επιπλέον, με πολλούς τρόπους, η οικονομική και επιτακτική ανάγκη των επιχειρήσεων είναι εκείνη που διαμορφώνει το πώς τα σχολεία μιλούν και εκπροσωπούν τους εαυτούς τους. Η εκπαιδευτική πολιτική έχει αναδιατυπωθεί ως απάντηση στις φαντασιακές ανάγκες των παγκόσμιων οικονομικών επιταγών, στην οικονομία της γνώσης και τη διαπεραστική φωνή των υποτιθέμενων απαιτήσεων της αγοράς εργασίας. Κατά συνέπεια, διάφορες τεχνικές/τεχνολογίες πολιτικής έχουν εισαχθεί σε εκπαιδευτικές πρακτικές στην Αγγλία, προκειμένου να υλοποιήσουν μεταρρυθμίσεις, η κυριότερη από τις οποίες είναι «η επιλογή, η διαχείριση της επίδοσης και ο ανταγωνισμός» (Ball 2008, 13, ό.π.). Τα σχολεία, μαζί με άλλους «φορείς» του δημόσιου τομέα, έχουν ενθαρρυνθεί να ανταποκριθούν στις αρχές των δυνάμεων της αγοράς. Οι διαδικασίες του ανταγωνισμού και η «προσπάθεια για ανταγωνιστικό πλεονέκτημα» που χαρακτηρίζουν τον τομέα της εκπαίδευσης σημαίνουν ότι κάθε σχολείο πρέπει να διασφαλίσει, στο μέτρο του δυνατού, ότι μπορεί να φαίνεται ότι αποδίδει καλά σε ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών μέτρων και δεικτών. Ωστόσο, το να αποδίδει καλά, δεν είναι απλώς ένα μεμονωμένο γεγονός μέσα στο σχολείο. Οι συγκρίσεις μεταξύ των σχολείων και των δημοσίων αξιολογήσεων, όπως αυτές που παράγονται από τον Ofsted στην Αγγλία, δείχνουν ότι τα σχολεία έχουν πολλά να χάσουν και πολλά να κερδίσουν από το να φαίνεται ότι «πετυχαίνουν» σε αυτούς τους καιρούς του ανταγωνισμού και της υψηλής λογοδοσίας (Cullingford 1999, Taubman 2009, ό.π.). Έτσι, η πίεση να πετύχουν και «να φαίνονται καλύτερα» από οποιουσδήποτε άλλους τοπικούς ανταγωνιστές σημαίνει ότι τα σχολεία εμπλέκονται αναπόφευκτα σε μια διαδικασία προσπάθειας σηματοδότησης των εαυτών τους ως διακριτών και ως «λιγότερο συνηθισμένων» από τους άλλους (Woods, Bagley, and Glatter 1998, ό.π.). Δανειζόμενοι από τον Rose, ο Ball και οι συνεργάτες του σημειώνουν ότι αυτό που αντιμετωπίζουμε είναι η άνοδος και η άνοδος του «επιχειρηματικού φορέα» (ό.π.). Ένας άλλος τρόπος - ίσως ο τρόπος - κατά τον οποίο τα σχολεία διαφοροποιούνται είναι μέσω των ελεγκτικών μηχανισμών και των μηχανισμών λογοδοσίας των επιθεωρήσεων και της αντανakλούμενης αυτοεκτίμησης (Perryman 2009, ό.π.). Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαίο τα σχολεία να εφευρίσκουν τρόπους για να αναδεικνύουν τα θετικά τους στοιχεία.

2.3. Οι πραγματώσεις της πολιτικής στα σχολεία

Στο άρθρο τους “Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research” οι Braun, Ball και Maguire (2011) διερευνούν τους τρόπους με τους οποίους «οι εκπαιδευτικοί έρχονται να κατανοήσουν τις νέες πολιτικές ιδέες μέσα από το φακό των αξιών τους και την προϋπάρχουσα γνώση και πρακτικές, συχνά ερμηνεύοντας, προσαρμόζοντας ή μετασχηματίζοντας τα πολιτικά μηνύματα καθώς τα βάζουν στη θέση τους» (Coburn, 2005, 477, στο Braun *et al*, 2011, σελ. 581) καθώς και το ρόλο των διαφόρων ειδών δρώντων της πολιτικής στον προσδιορισμό της πολιτικής ως μιας επιτέλεσης (performance) ή ενός επιτεύγματος έτσι που να εμφανίζεται ως ικανοποιητικό. Επίσης, στην εργασία τους προσδιορίζουν τα διαφορετικά είδη πολιτικών και πολιτικά θέματα και τους τρόπους με τους οποίους η πολιτική μιλάει στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται και ως πολιτικά υποκείμενα και ως δρώντες της πολιτικής στο πλαίσιο της πολιτικής διαδικασίας, ώστε να δοθεί εξήγηση τόσο στην πολυπλοκότητα και στη χωρίς συνοχή διαδικασία χάραξης πολιτικής όσο και στο έργο που επιτελούν οι «λόγοι», τα κείμενα και τα τεχνήματα (οπτικά αντικείμενα) και οι «τεχνολογίες της πολιτικής» στην παραγωγή υποκειμένων (εκπαιδευτικού και μαθητή), ως αποτελέσματά τους. Επιπλέον, το έργο της πολιτικής τίθεται εντός ενός πλαισίου που προκαλεί έκτακτα έξοδα και σχετίζεται με υλικότητες, υπογραμμίζοντας το ρόλο του πλαισίου (κτίρια, προϋπολογισμοί, στελέχωση, προσλήψεις κλπ.) στη διαμόρφωση, στην περιχάραξη και τον περιορισμό των ερμηνευτικών και πρακτικών απαντήσεων στην πολιτική. Η θεωρητική πλαισίωση της έρευνας των Ball και των συνεργατών του συμπεριλαμβάνει τη δουλειά του Foucault πάνω στο λόγο και τη «διακυβερνησιμότητα», την κριτική θεωρία του Barthes, θεωρίες του δικτύου των δρώντων, προγενέστερες εργασίες για τον «κύκλο της πολιτικής» (Ball, 2006), καθώς και το πιο ουσιαστικό έργο του Spillane (2004) και των Supovitz και Weinbaum (2008) (στο Braun *et al.*, 2011, ό.π.). Οι πολιτικές περιγράφονται ως ένα συνονθύλευμα, καθόσον στην πράξη στα σχολεία τίθενται εντός μυρίων άλλων που απευθύνονται σε άλλες πτυχές της σχολικής ζωής και επικαλύπτονται, συσχετίζονται και έρχονται σε αντίθεση. Η μελέτη τους αποσκοπεί στην παροχή μιας θεμελιωμένης ανάλυσης για τις πολυπλοκότητες των σχέσεων μεταξύ της πολιτικής και της πρακτικής στα σχολεία σε μια περίοδο αδιάκοπης αλλαγής και πολιτικής «υπερκινητικότητας» (Dunleavy, 1987, στο Braun *et al*, 2011, σσ. 581-582).

Συγκεκριμένα, εστιάζει σε τέσσερα βασικά ζητήματα: (1) στην τοπική φύση των δράσεων της πολιτικής, δηλαδή, στις «δευτερεύουσες προσαρμογές» και διευθετήσεις, διακανονισμούς, προσαρμογές και στις συγκρούσεις που στρεβλώνουν και διαμεσολαβούν στην πολιτική (2) στους τρόπους με τους οποίους πολλές διαφορετικές (και, μερικές φορές, αντιφατικές) πολιτικές είναι ταυτόχρονα σε κυκλοφορία και αλληλεπιδρούν, επηρεάζουν και αναστέλλουν την επιρροή η μια της άλλης (3) στο ερμηνευτικό έργο των δρώντων της πολιτικής και (4) στο ρόλο των διαφορών πρόσβασης σε υλικούς και διανοητικούς πόρους στον περιορισμό, τη στρέβλωση ή τη διευκόλυνση της ανταπόκρισης στην πολιτική.

2.4. Πώς τα σχολεία «κάνουν» πολιτική;

Προχωρώντας στην παρουσίαση του βιβλίου, σημειώνουμε ότι οι ερευνητές για τη συγγραφή του διεξήγαγαν μία εμπειρική έρευνα βασιζόμενοι στην κοινωνιολογική θεωρία, με στόχο να καλυφθεί το κενό της ερμηνείας της «υλοποίησης της (εκπαιδευτικής) πολιτικής» στα σχολεία. Ειδικότερα, η έρευνά τους έχει διπλό στόχο: μελέτη του πεδίου μέσα από την ανάπτυξη της θεωρίας. Στοχεύει στο να δώσει μερικά χρήσιμα πράγματα για τον καθημερινό κόσμο της πολιτικής στα σύγχρονα αγγλικά σχολεία: Πώς τα σχολεία «κάνουν» πολιτική, ιδίως πώς οι πολιτικές «ζωντανεύουν» και πραγματώνονται ή όχι στα σχολεία μέσα σε πιεστικές συνθήκες. Οι Ball, Maguire και Braun θέλουν να παρουσιάσουν μια θεμελιωμένη θεωρία για τις πραγματώσεις της πολιτικής στα σχολεία ή, τουλάχιστον, να προσδιορίσουν ένα σύνολο από εργαλεία και έννοιες οι οποίες θα παράσχουν τα στοιχεία μιας τέτοιας θεωρίας. Σημειώνεται ότι η συγγραφή του εν λόγω βιβλίου πραγματοποιήθηκε με χρηματοδότηση μιας ESRC ερευνητικής εργασίας, «Πραγματώσεις πολιτικής στο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρία και πρακτική», που διεξήχθη από τον Οκτώβριο 2008 μέχρι τον Απρίλιο 2011, και σχεδιάστηκε για να «δοκιμάσει» και να αναπτύξει τις ιδέες των ερευνητών περί των πραγματώσεων της πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της έρευνας και η συλλογή των δεδομένων έγιναν με στόχο να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι διαφορετικοί τύποι της πολιτικής ερμηνεύονται και μετουσιώνονται και ανασχηματίζονται και ξαναδομούνται σε διαφορετικά, αλλά παρόμοια

περιβάλλοντα, όπου οι τοπικοί πόροι, υλικοί και ανθρώπινοι, και τα περιρρέοντα σύνολα λόγων και αξιών αναπτύσσονται με μια πολυσύνθετη και υβριδική διαδικασία πραγμάτωσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Πώς τα διαφορετικά άτομα και οι ομάδες των δρώντων ερμηνεύουν και πραγματώνουν την πολιτική σε συγκεκριμένα πλαίσια πολλαπλών απαιτήσεων πολιτικής με βάση τις διαθέσιμες πηγές τους;
2. Πώς και με ποιους τρόπους οι κοινωνικο-πολιτισμικοί, οι ιστορικοί και οι εμπλαισιωμένοι παράγοντες επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία πραγματώνουν τις πολιτικές; Και συνεπώς,
3. Πώς μπορούν να εξηγηθούν οι διαφορές μεταξύ των σχολείων κατά την πραγμάτωση της πολιτικής;

Τα εν λόγω ερωτήματα τέθηκαν μέσω μελετών περιπτώσεων τεσσάρων δημόσιων σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με εστίαση σε τρεις βασικές πολιτικές: 1) εξατομικευμένη μάθηση, 2) απαιτήσεις επίδοσης (performance) ή μέτρα σύγκρισης και 3) πολιτικές διαχείρισης της συμπεριφοράς. Αυτές οι τρεις πολιτικές επιλέχθηκαν για να αντιπροσωπεύσουν συγκεκριμένα είδη διαφορών στην πολιτική, όπως: το υψηλό προφίλ τους σε εθνικό επίπεδο· η εξειδίκευση των στόχων τους· η εστίασή τους σε ολόκληρο το σχολείο ή σε τμήματά του· και οι κοινωνικοί στόχοι, οι στόχοι επίτευξης ή ισότητας. Η αρχική θέση των ερευνητών ήταν ότι κατά μήκος των τριών συνόλων πολιτικής, οι τοπικές αρχές, οι Σύμβουλοι, οι Διευθυντές και τα μεσαία στελέχη, καθώς και οι εκπαιδευτικοί, οι μέντορες και οι βοηθοί των εκπαιδευτικών και το οικονομικό, το τεχνικό και το προσωπικό του γραφείου, καθώς και οι επιχειρηματίες της εκπαίδευσης, θα έπαιζαν το ρόλο τους στην ερμηνεία και στην πραγμάτωση των πολιτικών στα σχολεία.

Οι ερευνητές αποφάσισαν να επιλέξουν την ομοιότητα και το μέσο όρο, δηλαδή, να εργαστούν σε τέσσερα μικτά, μη εκκλησιαστικά και μη επιλεκτικής εισροής μαθητών σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η θεμελιώδης αρχή πίσω από την επιλογή των σχολείων ήταν να βρουν «συνηθισμένα» σχολεία που δεν υπόκειντο σε οποιοσδήποτε «εξωτερικές» παρεμβάσεις ως αποτέλεσμα της «υπο-επίδοσης» ή το να είναι σχολεία «αστέρια», που ίσως να έχουν απολαύσει περισσότερη από την κανονική αυτονομία. Τα σχολεία έπρεπε να είναι μέτρια επιτυχημένα με μία σταθερή επίδοση στην καταγραφή ακαδημαϊκής απόδοσης, περίπου στον εθνικό μέσο όρο. Η πρόθεση

των συγγραφέων ήταν να δουλέψουν σε σχολεία, που, τουλάχιστον επιφανειακά, έμοιαζαν να είναι παρόμοια από πολλές απόψεις, με σκοπό να εξερευνήσουν, θεωρητικά και εμπειρικά, την υπόθεση ότι οι ανταποκρίσεις στην πολιτική είναι επιμερισμένες και ίσως υλοποιούνται διαφορετικά ακόμα και σε σχολεία που φαίνεται να έχουν περισσότερα κοινά (Maguire *et al* 2011, στο Ball, Maguire, & Braun, 2012).

Οι ερευνητές κατέγραψαν προσεκτικά τις τρέχουσες πρακτικές σε κάθε σχολείο αξιοποιώντας πηγές, όπως εκθέσεις του Ofsted· σχολικά φυλλάδια, οργανογράμματα, ημερολόγια και άλλα έντυπα, φωτογραφίες των κτιρίων και των εκθεμάτων στους τοίχους και αφίσες· και διεξάγοντας σε βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους Διευθυντές και τα έμπειρα μέλη του προσωπικού σε κάθε σχολείο (υποδιευθυντές, οικονομικούς υπεύθυνους ή διαχειριστές της σχολικής μονάδας· με μια σειρά εκπαιδευτικούς της τάξης (με λιγότερο και περισσότερο έμπειρους)· με συνδικαλιστές του κλάδου· και με υποστηρικτικό προσωπικό). Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στην αρχή και στο τέλος κάθε σχολικού χρόνου και κάθε σχολικής περιόδου. Οι προαναφερθείσες διερεύνησαν τους τρόπους με τους οποίους οι πολιτικές επιλέχθηκαν, ερμηνεύθηκαν και μεταφράστηκαν και το «πώς» μετακινήθηκαν από την ηγετική ομάδα στο σχεδιασμό μαθήματος και σε δραστηριότητες της σχολικής τάξης και σε άλλες πλευρές της σχολικής ζωής. Οι ερευνητές παρευρέθηκαν, επίσης, σε συναντήσεις όπου οι στοχευμένες πολιτικές (και άλλες αναδυόμενες πολιτικές) συζητήθηκαν και σχεδιάστηκαν και παρακολούθησαν εισαγωγικές επιμορφώσεις και/ή μαθήματα αξιολόγησης σε κάθε σχολείο. Έτσι, συγκεντρώθηκε και αναλύθηκε ένα μεγάλο εύρος από δεδομένα για το κοινωνικό περιβάλλον από το κάθε σχολείο που περιλάμβανε δημογραφικές πληροφορίες για: εισροή μαθητών· προφίλ επίδοσης (performance)· υπόβαθρο και αλλαγές στο σχολείο με την πάροδο του χρόνου· προϋπολογισμούς· κτίρια και υλικούς πόρους· δημογραφικά στοιχεία του προσωπικού· κύκλο εργασιών του προσωπικού κ.ά.

Όπως ειπώθηκε και πρωτίτερα, η βασική «μέθοδος» ανάλυσης των ερευνητών σε αυτή τη μελέτη εμπλέκει μια συνεχόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ δεδομένων και θεωρίας. Υπάρχουν ποικίλα σημεία εστίασης σε αυτή την αρμονία. Η σημασία των πρακτικών, η ρουτίνα και οι κοινοί τρόποι με τους οποίους οι πολιτικές πραγματώνονται – οι συναντήσεις, τα γεγονότα, οι ανταλλαγές και οι παρατηρήσεις που φέρνουν την πολιτική στις άμεσες και οικείες αλληλεπιδράσεις της καθημερινής ζωής στο σχολείο – είναι ένα τέτοιο σημείο εστίασης. Ένα άλλο σημείο εστίασης είναι η σημασία των τεχνικών κειμένων, διαφόρων ειδών – αφίσες, οργανογράμματα,

κείμενα και υλικά -, καθώς και η πραγματοποίηση και η αντιπροσώπευση της πολιτικής σε σχέση με την πρακτική. Αναγόμενοι στο Foucault, βλέπουν την πολιτική να ξεδιπλώνεται όχι μέσα από μεγάλης κλίμακας γεγονότα, χειρονομίες και παρεμβάσεις, αλλά μάλλον, μέσω μιας πολύπλοκης «μικρο-φυσικής» (Ball *et al*, 2012, σελ. 138). Οι εκπαιδευτικοί «νοσηματοδοτούν»: φέρνουν τη δημιουργικότητα και τη δέσμευση, τον ενθουσιασμό τους, στην πραγμάτωση της πολιτικής, αλλά αυτή η δημιουργικότητα και η δέσμευση εμπλέκει το να δουλεύουν με τους εαυτούς τους, τους συναδέλφους τους και με τους μαθητές τους, με σκοπό «το πράττειν» καλά την πολιτική. Οι ερευνητές έχουν επισημάνει δύο σημεία. Πρώτον, ότι οι βασικοί λόγοι της πολιτικής παράγουν ιδιαίτερα είδη υποκειμένων, εκπαιδευτικών και μαθητών – καλούς εκπαιδευτικούς και καλούς μαθητές, «ιδανικούς μαθητές» (Youdell 2006: 169, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 138), και συνεπώς, «καλά σχολεία». Δεύτερον, αυτοί οι βασικοί λόγοι τίθενται εντός μιας ιστορίας προηγούμενων λόγων – «μια σειρά ιστορικών δεδομένων» (Veyne 2010: 39, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 138) – που κάνει δυνατό, τουλάχιστον κατά καιρούς, ή, τουλάχιστον, σε συγκεκριμένους χώρους, να σκεφθούμε για τη διδασκαλία και τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους. Υπάρχει ένας υποβόσκων ανταγωνισμός που θέτει κάποιους από τους σύγχρονους λόγους κατά αυτών των προηγούμενων «λανθασμένων» εκδοχών του σχολείου. Κάποια ηθικά και πολιτικά αρνητικά στοιχεία προκύπτουν εντός αυτού του ανταγωνισμού και σε σχέση με τις αναμνήσεις των περασμένων πραγμάτων. Εδώ, δεν «κατηγορείται» ο εκπαιδευτικός για μια αποτυχία ή πολιτική διαίσθηση, αλλά πράγματι αναγνωρίζονται, μόνο πολύ άμεσα, οι τρόποι με τους οποίους είναι όλοι εμπλεκόμενοι στη σύγχρονη νέο-φιλελεύθερη και παγκοσμιοποιημένη κοινότητα, της οποίας ο θρίαμβος έγκειται στο ότι τις περισσότερες φορές ούτε καν παρατηρεί κανείς ότι είναι εκεί. Επιπλέον, η πολυπλοκότητα και η αδυναμία του «σχολείου» σε σχέση με την πραγμάτωση της πολιτικής και οι προσπάθειες του σχηματισμού και του ανασχηματισμού που οδηγούν στο να κάνουν το σχολείο έναν σταθερό οργανισμό αποτελούν ένα ακόμα σημείο εστίασης της μελέτης των ερευνητών. Οι ερευνητές έχουν δημιουργήσει μια τυπολογία των πολιτικών διεργασιών και αυτών που διαμορφώνουν ή αναπτύσσουν την πολιτική στο τοπικό πλαίσιο (σχολείο), που στοχεύει στο να δώσει κάποια ουσία στις προσπάθειες του ανασχηματισμού, και συγκεκριμένα, έχουν υπογραμμίσει και σκιαγραφήσει τις διαδικασίες της ερμηνείας και της μετάφρασης που συμβάλλουν στο «πράττειν» μιας πολιτικής. Η τυπολογία εξυπηρετεί στο να επισημάνει και τη διαχείριση της συνοχής – οργανωτικές αφηγήσεις - και τη διαχείριση της αλλαγής, την

κατασκευή ενός συνόλου ανταποκρίσεων στην πολιτική, την πρακτική, τα κείμενα, τα αποτελέσματα και την κατασκευή των θεσμών.

Αναλυτικότερα, η θεωρητική συζήτηση για τις πραγματώσεις της πολιτικής συνυφαίνει τρεις συστατικές όψεις των διεργασιών της πολιτικής και την πολιτική διαδικασία – την υλική, την ερμηνευτική και τη διαλογική/δια-λόγου. Όλες είναι απαραίτητες, διότι συνθέτουν μια εκδοχή της «υλικής σημειωτικής», ανοίγουν δυνατότητες και εισάγουν όρια στη δυνατότητα εννοιολόγησης της διαδικασίας της πολιτικής. Μπορούν να συμβάλουν στην ανάλυση για το πώς η πολιτική και η πρακτική πραγματοποιούνται στα σχολεία. Όπως προείπαμε, στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας συνέβαλε ένα εύρος θεωρητικών πηγών, με δεσπόζουσα τη δουλειά του Foucault για το λόγο και τη διακυβερνησιμότητα (Foucault 1979, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 15). Οι Ball, Maguire και Braun αναφέρουν πως η εργασία του Foucault τους εφοδίασε με προκλήσεις για να σκεφτούν διαφορετικά για τις πολιτικές διεργασίες. Ενώ τα κείμενα της πολιτικής είναι κανονικά γραμμένα για να είναι εξουσιαστικά και πειστικά και είναι διακειμενικά, στην πραγμάτωση αυτών των κειμένων, οι δρώντες της πολιτικής ίσως ανάγονται σε μία ποικιλία πηγών για να τα «διαβάσουν» και να τα μεταφράσουν. Τα άτομα φέρνουν τις δικές τους εμπειρίες, σκεπτικισμούς και κριτικές σε ό,τι βλέπουν, διαβάζουν ή στα οποία είναι εκτεθειμένα και θα διαβάσουν πολιτικές από τις θέσεις των ταυτοτήτων και των υποκειμενικότητων τους (Hall 1997, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 15)· ως εκ τούτου, οι πραγματώσεις θα καμφθούν από αυτά τα διαφορετικά διαβάσματα και είναι πιθανόν να αποκλίνουν. Η ανάλυση των ερευνητών ανιχνεύει και εξετάζει την «ερμηνεία της ερμηνείας των ερμηνειών», δηλαδή, τι «κάνουν» πραγματικά οι διαφορετικοί δρώντες της πολιτικής, με διαφοροποιημένες γνώσεις, βαθμό υποταγής στην εξουσία και δεσμεύσεις στα σχολεία, σε σχέση με διαφορετικά σκέλη και κομμάτια της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε περιστάσεις που δεν είναι συχνά της δικής τους επιλογής.

2.5. Από το σχεδιασμό της πολιτικής στην πραγμάτωσή της στα σχολεία

Τα σχολεία είναι πολύπλοκα και, μερικές φορές, ασυνεχή κοινωνικά συνονθυλεύματα. Η επίλυση ενός προβλήματος («κανονιστική» πολιτική ανάλυση)

γίνεται με θεσμοθετημένα συνταγολόγια. Οι εκπαιδευτικοί και οι «άλλοι ενήλικες» (γονείς κ.ά.) που δουλεύουν μέσα και γύρω από τα σχολεία - και ας μη μιλήσουμε για τους μαθητές - δεν λαμβάνονται υπόψη από την πολιτική διαδικασία, την οποία καλούνται απλώς να «εφαρμόσουν»/υλοποιήσουν. Ο σχεδιασμός της πολιτικής απαιτεί διαπραγμάτευση, διαμαρτυρία και αγώνα ανάμεσα σε ομάδες οι οποίες βρίσκονται εκτός πολιτικής εξουσίας. Η πολιτική γίνεται από και για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί είναι δρώντες και υποκείμενα, υπόκεινται στην πολιτική και είναι αντικείμενά της. Η πολιτική είναι περίπλοκα κωδικοποιημένη σε κείμενα και τεχνικά κείμενα και αποκωδικοποιείται (και ανακωδικοποιείται) με πολύπλοκους τρόπους. Ο σχεδιασμός της είναι μια διαδικασία κατανόησης και μετάφρασης/ερμηνείας. Η πραγμάτωση είναι πιο δύσκολη και, μερικές φορές, δεν αρκείται σε απλή αποκωδικοποίηση και ανακωδικοποίηση. Εμπλέκει δημιουργικές διαδικασίες ερμηνείας και αναπλαισίωσης – δηλαδή, τη μετάφραση/μεταφορά των κειμένων σε δράση και τη μετατροπή των αφηρημένων αρχών σε πλαισιωμένες δράσεις ή πρακτικές – και αυτή η διαδικασία εμπλέκει επανερμηνείες, αν και ο βαθμός ελευθερίας στην «ερμηνεία» ποικίλλει από πολιτική σε πολιτική ανάλογα με τους μηχανισμούς της εξουσίας και τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι πολιτικές δεν είναι ιδεατές, αλλά έχουν αναφορά στην πραγματικότητα. Σπάνια καθορίζουν επακριβώς τι πρέπει να γίνει, αλλά κάποιες περιορίζουν τις εναλλακτικές δυνατότητες. Αυτό συμβαίνει εν μέρει, επειδή τα κείμενα της πολιτικής είναι γραμμένα με βάση ιδεατά, φαντασιακά σχολεία των Πολιτικών, των Δημοσίων Υπαλλήλων και των Συμβούλων, τα οποία είναι αδύνατον να εφαρμοσθούν. Πρέπει να μεταφερθούν στην πραγματικότητα, στο κοινωνικό πλαίσιο και τις δυνατότητές του. «Η πρακτική απαιτεί σκέψη, μεταδίδεται εύκολα, είναι πολύπλοκη και ασταθής» (Ball, 1994: 10-11, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 3). Είναι, επίσης, εύκολο να διαρραγεί ή να υποβιβασθεί στην πράξη από τους ανθρώπους τους οποίους αφορά. Πάρα πολλοί νόμοι *πραγματώνονται* (αμφισβητούνται, υιοθετούνται ή αγνοούνται) στα σχολεία. Οι πραγματώσεις είναι συλλογικές και συνεργατικές, με την έννοια της αλληλεπίδρασης και της διασύνδεσης μεταξύ διαφόρων δρώντων, κειμένων, διαλόγου, τεχνολογίας και (τεχνικών) αντικειμένων που συνιστούν απάντηση στην πολιτική, άλλοτε σκληρή και άλλοτε ασθενή μέσα στα κοινωνικά δίκτυα. Η πολιτική δεν «γίνεται» άπαξ δια παντός στα σχολεία που μελετούν οι ερευνητές είναι πάντα μια διαρκής διαδικασία «εν τω γίνεσθαι», αλλάζοντας από έξω προς τα μέσα και από μέσα προς τα έξω. Αξιολογείται ή αναθεωρείται, καθώς επίσης και μερικές φορές εγκαταλείπεται ή απλώς ξεχνιέται. Η

πολιτική πραγματώνεται με πολλαπλούς τρόπους στα σχολεία. Υπάρχουν οντολογικά θέματα. Καταρχάς, αν αποδέχονται τις αναλύσεις οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι οι νομοθέτες είναι εκτός σχολικής πραγματικότητας. Δεύτερον, καταλαβαίνουν οι εκπαιδευτικοί την πολιτική, την υιοθετούν; Οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί ανάγονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στην παιδαγωγική και στις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της δουλειάς τους. Γενικότερα, η πολιτική βασίζεται σε παλαιότερες (άμεσες ή έμμεσες) πολιτικές, άλλες γλώσσες και επιχειρήματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά περίπτωση.

2.6. Η διαμόρφωση της πολιτικής στα σχολεία

Οι ερευνητές αντιλαμβάνονται τη διαμόρφωση της πολιτικής στα σχολεία ως ένα περίπλοκο σύνολο διεργασιών ερμηνείας και μετάφρασης, οι οποίες μεσολαβούνται και γίνονται στοιχεία του θεσμικού πλαισίου (Braun *et al.* 2011). Ως εκ τούτου, οι πολιτικές θα είναι ανοιχτές σε εγκαθιδρυμένες πρακτικές· συχνά ενσωματώνονται σε παλαιότερους τρόπους δουλειάς και γίνονται αόρατες ή επιβεβαιώνονται εντός νέων τεχνολογιών και νέων τρόπων «του πράττειν» στο σχολείο. Οι (περισσότερες) πολιτικές, οτιδήποτε κι αν συμβαίνει, γίνονται αντικείμενο διαπάλης και αντικείμενο προσπάθειας από «εκείνους τους ανθρώπους που είναι το αντικείμενό τους» (Ball 1994: 11, στο Ball *et al.*, 2012, σελ. 142). «Οι πολιτικές πάντα έχουν αντικείμενα παρέμβασης και αντικείμενα εστίασης στο διαλογικό τους σχηματισμό» (Goodley and Runswick-Cole 2011: 74, στο Ball *et al.*, 2012, σελ. 142). Επιπλέον, καλούν δρώντες πολιτικής – παράγουν υποκείμενα πολιτικής και δουλεύουν σε διαφορετικά επίπεδα. Για παράδειγμα, υπάρχουν πολιτικές που θα οδηγηθούν από πολιτικές δεσμεύσεις σε δομικές μακρο-αλλαγές, π.χ., κινήσεις ιδιωτικοποίησης. Κάποιες άλλες είναι εστιασμένες σχεδόν αποκλειστικά στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως το πρόγραμμα PLTS (Pupils learning and teaching skills). Αυτοί οι διαφορετικοί «τύποι» πολιτικής καλούν σε διαφορετικούς τύπους πραγματώσεων και εκείνοι που δουλεύουν στα σχολεία θα έχουν διαφορετικούς προσανατολισμούς προς κάποιους από αυτούς τους τρόπους του να «πράξουν» στο σχολείο. Οι πολιτικές πρέπει να είναι λογικές, προσεκτικά και σταδιακά μεταδιδόμενες

και να σέβονται την πραγματογνωμοσύνη και την εμπειρία του προσωπικού του σχολείου. Οι θεσμοθετούντες είναι ανάγκη να δουλεύουν με τοπικούς παράγοντες και υπηρεσίες στο πώς να υποστηρίζουν τις πολιτικές στην πράξη. Οι Ball, Maguire και Braun επιχείρησαν με την έρευνά τους να απεικονίσουν κάποιες από τις υλικές, τις ερμηνευτικές και τις διαλογικές διαστάσεις της πραγμάτωσης της πολιτικής και την πολλαπλότητα των μεταξύ τους σχέσεων.

2.7. Το πειραματικό μοντέλο της πραγμάτωσης των Ball, Maguire και Braun για την ανάλυση της πολιτικής

Οι ερευνητές, στην προσπάθειά τους να παρουσιάσουν ένα πειραματικό μοντέλο ανάλυσης της πραγμάτωσης των πολιτικών, έχουν ως στόχο, στηριζόμενοι στα λόγια του Foucault, «να αποκαλύψουν ένα καλοπροσδιορισμένο σύνολο από διαλογικούς σχηματισμούς που έχουν έναν αριθμό από περιγραφόμενες σχέσεις μεταξύ τους» (Foucault 1972: 158, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 142). Ακόμη, επισημαίνουν την αδυναμία παραγωγής ενός γραμμικού μοντέλου πραγμάτωσης στην πράξη, οποιασδήποτε απλής πολιτικής που ταξιδεύει μέσα και διαμέσου των σχολείων ή της παρουσίας της ως ενός τύπου όσμωσης. Οι Ozga και Lingard (2007: 78, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 142) αναγνωρίζουν ότι η εκπαιδευτική έρευνα «πληροφορεί, επιτρέπει και συντηρεί τη μάθηση», αλλά «δεν μπορεί, από τη φύση της, να υποβαθμιστεί σε ολοκληρωτικά εργαλειακή δραστηριότητα». Το σημείο εστίασης των ερευνητών, συνεπώς, είναι στην κατανόηση και καταγραφή των τρόπων με τους οποίους τα σχολεία πραγματικά έρχονται αντιμέτωπα με πολλαπλές και, μερικές φορές, αδιαφανείς και αντιφατικές απαιτήσεις πολιτικής και με τους διάφορους τρόπους με τους οποίους δουλεύουν δημιουργικά για να κατασκευάσουν και να διαμορφώσουν τις πρακτικές μέσα από τα πολιτικά κείμενα και τις πολιτικές ιδέες, στο φως των εγκαθιδρυμένων πραγματικοτήτων τους – μια διαδικασία αναπλαισίωσης που παράγει ένα βαθμό ετερογένειας στην πράξη. Η κατανόηση αυτής της διαδικασίας εξαρτάται από το πώς η πολιτική από μόνη της θεωρητικοποιείται.

2.8. Το σχολείο ως επίκεντρο της πραγμάτωσης της πολιτικής

Στο κέντρο της πραγμάτωσης της πολιτικής βρίσκεται το σχολείο, που δεν είναι ούτε μια απλή ούτε μια συνεκτική οντότητα, αλλά αβέβαιο δίκτυο από διαφορετικές και επικαλυπτόμενες ομάδες ανθρώπων, τεχνικών κειμένων και πρακτικών. Τα σχολεία, όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα, «δεν είναι ένα «όλον»», αλλά αποτελούνται από συγκεντρώσεις διαφορετικών εκπαιδευτικών, διευθυντών/managers, οικονομικών υπευθύνων, βοηθητικού διδακτικού προσωπικού, μεντόρων, διοικητικών υπαλλήλων, μαθητών, γονέων, μελών του διοικητικού συμβουλίου και άλλων, που αντιπροσωπεύουν ποικίλους τρόπους ύπαρξης με διαφορετικά είδη «εκπαίδευσης», διαλογικές ιστορίες, επιστημολογικές απόψεις για τον κόσμο και «επαγγελματικές» δεσμεύσεις. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του οικονομικού υπευθύνου, οι παιδαγωγικοί λόγοι, ορισμένες φορές, υπαναχωρούν στις οικονομικές επιταγές. Τα σχολεία είναι, επιπροσθέτως, διαφορετικά μέρη σε διαφορετικές εποχές του χρόνου ή της ημέρας ή μερών της σχολικής περιόδου. Γίνεται λόγος για ζωντανούς οργανισμούς που είναι, τουλάχιστον εν μέρει, το προϊόν του πλαισίου τους – τα προφίλ του προσωπικού, οι εισροές του μαθητικού πληθυσμού, οι γονικές προσδοκίες – οι οποίοι επηρεάζονται από πρακτικές πλευρές, όπως η στέγαση του σχολείου, το κτίριο και το άμεσο περιβάλλον του. Υπάρχει ένα κοινωνικό πλαίσιο και μια υλικότητα στην πολιτική. Κάποιοι από αυτούς που δουλεύουν στα σχολεία είναι «μεταφορείς» πολιτικής και, μερικές φορές, επίσης, «καριερίστες» πολιτικής. Ειδικότερα, μερικοί από τους δρώντες της πολιτικής είναι οι εξής: οι λάτρεις της πολιτικής, οι κριτικοί, οι αποδέκτες, εκείνοι που ενσαρκώνουν συγκεκριμένες πολιτικές ή οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί για τους οποίους η υπευθυνότητα για την πολιτική είναι μια «κίνηση καριέρας».

2.9. «Η Θέση εξαρτάται από τη Θέση»

Στην πράξη, τα σχολεία δημιουργούνται διαφοροποιημένα από διαφορετικές γενιές εκπαιδευτικών με ξεχωρές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο άρθρο τους “Where you stand depends on where you sit”: the social construction of

policy enactments in the (English) secondary school” οι Maguire, Braun και Ball (2014) αναφέρουν πως «η Θέαση εξαρτάται από τη Θέση». Αυτό σημαίνει πως η θέαση και η κατανόηση ενός θέματος απορρέει από τη θέση μέσα στο λόγο, π.χ. σε σχέση με τις πειθαρχικές πρακτικές που προωθούσε το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας κατά τη διάρκεια της έρευνάς τους. Αδιαμφισβήτητα, η θέση που κατέχει κανείς επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Έτσι, ανάλογα με το είδος της πολιτικής, έχουμε διαφορετικές πραγματώσεις. Κατ’ επέκταση, και οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μια ποικιλία προσανατολισμών ως προς το «πράττειν» στο σχολείο. Οι ερευνητές μελετούν δύο κύριες πολιτικές – «Διαχείριση Συμπεριφοράς» και «Κοινά Μέτρα Σύγκρισης των Επιδόσεων των Μαθητών και Υψηλά Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα» παρακολουθώντας το πώς πραγματώνονται. Η επιλογή τους δεν είναι τυχαία. Η πρώτη πολιτική έχει να κάνει με το «ρυθμιστικό λόγο», κατά τον Bernstein, (πολιτική «από τα πάνω»/πολιτική ηγεσία) και, επειδή ενδιαφέρει τους πολιτικούς, θεωρούν ότι έχει νόημα να διερευνηθεί πώς την αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι που καλούνται να την πραγματώσουν. Η δεύτερη πολιτική είναι εξίσου σημαντική με την προαναφερθείσα, γιατί έχει να κάνει με την απαίτηση τα σχολεία να είναι παραγωγικά και να έχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Καλούνται να χρησιμοποιούν κοινά μέτρα σύγκρισης των επιδόσεων των μαθητών και να πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις. Πρόκειται, στην ουσία, για το «διδασκτικό λόγο», σύμφωνα με τον Bernstein, σε μια κουλτούρα επιτελεστικότητας. Οι ερευνητές, μέσω της διερεύνησής τους, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως το είδος της πολιτικής, η εξουσία και η θέση, οι χωροχρονικοί περιορισμοί, καθώς και οι διαφορετικές υποκειμενικότητες, καθιστούν την πραγμάτωση της πολιτικής μια πιο εύθραυστη και ρευστή διαδικασία από ό, τι είναι μερικές φορές καταγεγραμμένη στην ανάλυση της πολιτικής και στις μελέτες εφαρμογής. Ακόμα κι εκεί που δεν έχουν τόσες ασυνέχειες οι πολιτικές, οι πολιτικές που προωθούνται στο επίπεδο της πρακτικής είναι πιο εύθραυστες και ρευστές. Κατ’ επέκταση, το κυρίαρχο ενδιαφέρον των ερευνητών έγκειται στην κατανόηση του «πώς» και του «τι» της πραγμάτωσης της πολιτικής. Σε ένα άλλο άρθρο τους: “Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning” (Braun, Maguire, & Ball, 2010) γίνεται προσπάθεια διερεύνησης του πώς τα σχολεία παίρνουν προσεκτικές, και, κάποιες φορές, επώδυνες, αποφάσεις για το πού βρίσκονται οι προτεραιότητες της πολιτικής τους και εξέτασης των τρόπων με τους οποίους τα σχολεία παράγουν, κατά καιρούς, τις δικές τους πολιτικές με την επεξεργασία και ενσωμάτωση πτυχών της εθνικής πολιτικής στους δικούς τους πολιτισμούς και τις εργασιακές τους πρακτικές. Ακόμη, η

έρευνα επικεντρώνεται σε μια σύγχρονη αγγλική κυβερνητική πολιτική, στις εξατομικευμένες δεξιότητες μάθησης και σκέψης (PLTS – Personal or Pupils’ learning and thinking skills), και στο πώς αυτή πραγματοποιείται σε δύο από τα σχολεία της μελέτης περίπτωσης. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, δεν διερευνάται απλώς γιατί μια πολιτική υιοθετείται, αλλά, επιπλέον, απεικονίζεται η ικανότητα των τεσσάρων σχολείων μελέτης περίπτωσης στα νοτιο-ανατολικά της Αγγλίας να επεξεργαστούν την πολιτική στο σχολείο τους, όπου παράγουν «τη δική τους ανταπόκριση» προς αυτή, αντλώντας από πλευρές του πολιτισμού τους ή του έθνους τους, καθώς επίσης και από τις υφιστάμενες αναγκαιότητες. Έτσι, όπως προαναφέρθηκε, η μελέτη είχε δύο κύριους στόχους, έναν θεωρητικό (να αναπτύξει μια θεωρία για την πραγμάτωση της πολιτικής) και έναν εμπειρικό (μια κριτική διερεύνηση της πραγμάτωσης τριών πολιτικών σε «παρόμοια αλλά διαφορετικά» πλαίσια).

2.10. Η πολιτική PLTS

Πιο συγκεκριμένα, η πολιτική PLTS αντιμετωπίστηκε από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας της Αγγλίας ως βασικό σημείο των μεταρρυθμίσεων των Προγραμμάτων Σπουδών για την ηλικιακή ομάδα από δεκατεσσάρων έως δεκαεννέα ετών (Braun *et al.*, 2010). Η εν λόγω πολιτική καταλαμβάνει μια αμφίσημη θέση μεταξύ του να έχει δεσμευτικό χαρακτήρα και να συστήνεται ως μέσον για την απόκτηση «χαλαρών δεξιοτήτων» που υποτίθεται θα υποστηρίξουν τη μάθηση και την απασχολησιμότητα. Σύμφωνα με σχετικά κείμενα του Υπουργείου Παιδείας, το PLTS καλύπτει τις περιοχές της ικανότητας που είναι σε περισσότερη ζήτηση από τους εργοδότες. Η ενσωμάτωση αυτών των δεξιοτήτων στο Πρόγραμμα Σπουδών και τα επαγγελματικά προσόντα θα δώσει στους διδασκόμενους μία πλατφόρμα για την απασχολησιμότητα και την περαιτέρω μάθηση. Το PLTS περιλαμβάνει τις ομάδες εργασίας, την ανεξάρτητη έρευνα, την αυτοδιαχείριση, την αναστοχαστική μάθηση, την αποτελεσματική συμμετοχή και τη δημιουργική σκέψη.

2.11. Βιβλιοκριτική της έρευνας της πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής από τον Heimans και η σημασία του πλαισίου στην πραγμάτωση των πολιτικών

Η βιβλιοκριτική του Heimans (2014) ρίχνει φως στην όλη παρουσίαση του βιβλίου “How schools do policy” και αποτελεί μια συμβολή στην ανάπτυξη της θεωρίας για τις πολιτικές. Σε αυτό το άρθρο τονίζεται ότι υφίσταται ένα χάσμα ανάμεσα στα θεσμικά πλαίσια και στην υλοποίησή τους. Αξίζει να επικεντρωθούμε στην ανάλυση του τίτλου του βιβλίου και στην αναφορά που γίνεται στο δεύτερο κεφάλαιό του σχετικά με τη σημασία του πλαισίου. Έτσι, ο τίτλος σηματοδοτεί την εννοιολογική στροφή στην «πράξη» σε σχέση με τη θεωρητική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Και αυτό διότι, όπως προαναφέρθηκε, διαπιστώνεται χάσμα ανάμεσα στο «ξέρω τι είναι πολιτική» και στο «τι πράττουν», τελικά, οι άνθρωποι. Αναφορικά με το πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι συχνά δεν λαμβάνεται αρκετά υπόψη στην έρευνα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα πλαίσια που τα σχολεία βρίσκονται μπορούν να μας πληροφορήσουν για τους τρόπους με τους οποίους λαμβάνονται οι πολιτικές, ποικιλοτρόπως κλιτές, μεταφρασμένες και ερμηνευμένες. Οι συγκεκριμένες καθημερινές συνθήκες του σχολείου προσδιορίζουν και περιορίζουν τους νόμους περί εκπαιδευτικής πολιτικής, εκ των οποίων άλλοι υιοθετούνται και άλλοι παραμελούνται. Και στο άρθρο των Braun, Ball, Maguire και Hoskins (2011) αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην έννοια του πλαισίου μέσα από την ανάλυση ενός πλαισίου που προσδιορίζει και συσχετίζει μια ποικιλία παραγόντων που επηρεάζουν τις διαφορές στις πραγματώσεις της πολιτικής μεταξύ παρόμοιων σχολείων. Διαφαίνεται ότι οι πολιτικές στα σχολεία είναι πολλές και επικαλυπτόμενες και στενά διαμορφωμένες και επηρεασμένες από τους ειδικούς παράγοντες του σχολείου, ακόμα και αν σε πολύ κεντρική χάραξη πολιτικής, αυτά τα είδη των περιορισμών, των πιέσεων και των προϋποθέσεων των πραγματώσεων της πολιτικής τείνουν να παραμελούνται. Πτυχές που συνυφαίνονται με το πλαίσιο είναι το τοπικό, το μαθητικό δυναμικό, η ιστορία του σχολείου (*κείμενα πλαίσια*), οι αξίες – σχολικό έθος/δεοντολογία και πολιτισμός -, οι δεσμεύσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών και «η διαχείριση των πολιτικών» στα σχολεία (*επαγγελματικά πλαίσια*), η στελέχωση, οι πόροι και οι προϋπολογισμοί, τα κτίρια, η τεχνολογία και η υποδομή (*υλικά πλαίσια*), καθώς και ο βαθμός και η ποιότητα

υποστήριξης του σχολείου από την τοπική εξουσία, οι πιέσεις και οι προσδοκίες από το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο (για παράδειγμα, κατατάξεις/μετρήσεις των επιδόσεων μαθητών και σχολείων, θέσεις στους βαθμολογικούς πίνακες, βάσει νόμου απαιτήσεις και υποχρεώσεις) (*εξωτερικά πλαίσια*). Οι παράγοντες αυτοί γίνονται αντιληπτοί ως εγκαθιδρυμένες, επαγγελματικές και εξωτερικές διαστάσεις και οι ερευνητές παρουσιάζουν μια θεμελιωμένη διερεύνηση του τοπικού χαρακτήρα των δράσεων της πολιτικής που είναι πιο «πραγματική» και ρεαλιστική από ό,τι συχνά καλύπτεται από τη χάραξη πολιτικής.

2.12. Περιορισμένη δημιουργικότητα και τεχνολογίες αξιολόγησης στα σχολεία ενόψει της ερμηνείας, της μετάφρασης και της πραγμάτωσης των πολιτικών

Οι πραγματώσεις της πολιτικής είναι μια δυναμική και μη γραμμική πλευρά ολόκληρου του συγκροτήματος που διαμορφώνει τη διαδικασία της πολιτικής, της οποίας η πολιτική στο σχολείο είναι μόνο ένα μέρος. Τα σχολεία έχουν εκατομμύρια πολιτικές σε κυκλοφορία. «Μιλούν» διαφορετικά σε συγκεκριμένες ενδοσχολικές ομάδες και ειδικούς, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ή ηλικιακές ομάδες και πραγματώνονται (μερικές φορές) διαφορετικά εντός του ίδιου σχολείου από διαφορετικούς δρώντες πολιτικής. Κάποιες πολιτικές συμπλέκονται, επίσης, για να σχηματίσουν διασυνδεδεμένα και αμοιβαία υποστηριζόμενα σύνολα πολιτικής, τα οποία μπορούν, σε ορισμένες περιστάσεις, να «υπερτιμήσουν» την πραγμάτωση – όπως συμβαίνει με τα «μέτρα σύγκρισης» και τη «συμπεριφορά». Ορισμένες συγκλίνουν ή επικαλύπτονται, παράγουν αντιφάσεις ή έλλειψη συνοχής ή σύγχυση. Οι ρόλοι που διαδραματίζονται από διαφορετικούς δρώντες της πραγμάτωσης της πολιτικής (*enactors*) περιλαμβάνουν *τους διαμεσολαβητές* της πολιτικής και έγκριτους *ερμηνευτές* που ανοίγουν το δρόμο για την επιλογή και κατανόηση των πολιτικών· *τους συναλλασσόμενους/διαβιβαστές* και *τους μεταφραστές*, εκείνα τα ενδιάμεσα στελέχη (Coburn 2005, στο Ball *et al*, 2012, σσ. 7-8) που εργάζονται για να μετατρέψουν τα κείμενα σε δράση και να καταστήσουν τις δράσεις σε αποτελέσματα – εργάζονται, δηλαδή, για την «προσωπική διατήρηση της πολιτικής διαδικασίας» (ό.π.). Υπάρχουν, συν τοις άλλοις, *οι κριτικοί* και *οι αρνητές* (Sanguinetti 1999: 19, στο Ball *et al*, 2012,

σελ. 8) που αντιδρούν στην πολιτική και διέπονται από μια διαφορετική λογική, καθώς και αυτοί που καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της πολιτικής, καταβάλλοντας προσπάθεια, και οι *υπερασπιστές* που βρίσκονται στο άκρο λήψης της πολιτικής στις τάξεις και τους διαδρόμους. Στα σχολεία υπάρχουν αλληλεπιδράσεις και προσαρμογές μεταξύ πολιτικών που έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και θεσμικών ιστοριών και δεσμεύσεων – αυτό είναι μέρος της δουλειάς της *ερμηνείας* και της *μετάφρασης*. Ωστόσο, λίγες πολιτικές φθάνουν ολοκληρωτικά σχηματισμένες και οι διαδικασίες της πραγμάτωσης της πολιτικής, επίσης, εμπλέκουν εκ προοιμίου, δανεισμό, αναδιάταξη, μετατόπιση, ανάγκη για «πράττειν» και επαναεπινόηση. Οι πολιτικές είναι, μερικές φορές, φτωχά μελετημένες και/ή φτωχά γραμμένες και «ξαναγράφονται» ή «επαναπροσδιορίζονται», καθώς τα αντικείμενα της κυβέρνησης αλλάζουν ή οι Υπουργοί μετακινούνται (Spillane 2004; Maguire 2007, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 8). Η δουλειά της πολιτικής είναι συχνά μια κατακερματισμένη διαδικασία της «επίλυσης» προβλημάτων, αλλά, με την πάροδο του χρόνου και μέσω μιας διαδικασίας πολύπλοκων επαναλήψεων μεταξύ των πολιτικών και διαμέσου συνόλων πολιτικής, θεσμικός μετασχηματισμός και ανανέωση δύναται να πραγματοποιηθούν. Τα συσσωρευτικά αποτελέσματα των συνόλων των πολιτικών μπορούν, μερικές φορές, να δράσουν για να παραγάγουν δεύτερης τάξης αποτελέσματα και να αλλάξουν τα σχολεία ως χώρους εργασίας και μάθησης. Όπως προαναφέρθηκε, οι Braun, Maguire και Ball (2010) αντιλαμβάνονται την πολιτική ως μια διαλογική διαδικασία που αμφισβητείται ποικιλοτρόπως και επανειλημμένως και/ή υπόκειται σε «ερμηνεία», ενόσω πραγματώνεται με πρωτότυπους και δημιουργικούς τρόπους εντός των ιδρυμάτων και των τάξεων. Η έννοια της πραγμάτωσης βασίζεται στο ότι «οι πολιτικές δεν σου λένε κανονικά τι να κάνεις, δημιουργούν περιστάσεις στις οποίες το εύρος των διαθέσιμων επιλογών στο να αποφασίσεις τι να κάνεις στενεύει ή αλλάζει, ή συγκεκριμένοι στόχοι ή αποτελέσματα τίθενται» (Ball, 1994: 19, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 8) και στο ότι η τοποθέτηση των πολιτικών στην πρακτική είναι μια δημιουργική και πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί σκέψη. Η πολιτική είναι «μια βέβαιη οικονομία λόγων αλήθειας» (Foucault 1980: 93, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 8) που επενδύεται στην ύπαρξη των σχολείων μέρα με τη μέρα, στα σώματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών και σε τύπους κοινωνικής σχέσης. Οι πολιτικές διαποτίζονται από σχέσεις εξουσίας, αλλά είναι, επίσης, «ένα πεδίο δυνατοτήτων» (Foucault 1983: 93, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 9). Η εξουσία, μέσω της γνώσης, φέρνει στο προσκήνιο ενεργά «υποκείμενα» που «καταλαβαίνουν» καλύτερα τη δική τους υποκειμενικότητα και

υποκειμενικοποιούν, σε αυτή την ίδια τη διαδικασία, τους εαυτούς τους σε τύπους εξουσίας. Οι Rizvi και Lingard (2010: 12, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 9) αναφέρονται στους τρόπους με τους οποίους η κυβέρνηση «χρησιμοποιεί την εξουσία της» για να δικαιολογήσει και να νομιμοποιήσει τη δημόσια πολιτική διαδικασία, αλλά προσθέτουν ότι κάνοντας έτσι, η κυβέρνηση «παίζει έναν κυρίαρχο ρόλο στην παραγωγή «αυτοκυβερνούμενων ατόμων» ή ό,τι ο Foucault αποκαλεί «διακυβερνησιμότητα». Περί τα τελευταία είκοσι χρόνια, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχει γίνει μια «επιδημία» παγκόσμιων αναλογιών (Levin, 1998). Η μεταρρύθμιση έχει επιχειρηθεί, κυρίως, μέσω ενός πολλαπλασιασμού πολιτικών. Στη διαδικασία, μεγάλο μέρος του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ιδιοποιηθεί από την κεντρική εξουσία στον προσδιορισμό του ελέγχου, της διαχείρισης και του μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, του «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης και της «αύξησης των μέτρων σύγκρισης», ακόμα και αν αυτό, μερικές φορές, μειώνει τον έλεγχο και βελτιώνει την αυτονομία (Ball 2008, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 9). Σε ένα μεγάλο βαθμό, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αγγλία συγκεκριμένα, ο ρόλος της εξατομικευμένης διδασκαλίας, και πράγματι οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, ακολουθούν αυτές τις πολιτικές επιταγές του κράτους (Fullan 2003; Fielding 2007, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 9). Η πολιτική είναι εύκολη, οι πραγματώσεις όχι. Η μελέτη του Ball και των συνεργατών του επικεντρώνεται σε μια προσέγγιση πολλαπλών πολιτικών, με σκοπό να χαρτογραφήσει και να καταλάβει σύγχρονες πραγματώσεις των πολιτικών με έναν πιο ολιστικό τρόπο. Αδιαμφισβήτητα, ότι συμβαίνει μέσα στο σχολείο σε σχέση με το πώς οι πολιτικές ερμηνεύονται και μεταφράζονται, θα μεσολαβηθεί από θεσμικούς παράγοντες. «Τα σχολεία σε διαφορετικά πλαίσια θα έχουν διαφορετικές ικανότητες, δυνατότητες και όρια» (Lauder *et al*. 1998: 62, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 10). Αυτά αποτελούν ένα υλικό πλαίσιο μετάφρασης και ερμηνειών και δημιουργούν διαφορετικές πρακτικές δυνατότητες και περιορισμούς για πραγμάτωση πολιτικής και πλαίσια προσδοκιών εντός των οποίων οι απαντήσεις στην πολιτική κατασκευάζονται. Οι πραγματώσεις θα εξαρτηθούν, επιπρόσθετα, κατά ένα μέρος, από το βαθμό στον οποίο συγκεκριμένες πολιτικές θα «προσαρμοστούν» ή είναι δυνατόν να προσαρμοστούν εντός των υπάρχοντων ηθών και του πολιτισμού του σχολείου ή μπορούν να αλλάξουν τα ήθη και τον πολιτισμό. Κάτι τέτοιο ο Riseborough (1992, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 10) το έχει αποκαλέσει «δευτερογενείς προσαρμογές». Οι πολιτικές μπορεί να είναι είτε «συμπεριληπτικές» είτε «διασπαστικές» στα σχολεία. Επιπλέον, μπορούν να

προσαρμοστούν χωρίς να επισπεύδουν κυρίαρχες (ή πραγματικές) αλλαγές και/ή μπορούν να παράξουν ραγδαίες και, μερικές φορές, ακούσιες αλλαγές. Ακόμη, ενδέχεται να υπόκεινται σε αυτό που ο Ball (1994: 20, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 10) έχει ονομάσει «δημιουργική μη-εφαρμογή» ή αυτό που θα μπορούσε να αποκληθεί επιτελεστική εφαρμογή. Τα σχολεία ίσως δίνουν κάποια προσοχή σε μια πολιτική και «κατασκευάζουν» μια απάντηση που είναι ενσωματωμένη σε σχολική καταγραφή για σκοπούς λογοδοσίας (accountability) και λογιστικού ελέγχου (audit), αντί να επηρεάζουν την παιδαγωγική ή διαρθρωτική αλλαγή (Ball 2001, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 10). Η πραγμάτωση της πολιτικής στα σχολεία πιθανότατα επικεντρώνεται σε ό,τι επιφανειακά χαρτογραφεί σύγχρονες πρακτικές με το αποτέλεσμα ότι οποιαδήποτε καινοτόμα δυναμική απλώς αγνοείται ή αποφεύγεται (Spillane 2004, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 10). Πράγματι, τα σχολεία πρέπει να πάρουν προσεκτικές και, μερικές φορές, επώδυνες, αποφάσεις για το πού βρίσκονται οι προτεραιότητες της πολιτικής τους. Η πραγμάτωση της πολιτικής κάμπτεται από ανταγωνιστικά σύνολα αξιών και ηθικών αρχών. Οι κοινωνικές αξίες και οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης υπολείπονται από προφανή συστατικά της πολιτικής διαδικασίας. Μια μεγάλη υλοποίηση της (εκπαιδευτικής) πολιτικής στα σχολεία είναι αντιδραστική· οι ερμηνείες και οι μεταφράσεις λαμβάνουν χώρα στα θεμέλια που τέθηκαν από «μεγαλύτερους» εκπαιδευτικούς λόγους. Η σπανιότητα της άρθρωσης των αρχών μπορεί, επίσης, να είναι ενδεικτική των «νέων» εκπαιδευτικών στη δουλειά ή των ειδολογικών διαφορών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στη δόμηση του τι σημαίνει να διδάσκεις. Μπορεί ακόμα να προέρχεται μερικώς από τη σύγχρονη στροφή προς μια ιδέα συσχετιζόμενη με τα αποτελέσματα του τι μετράει ως αποτελεσματικότητα στα σχολεία (Bottery, 2000, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 10). Αυτή η εκδοχή της αποτελεσματικότητας εδράζεται σε μια σταθερή υποδομή από στόχους, σημεία τομής, βαθμολογικούς πίνακες, μέσους όρους και επιθεωρήσεις που δουλεύουν για να κατακλύσουν ή να εκτοπίσουν τις αξίες και τις αρχές και να ανατρέψουν τις κοινωνικές σχέσεις. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών ενδιαφέρονται για τα καλύτερα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα των μαθητών τους και το σχολείο «τους», τα καλά μαθησιακά αποτελέσματα, για τη δημιουργία μιας διευρυμένης και θετικής σχολικής εμπειρίας για τους νέους ανθρώπους υπό την ευθύνη τους. Ωστόσο, συμβαίνει συχνά τα ηθικο-δημοκρατικά ενδιαφέροντα να εμφανίζονται στο προσκήνιο μόνο εβδομαδιαίως και εντός της ερμηνείας και της πραγμάτωσης της πολιτικής.

2.13. “Deliverology” - απαιτήσεις επιδόσεων και “audit culture” – κουλτούρα του λογιστικού ελέγχου

Μια εκδοχή και της συνοχής και της διαχείρισης των σχολείων είναι η “deliverology” - απαίτηση να έχουν συνεχώς επιδόσεις, μια πολύ αποτελεσματική κατάταξη της «μάθησης» στην πολιτική. Αυτή είναι μια τεχνολογία της επιτέλεσης (performance), μια «τέχνη» της διακυβέρνησης και της πραγμάτωσης, η οποία «υλοποιεί» την πολιτική με πολύ αποτελεσματικούς τρόπους, δημιουργώντας μια οικονομία ορατότητας που φέρνει μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολεία απευθείας στο βλέμμα της πολιτικής και εγκαθιδρύει συνδέσεις «μεταξύ των φιλοδοξιών των αρχών και των δραστηριοτήτων των ατόμων και των ομάδων» (Rose and Miller 1992: 173, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 139). Πρόκειται για μια πολιτική ερευνητική εργασία για την εκπαίδευση σε σχέση με την εθνική ανταγωνιστικότητα και τις δυνάμεις και το λόγο της παγκοσμιοποίησης που φιλοδοξεί να κάνει τους μαθητές (και τους εκπαιδευτικούς και όλους μας) οικονομικά χρήσιμους πολίτες. Με τα λόγια του Foucault, αυτή η «οικονομική γεωμετρία» χτίζει ένα «σπίτι βεβαιότητας» (1979: 202, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 139), εντός του οποίου κάθε μαθητής «αναγνωρίζεται», «τοποθετείται» και «αντιμετωπίζεται» αντίστοιχα, αν και η βεβαιότητα δεν είναι ποτέ απόλυτη. Η εστίαση εδώ είναι η εξέταση η ίδια, δηλαδή, το αντικείμενο και η μέθοδος της «διανομής». Αυτό που είναι πολύ προφανές είναι η συνοχή, η επανάληψη και η επιμονή ενός ιδιαίτερου μηχανισμού αντικειμενοποίησης και ορατότητας.

Διεξοδικότερα, το άρθρο των Ball, Maguire, Braun, Perryman and Hoskins (2012) διερευνά τις «πίεσεις» για «επιδόσεις» οι οποίες σχετίζονται με τα αγγλικά δευτεροβάθμια σχολεία αναφορικά με τις μαθητικές επιδόσεις στις εξετάσεις GCSE (General Certificate of Secondary Education). Απεικονίζει περαιτέρω τους τρόπους με τους οποίους η πίεση μετατρέπεται σε τακτικές που επικεντρώνονται σε συγκεκριμένους μαθητές και συγκεκριμένα, την υιοθέτηση επιλεκτικών διαδικασιών κατηγοριοποίησης των μαθητών με βάση τις επιδόσεις τους και την αντίστοιχη άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών στις διάφορες κατηγορίες μέσα στο σχολείο. Αυτές οι τακτικές συνυφαίνονται με γενικότερες αλλαγές στο καθεστώς των τεχνικών και «στο παιχνίδι των κυριαρχιών» που λειτουργούν στα αγγλικά σχολεία. Όλα αυτά αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κουλτούρας λογιστικού ελέγχου (“audit culture”) που είναι ενσωματωμένη στο δημόσιο τομέα.

2.14. Ο λόγος ως σύνολο κανονικοτήτων

Οι ερευνητές κάνουν λόγο για έναν τύπο εξουσίας που είναι αυτόματος και γενικευμένος, ένας τύπος που έχει την αρχή του σε μηχανισμούς και διευθετήσεις παρά στα άτομα. Οι διεργασίες των μηχανισμών της επιτέλεσης (performance) απαιτούν την εγγραφή και το συντονισμό μιας ολόκληρης ποικιλίας από διαφορετικά άτομα για να πραγματοποιήσουν τις τεχνικές και τις διαδικασίες της. Μπορούμε ακόμη να σκεφθούμε για τον ιστορικό τόπο και τις συνέπειες αυτής της τεχνολογίας εντός ενός ολόκληρου γενικού καθεστώτος πολιτικής που σταθερά και απογοητευτικά επικεντρώνεται στην επιτέλεση (Ball 2003, στο Ball *et al.*, 2012, σελ. 139), που εμπλέκει διασφάλιση ποιότητας, επιθεώρηση, λογιστικό έλεγχο και την κατασκευή βαθμολογικών πινάκων. Η δημιουργία αυτών των μέτρων, δεικτών και συγκρίσεων παρέχει αυτό που η Ozga (2008, στο Ball *et al.*, 2012, σελ. 140) αποκαλεί «κυβερνώσα Γνώση». Δηλαδή, γνώση ενός νέου είδους, ένα καθεστώς αριθμών, που αποτελεί μια «πηγή μέσω της οποίας μπορεί να ασκηθεί επιτήρηση» (ό.π., σελ. 140) – η χρήση πληροφοριών επίδοσης ποικίλων ειδών ως «μια πηγή για σύγκριση» (ό.π., σελ. 140), που απευθύνεται σε βελτιώσεις στην ποιότητα και στην αποδοτικότητα, κάνοντας τα έθνη, τα σχολεία και τους μαθητές «νόμιμους» (ό.π., σελ. 140). Τα σχολικά συστήματα αξιολόγησης, οι πίνακες σχολικής επίδοσης, τα συγκριτικά τεστ, οι δείκτες ισότητας κ.ά. (Rinne *et al.* 2002, ό.π., σελ. 140) γίνονται όλο και πιο σημαντικά στους τρόπους που οι κυβερνήσεις παρακολουθούν και ελέγχουν, κατευθύνουν και ανασχηματίζουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα σε κάθε επίπεδο και σε κάθε τομέα: «η τεχνολογία της στατιστικής δημιουργεί την ικανότητα συσχέτισης με την πραγματικότητα ως ένα πεδίο της διακυβέρνησης» (Hunter 1996: 154, ό.π., σελ. 140). Λαμβάνοντας υπόψη το λόγο πιο σοβαρά, ως ένα σύνολο κανονικοτήτων, ένα ίχνος του «ιστορικού συνόρου» ενός γεγονότος, ως μια «φωνή τόσο ήσυχη όσο η αναπνοή» (Foucault 1972: 25, ό.π., σελ. 140), μπορούμε να ξεκινήσουμε να προσδιορίζουμε ένα σύνολο «κυρίαρχων» λόγων που προσδιορίζουν το σχολείο. Αυτοί είναι η μάθηση, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η συμπεριφορά, ό,τι, δηλαδή, καθιστά το «σχολείο», τον «εκπαιδευτικό» και το «μαθητή» σημαντικές και αναγνωρίσιμες οντότητες. Σε σχέση με αυτές τις αναθεωρήσεις, οι πολιτικές θεωρούνται σχέσεις εξουσίας, πρακτικές και υποκειμενικότητες που αρθρώνουν τύπους μάθησης και τύπους συμπεριφοράς· δηλαδή, συγκεκριμένες θέσεις ανάληψης δράσης και ταυτότητας σε συνάρτηση με

ιδιαίτερα είδη γνώσης και πρακτικής. Αυτές οι (ανα)θεωρήσεις βασίζονται στα ίχνη και στο παιχνίδι ενός ημι-διαφανούς και αντιθετικού συνόλου από πλέγματα και κανονικότητες, μια «πολιτική αρχαιολογία», όπως την αποκαλεί ο Schureich (1994, ό.π., σελ. 140), που «εναποτίθενται» και εμφυτεύονται βαθμιαία στα σχολεία στον τύπο των πολιτικών και οι οποίες αρθρώνουν και ονοματίζουν επιστημολογικά και οντολογικά χωρίς συνοχή τύπους μάθησης, Προγράμματος Σπουδών και συμπεριφοράς. Αυτές οι διαλογικές κανονικότητες, που είναι συχνά ασυνεχείς και ασυνάρτητες, αλλά κάπως πιο ορατές στο επίπεδο της διακυβέρνησης, τίθενται σε ισχύ σε ένα ανόμοιο σύνολο πολιτικο-οικονομικών συνθηκών, υποθέσεων και δυνάμεων. Κατά τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια, οι (αν)ομοιογένειες οι οποίες πληροφορούν, αποτελούν και νομιμοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική και, εμμέσως, τις σχολικές πρακτικές, έχουν ταξινομηθεί και διακυβερνηθεί μέσα στις εντάσεις μεταξύ φορντικών και μετα-φορντικών εκδοχών της οικονομίας, της γνώσης και του εργαζόμενου και νεο-συντηρητικών και νεο-φιλελεύθερων εκδοχών της κυβέρνησης, της γνώσης και της κοινωνικής αρχής. Εντός αυτών των εντάσεων, δεξιότητες τίθενται υπέρ και κατά των μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών, το «τι» εναντίον του «πώς», η μετάδοση (διδασκαλία) εναντίον της μάθησης και της μετα-γνώσης, «το πράττειν» εναντίον «του ειδέναι», τα «σενάρια» εναντίον της διαφοροποίησης (Leadbeater 2004, ό.π., σελ. 140), η πειθαρχία εναντίον της διαχείρισης της συμπεριφοράς και της κοινωνικής και συναισθηματικής ευεξίας, και, σε κάποιο περιορισμένο βαθμό, η διαλογή κατά της συμπερίληψης. Διαπερνώντας τις «εκπαιδευτικές» κανονικότητες, είναι άλλο ένα συσχετιζόμενο σύνολο από οργανωτικές κανονικότητες το οποίο, κάπως πιο συνεκτικά, αρθρώνει έννοιες ανταγωνισμού, ηγεσίας και επιχείρησης. Συνεπώς, το πρόβλημα της πραγμάτωσης, σε γενικούς όρους, γίνεται η ερμηνεία και η μετάφραση αυτού του ανόμοιου πλέγματος των κοινωνικών κανονικοτήτων σε ένα σύνολο πρακτικών που βγάζουν νόημα ως ένα οργανωτικό ιδίωμα ή, τουλάχιστον, που κρατάει τις εγγενείς ασυνέπειες σε κάποιο είδος θεσμικής «ισορροπίας» – ό,τι ο Foucault περιγράφει ως ένα μηχανισμό ή “*dispositif*”, «τόσο το ρητό όσο και το άρητο» (Foucault 1977, στο Gordon 1980: 194, ό.π., σελ. 141). Τα σχολεία είναι ανάγκη και πρέπει να είναι ικανά να πραγματώνουν πολλαπλές και ανταγωνιστικές και, μερικές φορές, εξεζητημένες πολιτικές και, κυρίως, θέλουν να το κάνουν αυτό τόσο επιτυχημένα και τόσο αποτελεσματικά όσο μπορούν (Spillane, 2004, ό.π., σελ. 141). Οι συγγραφείς, προβληματιζόμενοι στο ερώτημα του «πώς τα σχολεία κάνουν πολιτική», διατυπώνουν την άποψη ότι η πραγμάτωση της πολιτικής δεν είναι μια

ευθεία και λογική διαδικασία και τα αποτελέσματά της δεν είναι εύκολο να διαβαστούν από τις πολιτικές προελεύσεις τους. «Δεν είναι εύκολο (και κάποιες φορές αδύνατο) να προσδιορίσουμε ποιες πρακτικές εφαρμογής θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα και τι μη αναμενόμενα, και ανεπιθύμητα, αποτελέσματα θα αναδυθούν» (Mussella 1989: 100, ό.π., 2012, σελ. 141). Το ερώτημα: «Πώς τα σχολεία κάνουν πολιτική» μπορεί να είναι ένα πρακτικό και πραγματικό φαινόμενο, αλλά είναι συνάμα ένα με οντολογική χροιά. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Foucault: «Ο λόγος μου [...] αποφεύγει το έδαφος στο οποίο θα μπορούσε να βρει υποστήριξη. Είναι ένας λόγος για τους λόγους: αλλά δεν προσπαθεί να τους βρει σε έναν κρυμμένο νόμο, μια συγκαλυμμένη προέλευση [...]» (Foucault 1972: 205, ό.π., σσ. 141-142).

2.15. Διαχείριση της συμπεριφοράς

Η επιτέλεση και η διαχείριση της συμπεριφοράς είναι ίσως ο «κυρίαρχος» λόγος (Ball *et al*, 2012, σελ. 145) του σχολείου στον 21^ο αιώνα που οδηγεί την πραγμάτωση της πολιτικής και λαμβάνει προτεραιότητα σε σχέση με οτιδήποτε άλλο στα σχολεία μας, μολονότι τα σχολεία είναι περισσότερο από πολιτική και οι σχέσεις της διδασκαλίας πηγαινούν πέρα από τις πραγματώσεις της πολιτικής, έτσι ώστε «η πρακτική μπορεί πράγματι να προσπεράσει την πολιτική» (Woods 2011, ό.π., σελ. 145). Οι Maguire, Ball και Braun (2010) εστίασαν στον τρόπο με τον οποίο η διαχείριση της συμπεριφοράς μεταφράζεται και πραγματώνεται σε θεσμική πολιτική και πρακτική. Στο παρόν άρθρο υποστηρίζεται ότι η συμπεριφορά για μάθηση, η διαχείριση της τάξης και του «ελέγχου» των μαθητών συνεχίζουν να είναι σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στα σχολεία και εξετάζεται τι εμπλέκεται στην πολιτική πραγμάτωση από τη σκοπιά της πολιτικής κοινωνιολογίας μέσω μερικών παραδειγμάτων του «πράττειν» σχετικά με την πολιτική της πειθαρχίας. Η πολιτική, ακόμη και όταν τα σχολεία προσδιορίζονται στο επίπεδο της κεντρικής εξουσίας, διαφοροποιείται όταν πραγματώνεται στα σχολεία, μεταφράζεται, προσαρμόζεται και χρησιμοποιείται διαφορετικά από τους διαφορετικούς δρώντες που την πραγματώνουν. Ως εκ τούτου, η μεταβλητότητα και η διακριτικότητα χαρακτηρίζουν τις πραγματώσεις της πολιτικής στα διάφορα επίπεδα της πρακτικής εντός και μεταξύ των επιμέρους, αλλά, παρόμοιων, σχολείων. Όσον αφορά την

πραγμάτωση της πολιτικής της συμπεριφοράς, όλα τα σχολεία θα επενδύουν δυναμικά στην εξέταση του πώς να βοηθήσουν καλύτερα το «έργο» του σχολείου τους και η συμπεριφορά των μαθητών θα αποτελέσει ένα καίριο μέρος αυτής της πτυχής της σχολικής ζωής. Σε αυτή την εργασία, οι πτυχές των «ρυθμιστικών λόγων» (“regulative discourses” - RDs) (Bernstein, 2000, 32), η αυτοπραγμάτωση, καθώς και οι εμπειρίες από άλλα σχολεία, οι δοκιμασμένες τεχνικές, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις σχετικά με τη μάθηση και την πειθαρχία, συμβάλλουν στις επιμέρους πραγματώσεις της πολιτικής της συμπεριφοράς και στην κουλτούρα του σχολείου. Εκείνο που είναι σαφές, είναι ο ρόλος που διαδραματίζεται από την ερμηνευτική ικανότητα του επαγγελματία της εκπαίδευσης αναφορικά με τη «σημασία που έχουν τα πράγματα γι’ αυτόν» (Blumer 1969, 2, στο Maguire, Ball, & Braun, 2010, σελ. 166) - «η ικανότητα νοηματοδότησης και κατανόησης» (Spillane 2004, ό.π.), διαμεσολαβούμενη από, και ενσωματωμένη, στις δομές της εξουσίας εντός των ιδρυμάτων. Και εδώ, η επιτακτική ανάγκη για δράση και πραγμάτωση εναπόκειται, τελικά, σε εκείνους που είναι στρατηγικά κεντρικοί (Jones, 2003, ό.π.).

