



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής»
Κατεύθυνση: Θετικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση

**«Αντιλήψεις και στάσεις
Εκπαιδευτικών Α/θμιας
Εκπαίδευσης σχετικά με τη
Συνεργασία Σχολείου-Κοινότητας
για την Αειφόρο Ανάπτυξη»**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία
Ιωάννα Γκίνη

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπων: Γαβριλάκης Κώστας, Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη: Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Λιαράκου Γεωργία, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ιωάννινα 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινότητας θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της καλής λειτουργίας ενός σύγχρονου σχολείου. Στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη η συνεργασία αυτή μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση των σχέσεων σχολείου-κοινότητας και στη δρομολόγηση της αειφορίας σε τοπικό επίπεδο. Τη συνεργασία αυτή χαρακτηρίζει μεταξύ άλλων, ο τρόπος συμμετοχής των εμπλεκόμενων, τα μαθησιακά αποτελέσματα, η επικοινωνία των εμπλεκόμενων και η μορφή της δράσης. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ανάδειξη των ιδεών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σχετικά με τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα διερευνούνται οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με: 1) τους παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη συνεργασιών, 2) τον τρόπο συμμετοχής των εμπλεκόμενων, 3) το είδος της δράσης που υλοποιείται, 4) τις γνώσεις που αποκομίζουν οι εμπλεκόμενοι και 5) τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων σε τέτοιου είδους συνεργασίες. Για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 15 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Οι συνεντεύξεις αυτές αναλύθηκαν με την μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι σε συνεργασίες σχολείου-κοινότητας. Οι αντιλήψεις τους σχετικά με τα επιμέρους χαρακτηριστικά συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με αντίστοιχα αποτελέσματα διεθνών ερευνών. Παρά τις θετικές στάσεις και τις ενδιαφέρουσες αντιλήψεις τους, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σε μικρό βαθμό εμπλέκονται σε τέτοιου είδους συνεργασίες και το γεγονός αυτό αποδίδεται στα εμπόδια που καταγράφηκαν.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργασία σχολείου-κοινότητας, εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, αντιλήψεις, στάσεις, εκπαιδευτικοί.

ABSTRACT

In the international literature, collaboration between school and community is considered to be an integral part for the good function of a contemporary school. In the context of Education for Sustainable Development, collaboration may improve the relationship of school and community as well as contribute to local sustainability. Integral elements of this kind of collaboration are, among others, the way of participation, the outcomes of the learning process, the communication between participants and the form of action. The purpose of this study is to examine the ideas of primary education teachers who are engaged in environmental education about the collaboration of school and community regarding sustainable development. More specifically this study investigates the perceptions and attitudes of teachers about: 1) factors that prevent the development of collaboration, 2) the ways that participants are involved, 3) the type of action being implemented, 4) the outcomes of the learning process and 5) the communication between those involved in such projects. For the purposes of this study, 15 teachers were interviewed. Qualitative content analysis was used to analyse the data recorded in the interviews. The results show that teachers have positive attitudes toward school and community collaboration. Furthermore, their perceptions related to these characteristics converge to international research findings. Despite the positive attitudes and their interesting ideas, however, teachers are involved in such collaboration only to a small extent and this is attributed to the obstacles recorded.

