

3^η Ομάδα εργασίας ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. για το 12^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο

Θέμα: Ο εκπαιδευτικός ως μέλος της συλλογικότητας του σχολείου.

Συλλογικότητα – Δημοκρατία στο σχολείο και εκπαιδευτικό έργο.

Συντονιστές: Αναγνώστη Βικτωρία, Παπαχατζής Ηλίας, Πρωτονοταρίου Άννα

Μέλη: Κάτσικας Χρήστος, Χριστινάκη Ευανθία, και εκ μέρους της ομάδας εργασίας που συγκρότησε η ΕΛΜΕ Ηλείας, οι : Βασιλειάδης Βασίλης, Διαμαντοπούλου Βάσω

i. ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Πάγια θέση - διεκδίκηση του εκπαιδευτικού κινήματος είναι η θεσμική κατοχύρωση και η έμπρακτη διασφάλιση της δημοκρατίας και της παιδαγωγικής ελευθερίας στο χώρο του σχολείου (15^ο Συνέδριο ΟΛΜΕ). Η δημοκρατία και η παιδαγωγική ελευθερία είναι παράγοντες με ισχυρή επίδραση στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην επαγγελματική ικανοποίηση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Το «σχολικό κλίμα» διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου και αναφέρεται στο πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται σε αυτό. Σε ένα ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα κυριαρχεί το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας που υποβοηθά τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου. Δεν είναι τυχαίο ότι ανάμεσα στους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν θετικά το έργο τους, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τοποθετούν πολύ υψηλά το καλό κλίμα στο σχολείο (95%), την καλή σχέση με τους συναδέλφους (92%) και την καλή σχέση και στήριξη της διεύθυνσης του σχολείου(92%). (ΚΕΜΕΤΕ/ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ/ΙΠΕΜ, 2010)

ΣΕ ΠΟΙΕΣ ΣΗΜΕΡΙΝΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΕΤΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ;

Η οικονομική κρίση και οι μνημονιακές πολιτικές της φτώχειας και της ανεργίας των τελευταίων χρόνων έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη σχολική εκπαίδευση. Μέσα στο περιβάλλον της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία αποτελεί υποσύνολο της μνημονιακής οικονομικής πολιτικής, μπορεί να δει κανείς το εκπαιδευτικό κλίμα, τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που δυσχεραίνουν το εκπαιδευτικό έργο, στο οποίο παρεμβαίνουν μια σειρά παράγοντες που έχουν σχέση με το μισθό, τις εργασιακές σχέσεις (αξιολόγηση, ωράριο, αντιδημοκρατικό θεσμικό πλαίσιο, ελαστικοποίηση, αναθέσεις, εργασία σε πολλά σχολεία κ.λπ.), τις υποδομές, τα αναλυτικά προγράμματα, τον εξεταστικοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου κ.λπ., δηλ. όσα συνοψίζουν την κατεύθυνση που έχουν χαράξει οι ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Το σχολείο αποτελεί διαχρονικά έναν από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς για το πέρασμα στη νεολαία των αξιών και των αντιλήψεων της κυρίαρχης άρχουσας τάξης, και για την αναπαραγωγή των ταξικών ανισοτήτων. Το ότι στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος όλων των βαθμίδων, παρά τους ταξικούς διαχωρισμούς και τη διαφοροποιημένη ποιότητα, συντελείται μια διαδικασία απόκτησης γνώσης, συγκαλύπτει το γεγονός ότι ταυτόχρονα, επιδιώκεται και η ιδεολογική ενσωμάτωση στο κυρίαρχο σύστημα. Ωστόσο, το σχολείο, η σχολική γνώση, οι εκπαιδευτικοί, δεν αποτελούν μια - με κάθε λεπτομέρεια φτιαγμένη - μηχανή στην υπηρεσία της κυρίαρχης τάξης, που οδηγεί νομοτελειακά στον ιδεολογικό ευνουχισμό και την καθολική αποτυχία των μη προνομιούχων. Είναι ένα κοινωνικό πεδίο, που στα πλαίσια της ταξικής πάλης, οι εκπαιδευτικοί και το συνδικαλιστικό τους κίνημα παρεμβαίνουν ώστε να επηρεάζουν τη συνείδηση της νεολαίας στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και του ανθρωπισμού, στο διαρκή αγώνα για κοινωνικές ανατροπές σε όφελος των εργαζομένων.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.

Το ελληνικό εκπ/κό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης παρουσιάζει μια ενιαία συγκεντρωτική ιεραρχική δομή με επικεντρωμένη τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην κορυφή, πράγμα που του δίνει γραφειοκρατικά και αυταρχικά χαρακτηριστικά. Ο βαθμός αυταρχισμού εξαρτάται από τη δύναμη της εκάστοτε εξουσίας, από την εκπ/κή συγκυρία και από το βαθμό αντίστασης των υφισταμένων. Από την κεντρική διοίκηση καθορίζεται η επιλογή των στόχων και των παιδαγωγικών προτεραιοτήτων, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης, η κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων και η εφαρμογή τους, τα μέσα και τα συστήματα αξιολόγησης, η επίβλεψη και η προβολή παιδαγωγικών προγραμμάτων και μαθημάτων. Οι διοικητικές αρμοδιότητες συγκεντρώνονται στην κορυφή της πυραμίδας (Υπουργός, κεντρική διοίκηση, κλπ) και μειώνονται όσο κατεβαίνουμε προς στη βάση (σχολεία) στην οποία ανατίθενται αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες και μηδαμινή εξουσία, στο επίπεδο μόνο του δ/ντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι υπεύθυνος για το συντονισμό των δραστηριοτήτων της μονάδας με βάση το νομικό και θεσμικό πλαίσιο. Η πολυπλοκότητα και η αυστηρότητα στην εφαρμογή της νομοθεσίας και των διαταγών της κεντρικής εξουσίας η οποία καθορίζει και το εκπαιδευτικό έργο, αφήνουν ελάχιστα περιθώρια ανάπτυξης προσωπικών πρωτοβουλιών στη διεύθυνση της διοίκησης από τα μεσαία επίπεδα της ιεραρχικής πυραμίδας και κάτω (Α. Ανδρέου κ.ά. Γ. 1994).

ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

Τα παραπάνω δεδομένα δημιουργούν ένα ασφυκτικό πλαίσιο εποπτείας και ελέγχου, μέσα στο οποίο περιορίζονται οι αρμοδιότητες και η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, τόσο του Δ/ντή, όσο και του Συλλόγου διδασκόντων. Ο Σύλλογος διδασκόντων, που θεσμοθετήθηκε ως όργανο σχολικής διοίκησης το **1985 σύμφωνα με το Ν1566** καλείται να αποφασίσει και να διαμορφώσει μια «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική που στηρίζεται στη συλλογική ευθύνη μέσα στο πλαίσιο μιας υφιστάμενης κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος,1999) και για περιορισμένα θέματα που αφορούν την πιστή εφαρμογή των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου, τα προγράμματα, τις παρουσίες και τα προβλήματα των μαθητών, την οργάνωση της σχολικής ζωής και τη διαχείριση προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο. Ο τρόπος λειτουργίας του Συλλόγου και οι ειδικότερες αρμοδιότητές του ορίζονται με αποφάσεις του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας.

Στη θέσπιση του παραπάνω θεσμικού πλαισίου, Ν1566/1985, η ΟΛΜΕ αντέδρασε ζητώντας περαιτέρω ενίσχυση του ρόλου του συλλόγου. Σύμφωνα με τις θέσεις του 2^{ου} Συνέδριου (1995), η σχολική μονάδα αποτελεί «το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος» και « Ο Σύλλογος διδασκόντων είναι το κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του διδακτικού και ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου, τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τη σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο» (σελ. 70) «..το διευθυντικό προσωπικό να μετασχηματιστεί σε συντονιστή της σχολικής ζωής που θα εκφράζει και θα υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου διδασκόντων και θα επιδιώκει τη συλλογικότητα και τη δημιουργική συνεργασία όλων των φορέων της σχολικής ζωής» (8^ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ σελ. 90).

ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΛΟΓΙΟ

Το 2002, η τότε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας υλοποιώντας το ασφυκτικό πλαίσιο που προέβλεπε ο Ν. 2986/02 για την εκπαίδευση, επιχείρησε να συγκεντρώσει όλο το νομικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της Πυραμίδας της Πρωτοβάθμιας - Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και να δημιουργήσει ένα αυταρχικότερο πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, εξέδωσε την Υ.Α Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02, (ΦΕΚ 1340/16-10-02) που, χάριν συντομίας, ονομάστηκε «Καθηκοντολόγιο». Με το Καθηκοντολόγιο ανατίθεται κυρίαρχος ρόλος στο διευθυντή του

σχολείου, υποβαθμίζεται αντίστοιχα ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων και δημιουργούνται σχέσεις εξάρτησης και υποταγής των εκπαιδευτικών στους προϊσταμένους και τους διευθυντές σχολείων. Η εφαρμογή της Υ.Α ανατίθεται εξ ολοκλήρου στην αρμοδιότητα των στελεχών της εκπαιδευτικής ιεραρχίας όπως άλλωστε και η εφαρμογή της «αξιολόγησης» - χειραγώγησης του εκπαιδευτικού που προβλέπονταν στον παραπάνω νόμο. Απώτερος στόχος ο έλεγχος, η «συμμόρφωση» και η μετατροπή των εκπαιδευτικών σε απλά εκτελεστικά όργανα εφαρμογής της Υ.Α.

Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα:

Το αυταρχικό και αντιδημοκρατικό μοντέλο διοίκησης που επιβάλλει το Καθηκοντολόγιο προβλέπει στο άρθρο 15 ότι: «Ζητήματα τα οποία ρυθμίζονται από την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία δεν είναι επιτρεπτό να γίνονται θέματα συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων και ούτε να λαμβάνονται αποφάσεις αντίθετες με τις ρυθμίσεις αυτές». (Αντίστοιχες διατάξεις Ν.1566/85: κεφάλαιο Δ άρ 11 ΣΤ).

Ο διευθυντής φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό (άρθρο 29,παρ.8), που ανάλογα με την περίπτωση ή καλύπτουν το κενό ή απασχολούν τους μαθητές, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Διευθυντή(άρθρο 36,παρ. 25).

Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο σχολείο κατά τις εργάσιμες ημέρες πέρα από το ωράριο διδασκαλίας τους, για να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (άρθρο 36, παρ. 17)

(Αντίστοιχες διατάξεις Ν.1566/85: άρθρο 13...8, άρ.14...13,20 και Ν2413/96 άρ. 48 παρ3,/ τροποποίηση από 4153/2013)

Ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεδριάζει πάντοτε εκτός ωρών διδασκαλίας (άρ. 37,παρ. 7). Η ενημέρωση των γονέων κάθε τρίμηνο ή τετράμηνο για φοίτηση, πρόοδο και συμπεριφορά των μαθητών, γίνεται εκτός ωρών εργασίας του σχολείου (άρθρο 39,παρ.12)

Όλες οι παραπάνω διατάξεις, όπως και άλλες που εντάχθηκαν στο Καθηκοντολόγιο όχι μόνο καταστρατηγούν κεκτημένα εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών αλλά και αντιβαίνουν ακόμα και στις αντίστοιχες διατάξεις του Ν 1566/85, που δεν έχουν καταργηθεί. Η αντίδραση της ΟΛΜΕ υπήρξε άμεση: «είμαστε αποφασισμένοι να διασφαλίσουμε μαζί με την εκπαιδευτική κοινότητα, τη δημοκρατία στο σχολείο και τα κατακτημένα εργασιακά μας δικαιώματα. Δεν θα επιτρέψουμε σε καμμία περίπτωση να μετατραπεί το σχολείο σε χώρο πνευματικής και κομματικής χειραγώγησης εκπαιδευτικών και μαθητών » (απόφαση ΔΣ ΟΛΜΕ, 20/11/2002).

Από το 2002 μέχρι και σήμερα το αίτημα του εκπαιδευτικού κινήματος για κατάργηση του «καθηκοντολόγιου» και αντικατάστασή του από ένα δημοκρατικό πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου, παραμένει κυρίαρχο και επιβεβαιώνεται σε όλα τα συνδικαλιστικά συνέδρια της ΟΛΜΕ και τις αποφάσεις των ΓΣ των Προέδρων: «Να μη περάσει το σχέδιο νόμου για τη διοίκηση της εκπαίδευσης που καταργεί το σύλλογο διδασκόντων από όργανο διοίκησης του σχολείου και μετατρέπει το διευθυντή σε μάντζερ-αξιολογητή και μονάρχη της σχολικής ζωής.» (Γ.Σ. Προέδρων, 5/10/12). Το 16ο Συνέδριο επικυρώνει το πλαίσιο αιτημάτων, όπως καταγράφηκε στις Γενικές Συνελεύσεις Προέδρων των ΕΛΜΕ στις 23/2/2013 και 15/5/2013. (βλέπε και αποφάσεις της Γ.Σ. των Προέδρων των ΕΛΜΕ (14/3/15).

ΣΗΜΑΣΙΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΕ ΕΚΠ/ΚΟ ΕΡΓΟ, ΜΑΘΗΤΕΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.

(Επισήμανση: Όταν γίνεται αναφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων εννοούμε σε κάθε περίπτωση ότι η όποια συμμετοχή από μόνη της δεν σημαίνει ότι έχει

θετικό πρόσημο αν η κατεύθυνση και οι σκοποί που υπηρετεί δεν συνδέονται με ένα νήμα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού κινήματος, των μαθητών και του δημόσιου σχολείου.)

α) Δημοκρατία – συλλογικότητα και εκπαιδευτικό έργο

Οι συλλογικές διαδικασίες, με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στο Σύλλογο διδασκόντων και στις αποφάσεις για τα διοικητικά, εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και λειτουργικά ζητήματα του σχολείου, διασφαλίζουν τις αναγκαίες συνθήκες συνεργασίας και αλληλεγγύης μέσα από τις οποίες αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα τα σύνθετα και ιδιαίτερα απαιτητικά θέματα της σχολικής καθημερινότητας. Η δημοκρατική λήψη αποφάσεων οδηγεί στην πιο συνειδητή δέσμευση όλων για συμμετοχή και συλλογική δράση, ενδυναμώνει τη συνεργασία (Γιακουμή-Θεοφιλίδη, 2012) και πολλαπλασιάζει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών για την πληρέστερη επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας (Waite, 2010) και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδή, 2001). Σε αυτό το κλίμα, δημιουργείται μια συλλογική επαγγελματική εμπιστοσύνη, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν συλλογικά και να συνεργάζονται με τρόπο που η μεταξύ τους συνεργασία να δημιουργεί πηγές ανατροφοδότησης και συλλογισμού της πρακτικής τους (Harris, 2002) για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, και για τη διαμόρφωση καταστάσεων και παιδαγωγικών πρακτικών σε όφελος των μαθητών. Μεταξύ άλλων ερευνητικών δεδομένων που ενισχύουν τα παραπάνω, μια πολύχρονη μελέτη του Brost (2000), έδειξε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών, αποτελεί ζωτικό σημείο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη που θα ήταν ανέφικτη ως προσωπική υπόθεση κάθε εκπαιδευτικού, ενώ ταυτόχρονα, συμβάλλει στην ανάπτυξη των θεωρητικών και πρακτικών τους γνώσεων, πράγμα που βοηθά στη βελτίωση του έργου τους (Day, 2003).

β) Δημοκρατία – συλλογικότητα και μαθητές

Η μάθηση και η ανάπτυξη είναι ένα καθαρά κοινωνικό φαινόμενο, γι' αυτό και η επίτευξή τους απαιτεί κοινωνική μεταβίβαση, αλληλεπίδραση και συνεργασία (Μαρτίδου, Θεοφιλίδης, Ιωαννίδου, Μιχαηλίδου, & Μπουζάκης, 2009, Lave & Wenger, 2005). **Η διδασκαλία είναι μια σύνθετη και συλλογική λειτουργία που συνδέεται με παράγοντες όπως οι σκοποί της εκπαίδευσης, τα μέσα που διατίθενται, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, οι συνθήκες εργασίας, η διοικητική δομή, το κοινωνικό περιβάλλον.**

Εκτός από τη διδασκαλία, ο σχολικός θεσμός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση παιδιών και εφήβων. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, παρά το ότι σήμερα βρίσκεται υπό την εντατική πίεση της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, έχει σημαντική επιρροή στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ανηλίκων. Οι σχέσεις με καθηγητές και συμμαθητές και το γενικότερο κλίμα, αυταρχικό ή δημοκρατικό, του σχολείου, ασκούν σημαντική επίδραση στην προσωπικότητα και την ψυχική τους υγεία (ΕΠΙΨΥ, 2014). Ερευνητικά δεδομένα περιγράφουν σαφή αλληλεπίδραση μεταξύ μεταβλητών όπως η συμμετοχή των μαθητών σε αποφάσεις και δραστηριότητες του σχολείου, το αίσθημα ότι ανήκουν στη σχ. κοινότητα, και της θετικής στάσης τους απέναντι στο σχολείο (Παγκόσμια έρευνα Υγείας μαθητικού πληθυσμού, 1992). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν επίσης, πως είναι σημαντικός σε αυτή την κατεύθυνση ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και αντιλήψεων, καθώς «προτυποποιεί» στα παιδιά το είδος της συμπεριφοράς που θέλει να ακολουθήσουν (Τσουκαρέλης, Παπάνης, 2007), παίζοντας καθοριστικό ρόλο για τη μετέπειτα ένταξή τους στην κοινότητα. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αθόρυβο πρότυπο για τους μαθητές, οι οποίοι βλέποντάς τον να συνδιαλέγεται και να συνεργάζεται με συναδέλφους αρχίζουν υποσυνείδητα να αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεργασία και να δρουν ανάλογα. Από μικρή ηλικία μαθαίνουν, ήδη, να λειτουργούν μέσα σε συνεργατικές κοινότητες, να ενώνουν δυνάμεις με συμμαθητές τους, να στοχεύουν σε ένα καλύτερο συλλογικό αποτέλεσμα, να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων (O'Keefe, 2005).

Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει άμεσο θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Harris, 2002). Όπως αναφέρει ο Brost (2000), παρατηρείται υψηλή ποιότητα διδασκαλίας και υψηλοί βαθμοί στη διδασκαλία και τη μάθηση σε σχολεία όπου διευθυντές και προσωπικό μοιράζονται την εξουσία. Οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι, μέσω της συνεργασίας, στήριξης και αλληλεπίδρασής τους με συναδέλφους, εμπλουτίζουν συνεχώς τις γνώσεις τους, διδάσκουν με αυτοπεποίθηση και τολμούν να παίρνουν ρίσκα.