2.16. Το «συνηθισμένο» σχολείο

Η εμπειρική, λοιπόν, μελέτη των Ball και των συνεργατών του, όπως φαίνεται καθαρότερα στο άρθρο τους Maguire *et al* (2011), διερευνά τις στρατηγικές με τις οποίες τα σχολεία σήμερα επιδιώκουν να επιβιώσουν στο επιτελεστικό περιβάλλον που ζουν μέσα από μια εξέταση, μεταξύ των άλλων, των τεχνημάτων τους, όπως τα σχολικά φυλλάδια και οι ιστοσελίδες. Διεξοδικότερα, σκιαγραφείται το πολιτικό πλαίσιο στην Αγγλία που παράγει πιέσεις για να αντισταθεί στην εικόνα του συνηθισμένου σχολείου και διερευνώνται δύο θεωρητικά εργαλεία, η κατασκευή και η ρητορική – η τέχνη της πειθούς, που αναπτύσσονται σε μια ανάλυση ορισμένων βασικών τεχνημάτων των σχολείων στην Αγγλία. Η κατασκευή και οι ρητορικές πρακτικές αναφέρονται στον προσδιορισμό μερικών τρόπων με τους οποίους το σχολείο προσπαθεί να πείσει τα πολλαπλά ακροατήριά του για τις αρετές του που το ξεχωρίζουν και το καθιστούν διακριτό και, ταυτόχρονα, «επιτελεί» τον εαυτό του μέσα από τις ποικίλες απεικονίσεις του. Σε αυτές τις νεοφιλελεύθερες και νέες περιόδους της διαχειριστικότητας, όλοι οι

οργανισμοί/ιδρύματα συμμετέχουν σε μια νέα γλώσσα επιτέλεσης - μια γλώσσα που αποκλείει τη μετριότητα, καταστέλλει οποιαδήποτε αμφιβολία αναφορικά με τις αξίες της «επιχείρησης» που παρέχει υπηρεσίες σχετικές με την εκπαίδευση και εξυμνεί την επιτελεστικότητα. Στην κρίση και τις αποφάσεις τους, υπάρχει, επιπρόσθετα, μια «επιθυμία» των σχολείων να επιτελούν. Σε αυτόν τον κατασκευασμένο κόσμο, ίσως δεν υπάρχουν «συνήθη» σχολεία. Πώς θα μπορούσαν αυτά ενδεχομένως να υπάρξουν;

2.17. Συμπεράσματα – προτάσεις ερευνητών για περαιτέρω έρευνα

Ανακεφαλαιώνοντας, η έρευνα πεδίου των Ball και των συνεργατών του καθοδηγήθηκε από τους τρεις ουσιαστικούς τομείς πολιτικής (κοινά μέτρα σύγκρισης των επιδόσεων των μαθητών (standards), συμπεριφορά και εξατομικευμένη μάθηση) που ήθελαν να διερευνήσουν οι ερευνητές, αν και επεδίωξαν να τους τοποθετήσουν εντός ενός ευρύτερου πλαισίου πολιτικών στα σχολεία, και συνεπώς, έχουν αρκετά εκτεταμένη «κάλυψη» από βασικά μαθήματα, όπως τα Αγγλικά και τα Μαθηματικά, αλλά έχουν συγκριτικά λιγότερες εμβυθύνσεις σε κάποιες από τις άλλες περιοχές του Προγράμματος Σπουδών. Το βιβλίο “How schools do policy” μιλάει για τις πρακτικές της πραγμάτωσης της πολιτικής. Ωστόσο, οι συγγραφείς θέλουν να συμβάλει το βιβλίο τους σε συζητήσεις τόσο σχετικά με την πραγμάτωση της πολιτικής όσο και στα εννοιολογικά πλαίσια γύρω από τα οποία αυτές οι συζητήσεις λαμβάνουν χώρα. Επίσης, θέλουν να προσφέρουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα να σκεφθεί για την πραγμάτωση της πολιτικής με καινούριους τρόπους, να βάλει τις πολιτικές σε πλαίσιο και να καταλάβει περισσότερο για τις διαδικασίες πίσω από την πραγμάτωσή τους. Επιθυμούν να προκαλέσουν ερωτήσεις και προβλήματα και να παράξουν ένα νέο είδος και, ίσως, κάποια εργαλεία, για περαιτέρω διερεύνηση. Ένα από τα βασικά τους «ευρήματα» είναι η σημασία των διαφόρων «τύπων» των εμπλαισιωμένων παραγόντων ως περιορισμών και πιέσεων, καθώς και ως διευκολυντών της πραγμάτωσης της πολιτικής – μερικές φορές -, όλα αυτά ταυτόχρονα. Οι θεσπίζοντες και οι θεσμοθετούντες τείνουν να θεωρούν ως «καλύτερα δυνατά» περιβάλλοντα για «εφαρμογή» τα εξής: ιδανικά κτίρια, μαθητές και εκπαιδευτικούς, ακόμη και πόρους. Οι θεσμοθετούντες δεν λαμβάνουν απαραίτητως υπόψη την πραγματικότητα του

σχολείου – τα οικονομικά, το φυσικό χώρο, το μαθητικό σώμα, το προφίλ και την προθυμία του προσωπικού. Συνολικά, τότε, οι θεσμοθετούντες και οι ερευνητές πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ακατάστατη πολυπλοκότητα των σχολείων και να μην επιβάλουν μια «θεωρία από πάνω». Οι πολιτικές δεν είναι από μόνες τους ένα «όλον» και το πολιτικό κλίμα αλλάζει συνεχώς. Μία από τις «σιωπές» που είναι συνεχώς παρούσα στη μελέτη των εν λόγω ερευνητών είναι το επίμονο κοινωνιολογικό ερώτημα της σχέσης μεταξύ εξουσίας, ανάληψης δράσης και του πεδίου για εναλλακτικές. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Foucault:

Όπου υπάρχει εξουσία υπάρχει αντίσταση και εντούτοις ή μάλλον συνεπώς αυτή η αντίσταση δεν είναι ποτέ σε μια θέση εξωτερικότητας στην εξουσία... εξαρτάται από μια πολλαπλότητα σημείων αντοχής: αυτά παίζουν το ρόλο του αντίπαλου, του στόχου, της υποστήριξης ή διαχείρισης της εξουσίας. Αυτά τα σημεία αντίστασης είναι παρόντα παντού στο δίκτυο εξουσίας... υπάρχει μία πληθώρα αντιστάσεων, κάθε μία από τις οποίες μια ειδική περίπτωση. (Foucault 1976: 95, στο Ball *et al*, 2012, σελ. 149)

Όπως έχει αναφερθεί εκτενώς και προηγουμένως, τα σχολεία «δεν είναι ένα «όλον»» και συνεπώς, δεν μας εκπλήσσει το ότι αποτελούνται από ανταγωνιστικές και συγκρουόμενες αξίες, αρχές και επιθυμίες.

Όσο υπάρχουν επιταγές της πολιτικής, θα υπάρχουν πάντα κάποιοι εναλλακτικοί χώροι για να σκεφθούμε διαφορετικά: «το σχολείο εξυπηρετεί ένα ολόκληρο εύρος σκοπών και περικλείει ένα ολόκληρο εύρος πρακτικών, χωρίς να είναι όλες καταπιεστικές ή συνδεδεμένες με τις απαιτήσεις μιας καπιταλιστικής οικονομίας και κάποιες από τις οποίες μπορούν να συμβάλουν στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης». (Gewirtz and Cribb 2009: 90, ό.π., σελ. 150)

Ακόμη, ταυτοχρόνως, τα σχολεία αναπτύσσουν ρουτίνες και διαδικασίες για να διασφαλίσουν τη διαχείριση και την πραγμάτωση κάποιων πολιτικών υψηλού διακυβεύματος. Πρόκειται για έναν τύπο ελέγχου και διαχείρισης που ασκεί πίεση για να συμμορφωθεί το σχολείο στην κυρίαρχη πολιτική ατζέντα. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να είναι πιο προφανές στο «συνηθισμένο σχολείο», ένα σχολείο που είναι περισσότερο επιρρεπές σε πιέσεις επιτελεστικότητας (Maguire *et al*. 2011; Perryman *et al*. 2011). Ως εκ τούτου, εγείρεται το ερώτημα αν δίνουμε έμφαση σε ερμηνευτικές εκδοχές και πεδία διαφοροποίησης ή αποδεχόμαστε την πρακτική της επιτέλεσης και το θρίαμβο του «εκσυγχρονισμού». Εν κατακλείδι, οι συγγραφείς αναφέρουν πως οι αναλύσεις

τους θα πρότειναν ότι κάποιες βαθιές αλλαγές λαμβάνουν χώρα σε ό,τι σημαίνει να εκπαιδεύεται και σε ό,τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός και μαθητής – ως αποτελέσματα της πολιτικής. Ωστόσο, παρά την εμβριθείά τους, αυτές οι αλλαγές είναι, επίσης, ανολοκλήρωτες, άλλες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης είναι εφικτές και άλλες λογικές είναι δυνατόν να προταθούν. Συνοψίζοντας, οι ερευνητές δεν έχουν παράσχει μια πλήρη ή «τελική» ανάλυση, ούτε πλήρη «κάλυψη» των τεσσάρων σχολείων, ακόμη και αν αυτό ήταν δυνατόν, αλλά, μάλλον, έχουν προσφέρει έναν ευρετικό μηχανισμό που έχει ως στόχο να κεντρίσει το ενδιαφέρον και να αναδείξει ερωτήσεις σχετικά με τις περιστάσεις των πραγματώσεων της πολιτικής σε «πραγματικά» σχολεία. Ως γνωστόν, τα σχολεία πραγματώνουν πολιτικές σε συνθήκες όχι πάντα της δικής τους επιλογής. Οι αναλύσεις της πολιτικής των σχολείων, σπάνια, αν όχι ποτέ, περιλαμβάνουν λεπτομέρειες των προϋπολογισμών, των κτιρίων ή του προσωπικού στα πλαίσιά τους και τα πλαίσια είναι μαγικά άυλα με τον τρόπο που τα σχολεία απεικονίζονται και οι «ερμηνείες» εξηγούνται. Σε αυτή την έρευνα έγινε προσπάθεια διατάραξης αυτού του ιδεαλισμού με την εισαγωγή της «πραγματικότητας» των σχολείων της μελέτης περίπτωσης, με τα εγκαθιδρυμένα και υλικά τους πλαίσια, τους ειδικούς επαγγελματικούς πόρους και τις προκλήσεις και τις διαφορετικές εξωτερικές τους πιέσεις και στηρίγματα.

Κεφάλαιο 3. Διάχυση – μεταφορά γνώσης

3.1. Εισαγωγή

Στο άρθρο “Travelling and Embedded Policy: The Case of Knowledge Transfer” των Ozga, και Jones (2006) αναφέρεται πως η μεταφορά/διάχυση γνώσης έχει εισέλθει στην αρένα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο ως ο «τρίτος τομέας» της δραστηριότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης μαζί με την έρευνα και τη διδασκαλία. Οι ρίζες της βρίσκονται στην εμπορευματοποίηση και τη διάχυση τεχνολογίας από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και του 1990. Το άρθρο των Ozga και Jones διερευνά το βαθμό στον οποίο η πολιτική για τη διάχυση γνώσης μπορεί να νοηθεί τόσο ως «διαχεόμενη» πολιτική που διαμορφώνεται από παγκοσμιοποιημένες τάσεις στην επιδίωξη του επιτυχούς ανταγωνισμού στη νέα οικονομία της γνώσης όσο και ως «ενσωματωμένη» πολιτική διαμεσολαβούμενη από τοπικούς εμπλαισωμένους παράγοντες που μπορεί να μεταφράσουν την πολιτική, ώστε να αντανακλά τοπικές προτεραιότητες και έννοιες.

3.2. Εκπαιδευτική πολιτική και παγκοσμιοποίηση

Η αναδυόμενη ατζέντα για την εκπαιδευτική πολιτική, διεθνώς, πλαισιώνεται από την παγκοσμιοποίηση. Συγκεκριμένα, η παγκοσμιοποίηση γίνεται συνήθως αντιληπτή σε σχέση με την ικανότητά της να εξαλείφει τις διακρίσεις μεταξύ του διεθνούς και του εγχώριου, του παγκόσμιου και του τοπικού, και τα αποτελέσματά της αποδεικνύονται σε βασικές οικονομικές δραστηριότητες. Ακόμη, η παγκοσμιοποίηση φέρνει στο προσκήνιο την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική με συγκεκριμένους τρόπους που προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τα εκπαιδευτικά συστήματα για την ταχεία και ανταγωνιστική ανάπτυξη και τη μετάδοση τεχνολογιών και γνώσεων. Οι θεσμοθετούντες της εκπαιδευτικής πολιτικής προωθούν την ελκυστικότητα των τοπικών προϊόντων τους στην παγκόσμια αγορά, προσπαθώντας να συνδέσουν το κινούμενο κεφάλαιο με μακροχρόνιες σχέσεις που βασίζονται στην

ικανοποίηση των αναγκών της νέας οικονομίας της γνώσης. Αυτές οι ανάγκες απαιτούν οι δημόσιοι οργανισμοί, καθώς και οι επιχειρήσεις, να προσαρμοσθούν στη συνεχή αλλαγή (Ozga & Jones, 2006).

Όπως ισχυρίζεται και ο Levin (1998), η εκπαιδευτική πολιτική είναι σε μια κατάσταση αλλαγής στις βιομηχανικές χώρες. Συγκεκριμένα, στο άρθρο του διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι χώρες και οι αρμόδιοι μαθαίνουν ο ένας απ' τον άλλο για τη φύση των αλλαγών και τη μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση.

Μερικά κοινά θέματα στην εκπαιδευτική πολιτική είναι τα ακόλουθα:

- 1) Η ανάγκη για αλλαγή στην εκπαίδευση είναι ευρέως συνυφασμένη με οικονομικούς όρους και κυρίως, σε σχέση με την προετοιμασία ενός εργατικού δυναμικού και του ανταγωνισμού με άλλες χώρες. Η εκπαίδευση περιγράφεται ως ένα βασικό συστατικό της ικανότητας των χωρών να βελτιώνουν ή, συχνά ακόμα, να διατηρούν την οικονομική τους ισχύ και ευημερία.
- 2) Η εκπαιδευτική αλλαγή συμβαίνει στο πλαίσιο της μεγάλης κλίμακας κριτικής των σχολείων. Τα έγγραφα της κυβερνητικής πολιτικής τυπικά φρονούν ότι τα σχολικά συστήματα έχουν αποτύχει να διανεμήσουν ό,τι απαιτείται και ότι η αποτυχία είναι πολύ μεγάλη, σε σχέση με το υψηλό επίπεδο του κόστους για την εκπαίδευση.
- 3) Μεγάλης κλίμακας αλλαγή δεν συνοδεύεται από ουσιαστικά αυξημένες οικονομικές δεσμεύσεις στα σχολεία από τις κυβερνήσεις. Η εικόνα χρηματοδότησης ποικίλλει αρκετά σε όλο τον κόσμο, με κάποιες δραστηριότητες να υφίστανται πραγματικές περικοπές. Ωστόσο, οι κυβερνήσεις έχουν αποσυνδέσει σε μεγάλο βαθμό τη μεταρρύθμιση από τη χρηματοδότηση και έχουν κάποια επιτυχία στο να πείθουν τους ανθρώπους ότι η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων δεν απαιτεί μεγάλο κόστος.
- 4) Οι αλλαγές στη διακυβέρνηση των σχολείων είναι, τυπικά, ανάμεσα στις βασικές προτάσεις για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Συγκεκριμένα, πολλές χώρες έχουν κάνει βήματα να παραχωρήσουν περισσότερη εξουσία σε μεμονωμένα σχολεία και να ενδυναμώσουν το ρόλο των γονέων στη διοίκηση των σχολείων.
- 5) Σύμφωνα με την οικονομική λογική για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σημαντική προσοχή έχει δοθεί στο να κάνει το σχολείο να μοιάζει

περισσότερο με εμπόριο ή αγορά εμπορευμάτων. Οι γονείς και οι μαθητές λογίζονται ως καταναλωτές.

- 6) Η έμφαση στη λογοδοσία, βασισμένη σε κριτήρια (standards), απολογισμό και μαθητικές εξετάσεις (testing), είναι ένα χαρακτηριστικό μεταρρυθμίσεων σε πολλές χώρες. Σχεδόν παντού, βρίσκουμε περισσότερες μαθητικές εξετάσεις μεγάλης κλίμακας και μεγαλύτερη αναφορά στα αποτελέσματά τους απ' ό,τι συνέβαινε λίγα χρόνια πριν. Η αυξανόμενη εθνική αξιολόγηση συμπληρώνεται από όλο και περισσότερο διεθνή αξιολόγηση, και στις δυο περιπτώσεις τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται πιο απροκάλυπτα για δημόσιες συγκρίσεις (Cibulka, 1990, στο Levin, 1998).

Κοντολογίς, οι εκπαιδευτικές πολιτικές είναι το αποτέλεσμα της εκ προθέσεως (περισσότερο ή λιγότερο) ανθρώπινης δράσης σε πολύπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα. Έχει ενδιαφέρον να παρατεθούν δύο συμπεράσματα σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική στα οποία καταλήγει η Ozga (2007):

1. Σε διεθνές επίπεδο, έχει προκύψει ένα συνεκτικό σύνολο θεμάτων πολιτικής και διαδικασιών μέσω των οποίων οι φορείς χάραξης πολιτικής (σε εθνικό, διεθνές και υπερεθνικό επίπεδο) αναμορφώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματά τους.
2. Αυτές οι ατζέντες και οι πολιτικές διεργασίες αλληλεπιδρούν με τις παραδόσεις, τις ιδεολογίες, τους θεσμούς και την πολιτική που έχουν αναπτυχθεί σε εθνικά εδάφη.

3.3. «Οικονομία της γνώσης» και «κοινωνία της γνώσης»

Όπως τονίζουν οι Ozga και Jones (2006), στην κυβέρνηση, στις επιχειρήσεις, στα πανεπιστήμιά μας και σε όλη την κοινωνία καλούμαστε να κάνουμε περισσότερα για να προωθήσουμε ένα νέο επιχειρηματικό πνεύμα: εξοπλίζοντας τους εαυτούς μας για το μακροπρόθεσμο, έτοιμοι να αδράξουμε τις ευκαιρίες, δεσμευμένοι σε συνεχή καινοτομία και βελτίωση των επιδόσεων.

Αυτή είναι μια τροχιά πολιτικής που είναι απασχολημένη με τη διαμόρφωση μιας «οικονομίας της γνώσης» και μιας «κοινωνίας που μαθαίνει». Εντός αυτής της τροχιάς, τα σχολικά συστήματα αναγνωρίζονται ως σημαντικά εργαλεία της

οικονομικής και κοινωνικής αλλαγής για την οικοδόμηση του διανοητικού κεφαλαίου και την ικανότητα για καινοτομία, για την ενίσχυση της ανάπτυξης του εργατικού δυναμικού κατά τρόπο που αντιλαμβάνονται τα οικονομικά και, σε πολύ μικρότερο βαθμό, τα κοινωνικά και πολιτικά αποτελέσματα και για τη διαχείριση των κοινοτήτων με τρόπους που επιδιώκουν την ελαχιστοποίηση της αποξένωσης και του αποκλεισμού και που προωθούν την αυτοδυναμία και την επινοητικότητα. Η επιχειρηματικότητα προωθείται (με όλες τις σημασίες της λέξης) στο σχολείο και στην εργασία, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητικών εργασιών. Στο διεθνές επίπεδο, ένα συνεκτικό σύνολο πολιτικών θεμάτων και διαδικασιών έχει αναδυθεί: «μεγάλες» πολιτικές για ένα μικρό κόσμο, όπως ο Ball (1998, στο Ozga & Jones, 2006, σελ. 2) το θέτει, μέσω των οποίων πολιτικοί (σε εθνικό, διεθνές και διακρατικό επίπεδο) αναδιαμορφώνουν δομές και συστήματα. Κάποια πρόσφατη δουλειά στην εκπαιδευτική πολιτική έχει επιχειρήσει να αναγνωρίσει τάσεις προς τη σύγκλιση της πολιτικής αναγνωρίζοντας, ταυτόχρονα, τις συνεχιζόμενες επιπτώσεις του πλαισίου (Lingard, 2000; Ozga, 2005, στο Ozga & Jones, 2006). Όπως οι Jones και Αλεξιάδου (2001, p. 2, ό.π., σελ. 2) υποστηρίζουν, η σχέση μεταξύ της σύγκλισης και της απόκλισης στην πολιτική δείχνει αυξανόμενη εμπέδωση της «διακινούμενης πολιτικής» στο πλαίσιο των εθνικών ελίτ της πολιτικής και διαφορετικούς βαθμούς τοπικής «πολιτικής ευελιξίας» στην οποία οι διάφορες δυνάμεις (κοινότητες τοπικής πολιτικής, συνδικαλιστικές οργανώσεις, κοινωνικά κινήματα) έχουν αναγκάσει την προσαρμογή της παγκόσμιας ατζέντας ή στην οποία οι τοπικές πολιτικές ελίτ έχουν ενσωματώσει τη διακινούμενη πολιτική σε εθνικές ατζέντες. Η διαχεόμενη πολιτική αναφέρεται σε δραστηριότητα υπερεθνικών και διεθνών φορέων, καθώς και σε κοινές ατζέντες (για παράδειγμα, για την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών σκοπών, ώστε να αναπτύσσεται το ανθρώπινο κεφάλαιο για την οικονομία της γνώσης). Η ενσωματωμένη πολιτική βρίσκεται σε «τοπικούς» χώρους, (η οποία μπορεί να είναι εθνική, περιφερειακή ή τοπική), όπου οι παγκόσμιες πολιτικές ατζέντες έρχονται αντιμέτωπες με τις υπάρχουσες προτεραιότητες και πρακτικές. Αυτή η προοπτική επιτρέπει αναγνώριση του γεγονότος ότι, ενώ οι πολιτικές επιλογές μπορεί να στενεύουν, εθνικές και τοπικές υποθέσεις και πρακτικές εξακολουθούν να είναι σημαντικές και διαμεσολαβούν ή μεταφράζουν την παγκόσμια πολιτική με διακριτικούς τρόπους.

3.4. «Ενσωματωμένη» πολιτική

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί βάσει του άρθρου των Ozga και Jones, (2006, σελ. 14) ότι είναι στον ορισμό της κοινωνίας των πολιτών που μια νέα μετα-αποκέντρωση, μια «συλλογική αφήγηση» μπορεί να κατασκευαστεί την εποχή της αποσύνθεσης του κοινωνικού κράτους, για την παροχή ενέργειας σε «ενσωματωμένη» πολιτική, συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής για τη διάχυση της γνώσης. Κάτι τέτοιο προορίζεται, τουλάχιστον εν μέρει, να επαναλάβει τη σημασία του τοπικού, ανταποκρινόμενου και διαμεσολαβούμενου από πιέσεις παγκοσμιοποίησης και διακινούμενες πολιτικές. Οι ερευνητές έχουν προσπαθήσει να υποστηρίξουν ότι οι πολιτικές μπορούν να αναπλαισιώνονται και να ανακατασκευάζονται σύμφωνα με τις τοπικές και εθνικές ιστορίες, τις παραδόσεις και τις κοινωνικές σχέσεις, ακόμα και όταν σχετίζονται άμεσα με την εξυπηρέτηση της οικονομίας της γνώσης, ακόμη και όταν είναι, προφανώς, σχεδιασμένες για να εξασφαλίσουν την εμπορευματοποίηση και την αποξένωση της γνώσης. Ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης είναι ότι μπορεί να αναζωογονήσει τοπικούς φορείς και σχηματισμούς, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που στηρίζονται σε μεγάλους θεσμούς, όπως τα Πανεπιστήμια. Αντιμέτωπες με ομογενοποιητικές, διαχεόμενες πολιτικές, συγκεκριμένες ομάδες ή κοινωνίες μπορούν να ενθαρρυνθούν να επανεξετάσουν και να ανακατασκευάσουν την αξιακή βάση της οργάνωσής τους και να παράξουν νέα ενέργεια στη δραστηριότητά τους, εντός των κοινωνικών και πολιτιστικών ιδρυμάτων.

3.5. Εκπαίδευση και οικονομία στη μεταβιομηχανική κοινωνία

Η Ozga (2007) επιχειρεί να δώσει απάντηση σε ένα από τα κεντρικά ερωτήματα που αναδεικνύονται κατά τη διερεύνηση των αλλαγών στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, διαφαίνεται στην ερευνητική εργασία τους ότι από τη δεκαετία του 1980 και μέχρι σήμερα έχουν υπάρξει αλλαγές στις εμπειρίες των νέων ως προς τη σχολική εκπαίδευση, τα αποτελέσματά τους, τα επίπεδα της συμμετοχής στην αγορά εργασίας, καθώς και στην Μετα-λυκειακή και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε κάποιο βαθμό, οι αλλαγές αυτές αντανakλούν τη μετάβαση από τον «οικονομικό εθνικισμό»

στη «νέα συναίνεση» για κεντρικότητα της εκπαίδευσης στις μετα-βιομηχανικές κοινωνίες (Brown, Halsey, Lauder, & Wells 1997, στο Ozga, 2007, σελ. 1) και τη συνακόλουθη σύγκλιση των πολιτικών που συσφίγγει τους δεσμούς μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας. Η Αγγλία, η Ουαλία και η Σκωτία έχουν διαφορετικά, αν και αλληλοεξαρτώμενα, εκπαιδευτικά συστήματα για τα οποία έχει υπάρξει προοδευτική αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών (Raffaetal 1999, στο Ozga, 2007). Οι ιδεολογίες, οι προτεραιότητες και η εφαρμογή της πολιτικής διέφεραν και εξακολουθούν να διαφέρουν και υπάρχουν ενδείξεις ότι τα συστήματα τείνουν προς την αυξημένη απόκλιση σε ορισμένους τομείς πολιτικής.

Το γενικό πλαίσιο του ερευνητικού σχεδίου της εργασίας τους ορίζεται από τον οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό μετασχηματισμό της μεταβιομηχανικής κοινωνίας (Brownetal 1997, ό.π.). Κατά την περίοδο από το 1984, που είναι το επίκεντρο της έρευνας, οι αλλαγές στο κοινωνικό πλαίσιο περιλαμβάνουν αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία και συναφείς αλλαγές στη δομή της αγοράς εργασίας, που, με τη σειρά τους, έχουν επηρεάσει τις οικογενειακές δομές και το φύλο. Οι αλλαγές αυτές φαίνεται να συνδέονται με σημαντική σύγκλιση στην εκπαιδευτική πολιτική (Whittyetal 1998, ό.π.), καθώς οι ατζέντες πολιτικής αναπτύσσονται κατά την επιδίωξη του εκσυγχρονισμού και της ανταπόκρισης στην πρόκληση της παγκοσμιοποίησης. Έτσι, όπως υποδηλώνει ο Castells (1998, ό.π.), η λογική της παγκόσμιας οικονομικής αλλαγής μπορεί να αμφισβητηθεί ή να τροποποιηθεί από δυνάμεις που επικαλούνται και ανασυστήνουν τις εθνικιστικές, εθνικές και τοπικές ταυτότητες.

Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια αναπτύσσει τις μακροχρόνιες ανησυχίες της σχετικά με τις ερμηνείες και εξήγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που απασχολούν την πολιτική κοινωνιολογία (Ozga 1987, 1995, ό.π.). Τα κύρια σημεία της επιχειρηματολογίας της έχουν ως εξής: (1) η ανάγκη να εντοπιστεί η αλλαγή στην εκπαίδευση μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο έρευνας, η οποία θα λαμβάνει υπόψη την εξωγενή, μακρο-κοινωνική αλλαγή, (2) η ανάγκη να αντληθούν πόροι από όλες τις κοινωνικές επιστήμες που επιτρέπουν την κατανόηση αυτής της αλλαγής, (3) η ανάγκη για έκφραση αναστοχαστικότητας στην έρευνα που επιτρέπει την ταυτοποίηση των υποθέσεων σχετικά με την προέλευση, την έκταση και τη μορφή της εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι εγγενείς στον τομέα της έρευνας σχετικά με την εκπαίδευση (Dale 1986, Ozga 1987, 2000, ό.π.).

Οι εσωτερικές συγκρίσεις του Ηνωμένου Βασιλείου στο πεδίο της έρευνας και της εκπαιδευτικής πρακτικής επιτρέπουν τη διερεύνηση της ικανότητας των «τοπικών» συστημάτων να μειώσουν τις παγκόσμιες πιέσεις και να καταστεί, έτσι, δυνατή η ανάπτυξη των εννοιών της «διαχεόμενης» και «ενσωματωμένης» πολιτικής (Alexiadou and Jones 2000, ό.π., σελ. 2). Οι όροι αυτοί εκφράζουν την ιδέα ότι, ενώ η παγκόσμια αλλαγή προωθεί την ομοιογένεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, ανασυνθέτει, ταυτόχρονα, τις τοπικές, εθνικές και εθνοτικές ταυτότητες που αντιστέκονται στη σύγκλιση. Είναι αυτές οι ιδέες και οι πόροι που προσφέρουν πρόσφορο έδαφος για την κατανόηση των πιέσεων για σύγκλιση και απόκλιση.

3.6. Σύνοψη Κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, όπως συνάγεται και από το προαναφερθέν άρθρο, η εκπαίδευση είναι ένας τομέας προτεραιότητας της πολιτικής και ένα κεντρικό στοιχείο στην προσπάθεια να καταστήσει μια συγκεκριμένη χώρα έναν αποτελεσματικό ανταγωνιστή σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία. Ωστόσο, η εκπαίδευση είναι, επιπλέον, ενσωματωμένη σε μεγάλο βαθμό στις εθνικές κουλτούρες. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι πάντοτε πρόθυμη σε εκσυγχρονισμό και ενδέχεται να υπάρχουν σημαντικές εντάσεις μεταξύ των πρακτικών και των μορφών διακυβέρνησης, κατανοητών ως «εθνικών», και της ατζέντας του εκσυγχρονισμού, που διαθλάται μέσα από αυτές τις μορφές και τις πρακτικές. Αυτή η ένταση μεταξύ της κεντρικότητας της εκπαίδευσης ως ενός χώρου πολιτικής για τη διακυβέρνηση μιας χώρας και η ταυτόχρονη θέση της ως ένας χώρος πολιτιστικής και πολιτικής ταυτότητας και πρακτικής στις αποκεντρωμένες περιφέρειες είναι εμφανής στις συνεντεύξεις που συζητούνται στο εν λόγω άρθρο.

Κεφάλαιο 4. Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές

4.1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης (2012, December), ακόμη και σε μια εποχή περιορισμένων οικονομικών πόρων και υψηλής ανεργίας των νέων, η αποδοτική και επαρκής επένδυση σε φιλικούς προς την ανάπτυξη τομείς, όπως η εκπαίδευση και η κατάρτιση, είναι ένα στοιχείο κλειδί της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας, οι οποίες, με τη σειρά τους, είναι απαραίτητες για τη δημιουργία θέσεων εργασίας. Κατ' επέκταση, με το πέρας της κρίσης, ο μεγάλος αριθμός αποφοίτων υψηλής ποιότητας τόσο από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και από την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EEK) μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τις προοπτικές ανάπτυξης, την προώθηση της καινοτομίας και να βοηθήσει να αποτρέψει μια μελλοντική κρίση. Ως εκ τούτου, οι ικανότητες και τα επίπεδα δεξιοτήτων τόσο των νέων όσο και των ενηλίκων σε πολλές περιοχές είναι αναγκαίο να είναι συνεχώς και επιμελώς προσαρμοσμένα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Η απασχολησιμότητα των ατόμων θα έπρεπε, συνεπώς, να προωθηθεί τόσο στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης όσο και στο χώρο εργασίας, ως κοινή ευθύνη του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.

4.2. «Ευρώπη 2020»

Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ., European Commission, 2012, November) αναφέρεται πως η επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την τόνωση της ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας, διότι οι δεξιότητες καθορίζουν την ικανότητα της Ευρώπης να αυξήσει την παραγωγικότητα. Μακροπρόθεσμα, οι δεξιότητες μπορούν να προκαλέσουν καινοτομία και ανάπτυξη, να κάνουν την Ευρώπη ανταγωνιστική στην

Παγκόσμια Οικονομία, να τονώσουν τη συγκέντρωση του υψηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση και να διαμορφώσουν το μέλλον της αγοράς εργασίας. Η μαζική αύξηση της παγκόσμιας προσφοράς υψηλά εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού κατά την τελευταία δεκαετία θέτει την Ευρώπη σε δοκιμασία. Η ποιότητα της εκπαίδευσης και της προσφοράς δεξιοτήτων έχει αυξηθεί σε όλο τον κόσμο και η Ευρώπη πρέπει να ανταποκριθεί. Τα Ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εξακολουθούν να υπολείπονται όσον αφορά την παροχή των κατάλληλων δεξιοτήτων για την απασχολησιμότητα και δεν λειτουργούν σε συνεργασία με τις επιχειρήσεις ή τους εργοδότες για να φέρουν τη μαθησιακή εμπειρία πιο κοντά στην πραγματικότητα του εργασιακού περιβάλλοντος. Αυτές οι αναντιστοιχίες δεξιοτήτων είναι μια αυξανόμενη ανησυχία για την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας.

Αναντίρρητα, λοιπόν, είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» να προετοιμάσουμε τους Ευρωπαίους πολίτες ώστε να έχουν κίνητρα, να ενεργοποιούνται και να είναι αυτόνομοι μαθητές, ικανοί να συμβάλλουν στην προώθηση της βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής κατά τη διάρκεια μιας μακράς περιόδου. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει, όπως προαναφέρθηκε, ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποσκοπούν στη διευκόλυνση της μετάβασης από την εκπαίδευση στην εργασία, στην επίτευξη κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ της θεωρίας και της πρακτικής και, κατά περίπτωση, στην ενίσχυση των δεσμών μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης και αγοράς εργασίας. Θα ήταν ωφέλιμο να αντανakλά η μάθηση τις νέες πραγματικότητες και, ανάλογα με την περίπτωση, να περιλαμβάνει στοιχεία της πρακτικής κατάρτισης που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της απασχολησιμότητας των μαθητών και άλλων εκπαιδευομένων. Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο να παράσχει καλύτερα στοχευμένη στήριξη και καθοδήγηση των φοιτητών, με σκοπό να συμπληρώσουν ένα πτυχίο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης το χρόνο που προβλέπεται, καθώς και να συνδέσει τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που ορίζονται εντός του πλαισίου της «Στρατηγικής Ευρώπη 2020» και του πλαισίου οικονομικής στήριξης των Ευρωπαϊκών Διαρθρωτικών Ταμείων «(Official Journal of the European Union, 2012, December).

Ταυτόχρονα, αναφέρεται πως πρέπει να δοθεί βαρύτητα και στις εκπαιδευτικές υποδομές, διότι, αν και αποτελούν ένα μικρό ποσοστό του συνολικού προϋπολογισμού για την εκπαίδευση σε σχέση με τους ανθρώπινους πόρους, έχουν,

ωστόσο, σημαντική επίπτωση στην εκπαιδευτική εμπειρία των νέων ανθρώπων. Χρειάζονται επαρκείς αριθμοί ιδρυμάτων στα σωστά μέρη και στο σωστό μέγεθος για τη διασφάλιση ότι όλοι οι νέοι άνθρωποι έχουν εύκολη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επίσης, είναι απαραίτητες καλά εξοπλισμένες περιοχές διδασκαλίας, όπως αίθουσες διδασκαλίας, Εργαστήρια Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνιών) και βιβλιοθήκες, προκειμένου να παρασχεθεί υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ενώ άλλες ανέσεις, όπως καντίνες, παιδικές χαρές και αθλητικές εγκαταστάσεις είναι απαραίτητες για την υγεία και την ευημερία των μαθητών. Η υποδομή αυτή θα πρέπει να διατηρηθεί και να προσαρμοστεί για να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες, όχι μόνο όσον αφορά τις αυξήσεις και τις μειώσεις του αριθμού των μαθητών, αλλά και να συμβαδίζει με τις καινοτομίες στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ποιότητα της μάθησης επηρεάζεται, ακόμη, από την απονομή πρόσθετων πόρων στα σχολεία μέσω ειδικών Προγραμμάτων που βασίζονται, για παράδειγμα, σε γεωγραφικά, κοινωνικά, γλωσσικά ή άλλων αναγκών κριτήρια. Αυτά τα Προγράμματα, συχνά, προορίζονται για την υποστήριξη μαθητών με πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες και επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την ισότητα στην εκπαίδευση.

Μολαταύτα, η οικονομική ύφεση κατά τα τελευταία χρόνια έχει επηρεάσει τις δαπάνες για έργα υποδομής σε διάφορους βαθμούς σε όλη την Ευρώπη. Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης έχουν λάβει μέτρα για τον περιορισμό των δημόσιων δαπανών σε αυτόν τον τομέα, ως αποτέλεσμα της χρηματοπιστωτικής και οικονομικής κρίσης.

Στον αντίποδα, περίπου το ένα τρίτο των χωρών ή περιφερειών στην Ευρώπη έχουν αυξήσει τις επενδύσεις τους σε ορισμένες από τις περιοχές των δαπανών που προαναφέρθηκαν, αν και αυτό είναι μερικές φορές συνδυασμένο με τις περικοπές σε άλλους τομείς.

Σε υπουργικό επίπεδο, ο τομέας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα έπρεπε να διαδραματίσει έναν πιο ενεργό ρόλο τόσο στον καθορισμό κοινών προσεγγίσεων και στόχων που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση όσο και στην εφαρμογή των πτυχών της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του Προγράμματος «Ευρώπη 2020».

Καταλήγοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η «Στρατηγική Ευρώπη 2020» έχει δώσει νέα ώθηση στις προσπάθειες για την αντιμετώπιση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ευρωπαϊκή Ένωση, θέτοντας ένα κοινό Ευρωπαϊκό στόχο για μείωση του αριθμού των ατόμων που κινδυνεύουν από τη φτώχεια και τον

κοινωνικό αποκλεισμό κατά τουλάχιστον είκοσι εκατομμύρια έως το 2020, καθώς και με την εντατικοποίηση των προσπαθειών για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Η αντιμετώπιση και η πρόληψη της παιδικής φτώχειας αποτελούν και ουσιαστικό μέρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των προσπαθειών των Κρατών Μελών στον τομέα αυτό και μέρος της Ευρωπαϊκής Πλατφόρμας για την καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού (Commission Recommendation, 2013, February).

4.3. Προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα σχολεία

Σύμφωνα με το κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Union, 2013), η αντιμετώπιση του αποκλεισμού, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η ενσωμάτωση των πρόσφατων μεταναστών και η αποτελεσματική χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών είναι μερικές από τις πολλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία σε όλη την Ευρώπη, παρά τις διαφορές στα σχολικά συστήματα και τις εκπαιδευτικές και πολιτιστικές προσεγγίσεις. Όταν οι τοπικές και περιφερειακές αρχές σε διαφορετικές χώρες συνεργάζονται με τα σχολεία για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν, επίσης, κοινά θέματα. Αυτά περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων παραδειγμάτων, έλλειψη χρηματοδότησης ή πόρων, ξεπερασμένο εξοπλισμό και μεθοδολογίες μάθησης και σχολεία που λειτουργούν σε απομόνωση.

Έτσι, για την υποστήριξη αυτών των προκλήσεων, το 2009, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε το “Comenius Regio”. Στο πλαίσιο του Προγράμματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση, οι Συμπράξεις του “Comenius Regio” προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των τοπικών και περιφερειακών αρχών, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης στις περιοχές των εταίρων. Αυτές οι συνεργασίες προωθούν τη βιώσιμη συνεργασία πέραν των συνόρων και ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες για τη διερεύνηση νέων ιδεών, την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την εύρεση κοινών λύσεων. Η συνεργασία ενισχύει, επιπροσθέτως, την ευρωπαϊκή διάσταση στη σχολική εκπαίδευση.

4.4. Μεγάλες γεωγραφικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρεται σε μια νέα έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο «Προσοχή στο Κενό – εκπαιδευτική ανισότητα μεταξύ των περιφερειών της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (European Commission Press Release, 2012, September), το πού ζούμε στην Ευρώπη μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση και τις προοπτικές στη ζωή μας. Η έκθεση επισημαίνει σημαντικές ανισότητες στις ευκαιρίες εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση - και στο εσωτερικό των Κρατών Μελών. Φαίνεται να είναι ένα χάσμα Βορρά - Νότου στο μορφωτικό επίπεδο, με τα υψηλότερα ποσοστά χαμηλής εξειδίκευσης ατόμων, με κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ή λιγότερο, κυρίως σε περιοχές της νότιας Ευρώπης και ιδιαίτερα, στην Πορτογαλία και στην Ισπανία. Αντίθετα, οι περιφέρειες με τα χαμηλότερα ποσοστά χαμηλής ειδίκευσης ανθρώπων βρίσκονται, κυρίως, στο Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο, τις Κάτω Χώρες και τη Σουηδία. Οι γεωγραφικές ανισότητες στην εκπαίδευση εξακολουθούν να υπάρχουν παρά τις δεσμεύσεις των Κρατών Μελών για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η έκθεση - η πρώτη του είδους της - καλεί τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να εργαστούν σκληρότερα για τη μείωση αυτών των ανισοτήτων.

Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε η κυρία Ανδρούλλα Βασιλείου, Ευρωπαϊά Επίτροπος για την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό, την Πολυγλωσσία και τη Νεολαία:

«Όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει να επωφεληθούν από υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση - ανεξάρτητα από το πού ζουν. Είναι καιρός να υλοποιήσουν τις δεσμεύσεις που έχουν γίνει. Η αντιμετώπιση της γεωγραφικής ανισότητας στην εκπαίδευση είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την ισόρροπη περιφερειακή ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά Ταμεία μπορούν και θα 'πρεπε να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων».

4.5. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις

Η υπόθεση για την εκπαίδευση δεν είναι χτισμένη σε φιλοδοξία, αλλά στην πραγματικότητα. Η τρίτη έκδοση του «της Παρακολούθησης και του Ελέγχου της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης» (European Union, 2014) χαρτογραφεί τα στοιχεία που έχουν συλλεγεί κατά το παρελθόν με έναν συνοπτικό, εύπεπτο τρόπο και προσφέρει πολιτικά μηνύματα για τα Κράτη Μέλη. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι πρέπει να ενισχύσουμε τις επενδύσεις μας στον τομέα της εκπαίδευσης κοιτάζοντας πέρα από τον αριθμό των ατόμων με προσόντα, καθώς και την ένταξη, την ποιότητα και την ευελιξία των συστημάτων μας εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τονίζει τη σημασία της επικέντρωσης στην ποιότητα και ελκυστικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένου του ότι δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να επωφεληθούν από την αποτελεσματική χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων και εργαλείων.

Η επένδυση στην εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την οικοδόμηση της ανάπτυξης. Ωστόσο, θέματα ισότητας και ένταξης πρέπει, επίσης, να αντιμετωπιστούν, με σκοπό την κατανομή των ωφελειών της εκπαίδευσης πιο δίκαια σε ολόκληρη την κοινωνία. Η ισότητα και η συμπερίληψη είναι σημαντικοί στόχοι, όχι μόνο για λόγους δικαιωμάτων και δικαιοσύνης, αλλά και λόγω του οικονομικού και κοινωνικού αντίκτυπου και του κόστους από την αύξηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Το αναξιοποίητο ταλέντο των νεαρών μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, αντιπροσωπεύει μία απaráδεκτη σπατάλη - όχι μόνο για τους νέους ανθρώπους μεμονωμένα, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της. Και τώρα, υποστηρίζεται στην έκθεση, υπάρχουν ισχυρά αποδεικτικά στοιχεία ότι οι πιο άνισες κοινωνίες είναι οι λιγότερο υγιείς - ανεξάρτητα από το συνολικό επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης. Δεν είναι μόνο οι κοινωνίες με υψηλά επίπεδα ανισότητας που σχετίζονται με τα χαμηλότερα επίπεδα της κοινωνικής ευημερίας, καθώς η ίδια η ανισότητα μπορεί να παρεμποδίσει την οικονομική ανάπτυξη.

Οι ανισότητες που συζητούνται εδώ αντιπροσωπεύουν μέρος της διακύμανσης που βρέθηκε σε προσόντα και ικανότητες που απευθύνονται στο Μέρος 2 της έκθεσης «Παρακολούθησης». Τα εμπόδια για την επίτευξη δικαιοσύνης στην εκπαίδευση μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί ότι έχουν δύο προελεύσεις - εκείνες που προκύπτουν από

τις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες και εκείνες που προκύπτουν από τις κοινωνικο-πολιτιστικές ανισότητες, συμπεριλαμβανομένων των διακρίσεων.

Συχνά, οι κοινωνικο-οικονομικές και κοινωνικο-πολιτιστικές ανισότητες επικαλύπτονται και εντείνουν η μία την άλλη στο επίπεδο συστήματος, ενώ, στο επίπεδο του κάθε μαθητή ξεχωριστά, αυτά τα πολλαπλά μειονεκτήματα μπορούν να συσσωρευτούν, με αποτέλεσμα την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και τη χαμηλότερη σχολική επίδοση. Ίσως περισσότερο σημαντικό, αυτές οι κοινωνικο-οικονομικές και κοινωνικο-πολιτιστικές ανισότητες πάνε πολύ πιο πέρα από το πεδίο εφαρμογής της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Είναι ανάγκη να αντιμετωπίζονται, υποστηρίζεται στην έκθεση, ως αναπόσπαστο μέρος των παγκόσμιων προσπαθειών για την αντιμετώπιση της φτώχειας, την καταπολέμηση των διακρίσεων και την προώθηση της ενεργού συμμετοχής στα κοινά σε κάθε κοινωνία. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν, ωστόσο, ένα συγκεκριμένο και σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν σε αυτό το πλαίσιο. Ο διαχωρισμός αυτών των δύο διαστάσεων είναι σημαντικός κατά τον προσδιορισμό ειδικών λύσεων και την αξιολόγηση των διαφόρων ειδών στρατηγικών που απαιτούνται για να μειωθούν τα εμπόδια για την ισότητα και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και να βελτιωθούν οι επιδόσεις της, καθώς και εκείνες των μαθητευόμενων.

Η αποτελεσματική χρήση της διαθέσιμης χρηματοδότησης από Ευρωπαϊκούς πόρους κατά την περίοδο 2014-20 θα μπορούσε να αποτελέσει μια σημαντική συμβολή στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης, με μέτρα που αποσκοπούν στην προώθηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης (π.χ., συλλογική και συμμετοχική προσέγγιση, ενεργητική μάθηση, ισχυρότερη προσήλωση στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευόμενων) και την ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία στην τάξη.

4.6. Φυσική Αγωγή και παιδική ηλικία

Κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, σύμφωνα με την έκθεση *Physical Education and Sport at School in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, March), η Φυσική Αγωγή στο σχολείο παρέχει μια εξαιρετική ευκαιρία εκμάθησης και εξάσκησης των δεξιοτήτων για την ενίσχυση

της δια βίου φυσικής κατάστασης και της καλής υγείας. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν, καθημερινά, τρέξιμο, κολύμβηση, ποδηλασία και ορειβασία, καθώς και πιο δομημένα παιχνίδια και αθλήματα. Η πρόωρη πλήρης γνώση των βασικών δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας για την καλύτερη επιτέλεση και κατανόηση από τους νέους της αξίας των δραστηριοτήτων αυτών στη μετέπειτα εκπαίδευσή τους ή ως ενήλικες στο χώρο εργασίας τους ή κατά τη διάρκεια του ελεύθερού τους χρόνου.

Ωστόσο, η Φυσική Αγωγή δεν περιορίζεται στην κατάρτιση στις φυσικές δεξιότητες και έχει κάτι περισσότερο από μια ψυχαγωγική διάσταση. Με τη συμμετοχή σε πολλές σωματικές δραστηριότητες, η γνώση και η οξυδέρκεια επικεντρώνονται σε αρχές και έννοιες, όπως «κανόνες του παιχνιδιού», το «ευ αγωνίζεσθαι» και ο σεβασμός, σωματική ευελιξία και κοινωνική συνείδηση που συνδέονται με την προσωπική αλληλεπίδραση και ομαδική προσπάθεια σε πολλά αθλήματα. Οι στόχοι που εκτείνονται πέρα από τη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό, όπως καλή υγεία, προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική ένταξη, δίνουν μεγαλύτερο βάρος στη σημασία της ενσωμάτωσης αυτού του θέματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Να σημειωθεί πως η κοινωνική αξία της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού έχει, επίσης, εκφραστεί σε διάφορα έγγραφα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ειδικότερα, στη Λευκή της Βίβλο για τον Αθλητισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007α), η Επιτροπή επεσήμανε ότι ο χρόνος που ξοδεύεται στον αθλητισμό, είτε στο σχολείο στα μαθήματα Φυσικής Αγωγής ή στις εξωσχολικές δραστηριότητες, θα μπορούσε να οδηγήσει σε σημαντικά οφέλη για την εκπαίδευση και την υγεία.

Επιπλέον, οι «Κατευθυντήριες Γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης» σχετικά με τη «Φυσική Δραστηριότητα Βελτίωσης της Υγείας» (EU Working Group 'Sport & Health', 2008) ζήτησαν να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας που προκαλούνται από τη μείωση της σωματικής δραστηριότητας των νέων και την ταυτόχρονη αύξηση της καθιστικής ζωής και της παχυσαρκίας. Οι «Κατευθυντήριες Γραμμές» εκτίμησαν ότι έως το 80% των παιδιών σχολικής ηλικίας ασχολούνται με τη σωματική δραστηριότητα μόνο στο σχολείο και ότι θα έπρεπε να έχουν τουλάχιστον μία ώρα από ελαφριά σωματική δραστηριότητα κάθε μέρα. Ο επαρκής χρόνος που αφιερώνεται στον αθλητισμό και τη σωματική δραστηριότητα στο σχολείο, είτε στην επίσημη διδακτέα ύλη ή σε μια εξωσχολική βάση, μπορεί να συμβάλει καθοριστικά σε πιο υγιεινούς τρόπους ζωής.

4.7. Ασφάλεια παιδιών στο διαδίκτυο

Το «Πρόγραμμα Εργασίας του 2013 για Ασφαλέστερο Διαδίκτυο» (European Commission, 2013, April) καθορίζει τις προτεραιότητες για τις δραστηριότητες που θα χρηματοδοτηθούν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ασφαλές Διαδίκτυο». Ειδικότερα, το «Πρόγραμμα Εργασίας» περιγράφει τις δραστηριότητες της πρόσκλησης υποβολής προτάσεων του 2013 που θα καλύψει, τους στόχους του, τα κριτήρια χρηματοδότησης, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τον ενδεικτικό προϋπολογισμό και παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα γεγονότα που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα διοργανώσει, σε συνεργασία με τους οργανισμούς που χρηματοδοτούνται.

Το Ψηφιακό Θεματολόγιο για την Ευρώπη προβλέπει διάφορες βασικές δράσεις για τα παιδιά που βρίσκονται στο διαδίκτυο. Το γενικό πλαίσιο και ο στόχος είναι να γίνει ένα καλύτερο διαδίκτυο για τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, η στρατηγική της Επιτροπής αρθρώνεται γύρω από τους εξής άξονες:

(i) την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση - να εφοδιαστούν τα παιδιά, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί με τα εργαλεία, τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να χρησιμοποιούν με ασφάλεια το διαδίκτυο, να απολαμβάνουν τη θετική εμπειρία και να συμπεριφέρονται και να ενεργούν υπεύθυνα όταν βρίσκονται στο διαδίκτυο·

(ii) στην προστασία των νέων στο διαδίκτυο - για να αποτραπούν τα παιδιά από το να εκτίθενται χωρίς λόγο σε επιβλαβείς συμπεριφορές, επαφές ή περιεχόμενο που μπορεί να είναι είτε η αιτία για οδυνηρές εμπειρίες όταν βρίσκονται στο διαδίκτυο ή έκθεσής τους σε κινδύνους στον πραγματικό κόσμο·

(iii) καταπολέμηση του παράνομου περιεχομένου - να αυξηθεί η ταχύτητα της κοινοποίησης και απόσυρσης της διαδικασίας της παιδικής πορνογραφίας από το διαδίκτυο, ενώ να επιτραπεί στην αστυνομία να διεξαγάγει έρευνα κατά των δραστών, καθώς και να αποτραπεί η εκ νέου μεταφόρτωση και συνεχής κυκλοφορία των εικόνων.

Ο γενικός στόχος του Προγράμματος «Ασφαλές Διαδίκτυο» είναι η προώθηση της ασφαλέστερης χρήσης των τεχνολογιών του Διαδικτύου και άλλων υπηρεσιών επικοινωνίας, η εκπαίδευση των χρηστών - ιδιαίτερα των παιδιών, των γονέων και των φροντιστών - από την άποψη αυτή, καθώς και η καταπολέμηση του παράνομου περιεχομένου και της βλαβερής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο.

Το Πρόγραμμα έτρεξε για την πενταετία 2009 – 2013 και υλοποιήθηκε μέσω των ετήσιων Προγραμμάτων Εργασίας.

Είχε προϋπολογισμό 55 εκατομμυρίων ευρώ που προβλέπονταν να δαπανηθούν σε τέσσερις άξονες δράσης, που ορίζονταν ως εξής:

Γραμμή δράσης 1) ευαισθητοποίησης του κοινού

Γραμμή δράσης 2) καταπολέμησης του παράνομου περιεχόμενου και αντιμετώπιση της βλαβερής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο.

Γραμμή δράσης 3) προαγωγής ασφαλέστερου διαδικτυακού περιβάλλοντος

Γραμμή δράσης 4) συγκρότησης βάσης γνώσεων.

Το 2013, οι δράσεις σε όλους αυτούς τους τομείς προβλέπονταν να υλοποιηθούν μέσω: πρόσκλησης υποβολής προτάσεων ενεργειών δημοσίων συμβάσεων και της οργάνωσης από την Επιτροπή μια σειράς δραστηριοτήτων για να φέρει σε επαφή τους ενδιαφερόμενους φορείς, όπως είναι η οργάνωση και ο συντονισμός δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης τόσο σε Ευρωπαϊκό επίπεδο (Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου, Safer Internet Forum κλπ.) όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Ο στόχος ήταν να εξασφαλιστεί η συνέχεια των δράσεων και να δημιουργηθούν γέφυρες για μελλοντικές δραστηριότητες, με ιδιαίτερη έμφαση στην παγίωση των δραστηριοτήτων των «Κέντρων Ασφαλέστερου Διαδικτύου» σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, μέσω ενός πιλοτικού προγράμματος περιορισμένης κλίμακας για μελλοντικές υπηρεσίες.

Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για ένα καλύτερο Διαδίκτυο για τα Παιδιά, το Πρόγραμμα θα διατηρήσει την ισχυρή του εστίαση στα παιδιά και τη συμμετοχή της νεολαίας. Τα παιδιά είναι ενεργοί και ενθουσιώδεις χρήστες του διαδικτύου και άλλων διαδικτυακών τεχνολογιών, όπως τα κινητά τηλέφωνα. Οι εργασίες του Προγράμματος “Ασφαλές Διαδίκτυο” βασίζονται στη γνώση για το πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες αυτές. Απαιτούνται «Κέντρα Ασφαλέστερου Διαδικτύου» για την εμπλοκή των παιδιών και των νέων στην εργασία τους με τη δημιουργία επιτροπών νέων, όπου οι νέοι μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συγκεντρώσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους από τη χρήση των διαδικτυακών τεχνολογιών. Τα «Πανευρωπαϊκά Φόρουμ Νεολαίας» διοργανώνονται από κοινού με το δίκτυο (“INSAFE”), σε συνδυασμό με το «Φόρουμ για την Ασφαλέστερη Χρήση του Διαδικτύου» από το 2009. Μια δεύτερη έκδοση του «Ευρωπαϊκού Βραβείου για το Καλύτερο Διαδικτυακό περιεχόμενο των Παιδιών» σχεδιάζονταν να πραγματοποιηθεί, με πρόβλεψη για τη συμμετοχή των νέων και βραβεία για τους νέους δημιουργούς ποιοτικού περιεχομένου για μικρά παιδιά.

4.8. Σύνοψη Κεφαλαίου

Ολοκληρώνοντας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεωρεί ότι είναι απαραίτητη η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση, αν η Ευρώπη θέλει να κάνει μια ταχεία ανάρρωση από την πιο σοβαρή οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση τα τελευταία 50 χρόνια. Εξειδικευμένο προσωπικό με τα κατάλληλα προσόντα/δεξιότητες μπορεί να ενισχύσει την οικονομία της Ευρωπαϊκής Ένωσης ηγούμενο της καινοτομίας και βελτιώνοντας την ανταγωνιστικότητα. Ωστόσο, ως αποτέλεσμα της χρηματοπιστωτικής και οικονομικής κρίσης, τα δημόσια οικονομικά σε όλα τα Κράτη Μέλη βρίσκονται κάτω από μεγάλη πίεση. Οι κυβερνήσεις αναζητούν τρόπους για τη μείωση των ελλειμμάτων του προϋπολογισμού και τη διαχείριση του δημόσιου χρέους, χωρίς να αποσυναρμολογηθούν τα θεμέλια της αιεφόρου ανάπτυξης. Ενώ δεν μπορεί να διαπιστωθεί άμεση σχέση μεταξύ του επιπέδου της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, υπάρχει μια γενική κατανόηση ότι η επένδυση σε υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να συνεχίσει να αποτελεί προτεραιότητα. Παρόλα αυτά, υποστηρίζεται, ο τομέας δεν είναι άτρωτος από τα μέτρα λιτότητας, ιδίως σε χώρες όπου η ανάγκη για τη βραχυπρόθεσμη δημοσιονομική εξυγίανση είναι μεγαλύτερη (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, February).

Κοντολογίς, η εκπαίδευση, κατά την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, πρέπει να ανταποκριθεί στις δυνατότητές της για την εξασφάλιση ισότιμων όρων ανταγωνισμού, για την αποφυγή προληπτικά οποιασδήποτε μορφής διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού και την παροχή ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Οι κοινωνικο-οικονομικές και κοινωνικο-πολιτιστικές ανισότητες συνεχίζουν να επηρεάζουν αρνητικά τις εκπαιδευτικές εκβάσεις. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων εξακολουθεί να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το μορφωτικό επίπεδο ενός ατόμου και τα νέα στοιχεία δείχνουν ότι η κινητικότητα στην εκπαίδευση μεταξύ γενεών επιβραδύνεται, στην πραγματικότητα, στο βιομηχανοποιημένο κόσμο. Αν και η αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ελλείμματος είναι πολύπλοκη και απαιτεί ευρείες, ολοκληρωμένες στρατηγικές, τα Κράτη Μέλη δεν μπορούν να αγνοήσουν αυτές τις προκλήσεις (European Union, 2014).

Κεφάλαιο 5. Η μετατροπή των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα ως μια συνεχής διαδικασία εκσυγχρονισμού

5.1. Εισαγωγή

Σε αρκετές Δυτικές κοινωνίες, σήμερα, σύμφωνα με τους Depaere και Smeyers (2008), παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση να μετατρέπονται τα κοινωνικά προβλήματα σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Ως θεσμός, το σχολείο καθίσταται, μεταξύ άλλων, υπεύθυνο να λογοδοτεί για την επίλυση των κοινωνικών ανισοτήτων (που σχετίζονται με την τάξη, τη φυλή και το φύλο)· για τη μείωση των θανάτων από τα τροχαία ατυχήματα, της παχυσαρκίας, της πρόωρης ερωτικής αφύπνισης των εφήβων και της καταστροφής του περιβάλλοντος· και για τη βελτίωση της δημόσιας υγείας, της οικονομικής παραγωγικότητας, της ιδιότητας του πολίτη, ακόμα και των επιδόσεων σε αθλητικούς αγώνες, όπως οι Ολυμπιακοί Αγώνες. Μεταθέτοντας αυτών των ειδών τις «κοινωνικές» ευθύνες στα σχολεία, είναι μια διαδικασία που δρομολογείται εδώ και πολύ καιρό και συμπίπτει με το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του σύγχρονου έθνους - κράτους. Αυτό το φαινόμενο έχει μελετηθεί περισσότερο στην Ευρώπη από ό, τι στη Βόρεια Αμερική και έχει επισημανθεί με τη χρήση του γερμανικού όρου «Pädagogisierung» - ενός όρου «ομπρέλα» που δεν μεταφράζεται εύκολα, π.χ., στα αγγλικά (Depaere & Smeyers, 2008, σελ. 379). Οι ερευνητές έχουν επιλέξει να χρησιμοποιήσουν τη λέξη "educationalization" (αποδιδόμενη στα ελληνικά με περιφραστικό τρόπο ως «μετατροπή των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα») ως γενική έννοια για να προσδιορίσουν το συνολικό προσανατολισμό ή τάση του να σκεφτόμαστε την εκπαίδευση ως το σημείο εστίασης για την αντιμετώπιση ή την επίλυση μεγαλύτερων ανθρώπινων προβλημάτων.

5.2. Θεσμοθέτηση «παιδικής ηλικίας» ως κοινωνικού υποσυστήματος

Παρά το γεγονός ότι η επίγνωση της «παιδικής ηλικίας» ως μιας διακριτής φάσης της ζωής ξεκίνησε το Μεσαίωνα, κατά τη διάρκεια του δέκατου έβδομου και ακόμη περισσότερο στον όγδοο και δέκατο ένατο αιώνα, υπήρξε, σαφώς, μια εντατικοποίηση της εστίασης των ενηλίκων στα παιδιά και στην ανατροφή τους. Το να είσαι παιδί έγινε – σίγουρα μέχρι το τέλος του δέκατου ένατου αιώνα, με την απογείωση της «κοινωνίας που εκπαιδύεται» – «εκπαιδευτικά» ρυθμισμένο (ό.π., σελ. 379). Η ζωή ενός παιδιού ειδώθηκε ολοένα και περισσότερο και δομήθηκε από την πλευρά του να είσαι «μαθητής» (ό.π.). Ο Michael-Sebastian Honig (στο Depaepe & Smeyers, 2008) συνέλαβε αυτή την ιδέα της μετατροπής των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα στο τέλος του εικοστού αιώνα ως τη θεσμοθέτηση της παιδικής ηλικίας ως ένα κοινωνικό υποσύστημα, προσδιορίζοντας, έτσι, ένα ανεξάρτητο φάσμα από λειτουργίες που προετοίμασε τη νέα γενιά για συμμετοχή στον πολιτισμό, την πολιτική και την οικονομία. Η διάπλαση των μαθητών στην κατεύθυνση της κοινωνικά επιθυμητής συμπεριφοράς κατέστη δυνατή. Εντούτοις, η περισσότερη παιδαγωγική δεν οδήγησε, κατ' ανάγκην, σε περισσότερη αυτονομία για το παιδί, αλλά θα μπορούσε, αντιστρόφως, να οδηγήσει σε παρατεταμένη εξάρτηση.

Στον εικοστό αιώνα, ο ηθικός και ιδεολογικός καταναγκασμός του ατόμου έχουν αντικατασταθεί από μια αιτιολόγηση από την προοπτική της ανάπτυξης του εαυτού («προσανατολισμός στο παιδί» - «αυτοπραγμάτωση» και «αυτο-ανάπτυξη» (ό.π., σελ. 380).

5.3. Απαρχές «της μετατροπής των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα» και φύση της σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα - κοινωνικά πλαίσια ανά τον κόσμο

Η έννοια της «παιδαγώγησης» (“educationalization”) γεννήθηκε στη Γερμανία και ο όρος επινοήθηκε από τον Κοινωνιολόγο Janpeter Korb κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1950. Έκτοτε, το Δυτικό κράτος πρόνοιας αποκάλυψε τον εαυτό του κυρίως, ως «εκπαιδευτικό» (ό.π., σελ. 381). Κρίσιμης σημασίας κατά τον αιώνα αυτό ήταν η δουλειά του Γερμανού Επιστήμονα της Παιδαγωγικής Ulrich Herrmann, ο οποίος υποστήριξε τον ολοένα και πιο κεντρικό ρόλο και τη σημασία της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Ακόμη, αυτή η τάση της «παιδαγώγησης» θεωρήθηκε, κατά κύριο λόγο, ως το αποτέλεσμα μιας αυξημένης τεχνογνωσίας που προέκυψε από μια βαθιά πίστη στην αξία της επιστημονικής γνώσης, ως βάση όχι μόνο για την κατανόηση, αλλά και για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων. Σε σχέση με την εκπαίδευση, συνέπεια αυτής της τάσης ήταν ένας αυξημένος επαγγελματισμός, ο οποίος παρείχε στρατηγικές για τη λύση των προβλημάτων που, αρχικά, δεν ανήκαν στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών, των Ψυχολόγων και τα παρόμοια. Μεταξύ των άλλων, αυτό επέφερε «εδαφικά» κέρδη στις εμπλεκόμενες επαγγελματικές ομάδες. Παρά το γεγονός ότι η «παιδαγώγηση» ως «ουδέτερη» έννοια περιγράφει αυτά τα φαινόμενα ως μια δευτερεύουσα διεργασία του «εκσυγχρονισμού» της κοινωνίας, το περιεχόμενο αυτής της διαδικασίας έχει λάβει αρνητική χροιά (ό.π., σελ. 382). Καθώς η «παιδαγώγηση» θα μπορούσε εύκολα να διαβαστεί με αντιθετικούς όρους, υπέρ ή κατά της αυτονομίας, της απελευθέρωσης και της ανεξαρτησίας - λόγω της αυξημένης εξάρτησης, της κηδεμονίας, της μεταχείρισης των ατόμων ως εάν να ήταν σε νηπιακή κατάσταση κ.ά.. – μοιάζει, επίσης, από την άποψη αυτή, με «ιατρικοποίηση» (ό.π.). Έτσι, με την πάροδο του χρόνου, τα πάντα έχουν μετατραπεί σε αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, εκπαίδευσης και μάθησης.

Άλλοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η «παιδαγώγηση» στο αυστριακό πλαίσιο δεν οδηγεί στην απελευθέρωση, αλλά στην υποταγή του πνεύματος (Ribolits & Zuber, στο Depaere & Smeyers, 2008). Αντί για την προσαρμογή της κοινωνίας στους ανθρώπους, η διαδικασία της «παιδαγώγησης» (η οποία αποτελεί τη λογική απάντηση στην παγκοσμιοποίηση και τον εκσυγχρονισμό στο δικό μας χρόνο) οδηγεί στην προσαρμογή των ανθρώπων στη νεοσυντηρητική κοινωνία. Το αποτέλεσμα είναι, ως

εκ τούτου, η εξημέρωση της σκέψης και όχι η χειραφέτηση. Σύμφωνα με τους Ribolits και Zuber (ό.π.), το φαινόμενο της «παιδαγωγικής» εξαπλώθηκε σταθερά χάρη στο νεοσυντηρητικό πλαίσιο, όπως διατείνεται και ο Bernstein (2001). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εαυτός συνεχώς πρέπει να αποδεικνύει την αγοραστική του αξία μέσω της «απασχολησιμότητας», της «προσαρμοστικότητας», της «ευελιξίας», της «εκπαιδευσιμότητας» - ικανότητας να καταρτίζεσαι («trainability») και τα παρόμοια (ό.π., σελ. 383). Αυτό οδήγησε όχι μόνο στη «διάβρωση» της ιδέας της διαρκούς εκπαίδευσης – όλη η δημιουργικότητα ανάγεται στον κανονιστικό λόγο της οικονομίας της γνώσης και της τεχνολογίας και έτσι περιορίζεται -, αλλά και της μάθησης. Προς το παρόν, το σύνθημα για τη μάθηση θα μπορούσε να συνοψιστεί ως η προετοιμασία για αυτο-προσαρμογή στην αλλαγή, αντανακλώντας ένα ορισμένο είδος της προσωπικότητας που ανθίζει στη νέα οικονομία και, σε σχέση με την έννοια του Bauman (στο Depaepe & Smeyers, 2008), ευδοκίμει στην εποχή της «ρευστής νεωτερικότητας» - μια προσωπικότητα προσανατολισμένη προς τον εαυτό, που δεν κοιτάζει πίσω, αλλά σκέφτεται μόνο βραχυπρόθεσμα (ό.π., σελ. 384).

Τέλος, ο David Labaree (στο Depaepe & Smeyers, 2008) διερευνά τη φύση της «παιδαγωγικής» στο αμερικανικό πλαίσιο. Η λογική, υποστηρίζει, είναι το εξής:

Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την ανάπτυξη της «παιδαγωγικής» στις Ηνωμένες Πολιτείες - με δεδομένη τη συνεχιζόμενη αποτυχία της εκπαίδευσης να διορθώσει τα κοινωνικά προβλήματα που της έχουν ανατεθεί - αν δεν λάβουμε υπόψη ορισμένες από τις κοινωνικές ανάγκες που η διαδικασία αυτή εκφράζει και τις κοινωνικές λειτουργίες (εκτός από τον καθορισμό του προβλήματος) που η διαδικασία αυτή εξυπηρετεί.

Σύμφωνα με αυτό το στόχο, ξεκινά, εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους η διαδικασία της μετατροπής των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα είναι βαθιά θεμελιωμένη στις αμερικανικές πεποιθήσεις, τις κοινωνικές διαδικασίες, τις πολιτικές και οργανωτικές εντάσεις και τους δομικούς περιορισμούς. Στη συνέχεια, εξετάζει τις ρίζες της αποτυχίας της εκπαίδευσης στο ρόλο του φορέα της κοινωνικής μεταρρύθμισης και καταλήγει αναλύοντας τους λόγους για τους οποίους συνεχίζουμε να επιδιώκουμε την «παιδαγωγική», ακόμη και όταν είμαστε αντιμέτωποι με την αναποτελεσματικότητά της. Ο Labaree υποστηρίζει ότι η «γραμματική της σχολικής εκπαίδευσης» δεν είναι απλά μια δομή που διαμορφώνει

την εκπαίδευση και διατηρεί τη μορφή της με την πάροδο του χρόνου, αλλά και ένα πρότυπο επικοινωνίας και συμπεριφοράς που διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία (ό.π., σελ. 388). Αυτή η διαδικασία έχει τις κοινωνικές χρήσεις της, συμβάλλοντας στην ενίσχυση και τη διατήρηση της επέκτασης της εκπαίδευσης. Η «παιδαγωγή» προσδίδει συνοχή στην κοινωνία γύρω από ένα σύνολο κοινών εμπειριών, διαδικασιών και γλωσσών Προγραμμάτων Σπουδών. Σταθεροποιεί και νομιμοποιεί, κατ' αρχάς, μια κοινωνική δομή της ανισότητας που, αλλιώς, μπορεί να μας οδηγήσει σε ανοικτή σύγκρουση και, δεύτερον, μια κυβέρνηση με την παροχή ενός θεσμού που μπορεί να του ανατεθούν δύσκολα κοινωνικά προβλήματα και που μπορεί να κατηγορηθεί όταν αυτά τα προβλήματα δεν λύνονται. Πάνω απ' όλα, μας δίνει ένα μηχανισμό για την έκφραση σοβαρής ανησυχίας για τα κοινωνικά προβλήματα, χωρίς, στην πραγματικότητα, να κάνει κάτι αποτελεσματικό για την επίλυσή τους. Υπό αυτή την έννοια, τότε, η ικανότητα του σχολείου να επισημοποιεί την ουσία - να μετατρέπει οτιδήποτε σημαντικό σε ένα σχολικό μάθημα ή ένα σχολικό πρόγραμμα ή ένα σχολείο διαπιστευτηρίων - βρίσκεται στο επίκεντρο της επιτυχίας του να «παιδαγωγούμε» την κοινωνία. Ο Labaree καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, ακόμη και αν η εκπαίδευση δεν πραγματοποιεί μερικούς από τους δεδηλωμένους στόχους της, δημιουργεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών μορφών - τις δομές, τις διαδικασίες, τα νομίσματα και τις γλώσσες - που επιτελούν ρόλους χρήσιμους για την κοινωνία. Συνεπώς, με το να μετατρέπουμε τα κοινωνικά προβλήματα σε εκπαιδευτικά προβλήματα, μπορεί να μην κάνουμε πολλά για την επίλυσή τους, αλλά κάνουμε πολλά για να εκπαιδεύσουμε τους εαυτούς μας. Τελειώνοντας, ο David Bridges (στο Depaepe & Smeyers, 2008) θέτει, παράλληλα με την ανάλυση της «παιδαγωγικής», δύο ζητήματα. Πρώτον, δείχνει τον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνωμοτούν σε αυτή τη μετατροπή επιδιώκοντας να ενισχύσουν τη θέση τους στην κοινωνία. Δεύτερον, αναδεικνύει το ερώτημα εάν η κριτική για τη μετατροπή των κοινωνικών προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα αφήνει χώρο για το είδος του ιδεαλισμού που έχει παρακινήσει πολλούς εκπαιδευτικούς: τη δυνατότητα της επίτευξης ενός καλύτερου κόσμου μέσω της εκπαίδευσης. Παρατηρεί ότι μπορεί να υπάρχουν ορισμένες περιπτώσεις όπου είναι πρόσφορο να βασιζόμαστε σε εκπαιδευτικά ιδρύματα για την αντιμετώπιση σημαντικών κοινωνικών, οικονομικών και άλλων προβλημάτων. Ισχυρίζεται ότι, ενώ η εκπαίδευση σπάνια θα παρέχει ολοκληρωμένες λύσεις για τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, θα υπάρχουν μερικά τέτοια προβλήματα τα οποία δεν θα μπορούσαν να ωφεληθούν από κάποιο είδος εκπαιδευτικής διαχείρισης ως μέρος μιας ευρύτερης

κοινωνικής ή οικονομικής παρέμβασης. Καταλήγοντας, ο Bridges εφιστά την προσοχή σε τέσσερις κατευθυντήριες αρχές: τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να εμπλακούν με τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα με έναν τρόπο που να είναι εκπαιδευτικός και όχι δογματικός· θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως αυτοσκοπό και όχι ως μέσα για την επίτευξη του σκοπού· δεν πρέπει να αποσπώνται από τις πρωταρχικές εκπαιδευτικές ευθύνες τους· και, τέλος, θα πρέπει να κοιτάζουν «πέρα από το άμεσο και το συγκεκριμένο», να αποδράσουν από «το τοπικιστικό πνεύμα του παρόντος» - δηλαδή, η εστίασή τους δεν πρέπει να είναι στο συγκεκριμένο κοινωνικό ζήτημα αυτής της εβδομάδας, αλλά στο τι είναι διαρκούς σημασίας στην ανθρώπινη και κοινωνική εμπειρία (ό.π., σελ. 389).

Κεφάλαιο 6. Θεωρητικό πλαίσιο

6.1. Εισαγωγή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα παγκοσμίως με ταχύτατους ρυθμούς και η εκπαίδευση τείνει να ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις και τις επιταγές της Παγκόσμιας Αγοράς, της κοινωνίας της οικονομίας και της οικονομίας της γνώσης ενδεδυμένη με το μανδύα του «γενικισμού» (Bernstein, 1990; 1991; 2000· Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010). Οι Ball και Lirman συμπεραίνουν ότι ο δημόσιος τομέας έχει υποστεί μια «ηθική αναδιοργάνωση» (Ball 2003, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 180) μετασχηματίζοντας την έννοια του «καλού» εκπαιδευτικού. Ταυτόχρονα, όμως, σύμφωνα με τη Lirman, «η αγορά, [...] ανοίγει χώρους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από Προγράμματα τα οποία ενεργοποιούνται προς την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, εναντιώνονται στη νεοφιλελεύθερη εταιρική λογική και προσφέρουν παραδείγματα εναλλακτικών εκπαιδευτικών ιδανικών» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 180). Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι πολύπλοκοι οργανισμοί «ή θεσμοί επεξεργασίας ανθρώπων» (Bernstein, 1991, σελ. 63) και, ως εκ τούτου, η κατανόηση των θεσμών, των διαδικασιών, των αποτελεσμάτων και της λειτουργίας τους, εν γένει, έγκειται στη δυνατότητα της συστηματικής παρατήρησης και περιγραφής τους μέσω θεωρητικά θεμελιωμένης εμπειρικής διερεύνησης - «κοινωνιολογικά θεμελιωμένης εκπαιδευτικής έρευνας» (Σολομών, 1997, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 46) και κατάλληλης «γλώσσας περιγραφής» του εκπαιδευτικού κώδικα, των παιδαγωγικών μοντέλων και των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα, των κανόνων (Bernstein, 1990, 2000· Σολομών, 1997· Singh & Harris, 2010, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Να σημειωθεί πως οι εξελίξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής εκφράζονται με διαφορετικό τρόπο στα διαφορετικά εθνικά πλαίσια και παρουσιάζει ενδιαφέρον η μελέτη των «εκπαιδευτικών πρακτικών στη μικροκλίμακα» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 173). Κατά πρώτον, θα ήταν χρήσιμο να εξεταστούν τόσο οι συστημικές σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με τα δύο είδη κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας – παραγωγή υλικών πόρων και παραγωγή πόρων λόγου όσο και οι σχέσεις του

εκπαιδευτικού συστήματος με το κράτος (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Στη συνέχεια, θα γίνει ξεχωριστή αναφορά σε όλες τις έννοιες του θεωρητικού πλαισίου του Bernstein που περιγράφουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μάκρο-, μέσο- και μικρο-επίπεδο. Ως προς το υπό διερεύνηση αντικείμενό μας – το «Κοινωνικό Σχολείο», διαφαίνεται πως οι «φορείς που ενεργοποιούνται σήμερα όλο και περισσότερο με την ενθάρρυνση των επίσημων φορέων παραγωγής πολιτικής, αλλά και μέσω των δικών τους αυτόνομων πολιτικών», «λειτουργούν τόσο «ενισχυτικά» όσο και ως μέσον για να «διακόπτεται» και να αμφισβητείται η λειτουργία του παιδαγωγικού λόγου». Έτσι, «το πολιτισμικό πεδίο και το άμεσα ή έμμεσα υποκείμενο σε κρατικό έλεγχο πεδίο του συμβολικού ελέγχου τείνουν να αποτελέσουν ενιαίο πεδίο.» (βλ. Κουλαϊδής & Ανυφαντή, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 47). Τελειώνοντας, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» στηρίζεται τόσο στην ιδέα της «Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας» (“Totally Pedagogised Society”) (Bernstein, 2001), καθόσον απευθύνεται σε ολόκληρο το φάσμα της κοινωνίας, όσο και στο «γενικισμό», καθώς το άτομο υφίσταται μια αδιάκοπη διαδικασία αναδόμησης, προκειμένου να αποκτήσει κάποιες κοινές γενικές δεξιότητες και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής (Bernstein, 1990; 1991; 2000· Singh, 2014).