Keywords: School and community collaboration, education for sustainable development, perceptions, attitudes, teachers.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κώστα Γαβριλάκη για την πολύτιμη βοήθεια και συμβολή του σε όλα τα στάδια της εργασίας καθώς και για την υπομονή που υπέδειξε όλο αυτό το διάστημα όπως επίσης και τα μέλη της επιτροπής κα. Γεωργία Λιαράκου και κ. Κωνσταντίνο Κώτση για την βοήθεια και αξιολόγηση της εργασίας μου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την πρώην Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων κα. Λαμπρινή Λιάτσου για την βοήθειά της στην αναζήτηση των εκπαιδευτικών που ασχολούνταν με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση την περίοδο εκείνη καθώς και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πρόθυμα συνεργάστηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την συμπαράσταση και την υπομονή τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	8
1. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	9
1.1. Αποσαφήνιση όρων	9
1.1.1. Συνεργασία	9
1.1.2. Κοινότητα	12
1.2. Συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη	14
1.2.1. Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ...	14
1.2.2. Η σημασία της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας	16
1.3. Επωφελούμενοι από τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας	20
1.3.1. Μαθητές	20
1.3.2. Κοινότητα	22
1.3.3. Σχολείο και εκπαιδευτικοί	24
2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ Ή ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ	25
2.1. Παράγοντες που εμποδίζουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας	25
2.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργασιών	27
2.3. CoDeS: Οι θεμέλιοι λίθοι της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη	33
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	37
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	38
3.1. Ερευνητική προσέγγιση / Τεχνική συλλογής δεδομένων	38
3.2. Ανάλυση περιεχομένου	40
3.3. Στάδια της έρευνας	40
3.4. Καθορισμός του υλικού	43
3.4.1. Τυπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	43
3.5. Συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η έρευνα	44
3.6. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού	45
3.7. Κατεύθυνση της ανάλυσης	45
3.8. Ερευνητικά ερωτήματα	45
3.9. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος της έρευνας	46
3.10. Ορισμός των μονάδων ανάλυσης	47
3.11. Καθορισμός των κατηγοριών	48
4. ΑΝΑΛΥΣΗ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	50
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	103
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ1: ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ2: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ	117

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση σχετικά με την συνεργασία σχολείου-κοινότητας. Μελετά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συνεργασίας αυτής ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά και στους παράγοντες οι οποίοι αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξή τους.

Το σχολείο αποτελεί ένα από τα κύρια μέρη της κοινότητας το οποίο έχει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της αλλά και στην διατήρησή της. Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός προετοιμάζει τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες για την ενήλικη ζωή τόσο με τις γνώσεις που προσφέρει όσο και με τις αξίες αλλά και τις στάσεις ζωής που προωθεί. Στη σημερινή εποχή οι θεσμοί αποτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν κρίσιμα ζητήματα και έτσι η καλλιέργεια δημοκρατικών πολιτών είναι αναγκαία (Smith, 2015). Η κοινότητα, η οποία δεν ορίζεται μόνο γεωγραφικά αλλά σχετίζεται και με τις αλληλεπιδράσεις των μελών της, αποτελεί το πλαίσιο για την ανάπτυξη των μελλοντικών πολιτών. Έτσι, η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα συμβάλλει όχι μόνο στην σωστή ανάπτυξη των μελών της αλλά παράλληλα βάζει τις βάσεις για την ανάπτυξη της και τη βιωσιμότητά (αιεφορία) της.

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για την ανάγκη αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας με ένα νέο ο οποίος δεν βασίζεται στη μετάδοση στείρας γνώσης αλλά να καθιστά το σχολείο ένα ενεργό κομμάτι της κοινότητας το οποίο προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών μέσα στην κοινότητα για την κοινότητα (Czippan et. al., 2010· Breiting, Mayer, & Mogensen, 2005· Smith, 2015). Το σχολείο με αυτόν τον τρόπο ανοίγεται στην κοινότητα και παύει να αποτελεί μόνο ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Μετασχηματίζεται σε έναν ζωντανό οργανισμό της κοινότητας που μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της. Με την συνεργασία τόσο το σχολείο όσο και η κοινότητα μπορούν να αποκομίσουν πολλά θετικά στοιχεία. Η συνεργασία που βασίζεται σε γερά θεμέλια δίνει την ευκαιρία στα μέλη της κοινότητας να γνωριστούν μεταξύ τους και να γίνουν κοινωνοί των ιδιαιτεροτήτων και των προβληματισμών τους ενώ παράλληλα γνωρίζουν και τον ίδιο τον τόπο τους συμβάλλοντας στην ανάπτυξη και την συνέχιση της κοινότητάς τους (Lane & Dorfman 1997· Liarakou et. al., 2014).