γ) Δημοκρατία – συλλογικότητα και εκπαιδευτικός

Οι έρευνες δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η πραγματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις, τόσο καλύτερη αίσθηση έχουν για το σχολικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Αντιθέτως, όσο μεγαλύτερη είναι η στέρηση της συμμετοχής, τόσο μεγαλύτερη και η αίσθηση αποξένωσης, όπως και η αίσθηση μη ικανοποιητικού σχολικού κλίματος (Χατζηιωαννίδης Γ, 2010). Η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται θετικά με τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στο σχολείο (Alutto & Belasco, 1972· Bacharach κ.ά., 1990· Conway, 1984· Cheng 2008). Ο Cheng (2008) αναφέρει πως η συμμετοχή στους τομείς του αναλυτικού προγράμματος και της διοίκησης αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της ικανοποίησης από την εργασία. Παρομοίως, η συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν στη διδασκαλία και το εν γένει λειτουργικό έργο, συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία. Όπως αναφέρει ο Little (1982), η συλλογική λήψη αποφάσεων οδηγεί σε μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς. Στο ίδιο πόρισμα καταλήγει και η McCormack-Larnkin (1985).

ΠΟΙΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΡΕΠΟΥΝ Η ΑΠΟΔΥΝΑΜΩΝΟΥΝ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΕΠΗΡΕΑΖΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΚΠ/ΚΟ ΕΡΓΟ;

Τα ερωτήματα που τίθενται με βάση τα παραπάνω, αφορούν τον περιορισμένο βαθμό ελευθερίας που δίνει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στο συλλογικό όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας, αλλά και τη διερεύνηση των λοιπών παραγόντων που εμποδίζουν ή δυναμιτίζουν τη συνοχή του Συλλόγου των εκπαιδευτικών και το αναγκαίο, για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, σχολικό κλίμα συλλογικότητας, δημοκρατίας και παιδαγωγικής ελευθερίας.

1) ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

α)Καθήκοντα, ωράριο

Η εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών και η γραφειοκρατία στους συλλόγους διδασκόντων παίρνει μια νέα διάσταση με τη νέα νομοθεσία. Αμέτρητες είναι οι συνεδριάσεις που προβλέπει το νομοσχέδιο για τις υποστηρικτικές δομές, που θα προστεθούν σε όλες όσες προβλέπονται από την Υ.Α για τη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι Σύλλογοι Διδασκόντων, με ορισμό υπεύθυνων για κάθε πτυχή λειτουργίας του σχολείου, καλούνται να διαχειριστούν όλα τα προβλήματα, με τις υποστηρικτικές δομές να εξαϋλώνονται. Σχολικό Συμβούλιο, ομάδες εκπαιδευτικών, διεπιστημονικές επιτροπές, ομάδες όμορων σχολείων, τακτικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων για «ανατροφοδότηση» του αρχικού σχεδιασμού, επικοινωνία των υπευθύνων που ορίζονται από τον Σ.Δ. για διαρκή επικοινωνία με το ΚΕΣΥ και το ΚΕΑ, χωρίς να ξεχνάμε τα διάφορα προγράμματα που «τρέχουν» από το ΥΠΠΕΘ.

Η αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης φαίνεται ότι οδηγεί, παρά τις εκ του αντιθέτου εξαγγελίες, σε περισσότερη γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμό, αυστηρότερη ιεραρχία και επόπτευση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς και στην εξοικονόμηση πόρων, μέσα από τη συγχώνευση υπαρχουσών δομών, για ένα πιο μειωμένου κόστους εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πράξη σηματοδοτεί την μεταφορά ευθύνης για την επίλυση των προβλημάτων των σχολείων προς τα κάτω, και μάλιστα στον τελευταίο κρίκο αυτής της ιεραρχίας, δηλαδή στο Σύλλογο Διδασκόντων.

Αυτά τα δεδομένα, και χωρίς κανένα αντιστάθμισμα (προσλήψεις μόνιμων εκπ/κών, μείωση ωραρίου, μείωση μαθητών ανά τμήμα, στελέχωση δομών, χρηματοδότηση, επιμόρφωση, κλπ)

όχι μόνο θα παρεμποδίζουν το παιδαγωγικό και διδακτικό μας έργο καθώς το καθιστούν «δευτερεύον», αλλά θα τυποποιήσουν και θα συμπιέσουν περισσότερο τη λειτουργία του Συλλόγου διδασκόντων, μετατρέποντάς την σε μια πιεστική διαδικασία για την επίτευξη των γραφειοκρατικών στόχων και των προθεσμιών, που κάθε φορά επιβάλλει το Υπουργείο και η διοίκηση. Να επισημάνουμε ότι όλα αυτά τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις θα απαιτούν πολύ περισσότερο χρόνο από το εργασιακό ωράριο που προβλέπει ακόμα και η ισχύουσα νομοθεσία, χωρίς να συνυπολογίζεται η εργασία στο σπίτι για προετοιμασία, διορθώσεις γραπτών, κ.λπ., με αποτέλεσμα να παραβιάζονται τα εργασιακά μας δικαιώματα. Όλα αυτά, σε ένα τοπίο βίαιης φτωχοποίησης των εκπαιδευτικών, με την ελαστική εργασία να επεκτείνεται, και τους εκπαιδευτικούς να μένουν εγκλωβισμένοι εξαιτίας του συνταξιοδοτικού ως τα 67 τους χρόνια.

β) Ελαστικοποίηση εργασιακών σχέσεων, ανισότητα εργασιακών δικαιωμάτων

Η μόνιμη παρουσία στο σχολείο συναδέλφων με οργανική θέση, διευκολύνει τη συμμετοχή στην οργάνωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής ζωής. Με τις μνημονιακές περικοπές, τη χρόνια πολιτική της αδιοριστίας και τη διαιώνιση του θεσμού των αναπληρωτών δεν χάνεται μόνο η συνέχεια στο εκπαιδευτικό έργο, αλλά παγιώνεται η εργασιακή ανισότητα των εκπ/κών σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής. Οι αναπληρωτές που προσλαμβάνονται συνήθως μετά ή ταυτόχρονα με την έναρξη των μαθημάτων και όχι στο ίδιο σχολείο που υπηρέτησαν την προηγούμενη σχ. χρονιά, δεν μπορούν να συμμετάσχουν ισότιμα στον όποιο προγραμματισμό και τις λειτουργίες του Συλλόγου, ενώ ταυτόχρονα χρειάζονται περίοδο προσαρμογής -που επηρεάζει την παρουσία τους στο σχολείο και το διδακτικό τους έργο- καθώς έχουν να επιλύσουν ζωτικά προβλήματα (π.χ. διαμονή, σίτιση κ.ά.). Ενώ έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις με τους μόνιμους, είναι αντιμέτωποι με μια άνιση μεταχείριση στη μισθοδοσία, στις άδειες, στις αναθέσεις σε μαθήματα που «περίσσεψαν» και στα πιο «δύσκολα» τμήματα, εισπράττοντας συχνά αντί για την αλληλεγγύη, την καχυποψία κάποιων συναδέλφων (ως «προσωρινοί» και «νεότεροι»). Η εξαίρεση των αναπληρωτών από την ψηφοφορία για τους Δ/ντές των σχολείων, είναι άλλο ένα παράδειγμα μια απαράδεκτης τακτικής διαχωρισμού των εκπαιδευτικών σε μόνιμους και αναπληρωτές.

γ) Μετακινήσεις

Στις χιλιάδες αναπληρωτών (που η περιπλάνηση και η πρόσληψή τους καθορίζει τη λειτουργία των περισσότερων σχολείων στις νησιωτικές και ορεινές περιοχές) η επιδείνωση των εργασιακών δικαιωμάτων μετά την αύξηση του ωραρίου (Ν.4152/2013), τις συγχωνεύσεις τμημάτων και σχολείων και τις πιο πρόσφατες περικοπές ωρών μαθημάτων, αφορά πλέον και πολλές χιλιάδες ακόμη συναδέλφους που υποχρεώνονται να μετακινούνται σε περισσότερα από 2 σχολεία. Συνάδελφοι χωρίς οργανική θέση (που κρίνονται υπεράριθμοι ή είναι στη διάθεση του ΠΥΣΔΕ και δεν ξέρουν την κάθε χρονιά πού θα δουλέψουν την άλλη), και όσοι δεν συμπληρώνουν διδακτικό ωράριο, πηγαίνουν (όλο και περισσότεροι) σε δύο, τρία, τέσσερα ή και πέντε σχολεία για να το συμπληρώσουν. Είναι σαφές ότι η μετακίνηση των συναδέλφων δε βοηθά τη λειτουργία του σχολείου, και αδυνατίζει το ρόλο του Συλλόγου και την εκπαιδευτική διαδικασία. Πέρα από την οικονομική και φυσική τους επιβάρυνση, δεν προλαβαίνουν καλά-καλά ούτε να γνωρίσουν τους συναδέλφους σε κάθε σχολείο και να αναπτύξουν ουσιαστική παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές τους, πόσο μάλλον να νοιώσουν ότι «ανήκουν» σε μια συλλογικότητα και να συμμετέχουν ισότιμα στις όποιες συλλογικές διαδικασίες.

δ) αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα περιορισμού της δημοκρατίας στο σχολείο, αποδυνάμωσης των συλλογικών διεργασιών, συρρίκνωσης της παιδαγωγικής και διδακτικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και διαμόρφωσης διχαστικού κλίματος ανταγωνισμού και κατηγοριοποίησης. Στην Ελλάδα, η προσπάθεια επιβολής της αξιολόγησης, είτε ως αξιολόγηση σχολικής μονάδας, είτε ως

αξιολόγηση εκπαιδευτικού έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια, με πιο πρόσφατα το ΠΔ 152/13 και τους ν.3848/10 (Διαμαντοπούλου) και ν.4142/14 για την ΑΔΙΠΠΔΕ.