6.2. Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί θεσμοί

Κατά τον Bernstein (2000), στις σύγχρονες κοινωνίες, το σχολείο αποτελεί έναν κρίσιμο μηχανισμό συγκρότησης και ανασυγκρότησης της εθνικής συνείδησης, δηλαδή, απόκτησης οριζόντιας αλληλεγγύης. Αυτή η διαδικασία είναι συνυφασμένη με τον αγώνα των κρατών να αποκτήσουν αυτονομία. Η παραγόμενη από την εθνική συνείδηση «οριζόντια αλληλεγγύη» διαμορφώνει πολιτισμικά συγκεκριμένες ταυτότητες μέσω ποικίλων σχολικών πρακτικών (τελετών, εμβλημάτων κ.ά) και «μέσω των κρίσιμων «λόγων» (“discourses”) της γλώσσας, της λογοτεχνίας και της ιστορίας (σελ. xxiii).

Συνεπώς, η εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο πεδίο (Gewirtz, Cribb, 2011) που συμβάλλει στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων, της συνείδησης, των διαθέσεων και των

πρακτικών όλων των φορέων του συμβολικού ελέγχου και στον τρόπο που οι εν λόγω φορείς σχετίζονται μεταξύ τους, αλλά και με άλλους φορείς. Ακόμη, ενδέχεται να ενισχύσει τους κάθετους διαχωρισμούς μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Bernstein, 2000) λόγω των ανισοτήτων ως προς την εξουσία που τη χαρακτηρίζουν (Gewirtz, Cribb, 2011). Κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι οι κατεξοχήν τόποι άσκησης του συμβολικού ελέγχου. Κατά τον Becker, οι θεσμοί είναι «μορφές συλλογικής δράσης, οι οποίες είναι, μάλλον, ακλόνητα εδραιωμένες» (Becker 1953: 128, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σσ. 48-49). Επίσης, δεν θα ήταν χωρίς λογική να υποστηριχθεί πως η εκπαίδευση απεκδύεται το γνήσιο και αυθεντικό της χαρακτήρα και εμπορευματοποιείται στις αγορές του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα. Όπως υποστηρίζει, ακόμη, ο Bernstein (2000), η εκπαίδευση, όπως και η υγεία, είναι ένας δημόσιος οργανισμός, κεντρικός στην παραγωγή και αναπαραγωγή διανεμητικών αδικιών και μπορεί να έχει έναν κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία της αυριανής αισιοδοξίας στο πλαίσιο της σημερινής απαισιοδοξίας.

Αξίζει να σημειωθεί πως με το «Κοινωνικό Σχολείο» παρέχεται η ευκαιρία στην εκπαίδευση να «λειτουργήσει ως μέσο ανατροπής της κυρίαρχης γνώσης και των κυρίαρχων πρακτικών [...]» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 24). «Η εκπαίδευση προσφέρει μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου που δημιουργούν ευκαιρίες ζωής για τους μαθητές» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 169) και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να συνδυάζουν με κριτική ματιά τις επίσημες με τις ανεπίσημες μορφές γνώσης (Gewirtz, Cribb, 2011). Η εκπαίδευση και το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι ανάγκη να ανατρέψουν αυτό που υποστηρίζει ο Bernstein (2000, σελ. xxiii):

Όλα τα σχολεία κάνουν μαζικές προσπάθειες να δημιουργήσουν *οριζόντια αλληλεγγύη (horizontal solidarities)* ανάμεσα στο προσωπικό τους και τους μαθητές, ασχέτως της πολιτικής ιδεολογίας και των διευθετήσεων που επικρατούν σε μια κοινωνία. Έτσι, με τη δημιουργία μιας βασικής ταυτότητας δημιουργείται και ένας μυθολογικός λόγος που παράγει αυτή την *οριζόντια αλληλεγγύη* και επιχειρεί να παράγει μια ενωμένη, ενσωματωμένη, φαινομενικά κοινή συνείδηση και να αποσυνδέσει τις ιεραρχίες εντός του σχολείου από μια αιτιακή σχέση με τις κοινωνικές ιεραρχίες εκτός σχολείου.

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα του κατά πόσο θα καταφέρει το «Κοινωνικό Σχολείο» να αμβλύνει τις ανισότητες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων που προέρχονται από

διαφορικά επίπεδα εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, αυτό που ο Bourdieu αποκαλεί «συμβολική βία» (Bernstein, 2000, σελ. xxii).

6.3. Συστατικά στοιχεία της κατανόησης του εκπαιδευτικού συστήματος

Ξεκινώντας, ο παιδαγωγικός μηχανισμός συνιστά τους «κανόνες γραμματικής» του παιδαγωγικού λόγου και των παιδαγωγικών πρακτικών – κατανομή, αναπλαισίωση και αξιολόγηση (παραγωγή συμβολικού ελέγχου και τροπών του) (Bernstein, 1990, 2000· Σολομών, 1997, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010) και αποσκοπεί στη διαμόρφωση τριών πεδίων λόγου και συναφών πρακτικών – παραγωγή, αναπλαισίωση/αλλαγή κυρίαρχης κουλτούρας και αναπαραγωγή - και στη συμβολική ρύθμιση των συνειδήσεων και την επιλεκτική διαμόρφωση, τοποθέτηση και αντιπαράθεση των παιδαγωγικών υποκειμένων (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Ο παιδαγωγικός λόγος είναι μια «αρχή αναπλαισίωσης» που «ρυθμίζει τον τρόπο με τον οποίο γνώσεις και δεξιότητες από μία ή περισσότερες ακαδημαϊκές γνωστικές περιοχές επιλέγονται και επανοργανώνονται δημιουργώντας νέες σχέσεις μεταξύ τους, με στόχο τη μετάδοση και την πρόσκτησή τους στο πλαίσιο των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών και διαδικασιών» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 33). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του «Κοινωνικού Σχολείου» όπου περιλαμβάνει δεκατέσσερις διακριτούς θεματικούς άξονες με έντονα «κανονιστικό» περιεχόμενο (για παράδειγμα, ρατσισμός, αποκλεισμός, καταπίεση, ίσες ευκαιρίες) (βλ. Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 41). Επίσης, ένας δεδομένος παιδαγωγικός λόγος διαμορφώνει τον επίσημο εκπαιδευτικό κώδικα (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Κατόπιν, η παιδαγωγική πρακτική, ως έννοια, αναφέρεται στο κοινωνικό πεδίο της (ανα)παραγωγής του πολιτισμού και της κουλτούρας και στο πιο εξειδικευμένο πεδίο των κανόνων και των κριτηρίων αξιολόγησης. Στη θεωρία του Bernstein, οι διαφορετικοί τύποι παιδαγωγικών πρακτικών συμβάλλουν στην κατανόηση και περιγραφή της εσωτερικής λογικής του επίσημου παιδαγωγικού λόγου και τον

εντοπισμό της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πρακτικής, δεδομένης της ιστορικής στιγμής, αλλά και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα διδακτικά βιβλία, τα θεσμικά κείμενα και το εκπαιδευτικό υλικό του Υπουργείου Παιδείας προς τα σχολεία διαμορφώνουν «επιστημικές ταυτότητες αλλά και κοινωνικούς ρόλους για όλους τους συμμετέχοντες στον εκπαιδευτικό θεσμό» (Κουλαϊδής & Δημόπουλος, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 94), τα οποία δημιουργούν μια «διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο γενικό επίπεδο των σχεδιασμών της εκπαιδευτικής πολιτικής και στο ειδικό επίπεδο της πραγμάτωσής της» (Κουλαϊδής και Δημόπουλος, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 94) στην καθημερινή σχολική ζωή. Ο Parsons, παρότι αναγνωρίζει τη μεταβλητότητα των σχολικών πρακτικών, πρεσβεύει ότι υπάρχουν κάποια κοινά δομικά χαρακτηριστικά στα δημοτικά σχολεία που συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης. Επεξηγηματικά, τα σχολεία είναι οι κατεξοχήν χώροι διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της διαμόρφωσης των υποχρεώσεων και των ικανοτήτων τους, με σκοπό να ανταπεξέλθουν επάξια στους ρόλους της ενήλικης ζωής τους. Επίσης, στον καθορισμό της μελλοντικής θέσης και του ρόλου του παιδιού ως ενήλικα συνεισφέρουν και οι διαφοροποιήσεις που υφίσταται, καθώς προάγεται από τη μία τάξη του Δημοτικού στην επόμενη. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι απόρροια των κοινωνικών αξιών τις οποίες ενστερνίζεται ο μαθητής κατά την ενσωμάτωσή του στο σχολικό σύστημα (Gewirtz, Cribb, 2011).

Αν και γενικά είναι παραδεκτό πως οι σχολικές πρακτικές εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις της καπιταλιστικής οικονομίας, υπάρχουν και ορισμένες πρακτικές που είναι αμερόληπτες και συνδράμουν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Gewirtz, Cribb, 2011).

Ένα άλλο απαραίτητο στοιχείο της κατανόησης του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν οι παιδαγωγικοί κώδικες. Αυτοί, συνεισφέρουν στη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος, της παιδαγωγικής και της αξιολόγησης και στο συστηματικό συσχετισμό του πεδίου συγκρότησης του λόγου με το πεδίο της πρακτικής, ρυθμίζοντας το γνωστικό προσανατολισμό και «τις προδιαθέσεις, τις ταυτότητες και τις πρακτικές που διαμορφώνονται στο πλαίσιο εξειδικευμένων θεσμών, όπως η οικογένεια, το σχολείο [...]» (Bernstein, 1991· Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 26). Οι τροπές του εκπαιδευτικού κώδικα αποτελούνται από

τις τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης, «έννοιες που στο μικροεπίπεδο της πρόσληψης της γνώσης αντιστοιχούν στις έννοιες των κανόνων αναγνώρισης και πραγμάτωσης» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 36).

Ειδικότερα, «η ταξινόμηση προσδιορίζει την ισχύ των συνόρων μεταξύ κατηγοριών», τους κανόνες αναγνώρισης, το «τι» (Bernstein, 2000) και τη «βασική δομή του συστήματος μηνυμάτων που συνιστά το αναλυτικό πρόγραμμα» (Bernstein, 1991, σελ. 68). «[Η] περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό του ελέγχου που έχουν διδάσκοντες και διδασκόμενοι αναφορικά με το τι συνιστά θεμιτή γνώση εντός του παιδαγωγικού πλαισίου» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 37), στους κανόνες πραγμάτωσης, το «πώς» της παιδαγωγικής διαδικασίας και τις αντίστοιχες παιδαγωγικές σχέσεις (Bernstein, 2000). Η ισχυρή ταξινόμηση «προϋποθέτει ισχυρούς φύλακες συνόρων», δημιουργεί μια συγκεκριμένη ταυτότητα και «μειώνει την εξουσία του διδάσκοντος» ως προς τη μετάδοση της γνώσης και «απέναντι στους φύλακες συνόρων» (Bernstein, 1991, σελ. 70) και αντιστοιχεί στον κώδικα συλλογής. Η προσπάθεια μείωσης της ισχύος της ταξινόμησης αντιστοιχεί στο συγχωνευμένο κώδικα (Bernstein, 1991). Υπάρχουν παραλλαγές ως προς την ισχύ των περιχαράξεων, ανάλογα με την επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης κατά τη μετάδοσή της στην παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 1991). Οι ισχυρές περιχαράξεις «μειώνουν την εξουσία του μαθητή πάνω στο ποια γνώση, πότε και πώς την προσλαμβάνει και αυξάνει την εξουσία του διδάσκοντος στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein, 1991, σελ. 70). «Οι κώδικες συλλογής μπορεί να παράγουν μια σειρά υποτύπων, των οποίων η διαφορά έγκειται στη σχετική ισχύ της ταξινόμησης και των περιχαράξεών τους» (Bernstein, 1991, σελ. 71) και οι συγχωνευμένοι κώδικες ενδέχεται να παρουσιάζουν ποικιλία ως προς την ισχύ των περιχαράξεων, καθόσον αναφέρονται στον έλεγχο διδάσκοντος και διδασκόμενου αναφορικά με τη μεταδιδόμενη γνώση. Γενικότερα, «η φύση της ταξινόμησης και περιχάραξης επηρεάζει τη δομή αυθεντίας/εξουσίας που ελέγχει τη διάδοση της εκπαιδευτικής γνώσης και τη μορφή της γνώσης που μεταδίδεται». Κατ' αυτόν τον τρόπο, «αρχές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου πραγματώνονται μέσω κωδίκων εκπαιδευτικής γνώσης και, μέσω των κωδίκων, εισέρχονται στη συνείδηση και τη διαμορφώνουν» (Bernstein, 1991, σελ. 77). Να επισημανθεί πως η ισχύς της ταξινόμησης και η ισχύς των περιχαράξεων μπορούν να μεταβάλλονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη (Bernstein, 1991).

Ταυτόχρονα, σημαντικός είναι και ο νοηματικός προσανατολισμός που αναφέρεται στο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού κώδικα, ο οποίος, στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης, λαμβάνει τη μορφή του εξειδικευμένου κώδικα.

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός κώδικας «διαμορφώνει και οριοθετεί το πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας, προσδιορίζοντας τη δράση και αλληλεπίδραση των υποκειμένων» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 37). Στις μέρες μας, η μετατόπιση που παρατηρείται από τους κώδικες συλλογής στους κώδικες συγχώνευσης μπορεί να επιφέρει διατάραξη «στη δομή και στην κατανομή εξουσίας, στις σχέσεις ιδιοκτησίας και στις ισχύουσες εκπαιδευτικές ταυτότητες» (Bernstein, 1991, σελ. 95), με επακόλουθα την αλλαγή στη φύση και τη δομή των συνόρων, στο τι υπολογίζεται ως κατοχή γνώσης, τι ως έγκυρη μετάδοση γνώσης και τι ως έγκυρη πραγμάτωση γνώσης, καθώς και την αλλαγή στο οργανωτικό πλαίσιο (Bernstein, 1991).

Αναπόσπαστα στοιχεία της κατανόησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι και ο συμβολικός έλεγχος και το «πεδίο του συμβολικού ελέγχου». Κατά τον Bernstein (1990, σελ. 134, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 20), ο συμβολικός έλεγχος ορίζεται

ως τα μέσα με τα οποία διαμορφώνεται μια εξειδικευμένη μορφή συνείδησης, η οποία κατανέμεται μέσω μορφών επικοινωνίας που μεταφέρουν μια δοσμένη κατανομή εξουσίας και τις κυρίαρχες πολιτισμικές κατηγορίες. Ο συμβολικός έλεγχος μεταφράζει τις σχέσεις εξουσίας σε λόγο και τον λόγο σε σχέσεις εξουσίας...[αλλά] μπορεί να μετασχηματίζει ακόμα και τις ίδιες κοινωνικές σχέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, το «πεδίο του κοινωνικού ελέγχου» αφορά στο σύνολο των φορέων και των παραγόντων που έχουν ως αρμοδιότητα την παραγωγή κωδίκων λόγου, οι οποίοι και καθορίζουν τους αντίστοιχους φορείς. Στην ουσία, πρόκειται για τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι σχετίζονται με τους συνανθρώπους τους, τρόπους «του σκέπτεσθαι και του αισθάνεσθαι» και «εξειδικεύουν και κατανέμουν μορφές συνείδησης, κοινωνικές σχέσεις και διαθέσεις δράσης» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 20). Επιπρόσθετα, οι διάφοροι λόγοι διαντιδρούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέψουν το «σηματισμό σχέσης εξουσίας και των καταπιεστικών αποτελεσμάτων της» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 90).

Οι φορείς του συμβολικού ελέγχου είναι οι τόποι πολιτισμικής αναπαραγωγής, αλλά και οι τόποι για τη διατάραξή της. Ο Becker συνέλαβε το σχολείο ως «ένα αυτοτελές σύστημα κοινωνικού ελέγχου» (Becker 1953: 140-141, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 50) και διερεύνησε το πώς «τα συστήματα εξουσίας παράγονται ενεργά και διατηρούνται μέσα από τις διαντιδράσεις των δασκάλων και των άλλων κεντρικών φορέων» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 48). Επιπρόσθετα, «οι «κοινές κατανοήσεις» των σχέσεων ελέγχου και εξουσίας μέσα στον θεσμό του σχολείου [...] παράγονται και αναπαράγονται από τις αντιλήψεις των δασκάλων για τον ρόλο τους και για τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορούν να επιτελέσουν αυτόν τον ρόλο» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 49). Κατά συνέπεια, οι «κοινές κατανοήσεις» για τα συστήματα εξουσίας συχνά αμφισβητούνται, με αποτέλεσμα να χρήζουν προστασίας (Gewirtz, Cribb, 2011). Μια ακόμα διαπίστωση είναι πως ο έλεγχος ασκείται σε ολόκληρο το σύστημα μέσω της υποτιθέμενης αυτονομίας στα πλαίσια ενός κεντρικού μηχανισμού ρύθμισης και όχι της αποσυγκέντρωσης (Gewirtz, Cribb, 2011). Επίσης, η κατανομή εξουσίας και οι αρχές κοινωνικού ελέγχου αντικατοπτρίζονται στον τρόπο «με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση, που θεωρεί δημόσια» (Bernstein, 1991, σελ. 63).

Είναι κοινώς παραδεκτό πως οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολείο διαμεσολαβείται από την οργάνωση, μετάδοση και αξιολόγηση της γνώσης. Κατά συνέπεια, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα πρέπει να συναρτώνται άμεσα με τη «συγκρότηση, πρόσληψη και αξιολόγηση του «προνομοδοτούντος παιδαγωγικού κειμένου»» (Bernstein, 1990, σελ. 172, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 27). Επίσης, «η εκπαιδευτική γνώση είναι ένας ζωτικός ρυθμιστής της δομής της εμπειρίας» και η επίσημη μορφή της λαμβάνει χώρα «μέσα από τρία συστήματα μηνυμάτων: αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική και αξιολόγηση» (Bernstein, 1991, σσ. 63-64).

Στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου», η γνώση διευρύνεται μέσω της αρχής της διαθεματικότητας, όπου διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα αλληλοσυνδέονται και αλληλοδιαπλέκονται κάτω από την «ομπρέλα» του «Κοινωνικού Σχολείου» (χαλαρή ταξινόμηση/χαλάρωση - θόλωση συνόρων). Κατά τον Bernstein, η μείωση της ταξινόμησης της γνώσης ενδέχεται να οδηγήσει σε «μια διατάραξη στις ισχύουσες δομές αυθεντίας, στις ισχύουσες συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ταυτότητες και αντιλήψεις περί ιδιοκτησίας» (Bernstein, 1991, σελ. 87). Παράλληλα, στο «Κοινωνικό Σχολείο» γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης με την πρακτικο-

βιωματική γνώση του μαθητή. Ακόμη, έμφαση δίδεται στις μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες εδράζονται στα «ψηλά επίπεδα κοινωνικής διαπραγμάτευσης του τρόπου οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας μεταξύ διδασκόντων και μαθητών» («ασθενής περιχάραξη ως προς τους ρυθμιστικούς κανόνες» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 92, 111). Τέλος, η μόνωση μεταξύ σχολείου και σπιτιού χαλαρώνει, καθόσον οι δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» απευθύνονται στην ευρύτερη κοινωνία και επιζητούν την ενεργή συμμετοχή της, συμπεριλαμβανομένης και της οικογένειας. Δηλαδή, παρατηρείται μια «μεταστροφή στην ισορροπία της εξουσίας στην παιδαγωγική σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου» (Bernstein, 1991, σελ. 88). Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι πρόκειται για μια εκδοχή συγχωνευμένου κώδικα με χαλαρά σύνορα που στοχεύει στο να παράσχει στους μαθητές, από την αρχή της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας τους, μια εκπαίδευση που έχει νόημα γι' αυτούς ή πιθανόν «τη δομή βάθους της γνώσης, δηλαδή, τις αρχές για την παραγωγή νέας γνώσης» (Bernstein, 1991, σσ. 89-90). Βέβαια, κάτι τέτοιο, ενδέχεται να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα, δηλαδή, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων – «ανισότητες κατανομής και αναγνώρισης» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 145) - και των εκπαιδευτικών αποκλεισμών (Gewirtz, Cribb, 2011). Όπως υποστηρίζει και ο Bernstein (1991), όταν η περιχάραξη είναι χαλαρή και περιλαμβάνει την καθημερινή γνώση του μαθητή, της οικογένειάς του και της παρέας του, αυτό συχνά συμβαίνει για λόγους κοινωνικού ελέγχου των μορφών παραβατικότητας και όχι για τη μετάδοση της εκπαιδευτικής γνώσης. Κοντολογίς, η «κατανομή του κοινωνικού ελέγχου ανάμεσα στο κράτος και τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, [...] τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σσ. 94-95) τείνει να μεταβάλλεται, αναδεικνύοντας ερωτήματα σχετικά με τον βαθμό του ελέγχου που έχει ο καθένας από τους προαναφερθέντες παράγοντες ως προς τους διδακτικούς κανόνες στο πλαίσιο της ισχύουσας ή/και διαμορφούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και της κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας. Με δεδομένο ότι η γνώση δεν θα αποκολληθεί ποτέ από την εξουσία (Gewirtz, Cribb, 2011), οι διαφιλονικήσεις σχετικά με το ποιες είναι οι πιο έγκυρες και κατάλληλες μορφές γνώσης δεν θα πάνσουν να αναδύονται στο προσκήνιο. Κατ' επέκταση, δεν θα πρέπει να λαμβάνουμε ως «δεδομένες τις παραδοχές που είναι ενσωματωμένες στην επίσημη γνώση ή στους κυρίαρχους λόγους» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 148). Επομένως, οι υπεύθυνοι της σχετικής ανεξαρτησίας των «γνωστικών συμφερόντων» πρέπει να συγκεράσουν «το ενδιαφέρον για την υπεράσπιση της

επιστημονικής αυστηρότητας και της εγκυρότητας [...] και τη μέριμνα για τα μοτίβα συμπερίληψης και αποκλεισμού που δημιουργούνται από συλλήψεις της γνώσης» (Gewirtz, Cribb, 2011, σσ. 147-148).

Η γνώση αυτή καθαυτήν δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ένα αθώο εκπαιδευτικό αγαθό, το οποίο ωστόσο ενδέχεται να είναι άνισα κατανομημένο, αλλά καταλήγει να θεωρείται ένας κρίσιμος μεσολαβητής κοινωνικών και εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων, ο οποίος πρέπει να βρίσκεται διαρκώς υπό το εξουχιστικό και κριτικό βλέμμα του κοινωνιολόγου. (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 94)

Όπως παρατηρεί ο Bernstein (1991), η επιστημονική γνώση είναι για τους λίγους που έχουν κοινωνικοποιηθεί με επιτυχία και οι υπόλοιποι πρέπει να μάθουν να πειθαρχούν «σε μια δεδομένη επιλογή, οργάνωση, βηματισμό και χρονική διάταξη της γνώσης που πραγματοποιείται στην περιχάραξη» (σσ. 82-83). Επιπλέον, επισημαίνει και το εξής (Bernstein, 2000): η γνώση που μεταδίδει το σχολείο βασίζεται σε μια διανεμητική αρχή όπου οι διαφορετικές γνώσεις και οι δυνατότητές τους διανέμονται διαφορετικά σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα «σύμπλεγμα» που αφορά την «έγκυρη γνώση» και διακρίνεται σε δύο τύπους Αναλυτικού Προγράμματος: «συλλογής» (κλειστή σχέση/ισχυρή μόνωση μεταξύ περιεχομένων) και «συγχωνευμένου» (ανοιχτή σχέση/μειωμένη μόνωση μεταξύ περιεχομένων) (Bernstein, 1991, σσ. 64, 66). Η συμβολή του Bernstein είναι πολύ σημαντική στην κοινωνιολογία του Αναλυτικού Προγράμματος. Επίσης, ο Nash ισχυρίζεται ότι ο σεβασμός της πραγματικότητας, η γνώση και η αλήθεια είναι ουσιώδη στοιχεία της εκπαίδευσης και πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του Αναλυτικού Προγράμματος (Gewirtz, Cribb, 2011). Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως το καθήκον των αρμόδιων για το σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος έγκειται στον αναστοχασμό «τόσο ως προς τον αναπόφευκτο χαρακτήρα της ιεράρχησης όσο και ως προς την ανάγκη εξισορρόπησης των διαφόρων ιεραρχιών της γνώσης» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 147). Μια άλλη ενδιαφέρουσα οπτική είναι πως οι αντιλήψεις για το Αναλυτικό Πρόγραμμα διευρύνονται, καθώς συνδυάζεται η καθημερινή γλώσσα των μαθητών με τη «γλώσσα του διδασκόμενου επιστημονικού κλάδου» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 160).

Εστιάζοντας στον ορισμό της διαθεματικότητας – διεπιστημονικότητας, παρατηρούμε ότι τα τελευταία χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης γίνονται προσπάθειες από τους παιδαγωγούς να προσεγγίσουν ολιστικά τη γνώση για τον κόσμο μέσω της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισής της. Η διαθεματικότητα αντιστοιχεί στην ανακαλυπτική – διερευνητική μάθηση του Bruner και γενικότερα, στο *κονστρουκτιβιστικό μοντέλο*³⁷. Η διεπιστημονικότητα «είναι τρόπος οργάνωσης των Α.Π. [Αναλυτικών Προγραμμάτων], που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα στη διάταξη της σχολικής γνώσης, αλλά με διάφορους τρόπους προσπαθεί να συσχετίζει το περιεχόμενό τους» (Αργυροπούλου, 2004). Ως εκ τούτου, ένα θέμα μελετάται από κάθε πλευρά μέσω διαφορετικών επιστημών και των βιωμένων από τη ζωή εμπειριών.

Ειδικότερα, για τον ορισμό της διαθεματικότητας έχουν διατυπωθεί πολλές ερμηνείες. Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη (2002) και Αγγελάκο (2003), προσεγγίζουμε διαθεματικά ένα θέμα όταν το εξετάζουμε μέσα από διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Ερχόμενοι, για παράδειγμα, αντιμέτωποι με ασκήσεις Γλώσσας, προβλήματα Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Φυσικής, άλλων μαθημάτων Κοινωνικού Προβληματισμού και Αισθητικής Αγωγής, οδηγούμαστε στην καλύτερη κατανόηση ενός θέματος και διαπιστώνουμε ότι οι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι συνυπάρχουν, αλληλεπιδρούν και αλληλοεξαρτώνται. Η διαθεματικότητα ασχολείται με θέματα της καθημερινής ζωής τα οποία είναι καθολικού ενδιαφέροντος και σημαντικά για τον πολιτισμό και τα οποία εξαρτώνται από τη δυνατότητα του μαθήματος και, ιδίως, από τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003).

Ως επακόλουθο, οι διδακτικές προσεγγίσεις καθίστανται βιωματικές, διότι οι μαθητές δεν είναι απλοί παρατηρητές, αλλά συμμετέχουν ενεργά στην ανακάλυψη της γνώσης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του μαθητή είναι αυτός του σχεδιαστή, του δημιουργού και του εξερευνητή που έρχεται σε επαφή με το μαθησιακό περιβάλλον και πιθανές προβληματικές καταστάσεις, αναδομεί το πρώτο ή ενδέχεται να του προσθέσει έναν καινούριο μικρόκοσμο και επιλύει τις τελευταίες. Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συντονίζει, να εμπνυχώνει, να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και να παρέχει ανατροφοδότηση.

³⁷ Ο μαθητής «οικοδομεί» τη νέα γνώση πάνω στα θεμέλια προγενέστερων γνώσεων και δημιουργεί μια ενιαία εικόνα της πραγματικότητας («εποικοδομισμός/κονστρουκτιβισμός»).

Η εκπαιδευτική πολιτική, διεθνώς και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, προωθεί τις διαθεματικές προσεγγίσεις έναντι των παραδοσιακών, με το επιχείρημα ότι οι τελευταίες κατακερματίζουν τη γνώση. Ειδικότερα, οι διαθεματικές προσεγγίσεις και πρακτικές θεωρούνται προσφορότερες, διότι στηρίζουν όλους τους μαθητές και ιδίως, τους αδύνατους και αλλοδαπούς και ευνοούν και τους εκπαιδευτικούς, αφού έρχονται πιο κοντά με τους μαθητές, διευρύνονται οι ορίζοντές τους, αντιμετωπίζουν με ευελιξία τις αλλαγές και καλλιεργείται η συναδελφικότητα και η συνεργασία με εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων.

Εν κατακλείδι,

στην Παιδαγωγική η μάθηση δεν είναι μόνο μια γνωστική διαδικασία αλλά μια βαθιά ανθρώπινη, συναισθηματική και προσωπική εμπειρία. Επομένως, όσο σημαντικό είναι για το παιδί να αναπτύξει την προσωπικότητά του, άλλο τόσο σημαντικό είναι να «εκπαιδεύσει» το σώμα και το πνεύμα του. (Καρτασίδου, 2004, σσ. 23-24)

Η διαθεματικότητα μπορεί να κατανοηθεί μέσω της έννοιας της αναπλαισίωσης, η οποία αναφέρεται στο μετασχηματισμό των θεσμικών κειμένων και της επιστημονικής γνώσης σε σχολικά κείμενα και σχολικά αντικείμενα – το ««τι» και το «πώς» του παιδαγωγικού λόγου» (Morais, Neves & Pires, 2004, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 35). Ειδικότερα, η επιστημονική γνώση που παράγεται σε ένα «πρωτογενές πλαίσιο» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 53) ανα-παράγεται στο σχολικό περιβάλλον μέσω ενός «επιλεκτικού μηχανισμού» (Bernstein, 1991, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 52), προκειμένου να προσαρμοστεί στα δεδομένα και τις ανάγκες του σχολείου, ανταποκρινόμενη στις αντιλήψεις σχετικά με τη γνώση, στις επικρατούσες παιδαγωγικές απόψεις και τις αντίστοιχες κοινωνικές επιλογές (Τσατσαρώνη και Κουλαϊδής, 2001, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Το κράτος, μέσω των ποικίλων θεσμών και φορέων του (για παράδειγμα, το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), που εξειδικεύονται στις διαδικασίες της αξιολόγησης, στον έλεγχο της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και της έρευνας, στις συμβουλευτικές λειτουργίες, στην παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαιδευτική διαδικασία κλπ. και «των ειδικών τεχνοκρατών της εκπαίδευσης που εργάζονται για λογαριασμό του στο πλαίσιο των φορέων αυτών» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 100), δημιουργεί το επίσημο παιδαγωγικό

πεδίο της αναπλαισίωσης (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Ο Bernstein διακρίνει αυτό το πεδίο και τους φορείς του από το παιδαγωγικό πεδίο αναπλαισίωσης και τους αντίστοιχους φορείς (πχ ειδικούς στην εκπαιδευτική έρευνα). Το ερώτημα είναι πώς η διαθεματικότητα, που θεωρητικά θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αποτελεί την παιδαγωγική τροπή του «Κοινωνικού Σχολείου», νοηματοδοτείται με την εμπλοκή φορέων από τα δύο προαναφερθέντα πεδία.

Το υποκείμενο «παράγεται» μέσα από αντιφατικούς λόγους που τοποθετούν «τα άτομα σε μια πολλαπλότητα τρόπων, σε ορισμένες περιπτώσεις ως ισχυρά και σε ορισμένες περιπτώσεις ως ανίσχυρα» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 89). Ταυτόχρονα, το άτομο καταλαμβάνει «μια πολλαπλότητα υποκειμενικότητων» που μεταλλάσσεται «από τη μια περίπτωση στην άλλη, και μερικές φορές από στιγμή σε στιγμή (Walkerdine 1990: 14, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 92).

Ο μαθητής «τοποθετείται» ως προς το προνομιοδοτικό κείμενο τόσο στο μακρο-επίπεδο (εργασία, κράτος) όσο και στο μικρο-επίπεδο (κοινωνική τάξη, κοινωνικό φύλο, εθνοτικές σχέσεις κ.ά.) και εντός του προνομιοδοτικού κειμένου και στο μικρο-επίπεδο (σχολική τάξη, σχολείο) και στο μακρο-επίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα) (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Αξίζει να σημειωθεί πως στην περίπτωση του «Κοινωνικού Σχολείου» πρεσβεύεται η ισότητα και η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο μη αποκλεισμός κάποιων ομάδων μαθητών που προέρχονται από μη ευνοημένα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό, ο ρόλος του είναι διαμεσολαβητικός (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010), καθώς υλοποιεί προειλημμένες αποφάσεις. Επιπλέον, υπόκειται σε «τεχνοκρατικό έλεγχο» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 106), με αποτέλεσμα να περιορίζεται η αυτονομία του «μέσα σε συστήματα περιορισμών και συμβάσεων, τα οποία περιχαράκωνουν τη δράση και ταυτόχρονα την καθιστούν εφικτή» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 193). Κομβικής σημασίας είναι οι θέσεις του Foucault:

Αυτό που κάνει την εξουσία να κρατάει γερά, αυτό που την κάνει παραδεκτή είναι το ότι δεν βαραίνει απλώς πάνω μας σαν μια δύναμη που λέει «όχι», αλλά ότι διασχίζει τα πράγματα, παράγει πράγματα, επιφέρει ηδονή, μορφές γνώσης, παράγει λόγο. Πρέπει να θεωρηθεί, πολύ περισσότερο, ως ένα παραγωγικό

δίκτυο που διατρέχει ολόκληρο το κοινωνικό σώμα παρά ως ένα αρνητικό σημείο του οποίου ο ρόλος είναι η καταπίεση. (1980, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 194)

Βέβαια, στην υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», ο ρόλος του εμφανίζεται πιο ευέλικτος, καθότι έγκειται στη δικαιοδοσία του να πραγματοποιήσει με όποιον τρόπο θέλει τις προτεινόμενες δράσεις και να διαχειριστεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως αυτός θεωρεί καλύτερα. Εντούτοις, η άμεση ή έμμεση λογοδοσία και ο κεντρικός έλεγχος της όλης διαδικασίας και των αποτελεσμάτων από το Κράτος - ένα «σύστημα συνεχούς καταγραφής» κατά τον Foucault (2011, σελ. 224) - δεν παύει να υπάρχει στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετεί - ένα ««νέο σύνολο ρυθμιστικών κανόνων», αποτελούμενο από διακριτές «τεχνολογίες» της «επιτελεστικότητας»» (Ball 2003, στο Gewirtz, Cribb, 2011) που συμβάλλουν στην «απο-επαγγελματοποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών» και στη στρέβλωση των αξιών και των ταυτοτήτων τους (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 178). Αυτό διαφαίνεται ακόμη περισσότερο στην επέκταση του κεντρικού κρατικού ελέγχου σχεδόν σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως, για παράδειγμα, στις οδηγίες και το ψηφιακό υλικό για το «Κοινωνικό Σχολείο» ή στην υπόδειξη στα σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας για δημόσια προβολή των επιτευγμάτων τους στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου». Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Dale, το καπιταλιστικό κράτος, ως «άμεσος πάροχος της εκπαίδευσης», αποτελεί την πηγή ελέγχου και, «μέσα από την ανάλυση του κράτους», [...] «μπορούμε να αρχίσουμε να κατανοούμε τις παραδοχές, τις προθέσεις και τα αποτελέσματα των διάφορων στρατηγικών για την εκπαιδευτική αλλαγή» (Dale 1982: 130, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 58). Και οι Smyth κ.ά. αναφέρουν με καυστικό τρόπο τα εξής:

Ολοένα και περισσότερο απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν οδηγίες και να γίνουν πειθήνια όργανα στην απερίσκεπτη βιασύνη τους να περιβάλουν τα σχολεία με την ιδεολογία, τις πρακτικές και τις αξίες του επιχειρηματικού τομέα - χωρίς να δίνεται καμία σημασία στην ιστορία, τις βλέψεις και τις επαγγελματικές κουλτούρες, οι οποίες τα κάνουν να διαφέρουν αισθητά από τα εργοστάσια παραγωγής αυτοκινήτων, [...]. (2000: 1, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 175)

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί θίγονται από τις πολιτικές που καθορίζουν τον τρόπο δράσης τους στα σχολεία και δεν τους αφήνουν περιθώρια παρέκκλισης (Gewirtz, Cribb, 2011).

Ολοκληρώνοντας, στην κατηγορία των συστατικών στοιχείων της κατανόησης του εκπαιδευτικού συστήματος εντάσσεται και η συγκρότηση της ταυτότητας και της συνείδησης των παιδαγωγικών υποκειμένων. Ξεκινώντας με τον ορισμό της ταυτότητας, θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως «το ποιος πιστεύουμε ότι είμαστε και το ποιος θέλουμε να γίνουμε» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 152). Τα στοιχεία που εμπεριέχονται στην ταυτότητά μας προέρχονται από «τις αναπαραστάσεις λόγου που μας προσφέρονται, συμπεριλαμβανομένων των λόγων που μας προσδιορίζουν κοινωνικά με συγκεκριμένους τρόπους» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 152). Η συγκρότηση των ταυτοτήτων – κοινωνικών, παιδαγωγικών και επαγγελματικών - στη (μετα-)νεωτερική εποχή και στην «κοινωνία της γνώσης» είναι ιδιαίσους σημασίας (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Αναλυτικότερα, ο Bernstein (2000; Bernstein & Solomon, 1999), θεωρώντας ότι η παιδαγωγική ταυτότητα επικεντρωνόταν για αιώνες στη σχέση του ατόμου με τη γνώση, εστιάζει στα ακόλουθα: α) Μελετά τον τρόπο με τον οποίο ο ορισμός και η ταυτότητα διαφορετικών περιοχών της γνώσης εξαρτώνται όχι τόσο από το χαρακτήρα των διαφορετικών εσωτερικών περιεχομένων όσο από τη δομή των γνώσεων μεταξύ των γνωστικών περιοχών, δηλαδή από την ισχύ των μεταξύ τους «συνόρων» (ταξινόμηση). β) Ενδιαφέρεται, κυρίως, για την επίδραση που ασκούν διαφορετικές δομές της γνώσης στην παιδαγωγική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων. Στο έργο του (1990, 2000), διακρίνει δύο παιδαγωγικά μοντέλα, τα οποία διαμορφώνουν διαφορετικές ταυτότητες υποκειμένων: το «μοντέλο της ικανότητας» (competence) και το «μοντέλο της επιτέλεσης» (performance). Καθένα από αυτά διαιρείται σε τρεις τροπές (modalities), με κριτήριο τη γνωστική βάση, την εστίαση και την κοινωνική οργάνωση. Το «μοντέλο της επιτέλεσης» διακρίνεται: στις «μονάδες» (singulars), τις «γνωστικές περιοχές» (regions) και το «γενικισμό» (geneticism). Επεξηγηματικά, οι «μονάδες» (singulars) ή «πειθαρχίες» (disciplines) ορίζονται ως «δομές της γνώσης των οποίων οι δημιουργοί έχουν ένα μοναδικό όνομα, έναν εξειδικευμένο συγκεκριμένο λόγο με το δικό του διανοητικό πεδίο κειμένων, πρακτικών, κανόνων εισόδου, εξετάσεις, άδειες πρακτικής, διανομή ανταμοιβών και κυρώσεων» (Bernstein, 2000, σελ. 52). Διακρίνονται από ισχυρή μόνωση/διατήρηση συνόρων (ισχυρή ταξινόμηση) των εσωτερικών περιεχομένων τους και παράγουν

ισχυρά αυτόνομες και ναρκισσιστικές ταυτότητες εσωστρεφούς προβολής, που βασίζονται στην προσωπική δέσμευση, την πίστη στο αντικείμενο και την αφοσίωση του ατόμου στην εσωτερική φύση της γνώσης (inwardness). Μέσα σε αυτά τα ισχυρά μονωμένα σύνορα, οι επαγγελματίες κατασκευάζουν τη δική τους ταυτότητα, φωνή και συνείδηση (Bernstein, 2000· Σαρακινιώτη και Τσατσαρώνη, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, όταν οι κανόνες κοινωνικής τάξης και διδακτικού λόγου είναι ισχυροί δημιουργούνται *ορατές* μορφές παιδαγωγικής πρακτικής, ενώ όταν είναι ασθενείς δημιουργούνται *τροπές αόρατης* παιδαγωγικής πρακτικής, στις οποίες οι σχέσεις εξουσίας συγκαλύπτονται από τις στρατηγικές της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Bernstein, 1991, στο Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 39).

Υπάρχει και μια ακόμη άποψη που πρεσβεύει πως οι διαδικασίες της κατασκευής ταυτότητας δεν είναι καθόλου ουδέτερες, αλλά συνδέονται αναγκαστικά με τις σχέσεις εξουσίας, όπου κάποιοι έχουν μεγαλύτερη και κάποιοι άλλοι μικρότερη πρόσβαση σε οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς πόρους (Gewirtz, Cribb, 2011). Ως επακόλουθο, πασχίζουμε να τοποθετήσουμε σε στρατηγική θέση τον εαυτό μας σε σχέση με τους άλλους σύμφωνα με τα συμφέροντά μας, τις πεποιθήσεις μας, τις αξίες μας, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις δεσμεύσεις και τις διαθέσεις μας (Gewirtz, Cribb, 2011). Αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι να αντιμετωπίζουμε με αναστοχαστικότητα και κριτική διάθεση την ταυτότητά μας (Gewirtz, Cribb, 2011). Δεν είναι όλες οι ταυτότητες αξιολογήσιμες. Η «κριτική πολυπολιτισμικότητα» (May 1999· Kincheloe και Steinberg 1997, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 161) στοχεύει στην αμφισβήτηση και ανασυγκρότηση «των ταυτοτήτων, πεποιθήσεων, αξιών και δεσμεύσεων των ανθρώπων» και στην παροχή ενός χώρου για τους μαθητές όπου θα εναποθέτουν και θα αμφισβητούν αναστοχαζόμενοι τις ουσιαστικές γι' αυτούς παραδοχές (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 161). Επιδίωξη του «Κοινωνικού Σχολείου» είναι να προωθηθεί μέσα από τις δράσεις που θα υλοποιηθούν στο σχολείο η κατανόηση και οι δεξιότητες για την αμφισβήτηση των ανισοτήτων (Gewirtz, Cribb, 2011). Κάτι τέτοιο θα πρέπει να συνεπάγεται, σύμφωνα με τους Kincheloe και Steinberg, και τη μετατόπιση της εξουσίας για τη διαμόρφωση της σχολικής πολιτικής και του Αναλυτικού Προγράμματος από τις «εκπαιδευτικές, πολιτικές και οικονομικές ομάδες» στις ομάδες μαθητών χαμηλού κοινωνικού υποβάθρου σ' ένα «κριτικό πολυπολιτισμικό σχολείο» (1997: 28, στο Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 162). Οι φορείς

χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης αμφιταλαντεύονται ανάμεσα στα ιδανικά τους και στη συμμόρφωση προς τις κυρίαρχες προσεγγίσεις και ιεραρχίες, οι οποίες έχουν υψηλή «εργαλειακή αξία» (πολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο) για τους μαθητές (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 168). «Το δίλημμα της αναδιανομής-αναγνώρισης για την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία» είναι σημαντικό (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 169).

Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα, για τη συγκρότηση της συνείδησης και της «ρευστής», «συγκυριακής», «υβριδικής», «σύνθετης», «κατασκευασμένης» και ευμετάβλητης φύσης της ταυτότητας των παιδαγωγικών υποκειμένων (Gewirtz, Cribb, 2011) κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή των «σχέσεων προς» και των «σχέσεων εντός» του προνομοδοτικού κειμένου, τόσο στο μακρο-επίπεδο όσο και στο μεσο-επίπεδο και το μικρο-επίπεδο ανάλυσης, καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010). Με άλλα λόγια, το προνομοδοτικό κείμενο, είτε είναι διδακτικό βιβλίο είτε είναι οδηγίες και κατευθύνσεις από το Υπουργείο Παιδείας και τους συναρμόδιους φορείς προς τις σχολικές μονάδες, «κατασκευάζει «θέσεις» τόσο για το μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό δια των παιδαγωγικών πρακτικών που ενσωματώνει, διαμορφώνοντας τελικά συνειδήσεις» (Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010, σελ. 109) και «μοτίβα κοινωνικής αν/ισότητας» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 116). Η κοινωνική αναπαραγωγή ερείδεται «στις ερμηνείες για τη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 123) και εξαρτάται από το «πλαίσιο» (Gewirtz, Cribb, 2011). Οι μαθητές φέρουν διαφορετικές ταυτότητες συναρτήσει των πολιτισμικών, κοινωνικών, φυλετικών, σωματικών και πνευματικών χαρακτηριστικών τους (Gewirtz, Cribb, 2011) και το σχολείο οφείλει να τις αναγνωρίζει και να τις σέβεται, αλλά και να διαπλάθει τους μαθητές με τέτοιον τρόπο, ώστε να τις αντιμετωπίζουν με κριτική διάθεση, σε περίπτωση που κριθούν επιζήμιες. Ακόμη, μπορούν εκπαιδευτικοί και μαθητές να προβούν σε συν-κατασκευή των ταυτοτήτων των τελευταίων (Gewirtz, Cribb, 2011).

6.4. Σύνοψη Κεφαλαίου

Κλείνοντας, θα ήταν χρήσιμο να επισημανθεί πως οι φορείς διαμόρφωσης πολιτικής και οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης πρέπει «να καθιστούν σαφές το εύρος ανταγωνιστικών αξιακών συνόλων που αφορούν στην αξιολόγηση των επιδράσεων της πολιτικής και να προσπαθούν να χαράξουν συνειδητά και αυτοκριτικά τη λιγότερο αρνητική πορεία ανάμεσα στα διλήμματα» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 171) - ηθικά και πολιτικά - που προκύπτουν σχετικά με την ταυτότητα. Με άλλα λόγια, οι φορείς χάραξης πολιτικής έχουν χρέος να διαχειρίζονται και να «διορθώνουν» τα κακώς κείμενα του «διπόλου αυτονομίας-ελέγχου» και οι αναλυτές πολιτικής «να κατανοούν αυτές τις διαδικασίες προσαρμογής και να παράγουν αναλύσεις που να αποτυπώνουν αυτή την «εξάρτηση από την πορεία στον ιστορικό χρόνο»» (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 197). Συγκεκριμενιστικά, είναι ανάγκη να διασφαλιστεί από το κράτος ίση πρόσβαση «σ' ένα αξιοπρεπές επίπεδο εκπαιδευτικής παροχής» μέσω κρατικής ρύθμισης (Gewirtz, Cribb, 2011, σελ. 190). Ολοκληρώνοντας, όπως διατείνεται ο Willis, απαραίτητο συστατικό της μακροπρόθεσμης δομικής αλλαγής αποτελεί η «πολιτικοποίηση της κουλτούρας» (Gewirtz, Cribb, 2010, σελ. 56).

Β' Μέρος: Εμπειρική Έρευνα

Κεφ. 7. Μεθοδολογία

7.1. Εισαγωγή

Στο εν λόγω Κεφάλαιο, θα επιχειρηθεί η παρουσίαση του τρόπου εργασίας μας στη συγκεκριμένη μελέτη, προκειμένου να συγκεντρωθούν και να αναλυθούν τα δεδομένα που αφορούν στην πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου». Αρχικά, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας. Έπειτα, γίνεται αναφορά στη μέθοδο που επιλέχθηκε για την άντληση του κατάλληλου υλικού προς απάντηση αυτών των ερωτημάτων και στις τεχνικές για την περιγραφή και ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων. Κατόπιν, ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και των παραμέτρων που συνετέλεσαν στην επιλογή των σχολείων της έρευνάς μας. Τέλος, περιγράφονται η διαδικασία της έρευνας και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της.

7.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως έχει αναφερθεί και πρωτίτερα, η παρούσα εργασία βασίζεται, πρωτίστως, στο ερευνητικό έργο των Ball *et al.* (2012) και στα θεωρητικά εργαλεία και έννοιες του Bernstein, αλλά και άλλων θεωρητικών, όπως αναπτύχθηκαν στα δυο αμέσως προηγούμενα Κεφάλαια. Κατ' επέκταση, τα ερευνητικά μας ερωτήματα που αφορούν στην πραγμάτωση του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια της Ελλάδας προέκυψαν και αναδείχθηκαν από τα παραπάνω. Συγκεκριμένα, αυτά ορίζονται ως ακολούθως:

1. Σε ποιο βαθμό κατανοούν οι εκπαιδευτικοί την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» και το εντάσσουν στις καθημερινές τους δραστηριότητες;
2. Σε ποιο βαθμό οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν μια σχέση - ή εντοπίζουν διαφοροποιήσεις - της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου» με ευρύτερες πολιτικές που προωθούνται σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το βαθμό διάχυσης της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου» στην εκπαιδευτική πράξη;
4. Με ποιο τρόπο και προς ποια κατεύθυνση η πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» επηρεάζει τις πρακτικές και τα Προγράμματα των σχολείων, καθώς και τους όρους και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ασκούν τα καθήκοντά τους;

7.3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Τα ερευνητικά μας εργαλεία προέρχονται από την έρευνα των Ball *et al.* (2012) αναφορικά με την πραγμάτωση πολιτικών σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αγγλία, τα οποία προσαρμόστηκαν στα ελληνικά δεδομένα. Συνεπώς, στο ερευνητικό μέρος, συλλέγονται στοιχεία με ποιοτικό, κυρίως, χαρακτήρα, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εμπλεκόμενους φορείς στην υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου». Σε αυτούς περιλαμβάνονται Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου, ένας Υπεύθυνος Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Διευθυντές Δημοτικών και Γυμνασίων του Νομού Αρκαδίας.

Η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων έγινε προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος το πώς οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τα σχολεία, συνολικά, ερμηνεύουν, υλοποιούν και πραγματώνουν τη δέσμη δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» στις σχολικές μονάδες (Δημοτικά και Γυμνάσια) της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Ακόμη, στόχος μας είναι να εστιάσουμε στο πώς ερμηνεύεται και προωθείται αυτό το νέο μέτρο πολιτικής από τους Υπεύθυνους στα σχολεία.

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά εμφανίζει ευελιξία αναφορικά με τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων αναλόγως των περιστάσεων και του ερωτώμενου και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003).

7.4. Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και της διαδικασίας της έρευνας

7.4.1. Οδηγοί συνέντευξης

Η συνέντευξη θεωρείται ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος τον υποκειμενικό κόσμο των συνεντευξιζόμενων σχετικά με την υλοποίηση του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» στα σχολεία. Η Bell υποστηρίζει πως «ένας ικανός συνεντευκτής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνησει κίνητρα και συναισθήματα, που δεν θα μπορούσε ποτέ να κάνει με τα ερωτηματολόγια» (Bell, 1997, σελ. 143). Γενικότερα, η ποιοτική έρευνα περιγράφει, αναλύει, ερμηνεύει και αποσκοπεί στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, των καταστάσεων και των χαρακτηριστικών των κοινωνικών ομάδων εστιάζοντας στο «πώς» και στο «γιατί» (Ιωσηφίδης 2011, στο Ιωσηφίδης 2003). Συνακόλουθα, οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν σε βάθος κοινωνικές διαδικασίες και την εμπειρία των υποκειμένων «δίνοντας προνομιακή έμφαση στα κοινωνικά παραγόμενα νοήματα και αναπαραστάσεις, στους τρόπους σχηματισμού τους και στις ποικίλες επιπτώσεις τους στην κοινωνική ζωή» (Ιωσηφίδης 2003, Ιωσηφίδης και Σπυριδάκης 2006α, στο Ιωσηφίδης 2008, σελ. 28). Όπως αναφέρει η Παρασκευοπούλου – Κόλλια, χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Kvale, που καταδεικνύουν τη σχετικότητα που αφορά στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που ανήκουν ερευνητές και υποκείμενα: «Σε άλλους πολιτισμούς, διαφορετικές προδιαγραφές μπορεί να ισχύουν για τις

αλληλεπιδράσεις με τους ξένους που αφορούν την πρωτοβουλία, την αμεσότητα, τη διαφάνεια, και τα παρόμοια» (Kvale, 1996: 127, στο Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008, Συμπεράσματα, παρα. 3). Επίσης, ο Kvale, σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008), ισχυρίζεται πως η συνέντευξη δεν είναι ούτε υποκειμενική ούτε αντικειμενική μέθοδος, καθότι η ουσία της είναι διυποκειμενική αλληλεπίδραση.

Εντούτοις, η συνέντευξη εμφανίζει και ορισμένα προβλήματα. Συγκεκριμένα, η συνέντευξη είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα όχι μόνο ως προς την υλοποίησή της, αλλά και ως προς το σχεδιασμό της και την απόκτηση πρόσβασης στους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2003). Επίσης, πάντοτε ενέχει τον κίνδυνο της προκατάληψης λόγω της υποκειμενικότητάς της (Bell, 1997). Δηλαδή, ενδέχεται ο συνεντευκτής, άθελά του, να προκαταλάβει τον ερωτώμενο και αυτός να μην διατυπώσει την απάντησή του, όπως πραγματικά επιθυμούσε, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Τέλος, πολύ μεγάλη δυσκολία παρουσιάζει και η ομαδοποίηση και η κωδικοποίηση των πληροφοριών και, κατ' επέκταση, η διατύπωση των συμπερασμάτων.

Όπως αναφέρει ο Ιωσηφίδης (2003, σελ. 44), ο οδηγός συνέντευξης είναι απαραίτητος στο σχεδιασμό της συνέντευξης και «περιλαμβάνει μια σειρά από θεματικές περιοχές που θα πρέπει να καλυφθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης». Στην έρευνά μας κατασκευάσαμε τρεις διαφορετικούς οδηγούς ημιδομημένων συνεντεύξεων που αντιστοιχούσαν στους τρεις διαφορετικούς φορείς δράσης που συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας. Ταυτόχρονα, έγινε συμπλήρωση ενός ατομικού δελτίου για καθέναν από τους συνεντευξιζόμενους με στοιχεία που σχετίζονταν με την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους κατάσταση (βλ. Παράρτημα 1), προκειμένου να σκιαγραφηθεί το προφίλ τους και να αξιοποιηθεί κατά την επεξεργασία των δεδομένων (Μίχα, 2013). Οι συνεντευξιζόμενοι ενημερώθηκαν λεπτομερώς για το σκοπό της παρούσας έρευνας και τους διαβεβαιώσαμε για την ανωνυμία και την κωδικοποίηση των ονομάτων τους, σεβόμενοι την ηθική δεοντολογία για την προστασία των προσωπικών δεδομένων (βλ. Παραρτήματα 2 και 3).

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων οργανώθηκαν κατά άξονες, βάσει των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διευκολύνεται, σε μεγάλο βαθμό, η οργάνωση, ανάλυση και επεξεργασία του συλλεχθέντος υλικού (βλ. Παράρτημα 5 – ένα δείγμα της κωδικοποίησης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με

τους φορείς της δράσης). Παρακάτω, παρατίθενται αναλυτικά οι οδηγοί συνέντευξης με τους αντίστοιχους άξονές τους (βλ. Παράρτημα 3):

- Οδηγός συνέντευξης με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων:

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: Ποιος ο ρόλος του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων ερωτώνται για τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες έλαβε χώρα η επιλογή τους ως Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων, τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν τη συγκεκριμένη θέση, το ρόλο, τις υποχρεώσεις, τις αρμοδιότητές τους και τον τρόπο προσέγγισης των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους και δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη δράση και δραστηριοποίησή τους ως προς το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου».

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: Πώς οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων νοηματοδοτούν το «Κοινωνικό Σχολείο» και τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, εν γένει.

Σε αυτόν τον άξονα, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων κλήθηκαν να απαντήσουν στο πώς υλοποιείται στην πράξη το «Κοινωνικό Σχολείο» - το νέο μέτρο πολιτικής που προωθείται στα σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας, στο τι δραστηριότητες έχουν πραγματοποιηθεί στα σχολεία στο πλαίσιο των δράσεών του, καθώς και στο τι τις καθιστά τμήμα του, τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι ο τότε Υπουργός Παιδείας προώθησε αυτό το μέτρο, αλλά και τους λόγους που θεωρούν ότι συνέβαλαν στην εισαγωγή του «Κοινωνικού Σχολείου» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεδομένη χρονική περίοδο. Ακόμη, απάντησαν στο αν πιστεύουν ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών και εξέφρασαν τη γνώμη τους για τη βαθύτερη σημασία του για την εκπαίδευση και την παιδεία της χώρας μας και για τη σημασία και επιρροή του κοινωνικο-πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών ως προς το είδος των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του στα σχολεία, αλλά και, γενικότερα, των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: Πώς οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων αντιλαμβάνονται τη νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται.

Εδώ, διερευνάται η εκτίμηση των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων ως προς την αναγνώριση και αναγωγή της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου» σε υπερεθνικές πολιτικές και συσχετισμού του τρόπου εφαρμογής τους στην Ελλάδα με την Ελλάδα της κρίσης από την προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ερωτώνται αν γνωρίζουν κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους.

4^{ος} άξονας ερωτήσεων: Εάν αναγνωρίζουν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων το «Κοινωνικό Σχολείο» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα μέτρα πολιτικής, ειδικά την πολιτική του «Νέου Σχολείου».

Στον εν λόγω άξονα, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων διατυπώνουν την άποψή τους ως προς το εάν θεωρούν το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» μια σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως προς το εάν σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές, όπως το «Νέο Σχολείο», και αναφορικά με το αν οι δράσεις που υλοποιούνται στα σχολεία στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» διαφέρουν από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια.

5^{ος} άξονας ερωτήσεων: Πώς οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν/πραγματώνουν το «Κοινωνικό Σχολείο». Εάν εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των σχολείων στον τρόπο που υλοποιούν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου». Εάν διαμεσολαβούν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων στη διευκόλυνση της πραγμάτωσης των δράσεων αυτών στα σχολεία και με ποιους τρόπους.

Οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων εκφράζουν την άποψή τους για το αν ήταν ικανοποιητικός ο αριθμός των σχολείων (Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) που υλοποίησαν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» και για το πώς ανταποκρίθηκαν τα σχολεία, απαντούν στο αν επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί πριν την εφαρμογή των εν λόγω δράσεων σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού, αναφέρουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες στην υλοποίηση των δράσεων του προαναφερθέντος Προγράμματος και το αν τους ζητούσαν τη βοήθειά τους. Ακόμη, εκφράζουν τη γνώμη τους για το πώς οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία, εν γένει, πραγματώνουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», για το αν υπάρχουν

διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και σχολείων ως προς τον τρόπο που υλοποιούν τις συγκεκριμένες, αλλά και, γενικότερα, τις εκάστοτε πολιτικές, για τη σύνδεση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την παιδαγωγική και τις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους και για τους θεματικούς άξονες του «Κοινωνικού σχολείου» στους οποίους εστίασαν, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί.

6^{ος} άξονας ερωτήσεων: Κατά πόσο εισάγονται νέες μορφές γνώσης μέσα από αυτό το Πρόγραμμα. Πώς βλέπουν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι λοιποί εμπλεκόμενοι τη νέα γνώση. Εάν διαφέρει από τη γνώση που προσφέρουν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Τέλος, διερευνάται το αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων παρατήρησαν κάποιες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και στους μαθητές ως απόρροια της πραγματοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», το αν πιστεύουν ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής θα μπορούσε να επιφέρει μακροπρόθεσμα αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή και τη λειτουργία του σχολείου, συνολικά, διερευνάται η γνώμη τους για τη σχέση των γνωστικών στόχων με τους στόχους του «Κοινωνικού Σχολείου», για την επίδραση του εν λόγω μέτρου πολιτικής στους μαθητές, αλλά και την πιθανή ανασταλτική του λειτουργία ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, και για τη σχέση της γνώσης που προσφέρεται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» με την ήδη παρεχόμενη γνώση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

- Οδηγός συνέντευξης με τους Διευθυντές των σχολείων:

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: Πώς οι Διευθυντές των σχολείων νοηματοδοτούν το «Κοινωνικό Σχολείο»;

Εδώ, οι Διευθυντές των σχολείων καλούνται να απαντήσουν στο πώς ενημερώθηκαν για το «Κοινωνικό Σχολείο», στο πώς υλοποιείται στην πράξη και τι δραστηριότητες έχουν πραγματοποιηθεί στο σχολείο τους στο πλαίσιο των δράσεων αυτού του νέου μέτρου πολιτικής, στο τι καθιστά αυτές τις δραστηριότητες τμήμα του «Κοινωνικού Σχολείου», στο ποιες είναι οι προτεραιότητες της πολιτικής τους σε σχέση με το «Κοινωνικό Σχολείο» και για

ποιους λόγους πιστεύουν ότι ο τότε Υπουργός Παιδείας το προώθησε, στο ποιοι λόγοι θεωρούν ότι συνέβαλαν στην εισαγωγή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεδομένη χρονική περίοδο και αν πιστεύουν ότι είναι απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών, στο πώς κρίνουν την όλη φιλοσοφία του και τέλος, στο ποια νομίζουν ότι είναι η βαθύτερη σημασία του «Κοινωνικού Σχολείου» για την εκπαίδευση και την παιδεία της χώρας μας.

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: Πώς οι Διευθυντές των σχολείων συμβάλλουν στη νοσηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και πώς αντιλαμβάνονται τη νοσηματοδότησή του από τους προαναφερθέντες. Επίσης, πώς αντιλαμβάνονται τη νοσηματοδότησή του από την πολιτική ηγεσία και τους Σχολικούς Συμβούλους ή την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα - Υπεύθυνους Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου.

Στο συγκεκριμένο άξονα, οι Διευθυντές ερωτώνται για τον τρόπο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου τους σχετικά με τη νέα αυτή δέσμη δράσεων της προηγούμενης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, για το αν εκτιμούν ότι η προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, η Σχολική Σύμβουλος ή η υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα - Υπεύθυνοι Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου και οι εκπαιδευτικοί συνέδεαν την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» με υπερεθνικές πολιτικές ή θεωρούσαν ότι σχετίζεται, πρωτίστως, με την Ελλάδα της κρίσης, για το αν θεωρούν ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του σχολείου τους και, σε ποιο βαθμό, κατά την εκτίμησή τους, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψή τους.

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: Εάν αναγνωρίζουν οι Διευθυντές το «Κοινωνικό Σχολείο» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα Προγράμματα.

Οι Διευθυντές απάντησαν στο αν θεωρούν αυτό το νέο μέτρο πολιτικής μια σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε τι συνίσταται ο διακριτός ρόλος/στόχος του «κοινωνικού» από άλλες δραστηριότητες που ήδη υλοποιούνται στο σχολείο, στο αν πιστεύουν πως το «Κοινωνικό Σχολείο» σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές, όπως το «Νέο Σχολείο», στο αν υπήρξαν εντάσεις κατά την υλοποίηση ανάμεσα στις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου»

και στις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο σχολείο στα πλαίσια άλλων Προγραμμάτων και στο αν οι δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο τους στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» διαφέρουν από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια.

4^{ος} άξονας ερωτήσεων: Πώς οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν/πραγματώνουν το «Κοινωνικό Σχολείο» στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους. Με ποιους τρόπους διαμεσολαβούν οι Διευθυντές στην πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» στα σχολεία.

Στον εν λόγω άξονα, οι Διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα σχετικά με τους θεματικούς άξονες του «Κοινωνικού σχολείου» στους οποίους εστίασαν, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους, στο αν επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί πριν την εφαρμογή των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού, στο με ποιους από τους εμπλεκόμενους φορείς για το «Κοινωνικό Σχολείο» από αυτούς που αναφέρει στις Εγκυκλίους το Υπουργείο Παιδείας έχουν έρθει σε επαφή/επικοινωνία, στο αν αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τους, γενικότερα, προβλήματα και δυσκολίες στην υλοποίηση των δράσεων αυτού του Προγράμματος, στο αν υπήρξε ομοφωνία στο Σύλλογο Διδασκόντων ως προς την πραγμάτωση των εν λόγω δράσεων ή υπήρξαν και αντιδράσεις. Ακόμη, έδωσαν απαντήσεις στο κατά πόσο συνδέουν οι εκπαιδευτικοί τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την παιδαγωγική και τις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους, αλλά και με την πραγματική σχολική ζωή, στο αν διέκριναν κάποιες εντάσεις ανάμεσα στις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», κατά την εφαρμογή τους, και τις απαιτήσεις του καθημερινού σχολικού προγράμματος, στο αν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τους, εν γένει, πραγματώνουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως αυτές ορίζονται από τις Εγκυκλίους και τα λοιπά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας ή απλά μόνο τις εφαρμόζουν χωρίς να τους αποδίδουν μεγάλη σημασία, καθώς δεν μπορούν να ενεργήσουν διαφορετικά, στο αν πιστεύουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και σχολείων ως προς τον τρόπο που υλοποιούν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» και αν έχουν την πεποίθηση ότι αυτό ισχύει, γενικότερα (και με άλλες πολιτικές), και στο πώς εξηγούν αυτή τη διαφοροποίηση, στο πώς επιχείρησαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους και οι ίδιοι να ενσωματώσουν και να εντάξουν

ομαλά τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» στην κουλτούρα του σχολείου τους και να τις συσχετίσουν με τα οφέλη της διδασκαλίας και της μάθησης, στο πώς και με ποιους τρόπους οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές παράμετροι, η ιστορία του σχολείου και οι καθημερινές συνθήκες που επικρατούν σ' αυτό επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους πραγματώνονται οι πολιτικές στο σχολείο τους και, συγκεκριμένα, αυτό το νέο μέτρο πολιτικής, στο αν θεωρούν ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει το είδος των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» στο σχολείο τους και στο αν πιστεύουν ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους είναι επαρκής ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» ή δημιουργεί εμπόδια.

5^{ος} άξονας ερωτήσεων: Κατά πόσο εισάγονται νέες μορφές γνώσης μέσα από αυτό το Πρόγραμμα. Πώς βλέπουν οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της αρμοδιότητάς τους τη νέα γνώση.

Στον παραπάνω άξονα, οι ερωτήσεις αφορούσαν στον αν οι Διευθυντές παρατήρησαν κάποιες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου τους και στους μαθητές ως απόρροια της πραγματοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», στο αν θεωρούν ότι η νέα αυτή δέσμη δράσεων της προηγούμενης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας επιδρά θετικά στους μαθητές (προαγωγή υγείας, ποιότητας ζωής μαθητών και σχολικής κοινότητας, διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, περισσότερη παιδεία κ.ά.) και θα μπορούσε να επιφέρει μακροπρόθεσμα αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (παραδείγματος χάριν, στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, στις πρακτικές, στη γνώση, στη διδασκαλία, στη μάθηση και στη λειτουργία του σχολείου, συνολικά) και τέλος, στο πώς οι γνωστικοί στόχοι σχετίζονται με τους στόχους του «Κοινωνικού Σχολείου».

6^{ος} άξονας ερωτήσεων: Πώς οι ίδιοι, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της ευθύνης τους και το σχολείο τους, γενικότερα, συνεργάζονται και δημοσιοποιούν και προβάλλουν προς την κοινωνία και την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα τις δράσεις που υλοποιούνται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου».

Στον τελευταίο άξονα, ζητήθηκε από τους Διευθυντές να απαντήσουν στο αν έλαβε χώρα στα πλαίσια του σχολείου τους κάποια εκδήλωση για την ενημέρωση

των γονέων σχετικά με το «Κοινωνικό Σχολείο», στο αν αποτελεί καθήκον τους το να ενημερώνουν ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από το σχολείο τους, στο αν πραγματοποιήθηκε στο σχολείο τους σε σχετική εκδήλωση κατά την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» κάποια επίσκεψη των εμπλεκόμενων φορέων του «Κοινωνικού Σχολείου» (Επιστήμονες, Αθλητές, Καλλιτέχνες, Σχολικοί Σύμβουλοι, Εκπρόσωποι Τοπικής Αυτοδιοίκησης, γονείς, ευρύτερη σχολική κοινότητα...), στο πώς αποτιμήθηκαν οι δράσεις που υλοποίησε το σχολείο τους από τη Διοίκηση ή/και την κοινότητα, στο αν συνεργάζονται με άλλα σχολεία για την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών ως προς τη δημιουργικότερη υλοποίηση/πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», στο αν επισκέφθηκαν την ιστοσελίδα του «Κοινωνικού Σχολείου» της Περιφέρειας Πελοποννήσου ή/και ιστοσελίδες άλλων σχολείων και στο αν οι ίδιοι και το προσωπικό τους δίνουν έμφαση, κυρίως, στην παιδαγωγική και οργανωτική αλλαγή ή στην απαίτηση του Υπουργείου Παιδείας να καταγράφονται και να κοινοποιούνται τα στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία και τις δραστηριότητες του σχολείου.

7.4.2. Δειγματοληψία – Το πεδίο της έρευνας και η επιλογή του δείγματος

Αρχικά, ως ερευνητικό πεδίο επιλέγεται η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου. Το δείγμα μας αποτελείται από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έναν Υπεύθυνο Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τα Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Αρκαδίας και, συγκεκριμένα, της Τρίπολης, στα οποία πραγματοποιούμε συνέντευξη με τους Διευθυντές. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι, πριν τη διεξαγωγή του κυρίως μέρους της έρευνας, διενεργήθηκαν δύο διερευνητικές συνεντεύξεις με τη Σχολική Σύμβουλο Π.Ε. 70 – Υπεύθυνη Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου και την αποσπασμένη εκπαιδευτικό Π.Ε.70 – Διοικητική Υπάλληλο στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου – Αναπληρώτρια για το «Κοινωνικό

Σχολείο», ώστε να εκμαιεύσουμε κάποιες πρώτες πληροφορίες για την ταυτότητα και τον τρόπο λειτουργίας του «Κοινωνικού Σχολείου».

Θεωρήσαμε καταλληλότερο να διεξαγάγουμε συνεντεύξεις με τους Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της Περιφέρειας Πελοποννήσου (N=9) για να έχουμε μια πιο σφαιρική εικόνα για το τι γίνεται με τις ενδοσχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις σε όλα τα σχολεία της Περιφέρειας.

Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων με τους Διευθυντές των σχολείων επιλέχθηκε ο Νομός Αρκαδίας. Η επιλογή αυτή έγινε, διότι η ερευνήτρια έχει υπηρετήσει ως δασκάλα σε Δημοτικά Σχολεία του εν λόγω Νομού, όπως και το τρέχον σχολικό έτος, και θα ήταν ευκολότερο να συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα επιλέγοντας ένα βολικό δείγμα. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις θα διαρκούσαν ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, λειτουργούσε ανασταλτικά ως προς την επιλογή άλλου νομού για διεξαγωγή συνεντεύξεων.

Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία που επιλέχθηκαν ήταν σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Τρίπολης και ειδικότερα, τα Δημοτικά και τα Γυμνάσια. Επιλέξαμε να μελετήσουμε μόνο τις προαναφερθείσες βαθμίδες, δεδομένου ότι στα Νηπιαγωγεία το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι πιο ελαστικό και πλαισιώνεται από δράσεις συναφούς θεματολογίας με τους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» και, ως εκ τούτου, οι Νηπιαγωγοί έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να δημιουργήσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον δράσεων και δραστηριοτήτων για την κοινωνικοποίηση των νηπίων. Ταυτόχρονα, τα παιδιά στη νηπιακή ηλικία τείνουν να δημιουργούν παρέες περισσότερο στη βάση πρόσκαιρων ενδιαφερόντων και άρα, οι δράσεις στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» να μην επιφέρουν τόσο απτά αποτελέσματα. Αναφορικά με τα Λύκεια, σπάνια υλοποιούνται ενδοσχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις, πέραν των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος, αφού είναι γνωστό ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην προετοιμασία για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Επίσης, διεξαγάγαμε περισσότερες συνεντεύξεις με Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων (N=4), καθότι, σύμφωνα με τις αρχικές πληροφορίες μας, τα Δημοτικά ενεργοποιήθηκαν περισσότερο αναφορικά με τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» σε σχέση με τα Γυμνάσια. Ωστόσο, πήραμε συνεντεύξεις και από Διευθυντές Γυμνασίων (N=2).

Τα σχολεία που προτιμήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ήταν «συνήθη» σχολεία, με παρόμοια χαρακτηριστικά, όπως και στη μελέτη των Ball *et al* (2012), για να έχουμε πιο αξιόπιστες απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Έτσι, συνολικά, πραγματοποιήσαμε συνεντεύξεις με έξι Διευθυντές σχολείων.

Τέλος, επισκεφθήκαμε τις ιστοσελίδες των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου, προκειμένου να δούμε τι έχει αναρτηθεί σχετικά με την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από τα Δημοτικά και τα Γυμνάσια του εκάστοτε νομού, και καταγράψαμε ενδεικτικές δράσεις σε έναν πίνακα (βλ. Παράρτημα 7).

7.4.3. Η διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, επικοινωνήσαμε με τους φορείς της δράσης από τους οποίους σκοπεύαμε να πάρουμε συνέντευξη για να τους ενημερώσουμε για το σκοπό της έρευνάς μας, να τους διαβεβαιώσουμε για το σεβασμό της ανωνυμίας τους και να ζητήσουμε τη συγκατάθεσή τους για τη διενέργεια της έρευνάς μας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το δείγμα που επιλέχθηκε για να συμμετάσχει στην έρευνα δέχθηκε με μεγάλη ευχαρίστηση, πλην της Σχολικής Συμβούλου που, ενώ, στην αρχή, ήταν πολύ πρόθυμη και βοηθητική ως προς τη διεξαγωγή της διερευνητικής συνέντευξης, στη συνέχεια, δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει περαιτέρω στην έρευνα λόγω φόρτου εργασίας.

Έτσι, αφού οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα ενημερώθηκαν για το σκοπό της, έπειτα, ορίστηκε η μέρα, η ώρα και ο τόπος συνάντησης για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Ειδικότερα, οι συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα στο Νομό Αρκαδίας πραγματοποιήθηκαν με τη φυσική παρουσία των συνεντευξιζόμενων, ενώ οι συνεντεύξεις εκτός Αρκαδίας πραγματοποιήθηκαν μερικές δια ζώσης, άλλες, όμως, μέσω Skype ή και τηλεφωνικά. Να επισημανθεί ότι η διεξαγωγή των συνεντεύξεων μέσω Skype ή τηλεφωνικά ήταν εξαιρετικά δύσκολη, γιατί η σύνδεση με το Skype ή η επικοινωνία μέσω τηλεφώνου ήταν, ορισμένες φορές, προβληματική, με αποτέλεσμα να μην έχει καλή ηχητική κάλυψη η συνομιλία, γεγονός που ανάγκαζε την ερευνήτρια

να παρακαλεί τους συνεντευξιζόμενους να επαναλάβουν τα λεγόμενά τους ή να δυσκολεύεται πάρα πολύ να διακρίνει ορισμένα λόγια κατά την απομαγνητοφώνηση.

7.5. Σύνοψη Κεφαλαίου

Το εν λόγω Κεφάλαιο με την αναλυτική παρουσίαση του τρόπου εργασίας μας στη συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για τη συστηματική παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους φορείς της δράσης που ακολουθεί αμέσως παρακάτω.

Κεφάλαιο 8. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους φορείς της δράσης

8.1. Εισαγωγή

Στο παρόν Κεφάλαιο, επιχειρείται η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους φορείς της δράσης σχετικά με τις ενδοσχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις που πραγματοποιούνται στα σχολεία και κυρίως, με το νεοεισαχθέν Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» στα σχολεία της χώρας μας. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), η παρουσίαση των δεδομένων περιλαμβάνει τις διαδικασίες και τεχνικές που στοχεύουν στην οργάνωση της πληροφορίας και στην επεξεργασία και ανάλυσή της. Η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται για καθεμιά κατηγορία συνεντευξιαζόμενων ξεχωριστά. Επεξηγηματικά, πρώτα παρουσιάζονται τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι οποίοι, λόγω της θέσης τους, έχουν τη δυνατότητα να μας δώσουν την εικόνα των σχολείων για κάθε έναν από τους νομούς της Περιφέρειας και στη συνέχεια τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Να σημειωθεί ότι θα προηγηθεί α) η παρουσίαση των δεδομένων από τις διερευνητικές συνεντεύξεις με τη Σχολική Σύμβουλο Π.Ε. 70, Υπεύθυνη Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου και την αποσπασμένη δασκάλα Π.Ε. 70 - Διοικητική Υπάλληλο στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου, Αναπληρώτρια για το «Κοινωνικό Σχολείο». Οι διερευνητικές συνεντεύξεις βοηθούν να κατανοηθεί το πλαίσιο και η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην προσπάθεια να υλοποιηθεί το μέτρο του «Κοινωνικού Σχολείου». (β) Η περιγραφή του προφίλ των συνεντευξιαζόμενων, η οποία συμβάλλει στην κατανόηση της «θέσης» από την οποία μιλούν στις συνεντεύξεις.

8.2. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις διερευνητικές συνεντεύξεις με τη Σχολική Σύμβουλο, Υπεύθυνη Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» και την εκπαιδευτικό – Διοικητική Υπάλληλο, Αναπληρώτρια «Κοινωνικού Σχολείου»

8.2.1. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τη διερευνητική συνέντευξη με τη Σχολική Σύμβουλο

Αρχικά, στην ερώτηση του ποια σχολεία έχει αναλάβει, η απάντηση της Σχολικής Συμβούλου ήταν ότι έχει αναλάβει όλη την Περιφέρεια Πελοποννήσου, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, και ότι ανά Νομό έχει οριστεί ένας Υπεύθυνος για το «Κοινωνικό Σχολείο», οι πιο πολλοί εκ των οποίων είναι και Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων. Έπειτα, όταν ρωτήθηκε για το πώς προσεγγίζει τα σχολεία (παραδείγματος χάρη, ζητάει από τα σχολεία να κάνουν δράσεις ή από μόνα τους τα σχολεία παίρνουν πρωτοβουλίες), απάντησε ότι ενημερώθηκαν αυτοί που έχουν την εποπτεία και οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων:

Στην τρίτη ερώτηση ως προς το ποια είναι η Επιτροπή στην Περιφέρεια Πελοποννήσου για το «Κοινωνικό Σχολείο», απάντησε ότι είναι η ίδια - Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. 70 και Συντονίστρια δράσεων Πρόληψης κατά της Βίας και η αποσπασμένη δασκάλα Π.Ε. 70 στην Περιφέρεια. Επίσης, σημείωσε ότι έχουν δουλέψει τρία χρόνια στο θέμα της Πρόληψης κατά της Βίας και το διευρύνουν με το «Κοινωνικό Σχολείο». Κατόπιν, στο ερώτημα αναφορικά με τους φορείς που έχουν έρθει σε επαφή/επικοινωνία, από αυτούς που αναφέρει ο Υπουργός Παιδείας, απάντησε ότι έχουν έρθει με όλους όσους εμπλέκονται, όπως Κέντρα Πρόληψης – «ΟΚΑΝΑ», Διαφυλικές Σχέσεις και Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση με το Σεξολογικό Ινστιτούτο, Αποφυγή του Καπνίσματος (Μπεχράκης – Αντικαπνιστικό Κέντρο Παρέμβασης Πελοποννήσου), «ΕΨΥΠΕ» για το Bullying, Ρατσιστικά Θέματα («Το χαμόγελο του παιδιού»), Συνήγορο του Παιδιού για τα Δικαιώματα των Παιδιών, Ύπατη Αρμοστεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Υπουργείο Δημόσιας Τάξης για τη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος. Όταν τη ρώτησα για το πώς θα μπορούσα εγώ να παρακολουθήσω τα σχολεία, μου πρότεινε να μην ασχοληθώ με αυτό λόγω μεγάλης γραφειοκρατίας, αλλά

να συμβουλευτώ το site της Περιφέρειας Πελοποννήσου όπου υπάρχει ένα εικονίδιο για το «Κοινωνικό Σχολείο» όπου θα βρω την Ηλεκτρονική Φόρμα Καταγραφής των Δράσεων των Σχολείων (βλ. Παράρτημα 6) η οποία ενημερώνεται συνεχώς. Στη συνέχεια, στην ερώτηση του τι καθιστά τις δραστηριότητες κομμάτι του «Κοινωνικού Σχολείου», διατύπωσε την άποψη πως πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση όπου εμπλέκονται γονείς, εκπαιδευτικοί και παιδιά και την ίδια θεματική την αναλύουν και την προσεγγίζουν με άλλη οπτική η καθεμιά από τις προαναφερθείσες κατηγορίες. Στο προτελευταίο ερώτημα για το τι καινούριο έχει το «Κοινωνικό Σχολείο», η απάντηση ήταν ότι πρόκειται για διασύνδεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, όταν ρωτήθηκε για το λόγο για τον οποίο ανέλαβε την εν λόγω θέση (Για παράδειγμα, της το ανέθεσαν ή η ίδια εκδήλωσε σχετικό ενδιαφέρον λόγω του ότι αποτελεί προσόν/κριτήριο για την αξιολόγηση), διαβεβαίωσε πως την ενδιαφέρει πραγματικά αυτό που κάνει, καθώς και ότι υπήρξε η ίδια Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων και γνωρίζει επακριβώς την όλη διαδικασία:

Σ.Σ. (Σχολική Σύμβουλος): «Με ενδιαφέρει πραγματικά αυτό που κάνω. Έχω κάνει δύο Μεταπτυχιακά και ένα Διδακτορικό στο Αιγαίο. Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και τα ανθρώπινα δικαιώματα ήταν στα ενδιαφέροντά μου. Έχω αξιολογηθεί γι' αυτό. Είμαι Σχολική Σύμβουλος. Υπήρξα η ίδια Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων και ξέρω ακριβώς πώς κινείται το «νήμα».»

Ως καταληκτικό σχόλιο, αποφάνθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κινητοποιηθεί στ' αλήθεια και δουλεύουν πιο συντονισμένα και διαθεματικά με την «ομπρέλα» του «Κοινωνικού Σχολείου».

8.2.2. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τη διερευνητική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό - Διοικητική Υπάλληλο, Αναπληρώτρια «Κοινωνικού Σχολείου»

Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με το ποια σχολεία έχουν αναλάβει ως Περιφέρεια Πελοποννήσου και ποια είναι η αρμοδιότητά τους, η Διοικητική Υπάλληλος απάντησε ότι έχουν αναλάβει όλη την Περιφέρεια Πελοποννήσου, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, ότι ανά Νομό/Διεύθυνση Εκπαίδευσης έχει οριστεί

ένας Υπεύθυνος Συντονισμού για το «Κοινωνικό Σχολείο» που αποτελεί ένα «δίκτυο/δικτύωση/σύνδεση με τα πράγματα» (Δ.Υ.) και ότι οι περισσότεροι στις Διευθύνσεις είναι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων. Επίσης, συμπλήρωσε πως Συντονίστρια σε περιφερειακό επίπεδο είναι η Σχολική Σύμβουλος που έχει οριστεί, ότι η ίδια έχει αναλάβει το διοικητικό κομμάτι – διαβιβάζει τα έγγραφα προς τα «κάτω», προς τους Υπεύθυνους των Διευθύνσεων. Δηλαδή, εξήγησε πως είναι μια υπάλληλος που διεκπεραιώνει διοικητικά τα θέματα, όπως τα σχετικά με το «Κοινωνικό Σχολείο» και τις λοιπές δράσεις, και βοηθάει στην όλη διαδικασία συνεργαζόμενη και με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων των Διευθύνσεων. Τέλος, ανέφερε πως δεν είναι υποχρεωτικό να ξέρει η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τι δραστηριότητες κάνει το σχολείο, διότι το γνωρίζει η Σχολική Σύμβουλος. Εντούτοις, επεσήμανε ότι σε κάποιες Διευθύνσεις, όπως στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων έχουν φτιάξει δικό τους χώρο που φιλοξενούν το «Κοινωνικό Σχολείο». Στη δεύτερη ερώτηση αναφορικά με το πώς προσεγγίζουν τα σχολεία (Για παράδειγμα, ζητάνε από τα σχολεία να κάνουν δράσεις ή από μόνα τους τα σχολεία παίρνουν πρωτοβουλίες), η απάντηση ήταν ότι ή στέλνουν απευθείας έγγραφα στους Υπεύθυνους των Διευθύνσεων ή οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναλαμβάνουν όλη τη δουλειά. Επιπλέον, επεσήμανε πως το Υπουργείο Παιδείας πάντα στέλνει έγγραφα στις Διευθύνσεις και αυτές το διαβιβάζουν στις σχολικές μονάδες. Ως προς το θέμα της διαχείρισης του «Κοινωνικού Σχολείου» και των αξόνων του, απάντησε πως επαφίεται στην προσωπικότητα του καθενός και πως η Σχολική Σύμβουλος προσφέρει στήριξη σε οτιδήποτε χρειαστεί.

Έπειτα, όταν ρωτήθηκε για το ποια είναι η Επιτροπή στην Περιφέρεια για το «Κοινωνικό Σχολείο», απάντησε πως το κομμάτι του «Κοινωνικού Σχολείου» διεκπεραιώνεται από τον Περιφερειακό Διευθυντή, τη Σχολική Σύμβουλο – Υπεύθυνη Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου και την ίδια. Μάλιστα, αναφέρθηκε στο ότι από τη στιγμή που ενεργοποιήθηκε η «Σχολική Βία» από το Υπουργείο Παιδείας, το 2012, υπεύθυνοι είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής, η Σχολική Σύμβουλος και η ίδια (Περιφέρεια ΕΣΥΔΠ (Επιτροπές Συντονιστών Δράσεων Πρόληψης)). Επίσης, σημείωσε πως ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης έχουν οριστεί κάποιοι Υπεύθυνοι για το «Κοινωνικό Σχολείο». Τη «Σχολική Βία» τη χαρακτήρισε ως ένα δίκτυο όπου παρέχεται πιο άμεση πρόληψη και

αντιμετώπιση και στο οποίο μπορεί ο καθένας να απευθυνθεί κατευθείαν. Επιπρόσθετα, επεσήμανε πως, μέσω αυτού, του δίνεται η δυνατότητα να απευθυνθεί και στα τοπικά δίκτυα (παραδείγματος χάρη, δημόσιους φορείς, Παιδοψυχιάτρους, ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης), Κέντρα Πρόληψης), ότι σε κάθε σχολείο, ανά νομό και ανά βαθμίδα, έχει οριστεί μία Ομάδα Δράσεων Πρόληψης και ότι συνυπάρχει με τους σχετικούς άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου», γεγονός που συνεχίζει να μπερδεύει τους εκπαιδευτικούς. Τόνισε πως στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι «κρίκοι», αλλά πως όλη η αλυσίδα ξεκινά από την Περιφέρεια και καταλήγει στο μαθητή. Κατόπιν, όταν ρωτήθηκε με ποιους φορείς από αυτούς που αναφέρει ο Υπουργός Παιδείας έχουν έρθει σε επαφή/επικοινωνία, η απάντηση ήταν η ίδια με αυτή της Σχολικής Συμβούλου. Επίσης, συμπλήρωσε πως θα μπορούσε να συνδράμει και άλλος φορέας, όπως, για παράδειγμα, ο Παιδοψυχίατρος του Νοσοκομείου της Τρίπολης. Όταν τη ρώτησα για το πώς θα μπορούσα εγώ να παρακολουθήσω τα σχολεία, μου είπε πως χρειάζεται σχετική έγκριση από κάποια κυρία της Περιφέρειας Πελοποννήσου ή πως θα στείλει η ίδια σχετικό αίτημα στο Υπουργείο Παιδείας. Παράλληλα, ανέφερε πως στο site της Περιφέρειας Πελοποννήσου υπάρχει ένα εικονίδιο για το «Κοινωνικό Σχολείο» στο οποίο εμπεριέχεται μια Ηλεκτρονική Φόρμα Καταγραφής των Δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από τα σχολεία και συγκεντρώνονται τα στοιχεία - φιλτραρισμένες απαντήσεις που τις προωθεί για ενημέρωση στο Υπουργείο Παιδείας. Ακόμη, η Περιφέρεια Πελοποννήσου συλλέγει δράσεις από όλους τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να γίνουν ορατές και στις άλλες Περιφέρειες. Έτσι, όπως παραδέχθηκε, παρόλο που λαμβάνει χώρα κάποια μορφή ελέγχου από την Περιφέρεια, γίνεται, ταυτόχρονα, και διάχυση πραγμάτων, γεγονός που είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, πρόσθεσε πως οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων διαβιβάζουν συνεχώς στην Περιφέρεια έγγραφα σχετικά με το «Κοινωνικό Σχολείο» και άλλες συναφείς δράσεις, για να τα προωθήσουν στο Υπουργείο. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει συνεχώς κίνηση και δεν έχει σταματήσει ούτε με την έλευση της νέας Κυβέρνησης (συνασπισμού ΣΥΡΙΖΑ ΑΝΕΛ, από τον Ιανουάριο, 2015). Συμπλήρωσε πως αυτό που ενδιαφέρει το Υπουργείο είναι συγκεκριμένα στοιχεία (για παράδειγμα, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης που έκανε τις εν λόγω δράσεις) και όχι ονομαστικά και πως γι' αυτό το λόγο έφτιαξε η Περιφέρεια Πελοποννήσου την προαναφερθείσα Φόρμα με τον τρόπο που ήθελε το Υπουργείο Παιδείας, γιατί, πριν επικοινωνήσουν μαζί του, κατέγραφαν τις δράσεις ονομαστικά.

Βέβαια, προς το παρόν, οι δράσεις των σχολείων δεν είναι ορατές. Ολοκλήρωσε λέγοντας πως, μετά τον πρώτο τριμηνιαίο απολογισμό που έδωσε στο Υπουργείο Παιδείας, δεν έχει καμία «ενόχληση» από το νέο Υπουργό Παιδείας. Μετέπειτα, στην ερώτηση του τι καθιστά τις δραστηριότητες κομμάτι του «Κοινωνικού Σχολείου», ισχυρίστηκε πως, ως Περιφερειακός, τους ενδιαφέρει «όλος ο κοινωνικός περίγυρος του μαθητή (γονείς, φίλοι, εκπαιδευτικοί) [και] ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα, εν αντιθέσει με το Υπουργείο Παιδείας που το ενδιαφέρουν μετρήσιμα αποτελέσματα (αριθμοί/στατιστικά στοιχεία για συμπεράσματα)» (Δ.Υ.). Στην προτελευταία ερώτηση για το τι καινούριο έχει το «Κοινωνικό Σχολείο», η απάντηση ήταν πως πρόκειται για διασύνδεση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και πως είναι χρήσιμη η συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς της τοπικής κοινότητας ή της ευρύτερης κοινωνίας για ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Μάλιστα, όπως συμπλήρωσε, το «Κοινωνικό Σχολείο» μπαίνει κάτω από μια «ομπρέλα» όπου και άλλες πολλές δράσεις έχουν μπει (για παράδειγμα, «Δράσεις Κίνησης Πολιτών»). Καταλήγοντας, στην ερώτηση ως προς το λόγο για τον οποίο ανέλαβε αυτή τη θέση, τόνισε πως είναι πολύ ευχαριστημένη με αυτό που κάνει, γιατί είναι πολύ ωραίο αντικείμενο και μπορεί να φτάσει από την Περιφέρεια ως το μαθητή στοχεύοντας στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, είναι πολύ χρήσιμο, διότι είναι όλα οργανωμένα και θα της δοθεί η ευκαιρία, όταν γυρίσει στο σχολείο, αλλά και στον κάθε εκπαιδευτικό, να έχει μια αφετηρία για να κινηθεί:

Δ.Υ.: «Χαίρομαι πραγματικά, γιατί είμαι εκπαιδευτικός και είναι πολύ ωραίο αντικείμενο και μπορεί να φτάσει από εδώ ως το μαθητή. Δεν είναι καθαρά διοικητικό έργο. Στοχεύει στην εκπαίδευση! Επίσης, θα είναι χρήσιμο, όταν θα γυρίσω στο σχολείο, να είναι οργανωμένα ό,τι έχω κάνει, για να έχω μια βάση να κινηθώ.»

8.3. Σκιαγράφηση του προφίλ των συνεντευξιαζόμενων

Σκιαγραφώντας το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων από το δελτίο των ατομικών τους στοιχείων, από το οποίο αντλούμε πληροφορίες για την ιδιότητα και τα χαρακτηριστικά τους, την ειδικότητά τους, τα έτη υπηρεσίας τους, τις σπουδές τους και τις λοιπές γνώσεις τους, τα ενδιαφέροντά τους, τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες

δράσεις κλπ., μας δίνεται η δυνατότητα κατανόησης της «θέσης» από την οποία μιλούν στις συνεντεύξεις.

Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι έχουν, πέρα από το βασικό τους Πτυχίο, και άλλα, όπως Μετεκπαίδευση ή Εξομοίωση, δεύτερο Προπτυχιακό Πτυχίο, Μεταπτυχιακά, Διδακτορικά. Επίσης, έχει ενδιαφέρον το ότι κάποιοι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων έχουν κάνει Μεταπτυχιακά πάνω στη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στην «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» ή δεύτερο Προπτυχιακό Πτυχίο στις «Διεθνείς Σχέσεις και Οργανισμοί» και στη «Θεατρολογία». Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους, ο αριθμός τους κυμαίνεται από οχτώ έως τριάντα και στη συγκεκριμένη θέση, τα τελευταία τρία, ή και λιγότερα, χρόνια. Επιπλέον, τα ενδιαφέροντά των περισσότερων συνάδουν με τη συγκεκριμένη θέση που έχουν αναλάβει, όπως επιστημονικά, κοινωνιολογικά – παιδαγωγικά, εκπαίδευση, Κατηχητικό, παιδιά, διαπολιτισμικότητα, θέατρο, κινηματογράφος, ιστορικά, φιλοσοφικά, μουσικά, δημιουργίες, εκδρομές – ταξίδια. Ολοκληρώνοντας με τα ενδιαφέροντά τους, διακρίνουμε ότι όλοι τους έχουν συμμετάσχει σε καινοτόμες δράσεις, όπως “E-twinning”, “Comenius”, “Socrates”, Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά και Πιλοτικά Προγράμματα, Προγράμματα Αγωγής Υγείας, Προγράμματα με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Προγράμματα Ομαλής Μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, Δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Έρευνα Δράσης.

Έπειτα, μελετώντας τα ατομικά στοιχεία των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, παρατηρούμε ότι όλοι τους κατέχουν ένα δεύτερο Πτυχίο, είτε αυτό είναι Εξομοίωση, είτε Προπτυχιακό, είτε Μεταπτυχιακό. Μάλιστα, ένας Διευθυντής έχει κάνει το Μεταπτυχιακό του πάνω στη Διαπολιτισμικότητα. Κατόπιν, τα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονται από είκοσι έως τριάντα τέσσερα. Επίσης, τα ενδιαφέροντά τους σχετίζονται με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, τη Λογοτεχνία, το χορό, το κολύμπι. Τέλος, αρκετοί έχουν συμμετάσχει σε καινοτόμες δράσεις, όπως “E-twinning”, “Comenius”, Περιβαλλοντικά και Πολιτιστικά Προγράμματα.

8.4. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων και με τον Υπεύθυνο Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»

Σε αυτή την Ενότητα, θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και με τον Υπεύθυνο Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου.

8.4.1. Ο ρόλος του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων

Στο πρώτο ερώτημα του προαναφερθέντος άξονα σχετικά με την επιλογή τους ως Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων σε Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες έλαβε χώρα η επιλογή τους για την εν λόγω θέση, αναδεικνύεται ότι η επιλογή Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων προκύπτει από διαδικασία η οποία καθορίζεται από τη νομοθεσία. Η ανάθεση είναι τριετούς διάρκειας και, προκειμένου να επιλεγούν οι υποψήφιοι, καταθέτουν το βιογραφικό τους, τα δικαιολογητικά/παραστατικά και περνούν και από συνέντευξη στο ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) που, μετά, προωθείται στην Περιφέρεια Πελοποννήσου. Να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι επιθυμούσαν να κάνουν αίτηση όταν βγήκαν η σχετική Εγκύκλιος και η Προκήρυξη. Κάποιοι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων αναφέρουν ότι η έκτακτη επιλογή τους προέκυψε και από το γεγονός ότι παραιτήθηκαν οι προηγούμενοι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων πριν λήξει η θητεία τους και η θέση είχε παραμείνει κενή ή ότι δεν κέρδισαν τη θέση, αλλά, τελικά, την κατέλαβαν για το τρέχον σχολικό έτος, διότι ο συνάδελφος αποσύρθηκε για προσωπικούς λόγους. Επίσης, ο Υπεύθυνος Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρει ότι η επιλογή του έγινε ύστερα από πρόταση από το Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης του Νομού στον οποίο υπηρετεί σε συνεργασία με τον Υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων, σύμφωνα με την Εγκύκλιο η οποία όριζε το ποιος θα αναλάβει σε επίπεδο νομού Διεύθυνσης.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. (Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) 5: «Με επέλεξε Επιτροπή του ΠΥΣΔΕ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας το 2012 με αξιολογικά κριτήρια, κάναμε αίτηση, δώσαμε το βιογραφικό μας με ό,τι μας ζητούσανε και κριθήκαμε σε σχέση με άλλους πέντε ή έξι συναδέλφους.»

Στο δεύτερο ερώτημα για το ρόλο τους ως Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων, υπήρξε ταύτιση απόψεων. Έτσι, ισχυρίστηκαν ότι ο ρόλος τους είναι «παιδαγωγικός και καθοδηγητικός» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3), εμπνευστικός και έχει ένα ευρύ πεδίο που περιλαμβάνει την ενημέρωση, το συντονισμό, την υποστήριξη, την εποπτεία και την εφαρμογή σχετικά με το σχεδιασμό και τη διαδικασία υλοποίησης και επιτυχούς πορείας των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στις σχολικές μονάδες της χώρας, όπως αυτά καθορίζονται από τις Εγκυκλίους. Επεξηγηματικά, βασική τους προτεραιότητα είναι να συνεπικουρούν τους εκπαιδευτικούς, να τους βοηθούν σε όποια απορία τους και να προχωρούν σε διάφορων ειδών επιμορφώσεις, όπως ως προς τη θεωρία και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των Προγραμμάτων, για θεματικά σεμινάρια κλπ.. Επίσης, συνεργάζονται και με διάφορους φορείς και υπηρεσίες, είτε μέσα από τις δομές του Υπουργείου Παιδείας είτε με το Δήμο και τις Υπηρεσίες Πολιτισμού, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Υγείας που διαθέτει ο κάθε Δήμος, με Νοσοκομεία, με την Τροχαία κλπ.. Στις αρμοδιότητές τους ανήκει, ακόμα, και η αναφορά που πρέπει να δίνουν στον Προϊστάμενό τους ή και στον Περιφερειάρχη. Καταληκτικά, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κάνει λόγο για τη δυναμικότητα και τη στατικότητα του ρόλου του αναλόγως των περιστάσεων.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. (Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) 2: «Ο ρόλος της Υπεύθυνης είναι να συντονίζει και να υποστηρίζει το σχεδιασμό και την υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, [...]. Ο ρόλος, λοιπόν, είναι να υποστηρίζεις και να συντονίζεις το σχεδιασμό και την υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, να διερευνάς και να αξιολογείς τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από τη θεωρία και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των Προγραμμάτων, ώστε να υλοποιείς και επιμορφωτικές συναντήσεις πρώτου επιπέδου, όπως συνηθίζουμε να λέμε τις βασικές γνώσεις θεωρίας και μεθοδολογίας και μετά, θεματικών σεμιναρίων, για παράδειγμα, ήταν τα θεματικά έτη της “UNESCO”, τελευταίο ήταν ο ενεργός πολίτης, το νερό, το έδαφος, το δάσος, οι άλλοι, [...], διαχείριση συναισθημάτων

κλπ., οπότε μπορείς να κάνεις και θεματικές συναντήσεις. Από την άλλη μεριά, πολλές φορές, για τις συναντήσεις, για τις επιμορφώσεις αυτές και είναι και σκόπιμο, δηλαδή, συνεργάζεσαι και με διάφορους φορείς είτε μέσα από τις δομές του Υπουργείου, όπως είναι τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και, επίσης, με το Δήμο και τις Υπηρεσίες Πολιτισμού, Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Υγείας που έχει ο κάθε Δήμος, με Νοσοκομεία, με την Τροχαία κλπ., διάφορες, έτσι, υπηρεσίες και φορείς.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «Είναι ρόλος πολύ δυναμικός από μια μεριά, αλλά και πολύ στατικός απ' την άλλη. Εξαρτάται, δηλαδή, από πολλούς παράγοντες. Ο Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, σύμφωνα με την Εγκύκλιο που τον ορίζει και καθορίζει τις αρμοδιότητές του, είναι ένα είδος, ας το πούμε, εμπνευστή των σχολείων της περιοχής, εκπαιδευτικών και μαθητών, της εκπαιδευτικής κοινότητας γενικά του εν λόγω Νομού ή οποιουδήποτε άλλου νομού από τους νομούς της χώρας. Εμπνευστής στα θέματα τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Αγωγής Υγείας. Δεν χωράει αμφιβολία ότι κάθε ένα από αυτά τα θέματα είναι ζωτικής σημασίας και πρέπει να διαπαιδαγωγούνται τα παιδιά, εκτός, δηλαδή, από τα μαθησιακά θέματα στο σχολείο, όλοι θα ομολογούσαν ότι πρέπει να μαθαίνουν τα παιδιά και τέτοιου είδους, να έχουν πρόσβαση και σε αυτά τα αντικείμενα. Συνεργάζομαι με πολλούς φορείς, ενημερώνω τους καθηγητές και τους μαθητές στις τρεις αυτές παραμέτρους που σου ανέφερα και τους υποστηρίζω είτε με υλικό που έχω απ' το Υπουργείο ή μαζεύω, κυρίως, προσωπικά, τους ενημερώνω γι' αυτά τα θέματα, οργανώνω σεμινάρια, εκδηλώσεις, υποστηρίζω εκδηλώσεις σχολείων σχετικές, παρακολουθώ εγώ η ίδια σεμινάρια των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υπάρχουν στη χώρα και άλλα σεμινάρια σε θέματα σαν αυτά που σου προανέφερα.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «[...] ένα μέρος είναι και αυτό, η προώθηση και της πολιτικής του Υπουργείου, αλλά μέσα από τη σχολική πράξη.»

Ο Υπεύθυνος Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» κάνει λόγο για συνεργασία της Διεύθυνσης με την Περιφερειακή Συντονίστρια των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» Πελοποννήσου και με τις σχολικές μονάδες και εστιάζει στο γεγονός ότι, χάρη στην υλοποίηση των δράσεων των θεματικών αξόνων του «Κοινωνικού Σχολείου», οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται πιο επικοινωνιακά για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.

Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με τους λόγους ανάληψης της θέσης του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων, όλοι οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων αναφέρουν πως ήθελαν πραγματικά αυτή τη θέση είτε γιατί ήθελαν να δουν πώς είναι η εφαρμογή των Μεταπτυχιακών τους Σπουδών στο σχολείο από έναν ρόλο περισσότερο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και υποστηρικτικό που συνδυάζει τη γνώση με τη δράση είτε γιατί έχουν υλοποιήσει πολλά Προγράμματα στην τάξη ως εκπαιδευτικοί και τώρα έφθασε η ώρα να δοκιμάσουν και κάτι άλλο, ώστε να λάβουν

και να δώσουν εμπειρία, είτε γιατί η προαιρετική φύση των Προγραμμάτων συμβάλλει στην υποστήριξη της τάξης και της σχολικής κοινότητας, «στις σχέσεις που δομεί ο εκπαιδευτικός με την τάξη του, στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2). Επιπλέον, το γεγονός ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων δουλεύονται ως ερευνητική εργασία (project) επιτρέπει το να ασχοληθούν οι μαθητές εκτενώς με το πρόβλημα και να δώσουν τις απαραίτητες λύσεις, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη. Μόνο δύο Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απάντησαν πως, αρχικά, ανέλαβαν αυτή τη θέση για να συμπληρώσουν το ωράριό τους όντας κοντά στον τόπο κατοικίας τους ή γιατί δεν τους άρεσε εκεί που δούλευαν ή διότι θεώρησαν ότι θα ήταν λιγότερο κουραστικό το να δουλεύουν εκτός τάξης. Εντέλει, όμως, παραδέχτηκαν ότι ήταν ενδιαφέρον και δημιουργικό αυτό που έκαναν.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: «Ημουν παλιότερα Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας. Αυτά τα αντικείμενα με ενδιαφέρουν πολύ. Τα θεωρώ πάρα πάρα πολύ σημαντικά. Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό το ρόλο των Υπευθύνων, στο παρελθόν έχουν δουλέψει και έχουν κάνει εξαιρετικά πράγματα, εξαιρετικές δουλειές και, έτσι, θέλησα, κάποια στιγμή, να δώσω τη σημασία και την αξία που έχει ένας τέτοιος θεσμός, που έχει επιζήσει σε πάρα πολλές δύσκολες συνθήκες και συνεχίζει να επιζεί σε πάρα πολύ δύσκολες συνθήκες, γιατί, φαντάζομαι, γνωρίζετε ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ειδικά, γίνονται εκτός των ωρών, ταυτόχρονα με τα project, που σημαίνει ότι το πλαίσιο είναι αρκετά ασφυκτικό.»

Στην ακόλουθη ερώτηση σχετικά με τα σχολεία που έχουν αναλάβει και τον τρόπο προσέγγισής τους, απάντησαν πως στην περιοχή ευθύνης τους ανήκουν όλα τα Νηπιαγωγεία, τα Δημοτικά, τα Γυμνάσια και τα Λύκεια του Νομού. Ως προς το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, ανέφεραν ότι ο ρόλος τους έχει και διδακτικό περιεχόμενο και ότι στο καθηκοντολόγιό τους ορίζεται ότι πρέπει να μετακινούνται δύο φορές στις σχολικές μονάδες, να συνομιλούν με τους συναδέλφους τους και να καλύπτουν τα όποια θέματα έχουν προκύψει αναφορικά με τη λειτουργία των σχολικών δραστηριοτήτων προβαίνοντας και σε επιμορφωτικές διαδικασίες. Επίσης, ορισμένοι έχουν δημιουργήσει ιστοσελίδα στη Διεύθυνση για να οργανώνουν τις σχολικές δραστηριότητες και να βρίσκουν οι συνάδελφοι εκεί ένα αποθετήριο ιδεών και καινοτόμων πράξεων ώστε να ξεκινούν τα Προγράμματά τους και κάποιοι άλλοι έχουν δώσει ένα email σε όλες τις σχολικές μονάδες όπου, κατ' επιλογή, αυτές γνωστοποιούν τις δράσεις τους σε επίπεδο Διεύθυνσης για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι, όπως επεσήμανε ένας εξ αυτών, κατά την

προσέγγιση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στα σχολεία, αντιμετωπίζουν συμπεριφορές που κυμαίνονται από την απόλυτη απαξίωση μέχρι την απόλυτη προσήλωση.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «[...] Το 10% το βρίσκει πολύ ενδιαφέρον, συμμετέχει παντού και πραγματοποιεί τέτοιες δραστηριότητες. Το 40% που το ξέρει, [...] βρίσκουν διάφορες δικαιολογίες [...]. Υπάρχει και το 50% που, όταν μπαίνεις σε ένα σχολείο και τους λες Σχολική Δραστηριότητα, σου λένε: «Τι είναι αυτό;». [...] Υπήρχε σχολείο όπου ο Διευθυντής, ουσιαστικά, με έδωσε με τη συμπεριφορά του, [...]»

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2: «Τα σχολεία, ειδικά τα τελευταία χρόνια [...], τα περισσότερα σχολεία και τα Ειδικά υλοποιούν Προγράμματα. Ο τρόπος που τα προσεγγίζω είναι και στην αρχή: κάνεις κάποιες συναντήσεις (αυτό το λέει και η ίδια η Εγκύκλιος), επισκέπτεσαι, δηλαδή, τα σχολεία με φυσική παρουσία, κάποιες συναντήσεις αρχικά με τους Διευθυντές για να τους ενημερώσεις για τη φύση των Προγραμμάτων και τον τρόπο που υλοποιούνται ή για διάφορα Προγράμματα, όπως το «Κοινωνικό Σχολείο» ή τα θεματικά έτη της “UNESCO” που κάθε χρονιά μπορεί να είναι κάπως στο προσκήνιο και, αφού συνεννοηθείς με τους Διευθυντές αρχικά, οι ίδιοι Διευθυντές συγκαλούν Σύλλογο και αποφασίζουν αν θα κάνουν/υλοποιήσουν Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, δεδομένου ότι βασίζονται, έτσι, σε προαιρετική φιλοσοφία.»

Μετάπειτα, στην ερώτηση του αν έχουν παρακολουθήσει από κοντά κάποιες από τις εκδηλώσεις, δράσεις και δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιήσει τα σχολεία στα πλαίσια των εν λόγω Προγραμμάτων και του «Κοινωνικού Σχολείου» και στο αν τους προσκάλεσαν τα σχολεία να παρευρεθούν ή πήραν από μόνοι τους αυτή την πρωτοβουλία, ανέφεραν πως πάντα καλούνται από τα σχολεία για να παρακολουθήσουν τις δράσεις, δραστηριότητες και εκδηλώσεις τους ή για να τους ζητηθεί βοήθεια, γιατί το θεωρούν και τιμή τους να παρευρίσκονται στα σχολεία τους. Τόνισαν πως έχουν παρακολουθήσει το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων που έχουν υλοποιήσει κάτι από τα προαναφερθέντα και πως θα πήγαιναν στα σχολεία ακόμα κι αν δεν τους προσκαλούσαν και μάλιστα, κάποιιο γνωστοποίησαν ότι έχουν υλοποιήσει και οι ίδιοι δράσεις είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με φορείς.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2: «Πάρα πολλές φορές, έχω παρακολουθήσει κάτι σαν ενδιάμεση παρουσίαση που μπορεί να κάνουν πριν την τελική, κάποιες δράσεις, δηλαδή. Σε συνεργασία με φορείς, έχω υλοποιήσει και εγώ δράσεις: εθελοντική βάση, δένδροφύτευσης, καθαρισμού ακτών, επίσκεψη σε Πάρκα Κυκλοφοριακής Αγωγής σε συνεργασία με την Τροχαία. Έχω υλοποιήσει και εγώ προσωπικά, έτσι, δράσεις για την υποστήριξη πραγματικά των Προγραμμάτων. Πολλές φορές, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειαστούν σε διάφορα στάδια του Προγράμματος, είτε σε αρχικό στάδιο είτε σε ενδιάμεσο, στην αρχή που

δημιουργούνται οι ομάδες, να χρειαστούν κάποια βοήθεια και να μου πουν συγκεκριμένα: «Θα 'θελα τη βοήθειά σου για να φτιάξω τις ομάδες, να δημιουργήσω ομάδες» και, όποτε μου 'χει ζητηθεί τέτοια βοήθεια, προσπαθώ να την παράσχω. Πάρα πάρα πολλές φορές τα Προγράμματα από τη φύση τους/δομή τους έχουν, έτσι, σκοποθεσία, σκοπό, στόχους, γνωστικούς, ψυχοκινητικούς, αισθητικούς κλπ., ενδιάμεση αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και στο τέλος, πάντοτε, έχουν διάχυση, παρουσίαση και αξιολόγηση, οπότε η παρουσίαση γίνεται, πολλές φορές, ή σαν μέρος της γιορτής λήξης, οπότε παρουσιάζουν Προγράμματα ή και σε απογευματινές εκδηλώσεις, στο σχολείο και σε άλλους χώρους εδώ του Δήμου, σε Βιβλιοθήκες, στην Πινακοθήκη, γίνεται παρουσίαση των Προγραμμάτων. Πολλές φορές, προσκαλούν και τα σχολεία. Σε άλλες περιπτώσεις, όπως συνεργασία και με Σχολικούς Συμβούλους ή και με Δήμο, κάνουμε παρουσιάσεις Προγραμμάτων, δηλαδή και με τον ένα τρόπο και τον άλλο.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «Ναι, μπορώ να πω ότι έχω παρακολουθήσει σχεδόν όλες τις δραστηριότητες των σχολείων, όπως και τις εκδηλώσεις που κάνουν και για το «Κοινωνικό Σχολείο», πολλές φορές το ίδιο το Τμήμα, ο Υπεύθυνος, δηλαδή, είναι αυτός ο οποίος σχεδιάζει δραστηριότητες και τις προτείνει στα σχολεία και καλεί ομιλητές, συμμετέχει και ο ίδιος στις δραστηριότητες, για παράδειγμα, κάναμε ένα εργαστήριο ψηφιδωτού πρόσφατα όπου και οι καθηγητές ως μαθητές μπήκαμε και εμείς στη διαδικασία όλη και παίζαμε, δημιουργήσαμε το ψηφιδωτό.»

Στο προτελευταίο ερώτημα του άξονα που αφορούσε στο αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων συνέβαλαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους κατά κάποιον τρόπο ή προέβησαν σε κάποιου άλλου είδους ενέργεια (ημερίδες, σεμινάρια...), προκειμένου να υποστηρίξουν τα σχολεία στην υλοποίηση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, η απάντηση ήταν ότι όλοι τους συνέβαλαν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολείων της αρμοδιότητάς τους διοργανώνοντας ημερίδες, διημερίδες, εισηγήσεις, βιωματικά σεμινάρια είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους φορείς που ανταποκρίνονταν στις επιμορφωτικές ανάγκες του καθενός ξεχωριστά. Μάλιστα, όπως ισχυρίζονται, ήταν κάτι που τους το επέβαλε και ο ρόλος τους. Ακόμη, είπαν πως προσπαθούν να συμμετέχουν και οι ίδιοι σε ανάλογα σεμινάρια και ημερίδες, ώστε να εφοδιάζουν τα σχολεία με κατάλληλο υλικό για τα Προγράμματα που εκπονούν. Τέλος, έχει μεγάλη σημασία να αναφερθεί ότι οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων συχνά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες εισάγοντας ποικίλες καινοτομίες.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Το «Κοινωνικό Σχολείο» το επικοινωνήσαμε από την αρχή της χρονιάς σε όλες τις σχολικές μονάδες και γιατί ήταν και είναι κάτι το καινοτόμο, αλλά και γιατί προβλεπόταν μέσα από τα καθήκοντά μας. Σε δεύτερο χρόνο,

κάναμε πάρα πολλές [...], αλλά και ημερίδες, προκειμένου να καλύψουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των συνάδελφων. Το «Κοινωνικό Σχολείο» έχει κάποιους θεματικούς άξονες, πάνω σ' αυτούς προσπαθήσαμε να κινηθούμε και ιδίως, σ' αυτούς που ήταν πολύ δύσκολοι για το Νομό μας, επειδή είμαστε ένας επαρχιακός Νομός, να βρούμε, ας το πούμε, γέφυρες επιμορφωτικές με φορείς.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: «Πρέπει να σας πω ότι στη θητεία μου, και είμαι πολύ πολύ υπερήφανη γι' αυτό, προχώρησα στην ίδρυση δύο τοπικών θεματικών δικτύων. Αυτό είναι κάτι το οποίο, πραγματικά, αξίζει να αναφερθεί, είναι σημαντικό, είναι κάτι που θεωρώ ότι αξίζει ως παρακαταθήκη στο Νομό. Τοπικά θεματικά δίκτυα μπορούν να ιδρύουν και να συντονίζουν Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων. Στο Νομό μας, λοιπόν, ίδρυσα δύο από τα οποία το πρώτο αφορά Τείχη – Κάστρα - Ακροπόλεις και η έννοια του Διαφορετικού και το δεύτερο αφορά τα Αρχαία Θέατρα του Νομού, η Τέχνη και η Παιδεία στην Προάσπιση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Αυτά τα δύο, λοιπόν, δίκτυα, τα οποία θεωρώ ότι είναι ύψιστης σημασίας, γιατί, πρώτον, έχουν την καινοτομία να αποτελούν δίπολα, αφορούν και το κομμάτι που αφορά την Αγωγή Υγείας, τη Διαφορετικότητα, τη Διαπολιτισμικότητα και το κομμάτι που αφορά τον Πολιτισμό. Πέρα απ' αυτό, είναι κάτι που βοηθά τα σχολεία, αφενός, να αποφεύγουν τις γραφειοκρατικές δυσκολίες και δυσκαμψίες, γιατί υπάρχουν φορείς οι οποίοι συντίθενται και παίρνουν μέρος σε αυτή τη διαδικασία, αφετέρου, δίνει τη δυνατότητα να παραχθεί παιδαγωγικό υλικό που θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι μεταγενέστεροι για να μην ξεκινούν από το μηδέν για άλλη μια φορά. Θα σας αποκαλύψω, όμως, ότι είμαστε έτοιμοι να προβούμε και σε κάτι τρίτο, αλλά δεν μπορώ να σας πω ακόμα.»

Ολοκληρώνοντας, στην τελευταία ερώτηση του άξονα για το αν αποτελεί καθήκον τους το να ενημερώνουν ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από τα σχολεία του Νομού της εποπτείας τους, ποιους ενημερώνουν και τι στοιχεία κοινοποιούν, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων δήλωσαν πως σαφώς και αποτελεί και καθήκον τους και υποχρέωση να κοινοποιούνται στο Υπουργείο Παιδείας τα Προγράμματα που εντάσσονται στην «ομπρέλα» του «Κοινωνικού Σχολείου». Επεξηγηματικά, κοινοποιούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου (βλ. Παράρτημα 8) μέσω μιας φόρμας καταγραφής των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» που υπάρχει στον ιστότοπό της τα στατιστικά στοιχεία των εν λόγω Προγραμμάτων (παραδείγματος χάρη, πόσοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται, από πόσα σχολεία, τι είδους δράσεις κάνουν, πόσοι μαθητές εμπλέκονται σ' αυτό). Βέβαια, ορισμένοι θεωρούν υπερβολική αυτή τη λεπτομερή καταγραφή, όπως και το γεγονός ότι, ακόμα και στην είσοδο ενός οργανισμού ή ενός φορέα που έχει μνημόνιο με το Υπουργείο σε μία σχολική μονάδα, χρειάζεται άδεια εισόδου. Εν συνεχεία, η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου κοινοποιεί, με τη σειρά της, τα στοιχεία

αυτά στη συναφή Διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας. Να σημειωθεί ότι και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκει ο κάθε Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων ενημερώνεται σχετικά. Επιπλέον, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων ενημερώνουν και τα σχολεία τα ίδια που συμμετείχαν στο «Κοινωνικό Σχολείο», για να διαχέονται οι καλές πρακτικές και να ενθαρρύνονται τα άλλα σχολεία να εμπλακούν σε σχετικές δραστηριότητες. Τέλος, ο Υπεύθυνος Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» αναφέρει τα εξής:

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1: «Ναι, βέβαια, ενημερώνουμε την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου, ποια/τι Προγράμματα κυλούν, φέτος, Σχολικών Δραστηριοτήτων, αριθμητικά, δηλαδή, το ποσοστό Περιβαλλοντικών, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικά, για τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», γενικά, έχουμε μία επικοινωνία και γνωρίζει η Περιφέρεια αυτά που εμείς, εντός εισαγωγικών, τρέχουμε στο Νομό μας. Για τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», είχαμε κάνει έναν Προγραμματισμό στην αρχή, όταν είχαν έρθει οι Εγκύκλιοι, σε συνδυασμό με τα σχολεία, τι επρόκειτο να συμβεί. Μετά από αυτό τον Προγραμματισμό, που ήταν πολύ ενδιαφέρον για μένα και πολύ χρήσιμο στοιχείο, τελικά, γιατί πάνω σ' αυτό πάτησα στο να κινηθώ και να οργανώσω μετά τη δουλειά μου, τα σχολεία, κάθε δράση του «Κοινωνικού Σχολείου» που κάνουν και την ολοκληρώνουν, έχει μια πλατφόρμα η Περιφερειακή Διεύθυνση όπου μπαίνουν και την καταχωρούν.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «Ναι, ζητάω από τα σχολεία να με ενημερώσουν για δράσεις τις οποίες υλοποιούν στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου», γιατί, εκτός του ότι το χρειαζόμαστε για τον τελικό απολογισμό που θα μας ζητηθεί από το Υπουργείο, [...], θέλουμε να μας ενημερώνουν για να βλέπουμε και να γνωρίζουμε ποιι μπαίνουν με στα σχολεία, πόσο μάλιστα αυτοί που δεν έχουν μνημόνιο με το Υπουργείο.»

8.4.2. Νοηματοδότηση «Κοινωνικού Σχολείου» και Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων

Στο πρώτο ερώτημα αυτού του άξονα σχετικά με το πώς υλοποιείται στην πράξη το «Κοινωνικό Σχολείο» - το νέο μέτρο πολιτικής που προωθείται στα σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας, οι περισσότεροι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων απάντησαν πως οι εκπαιδευτικοί υλοποιούσαν, έτσι κι αλλιώς, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και ιδίως, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Προγραμμάτων, τα

οποία μπορούν να ενταχθούν, πλέον, πιο οργανωμένα, κάτω από την «ομπρέλα» του «Κοινωνικού Σχολείου» και να αντιμετωπιστούν ολόπλευρα ως αυτοτελή Προγράμματα «Κοινωνικού Σχολείου». Με αυτό τον τρόπο, εντατικοποιείται η προσπάθεια για ακόμη περισσότερη προώθηση και ευαισθητοποίηση του κόσμου, των μαθητών, πρωτίστως, των εκπαιδευτικών και των γονέων πάνω στα ζητήματα του «Κοινωνικού Σχολείου» και εξωτερικεύεται το σχολείο στην κοινωνία «μέσα από τις πρωτοβουλίες τις οποίες λαμβάνει το ίδιο [...] σαν όλο/σύνολο/κοινότητα» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3) και τις οποίες επικοινωνεί, έπειτα, στην τοπική κοινωνία ή στην κοινωνία, γενικότερα. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Υπεύθυνου των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» για το ότι προσκαλούν τους γονείς στα σχολεία, καθώς, όπως προβλέπεται, αυτές οι δράσεις είναι σημαντικό να γίνονται με τους γονείς. Έτσι, επιδίωξη των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι να προωθήσουν όσο γίνεται κάποια πράγματα, πολλά εκ των οποίων, μέχρι τώρα, ήταν ταμπού, για να λειτουργήσουν και να εξελιχθούν μέσα στο σχολείο και να βγουν και στην κοινωνία. Εντούτοις, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρεί πως το μόνο που αλλάζει είναι το όνομα, κάθε φορά, το οποίο, πολλές φορές, είναι κενό περιεχομένου. Επίσης, κάποιιο ισχυρίζονται πως είναι λίγο ασαφής ο τρόπος που υλοποιείται στα σχολεία το «Κοινωνικό Σχολείο» και θα προτιμούσαν να είναι πιο προσδιορισμένος και καθορισμένος, τουλάχιστον για την αρχή, και να υπήρχε χρηματοδότηση ή άλλου είδους υποστήριξη. Επιπροσθέτως, γίνεται λόγος και για τη συνεργασία τους με εγκεκριμένους φορείς από το Υπουργείο Παιδείας ή με φορείς του Δήμου, προκειμένου να ενημερωθούν τα σχολεία για διάφορα σημαντικά θέματα που αφορούν τους μαθητές. Τέλος, ένας άλλος Υπεύθυνος εξυμνεί τους εκπαιδευτικούς για το ότι κάνουν πολλές δράσεις στα σχολεία τους, γεγονός που «επαφίεται στις πρωτοβουλίες και στις δυνάμεις» τους (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1).

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1: «Πιστεύω ότι, πλέον, υπάρχει ενημέρωση μέσω των Εγκυκλίων, όπως σας είπα, αλλά, από 'κει και πέρα, επαφίεται στις πρωτοβουλίες και στις δυνάμεις των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Εάν αυτοί δεν δραστηριοποιούνται, δεν γίνεται τίποτα. Σε πολλά σχολεία γίνονται πολλές δράσεις, υπάρχουν σχολεία που δε γίνονται καθόλου δράσεις, υπάρχουν σχολεία που υπάρχουν ένας – δύο συνάδελφοι οι οποίοι κάνουν κάποιες δράσεις, τόσες μπορούν να κάνουν, τόσες κάνουν, αλλά, φυσικά, δεν μπορούμε να πιέσουμε για κάτι παραπάνω ούτε έγκειται σε κάποια υποχρέωση το ότι κάτι πρέπει να γίνει. Έτσι κι αλλιώς, θα πρέπει να καταλαβαίνουμε ότι οι συνάδελφοι έχουν χίλια δυο πράγματα να κάνουν, μας έχουν φορτωθεί πάρα πολλές δουλειές και λογικό είναι κι αυτά που κάνουν είναι πάρα πολλά, εγώ τα εκτιμώ.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «Ουσιαστικά, το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι μια ωραία λέξη η οποία είναι κενή περιεχομένου. Όλα αυτά τα οποία περιγράφει το «Κοινωνικό Σχολείο» συνέβαιναν και πριν [...]. Δηλαδή, δεν έχει αλλάξει κάτι. Απλά, αντί να λένε στα πλαίσια των δράσεων του σχολείου μας θα κάνουμε αυτό το πράγμα και ζητάμε την άδειά σας να έρθει ο τάδε άνθρωπος να μας μιλήσει, λέμε στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» θα έρθει ο κύριος τάδε να μας μιλήσει για αυτό το θέμα.»

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «[...] η αντιμετώπιση είναι, ας το πούμε, έτσι, ολόπλευρη/ολική πάνω στο ότι δεν διαφέρει σε κάτι από ό,τι κάναμε ως τώρα, αλλά, πλέον, τα εντάσσουμε κάπου τα συγκεκριμένα Προγράμματα στο «Κοινωνικό Σχολείο», κυρίως και πρωτίστως, για να δείξουμε το κατά πόσο μπορούμε να εξωτερικεύσουμε, γιατί, άλλωστε, να κάνω μία παρένθεση, εδώ, λέγοντας «Κοινωνικό Σχολείο», δεν έχω δει κάποιο σχολείο το οποίο είναι αντικοινωνικό, δηλαδή, κάποιο σχολείο το οποίο είναι κλειστό, δεν έχω δει κανά σχολείο με τείχος προς την κοινωνία. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία προκύπτει μέσα από τις πρωτοβουλίες τις οποίες λαμβάνει το ίδιο το σχολείο σαν όλο/σύνολο/κοινότητα και τις κοινωνεί, τις περνάει στην τοπική κοινωνία ή στην κοινωνία, γενικότερα. Αυτό, λοιπόν, το οποίο κάνουμε, τώρα, με το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι ότι εντείνουμε, εντατικοποιούμε αυτή την προσπάθεια.»

Στη δεύτερη ερώτηση για το τι δραστηριότητες έχουν πραγματοποιηθεί στα σχολεία στο πλαίσιο των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» και τι καθιστά, κατά τη γνώμη τους, αυτές τις δραστηριότητες τμήμα του «Κοινωνικού Σχολείου», οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων απάντησαν πως γνωρίζουν τι δραστηριότητες έχουν πραγματοποιηθεί στα σχολεία καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς, παρά την πίεση του χρόνου και της ύλης των γνωστικών αντικειμένων, την υπερκόπωση ή την αδιαφορία ορισμένων ως προς την υλοποίηση σχετικών δράσεων, παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά. Μόνο ο Υπεύθυνος Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» είπε πως είναι ενήμερος, στο βαθμό που τα σχολεία, κατ' επιλογήν τους, πάντα, ενημερώνουν τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσα από το email που τους έχει δοθεί. Αναλυτικότερα, έγινε συγκεκριμένη αναφορά στους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» με τους οποίους ασχολήθηκαν οι μαθητικές κοινότητες του Δημοτικού, όπως Διατροφή, Πρόληψη Χρήσης Εξαρτησιογόνων Ουσιών, όπως είναι ο καπνός, το αλκοόλ, τα ναρκωτικά, Σεξουαλική Αγωγή, Πρόληψη Βίας, Ρατσισμού, Ανθρώπινα Δικαιώματα, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Εθισμός στο Διαδίκτυο, και στους φορείς με τους οποίους συνεργάστηκαν, όπως με την Ελληνική Οδοντιατρική Ομοσπονδία και τη συνδρομή του Οδοντιατρικού Συλλόγου του Νομού, με το Ελληνικό Καρδιολογικό Ίδρυμα και τους συνεργάτες Γιατρούς της περιοχής, με την Τροχαία, πάντοτε με τη συνεργασία του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων. Από

νομό σε νομό υπάρχουν μικρές διαφορές ως προς τους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» με τους οποίους ασχολήθηκαν τα σχολεία. Επίσης, αναφέρεται ότι και ο Σύλλογος Γονέων του σχολείου διοργανώνει δράσεις που πλαισιώνουν τους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή. Ορισμένες ενδεικτικές δραστηριότητες που αναφέρθηκαν από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι οι εξής: συνεργασία με την Τροχαία, με το «ΚΕΕΛΠΝΟ» (Κέντρο Ειδικών Λοιμώξεων και Πρόληψης Νοσημάτων), δράσεις που αφορούν τη Σχολική Βία, τη Διαχείριση του Θυμού ή του Άγχους, τη Διαφορετικότητα, την Υγεία, την «Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού», το Κάπνισμα, το Αλκοόλ, το Διαδίκτυο, την Αντιμετώπιση των Ναρκωτικών και των Εξαρτήσεων, τις Διαφυλικές Σχέσεις, τα Σεξουαλικά Μεταδιδόμενα Νοσήματα, την Πρόληψη Ατυχημάτων, Αδελφοποιήσεις με σχολεία του εξωτερικού, Εκθέσεις Λαογραφικές, για παράδειγμα, δημιουργία αιθουσών λαογραφίας, θεατρικές παραστάσεις που γίνεται και πρόσκληση του κοινού, των γονέων είτε οποιουδήποτε, θεατρικές παραστάσεις αρκετές ως προς το πολιτιστικό, ενημερώσεις γονέων. Να σημειωθεί ότι κάποιοι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επισημαίνουν πως κάθε δραστηριότητα του Γραφείου Σχολικών Δραστηριοτήτων αφορά κάποιο κομμάτι απ' το «Κοινωνικό Σχολείο» και κυρίως, αφορά ένα τμήμα των Σχολικών Δραστηριοτήτων, την Αγωγή Υγείας. Ως προς το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων διατυπώνουν την άποψη ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» αφορά θέματα που είναι βγαλμένα μέσα από την κοινωνία για την ευαισθητοποίηση των μαθητών, των γονέων τους, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και ότι η φύση και η θεματολογία των δραστηριοτήτων και των δράσεων που έχουν γίνει στα πλαίσιά του είναι τέτοια που εμπεριέχεται στους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» και ικανοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους του. Συγκεκριμένα, εξέφρασαν την άποψη πως το σχολείο είναι ανοιχτό και για τους γονείς και για τους μαθητές, αλλά και προς την κοινωνία, γενικότερα, δίνοντας το στίγμα του κοινωνικού προσώπου που πρέπει να έχει, και ασχολείται με θέματα που θα αντιμετωπίσουν, έτσι κι αλλιώς, οι μαθητές βγαίνοντας στην κοινωνία, αργότερα, και στο χώρο εργασίας τους, οπότε, όταν είναι εκπαιδευμένοι από το σχολείο, σίγουρα, θα μπορούν να τα διαχειριστούν καλύτερα. Μάλιστα, όπως ισχυρίζονται, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές που δεν την έχουν από το σπίτι τους, αλλά και, συνολικά, στη σχολική κοινότητα, να ενημερωθεί και να ευαισθητοποιηθεί για συγκεκριμένα πράγματα τα οποία αποτελούν αφορμή για τη συνέχεια. Ακόμη, αναφέρουν πως,

εφόσον αυτές οι δράσεις αναπτύχθηκαν σε άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου», είναι λογικό αυτές καθ' αυτές να καθιστούν τις δραστηριότητες αυτές τμήμα του «Κοινωνικού Σχολείου». Τέλος, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφερε πως του δίνεται η δυνατότητα να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του στα σχολεία, τους Διευθυντές και τον οποιοδήποτε εκπαιδευτικό, ώστε να ανιχνεύσει τις πραγματικές ανάγκες επιμόρφωσης, τόσο των ίδιων όσο και των γονιών.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1: «Λοιπόν, δραστηριότητες έχουμε αρκετές. Πολλά σχολεία ασχολήθηκαν με τη διατροφή (επί το πλείστον, ίσως ήταν ένα πρόσφορο που μπορούσαν να το δουλέψουν οι άνθρωποι διαθεματικά), επίσης, με το Ρατσισμό, την Κυκλοφοριακή Αγωγή. Περίπου, μπορεί να είχαμε και 85 δράσεις στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας. Δεν αγγίξαμε καθόλου τη Σεξουαλική Αγωγή – (0) δράση, ο Ρατσισμός μπορεί να ήταν/κυμαίνεται 47 δράσεις, (0) δράση Χουλιγκανισμός. ... Οπότε, λοιπόν, με τη βοήθεια της Διεύθυνσης προέκυψε μία εκδήλωση για το Χουλιγκανισμό, το Ρατσισμό και τη Βία. Αυτό έγινε στα σχολεία της [...] [όνομα περιοχής] ενόψει κάποιων αγώνων που γινόντουσαν ποδοσφαιρικών το Μάρτιο, νομίζω ήταν κάτι Πανελλήνιο που είχαν κατέβει και διαιτητές κι όλ' αυτά και κύλησε πάρα πολύ ωραία. Αχ, ναι, γιατί είναι θέματα βγαλμένα μέσα απ' την κοινωνία, θέλουν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές, τους γονείς τους, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, αυτό νομίζω είναι περισσότερο, για ευαισθητοποίηση.»

Στην επόμενη ερώτηση για τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι ο τότε Υπουργός Παιδείας προώθησε αυτό το μέτρο, οι απόψεις άλλοτε συγκλίνουν και άλλοτε αποκλίνουν. Συγκεκριμένα, άλλοι υποστηρίζουν ότι, προφανώς, ο Υπουργός Παιδείας ήθελε να εντάξει δράσεις και διάφορες εκδηλώσεις στο σύνολο του σχολικού προγράμματος, ν' απευθύνονται σ' ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και να μην αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες. Κάποιος άλλος από τους συμμετέχοντες στην έρευνα διαπιστώνει συνάφεια των στόχων του «Κοινωνικού Σχολείου» με το «Νέο Σχολείο», καθώς και τα δύο μέτρα πολιτικής προσανατολίζονται στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, στην επίλυση προβλημάτων, στην ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών, δεξιοτήτων, ομαδικής συνεργασίας, συνεργατικής μάθησης. Ένας άλλος πιθανολογεί ότι διαφαίνεται μια γενικότερη πολιτική σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, πόσο μάλλον στην εποχή της οικονομικής κρίσης που βιώνουμε «η οποία έχει μετεξελιχθεί σε κρίση αξιών» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3). Συμπληρώνει ότι το σχολείο είναι το πιο πρόσφορο έδαφος για να περάσει τις αξίες του και στην κοινωνία και να προλάβει, μέσα από το «Κοινωνικό Σχολείο», ορισμένες καταστάσεις που απορρέουν από αυτή την κρίση και το «κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο της εποχής»

(Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3). Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι σωστά έπραξε ο Υπουργός και δεν θέλουν να σκεφθούν ότι κρύβεται κάτι συνωμοσιολογικό πίσω από αυτό το νέο μέτρο πολιτικής. Αντιθέτως, κάποιοι άλλοι αναφέρουν ότι δεν μπορούν να γνωρίζουν την πολιτική βούληση και υποθέτουν ότι το έκανε μόνο και μόνο για να αφήσει το όνομά του κάπου και ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» δε διαφέρει από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιούνται επιτυχώς εδώ και είκοσι δύο με είκοσι πέντε χρόνια στην εκπαίδευση. Πιθανότατα, όπως ισχυρίζονται, να επιθυμούσε να διαφοροποιήσει το θεσμό των Προγραμμάτων με κάποιον άλλο θεσμό. Τέλος, κάποιος άλλος ισχυρίζεται πως πρόκειται για πολυπαραγοντική κατάσταση και ενδεχομένως, έχει να κάνει με απορρόφηση κονδυλίων του ΕΣΠΑ, αλλά και με τη νέα φιλοσοφία, λόγω της αλλαγής στην πολιτική κατάσταση της χώρας μας. Προσθέτει ότι οι νέες πολιτικές και στρατηγικές που εισάγονται στα σχολεία είναι καλές, υπό την προϋπόθεση ότι επιτελούν ορθά το στόχο τους, που έχει να κάνει με την ευαισθητοποίηση των μαθητών, την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και, ιδίως, με τη συμμετοχή των γονέων.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Προφανώς, δεν μπορώ να ξέρω για ποιους πολιτικούς λόγους το προώθησε. Αντιλαμβάνομαι μία γενικότερη πολιτική σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία. Αυτό είναι εδώ και πολλά χρόνια που προσπαθούμε να το περάσουμε είτε εμείς ως εκπαιδευτικοί. Θα μου πείτε: ήταν ποτέ το σχολείο έξω από την κοινωνία; Όχι. Απλά, πλέον, με την κρίση, διανύουμε τώρα το πέμπτο – έκτο έτος, τέλος πάντων, μιας χρηματοοικονομικής κρίσης η οποία έχει μετεξελιχθεί σε κρίση αξιών. Το σχολείο, καλώς, αποτελεί ένα, ας το πούμε, έτσι, κάστρο το οποίο κρατά ακόμη μέσα κάποιες αξίες. Γι' αυτό το λόγο, θεωρούμε, και πιστεύω ότι κάτι αντίστοιχο πρέπει να θεώρησε και η πολιτική ηγεσία, δεν μπορώ να ξέρω/μαντέψω, ότι μπορούμε να επικοινωνήσουμε/να περάσουμε αυτές τις αξίες και στην κοινωνία. Να τους ξαναθυμήσουμε, δηλαδή, κάποια πράγματα και, πέρα απ' όλα τ' άλλα, βάζουμε και θέματα του «Κοινωνικού Σχολείου» σαν θέματα πρόληψης καταστάσεων τα οποία απορρέουν από αυτή την κρίση. Άρα, υποθέτω ότι έχει να κάνει με το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο της εποχής, γι' αυτό το λόγο επέλεξε να δημιουργήσει αυτό, ας το πούμε θεσμό, αυτή την πολιτική.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1: «Καλώς έκανε και το προώθησε, ίσως ήθελε να δώσει μία έμφαση, ίσως σε δύο άξονες: σε έναν σε ό,τι αφορά το γεγονός ότι εκπαίδευση δεν είναι μόνο το εγχειρίδιο, μόνο το βιβλίο, εκπαίδευση μπορούμε να παίρνουμε και από άλλα πράγματα μέσα στο σχολείο μας, μέσα στο χώρο του σχολείου και ο δεύτερος άξονας είναι ότι η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διάφορους τομείς οι οποίοι, μέσα από το χάσιμο και το κνηγι, η βαθμοθηρία, και όλο αυτό το άγχος για τις Πανελλήνιες, τις εξετάσεις και όλα αυτά χάνεται, ακόμα κι αν υπάρχει μέσα στο εγχειρίδιο ή μέσα στην τάξη, οπότε μία δράση δεν κάνει ποτέ κακό, μόνο καλό κάνει και δεν θα χαθεί τίποτε αν χαθεί μία ή δύο ώρες ή μισή μέρα από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, προκειμένου τα παιδιά να δουν κάτι διαφορετικό, λίγο πιο

οργανωμένο και λίγο πιο στοχευμένο. Καλώς έκανε, λοιπόν, ο άνθρωπος, κατά τη γνώμη μου.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «Θέλω να πιστεύω ότι οι λόγοι ήταν απλοί και, όπως ήδη τους αναφέραμε, ένα άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Δεν θέλω να σκεφθώ κάτι, ας πούμε, συνωμοσιολογικό ή πίσω απ' αυτό ότι κρύβεται κάτι άλλο. Πιστεύω αυτό, ότι ένα άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία είναι απαραίτητο, με την έννοια ότι τα παιδιά, ούτως ή άλλως, είναι πια ανοιχτά σε κάθε είδους ερέθισμα και ίσως το σχολείο να μπορούσε να σταθεί αρωγός προς τη σωστή κατεύθυνση, στο να οδηγηθούν προς τη σωστή κατεύθυνση, μέσα σ' αυτόν τον κυκεώνα των πληροφοριών και των ερεθισμάτων που δέχονται, ίσως το σχολείο να 'ταν ένας φάρος, αυτό το «Κοινωνικό Σχολείο» ή, όπως αλλιώς να το πούμε, το σχολείο, αν δεν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε αυτό τον όρο, θα ήταν ένας φάρος προς το σωστό, αν μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι ξέρει το σωστό.»

Έπειτα, στο ερώτημα για τους λόγους που θεωρούν ότι συνέβαλαν στην εισαγωγή του «Κοινωνικού Σχολείου» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεδομένη χρονική περίοδο, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων εστίασαν στην ευαισθητοποίηση της μαθητικής κοινότητας και στη δυνατότητα συνεργασίας με φορείς πάνω σε θέματα που διαχρονικά απασχολούσαν το σχολείο, αλλά και σε κάποια πιο επίκαιρα ζητήματα, υπό το πρίσμα ενός πιο οργανωμένου και δομημένου πλαισίου δράσεων και γνωστικών προσεγγίσεων, στην ανάγκη ανοίγματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς για την κοινωνικοποίηση των μαθητών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών, καθώς και στο πολιτικο-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής στο οποίο κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η περίοδος της κρίσης και η κοινωνική αναταραχή που βιώνουμε. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται ότι θα υπάρξει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και γενικότερα, της σχολικής κοινότητας και των γονιών για τη στήριξη του σχολείου και, μέσω του σχολείου, της κοινωνίας. Κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικοί θα ανακτήσουν το χαμένο κοινωνικό τους ρόλο.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «Να μιλήσουμε πάλι για την κρίση; Είναι μια εύκολη απάντηση αυτή. Η συγκυρία ήταν και είναι ακόμα ιδιαίτερα κρίσιμη για την Ελλάδα και για τον ελληνικό κόσμο, γενικά, δηλαδή, τον ελληνικό λαό, δηλαδή και τα παιδιά βιώνουν αυτή την κρίση πάρα πολύ έντονα στο πετσί τους και ειδικά στις μεγάλες πόλεις και φαντάζομαι ότι σε μέρη που δεν τα φανταζόμαστε, δηλαδή, στα χωριά, στις μικρές πόλεις, σίγουρα, θα υπάρχει και μεγάλο ποσοστό παιδιών, τα παιδιά των μεταναστών, τα παιδιά μεταναστών που είναι τώρα δεύτερης γενιάς, παιδιά φτωχών οικογενειών, παιδιά οικογενειών που έχουν χάσει οι γονείς τους τη δουλειά τους ή αντιμετωπίζουν άλλου είδους προβλήματα, παιδιά που ήδη αντιμετωπίζουν προβλήματα με εξαρτήσεις κλπ.. Πάλι, σας λέω, εγώ πάντα θέλω να σκέφτομαι θετικά και εποικοδομητικά και νομίζω ότι, επειδή ακριβώς η

ελληνική κοινωνία, όπως όλες οι κοινωνίες, βιώνει, έτσι, μια κοινωνική αναταραχή, αυτός ήταν ο λόγος, ίσως, να στηριχθεί το σχολείο, να στηριχθεί μέσω του σχολείου η κοινωνία, να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί πάλι ένα ρόλο που τον έχουν χάσει, που είχαν κάποτε, τον έχουν χάσει θεωρητικά, γιατί εγώ νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί πάντα θα παίζουν αυτό το ρόλο, τον κοινωνικό τους ρόλο, δηλαδή.»

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2: «Ενδεχομένως, εγώ θα έλεγα, πάλι, ότι είναι ένα πλαίσιο πιο οργανωμένο και δομημένο δράσεων και γνωστικών προσεγγίσεων για θέματα που, διαχρονικά, έτσι, απασχολούσαν το σχολείο, πολύ περισσότερο το «Νέο Σχολείο» και ίσως και αντιμετώπισης και προσέγγισης και κάποιων πιο επίκαιρων ζητημάτων, το θέμα της Διατροφής, ας πούμε, και της Παχυσαρκίας, έρευνες εμπειρικές μπορεί να έχουν δείξει ότι είναι πρωτεύον για τη χώρα μας και όπως και άλλες έρευνες σε άλλα θέματα.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1: «[...] Η περίοδος κρίσης, απ' ό,τι είδαμε μες στα σχολεία, τουλάχιστον όσο μπορέσαμε να καταλάβουμε, άλλαξαν πολλά και στις συμπεριφορές και στις αντιλήψεις των παιδιών, τουλάχιστον, είναι προσωπική εκτίμηση αυτό, δεν μπορώ να πάρω στο λαιμό μου κι άλλους συναδέλφους ή κάτι περισσότερο πιο ευρέως, αλλά, ποιοι λόγοι; Ίσως η ευαισθητοποίηση της πολιτικής ηγεσίας να μπορέσει να μεταβάλει, να ξεκουνήσει, που λέμε, λίγο το μυαλό, τις αντιλήψεις των παιδιών, να τα ευαισθητοποιήσει σε κάποια θέματα και πιστεύω ότι, ναι, έχει πετύχει εν μέρει σε αυτό, τουλάχιστον στα σχολεία που υπάρχουν δραστήριοι συνάδελφοι, αυτό πετυχαίνει. Και γίνεται αντιληπτό αυτό, το βλέπουμε. Τα παιδιά αλλάζουν και απ' τις ρατσιστικές τους αντιλήψεις, στις διατροφικές τους αντιλήψεις, στις αθλητικές τους δραστηριότητες, σε πολλά πράγματα, ακόμα και στις σχέσεις τους με το διαδίκτυο, αλλάζουν, δεν είναι όπως ήταν πριν πέντε ή δέκα χρόνια, τουλάχιστον, προσωπική εκτίμηση.»

Απ' την άλλη, κάποιοι άλλοι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ισχυρίστηκαν πως αυτό συνέβη προκειμένου να φανεί ότι ο Υπουργός Παιδείας έκανε κάτι πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα και επήλθε κάποια αλλαγή ή για να κάνουν μια διαφοροποίηση του ενός θεσμού και να πάρει τη θέση του κάποιος άλλος, πολλώ μάλλον σε κάποια θέματα, όπως είναι η Σχολική Βία και ο Εκφοβισμός όπου, λόγω της κρίσης που υπάρχει, τόσο της οικονομικής όσο και της κρίσης των αξιών, να ήθελαν να εκπαιδεύσουν ή να προλάβουν γεγονότα και συμπεριφορές μέσα από την εκπαίδευση.

Ακόλουθα, στην ερώτηση για το αν πιστεύουν ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών, κάποιος Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρει πως δεν γνωρίζει και πως δεν θα έπρεπε να ισχύει κάτι τέτοιο, «γιατί κάθε χώρα οφείλει να έχει τη δική της πολιτική στον ευαίσθητο χώρο της παιδείας και να είναι η πολιτική και μακροπρόθεσμη»

(Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1). Κάποιοι άλλοι έχουν την πεποίθηση πως είναι απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών, καθώς οι Ευρωπαϊκές κινήσεις προηγούνται των ελληνικών και οι τελευταίες αποτελούν μιμήσεις τους, και ότι εντάσσεται σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και δεν θα μπορούσε και το ελληνικό σχολείο στην Ελλάδα της κρίσης να μην προσεγγίζει με ολιστικό τρόπο, μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη και τη Μεθοδολογία των Προγραμμάτων, θέματα που άπτονται της καλής κοινωνικής, ψυχικής και σωματικής ανάπτυξης των μαθητών, πέρα από το καθαρά γνωστικό κομμάτι. Επιπλέον, διατείνονται ότι στην Ευρώπη τα εν λόγω ζητήματα τα επεξεργάζονται πιο σφαιρικά και πιο άμεσα. Παρά ταύτα, τονίζουν ότι η σημασία του μέτρου αυτού έγκειται στον τρόπο υλοποίησης και χρησιμοποίησης των προτάσεων, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις εθνικές μας ανάγκες και στην πολιτισμική μας ταυτότητα. Ίσως, όπως σημειώνουν, τα σχολεία να προσπαθούν, με αυτόν τον τρόπο, να δώσουν έμφαση στη διαχείριση κάποιων ζητημάτων που, πιθανόν, δεν θα γινόταν με άλλο τρόπο. Επιπρόσθετα, εκφράζουν τη γνώμη ότι πρέπει να παρακαμφθεί η γραφειοκρατία, να παρασχεθεί στην Ελλάδα κάποια χρηματοδότηση και να υπάρξει καλύτερη ενημέρωση και οργάνωση από την αρχή, ώστε να προσαρμοστεί όλη η εκπαιδευτική κοινότητα σταδιακά στα νέα δεδομένα, να της παρέχεται το δικαίωμα να βγαίνει και εκτός σχολείου χωρίς μεγάλη γραφειοκρατία και να ενταχθούν αυτές οι δράσεις πιο εύκολα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου. Απ' την άλλη μεριά, κάποιοι άλλοι πιθανολογούν ότι είναι προσαρμογή των Ευρωπαϊκών κατευθυντήριων στην ελληνική πραγματικότητα και συνδέουν το μέτρο αυτό με την απορρόφηση χρημάτων σε σχέση με την οποία η χώρα μας ήταν υποχρεωμένη να δείξει ότι επιτελείται έργο. Μάλιστα, ο Υπεύθυνος του «Κοινωνικού Σχολείου» τονίζει την ανάγκη ενεργοποίησης των σχολείων για περαιτέρω δράσεις.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2: «[...] Στην Ελλάδα της κρίσης έχουμε ένα, θεωρώ, βασικό εργαλείο, την Ευέλικτη Ζώνη και τη Μεθοδολογία των Προγραμμάτων [projects] που βοηθούν στην ανάπτυξη της συνεργασίας, του θετικού κλίματος, της κριτικής σκέψης, της συμμετοχικότητας, της συνεργατικής μάθησης, του καθοδηγητικού και ενισχυτικού ρόλου του δασκάλου και, κάπως έτσι, το ελληνικό σχολείο υπηρετεί αυτούς τους στόχους που μπορεί να είναι και ευρωπαϊκοί.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «Μπορεί, γιατί όχι; Πολλά πράγματα είναι απόρροια και είναι φερμένα από το εξωτερικό. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι κακά οπωσδήποτε, ο τρόπος που θα υλοποιηθούν και θα χρησιμοποιηθούν οι προτάσεις είναι εκείνος που μετράει. Αν οτιδήποτε παίρνουμε το χρησιμοποιήσουμε επ' ωφελεία μας και με γνώμονα τις εθνικές μας ανάγκες, την ταυτότητά μας την πολιτιστική, δε νομίζω ότι είναι κακό και να είναι, ας πούμε, δάνειο. Δύσκολα, λιγάκι, έτσι,

ερασιτεχνικά. Δεν υπάρχει χρηματοδότηση, δεν υπάρχει, στην ουσία, στήριξη, είναι σαν να σου παίρνει με τη μία, να σου δίνει και μετά με το άλλο χέρι να σου παίρνει, στην ουσία, η πολιτεία δε σε στηρίζει πραγματικά. Αυτά που σας λέω δεν τα λέω ούτε αντιπολιτευτικά ούτε συμπολιτευτικά ούτε τίποτα, κάτω από καμία πολιτική. Ειλικρινά, στο μυαλό μου δεν υπάρχει κανενός είδους τέτοια χροιά. [...] Έχω την αίσθηση ότι, πάντοτε, δεν υπάρχει ουσιαστική σύμπνοια. Μέσα στο Υπουργείο, για παράδειγμα, που λαμβάνονται οι αποφάσεις και ευρεία αντίληψη του τι συμβαίνει πραγματικά στην κοινωνία, γιατί, αλλιώς, για παράδειγμα, θα είχε προβλέψει ο νομοθέτης μία ώρα για τις σχολικές δραστηριότητες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δύο ώρες για τις σχολικές δραστηριότητες, κάποια αμοιβή για τον εκπαιδευτικό, κάποιο κονδύλιο για την υλοποίηση αυτών των δραστηριοτήτων, δηλαδή, εδώ, θα είμαι κατηγορηματική... Δεν μπορείς να ζητάς από τους ανθρώπους να είναι ταχυδακτυλουργοί, να βγάλουν, δηλαδή, από το καπέλο και βγάζουν, θέλω να το ξέρετε αυτό, βγάζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και μαθητές απ' το καπέλο κουνέλια και ωραία και ζωντανά κουνέλια, αλλά δε γίνεται πάντα αυτό. Δηλαδή, κάποια στιγμή, το καπέλο δε θα βγάλει τίποτα. Έτσι νομίζω, αν δεν το τροφοδοτείς κιόλας.»