Η εμπειρία από την απόπειρα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας την περίοδο 2013-14 οδηγεί σε χρήσιμα συμπεράσματα. Τότε βιώσαμε το αυταρχικό «εντέλλεσθε», την αυθαιρεσία και την προσπάθεια δημιουργίας κλίματος φόβου και υποταγής από μέρους του Υπουργείου και της διοίκησης, συνθήκες που κάθε άλλο προάγουν τη δημοκρατία στο σχολείο. Απ' την άλλη γίναμε μάρτυρες του ανταγωνισμού συναδέλφων και σχολείων στην προβολή τους με κάθε ευκαιρία. Βιώσαμε όμως και την καχυποψία, την ιδιοτελή συναίνεση, την αναξιοπρεπή συμμόρφωση, αλληλοκατηγορίες και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά τραυμάτισαν καίρια το καλό παιδαγωγικό κλίμα, το τόσο απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την ενότητα και την όποια συλλογική λειτουργία είχε απομείνει στους Συλλόγους Διδασκόντων. Ανάλογα αποτελέσματα (ανάπτυξη της προσωπικής προβολής, του διαρκούς ανταγωνισμού και της αλληλοεπιτήρησης μεταξύ των εκπαιδευτικών) έχει δείξει η διεθνής εμπειρία (π.χ. η εφαρμογή της αξιολόγησης στις αγγλοσαξονικές χώρες, όπου ο αυξανόμενος διαχειριστικός έλεγχος από την έκταση και την ένταση των μεταρρυθμίσεων, τις συνθήκες αξιολόγησης και απασχόλησης, επέδρασαν αρνητικά στους εκπαιδευτικούς (Day, 2003).

Στο 3^ο Μνημόνιο (2015) γίνεται αναφορά για «...την αποδοτικότητα και αυτονομία των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων, την αξιολόγηση και διαφάνεια σε όλα τα επίπεδα... και θα προτείνει συστάσεις σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές των χωρών του ΟΟΣΑ». Ν. 4336, ΦΕΚ 94, τ.Α', 14-8-2015, (σελ. 1026-1027)

Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης, ότι στην έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ με αρ.πρ. 234/20-12-2016 προς τον Υπουργό Παιδείας αναφέρεται ότι πρέπει να διασφαλιστούν οι στάσεις και οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή τους στη διαδικασία αξιολόγησης, ενώ ο συνδυασμός αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης θα γίνει όταν εμπεδωθεί στους εκπαιδευτικούς κουλτούρα αξιολόγησης. Στην έκθεση δίνεται βάρος και στις “προτάσεις ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της αποσυγκέντρωσης”. Ήδη τα περί αυτονομίας και αποσυγκέντρωσης καθώς και η αυξημένη συμμετοχή της αυτοδιοίκησης στην καθημερινότητα του σχολείου περιγράφονται από την έκθεση εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ από το 1996 (Κάτσικας & Καββαδίας, 1998).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι παρατηρήσεις για το σχέδιο νόμου που έχει κατατεθεί, περιλαμβάνουν τα εξής βασικά σημεία:

α) Η αξιολόγηση σχολικής μονάδας αντικαταστάθηκε από τη φράση “προγραμματισμός και αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου”. Οι στόχοι, όπως αναγράφονται, είναι: «1. Σκοπός του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου είναι η διευκόλυνση του συλλόγου διδασκόντων να επιτελέσει το έργο του μέσα από το διάλογο, την αποσαφήνιση των στόχων της σχολικής χρονιάς και την επιλογή στοχευμένων δράσεων, σε επίπεδο σχολικής μονάδας. 2. Στόχος της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η προσπάθεια αναστοχασμού και συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου με βάση την τεκμηρίωση και τον διάλογο και με οφέλη τόσο για τη συνεχή επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση από το έργο τους, όσο και για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών.”

Ο συλλογικός προγραμματισμός των δράσεων του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου από τους διδάσκοντες, που παίρνει υπόψη τις ανάγκες των μαθητών και του σχολείου, είναι δεδομένο ότι βελτιώνει τη σχολική πραγματικότητα καθώς διευρύνει και ενισχύει τη συμμετοχή, απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στο σχολείο.

β) Στην περίπτωση όμως του νομοσχεδίου, πρόκειται για μια «κατ'επίφαση» δημοκρατική λειτουργία, εφόσον στο νομοσχέδιο αναφέρεται ότι: «Οι θεματικοί άξονες αναφοράς του συλλογικού προγραμματισμού και της ανατροφοδοτικής αποτίμησης, καθώς και ο τύπος των σχετικών εκθέσεων, καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π.» (άρθρο 47.3) καθώς και ότι «Οι αξιολογικές εκθέσεις κατατίθενται στα Π.Ε.Κ.Ε.Σ., ομαδοποιούνται και τα αποτελέσματα προωθούνται στο Ι.Ε.Π. Τα αποτελέσματα αυτά καταχωρίζονται σε βάση δεδομένων που αναπτύσσει η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. ως μέρος ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος διαχείρισης», γεγονός που εγκυμονεί κινδύνους κατά τη διαδικασία της εφαρμογής του, κάθετης εποπτείας, ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης των σχολείων με βάση τα κριτήρια και τους στόχους που θα

έχουν τεθεί. Αυτές οι διαδικασίες μπορούν να οδηγήσουν στην αποδυνάμωση των «αναποτελεσματικών» σχολείων και στη μεταφορά της ευθύνης στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά. Το εκπαιδευτικό κίνημα οφείλει να μην επιτρέψει τέτοιες εξελίξεις.

γ)Εξάλλου παρά την κατάργηση του ΠΔ 152 και του νομοθετικού συνοδευτικού πλαισίου της αξιολόγησης – χειραγώγησης που αποτελεί πάγιο αίτημα, η ατομική αξιολόγηση παραμένει, και αφορά τα στελέχη της εκπαίδευσης εμπλέκοντας και τους εκπ/κούς, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γίνουν αξιολογητές (άρθρο 40) των Δ/ντών και των Υποδιευθυντών των σχολείων υποχρεωτικά, γιατί αυτό αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου να μπορούν να διεκδικήσουν θέση στελέχους (άρθρο 45 νομοσχεδίου). Η ετήσια αξιολόγηση των διευθυντών και υποδιευθυντών, προβλέπεται να γίνεται ατομικά κι όχι από το Σύλλογο Διδασκόντων. Από το δημοκρατικό ημίμετρο της εκλογής του Διευθυντή από το Σ.Δ. το 2015, πολύ γρήγορα περάσαμε στη γνωμοδότηση ΣτΕ του 2017 και στην ατομική αξιολόγηση των στελεχών του 2018.

δ)Ένα άλλο επίμαχο σημείο, αφορά την **εμπλοκή στον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, του Σχολικού Συμβουλίου** που έχει συνεδριάσει νωρίτερα (άρθρο 47, παρ.2&5) και στο οποίο εκπροσωπούνται εκτός από το Σύλλογο Διδασκόντων, ο Σύλλογος Γονέων, η Τοπική Αυτοδιοίκηση και η μαθητική κοινότητα. Σύμφωνα με το σχέδιο νόμου, ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να παίρνει υπόψη του τις προτάσεις του Σχ. Συμβουλίου.

Το αν τελικά όλα αυτά τα «σκοτεινά» σημεία, γίνουν πραγματικότητα ή όχι, εξαρτάται από τον αγώνα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό κίνημα θα αποτρέψει την υλοποίηση της αξιολόγησης αν τελικά ψηφιστεί ο νόμος.

ε)Εργασιακά – συνδικαλιστικά δικαιώματα

Κάθε προσπάθεια περιορισμού και υποβάθμισης των εργασιακών και συνδικαλιστικών δικαιωμάτων, είναι προφανές ότι περιορίζει την ελευθερία και τη δημοκρατία στον εργασιακό μας χώρο σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Οι διαθεσιμότητες, το Πειθαρχικό, η αυτοδίκαιη αργία, η Επιστράτευση, που επιβλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς και καταργήθηκαν με τους αγώνες μας, είναι μερικά απτά παραδείγματα, που το εκπαιδευτικό κίνημα οφείλει να αξιολογήσει και να ενδυναμώσει τους αγώνες του για την κατοχύρωση και τη διεύρυνση εργασιακών και συνδικαλιστικών δικαιωμάτων.

2) ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Παρά τη διεκδίκηση ουσιαστικής επιμόρφωσης με βάση τις θέσεις του κλάδου και τις διακηρύξεις του Υπουργείου, η συστηματική επιμόρφωση παραμένει στις καλές κενές. Η επιμορφωτικές διαδικασίες που προτείνονται στο σχέδιο νόμου για τις δομές και τις ομάδες σχολείων, δεν απαντούν στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για ουσιαστική επιμόρφωση σύμφωνα με τις θέσεις της ΟΛΜΕ. Η μοριοδότηση των πιστοποιήσεων και η μεταφορά της ευθύνης για την επιμόρφωση-«επαγγελματική κι επιστημονική ανάπτυξη» (άρθ. 48) στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, θα εντείνει περισσότερο την εμπορευματοποίηση των μεταπτυχιακών σπουδών. Η επαγγελματική ανάπτυξη που είναι απαραίτητη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, δυναμιτίζεται από την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση την ύπαρξη ή όχι επιπλέον «προσόντων» και από τον ανταγωνισμό που συνεπάγεται και επιδρά αρνητικά στο κλίμα συναδελφικότητας.

3)ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ - ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ - ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στη χώρα μας η νεοφιλελεύθερη στρατηγική για την πλήρη ιδιωτικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησε να εφαρμόζεται από το 2010 και εντάθηκε, διόλου τυχαία, με την έναρξη της χειρότερης κρίσης στη μεταπολεμική της ιστορία. Η σταδιακή απορρύθμιση της εκπαίδευσης άρχισε με σειρά νόμων (3848/2010, 4254/2014) που είχαν στόχο την αποδυνάμωση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και την εισαγωγή όρων ασύδοτης αγοράς στο χώρο της Παιδείας. Τα επίμαχα σημεία που αποτελούν νεοφιλελεύθερες στοχεύσεις του ΟΟΣΑ και το εκπαιδευτικό κίνημα με βάση τις θέσεις του, οφείλει να τα αποτρέψει, είναι: 1. Σχολεία στους

δήμους, 2. Δημιουργία τοπικών προγραμμάτων σπουδών, 3. Δυνατότητα του γονέα και μαθητή να επιλέγει σχολείο, δυνατότητα του σχολείου να εγγράψει μαθητή, 4. Αξιολόγηση, 5. Κατάρτιση στα χέρια των δήμων.

Ο ΟΟΣΑ επισημαίνει με ιδιαίτερη έμφαση την ανάγκη διαμόρφωσης ειδικής χρηματοδοτικής φόρμουλας για κάθε σχολική μονάδα (funding formula), που θα συναρτά τη **χρηματοδότηση του σχολείου με συγκεκριμένους κοινωνικούς δείκτες**, που θα διαμορφωθούν από τα δεδομένα της πληροφοριακής βάσης MySchool του υπουργείου (για παράδειγμα ποσοστό αλλοδαπών μαθητών, μορφωτικό επίπεδο γονέων, δυσπρόσιτες περιοχές, κτλ.). Οι **αποκεντρωμένοι προϋπολογισμοί σε επίπεδο αυτοδιοίκησης**, η χρηματοδοτική φόρμουλα και η στοχευμένη **χρηματοδότηση με τη μορφή κουπονιών** στη βάση συγκεκριμένων κοινωνικών κριτηρίων, ενώ υποτίθεται ότι στοχεύουν στη μετατόπιση πόρων προς τα σχολεία και τους μαθητές των πιο αδύναμων κοινωνικών ομάδων, στην πραγματικότητα, όπως δείχνει η διεθνής εμπειρία, αποδυναμώνουν αισθητά τα δημόσια σχολεία, με αποτέλεσμα αρκετά να οδηγούνται σε κλείσιμο και διευρύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στο ίδιο πνεύμα τα νεοφιλελεύθερα κέντρα προτείνουν **πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, από το διευθυντή/μάντζερ** κάθε σχολείου, όπως και την ευθύνη της αυτοδιοίκησης για το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών (αποσπάσεις-απολύσεις, προσλήψεις, σύνδεση μισθού-βαθμού), πράγμα που εφαρμόζεται σε όσες χώρες έχουν ασπαστεί αντίστοιχα συστήματα «αποκέντρωσης» της εκπαίδευσης, με ολέθρια αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς.

Τα **περιφερειακά προγράμματα σπουδών** που επίσης προτείνονται, θα μεγαλώσουν ακόμα περισσότερο την ταξική ανισότητα, η ανισόμετρη ανάπτυξη θα υποβαθμίσει στο χειρότερο βαθμό τις εργατολαϊκές ζώνες και θα μεγαλώσει την απόσταση ανάμεσα στις φτωχές και πλούσιες περιοχές. **Αν απελευθερωθούν οι εγγραφές** θα ενταθεί ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα σχολεία, εφόσον η χρηματοδότηση θα γίνεται ανάλογα με τον αριθμό μαθητών. Επιπλέον, η αποκέντρωση και η αυτονομία συνδέονται άμεσα με τη λογοδοσία και την αξιολόγηση. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που συνδυάζουν αυτονομία και σχολικό ανταγωνισμό με τη δημοσίευση των δεδομένων επίτευξης των μαθητών τους, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, τείνουν να αποδίδουν καλύτερα, και επομένως, η συλλογή δεδομένων για τις επιδόσεις των μαθητών και των σχολείων κι ο καθορισμός κεντρικών επιπέδων (standards) από ανεξάρτητη αρχή αξιολόγησης θεωρούνται αποφασιστικοί παράγοντες για τη σχολική επιτυχία. Με παρόμοιο τρόπο, η έκθεση του ΣΕΒ (Φεβρ. 2017) για την εκπ/ση στην Ελλάδα, που καταγγέλθηκε από σύσσωμο το εκπαιδευτικό και λαϊκό κίνημα, προτείνει την αυτονομία, την αποκέντρωση, την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση, καθώς και τη σύνδεση με την «τοπική κοινωνία», όπως και τη χρηματοδότηση από την τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ ταυτοχρόνως θέτει το θέμα της «επιλογής» σχολείου από τους γονείς.

Στο 15^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ , ο κλάδος πήρε καθαρή θέση απέναντι στην αποκέντρωση και την ιδιωτικοποίηση: «Διαφωνούμε κατηγορηματικά με οποιαδήποτε κατεύθυνση περιφερειακής οργάνωσης της εκπαίδευσης (σε διορισμούς, διαχείριση προσωπικού, αναλυτικά προγράμματα, κλπ). Όχι στα μέτρα που προωθούν την ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση.»

Απέναντι στα ψευδώνυμα της αποκέντρωσης, το εκπαιδευτικό λαϊκό και νεολαιίστικο κίνημα πρέπει να ορθώσει ένα συνολικό πολιτικό και συνδικαλιστικό λόγο. Να απορρίψει από θέσεις αρχής κάθε σκέψη και πρακτική που δυναμώνει τις ταξικές ανισότητες, που τινάζει στον αέρα τα υπολείμματα της δημόσιας παιδείας και διαλύει τις εργασιακές σχέσεις.

ii. ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ – ΜΑΘΗΤΕΣ

Οι μαθητές και μαθήτριες αποτελούν αναπόσπαστο μέλος της σχολικής κοινότητας και συνεπιδρούν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, της σχολικής κουλτούρας και του παιδαγωγικού έργου, άλλοτε ατομικά και άλλοτε ως μέλη της μαθητικής κοινότητας ή της σχολικής τάξης.

Ο σεβασμός και η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών, κατοχυρώνεται ρητά, όπως και η δυνατότητα των ανηλίκων να εκφράζουν τις απόψεις τους για οποιοδήποτε θέμα τους αφορά, τόσο από το ελληνικό νομικό σύστημα, όσο και από διεθνείς συμβάσεις. Ειδικότερα η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ν.2101/1992), ανάγει σε νομικό κανόνα (άρθρο 12) ότι οι ανήλικοι μιας ορισμένης ηλικίας διαθέτουν ικανότητα κρίσης και δικαιούνται να συμμετέχουν στον καθορισμό ζητημάτων της ζωής τους από κοινού με τους ενήλικες. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2006) «το σχολείο πρέπει να δημιουργεί χώρο για την έκφραση των απόψεων των μαθητών, ως μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την υιοθέτηση στρατηγικών που προάγουν τη συμμετοχή, την επικοινωνία, το διάλογο, τη συνεργασία και την επίλυση συγκρούσεων.»

Ο Ν.1566/85, θέτει τους στόχους, το πλαίσιο, τους όρους και τις προϋποθέσεις με βάση τα οποία οργανώνονται και λειτουργούν οι μαθητικές κοινότητες, αναφέροντας μεταξύ άλλων: « Για να εκπληρώσει το σχολείο τον προορισμό του πρέπει, πρώτα από όλα, να είναι χώρος αποδοτικός και αποδεκτός από τους καθηγητές και τους μαθητές» «Οι μαθητικές κοινότητες αποτελούν τη μαθητική έκφραση στα σχολικά θέματα και πρωτοστατούν στην κατοχύρωση της συνεργασίας καθηγητών – γονέων – μαθητών, για την ανάπτυξη του διαλόγου στη σχολική ζωή και την από κοινού αντιμετώπιση των θεμάτων που την αφορούν.» «Στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων δεν είναι δυνατό να υποβαθμίζεται ο ρόλος τους από αυταρχικές μεθόδους λειτουργίας και αντιδημοκρατικούς περιορισμούς, που θα περιθωριοποιούσαν το μαθητή στη σχολική ζωή. Αντίθετα πρέπει να εξασφαλίζονται εκείνες οι λειτουργίες, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του δημοκρατικού διαλόγου και της συνεργασίας στη ζωή του σχολείου.»

Η μεγάλη ανάπτυξη του μαθητικού κινήματος κατά περιόδους στις προηγούμενες δεκαετίες, είχε ως αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στις μαθητικές κοινότητες και την έντονη συμμετοχή τους τόσο στις σχολικές δραστηριότητες όσο και σε κινητοποιήσεις και διεκδικήσεις για την κατοχύρωση των μορφωτικών τους δικαιωμάτων και την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου. Σήμερα, όπως διαφαίνεται από διάφορες έρευνες (Παπαοικονόμου, 2014), οι μαθητές δεν αξιοποιούν όσο θα μπορούσαν τις δυνατότητές τους για συμμετοχή στη μαθητική τους κοινότητα και για γενικότερες παρεμβάσεις (Συνήγορος Παιδιού, έρευνα 2017). Αν και οι αιτίες είναι ιδιαίτερα σύνθετες (Θεοδοσοπούλου Β.,1992) και οφείλονται σε κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες, **η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου με διεύρυνση και ενίσχυση των δημοκρατικών διεργασιών, θα μπορούσε να ενδυναμώσει και τις συλλογικότητες που συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα.** Να σημειώσουμε εδώ ότι σε συνέδρια της ΟΛΜΕ (5^ο, 6^ο, 8^ο Συνέδριο) συμπεριλαμβάνονται θέσεις για τη συμμετοχή «στα όργανα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης εκπροσώπων των μαθητών, γεγονός που επιβάλλει την οργάνωση του μαθητικού κινήματος σε όλα τα επίπεδα». Υπενθυμίζουμε επίσης, ότι το 3^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ./ ΟΛΜΕ είχε ως θέμα του : «Σχέσεις καθηγητών, μαθητών, γονέων».