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ενός Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το γεγονός ότι κάποιες Ευρωπαϊκές πολιτικές ενδέχεται να προκαλούν και προβλήματα στην Ελλάδα αντί να προσπαθούν να τα λύσουν. Σ' αυτό συντελεί, όπως επισημαίνει, η «υπερέκθεση μέσα από το «Κοινωνικό Σχολείο»», διότι δεν μας επιτρέπει να «ξεχωρίσουμε το σοβαρό από το ανούσιο» (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4):

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «Αυτό δεν το γνωρίζω, υποθέτω, όμως, πως ναι, γιατί στην Ελλάδα έχουμε την κακή συνήθεια να μαϊμουδιζουμε, ό,τι συμβαίνει στην Ευρώπη να θεωρούμε ότι είναι πολύ ωραίο και ότι πρέπει να το κάνουμε και εμείς εδώ. Κάποιες απ' αυτές, σίγουρα, αναγκαστικά, λόγω της κατάστασης που επικρατεί, αλλά, νομίζω, οι περισσότερες, ίσως, να εισάγουν προβλήματα, να δημιουργούν περισσότερα απ' όσα προσπαθούν να λύσουν. Δηλαδή, να σου αναφέρω ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: μιλάμε για την Ενδοσχολική Βία, είναι πολύ της μόδας, οι μαθητές οι περισσότεροι, επειδή, ακριβώς, υπέρ ενημερώνονται, αλλά και οι εκπαιδευτικοί το ίδιο, βομβαρδίζονται συνεχώς ότι στα σχολεία υπάρχει Ενδοσχολική Βία κλπ., πολλές φορές, θεωρούν Ενδοσχολική Βία κάτι που δεν είναι. [...] και όταν τους ρωτάς [...] η απάντηση είναι, 99%, ναι, και όταν τους ρωτάς, δηλαδή, τι συμβαίνει στο σχολείο σας [...] αστεία πράγματα. [...]»

Στην προτελευταία ερώτηση για το ποια νομίζουν ότι είναι η βαθύτερη σημασία του «Κοινωνικού Σχολείου» για την εκπαίδευση και την παιδεία της χώρας μας, η πλειοψηφία διατείνεται ότι η σημασία του είναι βαθιά και μεγάλη και ότι αποσκοπεί στον ενημερωμένο και κριτικά σκεπτόμενο πολίτη, σ' εκείνον που μπορεί να συνεργάζεται και, μέσα από διάλογο και ορθολογικό τρόπο σκέψης, να εκτιμά και να

αξιολογεί τα προβλήματα και να μπορεί να βρίσκει λύσεις, οι οποίες, με κάποιο τρόπο, να διαχέονται και στην ευρύτερη κοινωνία. Κατ' επέκταση, ο εν λόγω πολίτης συμμετέχει και τελικά, «μετουσιώνεται στον ενεργό πολίτη» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2). Επίσης, διατυπώνουν την άποψη ότι μπορούμε, πλέον, να εντάξουμε κάτω από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή φορέα ή θεσμό πολλά Προγράμματα και πολλές δράσεις και ότι δίνεται στο σχολείο η ευκαιρία να ανοίξει τις πόρτες στους γονείς και να δώσει βαθιά ενημέρωση σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, ώστε να έχουν μία κοινή συνιστώσα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του πολίτη μέσα από το σχολείο και για την κοινωνία. Συνακόλουθα, παρέχονται δυνατότητες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ανοίγει η οδός για την εμπλοκή των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Ακόμη, ισχυρίζονται ότι το σχολείο οφείλει να πάρει έναν ενεργό ρόλο στην κάλυψη κάποιων αδυναμιών που μπορεί να προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον ή να ισορροπήσει κάποιες καταστάσεις τηρώντας, πάντοτε, την ουσιαστική ενημέρωση, έργο καθενός για την καλύτερη δυνατή παροχή εκπαίδευσης και παιδείας. Βέβαια, θέτουν ως προϋπόθεση την ανάγκη να υλοποιηθεί σωστά και οι προθέσεις που το κατευθύνουν, όλων μαζί και του καθενός ξεχωριστά, να είναι αγνές, πατριωτικές, θετικές και παιδαγωγικές.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: «Νομίζω ότι είναι αρκετά σημαντική, γιατί, σας εξήγησα, δείχνει στην ευρύτερη κοινότητα ότι το σχολείο δεν είναι στείρα γνώση, δεν είναι ένα προπαρασκευαστικό πεδίο εξετάσεων, αλλά δίνει έμφαση σε τομείς οι οποίοι πρέπει να υλοποιούνται στα σχολεία και να δίνουν, αν θέλετε, μια άλλη διάσταση στα πράγματα.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «[...] Πιστεύω ότι η σημασία του είναι μεγάλη, ποιος θα είχε αντίρρηση σε ένα πραγματικά «Κοινωνικό Σχολείο»; Όχι σε ένα πυροτέχνημα, να κάνουμε εκδηλώσεις γενικά για τις εκδηλώσεις, κάτι πιο ουσιαστικό, κάτι πιο αληθινό, πιο πραγματικό, που να ανταποκρίνεται, γι' αυτό σας είπα ότι θέλει και μια μελέτη και μια όχι, ας πούμε, μια, έτσι, επιπόλαιη αντιμετώπιση και θεώρηση, θέλει μια βαθύτερη ενασχόληση, ουσιαστικότερη, λιγότερα λόγια, περισσότερες πράξεις.»

Αναλυτικότερα, όπως αναφέρει ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, θα ήταν πολύ εποικοδομητικό:

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «[...] να μπορέσουν να συνεργαστούν καλύτερα το σχολείο με την οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς, τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή, όλο αυτό το πλέγμα της κοινωνίας να έρθει σε μία αρμονία, να μην υπάρχει ούτε ο καλός ή ο κακός εκπαιδευτικός, όλοι να μπορούμε να λειτουργήσουμε αρμονικά μέσα από αυτό το σύνολο της συνεργασίας σχολείο – μαθητής – γονέας.»

Τέλος, ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δεν βλέπει ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» έχει να προσφέρει κάτι το ουσιαστικό και ότι διαφέρει από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, παρά το ότι είναι μια ομπρέλα που εμπεριέχει όλα όσα συνέβαιναν και προηγουμένως.

Ολοκληρώνοντας, στην τελευταία ερώτηση για το αν θεωρούν ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει το είδος των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» στα σχολεία, αλλά και, γενικότερα, των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, εκφράστηκαν, αρχικά, διαφορετικές, αν και όχι αντικρουόμενες απόψεις από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μερικές εκ των οποίων παρατίθενται παρακάτω:

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1: «Ναι, νομίζω ότι πρέπει να γνωρίζουμε πού απευθυνόμαστε, είναι το άλφα και το ωμέγα θεωρώ στην εκπαίδευση, δηλαδή, όταν βρίσκομαι κάπου, πρέπει να δω το πλαίσιο, σε ποιον απευθύνομαι και με μικρά και σταθερά βήματα να πατήσω εκεί, να δώσω και ευκαιρίες κινητοποίησης, μετά, να μπορέσω να αγγίξω και άλλα θέματα που, ενδεχομένως, στοχεύω, αλλά, όμως, ναι, πρέπει πρώτα να πατήσουμε και να δούμε σε ποιους απευθυνόμαστε, γιατί, αν το κοινό που απευθυνόμαστε νιώσει ασφάλεια και δεν του λέμε πράγματα που είναι έξω απ' αυτό, το 'χουμε κερδίσει, άρα, μπορούμε να το πάμε κι ένα βήμα παραπέρα και σε κάτι που δεν γνωρίζει και σε κάτι που θα του παρουσιαστεί ομαλά.»

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2: «Ενδεχομένως, να επηρεάζει, αλλά η δυναμική της συνεργατικής μάθησης και της ομάδας αμβλύνει αυτές τις κοινωνικές ανισότητες, αναπτύσσει δυναμικές, δίνει τη δυνατότητα να αξιολογηθούν οι προηγούμενες γνώσεις, να αναπτυχθούν νέοι τρόποι σκέψης, να μάθουν το σωστό, να αναθεωρήσουν και να γνωρίσουν τη σωστή γνώση και επίσης, κρίνεται σκόπιμο, ειδικά σε άτομα που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικο-πολιτιστικά στρώματα ή που δεν έχουν τη δυνατότητα εύκολα να παρακολουθήσουν ή θεάματα ή να ενημερωθούν με άλλο τρόπο, όπως, για παράδειγμα, και το Ειδικό Σχολείο, είναι, ίσως, καθοριστική παρέμβαση, ειδικά για κάποια κοινωνικά στρώματα και κάποιες ειδικές κατηγορίες μαθητών.»

Αναφορικά με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όλοι απάντησαν καταφατικά. Επεξηγηματικά, ανέφεραν πως η κοινωνικο-πολιτισμική βάση, το κοινωνικο-οικονομικό κεφάλαιο που φέρει κάθε μαθητής και οι ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας επηρεάζουν τις οποιοσδήποτε δράσεις και δραστηριότητες που πραγματώνονται σε αυτές ωθώντας τις να προσαρμοστούν αναλόγως:

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «Ναι, σίγουρα, η ποιότητα κάθε Προγράμματος εξαρτάται και απ' το κοινωνικο-οικονομικό κεφάλαιο που φέρει κάθε μαθητής μέσα στην τάξη, μέσα στο σχολείο. Βλέπουμε ότι σε περιοχές με κουλτούρα, αν μπορούσαμε να το πούμε, τα Προγράμματα και οι δράσεις/δραστηριότητες έχουν άλλη ποιότητα σε σχέση με άλλες περιοχές όπου υλοποιούνται πιο απλές δραστηριότητες που μπορούν πιο εύκολα να προσεγγίσουν οι μαθητές.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «Καλά, είναι προφανές αυτό, δεν μπορεί να μην το επηρεάζει. Γιατί, ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν σε κάθε σχολείο, γίνονται και οι προσκλήσεις προς κάποιους οι οποίοι θα μιλήσουν ή θα επισκεφτούν το σχολείο ή κάποιες δραστηριότητες που θα κάνει το σχολείο, εννοείται! ότι όλα γίνονται με βάση τις ανάγκες που υπάρχουν. [...] Οπότε, σίγουρα, υπάρχει μια παρακίνηση στους εκπαιδευτικούς να κάνουν κάποια πράγματα, ακριβώς επειδή υπάρχει η ανάγκη για ενημέρωση σε συγκεκριμένα θέματα.»

Ένας από αυτούς έθεσε και την εξής παράμετρο που παρουσιάζει ενδιαφέρον να προβληθεί:

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «Ναι, πάρα πολύ. Το επηρεάζει πάρα πολύ (το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο) και με πολλούς τρόπους, αλλά δεν αποτρέπει παιδιά, ίσα ίσα που για τα παιδιά κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων είναι και ένα καταφύγιο και μια διέξοδος για τη δημιουργικότητά τους και για την παιδική τους ψυχή αυτές οι δραστηριότητες.»

8.4.3. Οι απόψεις των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων για τη νοσηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται

Στο πρώτο ερώτημα του παρόντος άξονα ως προς το βαθμό στον οποίο οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων εκτιμούν ότι η προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας συνέδεε την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» με υπερεθνικές πολιτικές και θεωρούσε ότι ο τρόπος που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα σχετίζεται με την Ελλάδα της κρίσης, οι περισσότεροι εικάζουν ότι, ως ένα βαθμό, το Υπουργείο Παιδείας αναγνώριζε και ανήγαγε την εν λόγω πολιτική σε υπερεθνικές πολιτικές και συνειδητά την προώθησε και στα ελληνικά σχολεία εν όψει της ανάγκης ύπαρξης του «Κοινωνικού Σχολείου» λόγω της κρίσης, της πρόληψης κάποιων δυσμενών καταστάσεων στα σχολεία, όπως είναι ο Σχολικός Εκφοβισμός, και της

ώθησης, γενικότερα, στο σύγχρονο σχολείο, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι μέρος της εθνικής πολιτικής. Εντούτοις, η πλειοψηφία των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων απαντά ότι τέτοιες δράσεις γίνονταν στα σχολεία και στη θητεία προηγούμενων Κυβερνήσεων και τώρα έχει γίνει, απλώς, «μια σύνοψη/συλλογή όλων των δραστηριοτήτων αυτού του τύπου υπό την ομπρέλα μιας καινούριας έννοιας που λέγεται «Κοινωνικό Σχολείο»» (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4) και δεν έχει κάποια ουσιαστική σημασία το να μετονομάζεις τα πράγματα χωρίς να αλλάζεις το περιεχόμενό τους. Η ουσία έγκειται στις επιτυχείς παρεμβάσεις που θα γίνουν στους μαθητές.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «Έξυπνη, σωστή ερώτηση. Νομίζω, η ανάγκη λόγω της κρίσης για την ύπαρξη του «Κοινωνικού Σχολείου». Ωστόσο, όπως σου είπα, ουσιαστικά, προϋπήρχε. Είναι, δηλαδή, ένα άλλο ρούχο που φοράμε, ίσως πιο κομψό/επίσημο απ' αυτό που φοράγαμε πριν. Δεν είναι μια καινοτόμος δράση το «Κοινωνικό Σχολείο», είναι, απλά, μια, ας πούμε, σύνοψη/συλλογή όλων των δραστηριοτήτων αυτού του τύπου υπό την ομπρέλα μιας καινούριας έννοιας που λέγεται «Κοινωνικό Σχολείο» και, ουσιαστικά, τα πιάνει όλα. Ήταν, όμως, ανάγκη.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «[...]εγώ κρατάω από το μέτρο αυτό, [...], τα θετικά του, προσπαθώ, δηλαδή, να το αξιοποιήσω θετικά, όπως θα αξιοποιούσα θετικά οτιδήποτε μου φαινόταν, αν, τώρα, έβλεπα ότι στην πορεία ότι αυτό δε λειτουργούσε σωστά..., αν, επί παραδείγματι, η καινούρια ηγεσία του Υπουργείου προτείνει κάτι καλύτερο, φυσικά, κανένας δε θα έχει αντίρρηση. Γι' αυτό σας λέω, δε σας μιλάω πολιτικά, σας μιλάω πρώτα πρώτα ως δασκάλα, ως άνθρωπος, ως εκπαιδευτικός και ως μητέρα, ως ένας πολίτης αυτής της χώρας που θέλει το καλύτερο γι' αυτά τα παιδιά που έρχονται.»

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1: «Εγώ, [...] θέλω να πιστεύω, σ' ό,τι αφορά την παιδεία, ότι οι πολιτικές είναι μελετημένες με πρόγραμμα και στοχοθεσία, δηλαδή, όπως εγώ σαν εκπαιδευτικός μπαίνω μέσα στο σχολείο μου και έχω μία αρχή, μέση και τέλος και έχω και μια στοχοθεσία, θέλω να πιστεύω αυτό.»

Μόνο ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσε με σαφήνεια ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ αυτού του μέτρου που προωθήθηκε από το Υπουργείο και των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών:

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «Θεωρώ ότι το Υπουργείο προσπάθησε με αυτό το θεσμό του «Κοινωνικού Σχολείου» να προλάβει κάποια γεγονότα, όπως είπαμε για το Σχολικό Εκφοβισμό που είχε κάνει και το Παρατηρητήριο της Βίας και το «Κοινωνικό Σχολείο» έχει το μερίδιό του μέσα σε αυτό και θεωρώ, με άξονα τις αλλαγές που γίνονται και στον Ευρωπαϊκό χώρο όσον αφορά τη λειτουργία των σχολείων, επέλεξε να εντάξει και το «Κοινωνικό Σχολείο» ή, τέλος πάντων, να προσπαθήσει να διαφοροποιήσει τις μορφές των δράσεων.»

Στο ερώτημα που ακολουθεί σε σχέση με την εκτίμηση των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων ως προς την άποψη των εκπαιδευτικών πάνω στο

προαναφερθέν θέμα, οι μισοί θεωρούν ότι αυτό ισχύει σε πολύ μικρό βαθμό ή, ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν συνδέσει καθόλου το «Κοινωνικό Σχολείο» με υπερεθνικές πολιτικές. Μάλιστα, επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι από μόνοι τους κινητοποιημένοι και έκαναν, ούτως ή άλλως, αυτά που είχαν να κάνουν μέσα στο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» για το καλό των μαθητών τους και τη σωστή λειτουργία των σχολείων τους, ακόμα κι αν δεν ενημέρωναν επίσημα ή δεν δήλωναν τις δράσεις τους στην Περιφερειακή Διεύθυνση. Ακόμη, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρατηρεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τους λόγους προώθησης του «Κοινωνικού Σχολείου», παρά για το αν μπορούν να υλοποιήσουν μια δράση από τους δοθέντες άξονές του. Επίσης, κάποιοι άλλοι εκφράζουν, εξ' ονόματος των εκπαιδευτικών, τη διστακτικότητά τους απέναντι στο «Κοινωνικό Σχολείο», κάνουν λόγο για αρνητικά σενάρια και για στασιμότητα της υλοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» ενόψει της κατάργησης της προηγούμενης αξιολόγησης. Παρά ταύτα, ισχυρίζονται πως, από το να μην κάνεις τίποτα, είναι προτιμότερο να κάνεις έστω και ελάχιστα πράγματα στα σχολεία, για να αισθανθείς ηθική ικανοποίηση. Κάποιος άλλος Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως τους δέκτες που, χωρίς ιδιαίτερη ενημέρωση και επιμόρφωση, καλούνται, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, να προσαρμοστούν σε μια νέα πραγματικότητα, με αποτέλεσμα, κάθε φορά, να «ψάχνονται γύρω απ' τον εαυτό τους» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1) για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν. Αντιθέτως, κάποιοι άλλοι κρίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την υλοποίηση Προγραμμάτων που είναι και ευρωπαϊκής πολιτικής και γίνεται προσπάθεια ένταξής τους και στην ελληνική πραγματικότητα που διανύει περίοδο κρίσης, επιχείρησαν να δώσουν μία νότα στους μαθητές, ώστε να κατορθώσουν να διαχειριστούν διάφορα θέματα όντας και οι μεν και οι δε πιο δεκτικοί στα νέα μέτρα πολιτικής που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «Πραγματικά, μέσα από τα Προγράμματα, προσπάθησαν οι εκπαιδευτικοί να δώσουν μία νότα, ώστε να μπορέσουν και οι μαθητές να διαχειριστούν διάφορα θέματα, όπως είναι η Διαφορετικότητα και η Ανεκτικότητα στο Διαφορετικό, η Σχολική Βία, όπως είπαμε και πριν, ακόμα, να τους δώσουν και διεξόδους επαγγελματικές μέσα από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων... με τη Ρύπανση (Περιβάλλον), για παράδειγμα, πώς μπορούμε να το διαχειριστούμε όλο αυτό, έχουμε προβλήματα με τα απορρίμματα, ένα παγκόσμιο πρόβλημα που και στην Ευρώπη προσπαθούν να το λύσουν, συνεπώς, τα θέματα που έχουν ασχοληθεί στα Προγράμματα είναι και ευρωπαϊκής πολιτικής και προσπαθούν να τα εντάξουν στην ελληνική πραγματικότητα.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1: *«Σε πολλούς από αυτούς τους άξονες σχετίζεται με την Ελλάδα της κρίσης και, ίσως, είναι καλό και το σημείο στο οποίο υπεισέρχεται το «Κοινωνικό Σχολείο», ταραίζει τα νερά τα λιμνάζοντα της Ελλάδας της κρίσης, εγώ το πιστεύω αυτό, και, ίσως, είναι και πιο δεκτικοί και μαθητές και εκπαιδευτικοί σε αυτή την περίοδο.»*

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2: *«Οι εκπαιδευτικοί, υλοποιώντας δράσεις στοχευμένες και ικανοποιώντας και άλλους στόχους, ειδικά της Ευέλικτης Ζώνης, που έχουν να κάνουν με τη φιλαναγνωσία, τη συνεργασία, την ανάπτυξη του κοινωνικού και ενεργού πολίτη, θεωρώ ότι έχουν ένα εργαλείο, έτσι, για την τάξη τους και ειδικά για την Ευέλικτη Ζώνη, το οποίο έχει, σίγουρα, και προεκτάσεις/υπερεθνικές πολιτικές, δεδομένου ότι στοχεύουν στον κριτικό πολίτη, στην καλλιέργεια, στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σε δράσεις και σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και κάπου όλα αυτά συνδυάζονται.»*

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: *«Σε πολύ μικρό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί, ούτως ή άλλως, θα έκαναν αυτά που είχαν να κάνουν. Δεν τους κινητοποιεί, δηλαδή, κάτι ιδιαίτερο.»*

Στο τελευταίο ερώτημα αυτού του άξονα αναφορικά με το αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων γνωρίζουν κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους, οι απόψεις τους είναι πολλές και διαφορετικές. Έτσι, κάποιος Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρει, χαρακτηριστικά, ότι υπήρχε, καταρχάς, για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, σύγχυση εννοιών και ορισμού από τους εκπαιδευτικούς ως προς το «Κοινωνικό Σχολείο». Ένας άλλος παρατηρεί πως οι γνώμες δίστανται αναλόγως της οπτικής που το βλέπει ο καθένας και, ως εκ τούτου, άλλοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το νέο αυτό μέτρο πολιτικής μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους και άλλοι ότι είναι άλλες οι ανάγκες των μαθητών και γενικότερα, του όλου συστήματος. Τέλος, οι άλλοι δύο πιστεύουν ότι ο θεσμός του «Κοινωνικού Σχολείου», λόγω του ότι αποτελεί μία ομπρέλα που περιλαμβάνει διάφορες δράσεις, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να κάνουν διάφορα πράγματα, ιδίως στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, στο βαθμό που οι ίδιοι πλαισιώνουν και δομούν τις δράσεις τους, σύμφωνα με τον έναν εκ των δύο.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: *«Ναι, υπάρχει πολύ μεγάλος σκεπτικισμός πάνω σ' αυτό. Όχι επειδή είναι ένα νέο μέτρο, αλλά, επειδή, όπως σας είπα και στην αρχή των ερωτήσεών σας, δεν αλλάζει κάτι, τουλάχιστον προς το παρόν και έτσι όπως είχε διαμορφωθεί, πάνω στο τι και στο πώς. Δηλαδή, στο τι κάνουμε και πώς το κάνουμε. Τα ίδια Προγράμματα τα οποία κάναμε μέχρι τώρα, συνεχίζουμε να τα κάνουμε, απλά, τα εντάσσουμε στο «Κοινωνικό Σχολείο». Άρα, αν με ρωτήσετε αν ως θεσμός το «Κοινωνικό Σχολείο» διαφοροποιεί, τους δίνει, μάλλον, τη δυνατότητα να*

διαφοροποιήσουν κάπως τη σκέψη λειτουργίας τους ή τη λειτουργία τους, θα σας έλεγα πως όχι. Απλά, πλέον, λόγω του ότι έχουμε ένα θεσμό, μία ομπρέλα, μπορούν να κάνουν περισσότερα. Αυτή είναι η διαφορά.»

Από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κάποιοι ισχυρίζονται ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» μπορεί να ανταποκριθεί σε μεγάλο βαθμό σε πολλές πραγματικές ανάγκες των μαθητών, αν όχι σε όλες τους τις ανάγκες. Επίσης, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να βάλουν ως ένα σημείο – στον επιτρεπόμενο βαθμό, λόγω της στενότητας του Ωρολόγιου Προγράμματος και της τεράστιας ποσότητας της ύλης, μέσα από τα Προγράμματα, ένα λιθαράκι για να αλλάξουν και την οπτική των μαθητών όσον αφορά και την ευρωπαϊκή πολιτική, αλλά και την ελληνική. Εντούτοις, ορισμένοι κρίνουν ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής θα έχρηζε περισσότερης σαφήνειας και ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη, προστασία και αναγνώριση, προκειμένου να ενισχυθούν πρακτικές ίσων ευκαιριών για τους μαθητές. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί η στάση ενός από τους προαναφερθέντες Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων, ο οποίος δίνει έμφαση και στη βαρύτητα του δικού του έργου που στοχεύει στην προσέλκυση των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν μέτοχοι και κοινωνοί αυτού που τους παρέχεται, δεδομένων των διαφορετικών συνισταμένων που παρουσιάζονται σε ένα σχολείο. Κάποιοι άλλοι, πάλι, αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι είναι το «Κοινωνικό Σχολείο» και πως είναι αποκλειστική υπόθεση των Διευθυντών που κι εκείνοι το θεώρησαν ως εργαλείο για να δείξουν ότι κάτι κάνουν στο σχολείο τους και να βαθμολογηθούν ακόμα καλύτερα στην αξιολόγηση που ξεκίνησε, αλλά σταμάτησε. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα λεγόμενα ενός για το ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» δεν είναι κάτι καινούριο για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, αφού πάντα «Κοινωνικό Σχολείο» είχαμε στην Ελλάδα και οι εκπαιδευτικοί επιτελούν «Κοινωνικό Σχολείο» τόσα χρόνια και κάθε μέρα.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: «Κοιτάζτε, είχαν σε μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνη στο τι επέλεγα να γίνει και μετά μου το μετέφεραν: «ότι ξέρεις, ναι, αυτό χρειαζόταν να γίνει, έπρεπε να γίνει αυτή η επιμόρφωση». Σε κάποιες περιπτώσεις, ίσως, θεωρούσαν ότι κάποια πράγματα πρέπει να 'χουν γίνει πιο πολύ ή σε κάποιες άλλες υπήρχαν αντιρρήσεις από τους Συμβούλους οι οποίοι έλεγαν ότι δεν μπορεί να χαθεί διδακτικός χρόνος προς χάριν αυτού. Όλα ήταν στο παιχνίδι, όλα συνέβησαν και εκεί ακριβώς είναι η δυσκολία και του δικού μας έργου: να κάνουμε κάτι ελκυστικό και να προσελκύσουμε τους εκπαιδευτικούς, ώστε να τους κάνουμε μέτοχους, κοινωνούς αυτού που τους δίνεται, γιατί δεν είναι πάντα όλοι πρόθυμοι. Ξέρετε, ότι υπάρχουν πολλές, έτσι, συνισταμένες μέσα σε ένα σχολείο: είναι κι εκείνοι που θέλουν να κάνουν το μάθημά τους και να φύγουν και που

τους αρκεί αυτός ο ρόλος του σχολείου. Υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα. Αλλά, να εκφράσω εδώ κι ένα παράπονο: στις περιπτώσεις που υπάρχει ένας Υπεύθυνος και για να μη μιλήσω ως Υπεύθυνη, ένας εκπαιδευτικός ο οποίος καταλαβαίνει τη βαθύτητα των πραγμάτων ή την αξία όλων αυτών των δράσεων ευαισθητοποίησης, προκειμένου να δοθούν ίσες ευκαιρίες στους μαθητές, ε;, καλό θα είναι, σε δεδομένες στιγμές, να προστατεύεται, να αναγνωρίζεται η δουλειά του και να προστατεύεται.»

8.4.4. Αναγνώριση ή μη του «Κοινωνικού Σχολείου» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα μέτρα πολιτικής, ειδικά την πολιτική του «Νέου Σχολείου», από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων

Στην ερώτηση για το αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων θεωρούν αυτό το νέο μέτρο πολιτικής μια σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε τι συνίσταται ο διακριτός ορισμός του «κοινωνικού» σε σχέση με άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ήδη υλοποιούνται στο σχολείο, οι περισσότεροι ερωτώμενοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και όλοι της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απάντησαν πως δεν το θεωρούν καινοτομία, διότι προϋπήρχε άτυπα, καθόσον αντίστοιχες δράσεις και δραστηριότητες γίνονταν και παλιότερα στα πλαίσια των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και ότι, απλώς, τώρα, φέρει μια πιο επίσημη «ταμπέλα» με οριοθετημένους τους άξονές του. Επίσης, οι περισσότεροι δηλώνουν πως δεν έχει σαφή προσανατολισμό, σαφείς οδηγίες και σαφή και αναλυτική υποστήριξη που να μας πείθει για τον καινοτόμο χαρακτήρα του και επιπλέον, ο διακριτός του ρόλος ήταν αισθητός μόνο όσο στηρίχθηκε από την Κυβέρνηση η οποία το έφτιαξε τη συγκεκριμένη στιγμή και μετά ατόνισε, χωρίς αυτό, βέβαια, να σημαίνει ότι οι δράσεις έπαψαν να υλοποιούνται στα σχολεία. Έπειτα, σε σχέση με την ερώτηση σε τι συνίσταται ο διακριτός ορισμός του «κοινωνικού» από άλλες δραστηριότητες που ήδη υλοποιούνται στο σχολείο, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσε ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά, ενώ κάποιιοι άλλοι ισχυρίζονται ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι πιο επίσημο, μοιάζει να έχει ένα πρόταγμα και μια ιεράρχηση των αναγκών του σχολείου, με αποτέλεσμα να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο να γίνουν στο σχολείο συγκεκριμένες δράσεις για κάποια θέματα που θα είναι ορατές και στην κοινωνία, να απελευθερώνονται οι κινήσεις των

εκπαιδευτικών και να εντάσσονται στο «Κοινωνικό Σχολείο». Ακόμη, οι δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» έχουν μικρής διάρκειας δράση, αλλά στοχευμένη, απαιτούν μικρή οργάνωση και επιφέρουν έντονα αποτελέσματα. Αντιθέτως, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το θεωρεί καινοτομία και μια εξαιρετική ευκαιρία, εάν λειτουργήσει σωστά και όχι αποσπασματικά, εξαιτίας, επί παραδείγματι, της αλλαγής του Οργανογράμματος του Υπουργείου Παιδείας.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «[...] σας είπα πως δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση. Το σχολείο πάντα ανοιχτό ήταν. [...] θεωρώ πως είναι μια εξαιρετική ευκαιρία, εάν, βέβαια, λειτουργήσει σωστά. [...] φέτος, [...] πιεστήκαμε να βγει δουλειά η οποία, συνήθως, έβγαινε σε τρεις μήνες, μέσα σε δύο μέρες. Εγώ, αυτό το λέω τσαπατσουλιά. Δηλαδή, τσαπατσούλικά, ας πούμε, τρέχοντας να προλάβουμε να κλείσουμε τρύπες, γιατί άλλαξε το Οργανόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και έπρεπε να στείλουμε, να προωθήσουμε τα Προγράμματα προς τα πάνω. Αυτοαναιρεθήκαμε, στην ουσία, όταν, δύο μέρες πριν, βγαίναμε στα σχολεία και λέγαμε στους συναδέλφους ότι, να σας εξηγήσουμε, όταν έρθει Εγκύκλιος και τι είναι το «Κοινωνικό Σχολείο» και να κάνετε πράγματα και να κάνετε Προγράμματα και ούτω καθεξής και, ξαφνικά, πάμε στους συναδέλφους, φέρτε γρήγορα γρήγορα τα Προγράμματά σας, εντάξει, αφήστε, τώρα, να σας εξηγήσουμε κι αυτά για να τα προωθήσουμε. Όπως αντιλαμβάνεστε, αυτό μας έκανε, έτσι ακριβώς το είπα και προς την πολιτική ηγεσία σε μία συνάντηση, και μας κατέστησε χειρανθρώπους, δηλαδή, γίναμε σαν τίποτα, πιόνια για να προλάβουμε να προωθήσουμε μία πολιτική του Υπουργείου. Εάν υπήρχε σωστός προγραμματισμός, μια επιμόρφωση από την αρχή για τους συναδέλφους και προς εμάς, αν το θέλετε, και αν υπήρχε ο χρόνος να προωθήσουμε αυτό το θεσμό προς το σχολείο, προς τους μαθητές μας, προς τους συναδέλφους μας, τότε, τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είναι πολύ πολύ πολύ καλύτερα. Ευελπιστώ ότι, μελλοντικά, θα μπορέσουμε να το κάνουμε αυτό. Οι επόμενοι και οι επόμενες που θα είναι στη θέση μας, γιατί εμάς η θητεία μας λήγει το καλοκαίρι, ελπίζω, ειλικρινά, να μπορέσουν να βρουν το χρόνο και να έχουν τη δυνατότητα του χρόνου να προωθήσουν αυτή την καινοτομία. Εμείς, δυστυχώς, δεν μπορέσαμε.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «[...] Αλλιώς, το σχολείο πάντα ήταν κοινωνικό, άνοιγε τις πόρτες του στην κοινωνία, αλλά, ίσως, επειδή ζητήθηκε να φαίνεται και το έργο του, ίσως, εκεί, να ήταν η αλλαγή.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1: «Εφόσον το ορίσαμε και το βαφτίσαμε και το είπαμε «Κοινωνικό Σχολείο» και προσπαθήσαμε να το προσδιορίσουμε, θεωρώ, ναι, ότι είναι κάτι σημαντικό. Καινοτομία δεν θα το έλεγα, γιατί πιστεύω ότι, σε μικρότερο ποσοστό, ότι πάντα υπήρχαν συνάδελφοι που και, χωρίς να υπάρχει καν το Πρόγραμμα «Κοινωνικό Σχολείο», έψαχναν να δραστηριοποιηθούν, να βρουν τρόπους, να ενημερώσουν τους μαθητές για το Ρατσισμό, για το Διαδίκτυο, για τη Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση, για τις Διατροφικές τους Συνήθειες, για όλα αυτά και εκτός Προγράμματος «Κοινωνικού Σχολείου». Απλά, τώρα, όλες αυτές οι δράσεις απελευθερώνουν, κατά κάποιον τρόπο, τις κινήσεις των εκπαιδευτικών, τις εντάσσουν στο «Κοινωνικό Σχολείο» και είναι, απλά, λίγο πιο επίσημο, να το

πούμε έτσι. [...] [Στ]ο χρόνο διεξαγωγής τους, θέλουν μικρή οργάνωση, έχουν μικρή διάρκεια δράσης και πολύ έντονα αποτελέσματα.»

Στην επόμενη ερώτηση για το αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων πιστεύουν πως το «Κοινωνικό Σχολείο» σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές, όπως το «Νέο Σχολείο», κάποιοι δήλωσαν πως όλα αυτά τα μέτρα πολιτικής εντάσσονται στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο και το ένα αποτελεί κομμάτι του άλλου, κάποιοι άλλοι πως δεν ισχύει αυτό απαραίτητα ή δεν γνωρίζουν τι συμβαίνει και, επομένως, δεν μπορούν να εκφέρουν άποψη, μερικοί άλλοι πως δεν πρέπει να πιστεύουμε ότι είναι πολιτικές και ένας άλλος πως δεν συνδέεται το «Κοινωνικό Σχολείο» με προηγούμενες πολιτικές. Μάλιστα, ο ένας από αυτούς που απάντησαν καταφατικά ισχυρίστηκε πως προσπαθούμε με κάποιες πολιτικές να καλύψουμε κάποιες αδυναμίες αναφορικά με τις μαθητικές επιδόσεις, την κοινωνικοποίηση, την ένταξη των παιδιών στην ομάδα. Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι αντιλήψεις ορισμένων για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Έτσι, κρίνουν άνευ ουσίας το να γίνονται συνεχώς αλλαγές στο βωμό της εξύμνησης του ονόματος κάθε Υπουργού και θεωρούν ότι χρειάζεται να μπου περισσότερες δράσεις στα σχολεία, ώστε και τα μαθήματα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα να γίνουν πιο στοχευμένα με μικρότερη ύλη, προκειμένου να μπορούν τα παιδιά να συνταιριάζουν τη μάθηση με τη βιωματική δράση.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «[...] νομίζω ότι [...], χρειάζεται να έρθει κάποιος Υπουργός ο οποίος να μην αφήσει την σφραγίδα του σε τίποτα, αυτό, ίσως, να είναι πιο επιτυχημένη παρουσία στο συγκεκριμένο Υπουργείο. Όλοι θέλουν να αλλάξουν τα πάντα, διότι πιστεύουν πως τα πάντα είναι λάθος. Ίσως αυτό είναι το λάθος τους. Εκεί, ξεκινάνε όλα αυτά.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «Θα μπορούσε το «Κοινωνικό Σχολείο» να είναι μέρος του «Νέου Σχολείου» ή το «Νέο Σχολείο» να είναι μέρος του «Κοινωνικού Σχολείου», αλλά, πάντοτε, θέλω να πω, ότι το σχολείο ήταν κοινωνικό και, αν θέλουμε, νομίζω, να είναι «νέο» το σχολείο, θα πρέπει να μπουν περισσότερες δράσεις, ώστε και τα μαθήματα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα να γίνουν πιο στοχευμένα με όχι τόσο τεράστια ύλη, για να μπορούν και τα παιδιά και τη μάθηση να την ταιριάζουν με τη βιωματική δράση.»

Στην τελευταία ερώτηση του άξονα ως προς το ποια είναι η γνώμη των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το αν οι δράσεις που υλοποιούνται στα σχολεία στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» διαφέρουν από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια, οι περισσότεροι απάντησαν πως δεν διακρίνουν κάποια ουσιαστική διαφορά, πως τα εν λόγω Προγράμματα έχουν επικαλύψεις και θα ήθελαν να δουν πού διαφέρουν, εάν, φυσικά,

διαφέρουν, ενώ οι υπόλοιποι πως διαφοροποιούνται σε κάποια σημεία. Αναλυτικότερα, ένας υπέρμαχος της πρώτης άποψης ισχυρίστηκε πως το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι μια ομπρέλα που περιλαμβάνει τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας και η θεματολογία του είναι βγαλμένη από τα εν λόγω Προγράμματα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που αναφέρει: όταν ένα σχολείο του δήλωνε ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, ταυτόχρονα, μπορούσε να κάνει δράσεις και να είναι η προέκταση για έναν άξονα του «Κοινωνικού Σχολείου» ή, αν ξεκινούσε μία εκδήλωση για το «Κοινωνικό Σχολείο» και αν ανταποκρίνονταν τα παιδιά, γινόταν ένα πιο εκτεταμένο Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Ένας άλλος απέδωσε τη μόνη διαφορά τους στην προτεραιότητα των αναγκών και όχι στο σχεδιασμό, την υλοποίηση ή στη δομή τους. Αξίζει να παρατεθεί και η άποψη ενός άλλου Υπεύθυνου για την αλληλοσύνδεση και αλληλοσυμπλήρωση του «Κοινωνικού Σχολείου» με τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών:

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: «Θα έπρεπε να είναι συνέχειά τους, απόρροιά τους, απόληξή τους ή ξεκίνημά τους. Και νομίζω ότι τότε είναι γόνιμα, γιατί, σας είπα και πριν, το να μιλήσεις στους μαθητές για ένα θέμα, να μεν ενημερώνει, ευαισθητοποιεί, ειδικά όταν είναι σε μικρές ομάδες, αλλά, δεν αποτελεί πανάκεια. Δε λύνει κάτι. Όταν, όμως, οι μαθητές το επεξεργαστούν ως Πρόγραμμα με συγκεκριμένη μεθοδολογία, με συγκεκριμένους στόχους καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς, ε, προφανώς, αλλάζει τα πράγματα.»

Οι υπέρμαχοι της δεύτερης άποψης ανέφεραν πως ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αφομοίωση των ωφελειών από το κάθε Πρόγραμμα είναι διαφορετικός και πως το «Κοινωνικό Σχολείο» αφορά, κυρίως, δράσεις και παρεμβάσεις οι οποίες έχουν ευκαιριακό και πρόσκαιρο χαρακτήρα και όχι μόνιμο, είναι πολύ πιο στοχευμένο, δυνατό, άμεσο και γρήγορο. Αντιθέτως, εκθειάζουν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων τα οποία, λόγω της μακράς χρονικής διάρκειάς τους και της ευκαιρίας ανάπτυξης σε πάρα πολλούς άξονες, αφομοιώνονται καλύτερα από τους μαθητές και επιφέρουν πιο γόνιμα αποτελέσματα. Τέλος, η επιχειρηματολογία τους στηρίχθηκε και στο ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» διαθέτει, πλέον, συγκεκριμένο πλαίσιο, οι δράσεις του μπαίνουν κάτω από μια ομπρέλα – πλέγμα, με αποτέλεσμα να υπάρχει διαφορά στον τρόπο προσέγγισής του.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Η διαφοροποίησή τους, λοιπόν, έγκειται στο πώς το προσεγγίζουμε. Για παράδειγμα., είναι διαφορετικό να κάνω εγώ μια δράση για τον κυβερνοεκφοβισμό και να καλέσω δέκα συναδέλφους, παράδειγμα, που υλοποιούν κάτι αντίστοιχο στα σχολεία τους και τόσο διαφορετικό κεντρικά να

υπάρχει μία πρόβλεψη για να προωθούνται τέτοιες δράσεις, άρα, να 'χουμε και υλικό, να 'χουμε και συναδέλφους εξειδικευμένους που μπορούν να έρθουν να μιλήσουν, να 'χουμε και φορείς ως προς τη διευκόλυνση του πλαισίου μέσα στο οποίο κινούμαστε. Άρα, ναι, πιστεύω ότι, σε μεγάλο βαθμό, γιατί, ούτως ή άλλως, τα κάναμε αυτά στα σχολεία μας, αλλά, πλέον, ακριβώς επειδή μπαίνουν κάτω από μια ομπρέλα, ένα πλέγμα, όπως θέλετε, πείτε το, μπορούμε να εντατικοποιήσουμε τη λογική τους και τη δράση τους.»

8.4.5. Τρόπος πραγμάτωσης του «Κοινωνικού Σχολείου» από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και από σχολείο σε σχολείο

Αρχικά, στην ερώτηση για το αν ήταν ικανοποιητικός ο αριθμός των σχολείων που υλοποίησαν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» και πώς ανταποκρίθηκαν τα σχολεία (Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), όλοι οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απάντησαν πως ο αριθμός των σχολείων που υλοποίησαν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» ήταν πάρα πολύ ικανοποιητικός. Μάλιστα, όπως επισημαίνει ένας από αυτούς, οι μαθητές λειτούργησαν εξαιρετικά, τα σχολεία πέτυχαν με διάφορες δράσεις τους και με τη συμβολή του ίδιου συνεργασία με διάφορους φορείς, αλλά και με γονείς, γεγονός που αποτελεί ένα πολύ θετικό σημάδι.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Ο αριθμός ήταν πάρα πολύ ικανοποιητικός. Σε σύνολο 580 Προγραμμάτων που υλοποιούνταν στη Διεύθυνσή μας, είχαμε γύρω στα 134 που εντάχθηκαν ή θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να ενταχθούν στο «Κοινωνικό Σχολείο». [...] Μπορώ να σας πω με βεβαιότητα, ικανοποιητικά, ναι, εξαιρετικά!, όχι απλά ικανοποιητικά, κινήθηκαν τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας. Και οι μαθητές μας, γιατί αυτή είναι η ουσία, λειτούργησαν, όχι απλά ικανοποιητικά, επιτρέψτε μου, εγώ ό,τι έχω παρακολουθήσει ως τώρα το θεωρώ εξαιρετικό και μεθοδολογικά, στο στήσιμό του, δηλαδή, αλλά και στο πώς έγινε, τελικά και το κυριότερο είναι ότι επιτύχαμε με διάφορες δράσεις μας, με συνεργασία με φορείς, για παράδειγμα, με «Το χαμόγελο του παιδιού» ή με την «ΕΨΥΠΕ», κλπ. να φέρουμε κοντά και γονείς, το οποίο το θεωρώ μία επιπλέον επιτυχία, γιατί, μέχρι τώρα, οι γονείς δύσκολα θυσιάζαν το απόγευμά τους για να έρθουν να ακούσουν, για παράδειγμα, τον χ, τον ψ για, ξέρω 'γω, την Ασφάλεια του Διαδικτύου ή Κυκλοφοριακή Αγωγή. Τώρα, πλέον, έρχονται κι αυτό είναι ένα πολύ θετικό σημάδι. Άρα, ναι.»

Τουναντίον, τρεις Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απάντησαν πως τα σχολεία υλοποίησαν σε ικανοποιητικό βαθμό τις

δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» και μάλιστα, ένας Υπεύθυνος ήταν πολύ ενθουσιασμένος, ενώ οι υπόλοιποι δύο δεν ήταν και τόσο ευχαριστημένοι, διότι, ό,τι έκαναν τα σχολεία, είχαν περισσότερο ευκαιριακό χαρακτήρα. Ενισχυτικοί παράγοντες προς την τελευταία κατεύθυνση ήταν η ασάφεια των σκοπών, των στόχων, των προθέσεων, των προδιαγραφών, των δομών και όλων των τρόπων υλοποίησης του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου», η αλλαγή της Κυβέρνησης, η κόπωση του κόσμου της Ελλάδας της κρίσης.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: «Ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά! Δεν υπήρξε σχολείο που να μην έκανε δράση. Σ' αυτό το σημείο ένιωσα απόλυτη, μάλλον όχι, για να σας πω την αλήθεια, υπήρξε ένα σχολείο που δεν έκανε. Αυτό, τουλάχιστον, ένιωσα δικαίωση.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «Δε νομίζω ότι ήταν ικανοποιητικός ο αριθμός. [...] υπάρχουν ορισμένα σχολεία που, ούτως ή άλλως, κάνανε δράσεις και εκδηλώσεις, υπάρχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί που, ούτως ή άλλως, παίρνανε Προγράμματα και κάνανε δράσεις, λίγο, νομίζω, αυξήθηκε, ας το πούμε, η διάθεση για δράση στο «Κοινωνικό Σχολείο.»

Στην ερώτηση που ακολουθεί για το αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων γνωρίζουν αν επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί πριν την εφαρμογή των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού και, αν ναι, με ποιους τρόπους, οι περισσότεροι τόνισαν πως δεν επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί παρά ενημερώθηκαν από τους ίδιους ύστερα από σχετική ενημέρωσή τους από την Περιφέρεια Πελοποννήσου, διότι, διαφορετικά, θα είχαν επιμορφωθεί και οι ίδιοι. Κάποιοι άλλοι ανέφεραν ότι σε επίπεδο νομού δεν υπήρξε ενημέρωση, παρά μόνο σε επίπεδο περιφέρειας όπου υπήρξαν πάρα πολλές παράλληλες δραστηριότητες ή επιμορφώσεις για κάποιους από τους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης του εκάστοτε νομού, αλλά και με φορείς, χωρίς, όμως, να υπάρξει κάποια καινοτομία ως προς το ότι θα δουν κάτι διαφορετικό σε σχέση με τις δραστηριότητες που ήδη γίνονται στα πλαίσια των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Επιπλέον, ένας άλλος απάντησε ότι δεν το γνωρίζει, καθώς ήταν απών για κάποιο διάστημα από πολλά από αυτά τα πράγματα. Εν αντιθέσει, ο Υπεύθυνος Συντονισμού των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» ανέφερε ότι, σε επίπεδο νομού και από κοινού με την Περιφέρεια, έγιναν κάποιες συναντήσεις και επιμορφώσεις, παρουσία της Περιφερειακής Συντονίστριας του «Κοινωνικού Σχολείου» και Ψυχολόγου από την «ΕΨΥΠΕ» (Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου) με ευρεία συμμετοχή των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: *«Επιμορφώθηκαν από μένα. Δεν επιμορφώθηκαν από κάποιον άλλο ούτε εγώ επιμορφώθηκα σε σχέση με το «Κοινωνικό Σχολείο». Επιμορφώθηκαν από μένα στα επιμέρους θέματα, μιας και πάντα προτιμούσα πριν γίνει στο σχολείο ή, ταυτόχρονα, να γίνει μία επιμορφωτική δράση για τους εκπαιδευτικούς, πάνω σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καταλαβαίνετε τι εννοώ. Ας πούμε, σε εκπαιδευτικά υλικά, που αφορούν την Αγωγή Υγείας.»*

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: *«Όχι, δεν επιμορφώθηκαν. Απλά, ένα έγγραφο ήρθε ξαφνικά, που λέει ότι υπάρχει το «Κοινωνικό Σχολείο» και αυτό περιλαμβάνει τα συγκεκριμένα αντικείμενα, οπότε, λοιπόν, στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου», κάντε δράσεις, τίποτα περισσότερο.»*

Κατόπιν, στην ερώτηση για το αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων γνωρίζουν, από την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, αν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες αντιμετώπισαν προβλήματα και δυσκολίες στην υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» και, αν ναι, τι είδους και, αν τους ζητούσαν βοήθεια, οι περισσότεροι απάντησαν καταφατικά. Έτσι, οι περισσότερες δυσκολίες που αντιμετώπισαν, μικρότερες ή μεγαλύτερες, είχαν να κάνουν με τη συνεργασία των σχολείων με φορείς, με θέματα οργάνωσης, αλλά και διεκπεραίωσης κάποιων δράσεων και μεθοδολογικής προσέγγισης των θεμάτων, των επιμέρους στόχων, των υποθεμάτων και των ομάδων εργασίας, με το Πρόγραμμα Σπουδών, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και την πίεση του χρόνου, που με δυσκολία μπορούσαν να υλοποιήσουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» το χρονικό διάστημα που είχε δοθεί από το Υπουργείο, με αποτέλεσμα να προκύπτουν θέματα οργάνωσης Προγράμματος, με διευκρινήσεις ως προς το ποιους μπορούν τα σχολεία να καλέσουν για να μιλήσουν, τη συνακόλουθη γραφειοκρατία και την κωλυσιεργία από πλευράς της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Κατ' επέκταση, ορισμένοι ανέφεραν πως συνεχώς οι εκπαιδευτικοί τους ζητούσαν βοήθεια και ότι ήταν πάντα δίπλα τους, αφού έχουν πάντοτε αγαστή συνεργασία μαζί τους. Εντούτοις, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επεσήμανε ότι τα προβλήματα που αναφύονταν ήταν πολύ μικρής έκτασης και μηδαμινής σημασίας και ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν καθόλα ικανοί και τα έλυναν μόνοι τους. Επίσης, δύο άλλοι της ίδιας βαθμίδας ισχυρίστηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπισαν προβλήματα και δυσκολίες, αφού είναι εκπαιδευμένοι στο θέμα με τα Σχολικά Προγράμματα.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1: *«Είχαν δυσκολία όταν ήθελαν, παραδείγματος χάριν, να συνεργαστούν με κάποιο φορέα. Δηλαδή, κάναν ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, έπρεπε να συνεργαστούν με ένα φορέα από ένα Νοσοκομείο – επίσημο φορέα, μερικές φορές, δεν υπήρχε καλή συνεργασία, είχαν σ' αυτό το θέμα κι εμείς, εδώ,*

μειονεκτούμε όσον αφορά στους φορείς που μπορούμε να συνεργαστούμε. Έχουμε πολύ λίγους, το παλέψαμε, όμως.»

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Ναι, μου ζητούσαν βοήθεια, κυρίως, στο πώς θα προσεγγίσουν μεθοδολογικά το θέμα. Οι κυριότερες δυσκολίες είχαν να κάνουν ότι, πρώτον, ότι με το Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο τρέχει στα Δημοτικά μας Σχολεία και στα Νηπιαγωγεία μας, τέλος πάντων, στα Νηπιαγωγεία είναι πολύ πιο ελαστικό, αλλά, τέλος πάντων, υπάρχει μια πίεση χρόνου, πώς να εντάξουν και νέες δραστηριότητες, δηλαδή, στη μία ώρα ή στις δύο ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, παράδειγμα, στο Δημοτικό, πολύ δύσκολο για κάποιον να υλοποιήσει και Πρόγραμμα στο «Κοινωνικό Σχολείο» και Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων και να κάνει και κάτι άλλο, τέλος πάντων, ένα project ή οτιδήποτε άλλο. Άρα, το πρώτο πρόβλημα ήταν ο χρόνος, πότε να τα κάνουμε όλα αυτά. Το δεύτερο πρόβλημα είχε να κάνει με το εξειδικευμένο προσωπικό, ποιους μπορούμε να καλέσουμε για να μιλήσουν για όλα αυτά [...].»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «Η μόνη δυσκολία, αν μπορούμε να την πούμε έτσι, που υπήρχε, ήταν ότι υπήρχε μεγάλη γραφειοκρατία για την είσοδο, όπως είπα και πριν, των ομιλητών ή των επισκεπτών μέσα στη σχολική μονάδα και ότι ήταν, μερικές φορές, τόσο ασφυκτικά κλεισμένο το Ωρολόγιο Πρόγραμμα που με δυσκολία μπορούσαν να τις υλοποιήσουν το χρονικό διάστημα που είχε δοθεί από το Υπουργείο. Ναι, πάντοτε ζητούσαν βοήθεια, δε σταμάτησε το τηλέφωνο να χτυπά ακόμα και σήμερα και είχαμε και έχουμε πάντα μία άριστη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, διότι γνωρίζουν ότι το Τμήμα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι αυτό που θα τους φέρει σε επαφή και με τους φορείς και θα τους βοηθήσει στην υλοποίηση των Προγραμμάτων.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «Βεβαίως και αντιμετώπισαν δυσκολίες. Η πιο βασική δυσκολία ήταν η κωλυσιεργία από πλευράς της Περιφέρειας. Προφανώς, θα έχει συμβεί και στο σχολείο σου αυτό το πράγμα. Όταν θέλετε να καλέσετε κάποιον άνθρωπο να σας επισκεφθεί, πρέπει να συνεννοηθείτε μαζί του, μετά, θα πρέπει να ετοιμάσετε ένα έγγραφο το οποίο θα το στείλετε στο Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων, το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων, αφού ψάξει ποιος είναι αυτός που θα έρθει στο σχολείο, ακόμη κι αν πρόκειται για ένα πολύ γνωστό πρόσωπο, θα πρέπει να εισηγηθεί θετικά ή αρνητικά στον Προϊστάμενο Δευτεροβάθμιας ή Πρωτοβάθμιας [...], αυτός θα πρέπει να στείλει καινούριο έγγραφο που θα εισηγείται θετικά ή αρνητικά στην Περιφέρεια και η Περιφέρεια μετά από μερικές μέρες, αφού ψάξει κι αυτή με τη σειρά της ποιος είναι [...] θα στείλει την απάντηση ότι εγκρίνει, εφόσον δεν παρενοχλείται το σχολικό πρόγραμμα. Ε, γίνεται να έρθει [...] χωρίς να υπάρξει παρενόχληση, διακοπή, τέλος πάντων, στο σχολικό πρόγραμμα, δε γίνεται. (Μεγάλη και χρονοβόρα γραφειοκρατία), οπότε, πολλοί συνάδελφοι απέφευγαν να μπουν σε όλο αυτό τον κόπο, να κάνουν αυτή τη διαδικασία, γιατί δεν ήθελαν να κάνουν όλο αυτό το πράγμα. Ναι, πολλές φορές, κυρίως, όχι τόσο όσον αφορά τα πρόσωπα, αλλά, κυρίως, στον τρόπο που θα παρακάμψουν όλη αυτή τη γραφειοκρατία. Εντάξει, προσπαθήσαμε να βρούμε τρόπους, κάποιες φορές και επικοινωνώντας κατευθείαν με την Περιφέρεια, δηλαδή, όταν επρόκειτο για κάποια πρόσωπα που ήταν εξέχοντα ή γνωσμένης αξίας [...].»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: *«Όχι, δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες. Πάντα ήμουν εκεί, ήμουν η ίδια παρούσα.»*

Στο ερώτημα που επακολούθησε αναφορικά με το αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία, εν γένει, πραγματώνουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως αυτές ορίζονται από τις Εγκυκλίους και τα λοιπά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας ή απλά μόνο τις εφαρμόζουν χωρίς να τους αποδίδουν μεγάλη σημασία, καθώς δεν μπορούν να ενεργήσουν διαφορετικά, οι περισσότεροι αποφάνθηκαν ότι η πλειοψηφία ανταποκρίθηκε ακόμα καλύτερα απ' ό,τι πρότεινε το Υπουργείο Παιδείας, γιατί πρόκειται για πράγματα που τα δούλευαν, εδώ και καιρό, στο σχολείο τους και θέλουν πραγματικά να τα κάνουν. Επιπλέον, ορισμένοι υπογράμμισαν πως δεν τους υποχρεώνει κανείς να κάνουν Προγράμματα ή κάτι άλλο παρεμφερές και ότι εναποτίθεται στον προσωπικό χρόνο, στην ιδιοσυγκρασία, στον κόπο που καταβάλλει ο κάθε εκπαιδευτικός και, συνολικότερα, στη διάθεση των μελών της κάθε σχολικής μονάδας. Εμβαθύνοντας σε αυτό το ζήτημα, άλλοι ισχυρίζονται ότι υπάρχουν σχολεία που έχουν κάνει πάρα πολλές δράσεις, άλλοι ότι επαφίεται στην προσέγγιση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και στο όραμα που έχει για το σχολείο του, άλλοι ότι υπάρχει μία μερίδα εκπαιδευτικών που δεν ασχολείται, δεν εμβαθύνει, δεν έχει τη διάθεση, το χρόνο, χρηματοδότηση ή οτιδήποτε και μια άλλη μερίδα που το ψάχνει, που διαβάζει, που ενημερώνεται και που συμβουλευέται τον Υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων ή άλλους σχετικούς ανθρώπους. Ακόμη, κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται ότι μπορεί να υπήρχε, αρχικά, μία έμμεση υποχρέωση υλοποίησης των δράσεων του εν λόγω μέτρου πολιτικής ενόψει της αξιολόγησης που σταμάτησε να πραγματοποιείται, εν τέλει, ή και του ότι είχε έρθει Εγκύκλιος από το Υπουργείο Παιδείας και θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί ότι όφειλαν να υλοποιήσουν ό,τι ζητούσε, ασχέτως του υποχρεωτικού ή μη χαρακτήρα της. Επιπρόσθετα, ο Υπεύθυνος των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» συμπλήρωσε πως η πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» έγκειται στον τρόπο λειτουργίας της κάθε σχολικής μονάδας, στη διοικητική ταυτότητα και στο χαρακτηριστικό της Διοίκησης του κάθε σχολείου, στο πώς εφαρμόζει μία Εγκύκλιο ή στο πώς προσαρμόζει το σχολείο στις «κατευθυντήριες γραμμές» μιας Εγκυκλίου. Τέλος, ένας άλλος Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων ανέφερε πως οι δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» υλοποιούνται όπως προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία, δηλαδή, με φορείς, με δράσεις, με συμμετοχή, με άνοιγμα του σχολείου στην τοπική και ευρύτερα στην κοινωνία, με ομάδες.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «*Σίγουρα το δεύτερο, σίγουρα. Όχι, δεν γίνονται επειδή είναι υποχρεωτικό, τίποτα δεν είναι υποχρεωτικό. Ίσως, έμμεσα, να είναι υποχρεωτικό, επειδή, ακριβώς, έχουν οφέλη προσωπικά, δηλαδή το ότι θα κάνουν κάποιες δράσεις στην περίοδο που συνέβαιναν οι αξιολογήσεις, αν μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένας έμμεσος εξαναγκασμός, αλλά στο συγκεκριμένο, όχι, δεν εξαναγκάζονται.*»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 5: «*[...] Συμβαίνει ότι κάποια σχολεία κάνουν τη δράση, γιατί πρέπει να την κάνουν, αφού ήρθε η Εγκύκλιος από το Υπουργείο, [...]. Κάποιες φορές, στις Εγκυκλίους, δεν αναφέρεται ότι είστε υποχρεωμένοι να το κάνετε, αλλά, όταν έρχεται Εγκύκλιος από το Υπουργείο, την υλοποιούν.*»

Στην πέμπτη ερώτηση του άξονα αυτού ως προς το αν πιστεύουν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και σχολείων ως προς τον τρόπο που υλοποιούν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» και γενικότερα, στο αν οι εκάστοτε πολιτικές που πραγματώνονται στα σχολεία, τα οποία προσδιορίζονται κεντρικά, διαφοροποιούνται τόσο εντός όσο και μεταξύ των σχολείων και, αν ναι, πού οφείλεται αυτή η διαφοροποίηση, όλοι οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων, πλην ενός Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διαφώνησε, απάντησαν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και σχολείων στην επιλογή και υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου». Πιο αναλυτικά, αυτές οι διαφοροποιήσεις οφείλονται, κατά τη γνώμη τους, στο πλαίσιο, στην ιδιοσυγκρασία, στην προσωπικότητα, στις αντιλήψεις, στις νοοτροπίες, στις πολιτικές πεποιθήσεις, στις δυνατότητες, στη μόρφωση, στις προσλαμβάνουσες, στην ευχέρεια, στην αυτενέργεια και στη λειτουργικότητα των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών, στο μαθητικό δυναμικό στο οποίο απευθύνονται, στις δυνατότητες συνεργασίας, στην τοποθεσία των σχολείων και στις δυσκολίες μετακίνησής τους στην εποχή της κρίσης, στην πολιτική και τη φιλοσοφία στα πλαίσια διοίκησης μιας παιδαγωγικής κατεύθυνσης των σχολείων, στο μικροκλίμα, γενικότερα, του σχολείου, αλλά και της εκάστοτε τάξης. Για παράδειγμα, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφερε πως τα σχολεία της πόλης είναι περισσότερο ενημερωμένα και έχουν άλλη οπτική σε σχέση με τα σχολεία της επαρχίας που είναι πιο κλειστές κοινωνίες και έχουν διαφορετικές ανάγκες και συνεπώς, εκεί, θα υλοποιηθούν διαφορετικές δράσεις. Αξιοσημείωτο είναι, κατά την κρίση ενός άλλου Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων της ίδιας βαθμίδας, ότι τα περιφερειακά Γυμνάσια του Νομού της αρμοδιότητάς του που δεν ανήκουν στην κατηγορία των σχολείων που έχουν φήμη ότι είναι σχολεία που έχουν πολλές επιτυχίες στις Πανελλήνιες Εξετάσεις

υλοποίησαν μεγαλύτερο εύρος δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από τα υπόλοιπα σχολεία του Νομού. Παρά ταύτα, όπως καταλήγουν δύο από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων της προαναφερθείσας βαθμίδας, οι δράσεις που γίνονται σε όλες τις σχολικές μονάδες έχουν πολλά κοινά σημεία, πόσο μάλλον αν έχουν τους ίδιους προσκεκλημένους, όπως το «ΔΙΑΥΛΟ» του «Κέντρου Καταστολής και Πρόληψης του ΟΚΑΝΑ» (Οργανισμός Κατά των Ναρκωτικών). Ο Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων που εξέφρασε διαφορετική άποψη, στήριξε την επιχειρηματολογία του λέγοντας ότι προσπάθησαν να υπάρχει στο Νομό ένας κεντρικός σχεδιασμός που διασφάλιζε ότι όλα τα σχολεία θα προσκληθούν και ότι θα έχουν τη δυνατότητα να μετέχουν σε διάφορες δράσεις ενόψει και του τότε μέτρου της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Εκτός από το στρατό που όλα γίνονται με τον ίδιο τρόπο, οπουδήποτε αλλού, όλα τα άλλα είναι στη δική μας ευχέρεια και αυτενέργειά μας. Άρα, ναι, σαφώς, σαφώς, διαφοροποιούνται.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «[...] κυρίως αυτό συμβαίνει (το πρώτο που είπα, δηλαδή, ότι θεωρούν ότι το σχολείο είναι χώρος διδασκαλίας μαθημάτων και τίποτα περισσότερο) στα «ευγενή σχολεία» (μεγάλα σχολεία), κυρίως, στην πρωτεύουσα. Εδώ, για παράδειγμα, το 1^ο Λύκειο, έκανε μόνο ένα Πρόγραμμα φέτος και εκείνο με το ζόρι. Το 4^ο Λύκειο, παράδειγμα, επίσης, έκανε ένα δύο Προγράμματα, δηλαδή, τα πιο πολλά Λύκεια, κυρίως, τα οποία θεωρούν πως οι μαθητές είναι μόνο για να διδάσκονται μαθήματα, απέφευγαν να κάνουν τέτοιες δραστηριότητες. Κυρίως, συνέβαιναν σε περιφερειακά σχολεία, Γυμνάσια, κυρίως, περιφερειακά Λύκεια ή που βρίσκονται μες την πόλη, αλλά είναι, κατά κάποιο τρόπο, υποβαθμισμένα. Κυρίως, πρώτα απ' όλα, Γυμνάσια, δεύτερον, περιφερειακά, τρίτον, όχι στην κατηγορία των σχολείων που έχουν φήμη ότι είναι σχολεία που έχουν πολλές επιτυχίες στις Πανελλήνιες κλπ..»

Στο προτελευταίο ερώτημα του πέμπτου άξονα για το ποια είναι η γνώμη των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το μέγεθος της σύνδεσης από τους εκπαιδευτικούς των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την παιδαγωγική και τις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους, οι απαντήσεις τους είναι αμφιλεγόμενες. Θα μπορούσαμε, ωστόσο, να συνοψίσουμε καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδέουν αρκετά τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την παιδαγωγική και τις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, και ανάλογα με το πώς ο καθένας αντιλαμβάνεται την ταυτότητά του ως εκπαιδευτικός. Σε αυτό συντελεί και το γεγονός ότι έχει προηγηθεί προετοιμασία, ακολουθεί δράση, συνδέονται με διάφορα γνωστικά

πεδία και έτσι, αποκτούν νόημα και για τους μαθητές. Για παράδειγμα, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιβραβεύει το γεγονός ότι οι περισσότερες δράσεις που έχει παρακολουθήσει στο Νομό του διακρίνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την παιδαγωγική και τις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους. Εκείνοι που έχουν διαφορετική άποψη διατείνονται πως δεν καταλαβαίνουν πώς μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο, αφού πρόκειται για κάτι που δεν προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παρά ταύτα, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κάνει λόγο για την αξία της διαθεματικής προσέγγισης, αν όχι σε καθημερινή βάση, λόγω αδυναμίας σύνδεσης όλων με όλα, και ένας εκ των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ισχυρίζεται ότι η σύνδεση δεν επήλθε στο βαθμό που θα έπρεπε στα σχολεία της αρμοδιότητάς του.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «Αρκετά, θα έλεγα, έστω και συνειδητά, έστω και ασυνείδητα, ή και, πολλές φορές, συνειδητά, το συνδέουν. Έχω ακούσει πολλούς εκπαιδευτικούς να μου λένε, για παράδειγμα, φέτος κάνουμε Ιστορία Γ' Λυκείου, θα κάνω αυτή τη δράση, αυτό το Πρόγραμμα για να ..., όχι όλοι, ένα λάθος που κάνουν ορισμένοι είναι ότι δε συνδέουν το Πρόγραμμά τους με την ύλη που διδάσκουν ή με το σχολείο, το σχολικό πρόγραμμα, αλλά υπάρχουν και ορισμένοι που το συνδέουν και εκεί είναι και μεγαλύτερη η επιτυχία, αλλά, οφείλω να σας πω ότι θέλει πολύ μεγάλο πάθος από τον εκπαιδευτικό για να υλοποιήσει κάτι, είτε αυτό λέγεται, όπως λεγόταν μέχρι τώρα, Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων είτε λέγεται δράση του «Κοινωνικού Σχολείου» είτε λέγεται αστροναύτης... , οτιδήποτε και να γίνει θέλει πολύ μεγάλη καρδιά να έχεις, στομάχι, αντοχές, πάθος για να το κάνεις, γιατί πρέπει, πρώτα πρώτα, να εμπνεύσεις τα παιδιά. Αν είσαι τυχερός και τα παιδιά εμπνευστούνε, εκεί, είναι καταπληκτικά, θα σου κάνουν τη δουλειά σχεδόν μόνα τους. Δεν μπορούν, όμως, όλοι οι άνθρωποι να είναι εμπνευστές, όσο και να προσπαθούνε, και επιπλέον, έχουν και πολλές αντιξοότητες.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1: «Υποθέτω ότι πρέπει να είναι ζέχωρο, ώστε και ο μαθητής να μην το βλέπει σαν μάθημα, εντός εισαγωγικών, θα έπρεπε να είναι. Τώρα, από τις δράσεις που έχω δει εγώ, είναι, σίγουρα, ξεχωριστά. [...] αλλά, υπάρχει και περίπτωση, κάποιοι να τα παντρέουν.»

Ολοκληρώνοντας, στο ερώτημα του αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων γνωρίζουν σε ποιους θεματικούς άξονες του «Κοινωνικού σχολείου» εστίασαν, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί, απάντησαν ότι γνωρίζουν ότι ασχολήθηκαν οι εκπαιδευτικοί με τους περισσότερους ή με όλους τους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου», τουλάχιστον τους κεντρικούς, και τους ανέφεραν ονομαστικά, όπως Διατροφή, Αθλητισμό, Ναρκωτικά, Περιβάλλον, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ρατσισμό,

Σχολική Βία και Εκφοβισμό, Ηλεκτρονικό Bullying, Ηλεκτρονικό Έγκλημα, Διαφορετικότητα, Διαχείριση Συγκρούσεων, Συναισθημάτων, Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Ασφαλούς Διαδικτύου, Πρόληψη κατά του Καπνίσματος, Σεξουαλική Αγωγή και Σχέσεις των δύο Φύλων, Παραβατικότητα, Διαχείριση του Άγχους, Υγεία και προβλήματα σχετικά μ' αυτή, όπως διατάραξη της Ψυχικής Υγείας των μαθητών. Βέβαια, κάποιοι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων ανέφεραν ότι τα σχολεία έδειξαν προτίμηση σε ορισμένους από τους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» και οι ίδιοι προσπάθησαν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς στο να ασχοληθούν και με τα υπόλοιπα και ιδίως, μ' αυτά «που φοβούνται ν' αγγίξουν» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1), ενώ κάποιοι άλλοι ότι τα Προγράμματα που υλοποίησαν τα σχολεία στους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» ήταν ισομερώς κατανεμημένα. Τέλος, κάποιος Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επεσήμανε, επίσης, ότι τα σχολεία συνεργάζονταν με τοπικούς φορείς και τους ίδιους τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων για την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» και τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1: «[...] Δηλαδή, αυτό το έκανα, το να κοιτάζω πού εστιάζονται τα ενδιαφέροντά τους, ήταν για να τους κινητοποιήσω, σε δεύτερη φάση, σ' αυτά που φοβούνται ν' αγγίξουν. Κι αυτό, νομίζω, ότι είναι το ενδιαφέρον. Δηλαδή, Σεξουαλική Αγωγή, γιατί; Δεν ξέρουν πώς να το αγγίξουν το θέμα.»

8.4.6. Εισαγωγή ή μη νέων μορφών γνώσης μέσα από το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» και σχέση τους με τη γνώση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

Στην πρώτη ερώτηση του παρόντος άξονα σχετικά με το αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων παρατηρήσαν κάποιες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και στους μαθητές ως απόρροια της πραγματοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», οι περισσότεροι απάντησαν πως δεν μπορούν να απαντήσουν με σιγουριά σε αυτό το ερώτημα, διότι δεν μπορούν να παρακολουθούν τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, παρά μόνο οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές μπορούν να εκφέρουν άποψη πάνω σ' αυτό το θέμα, και γιατί είναι πολύ νωρίς ακόμα για να αξιολογηθεί η αξία αυτού του Προγράμματος. Εντούτοις, στη γενική αποτίμηση

που έκανε η πλειοψηφία από το λίγο που παρακολουθούσε τα σχολεία, φάνηκε ότι υπήρξε μία διαφοροποιημένη οπτική μετά από εξειδικευμένες παρεμβάσεις και δράσεις και μια θετική χροιά ως προς τον τρόπο που τα παιδιά έμαθαν να προβληματίζονται, να εκφράζονται και να μιλάνε και ότι οι δράσεις και οι ενημερώσεις που λάμβαναν χώρα, ιδίως, οι επισκέψεις κάποιων σημαντικών ανθρώπων για την πρόληψη κάποιων καταστάσεων, είχαν άμεση ανταπόκριση στη μαθητική κοινότητα, καθώς εκείνη την περίοδο υπήρξαν και περιστατικά ανεπιθύμητα στους μαθητές. Συγκεκριμένα, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διατείνεται σθεναρά ότι παρακολουθούσε αρκετά πολλές ώρες τις δράσεις που υλοποιούσαν τα σχολεία στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» και ότι παρατήρησε πως οι μαθητές, πραγματικά, θέλουν να έχουν λόγο και άποψη, να συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις με βιωματικό τρόπο επιθυμώντας την επέκταση ενός μαθήματος και σε δραστηριότητα, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν πρωτοβουλίες. Επιπλέον, σημαντικό είναι ότι αξιολογήθηκε η δουλειά που επιτεύχθηκε από τους μαθητές με σχετικά ερωτηματολόγια κλπ. σε σχολεία που υπήρχαν «στοχευμένες δράσεις» (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2) για το «Κοινωνικό Σχολείο» και συμμετείχαν πιο ενεργά. Το ίδιο σημαντικό είναι και το ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» ωφέλησε όλη την κοινότητα, καθώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές, ενεπλάκησαν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν μία καινούρια πρακτική δεξιότητα, αυτή της παρουσίασης των Προγραμμάτων τους. Μολαταύτα, ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφερε πως η όποια θετική και εποικοδομητική διαφοροποίηση επήλθε ήταν απόρροια κάθε δημιουργικής δράσης του παιδιού και όχι αποκλειστικά των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου».

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: «Είναι πάρα πολύ νωρίς και αυτά τα Προγράμματα δεν αποτιμώνται σε τόσο μικρό χρονικό ορίζοντα. Θέλουν χρόνο για να αποτιμηθεί η αξία τους. Έχουν, όμως, δύο ποιοτικά στοιχεία, τα οποία θα σας αναφέρω με τους όρους που κι εμένα το εκπαιδευτικό απόρρητο μου επιτρέπει. Το ένα, ναι, πολύ μεγάλο, γιατί υπήρξε περιστατικό σε σχολείο που η μαθήτριά ήταν έγκυος την περίοδο που έγινε η ενημέρωση για την πρόληψη και υπήρξαν μετά πάρα πολλά, έτσι, παραπλήσια ζητήματα σε σχέση μ' αυτό. Το δεύτερο σημείο, έτσι, που ήθελα να σας αναφέρω ήταν ότι στο σχολείο που υπήρχαν στοχευμένες δράσεις για το «Κοινωνικό Σχολείο» και που συμμετείχε, έτσι, περισσότερο ενεργά, έγιναν και διαδικασίες αξιολόγησης της δουλειάς που επιτεύχθηκε από τους μαθητές με σχετικά ερωτηματολόγια κλπ.. Εκεί, λοιπόν, φάνηκε ότι, ναι, υπάρχουν, ας πούμε, ίσως, αλλαγή των στάσεων ως αναφορά αντίστοιχες δράσεις. Αυτό, όμως, [...] δεν μας επιτρέπει γενίκευση, [...]]»