Το σχολείο της κρίσης και οι μαθητές

Η βαθιά κοινωνική και οικονομική κρίση και οι πολιτικές της λιτότητας και της περιθωριοποίησης μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού διαπερνούν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία. Στη σύνθεση του φτωχοποιημένου μαθητικού πληθυσμού προστέθηκαν χιλιάδες αλλόγλωσσα παιδιά μεταναστών και προσφύγων που αναζητούν στη χώρα μας καλύτερες συνθήκες ζωής, με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς χωρίς την αναγκαία στήριξη και τις υποστηρικτικές δομές που θα τους βοηθούσαν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών και των οξυμένων κοινωνικών προβλημάτων των μαθητών/τριών που δυσχεραίνουν το έργο τους.

Πρόσφατες μελέτες δείχνουν τη συσχέτιση της φτώχειας με τα προβλήματα ψυχικής υγείας των εφήβων αλλά και με εν δυνάμει παραβατική συμπεριφορά και χρήση βίας. Δεν είναι λίγα τα παιδιά που έχουν σχέση εξάρτησης με το διαδίκτυο, όπου περνούν άπειρες ώρες αδιαφορώντας για κάθε άλλη κοινωνική δραστηριότητα.

Η αναιρέση της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας μέσα από την πρόσβαση στον εκπαιδευτικό μηχανισμό ακυρώνει για αυτά τα παιδιά ένα ολόκληρο φάσμα κοινωνικών προσδοκιών, γεγονός

που επηρεάζει τις συνθήκες αλλά και τα κίνητρα μάθησης μέσα στις σχολικές τάξεις, διαμορφώνοντας συχνά, ένα αποπνικτικό εκπαιδευτικό κλίμα, που παρεμβαίνει στις σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών δημιουργώντας τριγμούς και δυσχεραίνοντας το εκπαιδευτικό έργο. Έλλειψη κινήτρων, ψαλιδισμένες προσδοκίες, άρνηση μάθησης, αταξία και ενδοσχολική βία, πρωτοδοτούνται από τις εντεινόμενες συνθήκες της φτώχειας, της ανεργίας και της εσωτερίκευσης ενός μέλλοντος χωρίς μέλλον. Το εφιαλτικό ερώτημα «γιατί να διαβάσω, δάσκαλε;» πλανάται μέσα στις σχολικές τάξεις και λιπαίνει το έδαφος για μια πλήρη απαξίωση της γνώσης, ακριβώς από τη γενιά εκείνη που τη χρειάζεται περισσότερο για να αλλάξει τον εαυτό της και τον κόσμο.

Τα υψηλά ποσοστά χαμηλών βαθμολογιών που καταγράφονται κάθε χρόνο στις πανελλαδικές εξετάσεις, όπου σχεδόν το 1/3 των εξετασθέντων (περίπου 27-30 χιλιάδες) γράφουν κάτω από τη βάση, πρωτοδοτούν την ανάπτυξη μιας δημόσιας συζήτησης γύρω από την εξήγηση ενός εκπαιδευτικού παράδοξου: οι μαθητές μας "οικοδομούν" τη γνώση τους στο τρίγωνο "σχολείο-φροντιστήριο-ιδιαιτέρο", "ροκανίζουν" την εφηβεία τους με "γερμανικά ωράρια" ασκήσεων και εξετάσεων, μπαζώνουν τον οικογενειακό προϋπολογισμό με υπέρογκα φροντιστηριακά έξοδα, κι όμως δε μαθαίνουν. Τα αίτια κάθε άλλο παρά είναι μόνο σχολικά, αν αναλογιστεί κανείς τα πρότυπα που σήμερα, στην "κοινωνία της γνώσης" και "των δικτύων", προβάλλονται στους νέους ανθρώπους: ο ατομισμός, η απαξίωση της συμμετοχής στα κοινά και της συλλογικής δράσης, ο αχαλίνωτος ανταγωνισμός, η λογική "ο καθένας για τον εαυτό του», ο χρησιμοθηρικός χαρακτήρας της γνώσης. Σε όλα αυτά, που αποτελούν από μόνα τους τις "έξυπνες βόμβες" στα δίκτυα της μάθησης προστίθεται και η μορφωτική αντίληψη της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης. Το ζητούμενο γι' αυτήν δεν είναι η σύνθεση των γνώσεων, η κατανόηση της κοινωνίας και του κόσμου, πολύ περισσότερο δεν είναι η ανάπτυξη δυνατοτήτων για την αλλαγή της κοινωνίας. Το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη της «εκμάθησης της μάθησης», με στόχο την επιλεκτική αξιοποίηση τεμαχισμένων γνώσεων σε συνθήκες εργασίας που αλλάζουν. Μιλάμε για την εξοικείωση του μαθητή με δεξιότητες απαραίτητες στην αγορά εργασίας.

Ποια είναι η σχέση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων σε αυτά τα πλαίσια;

Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έρευνες όπως αυτές των Kyriakou & Sutcliffe (1977, 1978, 1979) εντοπίζουν μεταξύ άλλων, ως παράγοντες που προκαλούν άγχος και ψυχική πίεση στους εκπαιδευτικούς, τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συμπεριφορά των μαθητών, τη χαμηλή σχολική τους απόδοση και την απροθυμία τους για μάθηση, τα προβλήματα ελέγχου και διοίκησης της τάξης (Fontana 1996). Σε έρευνα του Πανεπιστημίου Κρήτης σε ένα δείγμα 600 εκπαιδευτικών, ένα μεγάλο ποσοστό δήλωνε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (89,1%), η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (83,3%) και η μη ανταπόκριση των μαθητών (75,9) αποτελούν τους κατεξοχήν παράγοντες που τους προκαλούν άγχος (Thanos, Kourkoutas, & Vitalaki, 2006).

Διάφορες ακόμη έρευνες συγκλίνουν ότι ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών που φτάνει περίπου το 25% βιώνει υψηλή ή μεσαία συναισθηματική εξάντληση, ενώ καταγράφεται επίσης ότι ένα ακόμη μεγαλύτερο τμήμα εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό στη δουλειά του. Σε άλλη έρευνα αναφέρονται ως κυριότερες πηγές άγχους, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, το ατελείωτο τρέξιμο σε 2,3,4 ακόμη και 5 σχολεία, η έλλειψη κονδυλίων, η απειλή της αξιολόγησης, η οργανωτική και διοικητική αυταρχική δομή του σχολείου, ο χαμηλός μισθός, η έλλειψη σεβασμού από μαθητές, γονείς και υπηρεσιακούς παράγοντες, η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση κ.λπ.

iii. ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ – ΓΟΝΕΙΣ

Η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο επιφέρει θετικά αποτελέσματα για όλους, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση των στόχων του σχολείου, διευρύνει και βελτιώνει τους διάυλους επικοινωνίας, αναδεικνύει τις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή, επιδρά θετικά στις προσδοκίες του και στις σχολικές επιδόσεις, (Κατσιλλή, Λώλου,

1999), αλλά και στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Παράλληλα, βελτιώνει την κοινωνική συμπεριφορά και συνεργασία των μαθητών/τριών, βοηθά στη συνειδητοποίηση του «ανήκειν» στην ομάδα και στο σεβασμό των κανόνων της. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη συλλογικότητά τους και η εμπλοκή τους στην αναζήτηση και διεκδίκηση λύσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων, παραδειγματίζει τα παιδιά στο να είναι ενεργοί πολίτες και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Στην χώρα μας αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως η **συνεργασία σχολείου - οικογένειας έχει τη μορφή τυπικών σχέσεων στα πλαίσια συγκεκριμένων υποχρεώσεων** (απουσίες, πρόοδος, συμπεριφορά μαθητών, κ.λπ.), όπως και ότι είναι όλο και πιο **περιορισμένη η συμμετοχή στους συλλόγους γονέων**. Έχουν δείξει επίσης ότι η **γονεϊκή εμπλοκή βοηθά στην αποτελεσματικότητα του έργου του σχολείου, αρκεί τα όρια δράσης σχολείου και γονέων να είναι διακριτά** (Γιοβαζολιάς, 2011). Ωστόσο, τα όρια αυτά συχνά είναι δυσδιάκριτα ή δεν χαράσσονται, με αποτέλεσμα να ακολουθούν συγκρουσιακές καταστάσεις οι οποίες, αν δεν προληφθούν ή δεν αντιμετωπιστούν, διαταράσσουν το κλίμα και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ο Νόμος 1566/1985 προβλέπει τη δημιουργία και τις αρμοδιότητες του Συλλόγου γονέων (άρθρο 53, παρ. 2), ενώ με το ΦΕΚ318/2011/ Απόφαση 8440/24-02-2011 του Υπ. Εσωτερικών, «ο Σύλλογος γονέων συμμετέχει ισότιμα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, καθώς εκλεγμένος εκπρόσωπός του συμμετέχει στο «Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας». Στο νομοσχέδιο για τις δομές, προβλέπεται επίσης η εκπροσώπηση του Συλλόγου Γονέων στο Σχ. Συμβούλιο, προτάσεις του οποίου θα λαμβάνονται υπόψη στη διαδικασία προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπ/κού έργου.

Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για τους Συλλόγους γονέων (1^ο ως 8^ο Συνέδριο)

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν τη μεταπολίτευση, και καθώς το γονεϊκό κίνημα αναπτυσσόταν και συσπειρωνόταν μαζί με το εκπαιδευτικό κίνημα σε κοινούς αγώνες και διεκδικήσεις για την υπεράσπιση και την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης και των μορφωτικών δικαιωμάτων, ήδη από το 1^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ (1983), ψηφίστηκαν θέσεις για τη συμμετοχή των Συλλόγων γονέων σε όλα τα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης, με στόχο ένα «λειτουργικό, συλλογικό και δημοκρατικό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης». Είναι ενδεικτικές οι θέσεις του 6^{ου} Συνεδρίου (1991) που επαναψηφίστηκαν στο 7^ο και το 8^ο Συνέδριο, σε προφανώς πολύ διαφορετικές συνθήκες από ό,τι σήμερα: «Σε όλα τα επίπεδα διοίκησης της εκπαίδευσης συμμετέχουν οι διδάσκοντες, οι εκπρόσωποι των γονέων, της Πολιτείας και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Σημαντικότερο ρόλο έχει να παίξει η συμμετοχή στα όργανα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης εκπροσώπων των μαθητών, γεγονός που επιβάλλει την οργάνωση του μαθητικού κινήματος σε όλα τα επίπεδα. Όλα τα όργανα της διοίκησης της εκπαίδευσης πρέπει να λειτουργούν με συλλογικό τρόπο και να έχουν ουσιαστικές αρμοδιότητες στη χάραξη, το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη συνεχή επανεξέτασή της.» (6^ο Συνέδριο ΟΛΜΕ, σελ. 64) Επειδή δεν υπάρχουν μετά το 1997 συνεδριακές θέσεις του κλάδου για τη συμμετοχή όλων των παραπάνω φορέων στη διοίκηση της εκπαίδευσης, η ΟΛΜΕ συνεκτιμώντας τη σημερινή πραγματικότητα και τις εκπαιδευτικές εξελίξεις, χρειάζεται σε επόμενο Συνέδριό της να επανατοποθετηθεί επί αυτού.

Η συμβολή του γονεϊκού κινήματος στη στήριξη του δημόσιου σχολείου.

Σε όλους τους μεγάλους αγώνες για την υπεράσπιση της δημόσιας εκπαίδευσης που προηγήθηκαν (πχ άρθρο 16, αύξηση δαπανών για Παιδεία, μεταρρύθμιση Αρσένη, Διαμαντοπούλου, αξιολόγηση-χειραγώγηση, διορισμοί, κ.ά.) το γονεϊκό κίνημα στοιχήθηκε στο πλευρό του εκπαιδευτικού κινήματος, συμμετέχοντας ενεργά στις διεκδικήσεις και εκφράζοντας δυναμικά την αλληλεγγύη του. Παράλληλα, οι Σύλλογοι γονέων, γνωρίζοντας μέσα από τη φοίτηση των παιδιών τους τα καθημερινά προβλήματα των σχολείων, διαμορφώνουν αιτήματα και διεκδικούν λύσεις κινητοποιώντας τα μέλη τους. Η πολύχρονη παρουσία των Συλλόγων

Γονέων στα σχολεία, έχει δώσει δείγματα δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, ενώ την τελευταία δετία, πολλοί Σύλλογοι ή Ενώσεις γονέων δραστηριοποιήθηκαν και συνδιοργάνωσαν αλληλέγγυες δομές (φροντιστήρια αλληλεγγύης, κοινωνικά φαρμακεία, κ.ά.) σε συνεργασία με διάφορες ΕΛΜΕ.

Νεοφιλελεύθερες πολιτικές λιτότητας και ιδιωτικοποίησης - Τα βάρη στους Γονείς

Σύμφωνα με τις ψηφισμένες θέσεις του κλάδου, καμιά επιβάρυνση του κόστους της δημόσιας εκπαίδευσης δεν πρέπει να μεταφέρεται στον οικογενειακό προϋπολογισμό. (ΟΛΜΕ 15ο Συνέδριο). Η νεοφιλελεύθερη όμως αντιμετώπιση της εκπαίδευσης έχει οδηγήσει σε πολλαπλές μορφές ιδιωτικοποίησης, με βασικό εργαλείο τη διαρκή υποχρηματοδότηση που εντάθηκε από τις μνημονιακές πολιτικές. Οι γονείς καλούνται να καλύψουν ένα μεγάλο μέρος του κόστους της εκπαίδευσης, που ξεπερνά σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία το 1 δις ευρώ ετησίως, και αφορά **δαπάνες για φροντιστήρια** μαθημάτων και ξένων γλωσσών, συχνά απαγορευτικές για οικογένειες από τα κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, πράγμα που εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Παπακωνσταντίνου, 2000). **Με αυτόν τον τρόπο ιδιωτικοποιούνται και μεταβιβάζονται υπηρεσίες της εκπαίδευσης στους γονείς**, που τις αναλαμβάνουν με την ελπίδα να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν **«ανταγωνιστικότητα»** των παιδιών τους στο σχολείο, στην πρόσβαση σε ΑΕΙ-ΑΤΕΙ και αργότερα στην αγορά εργασίας.

Ταυτόχρονα, όλο και περισσότερο, οι γονείς **συμμετέχουν σε λειτουργικά έξοδα** των σχολείων, συχνά **παρέχουν εθελοντική δουλειά**, και συγχρόνως πληρώνουν για τη **συμμετοχή των παιδιών στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες (επισκέψεις, θεάματα, κλπ)**. Υπό αυτές τις συνθήκες, **παγιώνεται η νεοφιλελεύθερη αντίληψη της «αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών» και η λογική της πληρωμής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων** (Χασάπης, 2003).

Και ενώ στις πλάτες των γονέων-κηδεμόνων έχει μετακυλήσει ένα δυσβάστακτο βάρος του κόστους μια δημόσιας υπηρεσίας που θα έπρεπε να είναι δωρεάν, τις τελευταίες δεκαετίες επιχειρήθηκε μία **ενορχηστρωμένη προσπάθεια αποπροσανατολισμού, ώστε αυτοί να πειστούν πως για την υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης υπαίτιοι είναι οι εκπαιδευτικοί και όχι οι ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, η υποχρηματοδότηση και η εγκατάλειψη των σχολείων**. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του κοινωνικού αυτοματισμού τα συστημικά ΜΜΕ, σε κάθε ευκαιρία (αξιολογήσεις ΠΙΣΑ/ΟΟΣΑ, αριστεία, απεργίες εκπαιδευτικών, κ.ά.) αρκετά χρόνια τώρα, στοχοποιούν τους εκπαιδευτικούς, παρουσιάζοντας **ως μαγική λύση την αξιολόγηση-χειραγωγή τους**, μέσω της οποίας οι γονείς ως εξωτερικοί αξιολογητές θα «τιμωρούν» τους ίδιους και τα σχολεία. Στο πλέγμα των νόμων της αξιολόγησης – χειραγωγής, που αίτημα του κλάδου παραμένει η κατάργησή τους, προβλέπεται η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και από τους γονείς.

Μία ακόμη **νεοφιλελεύθερη παράμετρος ιδιωτικοποίησης, αφορά στη δυνατότητα «επιλογής σχολείου» από τους γονείς, με κουπόνια (vouchers)** και στον ανταγωνισμό των σχολείων για να προσελκύσουν «πελατεία». Αν δηλαδή κρίνουν το σχολείο του παιδιού τους «ανεπαρκές», να μπορούν οι ίδιοι ως καλοί «πελάτες» να επιλέξουν «το καλύτερο» -χρηματοδοτώντας το μέσω του κουπονιού που θα τους δίνεται και στερώντας πόρους από το «κακό» σχολείο.

Στα παραπάνω χρειάζεται να προστεθεί η παρατηρούμενη αύξηση των περιστατικών έντονων παρεμβάσεων γονέων ή και Συλλόγων τους, σε οπισθοδρομική, ρατσιστική και σκοταδιστική κατεύθυνση (πχ. σχολική ένταξη προσφυγόπουλων, ρομά, διδασκαλία μητρικής γλώσσας μεταναστών, θεματική εβδομάδα, θρησκευτικά, ιστορία, κ.ά.). Από νεοφιλελεύθερους, εθνικιστικούς και θρησκευτικούς κύκλους, πολλοί γονείς παρακινούνται ώστε να παρεμβαίνουν δυναμικά σε ζητήματα λειτουργίας των σχολείων ή ακόμα και σε ζητήματα περιεχομένου της εκπαίδευσης, πιέζοντας στην κατεύθυνση κυρίαρχων, κατεστημένων κι συντηρητικών αντιλήψεων.

Με βάση τα παραπάνω είναι εύλογη η σημερινή καχυποψία ενός μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των γονέων και των θεσμικών τους οργάνων στον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, στην αυτοαξιολόγηση δηλαδή της σχολικής μονάδας που προβλέπει το σχέδιο νόμου που είναι υπό ψήφιση.