Έπειτα, στην ακόλουθη ερώτηση για το αν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων θεωρούν ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής θα μπορούσε να επιφέρει μακροπρόθεσμα αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή και τη λειτουργία του σχολείου, συνολικά, προκύπτει ένα μεγάλο εύρος απαντήσεων, ιδίως μεταξύ Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, οι περισσότεροι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν πως το «Κοινωνικό Σχολείο» δεν θα μπορούσε να συνεισφέρει στην αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών και δεν είναι αυτό το ζητούμενο, γιατί υπάρχει πάντοτε η Ευέλικτη Ζώνη, τουλάχιστον στην Πρωτοβάθμια, και ο χώρος και ο χρόνος για να υλοποιούνται οργανωμένα τέτοια δομημένα Προγράμματα. Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ένας ισχυρίζεται ότι, όσο μπορεί και ενισχύεται πραγματικά το «Κοινωνικό Σχολείο», υποβοηθούνται όλες οι δομές και οι φορείς για να πλαισιώνουν τα εκάστοτε Προγράμματα και να στηρίζουν τα σχολεία. Στη συνέχεια, κάποιοι άλλοι επικεντρώνονται στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και στη συνεργασία των σχολείων με τους γονείς, στην ανάγκη μελέτης και συστηματικής εφαρμογής του εκάστοτε μέτρου πολιτικής πριν εισαχθεί στο σχολείο και στις αλλαγές που θα επιφέρει το «Κοινωνικό Σχολείο» στη λειτουργία του σχολείου συνολικά. Τέλος, ένας άλλος υποστηρίζει σθεναρά ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» δεν είναι πανάκεια και δεν μπορεί να αλλάξει τις παιδαγωγικές σχέσεις, διότι είναι παγιωμένες και δεν αλλάζουν από την ευελιξία του Προγράμματος, αλλά εξαρτώνται από την ιδιοσυγκρασία του καθενός. Βέβαια, παραδέχεται ότι θα μπορούσε να αλλάξει το σχολείο, αν δοθούν τα σωστά κίνητρα για την ανάπτυξη περαιτέρω σχέσεων με φορείς.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Στις παιδαγωγικές σχέσεις μαθητή και εκπαιδευτικού, όχι, γιατί αυτές είναι παγιωμένες. Δεν αλλάζουν από την ευελιξία ενός Προγράμματος. Την ευελιξία του Προγράμματός μας την καθορίζουμε εμείς. Δεν είναι σαντιγί το «Κοινωνικό Σχολείο» στους καφέδες μας. [...] Να έρθει κάποιος και να μας πει: «την ώρα της Γλώσσας θα βάλετε δέκα λεπτά και «Κοινωνικό Σχολείο» μέσα». Η παιδαγωγική σχέση δεν καθορίζεται από τέτοιες νόρμες και οδηγίες. Είναι κάτι εντελώς προσωπικό και χτίζεται. [...] οτιδήποτε καινούριο μπει, μπορεί να επιφέρει αλλαγές, αλλά δεν μπορώ να καταλάβω δομικά πώς μπορεί να αλλάξει μία δράση ή ένα μέτρο, τέλος πάντων, μία δέσμη δράσεων, πώς μπορεί το «Κοινωνικό Σχολείο» να αλλάξει το Πρόγραμμα Σπουδών. [...] Υποθέτω πως οτιδήποτε καινούριο μπαίνει είναι καλό, αρκεί να μας εξηγήσει κάποιος πώς θα βγουν και οι ύλες και τα κοινωνικά σχολεία και όλα μαζί. Δεν βλέπω να εντάσσεται δομικά μέσα στο, να αλλάξει, δηλαδή, το DNA του Προγράμματος Σπουδών με το «Κοινωνικό Σχολείο»»

Στον αντίποδα, οι περισσότεροι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμφώνησαν με το παραπάνω ερώτημα, θέτοντας, όμως, κάποιες προϋποθέσεις. Έτσι, ορισμένοι μίλησαν για έξοδο από το σύστημα που οδηγεί τα παιδιά στο μονόδρομο των Πανελληνίων, της αποστήθισης και του αχαρκτήριστου τρόπου εκπαίδευσης, για τη λειτουργία κάποιων πραγμάτων με όρους πιο ανθρώπινους σε σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών, για επέκταση αυτών των δράσεων και εντός των μαθημάτων για τη βελτίωση του κλίματος και των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών, για ανάγκη σαφούς προσανατολισμού και προσδιορισμού, για έντιμες προθέσεις, για εμπνευσμένο και καθοδηγητικό υπόβαθρο και για ύπαρξη πραγματικής υποστήριξης. Μόνο ένας αποφάνθηκε ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» δεν θα μπορούσε να αλλάξει την πολιτική για την εκπαίδευσή μας, δεδομένης της υπάρχουσας δομής του και του τρόπου λειτουργίας του.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1: «[...] Παρόλα αυτά, όμως, δεν είναι κακό, όπως είπαμε, μακροπρόθεσμα, θα μπορούσαν να γίνουν αλλαγές, δεν ξέρω κατά πόσο οι ηγεσίες είναι διατεθειμένες να θυσιάσουν το Πρόγραμμα Σπουδών, προκειμένου να αλλάξουν κάποια πράγματα, θα ήθελα, πάντως, αλλά δεν είναι στο χέρι μου. [...]

Έπειτα, ως προς το πώς, κατά τη γνώμη των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι γνωστικοί στόχοι σχετίζονται με τους στόχους του «Κοινωνικού Σχολείου» και αν είναι συμπληρωματικοί ή βρίσκονται σε μία ένταση μεταξύ τους, όλοι διατύπωσαν την άποψη ότι, σε μεγάλο ποσοστό, μπορούν να συμπορευτούν σαν «συγκοινωνούντα δοχεία» (Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2). Ειδικότερα, κάποιιοι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν πως οι στόχοι του «Κοινωνικού Σχολείου» μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω τους γνωστικούς στόχους κάποιων μαθημάτων, υπό τον όρο να βοηθηθεί πραγματικά το εν λόγω μέτρο πολιτικής, ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά. Βέβαια, κάποιιοι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συμπλήρωσαν ότι θα μπορούσε να επέλθει μια ένταση ανάμεσά τους, επειδή το ενδιαφέρον του μαθητή δεν βρίσκεται εκεί, αλλά στο φροντιστήριο, στην αποστήθιση, στο στόχο του που είναι μονόδρομος και τον εμποδίζει να αφοσιωθεί σε κάτι άλλο και διότι υπάρχει έλλειψη χρόνου και υπερπληθώρα ύλης.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: «Νομίζω ότι είναι αλληλένδετοι, νομίζω ότι είναι σαν συγκοινωνούντα δοχεία.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «Όχι, συμπληρωματικοί είναι οι στόχοι, αλίμονο, δεν είναι σε ένταση. Η μόνη ένταση είναι ότι δεν υπάρχει χρόνος για να υλοποιηθούν αυτοί οι συμπληρωματικοί στόχοι, ότι δεν προβλέπεται χρόνος και κάποια μείωση, ας

πούμε, της ύλης ή, δεν ξέρω, τι, ώστε να μπορούν να υλοποιηθούν, κιόλας, γιατί τα παιδιά είναι επιφορτισμένα και οι εκπαιδευτικοί και όλοι είτε πραγματικά είτε από μόνοι τους, κάτω, δηλαδή, από την πίεση των συνθηκών... Δεν ξέρω πόσα από αυτά που κάνατε σας χρησίμευαν πραγματικά... ή όλοι μας αυτά που κάνουμε αν, πραγματικά, μας ωφελούν ή μας χρησιμεύουν ή νομίζουμε ότι μας χρησιμεύουν. Σπαταλούμε άπειρο χρόνο όλοι σε πράγματα που μπορεί και να μη μας ωφελούν ή μπορεί και να μην χρειάζονται. Μπορεί, δηλαδή, να είναι και μια ψευδαίσθηση ότι δεν έχουμε χρόνο... Αν βοηθηθεί, πραγματικά, το «Κοινωνικό Σχολείο», μπορεί να λειτουργήσει.»

Και στην επόμενη ερώτηση για το αν θεωρούν ότι η νέα αυτή δέσμη δράσεων της προηγούμενης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας επιδρά θετικά στους μαθητές (προαγωγή υγείας, ποιότητας ζωής μαθητών και σχολικής κοινότητας, διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, περισσότερη παιδεία κ.ά.), όλοι αποφάνθησαν ότι επιδρά θετικά είτε εξ' ολοκλήρου είτε σε κάποιο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, έδωσαν βαρύτητα στην αξία που έχει το να γίνει κάθε βιωματική δράση η οποία μπορεί να ενταχθεί μέσα στο Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών, όσο μικρής διάρκειας κι αν είναι, και στον αποδεσμευμένο από πολιτικές επιβολές και σκοπιμότητες ρόλο που καλείται το σχολείο να διαδραματίσει για την εύρυθμη λειτουργία του. Βέβαια, δεν παρέλειψαν κάποιοι να επισημάνουν ότι όλα αυτά έχουν δουλευτεί καλύτερα μέσα από τα Προγράμματα που είναι μακροχρόνια. Τέλος, ορισμένοι έθεσαν και κάποιες προϋποθέσεις, όπως ύπαρξη επιστημονικού υποστηρικτικού υλικού για να μπορούν να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί, τρόπος οργάνωσης, στόχοι, στάδια ανάπτυξης, στοχευμένη από την πλευρά των δασκάλων και του Διευθυντή προτεραιότητα στις ανάγκες των μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά τους και την προσωπικότητά τους.

Υ.Σ.Κ.Σ. Π.Ε. (Υπεύθυνος Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) 4: *«Όπως κάθε δράση και δραστηριότητα που μπορεί να γίνει οργανωμένα μέσα στα πλαίσια του σχολείου, μπορεί και η πολιτική «Κοινωνικό Σχολείο» να δώσει κάτι θετικό. [...]*»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 2: *«[...] Τρία χρόνια στο Γυμνάσιο, τρία στο Λύκειο, τα παιδιά δεν έχουν όλα τις δυνατότητες να έχουν τη σωστή ενημέρωση από τους γονείς τους ή από το περιβάλλον, τους σημαντικούς άλλους. Όταν, λοιπόν, αυτό δε γίνεται, το σχολείο καλείται, έτσι κι αλλιώς θα πρέπει να είναι, άσχετα από το αν οι γονείς είναι σε θέση να το πράξουν, μπορεί να μην είναι άλλοι παράγοντες ενθαρρυντικοί σ' αυτό, το σχολείο θα πρέπει να λειτουργήσει, να έχει το ρόλο που του αναλογεί.»*

Στο ερώτημα για το ποιοι παράγοντες αυτού του νέου μέτρου πολιτικής θεωρούν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων ότι είναι πιθανόν να λειτουργήσουν

ανασταλτικά ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία (παραδείγματος χάριν, μακροπρόθεσμες αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις πρακτικές, στη γνώση, στη διδασκαλία, στη μάθηση, στις παιδαγωγικές σχέσεις), οι απόψεις δίστανται. Συγκεκριμένα, οι μισοί υποστηρίζουν πως δεν υπάρχουν ισχυρά εμπόδια και ότι αυτό το νέο μέτρο πολιτικής θα μπορούσε να λειτουργήσει περισσότερο ενισχυτικά ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, υπό την προϋπόθεση ότι η προσέγγιση θα είναι ολιστική, δεν θα υπάρχει γνώση αποσπασματική, αλλά θα συνδέεται με τις γνώσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και με τη στόχευση του δημοκρατικού και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη, με τρόπο πιο πλαισιωμένο και οργανωμένο, ώστε να μην παρεκκλίνουν και πολύ οι εκπαιδευτικοί από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αυτό σημαίνει, πάντα, ότι χρειάζεται περαιτέρω υποστήριξη από όλους τους φορείς. Ακόμη, κάποιοι άλλοι δήλωσαν ότι δεν είναι δυνατόν να επιφέρει το «Κοινωνικό Σχολείο» τέτοιου είδους δυσκολίες, αλλά, πιθανόν, θετικές αλλαγές, γιατί δεν έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια ο ρόλος του, δεν υπάρχει ξεκάθαρη σύνδεση με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και δεν εισχωρεί με κάποιο τρόπο θεσμοθετημένο μέσα στο πρόγραμμα του σχολείου. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι το να παρεκκλίνουμε δύο ή τρεις ώρες από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα δεν σημαίνει κάτι.

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 3: «[...] Δεν υπάρχει σαφήνεια, δεν υπάρχει σαφής σύνδεση πραγματική με το πρόγραμμα, με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, δεν υπάρχει, δηλαδή, κάποια πραγματική επαφή, είναι, μάλλον, δύο παράλληλα πράγματα... Πώς να τις επιφέρει τις δυσκολίες και τις αλλαγές τη στιγμή που δεν εισχωρεί με κάποιο τρόπο θεσμοθετημένο μέσα στο πρόγραμμα; Δηλαδή, δε σου επιβάλλει κάποιος να κάνεις τις δράσεις, δεν έχεις το χρόνο να τις κάνεις, δεν υπάρχει κάποια αλλαγή στην ύλη είτε στην ποιότητα της ύλης είτε στην ποσότητα της ύλης είτε στο τι λέει αυτή η ύλη, δεν ξέρω, εκτός εάν εγώ δεν το έχω καταλάβει καλά.»

Απ' την άλλη, μερικοί απάντησαν ότι η αυξημένη ύλη που υπάρχει στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας, καθώς και ότι έναν δεύτερο αποτελεί η ευκολία με την οποία γίνονται τα πράγματα στην Ελλάδα, γεγονός που έχει δημιουργήσει ένα κακό προηγούμενο. Χαρακτηριστική είναι και η απάντηση ενός εξ αυτών που έθεσε και κάποιες άλλες παραμέτρους:

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Κοιτάζτε, είναι μια υποθετική ερώτηση, γιατί, πάρα πολύ απλά, έχει αλλάξει η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, οπότε έχουν αλλάξει και οι στόχοι. Ως εκ τούτου, αν μπορούσα να υποθέσω, ένας παράγοντας που είναι αρνητικός είναι το πώς μπορεί να ενταχθεί μέσα στο Πρόγραμμα Σπουδών. Ένας

δεύτερος παράγοντας που είναι αρνητικός είναι αν θα πάρει, ας πούμε, τη μορφή ενός θεσμού pass partout κάτω από τον οποίο θα προσπαθήσουμε να βάλουμε τα πάντα. Δεν είναι το «Κοινωνικό Σχολείο» ένα χαλί που το σηκώνουμε και πετάμε από κάτω ό,τι βρούμε. Προφανώς, και εντελώς υποθετικά, προσωπική μου άποψη είναι ότι, αν δεν τον αφήσουμε αυτό το θεσμό να εξελιχθεί σωστά και να ενταχθεί ομαλά, θα αποτύχει, θα πεταχτεί έξω από τα σχολεία. Άρα, ο αρνητικός παράγοντας είναι η βιασύνη μας μέχρι τότε, μέχρι την αλλαγή, εννοώ, της πολιτικής ηγεσίας, η βιασύνη του να το κάνουμε, γιατί, τώρα, με τη νέα πολιτική ηγεσία, δεν έχει προκύψει κάτι.»

Κατάληκτικά, στην ερώτηση του αν η γνώση που προσφέρεται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» διαφέρει από την ήδη παρεχόμενη γνώση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, το μεγαλύτερο μέρος των συνεντευξιαζόμενων διαφωνεί και το μικρότερο συμφωνεί. Επεξηγηματικά, οι πρώτοι απάντησαν πως δεν διακρίνουν κάποια διαφορά, παρά στο όνομα που αλλάζει κάθε φορά και στην ένταση του κάθε Προγράμματος, και ότι, επιπρόσθετα, μπορεί να λειτουργήσει το «Κοινωνικό Σχολείο» ως επιστέγασμα ενθαρρύνοντας αντίστοιχες προσπάθειες. Οι διαφορετικές γνώμες που εκφράστηκαν από τους υπόλοιπους στηρίχτηκαν στο ότι το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» έχει πρόσκαιρο και στοχευμένο χαρακτήρα, ενώ τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων πιο μόνιμο και μακροπρόθεσμο παρέχοντας στους μαθητές το περιθώριο και την ευκαιρία να εμπεδώσουν και να βιώσουν την παραγόμενη γνώση.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 1: «Δε νομίζω. Και τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι ανοιχτά, δηλαδή, ευνοούν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την εμπλοκή των φορέων, όχι, είναι περίπου το ίδιο. Το ένα συμπληρώνει το άλλο. Ενδεχομένως, ένα Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων να είναι πιο μεγάλο, δηλαδή, διαρκεί περισσότερο. Μία δράση του «Κοινωνικού Σχολείου» μπορεί να είναι μία δράση. Το Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι κάτι που το ξεκινάω, βάζω τα υπο-θέματά μου, θέτω το σκοπό μου, τους στόχους μου και, γι' αυτό, όπως προείπα, μπορεί μία δράση του «Κοινωνικού Σχολείου» να εξελιχθεί σε ένα Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων ή ένα Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων, ένας άξονάς του ή από ένα υπόθεμά του να βγει άλλο ένα ιστόγραμμα που να βγει και μία δράση του «Κοινωνικού Σχολείου».»

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Σαφώς, υπάρχουν διαφοροποιήσεις, αλλά όχι ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» αλλάζει το DNA της λογικής των Προγραμμάτων. Αν η ερώτησή σας είναι ότι θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένο κάπως, θα σας απαντήσω ότι, σαφώς, πρέπει να είναι διαφοροποιημένο. Πρέπει, δηλαδή, να δώσουμε στους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν ότι είναι άλλο πράγμα η σχολική δραστηριότητα και άλλο πράγμα η δραστηριότητα η οποία προκύπτει από το «Κοινωνικό Σχολείο» και, έτσι, πρέπει να το προσεγγίσουμε και σαν μια μονάδα, δηλαδή, ναι μεν στη λογική ότι, όταν μιλάμε προς το συνάδελφο να λέμε ότι, ξέρεις κάτι,

κάνεις αυτό που, ούτως ή άλλως, έκανες μέχρι τώρα και το εντάσσουμε στο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» και το ακολουθούμε, χαράσσουμε, τέλος πάντων, μια πορεία λίγο πιο εξειδικευμένη αφενός, αφετέρου, όμως, θα πρέπει να του περνάμε και τη λογική ότι είναι κάτι καινοτόμο και θα πρέπει να το στηρίζουμε διαφορετικά απ' ό,τι στηρίζαμε μέχρι τώρα, για παράδειγμα., κάποιο Πρόγραμμα ή κάτι άλλο.»

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 1: «Μπορεί να μην διαφέρει, όμως, είπαμε ότι δίνεται στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, επειδή είναι μακράς διάρκειας, δίνεται σε πολύ μικρές δόσεις, άρα, κρατάει περισσότερο η παρεχόμενη γνώση, ίσως, μένει και αφομοιώνεται καλύτερα στο μαθητή. Δεν υπάρχει, στην ουσία, διαφορά, είναι στο πώς μπολιάζεται το παιδί από μία επίδραση μιας δράσης των δύο ή τριών ωρών του Ωρολόγιου Προγράμματος με αυτό που μπορεί να κάνει στη διάρκεια πέντε μηνών σε ένα Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Διαφέρει μόνο ως προς την ένταση, όχι σε κάτι άλλο.»

8.4.7. Σύνοψη – Καταληκτικά συμπεράσματα/σχόλια από τους συνεντευξιαζόμενους

Αρχικά, ορισμένοι από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θέλησαν να προσθέσουν δυο λόγια καταληκτικά σαν σύνοψη των όσων ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Σημαντικό στοιχείο του λόγου τους ήταν η έμφαση που έδωσαν στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην υλοποίηση νέων μέτρων πολιτικής.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «Κάθε νέο πράγμα το οποίο προκύπτει από πολιτικές αποφάσεις, καλό είναι, πριν, να περνά από διάφορα φίλτρα, όχι πολιτικά, αλλά φίλτρα βάσης, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί οι ίδιοι να δώσουν την άποψή τους γι' αυτό το πράγμα. Ειλικρινά, δεν πιστεύω ότι κατάλαβαν πολλοί τι είναι αυτό το πράγμα, αυτός ο θεσμός ο οποίος δημιουργήθηκε, πώς δημιουργήθηκε, γιατί δημιουργήθηκε και πώς θα προχωρήσει. Τώρα, εάν θεωρούμε ότι η δημιουργία ενός θεσμού είναι δύο Εγκύκλιοι που εστάλησαν, [...] δηλαδή, σε έξι σελίδες μέσα να εμπεριέχεται ένα τόσο σημαντικό θέμα, τότε, λυπάμαι, δεν έχει καμία ουσία το να το συζητάμε. Εάν, όμως, πραγματικά, θέλουμε να προχωρήσει αυτό το πράγμα και να έχουμε τις σωστές δομές για να το προχωρήσουμε και να το κάνουμε, θα πρέπει να επανέλθει στη βάση μας, δηλαδή, μέσα στα σχολεία μας και να δούμε κατά πόσο μπορούμε να το επικοινωνήσουμε με τους συναδέλφους και να μας πουν κι αυτοί τι απ' όλα αυτά θεωρούν σημαντικό.»

Υ.Σ.Κ.Κ. Π.Ε. 4: «Όταν πρόκειται για την ανάπτυξη, την αναβάθμιση της προσωπικότητας του μαθητή, του αυριανού πολίτη και το σχολείο παίζει ένα

σημαντικό ρόλο σε αυτό, θεωρώ ότι ο δάσκαλος είναι το κλειδί για όλα. Όταν ο δάσκαλος ενσωματώσει την εκπαιδευτική του δράση σε πολιτικές, όπως είναι των Σχολικών Δραστηριοτήτων, το Ολοήμερο, το «Κοινωνικό Σχολείο», η Ευέλικτη Ζώνη, μπορεί να λειτουργήσει, αν θέλετε, ενισχυτικά βοηθώντας τους μαθητές να υπερπηδήσουν αδυναμίες και να τα καταφέρουν στις μαθητικές τους επιδόσεις και στην κοινωνικοποίησή τους. Θεωρώ το κλειδί όχι τόσο το πώς βαφτίζουμε μια πολιτική, αλλά το πώς ενεργοποιείται ο δάσκαλος για τη σημαντικότητα του ρόλου του.»

Επίσης, τρεις από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που θέλησαν να προσθέσουν δυο λόγια καταληκτικά σαν σύνοψη των όσων ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης απευθύνουν έκκληση προς τους έχοντες την εξουσία με το θέμα της παιδείας για πιο σοβαρή ενασχόληση, για την εξέλιξη του «Κοινωνικού Σχολείου» σε ένα σημαντικό θεσμό και όχι σαν ένα μέτρο «φωτοβολίδα», όπως γλαφυρά αναφέρει κάποιος, υπό την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί θα προσεγγιστούν σωστά, αφού, προηγουμένως, έχουν ενημερωθεί οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων κάθε νομού, προκειμένου να διαχύσουν αυτή τη γνώση στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, τονίζουν ότι τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, επειδή είναι μακροχρόνια, επιφέρουν πολύ καλύτερα αποτελέσματα, αν δουλευτούν σωστά, από μια δραστηριότητα που θα γίνει στα πλαίσια του μαθήματος και θα ενταχθεί στο Πρόγραμμα «Κοινωνικό Σχολείο».

Υ.Σ.Δ. Δ.Ε. 4: «Σαν σύνοψη αυτών που είπαμε, μπορεί να εξελιχθεί σε ένα σημαντικό θεσμό, ωστόσο, λόγω του ευκαιριακού χαρακτήρα τον οποίο είχε όταν ξεκίνησε και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάστηκε, εμφανίστηκε στην εκπαίδευση, δεν είχε την απαραίτητη στήριξη και από τους εκπαιδευτικούς. Και νομίζω ότι αν δεν υπάρχουν κάποιοι τρόποι να προσεγγιστούν οι εκπαιδευτικοί, πρώτα, είναι λίγο δύσκολο να πετύχει ένας τέτοιος σκοπός. [...] Είναι καλό μέτρο, εφόσον, όμως, εφαρμοστεί και εφαρμοστεί σωστά και όχι ως μέτρο φωτοβολίδα...!»

8.5. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους Διευθυντές

Παρακάτω, παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις με τους Διευθυντές των Δημοτικών και των Γυμνασίων της Τρίπολης.

8.5.1. Νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους Διευθυντές

Αρχικά, στο ερώτημα αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους ενημερώθηκαν οι Διευθυντές για το «Κοινωνικό Σχολείο», απάντησαν ότι ενημερώθηκαν από την επίσημη αλληλογραφία του Υπουργείου Παιδείας και τα έγγραφα που στέλνονται από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου, τα οποία διαβιβάζονται στη σχολική τους μονάδα μέσω της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας, από τη Σχολικό Σύμβουλο, τον Προϊστάμενο, το διαδίκτυο και τους συγκεκριμένους ιστότοπους για το «Κοινωνικό Σχολείο», από τη Συντονίστρια δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» που έχει οριστεί από την Περιφέρεια Πελοποννήσου, από φίμες, γενικότερα, και συζητήσεις μεταξύ Διευθυντών και επιπλέον, ένας από τους Διευθυντές Γυμνασίου αναφέρει ότι επρόκειτο και για μια ενημέρωση που είχε γίνει από το φορέα ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), όπου είχε κάνει το Μεταπτυχιακό του.

Έπειτα, στο ερώτημα του πώς υλοποιείται στην πράξη το «Κοινωνικό Σχολείο», αποκρίθηκαν ότι υλοποιείται, κυρίως, στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και περιστασιακά (τις καθορισμένες – θεσμοθετημένες ημέρες που υπάρχουν γι' αυτά τα μαθήματα) μέσα από δράσεις και διάφορες δραστηριότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και άλλων εμπλεκομένων φορέων από την κοινωνία, όπως Προγράμματα Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά, Υγείας, Διατροφής, Προγράμματα που έχουν σχέση με την Αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού, το Ρατσισμό ή άλλα επίκαιρα θέματα. Να σημειωθεί ότι κάποιοι Διευθυντές απάντησαν ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» πραγματώνεται με λίγες δυσκολίες, γιατί οι γονείς δεν είναι ενημερωμένοι και, ώσπου να τους προσεγγίσεις και να τους εξηγήσεις τι είναι το «Κοινωνικό Σχολείο», μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα.

Δ. Π.Ε. (Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) 4: *«Το σχολείο δεν πρέπει να παραμένει κλειστό στον εαυτό του, αλλά να είναι ανοικτό στην κοινωνία. Και το μέτρο αυτό υλοποιείται μέσα από δράσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο, [...]»*

Δ. Δ.Ε. (Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) 2: *«Με δυσκολία. Με την έννοια την εξής: ότι αυτές ήτανε πάντοτε προτεραιότητες, δηλαδή, εγώ τις θεωρώ Ευρωπαϊκές προτεραιότητες, τώρα, το ότι είχαν δυσκολία να υλοποιηθούν στα σχολεία είναι πραγματικότητα και συνεχίζει να είναι, με την έννοια το ότι είναι η*

Ετερότητα, η Προώθηση της Ετερότητας ή τα Αντικαπιλιστικά ήταν στόχος του σχολείου, με την ίδια δυσκολία που γινόταν παλιά η προσπάθεια για να αντιμετωπιστούν, με την ίδια δυσκολία γίνεται και τώρα.»

Στο τρίτο ερώτημα του άξονα ως προς το τι δραστηριότητες έχουν πραγματοποιηθεί στο σχολείο τους στο πλαίσιο των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» και τι καθιστά, κατά τη γνώμη τους, αυτές τις δραστηριότητες τμήμα του «Κοινωνικού Σχολείου», αναφέρθηκαν από τους περισσότερους τα Προγράμματα που ήδη αναφέρθηκαν στην παρουσίαση των απαντήσεων των Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως παρατηρούν, τα παιδιά αποκτούν ολοκληρωμένη προσωπικότητα και συνοχή, αναπτύσσουν δεξιότητες, αναβαθμίζουν την ποιότητα ζωής τους και παίρνουν βιώματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητά τους. Παράλληλα, όπως σημειώνει κάποιος Διευθυντής Δημοτικού, εξυπηρετούνται και οι γονείς. Ένας άλλος Διευθυντής της ίδιας βαθμίδας αναφέρει πως αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν τμήμα, γενικότερα, του σχολείου και συμπληρώνουν το περιεχόμενό του. Τέλος, ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου επισημαίνει ότι αυτά τα πράγματα, ούτως ή άλλως, τα έκαναν και τα είχαν ως «προτεραιότητα στο σχολείο» (Δ. Δ.Ε. 2) τους και, ως εκ τούτου, δεν τον ενδιαφέρει πώς εντάσσονται στο «Κοινωνικό Σχολείο».

Δ. Δ.Ε. 2: «[...] έχουν συμμετάσχει τα παιδιά σε Προγράμματα Αντικαπιλιστικής Συμπεριφοράς, προωθούμε με, όσο μπορούμε, την Αντιμετώπιση της Διαφορετικότητας και της Ετερότητας, τώρα, να σας πω πώς εντάσσονται, ακριβώς, στην έννοια του «Κοινωνικού Σχολείου», δεν μπορώ να πω ότι μ' ενδιαφέρει κι ιδιαίτερα το πώς εντάσσεται, γιατί, εμείς, αυτά τα έχουμε προτεραιότητα στο σχολείο.»

Κατόπιν, όταν ρωτήθηκαν οι Διευθυντές ποιες είναι οι προτεραιότητες της πολιτικής τους, σε σχέση με το «Κοινωνικό Σχολείο», όλοι οι Διευθυντές του Δημοτικού συμφώνησαν στο ότι φροντίζουν να ενημερώνουν και να ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντάς τους με κάθε μέσο στην υλοποίηση των δράσεων και στις προσβάσεις. Επίσης, ένας εκ των προαναφερθέντων συμπλήρωσε ότι η πρώτη τους προτεραιότητα στο σχολείο είναι η κοινωνική ενσωμάτωση διαφορετικών ομάδων μαθητών και ένας άλλος της ίδιας βαθμίδας επισήμανε πως στόχος τους στο σχολείο είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους και η προστασία και ενημέρωσή τους για ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία. Επιπλέον, ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου απάντησε πως επιθυμεί να είναι το σχολείο ανοιχτό προς την κοινωνία και προς όλους τους φορείς, όσους μπορούν να προσφέρουν θετικά

πράγματα στο σχολείο, ενώ ο άλλος ανέφερε πως, δυστυχώς, δεν αντιλήφθηκαν το πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» να επιδρά έντονα στην καθημερινότητα, διότι δεν συνεχίστηκε με την ίδια ένταση με την οποία ξεκίνησε.

Δ. Π.Ε. 3: «Επειδή στο σχολείο αυτό υπάρχουν, θα έλεγα, τρεις διαφορετικές ομάδες, εντός εισαγωγικών, μαθητών, Έλληνες μαθητές, ρομά μαθητές και αλλοδαποί μαθητές, η πρώτη μας προτεραιότητα στο σχολείο είναι να κοινωνικοποιήσουμε πλήρως αυτά τα παιδιά, να τα εντάξουμε κανονικά σε ένα σύνολο και να μην δημιουργούνται ομαδοποιήσεις στο σχολείο, πράγμα το οποίο το έχουμε καταφέρει σε μεγάλο βαθμό. [...]»

Μετέπειτα, στην ερώτηση που ακολούθησε σχετικά με το για ποιους λόγους πιστεύουν ότι ο τότε Υπουργός Παιδείας προώθησε αυτό το μέτρο πολιτικής, οι περισσότεροι Διευθυντές Δημοτικών θεωρούν πως είναι απόρροια της κοινωνικής κατάστασης που επικρατεί και πως είναι ένα αναγκαίο μέτρο που αποσκοπεί στην καλύτερη κοινωνική ένταξη των μαθητών, στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας γύρω από σοβαρά θέματα που απασχολούν την ελληνική κοινωνία και στην απόκτηση σωστής πληροφόρησης και απαραίτητων για τη ζωή τους εμπειριών. Να σημειωθεί πως ένας Διευθυντής Δημοτικού απάντησε ότι φαντάζεται πως ο κάθε Υπουργός δίνει το στίγμα του εστιάζοντας σε κάποιους άξονες δράσεων που θεωρεί, τη δεδομένη χρονική περίοδο, αναγκαία την υλοποίησή τους. Τέλος, οι Διευθυντές των Γυμνασίων αναφέρθηκαν στον εκδημοκρατισμό και στο άνοιγμα του σχολείου και των μαθητών προς την κοινωνία, ώστε να επιτευχθεί ένας τρόπος μάθησης δι' αυτού του τρόπου, καθώς και στην εξέταση κάποιων ζητημάτων στο σχολείο που έρχονται στο προσκήνιο με το «Κοινωνικό Σχολείο», πολλά εκ των οποίων αποτελούν «Ευρωπαϊκές προτεραιότητες» (Δ. Δ.Ε. 2) στις οποίες, πιθανόν, να επιθυμούσε ο Υπουργός να τα προσαρμόσει.

Δ. Δ.Ε. 2: «Νομίζω ότι ήθελε περισσότερο να θίξει κάποια ζητήματα που πρέπει να εξεταστούν στο σχολείο, ήθελε, ίσως, να κάνει ένα άνοιγμα και βασικά, πολλά από αυτά, αποτελούν Ευρωπαϊκές προτεραιότητες, οπότε, ίσως, ήθελε να κάνει μία, ας πούμε, προσαρμογή σε κάποιες Ευρωπαϊκές προτεραιότητες.»

Στη συνέχεια, στο ερώτημα ως προς τους λόγους που θεωρούν ότι συνέβαλαν στην εισαγωγή του «Κοινωνικού Σχολείου» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεδομένη χρονική περίοδο, οι απόψεις των Διευθυντών διαφέρουν. Συγκεκριμένα, ορισμένοι αναφέρθηκαν στην οικονομική και στην κοινωνική κρίση, στην αυξημένη εισροή αλλοδαπών στα σχολεία και στην ανάγκη ένταξής τους σ' αυτά, στην έξαρση της εγκληματικότητας, στην προστασία από τους κινδύνους του διαδικτύου, στο

ρατσισμό, στο σχολικό εκφοβισμό, στην καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, στην έξαρση του χουλιγκανισμού, στη μόλυνση του περιβάλλοντος. Επίσης, κάποιοι άλλοι υποστήριξαν ότι, προφανώς, επήλθε η ωρίμανση και των δύο πλευρών, από τη μια της κοινωνίας και από την άλλη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, δηλαδή, της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας και, κατ' αυτόν τον τρόπο, άρχισαν να εμπλέκονται μεταξύ τους, και μερικοί άλλοι είχαν την πεποίθηση ότι ο Υπουργός επιθυμούσε να προχωρήσει σε αλλαγές και να προωθήσει γρήγορα κάποιες πολιτικές.

Όταν ρωτήθηκαν οι Διευθυντές για το αν πιστεύουν ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών και, αν ναι, πώς αυτές οι πολιτικές προσαρμόζονται στην Ελλάδα της κρίσης, οι απόψεις όλων συνέκλιναν στο ότι είναι λογικό να έχει ακολουθήσει η χώρα μας κάποιες κατευθυντήριες γραμμές από αντίστοιχα Προγράμματα Ευρωπαϊκών χωρών, γιατί, άλλωστε, τα ίδια προβλήματα αντιμετωπίζει και η Ευρώπη. Να σημειωθεί πως ένας Διευθυντής Δημοτικού εικάζει πως μπορεί οι κοινωνικές πολιτικές να αποτελούν αφορμή, αλλά είναι και μια αναγκαιότητα που θα έπρεπε να υπάρχει ήδη και επισημαίνει ότι οι ελληνικές πολιτικές θα πρέπει να εναρμονιστούν, σε πάρα πολλά σημεία, με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές. Ολοκληρώνοντας, ένας άλλος της ίδιας βαθμίδας θεωρεί πως η οικονομική κρίση δεν είναι η πραγματική αιτία για την εφαρμογή ή όχι τέτοιων Προγραμμάτων στα σχολεία, διότι προϋπήρχαν της κρίσης ακραία φαινόμενα. Ως προς το δεύτερο υποερώτημα, ορισμένοι αποκρίθηκαν ότι είναι δύσκολο να προσαρμοστούν στην Ελλάδα της κρίσης και ότι προσαρμόζονται μάλλον πρόχειρα, μάλλον αποσπασματικά και μάλλον ανεπιτυχώς, διότι δεν υπάρχουν και τα ανάλογα οικονομικά για να επιτευχθούν διάφορες δράσεις.

Δ. Π.Ε. 4: «Θεωρώ ναι. Είναι και απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών, διότι τα ίδια προβλήματα αντιμετωπίζει και η Ευρώπη. Όλα τα φαινόμενα που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία πρωτοπαρουσιάστηκαν στην Ευρώπη και γι' αυτό, ήταν επιτακτική ανάγκη να ληφθούν μέτρα, προκειμένου να αντιμετωπισθούν τα φαινόμενα αυτά. Η οικονομική κρίση, νομίζω, πως δεν αποτελεί παράγοντα για εφαρμογή ή μη τέτοιων Προγραμμάτων στα σχολεία. Και πριν την κρίση υπήρχαν φαινόμενα ακραία, ρατσισμός, σχολικός εκφοβισμός, ανθρώπινα δικαιώματα.»

Στο προτελευταίο ερώτημα αναφορικά με το πώς κρίνουν την όλη φιλοσοφία του «Κοινωνικού Σχολείου», όλοι, πλην ενός που είχε διαφορετική άποψη, απάντησαν πως τη θεωρούν θετική και αποδοτική, καθώς πρόκειται για μια άλλη διάσταση του

σχολείου που είναι θετική στο όλο το κλίμα το παιδαγωγικό και το εκπαιδευτικό. Εκείνος που διαφώνησε ανέφερε ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» κάνει την εμφάνισή του χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία και επαφίεται στις καλές προθέσεις του σχολείου, κάτι που, βέβαια, δεν είναι επαρκές και ουσιαστικό.

Δ. Δ.Ε. 2: «[...] Αυτό είναι λάθος. Αν δεν έχεις προετοιμάσει κατάλληλα όλο το χώρο και μάλιστα, απ' ό,τι κατάλαβα, που ερχόντουσαν διάφοροι Σχολικοί Σύμβουλοι, δεν έχουν αντιληφθεί πάρα πολύ καλά. Ο καθένας κοιτάει, νομίζει, θα προωθήσει το δικό του τομέα, γι' αυτό, είπα ότι δεν εφαρμόζεται καλά και δεν βλέπω, δηλαδή, ότι η εφαρμογή του έχει κάποια βάση ουσιαστική. Δηλαδή, συνεχίζουν τα σχολεία που κάνανε δραστηριότητες να τις κάνουν, τα σχολεία που δεν κάναν ή να κάνουν υποτυπωδώς, αν το σχολείο δεν το είχε στην πολιτική του, δεν νομίζω ότι, εντός εισαγωγικών, πρόκοψε.»

Δ. Π.Ε. 2: «Κάθε προσπάθεια ένταξης καινοτόμων δράσεων στα σχολεία είναι, κατά τη γνώμη μου, ευπρόσδεκτη, αρκεί να μην έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και να επιτρέπει ευελιξία και προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, που θα πρέπει να έχει την αυτονομία να υλοποιεί όποια δράση θεωρεί κατάλληλη.»

Δ. Π.Ε. 4: «Η όλη φιλοσοφία του «Κοινωνικού Σχολείου» κρίνεται σωστή, αρκεί να αφήσουν το σχολείο από μόνο του να αυτενεργεί και δημιουργεί Προγράμματα χωρίς την παρέμβαση εξωσχολικών παραγόντων, παραδείγματος χάριν, εταιριών – ιδιωτών οι οποίοι πουλούν προϊόντα προς δικό τους όφελος.»

Ολοκληρώνοντας, στην ερώτηση του ποια νομίζουν ότι είναι η βαθύτερη σημασία του «Κοινωνικού Σχολείου» για την εκπαίδευση και την παιδεία της χώρας μας, όλοι αποφάνθηκαν ότι είναι μεγάλη και θετική, γιατί, αν εφαρμοστούν σωστά όσα προβλέπει το «Κοινωνικό Σχολείο», θα δοθεί πρόσβαση στο χώρο της παιδείας και στους οικονομικά ασθενέστερους και στους κοινωνικά μειονεκτούντες και η κοινωνία, εν γένει, θα ευνοηθεί. Επιπρόσθετα, πρότειναν ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» θα πρέπει να αναπτυχθεί, να διευρυνθεί και να υλοποιηθεί ακόμη περισσότερο, γιατί βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο και τα αποτελέσματά του είναι ανύπαρκτα. Τέλος, επικεντρώθηκαν στο ότι η αξία του θα ήταν να μετατρέψει το σχολείο από ένα σχολείο μεταφοράς γνώσης σε ένα σχολείο της φροντίδας.

Δ. Δ.Ε. 2: «[...] που θα είναι η φροντίδα για τη γνώση, η φροντίδα για τις κοινωνικές δεξιότητες, η φροντίδα για τις επαγγελματικές δεξιότητες, [...]»

8.5.2. Η συμβολή των Διευθυντών στη νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους φορείς και τους δρώντες στο παιδαγωγικό πεδίο

Στο πρώτο ερώτημα του παρόντος άξονα αναφορικά με το πώς ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους σχετικά με τη νέα αυτή δέσμη δράσεων της προηγούμενης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, απάντησαν πως ενημερώθηκαν από τους ίδιους όταν έκαναν Σύλλογο Διδασκόντων, από τις Εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και από το Σχολικό Σύμβουλο, καθώς και από τις μεταξύ τους συζητήσεις. Ενδιαφέρον έχει το ότι ο ένας εκ των δύο Διευθυντών Γυμνασίου αναφέρει ότι πιστεύει ότι λιγότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς του σχολείου του αντιλήφθηκαν τι είναι το «Κοινωνικό Σχολείο».

Δ. Δ.Ε. 2: «Εδώ μέσα, μιλήσαμε γι' αυτό το πράγμα, αλλά, άμα με ρώταγες, άμα πίστευα ότι πόσο το αντελήφθησαν, νομίζω, θα σου έλεγα, ίσως, λιγότερο από τους μισούς.»

Στο επόμενο ερώτημα ως προς το αν εκτιμούν ότι η προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και η Σχολική Σύμβουλος ή η υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα - Υπεύθυνοι Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου συνέδεαν την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» με υπερεθνικές πολιτικές ή θεωρούσαν ότι σχετίζεται πρωτίστως με την Ελλάδα της κρίσης, ένας απάντησε πως αδυνατεί να κάνει τέτοιου είδους εκτίμηση, δύο άλλοι ισχυρίστηκαν πως δεν συνδέεται με υπερεθνικές πολιτικές, αλλά με την Ελλάδα της κρίσης, καθώς είναι, πλέον, η καθημερινότητά μας, και η πλειοψηφία πως δεν συμφωνεί ούτε με τη μία θέση ούτε με την άλλη, διότι όλες οι κοινωνίες αντιμετωπίζουν προβλήματα, τα οποία δεν έχουν καμιά σχέση με την οικονομική κρίση και πως κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να λαμβάνουν οι κυβερνήσεις μέτρα πρόληψης, ώστε, μέσα από τα σχολεία, να κατευθύνονται σωστά οι νέοι, προκειμένου να γίνει η επόμενη γενιά καλύτερη και να ευαισθητοποιηθεί η κοινωνία, γενικότερα.

Δ. Δ.Ε. 2: «Ούτε με υπερεθνικές πολιτικές ούτε με την Ελλάδα της κρίσης, δηλαδή, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ισχυρά εθνοκεντρικό και, όταν μιλάμε για ετερότητα, μιλάμε ακόμα για τους εαυτούς μας, δηλαδή, δε νομίζω ότι το άνοιγμα του σχολείου, [...] έφτανε στην Ευρώπη. Δεν ξέρω αν έφτανε ακόμα και στο διπλανό σχολείο, να πω την αλήθεια, δηλαδή, παρέμενε, κι αυτό ήταν ένα μεγάλο ελάττωμα, στους τοίχους του σχολείου, τουλάχιστον όση εμπειρία είχα εγώ κι απ' αυτά που είδα.»

Στην ερώτηση που ακολουθεί αναφορικά με το αν εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» με υπερεθνικές πολιτικές ή θεωρούν ότι σχετίζεται πρωτίστως με την Ελλάδα της κρίσης, όλοι, πλην ενός που αποφάνθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την εν λόγω πολιτική με την Ελλάδα της κρίσης, απάντησαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε τέτοιου είδους κριτική ανάλυση, παρά καλούνται να υλοποιήσουν τα Προγράμματα και τις δράσεις που ο κάθε Υπουργός θεσμοθετεί, υπό την προϋπόθεση, βέβαια, να διαθέτει η πολιτεία την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και την απαιτούμενη δαπάνη για την υλοποίηση των Προγραμμάτων. Επίσης, ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου πιστεύει ότι είναι ένας τρόπος για να έρθει πιο κοντά το σχολείο με την κοινωνία, ούτως ώστε οι μαθητές που θα βγουν από το σχολείο «να είναι ώριμοι πολίτες και να ξέρουν πού ακριβώς πηγαίνουν» (Δ. Δ.Ε. 1) και ο άλλος ότι δεν βρίσκει κάποια συσχέτιση του «Κοινωνικού Σχολείου» με άλλα Προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο του, όπως το e-twinning.

Δ. Π.Ε. 2: «Νομίζω ότι ως εκπαιδευτικοί, συνήθως, υλοποιούμε τα Προγράμματα και τις δράσεις που ο κάθε Υπουργός θεσμοθετεί, χωρίς να καλούμαστε να τα αναλύσουμε κριτικά.»

Δ. Π.Ε. 4: «Όχι. Όλοι οι εκπαιδευτικοί το βλέπουν το μέτρο απαραίτητο και το επικροτούν σε μεγάλο βαθμό, [...]»

Στο τελευταίο ερώτημα του εν λόγω άξονα ως προς το αν θεωρούν ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του σχολείου τους και, σε ποιο βαθμό, κατά την εκτίμησή τους, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψή τους, ένας Διευθυντής Δημοτικού ισχυρίστηκε πως δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του σχολείου τους, «γιατί το μέτρο αυτό δεν έχει διάρκεια, αλλά λειτουργεί αποσπασματικά» (Δ. Π.Ε. 1), και οι υπόλοιποι είχαν την αντίθετη άποψη. Αναλυτικότερα, ένας Διευθυντής Δημοτικού ανέφερε πως υλοποίησαν στο σχολείο όσες δραστηριότητες του «Κοινωνικού Σχολείου» έκρινε ο Σύλλογος Διδασκόντων ότι ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των μαθητών τους και ήταν πρόσφορα τα μέσα που είχαν για να τις υλοποιήσουν, ένας άλλος της ίδιας βαθμίδας το χαρακτήρισε ως «καινοτομία, [εφόσον] δρα παράλληλα με τα μαθήματα και το περιεχόμενο των θεματικών αξόνων έχει τη δική του θεώρηση, δηλαδή, είναι κάτι άλλο σε σχέση με το μάθημα και κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό» (Δ. Π.Ε. 2) και ένας τρίτος Διευθυντής Δημοτικού υποστήριξε πως μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές

ανάγκες των μαθητών, υπό τον όρο ότι οι δάσκαλοι που κάνουν τέτοια Προγράμματα έχουν στόχους και δεν τα πραγματώνουν εικονικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα λύσουν σε μεγάλο βαθμό τις απορίες τους και θα μάθουν ποιες είναι οι αιτίες που δημιουργούν τα φαινόμενα, αλλά και πώς μπορούν τα ίδια να αυτοπροστατευθούν. Επιπροσθέτως, ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου είναι απόλυτα βέβαιος ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» προσφέρει πάρα πολλά στους μαθητές, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, και ο άλλος το πιστεύει, θεωρητικά μεν, καθώς οι συγκεκριμένες διατάξεις, όπως είχαν έρθει, ήταν λίγο αποσπασματικές και, ουσιαστικά, προωθούνταν από τους Σχολικούς Συμβούλους. Ο τελευταίος επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν εκ διαμέτρου αντίθετη γνώμη από τη δική του.

Δ. Δ.Ε. 2: «[...] Αν με ρωτήσετε αν οι καθηγητές είχαν την ίδια άποψη μ' εμένα, θα σας έλεγα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, όχι.»

8.5.3. Αναγνώριση ή μη του «Κοινωνικού Σχολείου» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα Προγράμματα

Αρχικά, στο ερώτημα που έγινε στους Διευθυντές ως προς το αν θεωρούν αυτό το νέο μέτρο πολιτικής μια σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε τι συνίσταται ο διακριτός ρόλος/στόχος του «κοινωνικού» από άλλες δραστηριότητες που ήδη υλοποιούνται στο σχολείο, μόνο δύο ισχυρίστηκαν πως το εν λόγω μέτρο και το Πρόγραμμα, γενικότερα, είναι καινοτόμο, διότι είναι περισσότερο βιωματικό, και υπάρχει, πέρα από τις δράσεις που γίνονται αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς και τη μαθητική κοινότητα, και εμπλοκή των φορέων και της κοινωνίας και της μαθητικής κοινότητας. Οι υπόλοιποι το χαρακτηρίζουν περισσότερο ως μια προσπάθεια ένταξης σε κοινό πλαίσιο διαφορετικών αξόνων δράσεων που προϋπήρχαν, με προσθήκη ορισμένων καινούριων, παρά ως κάτι εντελώς καινοτόμο, καθώς το σχολείο πάντοτε είχε κοινωνικό χαρακτήρα, έστω και αν δεν υπήρχαν τα Προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης ή οποιαδήποτε άλλα Προγράμματα. Αναφορικά με το δεύτερο υποερώτημα, ένας Διευθυντής Δημοτικού ανέφερε πως η διαφορά είναι αρκετά μεγάλη, αλλά δεν έχει γίνει ακόμα αυτή η διάκριση και ο ρόλος του «Κοινωνικού Σχολείου» κατανοητός, και περνιούνται ότι είναι απλές δράσεις οι

δράσεις του, ένας άλλος της ίδιας βαθμίδας πως δυσκολεύεται να ξεχωρίσει το διακριτό ρόλο του, αλλά, υποθέτει, εντούτοις, πως σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές και ένας τρίτος, επίσης, του Δημοτικού, ότι το νέο μέτρο απλά προσδιορίζει πως όλα τα σχολεία μπορούν να κάνουν τέτοια Προγράμματα τα οποία καθορίζονται από το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα.

Δ. Π.Ε. 3: «Ναι, ναι. Ε, στο ότι γίνονται περισσότερα βιωματικά εργαστήρια, βιωματικές δραστηριότητες και οι μαθητές αντιλαμβάνονται και κατανοούν πολύ περισσότερα πράγματα. Είναι μια καινοτομία, όπως είπαμε, που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών.»

Δ. Δ.Ε. 2: «Καινοτομία, όχι, δεν θα το θεωρούσα. Θα το θεωρούσα ένα πνεύμα και μία δέσμη προτεραιοτήτων. Καινοτομία, δεν, σε καμία περίπτωση. Έχουμε αρκετές δραστηριότητες καινοτομικές, οι οποίες θα μπορούσαν να ενταχθούν γύρω απ' αυτό το πράγμα, αλλά το ίδιο, γιατί ήταν μία δράση, καινοτομία δεν το λες.»

Στο δεύτερο ερώτημα αναφορικά με το αν πιστεύουν πως το «Κοινωνικό Σχολείο» σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές, όπως το «Νέο Σχολείο», η πλειοψηφία ισχυρίστηκε πως σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές. Έτσι, ένας Διευθυντής Δημοτικού από αυτούς που υποστηρίζουν τη σύνδεσή του με προηγούμενες πολιτικές, αναφέρει πως το σχολείο πάντα ήταν κοινωνικό και πως ανέκαθεν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια της Γλώσσας ανέλυαν Ενότητες που σχετίζονταν με την ποιότητα ζωής του μαθητή και της κοινωνίας, συνολικά. Επίσης, ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου διατείνεται πως το «Νέο Σχολείο» εμπεριείχε το «Κοινωνικό Σχολείο» και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του και ο άλλος διακρίνει μία συνέχεια και μια ασυνέχεια, υπό την έννοια ότι είναι μία κατεύθυνση της συνεχούς βελτίωσης του σχολείου, χωρίς, όμως, να είναι και επιτυχημένο.

Δ. Π.Ε. 1: «Όχι, είναι ένα καινούριο δεδομένο στην ελληνική κοινωνία.»

Δ. Π.Ε. 4: «Βεβαίως και σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές. Το σχολείο πάντα ήταν κοινωνικό και ο εκπαιδευτικός, μέσα από τις αναλύσεις των κειμένων της Γλώσσας, έβρισκε χρόνο και ανέλυε Ενότητες που είχαν σχέση με περιβαλλοντικές δράσεις, με την υγεία, με τη διατροφή και γενικότερα, με την ποιότητα ζωής του μαθητή και της κοινωνίας, γενικότερα.»

Στη συνέχεια, όταν ρωτήθηκαν για το αν υπήρξαν εντάσεις κατά την υλοποίηση ανάμεσα στις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» και στις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο σχολείο στα πλαίσια άλλων Προγραμμάτων, το μεγαλύτερο μέρος των συνεντευξιαζόμενων αποφάνθηκε αρνητικά, καθόσον το «Κοινωνικό Σχολείο» δεν

έρχεται σε επικάλυψη ή σε ασυνέχεια με άλλα υλοποιούμενα Προγράμματα. Εν τω μεταξύ, ένας Διευθυντής Δημοτικού συμπλήρωσε πως υπήρχαν, ωστόσο, και κάποιες δυσκολίες.

Δ. Π.Ε. 4: «Εντάσεις κατά την υλοποίηση των Προγραμμάτων δεν υπήρχαν. Υπήρχαν, όμως, δυσκολίες. Το σχολείο δεν υποστηρίζεται οικονομικά από την πολιτεία, ώστε αυτόνομα και αυτοδιοίκητα να υλοποιήσει τα Προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά Προγράμματα και ίσως, εκεί, υπήρχε κάποια σύγχυση και δυσκολία, διότι, όπως γνωρίζετε, εμπλέκονται στα Προγράμματα και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.»

Στην τελευταία ερώτηση σχετικά με το αν, κατά τη γνώμη τους, οι δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο τους, στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου», διαφέρουν από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια και, αν ναι, πού έγκεινται οι διαφορές τους, οι περισσότεροι απάντησαν πως διαφέρουν και οι υπόλοιποι πως δεν διαφέρουν ιδιαίτερα. Όσοι υποστήριξαν την πρώτη άποψη, επεσήμαναν πως είναι άλλης μορφής οι δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», δηλαδή, περισσότερο συλλογικές, εμπλέκοντας και τον εκπαιδευτικό και το μαθητή και το γονέα, και πως τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι πιο διευρυμένα, υλοποιούνται κατά μόναν (σε επίπεδο τμήματος), με αποτέλεσμα να έχει ο εκπαιδευτικός μεγαλύτερο φάσμα αυτενέργειας. Οι υπέρμαχοι της δεύτερης άποψης υποστήριξαν πως όλα τα Προγράμματα έχουν στόχο και ότι, απλώς, με το «Κοινωνικό Σχολείο» δίδεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν καλύτερα, να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερες θεματικές ενότητες και να τυγχάνουν μεγαλύτερης ενημέρωσης, αλλά και αποδοχής του Προγράμματος.

8.5.4. Υλοποίηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους και διαμεσολάβησή τους στην πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» στα σχολεία

Στην πρώτη ερώτηση του εν λόγω άξονα αναφορικά με το σε ποιους θεματικούς άξονες του «Κοινωνικού σχολείου» εστίασαν, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους, ανέφεραν την Άθληση – «ΕΥΖΗΝ», τη Διατροφή, τον Εθισμό, το Κάπνισμα, τα Ναρκωτικά, το Διαδίκτυο, τη Σχολική Βία, το Σχολικό Εκφοβισμό, το Ρατσισμό, τα

Ανθρώπινα Δικαιώματα, τη Διαφορετικότητα – Διαχείριση της Ετερότητας, την Ένταξη των Διαφορετικών Ομάδων των Μαθητών του σχολείου, την Πρόληψη Ατυχημάτων. Επίσης, έκαναν επιμόρφωση, όσον αφορά τα παιδιά με δυσλεξία, με άλλους φορείς, με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και σε συνεργασία με άλλα σχολεία, αλλά και με το Διευθυντή, γιατί, όπως ισχυρίζεται ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου, οι εκπαιδευτικοί δεν εστίασαν από μόνοι τους σε κανέναν θεματικό άξονα.

Στη δεύτερη ερώτηση ως προς το αν επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί πριν την εφαρμογή των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού και, αν ναι, με ποιους τρόπους, η απάντηση ήταν, σε γενικές γραμμές, όχι, πλην ορισμένων περιπτώσεων που κάποιοι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν σε ορισμένους από τους θεματικούς άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» σε προαιρετική βάση ή έλαβαν χώρα κάποια σεμινάρια για το Σχολικό Εκφοβισμό και την Προσαρμογή Ρομά Μαθητών στο σχολείο. Ένας Διευθυντής Δημοτικού ισχυρίζεται πως οι θεματικές του «Κοινωνικού Σχολείου» είναι τέτοιες που, ίσως, οι Σχολικοί Σύμβουλοι να μην έκριναν αναγκαίο και απαραίτητο να κάνουν μια πιο ενδελεχή ενημέρωση.

Έπειτα, στο ερώτημα σχετικά με το με ποιους από τους εμπλεκόμενους φορείς για το «Κοινωνικό Σχολείο» από αυτούς που αναφέρει στις Εγκυκλίους το Υπουργείο Παιδείας έχουν έρθει οι Διευθυντές σε επαφή/επικοινωνία, ανέφεραν μερικούς, όπως τον «ΟΚΑΝΑ» (Οργανισμός Κατά των Ναρκωτικών), το «Κέντρο Πρόληψης», «Το χαμόγελο του παιδιού», το Δήμο – Δημοτική Αρχή, τη Διεύθυνση, τους διοργανωτές των Προγραμμάτων, το Σύλλογο Γονέων, τον Ιατρικό Σύλλογο και οργανισμούς που έχουν σχέση με την Ιατρική, το Δασαρχείο – Πυροσβεστική, Ειδικούς Ψυχολόγους, Ψυχιάτρους, Ειδικούς Πληροφορικής, οργανισμούς που διαχειρίζονται, για παράδειγμα, μουσεία, καθώς και τα όργανα τα ιεραρχικά ανώτερα στην εκπαίδευση (βλ. Παράρτημα 8).

Στην τέταρτη ερώτηση αναφορικά με το αν, από την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τους, γενικότερα, προβλήματα και δυσκολίες στην υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», αν, ναι, τι είδους, και αν ζητούσαν οι εκπαιδευτικοί τη βοήθειά τους, οι Διευθυντές των Δημοτικών αναφέρθηκαν, κυρίως, στην έλλειψη μέσων, πόρων και διαθέσιμου χρόνου. Επίσης, ένας Διευθυντής της ίδιας βαθμίδας επικεντρώθηκε στη Σχολική Βία όπου ζήτησαν τη βοήθεια του Κέντρου Πρόληψης και

ο ίδιος δρούσε σαν μεσολαβητής. Εν αντιθέσει, οι Διευθυντές των Γυμνασίων απάντησαν πως δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολίες.

Δ. Π.Ε. 3: «Το μεγάλο πρόβλημα είναι ο διαθέσιμος χρόνος, αλλά και το υλικό που χρειάζεται σ' αυτές τις περιπτώσεις, το οποίο δεν διατίθεται για οικονομικούς, κυρίως, λόγους.»

Κατόπιν, στην επόμενη ερώτηση σχετικά με το αν υπήρξε ομοφωνία στο Σύλλογο Διδασκόντων ως προς την πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» ή υπήρξαν και αντιδράσεις και, αν ναι, πώς χειρίστηκαν την κατάσταση, όλοι, πλην ενός από τους Διευθυντές Γυμνασίου που εξέφρασε διαφορετική άποψη, ισχυρίστηκαν πως στο Σύλλογο Διδασκόντων διατηρούν «πάντα κλίμα δημοκρατικό και συνεργατικό» (Δ. Π.Ε. 2), σεβόμενοι τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, ένας Διευθυντής Δημοτικού ανέφερε πως στο Σύλλογο Διδασκόντων ανέλυσε την ανάγκη να γίνονται τέτοια Προγράμματα, καθώς και τις δύσκολες συνθήκες που μπορεί να υπάρχουν, με συνέπεια οι συνάδελφοι να δείξουν κατανόηση και χωρίς πίεση να δεχτούν να υλοποιήσουν τέτοια Προγράμματα. Ο Διευθυντής που ανέφερε πως υπήρξαν και αντιδράσεις, προσπάθησε να ενημερώσει τους συναδέλφους του ότι αλλάζει το σχολείο, διότι είναι ένας φορέας που εξελίσσεται, και ότι θα πρέπει να ακολουθήσουν τη νέα πνοή του.

Δ. Π.Ε. 2: «Οι δράσεις στη σχολική μας μονάδα πραγματώνονται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών μας. Ο κάθε εκπαιδευτικός συνεισφέρει στην ανάλογη δράση, εφόσον πιστεύει ότι διαθέτει ανάλογες γνώσεις ή δεξιότητες, ή τον ενδιαφέρει ένα συγκεκριμένο θέμα, ή νομίζει ότι ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών του. Διατηρούμε, πάντα, κλίμα δημοκρατικό και συνεργατικό στο Σύλλογό μας.»

Στο έκτο ερώτημα ως προς το κατά πόσο συνδέουν οι εκπαιδευτικοί τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την παιδαγωγική και τις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους, αλλά και με την πραγματική σχολική ζωή, όλοι, πλην ενός Διευθυντή Γυμνασίου που ισχυρίζεται ότι συνδέονται λίγο, επισημαίνουν πως οι δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» δρουν παράλληλα με τα μαθήματα και πως οι εκπαιδευτικοί, όταν αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν κάποιες δράσεις, κατανοούν το συσχετισμό τους με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την εφαρμογή των αρχών μάθησης και τις εντάσσουν στο πρόγραμμα του σχολείου χωρίς να διαταράσσεται η σχολική ζωή. Μάλιστα, παίρνουν πάντα ερεθίσματα από διάφορα Κεφάλαια του Αναλυτικού Προγράμματος και γίνεται εκτενής ανάλυση στους μαθητές. Συνεπώς, μέσα από τις δράσεις, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες, γνώσεις,

εμπειρίες, παίρνουν σωστή πληροφόρηση και διαμορφώνουν ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Δ. Π.Ε. 3: «Αυτά συνδέονται και εντάσσονται στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και στην καθημερινότητα, για παράδειγμα, συστάσεις ανά πάσα ώρα και στιγμή, όταν δινόταν η ευκαιρία, συστάσεις για τη Διατροφή, για τη Βία, για το Ρατσισμό, αλλά και τις καθιερωμένες ημέρες που υπήρχαν για τους άξονες αυτούς.»

Δ. Δ.Ε. 2: «[...] περισσότερο το βλέπουν σαν μια εξαίρεση στη μαθησιακή διαδικασία, παρά μία ευκαιρία ένταξης πραγμάτων ή δοκιμής πραγμάτων.»

Μετάπειτα, στο ερώτημα αναφορικά με το αν διέκριναν κάποιες εντάσεις ανάμεσα στις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», κατά την εφαρμογή τους, και τις απαιτήσεις του καθημερινού σχολικού προγράμματος, απάντησαν πως δεν παρατήρησαν κάποιες ιδιαίτερες εντάσεις, όταν, φυσικά, ο χρόνος το επέτρεπε, εκτός από τον ένα Διευθυντή Γυμνασίου που είχε αντίθετη γνώμη.

Δ. Π.Ε. 1: «Δε θα μπορούσα να πω εντάσεις, απλά, πολλές φορές, ο χρόνος περιορίζει, το αναλυτικό σύστημα περιορίζει τους εκπαιδευτικούς στο να κάνουν πράγματα που είναι πιο ανοιχτά.»

Δ. Δ.Ε. 1: «[...] θα πρέπει, για να έχουμε ένα «Κοινωνικό Σχολείο» και ανοιχτό προς τα έξω, να διευρυνθεί το σχολικό ωράριο. Είναι περιορισμένο μέχρι τις δύο. Εάν το σχολείο λειτουργήσει μέχρι τις τέσσερις ή πέντε, θα επιτευχθούν περισσότερα πράγματα.»

Στην όγδοη ερώτηση για το αν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τους, εν γένει, πραγματώνουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως αυτές ορίζονται από τις Εγκυκλίους και τα λοιπά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας ή απλά μόνο τις εφαρμόζουν χωρίς να τους αποδίδουν μεγάλη σημασία, καθώς δεν μπορούν να ενεργήσουν διαφορετικά, οι περισσότεροι απάντησαν ότι, εν μέρει, λειτουργεί αυτό το πλαίσιο, πάντοτε με την καλή διάθεση του εκπαιδευτικού, καθώς δεν είναι κάτι που του το ορίζει και του το επιβάλλει ο νόμος, και πως οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν τις δράσεις, διότι οι ίδιοι θεωρούν απαραίτητο να γίνονται, έστω και αν υπάρχουν δυσκολίες, δίδοντας, πολλές φορές, ανάλογα και με τη θεματική, μεγάλη σημασία. Ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου δεν πιστεύει ότι ισχύει ούτε το ένα ούτε το άλλο, διότι, από τη μια, οι δράσεις στο σχολείο διατηρούν το πνεύμα του «Κοινωνικού Σχολείου» και, από την άλλη, όποτε χρειάστηκε να το εφαρμόσουν κατ' επιταγήν, απλώς, έγινε διεκπεραιωτικά.

Δ. Π.Ε. 2: «Εκτιμώ ότι δράσεις με υποχρεωτικότητα και καθολικότητα είναι φυσικό να μην έχουν αποδοχή από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Όταν, όμως, οι δράσεις εφαρμόζονται με δυνατότητα εναλλακτικών επιλογών και προαιρετικότητα, τότε, πραγματώνονται κατ' επιλογή και όπως ορίζονται.»

Κατόπιν, όταν ρωτήθηκαν οι Διευθυντές για το αν πιστεύουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και σχολείων ως προς τον τρόπο που υλοποιούν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», ότι αυτό ισχύει, γενικότερα (και με άλλες πολιτικές), και πώς εξηγούν αυτή τη διαφοροποίηση, η πλειοψηφία απάντησε πως θεωρεί ότι υπάρχουν διαφορές και μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ σχολείων, γιατί, πρωτίστως, κάθε σχολική μονάδα έχει άλλη κουλτούρα, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το Διευθυντή και από το πώς βλέπει τις δράσεις, από τον τρόπο που το έχει περάσει στους εκπαιδευτικούς και από τους στόχους που έχει η σχολική μονάδα» και, κατά δεύτερον, γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διαφορετικά τα πράγματα, την πολιτική, την παιδεία δίνοντας το δικό τους στίγμα στη συγκεκριμένη δράση που θα υλοποιήσουν. Επίσης, ένας εκ των ερωτώμενων συμπλήρωσε ότι, όταν ο Διευθυντής του σχολείου είναι διεκπεραιωτικός και μόνο, ακόμα και να έχει καλές προθέσεις, αν δεν έχει το υπόβαθρο το γνωστικό και το θεωρητικό για να κινηθεί, φυσικό είναι ότι το σχολείο δεν θα εφαρμόσει τις νέες πολιτικές με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, αναδύονται διαφοροποιήσεις και στην εφαρμογή και στα αποτελέσματα. Τέλος, ένας Διευθυντής Δημοτικού εξέφρασε κάπως αντίθετη άποψη, αναφέροντας, όμως, πως «αυτό είναι, κυρίως, θέμα συνεργασίας συντονιστών και εκπαιδευτικών [και πως] καμία εργασία και δράση δεν ταυτίζεται με κάποια άλλη» (Δ. Π.Ε. 3).

Δ. Π.Ε. 4: «Ναι υπάρχουν μεγάλες διαφορές και μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των σχολείων. Όλοι δεν είμαστε ίδιοι. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που βλέπουν τις δράσεις με πολύ μεράκι και άλλοι όχι. Το ίδιο και με τα σχολεία. Εξαρτάται από το Διευθυντή πώς βλέπει τις δράσεις, με ποιο τρόπο το έχει περάσει στους εκπαιδευτικούς και τι στόχους έχει η σχολική μονάδα.»

Στο ερώτημα για το πώς επιχείρησαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους και οι ίδιοι προσωπικά να ενσωματώσουν και να εντάξουν ομαλά τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» στην κουλτούρα του σχολείου τους και να τις συσχετίσουν με τα οφέλη της διδασκαλίας και της μάθησης, οι Διευθυντές του Δημοτικού ανέφεραν πως, σε Σύλλογο που είχαν, κατέγραψαν τα προβλήματα του σχολείου και προσπάθησαν να εντάξουν μερικές δράσεις εκεί, για να έχουν κάποιο αποτέλεσμα σε συγκεκριμένα προβλήματα, πάντοτε μέσα από το διάλογο, τους στόχους και τις προτεραιότητες που είχε θέσει η κάθε σχολική μονάδα, αλλά και το μαθητικό

δυναμικό, με γνώμονα το όφελός του. Παράλληλα, ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου απάντησε ότι αυτό επιτεύχθηκε με επιμορφώσεις και συνεχείς συζητήσεις, ενώ ο άλλος πως δεν μπορεί να πει ότι το πνεύμα του «Κοινωνικού Σχολείου» και η διάταξη που ήρθε γι' αυτό ενέπνευσε τους καθηγητές και επηρέασε ή άλλαξε κάτι στο σχολείο, με την έννοια ότι οι καθηγητές οι οποίοι έκαναν δράσεις συνέχισαν να τις κάνουν και πριν και μετά το «Κοινωνικό Σχολείο».

Δ. Π.Ε. 4: «Όλα επιτυγχάνονται μέσα από το διάλογο, τους στόχους και προτεραιότητες που θέτει κάθε σχολική μονάδα. Ό,τι γίνεται, πρέπει να γίνεται προς όφελος των μαθητών, και αυτό είναι σημαντικό.»

Στην ακόλουθη ερώτηση αναφορικά με το πώς και με ποιους τρόπους οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές παράμετροι, η ιστορία του σχολείου και οι καθημερινές συνθήκες που επικρατούν σ' αυτό επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους πραγματώνονται οι πολιτικές στο σχολείο τους και συγκεκριμένα, αυτό το νέο μέτρο πολιτικής, ισχυρίστηκαν πως είναι φυσικό ότι οι δράσεις δεν υλοποιούνται κατά τον ίδιο τρόπο σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας και πως, ασφαλώς, επηρεάζει το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, αλλά και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η διάθεση που έχουν στο να «ανοιχτούν» σε κάτι καινούριο, η αδιαφορία των γονέων για το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους και οι οικονομικές συνθήκες. Συγκεκριμένα, οι δύο Διευθυντές Γυμνασίων επικεντρώθηκαν στην ελλιπή χρηματοδότηση του σχολείου από τότε που μπήκαν στους Δήμους τα χρήματα και στην άσχημη οικονομική του κατάσταση. Επίσης, ορισμένοι επεσήμαναν πως υπάρχουν δράσεις που χαίρουν θερμότερης υποδοχής, σύμφωνα με την κουλτούρα του σχολείου.

Δ. Δ.Ε. 2: «[...] αν θέλουμε να υλοποιήσουμε μία δράση και δεν μπορούμε, ούτε στοιχειωδώς, να αγοράσουμε μερικά υλικά, καταλαβαίνετε ότι είναι πρόβλημα. Επίσης, οι γονείς δεν έχουν ενεργοποιηθεί καθόλου στην κατεύθυνση αυτού του σχολείου, ούτε καταφέραμε, μπορεί να 'ναι και πρόβλημα δικό μας, βέβαια, που δεν το καταφέραμε, αλλά, σε καθολικές γραμμές, δεν ενδιαφέρθηκαν καθόλου.»

Στο προτελευταίο ερώτημα σχετικά με το αν θεωρούν ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει το είδος των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» στο σχολείο τους, όλοι συμφώνησαν, διότι, όπως τόνισε ένας Διευθυντής Γυμνασίου, σε ένα σχολείο

Δ. Δ.Ε. 2: «[...] το[υ] οποίο[υ] τα παιδιά ανήκουν σε λιγότερο ευνοημένες κοινωνικές ομάδες, σαφέστατα, δεν θα κινηθείς το ίδιο. Ή, όταν παιδιά που

μπορούν να χρηματοδοτήσουν, πολλές φορές, με δικά τους έξοδα να πάνε κάπου, είναι, σαφέστατα, που διαφοροποιείται και οι ενέργειες που θα κάνεις και οι δράσεις και βέβαια, και αυτό που θα εφαρμόσεις εκείνη τη στιγμή, δηλαδή, τα παιδιά τα οποία είναι πολιτισμικά διαφορετικά χρειάζεται και διαφορετική προσέγγιση.»

Επίσης, ένας Διευθυντής Δημοτικού εστίασε στα ακόλουθα:

Δ. Π.Ε. 1: «Το θεωρώ αυτό ότι είναι η βάση, γιατί δεν μπορείς να κάνεις κάποια δράση που δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στην πραγματική εικόνα που έχουν οι μαθητές για την καθημερινότητά τους.»

Ολοκληρώνοντας, στο τελευταίο ερώτημα ως προς το αν πιστεύουν ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους είναι επαρκής ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» ή δημιουργεί εμπόδια, οι μισοί απάντησαν πως είναι ικανοποιητική και οι άλλοι μισοί πως δεν είναι επαρκής και δυσκολεύεται το έργο των εκπαιδευτικών. Εμμένοντας στη δεύτερη άποψη, ένας ισχυρίστηκε πως, λόγω του ότι η σχολική μονάδα είναι μεγάλη και τα Προγράμματα που πραγματοποιούνται είναι πολλά και διαφορετικά, θα πρέπει και η πολιτεία που έχει το κύριο βάρος να παρέχει τις απαραίτητες διευκολύνσεις, αφού θεωρεί αναγκαίο πως πρέπει να γίνονται αυτά τα Προγράμματα. Να σημειωθεί πως ένας άλλος επεσήμανε πως προσπαθούν να λειτουργούν με το εφικτό αξιοποιώντας ό,τι έχουν και προσαρμόζοντάς το αναλόγως.

8.5.5. Βαθμός εισαγωγής νέων μορφών γνώσης μέσα από αυτό το Πρόγραμμα και αντίληψη της νέας γνώσης από τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της αρμοδιότητάς τους

Στο πρώτο ερώτημα όσον αφορά στο αν παρατήρησαν κάποιες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου τους και στους μαθητές ως απόρροια της πραγματοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου, όλοι, πλην του ενός Διευθυντή Γυμνασίου που δεν παρατήρησε καμία αλλαγή, απάντησαν πως διέκριναν, σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό, θετικές αλλαγές, όπως το ότι οι μαθητές ήρθαν πιο κοντά μεταξύ τους, συνεργάστηκαν, έλυσαν απορίες τους, άλλαξε η συμπεριφορά τους προς το καλύτερο και ευαισθητοποιήθηκαν, κυρίως σε θέματα ρατσισμού, διατροφής, σχολικού εκφοβισμού, έγιναν πιο υπεύθυνοι, κοινωνικοί, δημιουργικοί και

ευγενικοί και απέκτησαν γνώσεις, εμπειρίες, προσωπικότητα, αίσθημα περηφάνειας για επίτευξη κοινών στόχων.

Στο δεύτερο ερώτημα ως προς το αν θεωρούν ότι η νέα αυτή δέσμη δράσεων της προηγούμενης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας επιδρά θετικά στους μαθητές, όλοι συμφώνησαν, εκτός από τον ένα Διευθυντή Γυμνασίου που υπογράμμισε ότι χρειάζεται κάτι άλλο πιο βαθύ, πιο ουσιαστικό και πιο μόνιμο. Επεξηγηματικά, οι υπόλοιποι Διευθυντές ανέφεραν πως οποιαδήποτε δέσμη δράσεων βοηθά το μαθητή να αναπτύσσει δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, κοινωνικοποίησης, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να γίνεται περισσότερο υπεύθυνος, να προσέχει το περιβάλλον, τη διατροφή του, την υγεία του, να γνωρίζει τον κίνδυνο του διαδικτύου και γενικά, να αποκτά ολοκληρωμένη προσωπικότητα, υπό τον όρο, βέβαια, να είναι το Υπουργείο «αρωγός στις σχολικές μονάδες» (Δ. Π.Ε. 4).

Δ. Π.Ε. 4: «Το μέτρο είναι σε σωστή κατεύθυνση, αρκεί και το Υπουργείο να είναι αρωγός στις σχολικές μονάδες. Επιδρά θετικά στους μαθητές, διότι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι, προσέχουν το περιβάλλον, τη διατροφή τους, την υγεία τους, γνωρίζουν τον κίνδυνο του διαδικτύου και γενικά, αποκτούν ολοκληρωμένη προσωπικότητα.»