Είναι προφανές ότι η συνεργασία γονέων-κηδεμόνων και σχολείου είναι απολύτως αναγκαία, όπως και η συχνή ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο και τη συμμετοχή των παιδιών τους στα σχολικά δρώμενα. Αφενός όμως **οι ρόλοι θα πρέπει να είναι απολύτως διακριτοί, ώστε οι γονείς να μην παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό έργο, και ταυτόχρονα, είναι αναγκαία η στελέχωση των σχολείων με διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αφοσιωθούν απερίσπαστοι στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο τους.** Η εντατικοποίηση – ελαστικοποίηση της εργασίας των εκπ/κών, η αύξηση των υποχρεώσεων και του ωραρίου τους, η αύξηση του αριθμού μαθητών ανά τμήμα, οι συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, όπως και η εργασιακή περιπλάνηση των εκπ/κών σε 3, 4 ή 5 σχολεία, διαταράσσει τη συνεργασία τους με τους γονείς-κηδεμόνες (οι εκπ/κοί δεν προλαβαίνουν να γνωρίσουν όλους τους μαθητές και τις ιδιαιτερότητές τους, δεν επαρκεί ο εργασιακός χρόνος για ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς, κ.λπ.). Με τον ίδιο τρόπο θα αυξηθούν τα προβλήματα και για παιδιά με μαθησιακές ή άλλες ανάγκες τις οποίες θα καλείται το σχολείο να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί, χωρίς την επιβαλλόμενη επιμόρφωση των εκπ/κών, με υποστηρικτικές δομές υποστελεχωμένες και ανύπαρκτο το απαραίτητο επιστημονικό προσωπικό στα σχολεία.

Αντί επιλόγου

Τα μεγάλα και ανοιχτά ζητήματα της δημόσιας εκπαίδευσης καθιστούν περισσότερο από ποτέ αναγκαίους τους κοινούς αγώνες εκπ/κών, μαθητών και γονέων για την προάσπιση του δημόσιου χαρακτήρα της, την αναβάθμιση της ποιότητάς της και την κατοχύρωση μορφωτικών και εργασιακών δικαιωμάτων. Μόνο σε αυτή τη βάση υπάρχουν ελπίδες ανατροπής των κυρίαρχων οικονομικών και εκπαιδευτικών πολιτικών σε όφελος μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας.

Επισήμανση

Το κείμενο αποτελεί την περιληπτική σύνθεση πολυσέλιδων εργασιών που κατατέθηκαν από τα μέλη της 3^{ης} ομάδας εργασίας του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. για το 12^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Το τελικό αποτέλεσμα, είναι προϊόν συλλογικής εργασίας αλλά παράλληλα και προϊόν συμβιβασμών και αμοιβαίων υποχωρήσεων των μελών της ομάδας, για να υπάρχει μια πρώτη τοποθέτηση. Τα μέλη της ομάδας ξεχωριστά, διατηρούν ενστάσεις σε διάφορα σημεία. Για το λόγο αυτό, μέσα στο φάκελο των εργασιών της ομάδας, υπάρχουν και άλλα αναλυτικά κείμενα που εκφράζουν τους συντάκτες τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ., Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπ/κού συστήματος, Λιβάνης-Νέα σύνορα, Αθήνα, 1994.

Γιακουμή Σκ., Θεοφιλίδης Χρ., Η Συνεργατική Κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών» 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2012.

Γιοβαζολιάς Θ., Σχολές Γονέων : Συνεργασία Εκπαιδευτικών – Οικογένειας. Αθήνα, 2011, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Πανελλήνια Έρευνα στο Μαθητικό Πληθυσμό, Μάιος 2016.

ΕΠΙΨΥ, Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον», 2014// "Έρευνες για υγεία μαθητικού πληθυσμού <http://epipsi.gr/Tekmiriosi/epid/Publications/index.php> (ανακτήθηκε 20/4/18)

Θεοδοσοπούλου Β. , Συμμετοχή μαθητών στο θεσμό της μαθητικής Κοινότητας, διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, 1992.

Καθηκοντολόγιο: Υ.Α Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02, (ΦΕΚ 1340/16-10-02) // Ν.1566/85, http://www.pischools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ., Η Ελληνική Εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000, Αθήνα, Gutenberg, 1996.

Κατσιλλής Ι., & Λώλου Χ., Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα, Ατραπός, 1999.

ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για την εκπαίδευση. Τι ψήφισαν τα συνέδρια της ΟΛΜΕ για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, Αθήνα, 2001, (ανακτήθηκε 20/4/18, από: <file:///C:/Users/maria/Desktop/OLME%201/ΘΕΣΕΙΣ%20ΟΛΜΕ/Θέσεις%201ο-8ο%20Συνέδριο.pdf>)

ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ./ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ/ΙΠΕΜ, Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπ/κού έργου στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα, 2010.

Μαρτίδου Φ. Δ., Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου, Κ. Μ., Μιχαηλίδου, Ε.Α., & Μπουζάκης Σ. , Δια Βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας, Λευκωσία, 2009.

Μαυρογιώργος, Γ., Η Εκπ/κή μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά., Εκπ/κή Διοίκηση και Πολιτική, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.

Ν.2101/1992, επικύρωση Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΔΣΔΠ).

ΟΛΜΕ, αποφάσεις συνεδρίων : http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page_id=217

ΟΛΜΕ αποφάσεις Γ.Σ. Προέδρων ΕΛΜΕ: http://olme-attik.att.sch.gr/new/?page_id=2007

Παπακωνσταντίνου Γ., Το Κόστος της Εκπαίδευσης από την απόσυρση του κράτους στην «ανταγωνιστική» διείδυση της οικογένειας, Έρευνα ΕΚΚΕ, Κείμενα εργασίας, 2000/11

Πασιαρδή Γ., Το σχολικό κλίμα, Αθήνα, Gutenberg, 2001.

Παπαοικονόμου Α., στάσεις μαθητών Δ/βάθμιας Εκπ/σης απέναντι στο θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2014.

Συμβούλιο της Ευρώπης «Πρακτικός Οδηγός για τη δημοκρατική Διακυβέρνηση των Σχολείων», 2006.

Σύνδεσμος Ελλήνων Βιομηχάνων (ΣΕΒ), Έκθεση για την εκπαίδευση, Φεβρ. 2017, <http://www.sev.org.gr/vivliothiki-tekmiriosi/special-report/i-exodos-apo-tin-krisi-xekinaei-sta-thrania/> ανακτήθηκε, 20/4/18).

Συνήγορος του πολίτη, Σχολικοί Κανονισμοί και δημοκρατική διοίκηση στη Δ/βάθμια εκπ/ση, <https://www.synigoros.gr/resources/keimeno-parathrhsewn-synhgoroy--2.pdf> (ανακτ.20/4/18)

Συμεού Λ., Σχέσεις σχολείου οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36, 2003.

Συνήγορος Παιδιού, έρευνα για λειτουργία μαθητικών κοινοτήτων, 2017, <https://www.synigoros.gr/resources/20170915-stoixeia-symperasmata-erevnasmk.pdf>

Τσουκαρέλης Π., Παπάνης Ε. , Κοινωνική προσαρμογή, 2007,« (ανακτήθηκε 20/4/18, από: http://epapanis.blogspot.gr/2007/10/blog-post_11.html)

Χαραλάμπους Ε., Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ν. Αττικής. Διπλωματική Μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα 2012

Χαραμής Π., Σχέσεις και συνθήκες εργασίας εκπαιδευτικών. Επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο. Αθήνα 2015.

Χασάπης Δ., Η ιδιωτικοποίηση της Δημόσιας Εκπαίδευσης, περ. Η ΕΠΟΧΗ, 12/10/2003

Χατζηιωαννίδης Γ. , Συλλογική άσκηση διοίκησης σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων», Βόλος, 2010 .

Χατζηπαναγιώτου Π. , Διοίκηση του σχολείου και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη, 2003.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alutto, A. & Belasco, J. A., A typology for participation in Organizational Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, 1972.

Bacharach, S. B., Bamberger, P., Conley, S. C. & Bauer, S., The dimensionality of decision participation in educational organizations: The value of a multidomain evaluative approach. *Educational Administration Quarterly*, 1990.

Brost, P., Shared Decision making for better schools. *Principal Leadership (High School Ed)*, 1 (3), 2000.

Cheng, C. K., The effect of shared decision-making on the improvement in teachers' job development. *New Horizons in Education*, 56, 2008.

Conway, J. A. , The Myth, Mystery, and Mastery of Participative Decision Making in Education. *Educational Administration Quarterly*, 1984.

Day, C., Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2003.

Fontana David, Ο εκπαιδευτικός στην τάξη, Σαββάλας, 1996.

Harris, A., School improvement. What's in it for schools? New York: Routhledge Falmer, 2002.

Hill, N., & Tyson, D., Parental Involvement in middle school: A meta-analytic Assessment of the strategies that promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 2009.

Kyriacou, J. Pratt, Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 1985.

Kyriacou and Sutcliffe, 1977. C. Kyriacou, J. , Sutcliffe Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29 (1977).

Little, J. W. , Forms of collegiality and experimentation: Work place conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 1982.

Lave, J. & Wenger, E. , Κοινωνικές όψεις της μάθησης – Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή. Αθήνα: Σαββάλας, 2005.

McCormack-Larkin, M. , Ingredients of a successful school effectiveness project. *Educational Leadership*, 42, 1985

O'Keefe, C., The importance of team teaching/collaboration among extra-classroom teachers, 2005(http://www.serendip.brynmawr.edu/sci_edu/edtech04/expanding/ed225s05/okeefe.html -αναρτήθηκε 20/4/18).

Soliman, I. , From involvement to participation: Six levels school community interaction, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 1995.

Thanos, T., Kourkoutas, E., & Vitalaki, E. , Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings, paper Presented at the International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, 13th-15th July, Rethymno, 2006.

Vincent & Tomlinson, Home-school relationships, *British Educational Research Journal*, 23 (3), 1997.

Waite, D., On the shortcomings of our organizational forms: with implications for educational change and school improvement. *School Leadership and Management*, 2010.