Έπειτα, στην ερώτηση του αν θεωρούν ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής θα μπορούσε να επιφέρει μακροπρόθεσμα αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, δύο πιστεύουν πως θα μπορούσε να αλλάξει το πνεύμα του σχολείου και πως θα πρέπει αυτές οι δράσεις να ενταχθούν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ένας πως δεν γνωρίζει, υποθέτοντας, όμως, πως «οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία του σχολείου χρειάζονται άλλου επιπέδου παρεμβάσεις» (Δ. Π.Ε. 2) και οι υπόλοιποι τρεις πως όχι, καθώς οι δράσεις αυτές του «Κοινωνικού Σχολείου» δρουν παράλληλα με τα μαθήματα.

Δ. Δ.Ε. 2: «Όταν προκηρύχθηκε η δράση, θα σας έλεγα, ναι. Τώρα, θα σας πω, όχι. Δε νομίζω ότι έδειξε ότι μπορεί να το πετύχει αυτό.»

Στην τελευταία ερώτηση για το πώς, κατά τη γνώμη τους, οι γνωστικοί στόχοι σχετίζονται με τους στόχους του «Κοινωνικού Σχολείου» και εάν είναι συμπληρωματικοί ή βρίσκονται σε μία ένταση μεταξύ τους, όλοι, πλην ενός που ισχυρίστηκε πως, θεωρητικά, μόνο, είναι συμπληρωματικοί, απάντησαν πως είναι «συμπληρωματικοί και βοηθητικοί [...] και ο ρόλος τους είναι αποφασιστικός στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών» (Δ.Π.Ε. 2). Επίσης, ένας Διευθυντής ανέφερε πως, μέσα από τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», οι μαθητές

αντιλαμβάνονται βιωματικά αυτό που οι ίδιοι και οι λοιποί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους δώσουν, καθώς πρόκειται για ένα «μοντέλο μάθησης» (Δ. Δ.Ε. 1) που προωθείται διαμέσου του εν λόγω Προγράμματος. Τέλος, ένας άλλος συμπλήρωσε πως επαφίεται και στον εκπαιδευτικό στο πώς θα το μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές και στο πώς θα συσχετίσει τους γνωστικούς στόχους με τους στόχους του «Κοινωνικού Σχολείου».

Δ. Π.Ε. 1: «Πιστεύω πως είναι συμπληρωματικοί. Κι αυτό εξαρτάται, όμως, από τον εκπαιδευτικό, το πώς θα το περάσει και πώς θα το εντάξει.»

Δ. Δ.Ε. 1: «Βιωματικά οι μαθητές μπορούν να μάθουν και προωθείται αυτό το μοντέλο μάθησης δια μέσου του «Κοινωνικού Σχολείου».»

8.5.6. Συνεργασία, δημοσιοποίηση και προβολή προς την κοινωνία και την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα των δράσεων που υλοποιούνται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους Διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της ευθύνης τους και το σχολείο τους

Ξεκινώντας, όταν ρωτήθηκαν οι Διευθυντές για την ανταπόκριση των γονέων στις δραστηριότητες που υλοποίησαν τα σχολεία τους, τρεις Διευθυντές Δημοτικού απάντησαν πως έγιναν εκδηλώσεις σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων για το σχολικό εκφοβισμό και το διαδίκτυο και μια άλλη εκδήλωση από το Κέντρο Πρόληψης σε σχέση με «Διαπροσωπικές σχέσεις γονέα – σχολείου» με μεγάλη ανταπόκριση από τους γονείς όπου εξέφρασαν και πάρα πολλές απόψεις. Επίσης, ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου αποφάνθηκε πως ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ανταποκρίθηκαν θετικά. Οι υπόλοιποι δύο απάντησαν πως δεν ενημερώθηκαν οι γονείς.

Στη συνέχεια, στο ερώτημα του αν, ως Διευθυντές, αποτελεί καθήκον τους το να ενημερώνουν ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από το σχολείο τους και, αν ναι, ποιους ενημερώνουν και τι στοιχεία κοινοποιούν, απάντησαν πως πάντα ενημερώνουν με ιεραρχική σειρά τη Διοίκηση, την Περιφέρεια, το Σχολικό Σύμβουλο, το Συντονιστή δράσεων, τον Υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, το Σύλλογο Γονέων - γονείς

κοινοποιώντας άμεσα ό,τι τους ζητηθεί από Προγράμματα ή οποιαδήποτε άλλη δράση ή Πρόγραμμα πραγματοποιήσουν, γιατί αποτελεί και υποχρέωσή τους (βλ. Παράρτημα 8). Μάλιστα, ένας Διευθυντής ανέφερε πως ενημέρωσαν τη Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής και το Υπουργείο Παιδείας για τις δράσεις της «Πανελληνίας Ημέρας Σχολικού Αθλητισμού». Τα στοιχεία που κοινοποιούν είναι αποτελέσματα αγώνων, πρακτικά που έχουν γίνει από το Σύλλογο Διδασκόντων, η συγγραφή ενός μικρού βιβλίου γύρω από τις δράσεις και πληροφορίες των μαθητών ή ένα DVD. Αξίζει να σημειωθεί πως ένας Διευθυντής επεσήμανε πως αποτελεί καθήκον του να πείθει τους συναδέλφους να υλοποιούν Προγράμματα και ένας άλλος πως οποιαδήποτε δράση έρχεται στο σχολείο για το «Κοινωνικό Σχολείο», πρώτα, την κουβεντιάζουν με το Σύλλογο Εκπαιδευτικών και, αν οι εκπαιδευτικοί απαντήσουν καταφατικά, το επόμενο βήμα είναι να ενημερώσουν τους υπόλοιπους. Είναι χρήσιμο να επισημανθεί το ότι, όπως λέει ο ένας Διευθυντής Γυμνασίου, στην αρχή, όταν έκαναν μία δράση, έστελναν στους ιεραρχικά ανώτερους μία έκθεση (βλ. Παράρτημα 8), αλλά, μετά, αδράνησε το ενδιαφέρον και στο να ζητάνε την έκθεση και στο να στέλνουν οτιδήποτε άλλο.

Στο τρίτο ερώτημα αναφορικά με το αν, κατά την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», πραγματοποιήθηκε στο σχολείο τους σε σχετική εκδήλωση κάποια επίσκεψη των εμπλεκόμενων φορέων του «Κοινωνικού Σχολείου» και, αν ναι, τι είδους επίσκεψη ήταν και ποια ήταν τα οφέλη για τους μαθητές τους, τους ίδιους, τη λοιπή εκπαιδευτική κοινότητα και το σχολείο τους, γενικότερα, όλοι, εκτός από έναν που είπε πως δεν πραγματοποιήθηκε κάτι από τα προαναφερθέντα, ανέφεραν, ενδεικτικά, έναν ειδικό που μίλησε για την ακτινοβολία των κινητών στους μαθητές και το κλιμάκιο Φυσικής Αγωγής με το Σχολικό Σύμβουλο Φυσικής Αγωγής που επισκέφθηκε το σχολείο κατά την «Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού», έναν Διατροφολόγο που ενημέρωσε τα παιδιά για το πώς πρέπει να τρέφονται και ποιες τροφές κάνουν καλό στην υγεία τους, την επίσκεψη του Νομιάτρου για θέματα Διατροφής, την επίσκεψη Ψυχολόγου για το Διαδίκτυο και για το Bullying κ.ά. Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, η απάντηση των Διευθυντών των Γυμνασίων ήταν πως είναι δύσκολο να μετρηθούν τα αποτελέσματα, γιατί δεν έγιναν ούτε ποσοτικές ούτε ποιοτικές ειδικές μετρήσεις. Σε αντιδιαστολή με τους Διευθυντές των Γυμνασίων, οι Διευθυντές των Δημοτικών τόνισαν πως τα οφέλη ήταν πολλά. Κατά πρώτον, τα παιδιά απέκτησαν μία άλλη κουλτούρα όσον αφορά τη διατροφή τους και δεύτερον, προβλήθηκε η δουλειά του σχολείου.

Δ. Π.Ε. 1: «[...] Την επόμενη, κιόλας, μέρα, τα παιδιά είχαν φέρει φαγητό από το σπίτι, απέφυγαν προϊόντα από την καντίνα και απέκτησαν μία άλλη κουλτούρα όσον αφορά τη διατροφή τους.»

Μετάπειτα, στην ερώτηση του πώς αποτιμήθηκαν οι δράσεις που υλοποίησε το σχολείο τους από τη διοίκηση ή/και την κοινότητα, άλλοι ανέφεραν εξαιρετικά, άλλοι ικανοποιητικά και άλλοι πως δεν πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των δράσεων. Ένας Διευθυντής Δημοτικού επεσήμανε πως οι δράσεις που υλοποιήθηκαν από τη σχολική μονάδα αποτιμήθηκαν ως άριστες από τη Σχολική Σύμβουλο, αλλά και από το Σύλλογο Γονέων.

Δ. Π.Ε. 2: «Νομίζω ότι η υλοποίηση δράσεων έχει θετικό πρόσημο για τη γενικότερη εικόνα του σχολείου.»

Στην πέμπτη ερώτηση αναφορικά με το αν συνεργάζονται με άλλα σχολεία για την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών ως προς τη δημιουργικότερη υλοποίηση/πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», όλοι, με εξαίρεση δύο που έδωσαν διαφορετική απάντηση, απάντησαν πως συνεργάζονται με άλλα σχολεία σε επίπεδο εκπαιδευτικών και Διευθυντών για ανταλλαγή ιδεών. Ένας Διευθυντής Δημοτικού ανέφερε πως συνεργάστηκαν με σχολείο της υπαίθρου, για να καταλάβουν τα παιδιά ένα θέμα που είχαν σχετικά με τα έθιμα, τις παραδόσεις και τη διατροφή. Ένας εκ των Διευθυντών που είπε πως δεν συνεργάζονται με άλλα σχολεία, στήριξε την επιχειρηματολογία του στο ότι αυτό που προσπαθούν να κάνουν θέλουν να είναι δικό τους και να προσπαθούν από μόνοι τους κάθε χρόνο να γίνονται καλύτεροι. Εξάλλου, όπως προσθέτει, τα Προγράμματα είναι τέτοια, καθώς και η δομή της σχολικής τους μονάδας, που μπορεί από μόνη της να τα υλοποιήσει.

Δ. Π.Ε. 3: «Ναι, συνεργασία με την έννοια ότι γίνονται συζητήσεις με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, με Διευθυντές άλλων σχολείων, παίρνουμε ιδέες, δίνουμε ιδέες...»

Στην έκτη ερώτηση για το αν βρήκαν το περιεχόμενο της ιστοσελίδας του «Κοινωνικού Σχολείου» της Περιφέρειας Πελοποννήσου ή/και των ιστοσελίδων άλλων σχολείων χρήσιμο, στην προσπάθειά τους να οργανώσουν με το προσωπικό τους τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» στο δικό τους σχολείο, στην περίπτωση που έχουν επισκεφθεί, βέβαια, τις προαναφερθείσες ιστοσελίδες, όλοι αποφάνθηκαν καταφατικά, πλην ενός, ισχυριζόμενοι πως οποιαδήποτε ενημέρωση πάντα είναι χρήσιμη, έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα και μπορεί να βοηθήσει προς τον εν λόγω προσανατολισμό, είτε είναι από την Περιφέρεια, το Υπουργείο Παιδείας ή τη λοιπή

εκπαιδευτική κοινότητα, διότι σου δίνει κατευθύνσεις, που, ενδεχομένως, δεν έχεις σκεφτεί.

Δ. Π.Ε. 2: «Είναι πάντοτε χρήσιμο να συμβουλευέσαι ιστοσελίδες της εκπαιδευτικής κοινότητας, γιατί σου δίνουν προσεγγίσεις που τυχόν δεν έχεις σκεφτεί.»

Τελειώνοντας, στην ερώτηση του αν οι Διευθυντές και το προσωπικό τους δίνουν έμφαση, κυρίως, στην παιδαγωγική και οργανωτική αλλαγή ή στην απαίτηση του Υπουργείου Παιδείας να καταγράφονται και να κοινοποιούνται τα στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία και τις δραστηριότητες του σχολείου, καθόσον, ως Διευθυντές, συχνά καλούνται να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τη λειτουργία των σχολείων, το μαθητικό πληθυσμό, το διδακτικό και άλλο προσωπικό, τις δράσεις και τα Προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο τους, δύο Διευθυντές Δημοτικού απάντησαν πως προσπαθούν να συγκεράσουν και τα δύο και να διατηρήσουν μια ισορροπία υλοποιώντας ό,τι ορίζει το Υπουργείο Παιδείας, «κατά το μέτρο του δυνατού και του εφικτού, σύμφωνα με τις δυνατότητες της μονάδας» (Δ. Π.Ε. 2) και κοινοποιώντας ό,τι τους ζητείται. Οι υπόλοιποι τέσσερις Διευθυντές ισχυρίστηκαν πως αυτό που τους ενδιαφέρει, πρωτίστως, είναι ο παιδαγωγικός και οργανωτικός χαρακτήρας και το κατά πόσο επηρεάζονται και με ποιο τρόπο επηρεάζονται οι μαθητές και, γι' αυτό το λόγο, υλοποιούν δράσεις που τους κάνουν υπεύθυνους, ενεργούς, έμπειρους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αποκτούν ολοκληρωμένη προσωπικότητα, να πληροφορούνται σωστά και να μαθαίνουν να συνεργάζονται. Βέβαια, όπως συμπλήρωσαν, δεν παραλείπουν να φτιάχνουν και τα στατιστικά στοιχεία και ό,τι τους ζητείται.

Δ. Δ.Ε. 1: «Περισσότερο στον παιδαγωγικό χαρακτήρα και στον οργανωτικό, αλλά ποτέ δεν παραλείπουμε να φτιάχνουμε και τα στατιστικά στοιχεία, ό,τι μας ζητηθεί.»

8.5.7. Σύνοψη – Καταληκτικά Συμπεράσματα/σχόλια από τους συνεντευξιαζόμενους

Ολοκληρώνοντας, δύο Διευθυντές Δημοτικών που θέλησαν να προσθέσουν δυο λόγια καταληκτικά, επεσήμαναν την ανάγκη συνέχισης και διεύρυνσης του

Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου», όσο αυτό είναι εφικτό, καθώς και την ανάγκη ευελιξίας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση των εν λόγω δράσεων, ώστε να μην περιορίζονται οι εκπαιδευτικοί σε αυτό, γεγονός που αποτελεί «τροχοπέδη» (Δ. Π.Ε. 1) για το Πρόγραμμα.

Δ. Π.Ε. 1: «Αυτές οι δράσεις, για να υλοποιηθούν, θα πρέπει να έχουμε μια ευελιξία όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά οι δάσκαλοι περιορίζονται πάρα πολύ σε αυτό και είναι τροχοπέδη, πολλές φορές, το Πρόγραμμα.»

8.6. Σύνοψη Κεφαλαίου

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων, έγινε φανερό ότι η πλειοψηφία δεν αντιλαμβάνεται πλήρως την έννοια του «Κοινωνικού Σχολείου», διότι είναι συγκεχυμένο και ασαφές το πλαίσió του και κρίνει αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του, ώστε να λειτουργήσει πιο εποικοδομητικά. Επιπροσθέτως, δεν το θεωρεί καινοτομία, αλλά κάτι που συμπληρώνει προηγούμενα μέτρα πολιτικής και διατείνεται ότι δεν είναι δυνατόν να αποτιμηθούν τα αποτελέσματά του σε τόσο πρώιμο στάδιο εφαρμογής του.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε πως οι απόψεις των φορέων της δράσης συγκλίνουν σε αρκετά σημεία, χωρίς να απουσιάζουν και οι αποκλίσεις. Στο επόμενο Κεφάλαιο θα γίνει μια διεξοδικότερη συζήτηση πάνω στα συμπεράσματα αυτά σε συνάρτηση με το θεωρητικό μας μέρος.

Κεφάλαιο 9. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων

9.1. Εισαγωγή

Η απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα, δηλαδή, «η δόμηση ερμηνευτικού και θεωρητικού πλαισίου με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα ή την κατανόηση των υπό έρευνα φαινομένων, διαδικασιών ή συμπεριφορών» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 173) είναι το βασικότερο και κρισιμότερο στάδιο της αναλυτικής διαδικασίας. Όπως αναφέρει και ο Creswell (2011, σελ. 297), «η ερμηνεία στην ποιοτική έρευνα σημαίνει ότι ο ερευνητής κάνει ένα βήμα πίσω και διαμορφώνει ένα ευρύτερο νόημα για το φαινόμενο με βάση προσωπικές απόψεις, τις συγκρίσεις με προηγούμενες μελέτες, κ.ο.κ.».

Στο παρόν Κεφάλαιο, θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα των συνεντεύξεων που αναδείχθηκαν στο προηγούμενο Κεφάλαιο, να δούμε, δηλαδή, κατά πόσο ικανοποιούν τον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό, αν απαντούν επαρκώς στα ερευνητικά μας ερωτήματα, κατά πόσο συσχετίζονται με τα ευρήματα και τις εμπειρίες άλλων ερευνών, ιδιαίτερα τη μελέτη των Ball *et al.* (2012) που παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, και πώς η θεωρητική προσέγγισή μας φωτίζει πτυχές της πολιτικής που μελετούμε στις πραγματώσεις της σε συγκεκριμένα σχολεία. Ειδικότερα, θα εστιάσουμε στο βαθμό στον οποίο κατανοούν οι εκπαιδευτικοί την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» και το εντάσσουν στις καθημερινές τους δραστηριότητες, στο βαθμό που οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν μια σχέση - ή εντοπίζουν διαφοροποιήσεις - της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου» με ευρύτερες πολιτικές που προωθούνται σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, στους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό διάχυσης της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου» στην εκπαιδευτική πράξη και στον τρόπο και στην κατεύθυνση που η πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» επηρεάζει τις πρακτικές και τα Προγράμματα των σχολείων, καθώς και τους όρους και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης ασκούν τα καθήκοντά τους.

9.2. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων από τις διερευνητικές συνεντεύξεις

Πριν προχωρήσουμε στη συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων από τις συνεντεύξεις, θα ήταν χρήσιμο να διατυπώσουμε ορισμένες σκέψεις που προέρχονται από τα δεδομένα των διερευνητικών συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν. Αρχικά, διαφαίνεται ότι υπάρχει αγαστή συνεργασία ανάμεσα στη Διοικητική Υπάλληλο του «Κοινωνικού Σχολείου» και τη Σχολική Σύμβουλο, επιστημονικά Υπεύθυνη του Προγράμματος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Διοικητική Υπάλληλος έχει αναλάβει το ρόλο «διαφημιστή», κάτι που η ίδια ονομάζει «διάχυση» πληροφοριών.

Ακόμη, δεν είναι εμφανές αν οι φορείς (εκπαιδευτικοί, γονείς, επιστήμονες) έχουν κίνητρα για να προωθήσουν το «Κοινωνικό Σχολείο». Έγκειται μόνο στην κοινωνική, ατομική ευαισθησία τους και τον ανθρωπισμό τους. Ως δράση, δίνει την εντύπωση ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και οι εκπαιδευτικές πολιτικές της αποτελούν την κύρια πηγή της προέλευσής της και ότι η πολιτική ηγεσία μεταφέρει την προωθούμενη πολιτική, χωρίς απαραίτητα να αξιολογεί ή να την υποστηρίζει ιδιαίτερα.

Έτσι, το πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» υλοποιείται μόνο με προσωπικό μεράκι και ατομική προσπάθεια του καθενός εμπλεκόμενου. Επίσης, ένα εμφανές πρόβλημα είναι ο ευκαιριακός του χαρακτήρας, ως εάν να επρόκειτο για ένα Πρόγραμμα ΕΣΠΑ που θα τελειώσει. Τέλος, το πλαίσιο στο οποίο κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να το υλοποιήσουν έφερε έντονα στοιχεία μιας εξωτερικής διαδικασίας αξιολόγησης, την οποία πολλοί από τους εκπαιδευτικούς βίωναν ως απειλή για τη θέση τους και την εξέλιξή τους. Το στοιχείο αυτό φαίνεται ότι επηρέασε σαφώς τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτήθηκε το μέτρο στα πρώτα βήματα της εισαγωγής του στο σχολείο.

9.3. Συζήτηση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας

9.3.1. Συζήτηση των κύριων θεμάτων

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών φαίνεται πως δεν κατανοεί τι το καινοτόμο πρεσβεύει η πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως επιβεβαιώνεται και από τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως το κατανοούν με βάση τις υπάρχουσες εμπειρίες, αυτές που σχετίζονται με την Ευέλικτη Ζώνη, με το Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων κλπ., και, με αυτή την έννοια, δεν το βλέπουν ως μια καινοτομία. Ακόμη, όλοι οι Διευθυντές των σχολείων, πλην ενός που διακρίνει μία συνέχεια και μία ασυνέχεια μεταξύ του «Κοινωνικού Σχολείου» και του «Νέου Σχολείου», δεν εντοπίζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ του «Κοινωνικού Σχολείου» και προηγούμενων πολιτικών και, πέραν τούτου, ένας υποστηρίζει πως το «Νέο Σχολείο» εμπεριείχε το «Κοινωνικό Σχολείο».

Λαμβάνοντας υπόψη την άποψη του Διευθυντή που υποθέτει πως υπάρχουν συνέχειες και ασυνέχειες σε αυτή την πολιτική και πως το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» δεν είναι καινούριο, διερωτώμεθα, από το θεωρητικό μας μέρος ήδη, το πώς αυτές οι επιπλέον δραστηριότητες που κάποτε μπήκαν στην Ευέλικτη Ζώνη, αλλά και, γενικότερα, στα λοιπά διδακτικά αντικείμενα του Ωρολόγιου Προγράμματος, συνδέονται και σχετίζονται με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα που αποτελεί τον πυρήνα του σχολείου. Πιθανόν, οι δράσεις αυτές απορρυθμίζουν ακόμη περισσότερο το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ειδικότερα, οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων ισχυρίζονται πως το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» δεν διαφέρει ουσιαστικά από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, πέραν του ότι το πρώτο είναι περισσότερο στοχευμένο, μικρότερο σε διάρκεια και με ευκαιριακό χαρακτήρα, ενώ τα δεύτερα είναι πολύμηνα, εδραιωμένα, αποκρυσταλλωμένα και εμπλέκουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους μαθητές, καθώς δουλεύονται ως ερευνητική εργασία (project), με αποτέλεσμα να επιφέρουν ουσιαστικότερα αποτελέσματα. Αυτό σημαίνει πως με την

ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη γνώση, επέρχεται αφομοίωσή της, εν αντιθέσει με τη στοχευμένη δράση που επιδιώκεται αλλαγή περισσότερο μιας συμπεριφοράς και όχι εμφάνισης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το project ως ένα παιδαγωγικό μέσο που μπορούν να το συνδέσουν άμεσα με την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών, δηλαδή, με νέες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής που, μάλλον, τις χρειάζεται το ελληνικό σχολείο για την πρόσκτηση της γνώσης, αλλά που δεν μεταβάλλει, απαραίτητα, τη δομή της και την προτεραιότητα των εσωτερικών μορφών της. Αντίθετα, το «Κοινωνικό Σχολείο» το βλέπουν ως μια σειρά από διαφορετικές δεξιότητες, χρήσιμες στην καθημερινότητά τους, αλλά που δεν εισάγουν τους μαθητές στη βαθιά δομή της επιστημονικής γνώσης. Αυτό δεν το διατυπώνουν και δεν το αναγνωρίζουν όλοι, εντούτοις, οι αμφιβολίες που εκφράζουν δείχνουν ότι, περισσότερο, έχουν μια διαίσθηση.

Τώρα, η απάντηση ως προς το γιατί το εντάσσουν οι εκπαιδευτικοί στις καθημερινές τους δραστηριότητες, θα ήταν ότι υπάρχουν πολλοί που το βλέπουν χρήσιμο, αλλά και άλλοι που το κάνουν μόνο και μόνο επειδή προτείνεται στη σχετική Εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και για λόγους προβολής του σχολείου τους και δημοσιοποίησης των δράσεων και δραστηριοτήτων τους προς τους ιεραρχικά ανωτέρους τους στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και, συνολικότερα, στην ευρύτερη κοινωνία. Βέβαια, συμπεραίνουμε ότι σε αυτό ευθύνεται η προχειρότητα των ενεργειών του Υπουργείου Παιδείας και ο ελλιπής του προγραμματισμός που δεν επέτρεψε τη σωστή προώθηση αυτού του Προγράμματος προς τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, ώστε να το προωθήσουν κι αυτοί, με τη σειρά τους, στα σχολεία, και όχι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν όλη την καλή διάθεση να πράξουν το καλύτερο για τους μαθητές τους. Όπως τονίζει ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, οι σωστές δομές για την υλοποίηση του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» προϋποθέτουν ότι «θα πρέπει να επανέλθει στη βάση» (Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3), στα σχολεία, δηλαδή, ώστε να ακουστούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των κατεξοχήν δρώντων ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου».

Επιπρόσθετα, κάποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την ένταξη των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» στα καθημερινά γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και στο καθημερινό Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου, λόγω της υπερπληθώρας της ύλης και της συνακόλουθης

πίεσης χρόνου που εμποδίζει την ενασχόληση με οτιδήποτε άλλο. Επιπλέον, οι εμπλεκόμενοι φαίνεται να έχουν διαφορετικές απόψεις για το θέμα της διασύνδεσης Προγράμματος Σπουδών και Σχολικών Δραστηριοτήτων και Προγράμματος Σπουδών και δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου». Σε αυτό το σημείο, πρέπει να επισημανθεί πως οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού δέχονται ερεθίσματα σε μεγάλο βαθμό από τους θεματικούς άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» και τους ενσωματώνουν είτε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης είτε και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας κάποιων κεφαλαίων των διδακτικών αντικειμένων του Δημοτικού, όπως, για παράδειγμα, της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το «Κοινωνικό Σχολείο» φαίνεται να δρα επικουρικά προς τα μαθήματα και οι εκπαιδευτικοί, όταν αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν κάποιες δράσεις του, κατανοούν το συσχετισμό τους με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την εφαρμογή των αρχών μάθησης και τις εντάσσουν στο πρόγραμμα του σχολείου χωρίς να διαταράσσεται η σχολική ζωή. Καταλήγοντας, οι εμπλεκόμενοι δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές και αντιθετικές αρχές στην οργάνωσή τους, δηλαδή, στη μία περίπτωση έχουμε κάθετο λόγο (Αναλυτικό Πρόγραμμα) και στην άλλη οριζόντιες δεξιότητες (Bernstein, 2000, Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010).

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, λοιπόν, ανατρέχοντας και στο θεωρητικό μας μέρος, ότι οι άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου», σύμφωνα με την μπερνσταϊνική προσέγγιση στη γνώση, καλλιεργούν τις οριζόντιες δεξιότητες των παιδιών που αφορούν την καθημερινότητα και τη συμπεριφορά τους, μειώνοντας την ταξινόμηση. Στο απόσπασμα της συνέντευξης που ακολουθεί, αναδεικνύεται αφενός το πώς οι κατακερματισμένες πολιτικές που εισάγουν οριζόντιες μορφές γνώσης γίνονται αντιληπτές και αξιολογούνται από τους εμπλεκόμενους, ιδιαίτερα όσους έχουν θέσεις ευθύνης, που, έμμεσα, τουλάχιστον, επηρεάζουν και τα Προγράμματα Σπουδών. Αφετέρου, τέτοιες πολιτικές αυξάνουν τον καταμερισμό της εργασίας στο πεδίο της εκπαίδευσης δημιουργώντας νέες θέσεις και ρόλους και νέες, πιθανόν, διαφοροποιήσεις και ιεραρχήσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών, αλλά και ανοίγματα και καινούριες δυνατότητες.

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 2: «Θεωρώ ότι εμπεριέχει τη γνώση μαζί με τη δράση, συνδυάζει, έχει έναν ρόλο υποστηρικτικό, ειδικά του σχολείου, που μου αρέσει, μ' ενδιέφερε αυτό, τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων γίνονται σε προαιρετική βάση, άρα και η αξιολόγηση είναι εσωτερική και έχει ένα ενδιαφέρον, γενικότερα, για την υποστήριξη της τάξης και της σχολικής κοινότητας, γιατί δομούνται άλλες, έτσι, σχέσεις και με τη βοήθεια των Προγραμμάτων και ακριβώς επειδή έχουν

αυτό το προαιρετικό και την αξιολόγηση που έχει να κάνει με τις εσωτερικές δομές, τον ίδιο τον τρόπο υλοποίησης Προγράμματος ή λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Είναι κάτι διαφορετικό. Ίσως βοηθάει και για την εικόνα του σχολείου και τις σχέσεις που δομεί ο εκπαιδευτικός με την τάξη του, τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, πολλά, έτσι, ζητήματα χρόνια τα οποία έχουν, έτσι, έναν τρόπο πιο δομημένο και οργανωμένο να υλοποιούνται.»

Συνακόλουθα, και τα Γυμνάσια έκαναν αρκετές δράσεις στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» παράλληλα με τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, όπως ανέφερε ένας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, προκειμένου να εμπεδώσουν καλύτερα οι μαθητές τη νέα γνώση, να την κάνουν βιώμα τους και να τη διευρύνουν, καθώς και να διαπλάσουν πολυπλεύρως την προσωπικότητά τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το ότι τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υλοποίησαν το μεγαλύτερο αριθμό δράσεων αναφορικά με το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι, κατά πρώτον, τα Γυμνάσια, κατά δεύτερον, τα περιφερειακά σχολεία και δη τα περιφερειακά Γυμνάσια και, κατά τρίτον, τα σχολεία που δεν ανήκουν στην κατηγορία των σχολείων που έχουν φήμη ότι έχουν πολλές επιτυχίες στις Πανελλήνιες Εξετάσεις και ούτω καθεξής. Αυτό δείχνει ότι τα «καλά σχολεία», δηλαδή, τα ακαδημαϊκά προσανατολισμένα σχολεία δεν έδωσαν μεγάλη βαρύτητα σε αυτό. Σύμφωνα με τον Young (2010), οι «ισχυρές μορφές γνώσης» εστιάζουν στην ίδια τη γνώση – στη δομή της, τι μπορεί να κάνει και πώς είναι οργανωμένη και για την παραγωγή νέας γνώσης και για την απόκτηση της υπάρχουσας που είναι καινούρια στο μαθητή. Επιπρόσθετα, όπως ισχυρίζεται η Gamble (2014), η μετάδοση της δομής της γνώσης, είτε στην υλική (του τεχνίτη) είτε στη συμβολική της μορφή, απαιτεί τη μετατροπή των εμπειρικών αντικειμένων σε θεωρητικά αντικείμενα πριν από την εύρεση ενός συνδετικού σημείου μεταξύ του κόσμου της καθημερινής εμπειρίας και των εξειδικευμένων μορφών γνώσης. Γίνεται λόγος, λοιπόν, για ένα «σχετικό» Πρόγραμμα Σπουδών. Τελικά, κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς ότι αυτό το «Κοινωνικό Σχολείο» (οριζόντιες δράσεις) – παραγωγός γνώσεων και δεξιοτήτων, κατά τον Foucault (2011), - ταιριάζει και απευθύνεται μόνο σε αυτούς που δεν θα έχουν μια ακαδημαϊκή πορεία στα Πανεπιστήμια, αλλά που χρειάζονται πρακτικές δεξιότητες για την εργασία και για την ένταξή τους στην κοινωνία. Έτσι, αναπαράγονται και ανισότητες, αλλά και κανονικοποιούνται τα άτομα – μαθαίνουν την αρμόζουσα συμπεριφορά στη δοσμένη τάξη πραγμάτων. Αυτό σχετίζεται με τη θεωρητική συζήτηση που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας σχετικά με τις σημερινές τάσεις, διεθνώς, για μετατροπή των κοινωνικών

προβλημάτων σε εκπαιδευτικά προβλήματα ή, με τους όρους του Bernstein, την επικράτηση μιας καθολικά παιδαγωγημένης κοινωνίας. Σχετίζεται, επίσης, με το εύρημα από την ανάλυση των δεδομένων, σύμφωνα με το οποίο, σε γενικές γραμμές, η πλειοψηφία των εμπλεκόμενων συσχετίζει την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» με ευρύτερες πολιτικές που προωθούνται σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, η τοποθέτηση ενός Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων ως προς τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», μολονότι φαίνεται να είναι θετική, υποδηλώνει ότι για τα σχολεία/μαθητές που, κυρίως, απευθύνεται (για παράδειγμα, κορίτσια σε κατάσταση εγκυμοσύνης, συνήθως από τις εργατικές τάξεις ή από μειονότητες κλπ.) το «Κοινωνικό Σχολείο» θα λειτουργήσει ως μέσον κοινωνικού ελέγχου (ρύθμισης της συμπεριφοράς τους, δηλαδή):

Υ.Σ.Δ. Π.Ε. 3: «[...] μπορούμε να εντατικοποιήσουμε τη λογική τους και τη δράση τους.»

Επίσης, αρκετοί από τους προαναφερθέντες εικάζουν ότι ο τότε Υπουργός Παιδείας εμπνεύστηκε από αντίστοιχες Ευρωπαϊκές πολιτικές, που προηγούνται των ελληνικών, και δημιούργησε το «Κοινωνικό Σχολείο» προσαρμόζοντάς το στα ελληνικά δεδομένα και στην Ελλάδα της κρίσης, με σκοπό να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν κάποιες δυσμενείς καταστάσεις και να φανεί ότι έκανε κάτι παραπάνω από τα καθιερωμένα. Το Υπουργείο Παιδείας θέλησε, προφανώς, να εισαγάγει μια νέα εκπαιδευτική ιδέα – το «Κοινωνικό Σχολείο», το οποίο θα είναι ένα αυτόνομο σχολείο που θα πρέπει να ενεργοποιηθεί σε ποικίλες δράσεις που θα μπαίνουν κάτω από μία ομπρέλα, ώστε να αναδείξει και την κοινωνική του διάσταση. Επιδίωξη του τότε Υπουργού ήταν να το εμφανίσει ως ελληνική πολιτική που θα διαδραματίσει συντονιστικό ρόλο στο να αλλάξει το σχολείο και να προωθήσει αυτό το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, όμως, προωθούνται νέες μορφές διακυβέρνησης και αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το σχολείο και οι μαθητές, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικών πλαισίων. Η γνώση διευρύνεται με τη μορφή διάσπαρτων και κατακερματισμένων γνώσεων και αυτοτελών και ασυνεχών δράσεων. Από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων συνάγεται πως με τις αποσπασματικές δράσεις του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» και τον κατακερματισμό του εξαιτίας των δεξιοτήτων τα παιδιά δεν μαθαίνουν να εισχωρούν σε βάθος στη γνώση και να κατανοούν τα ζητήματα με βάση την επιστημονική

ανάλυση και την επιστημονική γνώση, παρά επιδίδονται στην εκμάθηση συμπεριφορών.

Το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε με αυτό το μέτρο πολιτικής να διαφοροποιήσει τις μορφές των δράσεων που γίνονται στα σχολεία με γνώμονα τις αλλαγές που γίνονται και στον Ευρωπαϊκό χώρο αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων. Παρά ταύτα, ποιο είναι το νόημά του; Μένει μετέωρο και στις Εγκυκλίους, όπως είδαμε στο σχετικό Κεφάλαιο, αλλά και στα λόγια των συμμετεχόντων στην έρευνά μας. Οι περισσότεροι Διευθυντές διακρίνουν συνάφεια μεταξύ Ευρωπαϊκών πολιτικών και της πολιτικής του «Κοινωνικού Σχολείου». Εκφράζουν την άποψη ότι είναι λογικό να έχει ακολουθήσει η χώρα μας κάποιες κατευθυντήριες γραμμές από αντίστοιχα Προγράμματα Ευρωπαϊκών χωρών, γιατί, άλλωστε, τα ίδια προβλήματα αντιμετωπίζει και η Ευρώπη. Να σημειωθεί πως ένας Διευθυντής εικάζει πως ενδέχεται οι κοινωνικές πολιτικές, που έμμεσα ή άμεσα γίνονται εκπαιδευτικές πολιτικές, να είναι ευκαιριακές, αλλά είναι και μια αναγκαιότητα που θα έπρεπε να υπάρχει ήδη, και επισημαίνει ότι οι ελληνικές πολιτικές θα πρέπει να εναρμονιστούν, σε πάρα πολλά σημεία, με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές.

Αξίζει να επικεντρωθούμε και να προβληματιστούμε πάνω στην αντίθετη άποψη ενός Διευθυντή που διατείνεται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ισχυρά εθνοκεντρικό, καθώς δεν έχει προσαρμοστεί στην ελληνική κοινωνία που σήμερα είναι πολυπολιτισμική, αλλά και αδυνατεί να διαμορφώσει τον Έλληνα - Ευρωπαϊό πολίτη. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως πρόκειται για μια ευρύτερη κριτική της περιορισμένης αντίληψης του «κοινωνικού» για τις σημερινές συνθήκες.

Ένα άλλο θέμα που αναδείχθηκε στην παρουσίαση των δεδομένων είναι ότι οι απόψεις όλων, είτε Υπεύθυνων Σχολικών Δραστηριοτήτων είτε Διευθυντών σχολικών μονάδων, συγκλίνουν στο ότι η διάχυση του «Κοινωνικού Σχολείου» στην καθημερινότητα του σχολείου επηρεάζεται, ως επί το πλείστον, από την οικονομική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα, αλλά και από την κρίση των αξιών την οποία βιώνει.

Ένας άλλος λόγος ενθαρρυντικός της υλοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» αφορά στο ότι οι θεματικοί του άξονες άπτονται της καθημερινότητας και των ζητημάτων που απασχολούν το σύνολο της κοινωνίας και

δείχνουν προς την ευρύτερη κοινωνία πως το σχολείο δεν είναι στείρα γνώση και ένα προπαρασκευαστικό πεδίο εξετάσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία σε όλο το πλέγμα της κοινωνίας (μαθητές – εκπαιδευτικοί – γονείς, τοπικοί φορείς, δημόσιοι, ιδιωτικοί και εθελοντικοί) να ευαισθητοποιηθεί, να εμπλακεί, να λειτουργήσει αρμονικά και να συνεργαστεί για την πρόληψη κάποιων καταστάσεων ή την επίλυση των προβλημάτων των παιδιών και της κοινωνίας, συνολικά. Πρόκειται, όμως, για εκδοχές των κυρίαρχων πολιτικών «επίλυσης προβλήματος». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ώστε να στηριχθεί μέσω του σχολείου η κοινωνία για την αντιμετώπιση και προσέγγιση κάποιων επίκαιρων ζητημάτων πέραν των διαχρονικών που την απασχολούν ανέκαθεν. Έτσι, το σχολείο αποκτά «κοινωνικό» χαρακτήρα, «εκσυγχρονίζεται» και επεκτείνεται μέσω των «παιδαγωγικών» του Προγραμμάτων επιδιώκοντας μια διαπαιδαγώγηση όλων αυτών των διαφορετικών ομάδων - «καθολικά παιδαγωγημένη κοινωνία, κατά τον Bernstein. Με άλλα λόγια, επιδιώκεται η ρύθμιση της συμπεριφοράς τους και η παραγωγή προϊόντος και αποτελεσμάτων για την τοπική κοινωνία. Ουσιαστικά, το ζήτημα που αναδεικνύεται, εδώ, αφορά στις νέες μορφές διακυβέρνησης των ατόμων.

Θα είχε ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι, μολονότι το «Κοινωνικό Σχολείο» δεν μελετήθηκε εστιασμένα, διαφάνηκε ότι οι συζητήσεις για την επικείμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτούργησαν με τρόπο που επηρέασαν τη νοηματοδότησή του. Επανερχόμενοι στη μελέτη των Ball *et al* (2012), εστιάζουμε στους τρόπους με τους οποίους πολλές διαφορετικές (και, μερικές φορές, αντιφατικές) πολιτικές είναι ταυτόχρονα σε κυκλοφορία και αλληλεπιδρούν, επηρεάζουν και αναστέλλουν την επιρροή η μια της άλλης.

Καταλήγοντας, μερικοί σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στον τρόπο πραγμάτωσης του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, το υπόβαθρο των μαθητών, η ιστορία του εκάστοτε σχολείου και οι καθημερινές συνθήκες που επικρατούν σ' αυτό. Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» που υλοποιούνται στα σχολεία εξαρτώνται από τις κοινωνικές συμπεριφορές και αναπαραστάσεις των μαθητών και τα ιδιαίτερα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, γενικότερα, τις δυνατότητες συνεργασίας, τις δυσκολίες μετακίνησης των μαθητών από τα σχολεία τους προς διάφορους «παιδαγωγικούς» χώρους στην εποχή της κρίσης – ελλιπής χρηματοδότηση -, την πολιτική και τη φιλοσοφία στα πλαίσια διοίκησης μιας παιδαγωγικής κατεύθυνσης των

σχολείων, το μικροκλίμα, εν γένει, του σχολείου, αλλά και της εκάστοτε τάξης. Οι Braun, Ball, Maguire και Hoskins (2011), όπως προκύπτει και από τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση, ονοματίζουν τις πτυχές που συνυφαίνονται με το πλαίσιο και τα είδη των πλαισίων, όπως το τοπικό, το μαθητικό δυναμικό, η ιστορία του σχολείου (*κείμενα πλαίσια*), οι αξίες – σχολικό έθος/δεοντολογία και πολιτισμός -, οι δεσμεύσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, και «η διαχείριση των πολιτικών» στα σχολεία (*επαγγελματικά πλαίσια*), η στελέχωση, οι πόροι και οι προϋπολογισμοί, τα κτίρια, η τεχνολογία και η υποδομή (*υλικά πλαίσια*), καθώς και ο βαθμός και η ποιότητα υποστήριξης του σχολείου από την τοπική πολιτική ηγεσία, οι πιέσεις και οι προσδοκίες από το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο (για παράδειγμα, μετρήσεις των επιδόσεων μαθητών και σχολείων, θέσεις στους βαθμολογικούς πίνακες, βάσει νόμου απαιτήσεις και υποχρεώσεις) (*εξωτερικά πλαίσια*).

Οι νέες πολιτικές που προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας έχουν στόχο να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές (και οι εκπαιδευτικοί) αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, το ρόλο τους και τις σχέσεις τους εντός των σχολείων και με την κοινωνία. Ακόμη, οι εν λόγω πολιτικές επηρεάζουν και την αντίληψη που έχουν τα σχολεία για τον εαυτό τους και κατ' επέκταση, το είδος του έργου που θεωρούν ότι καλούνται να επιτελέσουν.

Όπως αναφέραμε και στο θεωρητικό μας μέρος, το ενδιαφέρον του «Κοινωνικού Σχολείου» έγκειται στο ότι το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας περιγράφει τα είδη των δράσεων τα οποία τα σχολεία καλούνται να υλοποιήσουν. Πρόκειται για μια χαλαρή μορφή διακυβέρνησης – ένα χαλαρό νομοθετικό πλαίσιο στηριζόμενο περισσότερο σε οδηγίες, όπου περιγράφονται και προωθούνται δράσεις με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, εν αντιθέσει με την αυστηρότητα των νόμων που προσδιορίζουν με σαφήνεια τα όρια της διοικητικής και παιδαγωγικής δράσης στα σχολεία. Η κεντρική εξουσία παρεμβαίνει στην καθημερινότητα των σχολείων με νέους τρόπους, μέσα από μια σειρά δράσεων. Κατ' αυτό τον τρόπο, γίνεται μια προσπάθεια ρύθμισης των δραστηριοτήτων του σχολείου, αλλά και των σχολείων, γενικότερα, που, ουσιαστικά, αφορούν τη γνώση. Σήμερα, το σχολείο επιδιώκεται να ρυθμιστεί με καινούριους τρόπους. Αυτές οι παρεμβάσεις, όμως, δεν έχουν συνοχή. Είναι αποσπασματικές και δημιουργούν κατακερματισμένες πρακτικές και ταυτότητες.

Αναλυτικότερα, όπως ήδη υπαινιχθήκαμε, ένας τρόπος παρέμβασης της κεντρικής εξουσίας αφορά στην εμπλοκή από την κοινωνία φορέων, δημόσιων,

ιδιωτικών ή εθελοντικών, εγκεκριμένων από το Υπουργείο Παιδείας, για να υποστηρίζουν τα σχολεία ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου». Εδώ, αναδεικνύεται η μορφή της διακυβέρνησης την οποία εκφράζει και την οποία προωθεί το «Κοινωνικό Σχολείο». Διεξοδικότερα, αναδεικνύεται η συγγένεια του «Κοινωνικού Σχολείου» με τις Ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, των σχολείων, της αποστολής τους, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ακολουθούν τα λόγια ενός Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων:

Δ.Ε. 2: «Πέρα απ' αυτό, είναι κάτι που βοηθά τα σχολεία αφενός να αποφεύγουν τις γραφειοκρατικές δυσκολίες και δυσκαμψίες, γιατί υπάρχουν φορείς οι οποίοι συντίθενται και παίρνουν μέρος σε αυτή τη διαδικασία...»

Ως επακόλουθο, τα σύνορα ανάμεσα στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα «θολώνουν». Αυτό συμβαίνει, επίσης, διότι εμπλέκονται φορείς από διαφορετικά Υπουργεία και τα ζητήματα της εκπαίδευσης γίνονται ένα πεδίο το οποίο χάνει την εξειδίκευσή του – «απορρυθμίζεται» και απο-διαφοροποιείται από άλλα πεδία δραστηριοτήτων στο δημόσιο τομέα.

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να αποφανθούμε ότι τα σχολεία θεωρούν πρόπον να επιτελέσουν ό,τι ορίζεται από τα «πάνω», από την κεντρική εξουσία, παρόλο που, φαινομενικά, έχουν αυτονομία στο να δράσουν όπως τα ίδια επιθυμούν. Στην ουσία, αυτός είναι ο τρόπος που οι πολιτικές αυτές αναπλαισιώνονται στο ελληνικό, συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό σύστημα. Αυτό, άλλωστε, εκφράζεται, εμμέσως, και στις απόψεις των ερωτώμενων στο ερώτημα του αν πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία, εν γένει, πραγματώνουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως αυτές ορίζονται από τις Εγκυκλίους και τα λοιπά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας, ή απλά και μόνο τις εφαρμόζουν χωρίς να τους αποδίδουν μεγάλη σημασία, καθώς δεν μπορούν να ενεργήσουν διαφορετικά.

Δ.Ε. 5: «Σίγουρα, η κουλτούρα της περιοχής του κάθε σχολείου και, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε σχολείου, επιλέγουν και τις δράσεις στα πλαίσια του Προγράμματος «Κοινωνικό Σχολείο», αλλά θεωρώ ότι συμβαίνει ότι κάποια σχολεία κάνουν τη δράση, γιατί πρέπει να την κάνουν, αφού ήρθε η Εγκύκλιος από το Υπουργείο, αλλά υπάρχουν και δράσεις που γίνονται κατά τη διάρκεια της χρονιάς και εντάσσονται στο «Κοινωνικό Σχολείο» χωρίς πίεση και βέβαια, με μεγαλύτερη ελευθερία. Και αυτές, βέβαια, οι δράσεις είναι και πιο πετυχημένες. Κάποιες φορές, στις Εγκυκλίους, δεν αναφέρεται ότι είστε υποχρεωμένοι να το κάνετε, αλλά, όταν έρχεται Εγκύκλιος από το Υπουργείο, την υλοποιούν.»

Ευλόγως διερωτάται κανείς αν υπάρχουν έστω και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το νομοθετικό πλαίσιο τους δίνει τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» με κάποιο βαθμό ελευθερίας, εν αντιθέσει με την πλειονότητα που θεωρεί ότι πρόκειται για πολιτική η οποία ρητά καθορίζεται από το πλαίσιο εφαρμογής (Υπουργείο, σχολικό πλαίσιο, τοπικό-κοινωνικό πλαίσιο).

9.4. Σύνοψη Κεφαλαίου

Συνοψίζοντας, αν θα μπορούσαμε να κάνουμε ένα γενικό σχόλιο των όσων συζητήθηκαν και ερμηνεύθηκαν προηγουμένως, θα παραθέταμε τα λόγια του Bernstein (2000, χii): «οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της επίσημης πολιτείας λογίζονται ως μέσα για τη διαχείριση της οικονομικής, τεχνολογικής και πολιτισμικής αλλαγής με την προβολή παιδαγωγικών ταυτοτήτων που εμπεριέχουν».

Κεφάλαιο 10. Γενικά συμπεράσματα – Επίλογος

Σαν σύνοψη των όσων παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε στον αρχικό μας στόχο που αφορούσε στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους πραγματώνεται ένα νεοεισαχθέν μέτρο πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τους φορείς της δράσης και συγκεκριμένα, το «Κοινωνικό Σχολείο», καθώς και τις ενδεχόμενες αλλαγές που επιφέρει στο πλαίσιο στο οποίο υλοποιούνται οι δράσεις του.

Έτσι, από τη μελέτη μας, αναδύθηκαν ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με το νεοεμφανιζόμενο Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου» οι οποίοι δεν διαφέρουν και πολύ από την προβληματική των Προαιρετικών Προγραμμάτων στην εκπαίδευση που ανέπτυξε ο Σολομών (2000). Όπως υποστήριξε, αυτά αποτελούν πεδίο σύγκρουσης μεταξύ κοινωνικών-πολιτικών και επαγγελματικών-οικονομικών δυνάμεων που επιδιώκουν τη διασφάλιση ή την ανάληψη του ελέγχου στο χώρο της εκπαίδευσης όπου προκύπτουν ιδεολογικές αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις μικρών ή μεγάλων συμφερόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι ενδοιασμοί του Σολομών στηρίζονται στο ότι τα εν λόγω Προγράμματα εμφανίζουν «ευκαιριακό» χαρακτήρα, δεδομένου ότι τα σχολεία ή οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να προχωρήσουν στην υλοποίησή τους χωρίς να έχουν προηγουμένως αξιολογήσει τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής μονάδας ή των μαθητών, στο ότι παρουσιάζουν ασυνέχεια, διότι ο χρόνος πραγμάτωσής τους είναι προκαθορισμένος λόγω εξωτερικών συγκυριών οικονομικής ή/και γραφειοκρατικής φύσης και μπορεί να μην επαρκεί στο χρόνο που χρειάζεται ένα σχολείο, προκειμένου να υπάρξουν ουσιαστικά αποτελέσματα. Επίσης, εστιάζει και στην υποδεέστερη θέση στην οποία βρίσκονται, καθότι δεν έχει υπάρξει επίσημη αναγνώριση της σημασίας τους από την πολιτεία και δεν «υφίσταται επίσημος θεσμός για την ενθάρρυνση και συστηματική υποστήριξη των υπευθύνων των προγραμμάτων και των σχολείων» (ό.π., σελ. 23). Μερικοί άλλοι αποτρεπτικοί παράγοντες για την πραγμάτωσή τους σχετίζονται με την αδυναμία ή δυσχέρεια ενσωμάτωσής τους στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, στην «ανυπαρξία πλαισίου συστηματικής αξιολόγησης και μελέτης της εφαρμογής» τους (ό.π., σελ. 23), ώστε να επέλθει ανατροφοδότηση και βελτίωση, στην εμπλοκή μικρού αριθμού σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών, στις αντιδράσεις μέρους των εκπαιδευτικών εξαιτίας της

ελλιπούς συστηματικής πληροφόρησής τους, καθώς και στις μεταθέσεις που λειτουργούν ως εμπόδιο στη συνέχιση των Προγραμμάτων. Τελευταίος, αλλά όχι αμελητέος προβληματισμός, αφορά στην απογοήτευση των εκπαιδευτικών, καθόσον αντιλαμβάνονται ότι συμμετείχαν κάπου το οποίο ήταν ασυνεχές χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα, ή, ακόμη, ότι εξαπατήθηκαν.

Προτείνει, λοιπόν, συγκεκριμένες θεσμικές ρυθμίσεις όπου οι αποφάσεις θα λαμβάνονται σε επίπεδο σχολικού προγράμματος, συστηματική αξιολόγηση των Προαιρετικών Προγραμμάτων και διαρκή ενημέρωση σχετικά μ' αυτά, καθώς και την ενίσχυση των διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης και εντοπισμού αναγκών των σχολείων σε επίπεδο Προγράμματος Σπουδών, με σκοπό να βελτιωθεί η ελληνική εκπαίδευση και να μην γίνουν τα Προαιρετικά Προγράμματα μια λησμονημένη εμπειρία.

Επιπρόσθετα, όπως αναφέρθηκε εκτενώς και στη βιβλιογραφική μας επισκόπηση, διαφαίνεται ότι οι πολιτικές στα σχολεία είναι πολλές και επικαλυπτόμενες και στενά διαμορφωμένες και επηρεασμένες από τους ειδικούς παράγοντες του σχολείου, ακόμα και αν σε επίπεδο κεντρικής χάραξης πολιτικής, αυτά τα είδη των περιορισμών, των πιέσεων και των προϋποθέσεων των πραγματώσεων της πολιτικής τείνουν να παραμελούνται. Έτσι, οι πτυχές που συνυφαίνονται με το πλαίσιο είναι το τοπικό, οι ροές των μαθητών, η ιστορία του σχολείου, οι αξίες, οι δεσμεύσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών και «η διαχείριση των πολιτικών» στα σχολεία, η στελέχωση, οι πόροι και οι προϋπολογισμοί, τα κτίρια, η τεχνολογία και η υποδομή, καθώς και ο βαθμός και η ποιότητα υποστήριξης του σχολείου από την τοπική πολιτική ηγεσία, και οι πιέσεις και οι προσδοκίες από το ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο. Οι παράγοντες αυτοί γίνονται αντιληπτοί ως εγκαθιδρυμένες, επαγγελματικές και εξωτερικές διαστάσεις και ως ερευνητές οφείλουμε να παρουσιάζουμε μια θεμελιωμένη διερεύνηση του τοπικού χαρακτήρα των δράσεων της πολιτικής που είναι πιο «πραγματική» και ρεαλιστική από ό,τι συχνά καλύπτεται από τη χάραξη πολιτικής. Άλλωστε, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι τα σχολεία δεν είναι ένα «όλον», αλλά οι δρώντες στα όριά του αντιπροσωπεύουν ποικίλους τρόπους ύπαρξης με διαφορετικά είδη «εκπαίδευσης», ιστορίες, επιστημολογικές απόψεις για τον κόσμο και «επαγγελματικές» δεσμεύσεις, με αποτέλεσμα να ενεργούν διαφορετικά στις πραγματώσεις των πολιτικών.

Όλα αυτά πρέπει να τα λάβουν σοβαρά υπόψη τους οι έχοντες την εξουσία στον τομέα της εκπαίδευσης και να λειτουργήσουν έχοντας ως προτεραιότητα το πραγματικό όφελος των μαθητών και, ιδίως, των αδύνατων και εκείνων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, σεβόμενοι πάντοτε την πολιτισμική ποικιλομορφία και στοχεύοντας στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, γιατί, όπως αναφέρουν και οι Σαρακινώτη και Τσατσαρώνη (2010), ποιο το νόημα μιας «κοινωνίας δεξιοτήτων» η οποία είναι κενή περιεχομένου;

Διεξοδικότερα, το σχολείο είναι ο βασικός φορέας της πολιτισμικής αναπαραγωγής, καθώς δεν αναπαράγει μόνο την κοινωνική τάξη πραγμάτων (order), επιτυγχάνοντας την «κατακόρυφη αλληλεγγύη» (δηλαδή, την αναπαραγωγή της ταξικής διαστρωμάτωσης, την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων), αλλά συγκροτεί και την εθνική ταυτότητα και συνείδηση, δηλαδή, την «οριζόντια αλληλεγγύη» (μεταξύ όλων των κοινωνικών τάξεων). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το «Κοινωνικό Σχολείο» που υποτίθεται ότι αποσκοπεί και στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία και στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας και την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από διαδικασίες συμπερίληψης, χωρίς, ωστόσο, να κλονίσει την εθνική συνείδηση (Bernstein, 2000).

Κατά πόσο ισχύει, όμως, η παραπάνω θέση, τη στιγμή που οι σημερινές τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως δίνουν έμφαση στις δεξιότητες γραμματισμού που επιδιώκουν την απόκτηση ενός αποθέματος κοινών δεξιοτήτων; Συνεπώς, η τάση αυτή πρέπει να μελετηθεί τόσο σε σχέση με το ερώτημα των κανόνων κατανομής του παιδαγωγικού λόγου που δημιουργείται (σε διαφορετικούς θεσμούς και βαθμίδες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης), όσο και από την άποψη της βαθύτερης σημασίας τους για τη δημιουργία συγκεκριμένων παιδαγωγικών ταυτοτήτων, καθώς και τις συνέπειες για τους θεσμούς και τα άτομα.

Επανερχόμενοι στο Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου», του κατεξοχήν ερευνητικού μας αντικειμένου, διαπιστώνουμε ότι το κυρίαρχο θέμα που αναδείχθηκε μέσα από την παρούσα μελέτη αφορά στη μορφή της διακυβέρνησης την οποία εκφράζει και την οποία προωθεί το «Κοινωνικό Σχολείο». Διεξοδικότερα, αναδεικνύεται η συγγένεια του «Κοινωνικού Σχολείου» με τις Ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, των σχολείων, της αποστολής τους, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και ο

μέτριος βαθμός κατανόησής του από τους εκπαιδευτικούς και η συνακόλουθη ένταξή του στις καθημερινές τους δραστηριότητες και στις λοιπές πρακτικές και Προγράμματα του σχολείου τους.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Εν κατακλείδι, θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθούν συνεντεύξεις και με τους ίδιους τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας για τα εκπαιδευτικά Προγράμματα, όπως το Πρόγραμμα του «Κοινωνικού Σχολείου», που αποτέλεσε το κατεξοχήν ερευνητικό μας πεδίο, για να γίνει μια εις βάθος διερεύνηση του τρόπου πραγμάτωσής του, αλλά και με τους μαθητές, προκειμένου να εντυφήσουμε στο πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται όσα υλοποιούνται στο σχολείο τους στο πλαίσιο των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», τι επικροτούν απ' όλα αυτά και τι θα πρότειναν να αλλάξει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Αγγελάκος, Κ. (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αργυροπούλου, Χ. (2004, Μάρτιος). *Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Ευέλικτη Ζώνη και σχέδια εργασίας. Μια καινοτομία στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διδακτικά παραδείγματα*. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k_dia/dia2.htm

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή-μετάφραση-σημειώσεις Ι. Σολομών, 2η έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: ίων/Ελλην.

Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής*, μτφ.: Τάσος Μπέτζελος, Αθήνα: Πλέθρον.

Gewirtz, S., & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, μτφ.: Ελεάννα Πανάγου, επιστημονική επιμέλεια-εισαγωγή: Άννα Τσατσαρώνη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας* (3^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.

Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων*, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Α.

(επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μίχα, Β. (2013). *Αναπλαισιώσεις και πραγματώσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών: Η πολιτική και πρακτική της «Ερευνητικής Εργασίας» στα Ημερήσια Γενικά Λύκεια του Νομού Κορινθίας* (Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (<http://195.251.38.253:8080/xmlui/handle/123456789/2077>).

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε. – Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις *Methodology of qualitative research in social sciences and interviews. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1).

Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α. (2010). Προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην εκπαίδευση των ελλήνων εκπαιδευτικών: ένα μοντέλο ανάλυσης, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Σολομών, Ι. (2000). Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2010) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής, στο Κουλαϊδής, Β. και Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.) (2010) *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ξενόγλωσση:

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London, England: Routledge.

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: ‘deliverology’ and the ‘play of dominations’. *Research Papers in Education*, 27(5), 513-533.

- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control. Vol. 4*. London: Routledge.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). 'Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 264-279.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised edition, United States of America: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (eds) *Towards a Sociology of Pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to Research*, New York: Peter Lang, 363-368.
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560. doi: 10.1080/02680931003698544
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011a). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Braun, A., Ball, S. J., & Maguire, M. (2011). Policy enactments in schools introduction: towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581-583.
- Depaepe, M., & Smeyers, P. (2008). EDUCATIONALIZATION AS AN ONGOING MODERNIZATION PROCESS. *EDUCATIONAL THEORY*, 58 (4), 379-389.
- Gamble, J. (2014). "Approaching the sacred": directionality in the relation between curriculum and knowledge structure, *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 56-72.
- Heimans, S. (2014). Education policy enactment research: disrupting continuities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(2), 307-316.
- Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?. *Comparative Education*, 34 (20), 131-141.
- Maguire, M., Ball, S. J., & Braun, A. (2010). Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school. *International Studies in Sociology of Education*, 20(2), 153-170.

Maguire, M., Perryman, J., Ball, S. J., & Braun, A. (2011). The ordinary school – what is it? *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 1-16.

Maguire, M., Ball, S. J., & Braun, A. (2014). ‘Where you stand depends on where you sit’: the social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. doi: 10.1080/01596306.2014.977022

Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and Embedded Policy: The Case of Knowledge Transfer. *Journal of Education Policy*, 21, 1–17.

Ozga, J. (2007). Pressures for convergence and divergence in education: Devolution in the context of globalization. *Working Paper 2 ESRC Research Project on Education and Youth Transitions in England, Wales and Scotland, 1984-2002*, 1-20. Retrieved from http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/EYT_WP02.pdf

Singh, P. (2014). Totally Pedagogised Society: Contributions to Critical Policy Studies Educationalization, Pedagogisation and Globalisation. Paper prepared for the 8th International Basil Bernstein Symposium 2014, at Nanzan University’s Nagoya Campus, Nagoya, Japan, 8 July –12 July. 1-16. Retrieved from http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/64025/98307_1.pdf?sequence=1

Πηγές

Αλεξίου, Χ., & Γεωργαντά, Ε. (2014). Στο ΕΕΕΕΚ Θήβας το υπουργείο Παιδείας έστειλε ...τις ευχές του! Μόνο..., 30-09-2014, [πρόσκτηση από](#) στις 17/12/2014.

Αμανατίδης, Γ. (2014α). Η κοινωνική πραγματικότητα για τα παιδιά και η... dream team, 14-09-2014, [πρόσκτηση από](#) στις 29/10/2014.

Αμανατίδης, Γ. (2014β). Το Κοινωνικό Σχολείο (μέρος Β): Πρωτότυπο και πρωτοποριακό έργο ή άλλη μια επικοινωνιακή κίνηση του ΥΠΑΙΘ;, 18-10-2014, [πρόσκτηση από](#) στις 17/12/2014.

Αναστασιάδης, Χ. (2014). Κοινωνικό Σχολείο ή Αντι-Κοινωνικό Σχολείο; του Χ. Αναστασιάδη, 10-12-2014, [πρόσκτηση από](#) στις 17/12/2014.

Commission Recommendation (2013, February). *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage* (C 778 final (1-21)). Retrieved from European Commission website: http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c_2013_778_en.pdf

European Commission (2012, November). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes* (COM 669 final (1-17)). Retrieved from European Commission website: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/EN/1-2012-669-EN-F1-1.Pdf>

European Commission/EACEA/Eurydice (2013, February). *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report*. Retrieved from European Commission website: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/147EN.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice (2013, March). *Physical Education and Sport at School in Europe. Eurydice Report*. Retrieved from European Commission website:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150EN.pdf

European Commission Press Release (2012, September). Report highlights major geographic disparities in education. Retrieved from European Commission website: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-960_en.htm

European Commission (2013, April). *SAFER INTERNET. A multi-annual union programme on protecting children using the Internet and other communication technologies. WORK PROGRAMME 2013* (C 1954). Retrieved from European Commission website: [https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-](https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Protecting+children+using+the+internet+european+commission)

[8#q=Protecting+children+using+the+internet+european+commission](https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Protecting+children+using+the+internet+european+commission)

European Union (2013). *EU support to local and regional authorities. Regional partnerships in school education*. Retrieved from European Commission website: <http://bookshop.europa.eu/en/eu-support-to-local-and-regional-authorities-pbNC3212569/>

European Union (2014). *Education and Training Monitor 2014*. Retrieved from European Commission website: <http://bookshop.europa.eu/en/education-and-training-monitor-2014-pbNCAJ14001/>

Goete (2010, January). *Keynote lecture by Michael Young. Michael Young, University of London: Educational policies for a knowledge society: reflections from a sociology of knowledge perspective*. Retrieved from Governance of Educational Trajectories in Europe: <http://www.goete.eu/news/events/101-reflection-keynote-lecture-at-the-goete-kick-off-meeting-by-michael-young>

greekteachers.gr (2014). Από το Νέο Σχολείο στο Δημοκρατικό σχολείο και μετά στο Κοινωνικό Σχολείο, 23-07-2014, πρόσκτηση από <http://xenesglosses.eu/2014/07/apo-to-neo-sxoleio-sto-dimokratiko-sxo/> στις 30/10/2014.

Καλόγηρος, Β. (2014α). Το υπουργείο Παιδείας για το Κοινωνικό Σχολείο, news.gr, 15-09-2014, πρόσκτηση από <http://www.news.gr/ellada/ekpaidefsh/article/175322/to-ypourgeio-paideias-gia-to-koinoniko-sholeio.html> στις 30/10/2014.

Καλόγηρος, Β. (2014β). 3.000.000 ευρώ από κονδύλια ΕΣΠΑ για το “Κοινωνικό Σχολείο”, 12-10-2014, πρόσκτηση από <http://xenesglosses.eu/2014/10/3000000/> στις 30/10/2014.

Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μάθηση μέσω κίνησης. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Εφαρμογές της Ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k_dia/dia2.htm

Κυργιάκης, Χ. (2014). Εθελοντισμός και Χορηγίες διαλύουν τη δημόσια εκπαίδευση, 28-09-2014, [πρόσκτηση από](#) στις 17/12/2014.

Official Journal of the European Union (2012, December). *Council conclusions of 26 November 2012 on education and training in Europe 2020 — the contribution of education and training to economic recovery, growth and jobs* (C 393 (5-7)). Retrieved from European Commission website: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0005:0007:EN:PDF>

Παπαματθαίου, Μ. (2014). «Κοινωνικό σχολείο», η νέα δέσμη δράσεων από το υπουργείο Παιδείας, ΤΟ ΒΗΜΑ, 22-07-2014, πρόσκτηση από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=617637> στις 30/10/2014.

Παπαματθαίου, Μ. (2015). Α. Μπαλτάς: Θα ξεκινήσουμε με βαθιές αλλαγές στο υπουργείο Παιδείας, ΤΟ ΒΗΜΑ, 28-01-2015, πρόσκτηση από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=671549> στις 31/01/2015.

Τσιριγώτης, Δ. (2014α). Μήπως πριν από το Κοινωνικό Σχολείο να φτιάχναμε ένα κανονικό σχολείο;, 08-10-2014, πρόσκτηση από <http://xenesglosses.eu/2014/10/koinoniko-sxoleio-na-ftiaxname-ena-kanoniko-sxoleio/> στις 29/10/2014.

Τσιριγώτης, Δ. (2014β). Το γερμανάκι που εισηγήθηκε τη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, 17-10-2014, [πρόσκτηση από](#) στις 17/12/2014.

Τσιριγώτης, Δ. (2014γ). Το μάθατε; Η Παιδεία σώθηκε!, 28-11-2014, [πρόσκτηση από](#) στις 17/12/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014α). Εφαρμογή του Προγράμματος «Κοινωνικού Σχολείου» στους μαθητές των σχολείων της χώρας, αρ. πρωτ. Γ.Δ.58β/01-09-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση στις 04/11/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014β). «Θεσμοθέτηση Πανελλήνιας Ημέρας Σχολικού Αθλητισμού», αρ. πρωτ. 143571/Γ4/10-09-2014, πρόσκτηση στις 16/12/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014γ). Δράσεις ευαισθητοποίησης στα σχολεία Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης στο πλαίσιο του Προγράμματος «Κοινωνικό Σχολείο», αρ. πρωτ. 145324/Γ7/12-09-2014, πρόσκτηση στις 27/10/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014δ). Εκπαιδευτικές Δράσεις σε όλα τα σχολεία της χώρας στις 24 Οκτωβρίου 2014 *Παγκόσμια Ημέρα κατά της Παχυσαρκίας*, αρ. πρωτ. 154426/Γ7/26-09-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση στις 27/10/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014ε). «Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού», αρ. πρωτ. 153981/Γ4/26-09-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση στις 27/10/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014στ). «Πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων της Διεύθυνσης Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης της χώρας για την Ασφαλή Πλοήγηση στο Διαδίκτυο - Συνεργασία Υπ. Παιδείας & Υπ. Προστασίας του Πολίτη, αρ. πρωτ. 154819/Γ1/29-09-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση στις 05/12/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014ζ). «Πανελλήνια Ημέρα Σχολικού Αθλητισμού», αρ. πρωτ. 8746/03-10-2014, Τρίπολη, πρόσκτηση στις 27/10/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014η). "Γνωρίζω το Κοινωνικό Σχολείο" - Δράσεις διάχυσης και ευαισθητοποίησης του Προγράμματος σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, αρ. πρωτ. 19412/06-10-2014, Κωδικός Πρόσκλησης 17, Αθήνα, πρόσκτηση στις 17/01/2015.

Υπουργείο Παιδείας (2014θ). Προγραμματισμός Τηλεδιασκέψεων, αρ. πρωτ. 172189/Γ1/23-10-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση στις 05/12/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014ι). Η ομάδα του «Κοινωνικού Σχολείου» στο Μαραθώνιο Αθηνών, 09-11-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyroy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-tyroy-main/12471-09-11-14.html> στις 20/11/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014κ). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα “Μαθαίνω να Μην Καπνίζω” - HEART II για την Πρόληψη του Καπνίσματος στα Σχολεία, αρ. πρωτ. 185182/ΓΔ4/17-11-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση στις 24/02/2015.

Υπουργείο Παιδείας (2014λ). Κοινωνικό Σχολείο: Σκοπός, Πλαίσιο Λειτουργίας, Δράσεις - Οδηγίες και κατευθύνσεις, αρ. πρωτ. 187363/ΓΔΑ/19-11-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση στις 25/11/2014.

Υπουργείο Παιδείας (2014μ). Διενέργεια Προγράμματος Ε.Υ.ΖΗ.Ν. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αρ. πρωτ. 189790/Δ5/24-11-2014, πρόσκτηση στις 05/12/2014.

Χρόνης, Γ. (2014). Ανάκληση συγχώνευσης σχολικών μονάδων, απαλλαγές καθηκόντων, απόδοση 2ης ειδικότητας, του αιρετού Γιώργου Χρόνη, 23-07-2014, [πρόσκτηση από](#) στις 17/12/2014.

Ιστοσελίδες

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2015, από <http://dide.ark.sch.gr/portal/>

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2015, από <http://dide.kor.sch.gr/joomla/index.php/el/>

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2015, από <http://dide.lak.sch.gr/index.php>

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2015, από <http://srv-dide.mes.sch.gr/drupal/index.php>

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2015, από <http://blogs.sch.gr/dipearg/>

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2015, από <http://dipe.ark.sch.gr/autosch/joomla15/>

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας. *ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2015, από <http://dipe.kor.sch.gr/>

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2015, από <http://dipe.lak.sch.gr/>

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας. *Σχολικές Δραστηριότητες. Κοινωνικό Σχολείο* (<http://socialschool.mysch.gr/>). Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου, 2015, από <http://dipe.mes.sch.gr/>

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου – Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας. *ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. SocialSchool.mysch.gr. Παρουσιάσεις Παγκόσμιας ημέρας κατά της Παχυσαρκίας 24/10. Παρουσιάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2014-2015.* Ανακτήθηκε από http://eyzin.minedu.gov.gr/Pages/Teachers/Teachers_Actions_Presentations.aspx

Παραρτήματα

Παράρτημα 1 – Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων

Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων:

Όνομα:

.....

Επίθετο:

.....

Ειδικότητα:

.....

Ηλικία: 25-30 30-35 35-40 40-45 45-50 50+

Οργανική θέση: Διάθεση ΠΥΣΔΕ: Αναπληρωτής/τρια:

Σε ποιο σχολείο είναι η οργανική του

θέση:

Χρόνια

υπηρεσίας:

.....

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο

σχολείο:

Θέση στο συγκεκριμένο σχολείο: Διευθυντής Υποδιευθυντής Εκπαιδευτικός

Σπουδές:

.....

Άλλες γνώσεις: ΤΠΕ1 ΤΠΕ2 Ξένες γλώσσες

Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Έγγαμος/η Έγγαμος/η με παιδιά

Τόπος

κατοικίας:

.....

Ενδιαφέροντα:

.....

Συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις (Comenius, E-twinning, Περιβαλλοντικά ή Πολιτιστικά


Προγράμματα, Έρευνα Δράσης κλπ.):

.....

.....

.....

Παράρτημα 2 – Επιστολή επιβλέπουσας Καθηγήτριας

	<p>Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής</p> <p>Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια</p> <p>University of Peloponnese, Dept. of Social and Educational Policy</p> <p>Anna Tsatsaroni, Professor</p>
---	--

Κόρινθος, 11 Μαΐου 2015

Κύριο X,

Υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας

Αγαπητέ κύριε X,

Σας γνωστοποιώ ότι η κα Ναυσικά Μαμάκου είναι φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός μας (Κατεύθυνση: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό») και βρίσκεται στο στάδιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Ερευνητικής Εργασίας της υπό την επίβλεψή μου.

Η ερευνητική της εργασία εστιάζεται στις *ενδοσχολικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικές δράσεις στα Δημοτικά και τα Γυμνάσια της Περιφέρειας Πελοποννήσου και στις πολιτικές διεύρυνσης του Αναλυτικού Προγράμματος*. Ειδικότερα, μελετά το «Κοινωνικό Σχολείο» και τους τρόπους με τους οποίους πραγματώνεται αυτό το νέο μέτρο πολιτικής στα προαναφερθέντα σχολεία. Το εν λόγω θέμα εντάσσεται σε ένα σημαντικό τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς.

Σας διαβεβαιώνω ότι η κα Μαμάκου έχει προετοιμαστεί επαρκώς για την είσοδό της στο πεδίο και είναι ικανή να χειριστεί τα ζητήματα της έρευνας με προσοχή και διακριτικότητα.

Ως εκ τούτου, σας παρακαλώ θερμά να διευκολύνετε την κα Μαμάκου στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών για την εκπόνηση της εργασίας της.

Με εκτίμηση



Άννα Τσατσαρώνη

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Παράρτημα 3 – Εργαλεία συλλογής πληροφοριών

Συνέντευξη με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου

Εκφώνηση:

Η παρούσα συνέντευξη, όπως γνωρίζετε, πραγματοποιείται στα πλαίσια της εκπόνησης της Μεταπτυχιακής μου Εργασίας που αφορά στο «Κοινωνικό Σχολείο», το οποίο εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το Σεπτέμβριο του 2014, και στην υλοποίηση των δράσεών του από τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διερευνούμε τους τρόπους με τους οποίους πραγματώνεται αυτό το νέο μέτρο πολιτικής στα σχολεία της Περιφέρειας Πελοποννήσου (Δημοτικά και Γυμνάσια), τις πολιτικές διεύθυνσης του Αναλυτικού Προγράμματος και το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, το ρόλο που διαδραματίζουν οι διάφοροι τύποι δρώντων στην ερμηνεία και εφαρμογή αυτού του μέτρου πολιτικής. Αναφορικά με το ερευνητικό μας μέρος, πραγματοποιούμε ημιδομημένες συνεντεύξεις με το μεγαλύτερο μέρος των εμπλεκόμενων στην υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφέρεια Πελοποννήσου.

Θα σας παρακαλούσα να μου επιτρέψετε να χρησιμοποιήσω το μαγνητόφωνο, προκειμένου να καταγραφεί η συνομιλία μας και να συγκεντρωθούν τα στοιχεία που θα αναδείξουν τους τρόπους πραγμάτωσης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου». Σας διαβεβαιώνω, επίσης, ότι θα τηρηθεί με απόλυτο σεβασμό η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Συμπληρώνεται το **Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευζιζόμενων** (δες Παράρτημα 1)

Αξονες ερωτήσεων:

1^{ος} άξονας: Ποιος ο ρόλος του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων;

1. Ποιος σας επέλεξε ως Υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων; Μέσα από ποιες διαδικασίες έγινε η επιλογή;
2. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων;
3. Για ποιο λόγο αναλάβατε τη θέση του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων;
4. Ποια σχολεία έχετε αναλάβει; Πώς τα προσεγγίζετε;
5. Έχετε παρακολουθήσει από κοντά κάποιες από τις εκδηλώσεις, δράσεις και δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιήσει τα σχολεία στα πλαίσια των εν λόγω Προγραμμάτων και του «Κοινωνικού Σχολείου»; (Αν απαντήσει καταφατικά: Σας προσκάλεσαν τα σχολεία να παρευρεθείτε ή πήρατε από μόνος σας αυτή την πρωτοβουλία;)
6. Εσείς, συμβάλατε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής ευθύνης σας κατά κάποιον τρόπο ή προβήκατε σε κάποιον άλλου είδους ενέργεια (ημερίδες, σεμινάρια...), προκειμένου να υποστηρίξετε τα σχολεία;
7. Ως Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, αποτελεί καθήκον σας το να ενημερώνετε ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από τα σχολεία του Νομού της εποπτείας σας; Αν ναι, ποιους ενημερώνετε και τι στοιχεία κοινοποιείτε;

2^{ος} άξονας: Πώς οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων νοηματοδοτούν το «Κοινωνικό Σχολείο» και τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, εν γένει;

1. Το «Κοινωνικό Σχολείο» - το νέο μέτρο πολιτικής που προωθείται στα σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας πώς υλοποιείται στην πράξη;
2. Γνωρίζετε τι δραστηριότητες έχουν πραγματοποιηθεί στα σχολεία στο πλαίσιο των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»; Αν ναι, τι καθιστά, κατά τη γνώμη σας, αυτές τις δραστηριότητες τμήμα του «Κοινωνικού Σχολείου»;
3. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι ο τέως Υπουργός Παιδείας πρόωθησε αυτό το μέτρο;

4. Ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι συνέβαλαν στην εισαγωγή του «Κοινωνικού Σχολείου» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεδομένη χρονική περίοδο;
5. Πιστεύετε ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών; (Αν απαντήσει καταφατικά: Πώς αυτές οι πολιτικές προσαρμόζονται στην Ελλάδα της κρίσης;)
6. Ποια νομίζετε ότι είναι η βαθύτερη σημασία του «Κοινωνικού Σχολείου» για την εκπαίδευση και την παιδεία της χώρας μας;
7. Θεωρείτε ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει το είδος των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» στα σχολεία, αλλά και, γενικότερα, των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;

3^{ος} άξονας: Πώς οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων αντιλαμβάνονται τη νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται;

1. Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι η προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αναγνώριζε και ανήγαγε την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» σε υπερεθνικές πολιτικές και θεωρούσε ότι ο τρόπος που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα σχετίζεται με την Ελλάδα της κρίσης;
2. Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και ανάγουν την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» σε υπερεθνικές πολιτικές και θεωρούν ότι ο τρόπος που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα σχετίζεται με την Ελλάδα της κρίσης;
3. Γνωρίζετε κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους;

4^{ος} άξονας: Αναγνωρίζουν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων το «Κοινωνικό Σχολείο» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα μέτρα πολιτικής, ειδικά την πολιτική του «Νέου Σχολείου»;

1. Θεωρείτε αυτό το νέο μέτρο πολιτικής μια σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αν ναι, σε τι συνίσταται ο διακριτός ορισμός του «κοινωνικού» από άλλες δραστηριότητες που ήδη υλοποιούνται στο σχολείο;
2. Πιστεύετε πως το «Κοινωνικό Σχολείο» σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές, όπως το «Νέο Σχολείο»;
3. Κατά τη γνώμη σας, οι δράσεις που υλοποιούνται στα σχολεία στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» διαφέρουν από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια; Αν ναι, πού έγκεινται οι διαφορές τους;

5^{ος} άξονας: Πώς οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν/πραγματώνουν το «Κοινωνικό Σχολείο»; Εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των σχολείων στον τρόπο που υλοποιούν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου»; Διαμεσολαβούν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων στη διευκόλυνση της πραγμάτωσης των δράσεων αυτών στα σχολεία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

1. Ήταν ικανοποιητικός ο αριθμός των σχολείων που υλοποίησαν τις εν λόγω δράσεις και πώς ανταποκρίθηκαν τα σχολεία (Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης);
2. Γνωρίζετε αν επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί πριν την εφαρμογή των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
3. Από την επικοινωνία και τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς, γνωρίζετε αν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες αντιμετώπισαν προβλήματα και δυσκολίες στην υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»; Αν ναι, τι είδους; Σας ζητούσαν βοήθεια;
4. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία, εν γένει, πραγματώνουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως αυτές ορίζονται από τις Εγκυκλίους και τα λοιπά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας ή απλά μόνο τις εφαρμόζουν χωρίς να τους αποδίδουν μεγάλη σημασία, καθώς δεν μπορούν να ενεργήσουν διαφορετικά;
5. Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και σχολείων ως προς τον τρόπο που υλοποιούν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου»; Γενικότερα, οι εκάστοτε πολιτικές που πραγματώνονται στα σχολεία, τα οποία προσδιορίζονται κεντρικά, διαφοροποιούνται τόσο εντός όσο και μεταξύ των σχολείων; Αν ναι, πού οφείλεται αυτή η διαφοροποίηση;
6. Κατά τη γνώμη σας, κατά πόσο συνδέουν οι εκπαιδευτικοί τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την παιδαγωγική και τις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους;
7. Γνωρίζετε σε ποιους θεματικούς άξονες του «Κοινωνικού σχολείου» εστίασαν, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί;

6^{ος} άξονας: Κατά πόσο εισάγονται νέες μορφές γνώσης μέσα από αυτό το Πρόγραμμα; Πώς βλέπουν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι λοιποί εμπλεκόμενοι τη νέα γνώση που εισάγεται μέσα

από αυτό το Πρόγραμμα; Διαφέρει από τη γνώση που προσφέρουν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων;

1. Παρατηρήσατε κάποιες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και στους μαθητές ως απόρροια της πραγματοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»;
2. Θεωρείτε ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής θα μπορούσε να επιφέρει μακροπρόθεσμα αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή και τη λειτουργία του σχολείου, συνολικά;
3. Κατά τη γνώμη σας, πώς οι γνωστικοί στόχοι σχετίζονται με τους στόχους του «Κοινωνικού Σχολείου»; Είναι συμπληρωματικοί ή βρίσκονται σε μία ένταση μεταξύ τους;
4. Θεωρείτε ότι η νέα αυτή δέσμη δράσεων της προηγούμενης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας επιδρά θετικά στους μαθητές (προαγωγή υγείας, ποιότητας ζωής μαθητών και σχολικής κοινότητας, διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, περισσότερη παιδεία κ.ά.);
5. Ποιοι παράγοντες αυτού του νέου μέτρου πολιτικής θεωρείτε ότι είναι πιθανόν να λειτουργήσουν ανασταλτικά ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία (για παράδειγμα, μακροπρόθεσμες αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις πρακτικές, στη γνώση, στη διδασκαλία, στη μάθηση, στις παιδαγωγικές σχέσεις);
6. Κατά τη γνώμη σας, η γνώση που προσφέρεται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» διαφέρει από την ήδη παρεχόμενη γνώση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;

Ολοκληρώνοντας, θα επιθυμούσατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Συνέντευξη με Διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αρκαδίας

Εκφώνηση (δες παραπάνω)

Συμπληρώνεται το **Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιαζόμενων** (δες Παράρτημα 1)

Άξονες ερωτήσεων:

1^{ος} άξονας: Πώς οι Διευθυντές των σχολείων νοηματοδοτούν το «Κοινωνικό Σχολείο»;

1. Με ποιους τρόπους ενημερωθήκατε για το «Κοινωνικό Σχολείο»;
2. Το «Κοινωνικό Σχολείο» - το νέο μέτρο πολιτικής που προωθήθηκε στα σχολεία από το την προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας πώς υλοποιείται στην πράξη;
3. Τι δραστηριότητες έχουν πραγματοποιηθεί στο σχολείο σας στο πλαίσιο των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»; Τι καθιστά, κατά τη γνώμη σας, αυτές τις δραστηριότητες τμήμα του «Κοινωνικού Σχολείου»;
4. Ως Διευθυντής, ποιες είναι οι προτεραιότητες της πολιτικής σας σε σχέση με το «Κοινωνικό Σχολείο»;
5. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι ο τέως Υπουργός Παιδείας προώθησε αυτό το μέτρο πολιτικής;
6. Ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι συνέβαλαν στην εισαγωγή του «Κοινωνικού Σχολείου» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεδομένη χρονική περίοδο;
7. Πιστεύετε ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών; (Αν απαντήσει καταφατικά: Πώς αυτές οι πολιτικές προσαρμόζονται στην Ελλάδα της κρίσης;)
8. Πώς κρίνετε την όλη φιλοσοφία του «Κοινωνικού Σχολείου»;
9. Ποια νομίζετε ότι είναι η βαθύτερη σημασία του «Κοινωνικού Σχολείου» για την εκπαίδευση και την παιδεία της χώρας μας;

2^{ος} άξονας: Πώς οι Διευθυντές των σχολείων συμβάλλουν στη νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και πώς αντιλαμβάνονται τη νοηματοδότησή του από τους προαναφερθέντες; Επίσης, πώς αντιλαμβάνονται τη νοηματοδότησή του από την πολιτική

ηγεσία και τους Σχολικούς Συμβούλους ή υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα - Υπεύθυνους Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου;

1. Πώς ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας σχετικά με τη νέα αυτή δέσμη δράσεων της προηγούμενης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας;
2. Εκτιμάτε ότι η προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και η Σχολική Σύμβουλος ή υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα - Υπεύθυνοι Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου συνέδεαν την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» με υπερεθνικές πολιτικές ή θεωρούσαν ότι σχετίζεται, πρωτίστως, με την Ελλάδα της κρίσης;
3. Εκτιμάτε ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» με υπερεθνικές πολιτικές ή θεωρούν ότι σχετίζεται, πρωτίστως, με την Ελλάδα της κρίσης;
4. Θεωρείτε ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του σχολείου σας; Σε ποιο βαθμό, κατά την εκτίμησή σας, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψή σας;

3^{ος} άξονας: Αναγνωρίζουν οι Διευθυντές το «Κοινωνικό Σχολείο» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα Προγράμματα;

1. Θεωρείτε αυτό το νέο μέτρο πολιτικής μια σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αν ναι, σε τι συνίσταται ο διακριτός ρόλος/στόχος του «κοινωνικού» από άλλες δραστηριότητες που ήδη υλοποιούνται στο σχολείο;
2. Πιστεύετε πως το «Κοινωνικό Σχολείο» σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές, όπως το «Νέο Σχολείο»;
3. Υπήρξαν εντάσεις κατά την υλοποίηση ανάμεσα στις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» και στις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο σχολείο στα πλαίσια άλλων Προγραμμάτων;
4. Κατά τη γνώμη σας, οι δράσεις που υλοποιούνται στο σχολείο σας στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» διαφέρουν από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια; Αν ναι, πού έγκεινται οι διαφορές τους;

4^{ος} άξονας: Πώς οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν/πραγματώνουν το «Κοινωνικό Σχολείο» στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους; Με ποιους τρόπους διαμεσολαβούν οι Διευθυντές στην πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» στα σχολεία;

1. Σε ποιους θεματικούς άξονες του «Κοινωνικού σχολείου» εστίασαν, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας;
2. Επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί πριν την εφαρμογή των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
3. Με ποιους από τους εμπλεκόμενους φορείς για το «Κοινωνικό Σχολείο» από αυτούς που αναφέρει στις Εγκυκλίους το Υπουργείο Παιδείας έχετε έρθει σε επαφή/επικοινωνία;
4. Από την επικοινωνία και τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς, αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο σας, γενικότερα, προβλήματα και δυσκολίες στην υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»; (Αν απαντήσει καταφατικά: Αν ναι, τι είδους; Ζητούσαν οι εκπαιδευτικοί τη βοήθειά σας;)
5. Υπήρξε ομοφωνία στο Σύλλογο Διδασκόντων ως προς την πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» ή υπήρξαν και αντιδράσεις; (Αν υποστηρίζει την τελευταία θέση: Πώς χειριστήκατε την κατάσταση;)
6. Κατά πόσο συνδέουν οι εκπαιδευτικοί τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την παιδαγωγική και τις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους, αλλά και με την πραγματική σχολική ζωή;
7. Διακρίνατε κάποιες εντάσεις ανάμεσα στις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», κατά την εφαρμογή τους, και τις απαιτήσεις του καθημερινού σχολικού προγράμματος;
8. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο σας, εν γένει, πραγματώνουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως αυτές ορίζονται από τις Εγκυκλίους και τα λοιπά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας ή απλά μόνο τις εφαρμόζουν χωρίς να τους αποδίδουν μεγάλη σημασία, καθώς δεν μπορούν να ενεργήσουν διαφορετικά;
9. Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και σχολείων ως προς τον τρόπο που υλοποιούν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου»; Πιστεύετε ότι αυτό ισχύει γενικότερα (και με άλλες πολιτικές) και πώς εξηγείτε εσείς αυτή τη διαφοροποίηση;

10. Πώς επιχείρησαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας και εσείς προσωπικά να ενσωματώσετε και να εντάξετε τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» στην κουλτούρα του σχολείου σας και να τις συσχετίσετε με τα οφέλη της διδασκαλίας και της μάθησης;
11. Πώς και με ποιους τρόπους οι κοινωνικο-πολιτισμικές και οικονομικές παράμετροι, η ιστορία του σχολείου σας και οι καθημερινές συνθήκες που επικρατούν σ' αυτό επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιούνται οι πολιτικές στο σχολείο σας και, συγκεκριμένα, αυτό το νέο μέτρο πολιτικής;
12. Θεωρείτε ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει το είδος των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» στο σχολείο σας;
13. Πιστεύετε ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας είναι επαρκής ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» ή δημιουργεί εμπόδια;

5^{ος} άξονας: Κατά πόσο εισάγονται νέες μορφές γνώσης μέσα από αυτό το Πρόγραμμα; Πώς βλέπουν οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της αρμοδιότητάς τους τη νέα γνώση που εισάγεται μέσα από αυτό το Πρόγραμμα;

1. Παρατηρήσατε κάποιες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου σας και στους μαθητές ως απόρροια της πραγματοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»;
2. Θεωρείτε ότι η νέα αυτή δέσμη δράσεων της προηγούμενης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας επιδρά θετικά στους μαθητές (προαγωγή υγείας, ποιότητας ζωής μαθητών και σχολικής κοινότητας, διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, περισσότερη παιδεία κ.ά.);
3. Θεωρείτε ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής θα μπορούσε να επιφέρει μακροπρόθεσμα αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (παραδείγματος χάριν, στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή, στις πρακτικές, στη γνώση, στη διδασκαλία, στη μάθηση και στη λειτουργία του σχολείου, συνολικά);
4. Κατά τη γνώμη σας, πώς οι γνωστικοί στόχοι σχετίζονται με τους στόχους του «Κοινωνικού Σχολείου»; Είναι συμπληρωματικοί ή βρίσκονται σε μία ένταση μεταξύ τους;

6^{ος} άξονας: Πώς οι ίδιοι, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου της ευθύνης τους και το σχολείο τους, γενικότερα, συνεργάζονται και δημοσιοποιούν και προβάλλουν προς την κοινωνία και την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα τις δράσεις που υλοποιούνται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου»;

1. Έλαβε χώρα στα πλαίσια του σχολείου σας κάποια εκδήλωση για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με το «Κοινωνικό Σχολείο»; Πώς ανταποκρίθηκαν οι γονείς;
2. Ως Διευθυντής, αποτελεί καθήκον σας το να ενημερώνετε ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από το σχολείο σας; (Αν απαντήσει καταφατικά: Αν ναι, ποιους ενημερώνετε και τι στοιχεία κοινοποιείτε;)
3. Κατά την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου», πραγματοποιήθηκε στο σχολείο σας σε σχετική εκδήλωση κάποια επίσκεψη των εμπλεκόμενων φορέων του «Κοινωνικού Σχολείου» (Επιστήμονες, Αθλητές, Καλλιτέχνες, Σχολικοί Σύμβουλοι, Εκπρόσωποι Τοπικής Αυτοδιοίκησης, γονείς, ευρύτερη σχολική κοινότητα...); (Αν απαντήσει καταφατικά: Αν ναι, τι είδους επίσκεψη ήταν και ποια ήταν τα οφέλη για τους μαθητές σας, εσάς τους ίδιους, τη λοιπή εκπαιδευτική κοινότητα και το σχολείο σας, γενικότερα;)
4. Πώς αποτιμήθηκαν οι δράσεις που υλοποίησε το σχολείο σας από τη διοίκηση ή/και την κοινότητα;
5. Συνεργάζεστε με άλλα σχολεία για την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών ως προς τη δημιουργικότερη υλοποίηση/πραγμάτωση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»;
6. Στην περίπτωση που έχετε επισκεφθεί την ιστοσελίδα του «Κοινωνικού Σχολείου» της Περιφέρειας Πελοποννήσου ή/και ιστοσελίδες άλλων σχολείων, βρήκατε το περιεχόμενό τους χρήσιμο στην προσπάθειά σας να οργανώσετε με το προσωπικό σας τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» στο δικό σας σχολείο;
7. Ως Διευθυντής, συχνά καλείστε να συγκεντρώσετε πληροφορίες για τη λειτουργία των σχολείων, το μαθητικό πληθυσμό, το διδακτικό και άλλο προσωπικό, τις δράσεις και τα Προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο σας. Εσείς και το προσωπικό σας, δίνετε έμφαση, κυρίως, στην παιδαγωγική και οργανωτική αλλαγή ή στην απαίτηση του Υπουργείου Παιδείας να καταγράφονται και να κοινοποιούνται τα στοιχεία σχετικά με την λειτουργία και τις δραστηριότητες του σχολείου;

Ολοκληρώνοντας, θα επιθυμούσατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Διερευνητικές συνεντεύξεις με τη Σχολική Σύμβουλο Π.Ε.70, Υπεύθυνη Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου και την αποσπασμένη δασκάλα Π.Ε.70 - Διοικητική Υπάλληλος στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πελοποννήσου, Αναπληρώτρια για το «Κοινωνικό Σχολείο»

1. Ποια σχολεία έχετε αναλάβει;
2. Πώς προσεγγίζετε τα σχολεία; (Για παράδειγμα, ζητάτε από τα σχολεία να κάνουν δράσεις ή από μόνα τους τα σχολεία παίρνουν πρωτοβουλίες;)
3. Ποια είναι η Επιτροπή στην Περιφέρεια για το «Κοινωνικό Σχολείο»; (για παράδειγμα, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης)
4. Με ποιους φορείς από αυτούς που αναφέρει ο Υπουργός Παιδείας έχετε έρθει σε επαφή/επικοινωνία;
5. Πώς θα μπορούσα εγώ να παρακολουθήσω τα σχολεία;
6. Τι καθιστά τις δραστηριότητες κομμάτι του «Κοινωνικού Σχολείου»;
7. Τι καινούριο έχει το «Κοινωνικό Σχολείο»;
8. Για ποιο λόγο αναλάβατε αυτή τη θέση; (Για παράδειγμα, σας ανάγκασαν ή υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον λόγω του ότι αποτελεί προσόν/κριτήριο για την αξιολόγηση;)

Παράρτημα 4 – Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη

Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

1^{ος} άξονας: Ποιος ο ρόλος του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων;

1. Ποιος σας επέλεξε ως Υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων; Μέσα από ποιες διαδικασίες έγινε η επιλογή;

«Έγινε μια προκήρυξη της θέσης, έκανα την αίτησή μου, έβαλα το βιογραφικό μου και τα δικαιολογητικά/τα παραστατικά, πέρασα από Συνέντευξη απ' το ΠΥΣΠΕ και έτσι με επέλεξαν. Θέλω να σας πω ότι η θητεία μου δεν είναι τριετής. Ανέλαβα τον Οκτώβριο του 2014, διότι ο προηγούμενος συνάδελφος είχε φύγει τέλος Οκτωβρίου με αρχές Νοεμβρίου το 2013 με απόσπαση στο εξωτερικό. Άρα, την προηγούμενη χρονιά πριν αναλάβει εγώ είχε μείνει κενή η θέση και δεν υπήρχε στο Νομό μας Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων.»
2. Ποιος είναι ο ρόλος σας ως Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων;

«Λοιπόν, ο ρόλος μου θεωρώ ότι, έτσι, έχει ένα ευρύ πεδίο. Ενημερώνω τα σχολεία σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, τα υποστηρίζω, παρέχω βοήθεια σε ό,τι μου ζητήσουν οι συνάδελφοι, έτσι ώστε να έχουμε την καλύτερη εφαρμογή, οργανώνω ατομικές και ομαδικές συναντήσεις, επικοινωνώ με τους εκπαιδευτικούς ηλεκτρονικά και τηλεφωνικά, επισκέπτομαι τις σχολικές μονάδες, διοργανώνω κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, συμμετέχω σε συναντήσεις με φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, συμμετέχω σε ένα έργο του Δήμου Σπάρτης που έχει αναλάβει το Πανεπιστήμιο Πάτρας για ψηφιοποίηση των πολιτιστικών μονάδων και γίνονται παράλληλα και κάποια Εκπαιδευτικά Προγράμματα, συνεργάζομαι με τη Βιβλιοθήκη, την Πινακοθήκη, το Μουσείο Ελιάς και Λαδιού και οποιοδήποτε φορέα κρίνεται απαραίτητο, ε, στέλνω έγγραφα προς τα σχολεία, αλληλογραφία, ενημέρωση, δεν μπορώ να σκεφτώ τώρα κάτι άλλο.»
3. Για ποιο λόγο αναλάβατε τη θέση του Υπεύθυνου Σχολικών Δραστηριοτήτων;

«Από το 2002, αν θυμάμαι καλά, που υπήρχαν τα Προγράμματα με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, συμμετείχα ως εκπαιδευτικός και υλοποιούσα διάφορα Προγράμματα. Θεωρούσα, λοιπόν, ότι, όταν θα κάνεις ένα Πρόγραμμα στο σχολείο σου, είναι μαγευτικό. Έχω ζήσει, δηλαδή, τα Προγράμματα από την πλευρά του εκπαιδευτικού που υλοποιεί. Κάποια στιγμή, θεωρώ ότι επαγγελματικά κάνουμε διάφορους κύκλους. Άρα, για μένα, έκλεισε ένας κύκλος και άνοιξε ένας άλλος. Το θεώρησα πολύ ενδιαφέρον κομμάτι για να λάβω εμπειρία και για να δώσω και έτσι, αποφάσισα να κάνω την αίτησή μου και να το δοκιμάσω κι αυτό.»
4. Ποια σχολεία έχετε αναλάβει; Πώς τα προσεγγίζετε;

«Έχω τα Δημοτικά Σχολεία όλου του Νομού – και δεν είναι και λίγα - και τα Νηπιαγωγεία. Επισκέψεις πάρα πολλές, φέτος, δεν έχω καταφέρει να κάνω, μιλάω με τους συναδέλφους σε διάφορες συναντήσεις ή ημερίδες που έχουμε κάνει ηλεκτρονικά και τηλεφωνικά. Α, και ένα άλλο, έχω κάνει μια προσπάθεια στη Διεύθυνση, στην ιστοσελίδα, έχω φτιάξει ένα κομμάτι μαζί με τον συνάδελφο πληροφορικό [...] και προσπαθούμε να οργανώσουμε τις σχολικές δραστηριότητες, ώστε να βάζουμε υλικό και οι συνάδελφοι να βρίσκουν εκεί ένα αποθετήριο ιδεών και καινοτόμων πράξεων, ώστε να ξεκινάνε τα Προγράμματά τους.»
5. Έχετε παρακολουθήσει από κοντά κάποιες από τις εκδηλώσεις, δράσεις και δραστηριότητες που έχουν πραγματοποιήσει τα σχολεία στα πλαίσια των εν λόγω Προγραμμάτων και του «Κοινωνικού Σχολείου»; (Αν απαντήσει καταφατικά: Σας προσκάλεσαν τα σχολεία να παρευρεθείτε ή πήρατε από μόνος σας αυτή την πρωτοβουλία;)

«Ναι, έχω παρακολουθήσει, γιατί, για παράδειγμα, κάποια σχολεία ζήτησαν τη βοήθειά μου όσον αφορά την οργάνωση και κάποια άλλα με προσκάλεσαν, οπότε ήμουν υποχρεωμένη/είναι μέσα στις αρμοδιότητές μου να παρευρεθώ εκεί, να βοηθήσω, να υποστηρίξω.»
6. Εσείς, συμβάλατε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής ευθύνης σας κατά κάποιον τρόπο ή προβήκατε σε κάποιου άλλου είδους ενέργεια (ημερίδες, σεμινάρια...), προκειμένου να υποστηρίξετε τα σχολεία;

«Λοιπόν, φέτος, έκανα μία διερεύνηση σχετικά με το «Κοινωνικό Σχολείο» και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, κάναμε μαζί με την Ελληνική Ομάδα Διάσωσης Λακωνίας κάποια σεμινάρια στις Πρώτες Βοήθειες. Αυτό ήταν και μέσα στις αναζητήσεις των εκπαιδευτικών. Έγιναν τέσσερα, δύο στη Σπάρτη, ένα στην [...] όπου εκπαιδεύτηκαν στις Πρώτες Βοήθειες γύρω στα εκατό άτομα εκπαιδευτικοί. Αυτό ήταν το ένα μεγάλο κομμάτι. Έγινε ημερίδα για το Σχολικό Εκφοβισμό όπου ήταν και το θεωρητικό μέρος, υπήρχε και πρόληψη, αντιμετώπιση από την

πλευρά των εκπαιδευτικών, άρα είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, γιατί μου είχαν ήδη δηλώσει ότι είχαν κάνει κάποιες δράσεις, οπότε, παίρνουμε τις δράσεις, τις αρχειοθετούμε, παρουσιάζουμε κάποιες, οπότε κάναμε και την Ημερίδα του Σχολικού Εκφοβισμού και κάναμε και δύο, έτσι, συναντήσεις για το πώς στήνονται οι ιστοσελίδες με το πρόγραμμα Jumla [...] το σχολείο τους (εκπαιδευτικών) να έχει ένα πρόσωπο, να ανεβάζουν πράγματα και διαχείριση ιστοτόπου [...]

7. Ως Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων, αποτελεί καθήκον σας το να ενημερώνετε ως προς την υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» από τα σχολεία του Νομού της εποπτείας σας; Αν ναι, ποιους ενημερώνετε και τι στοιχεία κοινοποιείτε;

«Ναι, βέβαια, ενημερώνουμε την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου, ποια/τι Προγράμματα κυλούν Σχολικών Δραστηριοτήτων, αριθμητικά, δηλαδή, το ποσοστό Περιβαλλοντικών, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικά, για τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», γενικά, έχουμε μία επικοινωνία και γνωρίζει η Περιφέρεια αυτά που εμείς, εντός εισαγωγικών, τρέχουμε στο Νομό μας. Για τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» είχαμε κάνει έναν Προγραμματισμό στην αρχή, όταν είχαν έρθει οι Εγκύκλιοι, σε συνδυασμό με τα σχολεία, τι επρόκειτο να συμβεί. Μετά από αυτό τον Προγραμματισμό που ήταν πολύ ενδιαφέρον για μένα και πολύ χρήσιμο σχολείο, τελικά, γιατί πάνω σ' αυτό πάτησα στο να κινηθώ και να οργανώσω μετά τη δουλειά μου, τα σχολεία, κάθε δράση του «Κοινωνικού Σχολείου» που κάνουν και την ολοκληρώνουν, έχει μια πλατφόρμα η Περιφερειακή Διεύθυνση όπου μπαίνουν και την καταχωρούν.»

2^{ος} άξονας: Πώς οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων νοηματοδοτούν το «Κοινωνικό Σχολείο» και τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, εν γένει;

1. Το «Κοινωνικό Σχολείο» - το νέο μέτρο πολιτικής που προωθείται στα σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας πώς υλοποιείται στην πράξη;

«Λοιπόν, εγώ θεωρώ ότι πάντα οι εκπαιδευτικοί μας έκαναν δράσεις από τους άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου», απλά, φέτος, έχουμε και τον τίτλο και υπάρχει κάτι πιο οργανωμένο. Δηλαδή, και Αθλητικές Εκδηλώσεις γινόντουσαν, γινόντουσαν πράγματα στο σχολείο, απλά, ενδεχομένως, στο να μην ήταν έτσι στο να τα καταχωρώ, να τα καταγράψω και να τα προγραμματίζω.»
2. Γνωρίζετε τι δραστηριότητες έχουν πραγματοποιηθεί στα σχολεία στο πλαίσιο των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»; Αν ναι, τι καθιστά, κατά τη γνώμη σας, αυτές τις δραστηριότητες τμήμα του «Κοινωνικού Σχολείου»;

«Λοιπόν, δραστηριότητες έχουμε αρκετές. Πολλά σχολεία ασχολήθηκαν με τη Διατροφή (επί το πλείστον, ίσως ήταν ένα πρόσφορο [...] που μπορούσαν να το δουλέψουν οι άνθρωποι διαθεματικά), επίσης, με το Ρατσισμό, την Κυκλοφοριακή Αγωγή. Περίπου, μπορεί να είχαμε και ογδόντα πέντε δράσεις στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας. Δεν αγιζάμε καθόλου τη Σεξουαλική Αγωγή – μηδέν δράση, ο Ρατσισμός μπορεί να ήταν/κυμαίνεται σαράντα επτά δράσεις, μηδέν δράση Χουλιγκανισμός. [...] Οπότε, λοιπόν, με τη βοήθεια της Διεύθυνσης, προέκυψε μία εκδήλωση για το Χουλιγκανισμό, το Ρατσισμό και τη Βία. Αυτό έγινε στα σχολεία της Σκάλας ενόψει κάποιων αγώνων που γινόντουσαν ποδοσφαιρικών το Μάρτιο, νομίζω ήταν κάτι Πανελλήνιο που είχαν κατέβει και διαιτητές κι όλ' αυτά και κύλησε πάρα πολύ ωραία. Αχ, ναι, γιατί είναι θέματα βγαλμένα μέσα απ' την κοινωνία, θέλουν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές, τους γονείς τους, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, αυτό νομίζω είναι περισσότερο, για ευαισθητοποίηση.»
3. Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι ο τέως Υπουργός Παιδείας προώθησε αυτό το μέτρο;

«Προφανώς, ήθελε να εντάξει δράσεις και διάφορες εκδηλώσεις στο σύνολο του σχολικού προγράμματος και ν' απευθύνεται σ' ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, χωρίς ν' αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες γιατί, όπως σας είπα, εγώ θεωρώ ότι γινόντουσαν κάποια πράγματα, απλά, από ορισμένους εκπαιδευτικούς και από ορισμένες σχολικές μονάδες. Πλέον, όταν το βάζουμε έτσι, σαν οργανωμένο, απευθύνεται σ' όλη τη σχολική κοινότητα, νομίζω.»
4. Ποιοι λόγοι θεωρείτε ότι συνέβαλαν στην εισαγωγή του «Κοινωνικού Σχολείου» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη δεδομένη χρονική περίοδο;

«Ε, αυτό, λόγοι ευαισθητοποίησης της μαθητικής κοινότητας σε συνεργασία με φορείς, δηλαδή, η μαθητική κοινότητα θα ευαισθητοποιηθεί σε συνεργασία με τους φορείς, οι φορείς που συνεργάζονταν είχαν και την έγκριση, οπότε ήταν πιο εύκολη η πρόσβαση και η συνεργασία.»
5. Πιστεύετε ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι απόρροια Ευρωπαϊκών πολιτικών; (Αν απαντήσει καταφατικά: Πώς αυτές οι πολιτικές προσαρμόζονται στην Ελλάδα της κρίσης;)

«Δεν ξέρω, αλλά δεν θα έπρεπε, γιατί κάθε χώρα οφείλει να έχει τη δική της πολιτική στον ευαίσθητο χώρο της παιδείας και να είναι η πολιτική και μακροπρόθεσμη. Αυτή είναι η προσωπική μου εκτίμηση/άποψη.»

6. Ποια νομίζετε ότι είναι η βαθύτερη σημασία του «Κοινωνικού Σχολείου» για την εκπαίδευση και την παιδεία της χώρας μας;
«Εντάξει, να, πέρα από τις δράσεις ευαισθητοποίησης, όπως προείπα, σημαντικός παράγοντας είναι η ενεργός συμμετοχή των γονέων, οι συνεργασίες που προκύπτουν, οι δυνατότητες επιμόρφωσης, ενδεχομένως, των εκπαιδευτικών, πλέον ανοίγει η οδός για την εμπλοκή των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων.»
7. Θεωρείτε ότι το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει το είδος των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του «Κοινωνικού Σχολείου» στα σχολεία, αλλά και, γενικότερα, των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;
«Ναι, νομίζω ότι πρέπει να γνωρίζουμε πού απευθυνόμαστε, είναι το άλφα και το ωμέγα θεωρώ στην εκπαίδευση, δηλαδή, όταν βρίσκομαι κάπου, πρέπει να δω το πλαίσιο, σε ποιον απευθύνομαι, και με μικρά και σταθερά βήματα να πατήσω εκεί, να δώσω και ευκαιρίες κινητοποίησης, μετά να μπορέσω να αγγίξω και άλλα θέματα που ενδεχομένως στοχεύω, αλλά, όμως, ναι, πρέπει πρώτα να πατήσουμε και να δούμε σε ποιους απευθυνόμαστε, γιατί, αν το κοινό που απευθυνόμαστε νιώσει ασφάλεια και δεν του λέμε πράγματα που είναι έξω απ' αυτό, το 'χουμε κερδίσει, άρα μπορούμε να το πάμε κι ένα βήμα παραπέρα και σε κάτι που δεν γνωρίζει και σε κάτι που θα του παρουσιαστεί ομαλά.»

3^{ος} άξονας: Πώς οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων αντιλαμβάνονται τη νοηματοδότηση του «Κοινωνικού Σχολείου» από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται;

1. Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι η προηγούμενη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αναγνώριζε και ανήγαγε την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» σε υπερεθνικές πολιτικές και θεωρούσε ότι ο τρόπος που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα σχετίζεται με την Ελλάδα της κρίσης;
«Χμμμ (γέλιο). Εγώ, επιτρέψτε μου, ότι θέλω να πιστεύω σ' ότι αφορά την παιδεία ότι οι πολιτικές είναι μελετημένες με πρόγραμμα και στοχοθεσία, δηλαδή, όπως εγώ σαν εκπαιδευτικός μπαίνω μέσα στο σχολείο μου και έχω μία αρχή, μέση και τέλος, και έχω και μια στοχοθεσία, θέλω να πιστεύω αυτό.»
2. Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και ανάγουν την πολιτική του «Κοινωνικού Σχολείου» σε υπερεθνικές πολιτικές και θεωρούν ότι ο τρόπος που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα σχετίζεται με την Ελλάδα της κρίσης;
«Χμμ. Λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί είναι κάθε φορά οι δέκτες και, χωρίς ιδιαίτερη ενημέρωση, καλούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα να προσαρμοστούν σε μια νέα πραγματικότητα. Εγώ αυτό πιστεύω. Και κάθε φορά ψάχνονται γύρω απ' τον εαυτό τους και χωρίς επιμόρφωση και χωρίς ενημέρωση στο να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν.»
3. Γνωρίζετε κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής μπορεί να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους;
«Εδώ, οι γνώμες δίστανται. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως ναι, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι είναι άλλες ανάγκες των μαθητών και γενικότερα, του όλου συστήματος. Είναι αναλόγως από ποια οπτική το βλέπεις.»

4^{ος} άξονας: Αναγνωρίζουν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων το «Κοινωνικό Σχολείο» ως συνέχεια ή ασυνέχεια σε σχέση με προηγούμενα μέτρα πολιτικής, ειδικά την πολιτική του «Νέου Σχολείου»;

1. Θεωρείτε αυτό το νέο μέτρο πολιτικής μια σημαντική καινοτομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Αν ναι, σε τι συνίσταται ο διακριτός ορισμός του «κοινωνικού» από άλλες δραστηριότητες που ήδη υλοποιούνται στο σχολείο;
«Όχι, δε θεωρώ ότι είναι μια σημαντική καινοτομία, απλά είναι αυτό που είπα, ότι πλέον μήκε μία ταμπέλα «Κοινωνικό Σχολείο», οριοθετήθηκαν οι άξονες και είναι κάτι πιο επίσημο. Νομίζω ότι υπήρχε στα σχολεία μας, απλά υπήρχε άτυπα.»
2. Πιστεύετε πως το «Κοινωνικό Σχολείο» σχετίζεται με προηγούμενες πολιτικές, όπως το «Νέο Σχολείο»;
«Πολιτικές, ε; Κοιτάζτε, το «Νέο Σχολείο» έχει να κάνει με το Ψηφιακό Σχολείο, το ιδεατό, εντάξει, κανονικά δεν πρέπει να πιστεύουμε ότι είναι πολιτικές, έτσι δεν είναι; όταν πρόκειται για την παιδεία μας [...]. Δεν ξέρω να σας το απαντήσω, δεν ξέρω.»

3. Κατά τη γνώμη σας, οι δράσεις που υλοποιούνται στα σχολεία στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» διαφέρουν από τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια; Αν ναι, πού έγκεινται οι διαφορές τους;
«Όχι, εγώ θεωρώ ότι το «Κοινωνικό Σχολείο» είναι μία ομπρέλα που περιλαμβάνει τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας. Δηλαδή, η θεματολογία του νομίζω ότι είναι από τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας και, όπως τον προηγούμενο χρόνο, είχαμε δώσει έμφαση στο Πράσινο Σχολείο και στα Περιβαλλοντικά, αυτή τη χρονιά βγαίνει το «Κοινωνικό Σχολείο» με έμφαση στα Κοινωνικά και σε Προγράμματα Αγωγής Υγείας, δηλαδή, ένα σχολείο που μου δήλωνε ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, ταυτόχρονα μπορούσε να κάνει δράσεις και να είναι η προέκταση για έναν άξονα του «Κοινωνικού Σχολείου» ή ξεκινούσε μία εκδήλωση για το «Κοινωνικό Σχολείο» και, αν ανταποκρίνονταν τα παιδιά, γινόταν ένα πιο εκτεταμένο Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Αυτά είναι μπλεγμένα.»

5^{ος} άξονας: Πώς οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν/πραγματώνουν το «Κοινωνικό Σχολείο»; Εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των σχολείων στον τρόπο που υλοποιούν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου»; Διαμεσολαβούν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων στη διευκόλυνση της πραγμάτωσης των δράσεων αυτών στα σχολεία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;

1. Ήταν ικανοποιητικός ο αριθμός των σχολείων που υλοποίησαν τις εν λόγω δράσεις και πώς ανταποκριθήκαν τα σχολεία (Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης);
«Εγώ, νομίζω, ότι όλες οι σχολικές μονάδες, λόγω και της θεματολογίας, ναι, είχαμε ικανοποιητικό αριθμό, μας δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί τις δράσεις τους, κάνανε και συνεργασίες μεταξύ των σχολείων, συνεργάστηκαν με τους φορείς που διαθέτουμε εδώ στο Νομό μας, θεωρώ ότι ήταν και πάνω απ' το ικανοποιητικό.»
2. Γνωρίζετε αν επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί πριν την εφαρμογή των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου» σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
«Ε, όχι. Επιμορφώθηκαν, όχι. Ήρθε ενημέρωση με τις Εγκυκλίους του Υπουργείου, εγώ είχα μία ενημέρωση από την Περιφέρεια για το τι εστί «Κοινωνικό Σχολείο» και μετά ενημέρωσα, όχι όμως με την έννοια μιας πιο επίσημης ημερίδας, παρέχοντας κάποιες πληροφορίες και διευκρινήσεις. Όχι, για μένα, δεν ενημερώθηκαν ιδιαίτερα.»
3. Από την επικοινωνία και τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς, γνωρίζετε αν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες αντιμετώπισαν προβλήματα και δυσκολίες στην υλοποίηση των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»; Αν ναι, τι είδους; Σας ζητούσαν βοήθεια;
«Είχαν δυσκολία όταν ήθελαν, για παράδειγμα, να συνεργαστούν με κάποιο φορέα. Δηλαδή, κάναν ένα Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, έπρεπε να συνεργαστούν με ένα φορέα από ένα Νοσοκομείο – επίσημο φορέα, μερικές φορές δεν υπήρχε καλή συνεργασία, είχαν σ' αυτό το θέμα κι εμείς εδώ μειονεκτούμε όσον αφορά στους φορείς που μπορούμε να συνεργαστούμε. Έχουμε πολύ λίγους, το παλέψαμε, όμως. Και σε θέματα οργάνωσης περισσότερο κάποιων δράσεων, εκεί, δηλαδή, μου ζήτησαν βοήθεια, στο πώς θα το οργανώσουμε.»
4. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία, εν γένει, πραγματώνουν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου», όπως αυτές ορίζονται από τις Εγκυκλίους και τα λοιπά έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας ή απλά μόνο τις εφαρμόζουν χωρίς να τους αποδίδουν μεγάλη σημασία, καθώς δεν μπορούν να ενεργήσουν διαφορετικά;
«Εντάξει, εγώ, τώρα, θα μιλήσω για την πλειοψηφία. Θεωρώ ότι τις εφαρμόζουν και τις εφαρμόζουν και καλύτερα, γιατί είναι πράγματα που τα δουλεύανε στα σχολεία τους. Απλά, τώρα, ενδεχομένως, χρειάζεται και μια καταγραφή, μια πιο δομημένη δουλειά, όμως, είναι πράγματα που τα δουλεύανε, ίσως και καλύτερα. Είναι μεμονωμένες οι περιπτώσεις που το κάνουν απλά για να το κάνουν, αν εννοείτε αυτό. Η πλειοψηφία, νομίζω, ότι ανταποκρίθηκαν, γιατί ήταν κάτι που το έκαναν οι εκπαιδευτικοί μας.»
5. Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και σχολείων ως προς τον τρόπο που υλοποιούν τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου»; Γενικότερα, οι εκάστοτε πολιτικές που πραγματώνονται στα σχολεία, τα οποία προσδιορίζονται κεντρικά, διαφοροποιούνται τόσο εντός όσο και μεταξύ των σχολείων; Αν ναι, πού οφείλεται αυτή η διαφοροποίηση;
«Βέβαια, βέβαια. Οφείλεται στο πλαίσιο, τι πλαίσιο υπάρχει εκεί, στην ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευτικών, στις δυνατότητες συνεργασίας, σε ποιους μαθητές απευθυνόμαστε, νομίζω ότι είναι πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν το συγκεκριμένο κομμάτι.»
6. Κατά τη γνώμη σας, κατά πόσο συνδέουν οι εκπαιδευτικοί τις δράσεις του «Κοινωνικού Σχολείου» με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την παιδαγωγική και τις αρχές μάθησης κατά τη διάρκεια της υλοποίησής τους;

«Ε, νομίζω, συνδέονται άμεσα. Έχει προηγηθεί προετοιμασία, ακολουθεί δράση, συνδέονται με διάφορα γνωστικά πεδία. Ναι, εγώ νομίζω ότι συνδέονται οι δράσεις, δεν γίνονται ξεκομμένες. Έχει προηγηθεί συζήτηση και νομίζω, μόνο τότε αποκτά και νόημα για τους μαθητές.»

7. Γνωρίζετε σε ποιους θεματικούς άξονες του «Κοινωνικού Σχολείου» εστίασαν, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί;

«Αυτό που σας είπα ότι είναι ενδιαφέρον ότι εστίασαν στη Διατροφή και στο Ρατσισμό, Διαφορετικότητα, Δικαιώματα. Εμένα ο στόχος μου ήταν, ωστόσο, να μπορέσω να παρέχω κινητοποίηση στο να ασχοληθούμε και με τα υπόλοιπα. Δηλαδή, αυτό το έκανα, το να κοιτάζω πού εστιάζονται τα ενδιαφέροντά τους ήταν για να τους κινητοποιήσω σε δεύτερη φάση σ' αυτά που φοβούνται ν' αγγίξουν. Κι αυτό νομίζω ότι είναι το ενδιαφέρον. Δηλαδή, Σεξουαλική Αγωγή, γιατί; Δεν ξέρουν πώς να το αγγίξουν το θέμα. Αυτό σας λέω, η Διατροφή και μετά η Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ρατσισμός, Βία, Διαφορετικότητα, Δικαιώματα.»

6^{ος} άξονας: Κατά πόσο εισάγονται νέες μορφές γνώσης μέσα από αυτό το Πρόγραμμα; Πώς βλέπουν οι Υπεύθυνοι Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι λοιποί εμπλεκόμενοι τη νέα γνώση που εισάγεται μέσα από αυτό το Πρόγραμμα; Διαφέρει από τη γνώση που προσφέρουν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων;

1. Παρατηρήσατε κάποιες αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και στους μαθητές ως απόρροια της πραγματοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»;
«Ααα... Ναι, κάποια σχολεία που κάνανε μία δράση μετά επιλέξαν να κάνουνε και μία δεύτερη. Μου μετέφεραν ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν. Ήταν θετικό ότι ενεπλάκησαν και οι γονείς, εεε, ναι, θεωρώ ότι ωφέλησε όλη την κοινότητα.»
2. Θεωρείτε ότι το νέο αυτό μέτρο πολιτικής θα μπορούσε να επιφέρει μακροπρόθεσμα αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών, τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή και τη λειτουργία του σχολείου, συνολικά;
«Αχ, τι να πω τώρα. Εντάξει, δεν είναι κάτι απλό. Εγώ θεωρώ ότι κάτι πρέπει να εφαρμοστεί, να δούμε τα αποτελέσματα και μετά να προχωρήσουμε σε κάτι τέτοιο. Δε θεωρώ, δηλαδή, ότι κάνουμε κάτι και μετά αποσπασματικά κάνουμε κάτι άλλο και προχωράμε σε κάτι άλλο. Θεωρώ ότι θέλει μια μελέτη.»
3. Κατά τη γνώμη σας, πώς οι γνωστικοί στόχοι σχετίζονται με τους στόχους του «Κοινωνικού Σχολείου»; Είναι συμπληρωματικοί ή βρίσκονται σε μία ένταση μεταξύ τους;
«Ε, νομίζω συμπληρωματικά λειτουργούν.»
4. Θεωρείτε ότι η νέα αυτή δέσμη δράσεων της προηγούμενης ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας επιδρά θετικά στους μαθητές (προαγωγή υγείας, ποιότητας ζωής μαθητών και σχολικής κοινότητας, διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, περισσότερη παιδεία κ.ά.);
«Α, σίγουρα ό,τι γίνεται επιδρά θετικά. Όμως, νομίζω, ότι θα πρέπει να υπάρχει και ένα υλικό που να μπορούν να στηριχτούν οι εκπαιδευτικοί. Δηλαδή, θα 'τανε καλό για κάθε άξονα να υπάρχει και ένα υλικό υποστηρικτικό στον εκπαιδευτικό. Έτσι, και αυτός θα λυνόταν και δεν θα ψαχνόταν μόνος του και έτσι [...], και όχι μόνο υλικό αυτό που βάζουμε στους μαθητές, μ' αυτή την έννοια, να 'χει και το επιστημονικό υλικό, οπότε στηρίζομαι, νιώθω πιο σίγουρος, υλοποιώ, αξιολογώ και προχωρώ. Έτσι, λοιπόν, όταν ο εκπαιδευτικός θα έχει, έτσι, αυτά τα όπλα, σίγουρα επιδρά θετικά και στους μαθητές του, γιατί μπορεί να οργανώσει καλύτερα όλη τη διδασκαλία του και τις δραστηριότητες που θέλει να κάνει, τις εκδηλώσεις, οτιδήποτε.»
5. Ποιοι παράγοντες αυτού του νέου μέτρου πολιτικής θεωρείτε ότι είναι πιθανόν να λειτουργήσουν ανασταλτικά ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία (για παράδειγμα, μακροπρόθεσμες αλλαγές στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις πρακτικές, στη γνώση, στη διδασκαλία, στη μάθηση, στις παιδαγωγικές σχέσεις);
«Ε, εντάξει, είναι αναλόγως το πώς το θα το χειριστούμε. Εμείς οι εκπαιδευτικοί πώς το παίρνουμε, από ποια οπτική γωνία το βλέπουμε και πώς περνάμε μετά στο να προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα, να κάνουμε κάτι.»
6. Κατά τη γνώμη σας, η γνώση που προσφέρεται στα πλαίσια του «Κοινωνικού Σχολείου» διαφέρει από την ήδη παρεχόμενη γνώση των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;
«Δε νομίζω. Και τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι ανοιχτά, δηλαδή ευνοούν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την εμπλοκή των φορέων, όχι, είναι περίπου το ίδιο. Το ένα συμπληρώνει το άλλο. Ενδεχομένως ένα Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων να είναι πιο μεγάλο, δηλαδή διαρκεί περισσότερο. Μία δράση του «Κοινωνικού Σχολείου» μπορεί να είναι μία δράση. Το Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι κάτι που το ξεκινώ, βάζω τα υποθέματά μου, θέτω το σκοπό μου, τους στόχους μου και, γι' αυτό, όπως προείπα, μπορεί μία δράση του «Κοινωνικού Σχολείου» να εξελιχθεί σε ένα Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων ή ένα

Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων, ένας άξονάς του ή από ένα υπόθεμά του να βγει άλλο ένα ιστόγραμμα που να βγει και μία δράση του «Κοινωνικού Σχολείου».

Ολοκληρώνοντας, θα επιθυμούσατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε αυτά που συζητήσαμε;

«Δεν ξέρω, νομίζω πως όχι.»

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Παράρτημα 5 - Κωδικοποίηση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους φορείς της δράσης στο Excel

Παρατίθεται ένα δείγμα της κωδικοποίησης των δεδομένων με τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

Παράρτημα 6 – Φόρμα Καταγραφής των Δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου»

Κοινωνικό Σχολείο - Καταγραφή Δράσεων

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

* Απαιτείται

Διεύθυνση Εκπαίδευσης *

ΔΕ Μοσηνίας

Θεματικός Άξονας *

Σχολικός Εκφοβισμός

Συνεργαζόμενοι Φορείς

(Έχετε συνεργαστεί με κάποιους από τους παρακάτω φορείς; Αν ναι, επιλέξτε έναν ή παραπάνω)

- Κέντρο Ελέγχου & Πρόληψης Νοσημάτων (ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ.)
- Σύνδεσμος Ελληνικών Γυμναστικών Αθλητικών Σωματείων (Σ.Ε.Γ.Α.Σ.)
- Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (Ε.Σ.Δ.Υ.)
- Ίδρυμα Ιατροβιολογικών Ερευνών Ακαδημίας (Ι.Ι.Β.Ε.Α.Α.)
- Ινστιτούτο Ψυχικής και Σεξουαλικής Υγείας (Ι.Ψ.Σ.Υ.)
- Οργανισμός Κατά των Ναρκωτικών (Ο.ΚΑ.ΝΑ.)
- Ελληνική Ολυμπιακή Επιτροπή (Ε.Ο.Ε.)
- Ινστιτούτο Κοινωνικής και Προληπτικής Ιατρικής (Ι.Κ.Π.Ι.)
- Ελληνική Εταιρεία Μελέτης και Αντιμετώπισης του AIDS
- Ελληνική Πνευμονολογική Εταιρεία
- Διεθνές Κέντρο Ολυμπιακής Εκεχειρίας (Δ.Κ.Ο.Ε.)
- Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.)
- Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Μονάδα Εφηβικής Υγείας (Μ.Ε.Υ.)
- Σύλλογος Ελλήνων Ολυμπιονικών (Σ.Ε.Ο.)
- Γενική Αστυνομική Διεύθυνση Αττικής
- Εργαστήριο Υγιεινής, Επιδημιολογίας και Ιατρικής Στατιστικής (ΕΚΠΙΑ)

Συνδρομή άλλου Φορέα

(Συμπληρώνεται σε περίπτωση που εμπλέκεται φορέας διαφορετικός από τους παραπάνω)

**Σχολικές Μονάδες που Συμμετείχαν ***

- Νηπιαγωγεία
- Δημοτικά Σχολεία
- Γυμνάσια
- Γενικά - Επαγγελματικά Λύκεια

Σύνολο Σχολικών Μονάδων (Αριθμητικά) ***Σύνολο Εκπαιδευτικών (Αριθμητικά) *****Σύνολο Μαθητών (Αριθμητικά) *****Σύνολο Γονέων και Κηδεμόνων (Αριθμητικά) *****Σχολές Γονέων (Αριθμητικά) ***

**Παράρτημα 7 - Δράσεις «Κοινωνικού Σχολείου» από τα Δημοτικά
και τα Γυμνάσια της Περιφέρειας Πελοποννήσου**

Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά αλφαβητική σειρά	Δράσεις «Κοινωνικού Σχολείου»
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάσεις Παγκόσμιας ημέρας κατά της Παχυσαρκίας του Προγράμματος «ΕΥΖΗΝ» (ΕΘΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ): «Μαθαίνω για τις... ΟΜΑΔΕΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ» από το 11/θ Δημοτικό Σχολείο Ασκληπιείου Αργολίδας και από το Δημοτικό Σχολείο Δήμαινας Αργολίδας • Πραγματοποίηση στην Επίδαυρο εκδήλωσης στα πλαίσια του Προγράμματος “Kids’ Athletics”, στην οποία συμμετείχαν μαθητές Πέμπτης και Έκτης τάξης Δημοτικών Σχολείων της εν λόγω Περιφέρειας
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάσεις Παγκόσμιας ημέρας κατά της Παχυσαρκίας του Προγράμματος «ΕΥΖΗΝ» (ΕΘΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ): «Μαθαίνω για τις... ΟΜΑΔΕΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ» από το Δημοτικό Σχολείο Λεωνιδίου Κυνουρίας
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας	<ul style="list-style-type: none"> • Πρόγραμμα Σύμπραξης Γενικού και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου (συμμετοχή 4 Δημοτικών Σχολείων Κορίνθου) • Επιμορφωτική διημερίδα της Διεύθυνσης Α΄/θμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας σε συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με θέμα «Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις στη Διοικητική Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων» με ομιλίες Καθηγητών, εισηγήσεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων της Π.Ε. (Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) Κορινθίας... • 21 Μαρτίου: Διεθνής Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων και του Ρατσισμού στην κοινωνία και την εκπαίδευση από το Δημοτικό Σχολείο Αθικίων

	<ul style="list-style-type: none"> • Η Δ/ση Α΄/θμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας, σε συνεργασία με το Τμήμα Καινοτόμων Δράσεων και Στρατηγικής της Διεύθυνσης Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος και το Δήμο Κορινθίων, διοργάνωσε ημερίδα – διάλεξη με θέμα «Κανόνες Ασφαλούς Πλοήγησης στο Διαδίκτυο – Cyberbullying» με κεντρικό ομιλητή το Διευθυντή της Διεύθυνσης Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, Υποστράτηγο Εμμανουήλ Σφακιανάκη, καθώς και εξειδικευμένους αξιωματικούς • Ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Δημοτικού Σχολείου Αρχαίας Κορίνθου διοργάνωσαν ημερίδα με θέμα: «Ενδοσχολική Βία και Σχολικός Εκφοβισμός» στο Δημοτικό Σχολείο Αρχαίας Κορίνθου. Ομιλήτρια: η Ψυχολόγος του «Το χαμόγελο του παιδιού» κ. Γιούλη Γαλάνη • Στο Δημοτικό Σχολείο Φενεού έλαβε χώρα ενημερωτική ομιλία από την Ψυχολόγο του οργανισμού «Το χαμόγελο του παιδιού» κ. Γαλάνη στους μαθητές/τριες της Ε΄+ΣΤ΄ τάξης, καθώς και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων με θέμα «Ασφαλής χρήση του Διαδικτύου» • Παρουσίαση για την Πανελλήνια ημέρα κατά της Σχολικής Βίας - 6 Μαρτίου 2015 - από το Δημοτικό Σχολείο Περιγαλίου • Στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Κορίνθου και στο 6ο Δημοτικό Σχολείο Κιάτου πραγματοποιήθηκαν οι Επιμορφωτικές Συναντήσεις Πρώτων Βοηθειών στο Σχολικό Περιβάλλον. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας, δια του Τμήματος Σχολικών Δραστηριοτήτων και της Συντονίστριας «Κοινωνικού Σχολείου» Π.Ε. (Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) Κορινθίας, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους Α΄/θμιας Εκπ/σης του Νομού, με την αρωγή της Νοσηλευτικής Υπηρεσίας του Νοσοκομείου Κορίνθου και του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου • Το 2ο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Θεοδώρων πραγματοποίησε τις εξής δράσεις-συνεργασίες: <ol style="list-style-type: none"> 1) Η Ψυχολόγος του «Το χαμόγελο του παιδιού» κα. Γαλάνη Παναγούλα πραγματοποίησε βιωματική διαδραστική παρέμβαση στους μαθητές και μαθήτριες των Ε΄ και Στ΄ Τάξεων, με θέμα «Σχολική Βία και Εκφοβισμός». <p>Την ίδια ημέρα το απόγευμα η κα. Γαλάνη πραγματοποίησε ομιλία και ακολούθησε συζήτηση με γονείς μαθητών για το ίδιο θέμα.</p>
--	--

	<p>2) Πραγματοποιήθηκε βιωματικό εργαστήριο με θέμα το Σχολικό Εκφοβισμό, των Ψυχολόγων του «ΔΙΟΛΚΟΣ» κας. Παπαναστασίου Δήμητρας και κας. Γαϊτάνη Αθηνάς.</p> <p>3) Ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων διοργάνωσαν ομιλία με την Ψυχολόγο του «Το χαμόγελο του παιδιού» κα. Γαλάνη Παναγούλα με θέμα «Ασφάλεια των παιδιών στο Διαδίκτυο»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οι τάξεις Β΄ και Γ΄ του Δημοτικού Σχολείου Λεχαιού ασχολήθηκαν στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας Ασφαλούς Διαδικτύου με τη δημιουργία ενός παραμυθιού με σχετικό θέμα • Οι μαθητές του Γ΄1 του 10ου Δημοτικού Σχολείου Κορίνθου έγραψαν τραγούδι για το «σερφάρισμα στο διαδίκτυο» • Πρόσκληση σε επιμορφωτικά σεμινάρια για γονείς από το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Θεοδώρων: «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου», «Σχολικός Εκφοβισμός», «Ψηφιακός Εκφοβισμός» • Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας, δια του Τμήματος Σχολικών Δραστηριοτήτων και της Συντονίστριας «Κοινωνικού Σχολείου» Π.Ε. (Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) Κορινθίας, σε συνεργασία με τον εθελοντικό οργανισμό μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα «Το χαμόγελο του παιδιού», διοργάνωσε στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Κιάτου επιμορφωτική συνάντηση για εκπαιδευτικούς και γονείς με θέμα: «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου – Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός». Επιμορφώτρια ήταν η κα. Γιούλη Γαλάνη, Ψυχολόγος του οργανισμού • Πραγματοποιήθηκε στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Κορίνθου επιμορφωτική συνάντηση με θέμα: «Σχολείο και Ψυχική Υγεία». Η συνάντηση διοργανώθηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας, δια του Τμήματος Σχολικών Δραστηριοτήτων και της Συντονίστριας Κοινωνικού Σχολείου της Δ/σης, με επιμορφώτρια την κα. Παπαναστασίου Δήμητρα, Επιστημονική Υπεύθυνη του «Κέντρου Πρόληψης ΔΙΟΛΚΟΣ» • Στο Ε.Κ.Κ.Ν. Κορίνθου, (Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων), το οποίο προέκυψε από μερική μετατροπή του Καταστήματος Κράτησης Κορίνθου και στο οποίο φιλοξενούνται νέοι ηλικίας 15 -18 ετών, δημιουργήθηκε πρόσφατα σχολείο (Δημοτικό & Γυμνάσιο) για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των τροφίμων του ΕΚΚΝ. Με αφορμή το γεγονός της Γέννησης του Χριστού και της Πρωτοχρονιάς, το
--	---

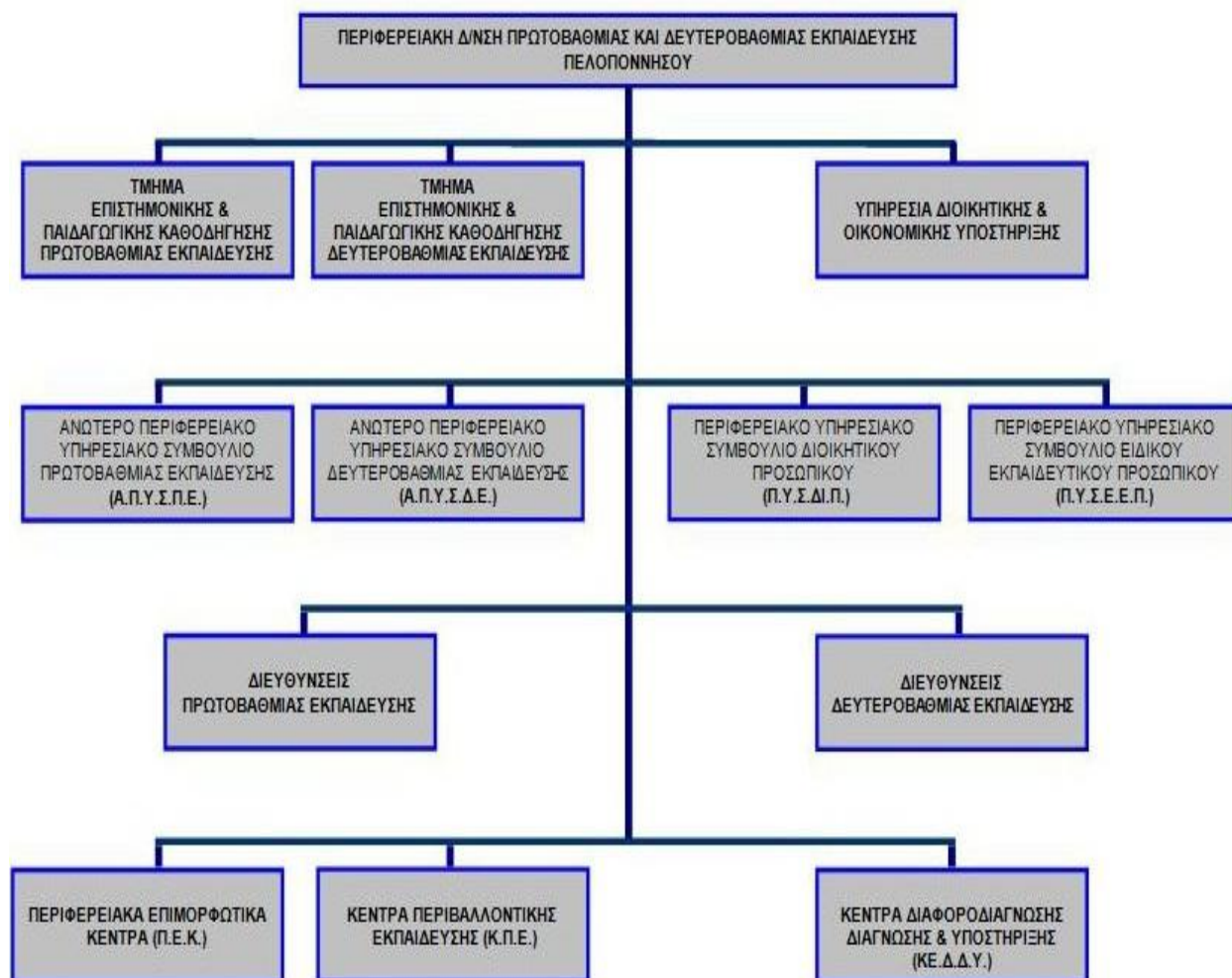
	<p>Δημοτικό και το Γυμνάσιο συνδιοργάνωσαν μια σεμνή και επίκαιρη γιορτή για να αισθανθούν και οι τρόφιμοι τη ζεστασιά και το πνεύμα των εορτών του Δωδεκαημέρου. Ήδη, η τοπική κοινωνία έχει αγκαλιάσει αυτή την προσπάθεια και πολλοί φορείς, διάφοροι φιλάνθρωποι και φιλανθρωπικοί σύλλογοι, η τοπική Εκκλησία, καθώς και μαθητές σχολείων συμπαρίστανται ποικιλότροπα</p>
<p>Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάσεις Παγκόσμιας ημέρας κατά της Παχυσαρκίας του Προγράμματος «ΕΥΖΗΝ» (ΕΘΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ): • «Η καλή μέρα από... τη διατροφή... φαίνεται!» από το 7^ο Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης
<p>Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Διοργάνωση του <i>Kids' Athletics</i> στην Καλαμάτα παρουσία του Υφυπουργού Αθλητισμού κυρίου Γιάννη Ανδριανού, του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Πελοποννήσου κυρίου Πέτρου Μισθού, του Διευθυντή Φυσικής Αγωγής του Υ.ΠΑΙ.Θ. (Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων) κυρίου Στέλιου Δασκαλάκη κλπ. • εργαστήριο βιωματικής εκπαίδευσης - Επιμόρφωση Βιωματικών Εργαστηρίων «Σχολείο, Κοινωνίας & Σχολικές Δραστηριότητες» • «ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ» Πρόγραμμα ενημέρωσης γονέων και κηδεμόνων • ΗΧΟΣ - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΑΝΘΡΩΠΟΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ - εθνικό επιστημονικό δίκτυο εκπαίδευσης «Άκου... να δεις!» πρόγραμμα πρωτογενούς παρέμβασης • Πρόγραμμα: «Πρωτογενής Παρέμβαση & Προαγωγή Σχολικής Ψυχικής Υγείας» • «ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΜΑΔΑ από φίλαθλοι... αθλητές και φίλοι!» Πρόγραμμα Κοινωνικού Αθλητισμού και ευαισθητοποίησης • «ΜΟΙΡΑΣΟΥ ΤΟ ΔΡΟΜΟ» Πρόγραμμα κοινωνικής κυκλοφοριακής αγωγής • «οι μικροί δημοσιογράφοι, radio τετράδιο, πρεσβευτές καλών ιδεών» τοπικά δίκτυα σχολικών δραστηριοτήτων • «ΥΓΕΙΑ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΑΓΩΓΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ» Εισαγωγικές Επιμορφώσεις Σχολικών Δραστηριοτήτων 2014-2015
<p>Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης</p>	<p>Δράσεις «Κοινωνικού Σχολείου»</p>

κατά αλφαβητική σειρά	
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάσεις Παγκόσμιας ημέρας κατά της Παχυσαρκίας του Προγράμματος «ΕΥΖΗΝ» (ΕΘΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ): ΔΙΑΤΡΟΦΗ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ «Μάθε να τρέφεται έξυπνα» από το Γυμνάσιο Μεγαλόπολης
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κορινθίας	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάσεις Παγκόσμιας ημέρας κατά της Παχυσαρκίας του Προγράμματος «ΕΥΖΗΝ» (ΕΘΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ): «διατροφή – Φυσική δραστηριότητα & αθλητισμός» από το Γυμνάσιο Βραχατίου Κορινθίας • Διαγωνισμός Ζωγραφικής του Προγράμματος Κυκλοφοριακής Αγωγής με τίτλο: «Κυκλοφορώ στην Πόλη μου με ασφάλεια ως πεζός, επιβάτης, ποδηλάτης, οδηγός» της Δ.Δ.Ε. (Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) Κορινθίας σε συνεργασία, κατά την υλοποίηση, με το «ΚΕΠΑΠ» (Κέντρο Πολιτισμού, Αθλητισμού και Περιβάλλοντος) Κορίνθου και την Αστυνομική Διεύθυνση Κορινθίας όπου διακρίθηκαν το 4^ο Γενικό Λύκειο Κορίνθου, το Γενικό Λύκειο Αγίων Θεοδώρων, το ΕΕΕΕΚ (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) Κορινθίας, το 1^ο ΕΠΑΛ (Επαγγελματικό Λύκειο) Κιάτου, το Γενικό Λύκειο Χιλιομοδίου • 85 εκπαιδευτικοί της Δ.Δ.Ε. (Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) Κορινθίας, δια του Τμήματος Σχολικών Δραστηριοτήτων, εκπαιδεύτηκαν και Πιστοποιήθηκαν με το <i>Ευρωπαϊκό Δίπλωμα Πρώτων Βοηθειών</i>, τριετούς διάρκειας. • Ημερίδα του «Το χαμόγελο του παιδιού» για τη «Σχολική Βία» για γονείς και εκπαιδευτικούς στο Δημοτικό Θέατρο Κορίνθου • Ο Δήμος Κορινθίων σε συνεργασία με το «ΚΕΘΕΑ ΣΤΡΟΦΗ» (Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων - Θεραπευτικό Πρόγραμμα για έφηβους χρήστες & τις οικογένειές τους) & το «Κέντρο Πρόληψης ΔΙΟΛΚΟΣ» διοργάνωσε ομιλία με θέμα: «Χρήση Ουσιών στην Εφηβεία. Πρόληψη και Θεραπευτική Αντιμετώπιση» - Συναναστροφή με την κοινωνία στην Αίθουσα Δημοτικού Θεάτρου Κορίνθου με ομιλητές από το «ΚΕΘΕΑ ΣΤΡΟΦΗ» (Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων - Θεραπευτικό Πρόγραμμα για έφηβους χρήστες & τις οικογένειές τους) και το «Κέντρο Πρόληψης ΔΙΟΛΚΟΣ»

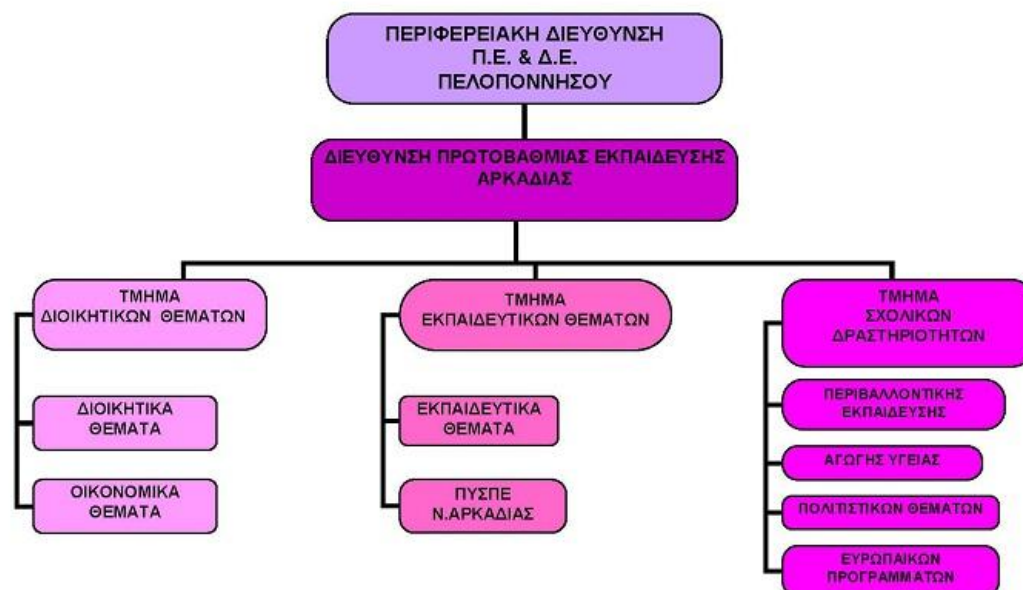
<p>Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάσεις Παγκόσμιας ημέρας κατά της Παχυσαρκίας του Προγράμματος «ΕΥΖΗΝ» (ΕΘΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ): <ol style="list-style-type: none"> 1) «Εικόνα σώματος & Διαχείριση Βάρους για εφήβους και νέους» από το 1^ο Γυμνάσιο Σπάρτης 2) Διατροφή στις Εξετάσεις «Διατροφή και απόδοση στο σχολείο» από το 5^ο Γυμνάσιο Νεάπολης
<p>Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάσεις Παγκόσμιας ημέρας κατά της Παχυσαρκίας του Προγράμματος «ΕΥΖΗΝ» (ΕΘΝΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΥΓΕΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ): • «διατροφή – Φυσική δραστηριότητα & αθλητισμός» από το Γυμνάσιο Κυπαρισσίας

**Παράρτημα 8 – Οργανογράμματα Περιφερειακής Διεύθυνσης
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου
και Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας**

**ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**



ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΡΚΑΔΙΑΣ



Πηγή: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αρκαδίας, πρόσκτηση από <http://dipe.ark.sch.gr/autosch/joomla15/index.php/2012-06-01-07-54-54> στις 20/03/2015

Σε εγκύκλιο του πρώην Υπουργείου Παιδείας για το «Κοινωνικό Σχολείο»³⁸, καλούνται οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης να ενημερώσουν τις σχολικές μονάδες της περιοχής ευθύνης τους για τα στοιχεία επικοινωνίας των Υπεύθυνων Συντονισμού του Προγράμματος του «Κοινωνικού Σχολείου» όπως αυτοί έχουν οριστεί σε κάθε Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση το με αριθμ. Γ.Δ. 58β/1-9-2014 έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας περί «Εφαρμογής του Προγράμματος Κοινωνικού Σχολείου στους μαθητές των σχολείων της χώρας».

Ταυτόχρονα, καλούνται οι Διευθυντές/Προϊστάμενοι, οι Σύλλογοι Διδασκόντων και οι Εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων να εντάξουν, σε συνεργασία με τους Συντονιστές των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο σχολικό

³⁸ Υπουργείο Παιδείας (2014) Κοινωνικό Σχολείο: Σκοπός, Πλαίσιο Λειτουργίας, Δράσεις - Οδηγίες και κατευθύνσεις, αρ. πρωτ. 187363/ΓΔΑ/19-11-2014, Μαρούσι, πρόσκτηση από http://pelop.pde.sch.gr/perif/index.php?option=com_k2&view=item&id=1531:%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CF%83%CE%BA%CE%BF%CF%80%CF%8C%CF%82-%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF-%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%8D%CE%BD%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82&Itemid=153 στις 25/11/2014

προγραμματισμό σχετικές δράσεις και να διευκολύνουν τους επαγγελματίες των εμπλεκόμενων φορέων. Παράλληλα, καλούνται να ενημερώνουν τους Συντονιστές για τον προγραμματισμό των δράσεων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΔΕΚΤΩΝ ΠΡΟΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑ

1. Περιφερειακές Δ/σεις Εκπ/σης της χώρας (έδρες τους)
2. Προϊσταμένους Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. και Δ.Ε. (μέσω Περιφ. Δ/σεων Εκπ/σης)
3. Σχολικούς Συμβούλους Π.Ε. και Δ.Ε.(μέσω Περιφ. Δ/σεων Εκπ/σης)
4. Δ/σεις Π.Ε. και Δ.Ε. της χώρας (έδρες τους)
5. Υπευθύνους Αγωγής Υγείας και Σχολικών Δραστηριοτήτων (μέσω Δ/σεων Εκπ/σης)
6. Δημόσιες & Ιδιωτικές Σχολικές μονάδες της χώρας (μέσω των Δ/σεων Π.Ε. και Δ.Ε.)

Στην Περιφέρεια Πελοποννήσου (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) έχει οριστεί από τον Περιφερειακό Διευθυντή με σχετική απόφαση ο Περιφερειακός Υπεύθυνος Συντονισμού και οι Υπεύθυνοι Συντονισμού ανά περιφερειακή ενότητα και βαθμίδα εκπαίδευσης της υλοποίησης των δράσεων του «Κοινωνικού Σχολείου». Έτσι, Υπεύθυνη Συντονισμού «Κοινωνικού Σχολείου» είναι η Καρούντζου Γεωργία – Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.70 με Αναπληρώτρια τη Χρήστου Παρασκευή – αποσπασμένη δασκάλα Π.Ε.70 στην Περιφέρεια Πελοποννήσου.

Η Σχολική Σύμβουλος - Συντονίστρια «Κοινωνικού Σχολείου» ενημερώνει αυτούς που έχουν την εποπτεία και τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων. Επίσης, σπάνια πηγαίνει στα σχολεία, καθώς στέλνει ως εκπροσώπους της τους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων με το πλήθος Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας.

Από όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι στην κορυφή της ιεραρχίας σε περιφερειακό επίπεδο βρίσκεται η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου με τον Περιφερειακό Διευθυντή της στην οποία λογοδοτούν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση.