Αναφορικά με την αιεφόρο ανάπτυξη, η συνεργασία σχολείου-κοινότητας είναι επιτακτική. Η πολιτική φύση των ζητημάτων, η δημοκρατική λήψη αποφάσεων, η συλλογική κοινωνική δράση και η πολυπλοκότητα των ζητημάτων της αιεφορίας απαιτούν συνεργασίες τόσο διεπιστημονικές όσο και στο χώρο του σχολείου, της κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα (Φλογαΐτη, 2006). Η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση των σχέσεων μεταξύ των μελών της κοινότητας καθώς και στην υιοθέτηση συμπεριφορών και τη δρομολόγηση πρωτοβουλιών που στοχεύουν στην αιεφορία. Η σχετική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη καθώς το πεδίο έρευνας που σχετίζεται με την υιοθέτηση πρακτικών συνεργασίας σχολείου-κοινότητας στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την Αιεφόρο Ανάπτυξη είναι σχετικά καινούριο.

Έρευνες σχετικές με τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα αυτής μέσα από την αναφορά των θετικών αποτελεσμάτων που απολαμβάνουν οι εταίροι και όχι μόνο. Τα αποτελέσματα αυτά αναφέρονται τόσο στους μαθητές όσο και στην κοινότητα και το σχολείο και αφορούν μαθησιακά αποτελέσματα, αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών αλλά και τη βελτίωση του τρόπου ζωής. Παρόλα βέβαια τα θετικά αποτελέσματα υπάρχουν

και παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών και για αυτό το λόγο διάφοροι ερευνητές έχουν διατυπώσει προτάσεις για την ανάπτυξη αλλά και την διασφάλιση της ποιότητας των συνεργασιών σχολείου κοινότητας.

Στο πλαίσιο αυτό οι Mariona Espinet και Αραβέλλα Ζαχαρίου (2014) ανέπτυξαν μια σειρά από κριτήρια ποιότητας των συνεργασιών σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες προτείνουν οκτώ θεμέλιους λίθους οι οποίοι χαρακτηρίζουν την συνεργασία και αφορούν τη συμμετοχή, την επικοινωνία, τη μάθηση, τη δράση, το κοινό όραμα, το πρωτόκολλο συνεργασίας, τους πόρους και την έρευνα. Η συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν επικεντρώθηκε σε τέσσερις από αυτούς τους θεμέλιους λίθους για την διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας.

Για τους σκοπούς της έρευνας 15 εκπαιδευτικοί κλήθηκαν σε συνέντευξη και ερωτήθηκαν σχετικά με τις εμπειρίες τους με συνεργασίες με την κοινότητα, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν καθώς και σχετικά με τις αντιλήψεις αναφορικά με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των συνεργασιών τους. Η ερευνητική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση του θέματος, είναι η ανάλυση περιεχομένου (Content Analysis). Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η διεθνής βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την αποσαφήνιση των απαραίτητων όρων, τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας και τα θετικά αποτελέσματά της. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τους παράγοντες που εμποδίζουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας, τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργασιών και τους θεμέλιους λίθους της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία, τα στάδια της έρευνας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η συζήτηση. Αναλυτικότερα, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα στάδια της έρευνας ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Στο πέμπτο κεφάλαιο, τέλος, αναπτύσσεται η συζήτηση των ευρημάτων, διατυπώνονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

1.1.Αποσαφήνιση όρων

1.1.1. Συνεργασία

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται αρκετοί όροι που σχετίζονται με αυτό που ονομάζουμε ‘συνεργασία’ και έχουν κοινά αλλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους. Η οριοθέτηση του όρου ‘συνεργασία’ και άλλων παρεμφερών όρων έχει ιδιαίτερη σημασία σε αυτή την εργασία.

Οι Gronski & Pigg, (2000) ορίζουν την συνεργασία ως μια διαδραστική διαδικασία μεταξύ ατόμων και οργανισμών οι οποίοι διαφέρουν ως προς τις ειδικότητές τους και τους πόρους που έχουν και ενώνονται ώστε να σχεδιάσουν και να φέρουν εις πέρας σχέδια για κοινούς στόχους και να βρουν λύσεις για δύσκολα προβλήματα.

Επιπλέον, οι Chrislip και Larson (1994, όπ.αναφ. στο Bowen, 2009) θεωρούν ότι η συνεργασία (collaboration) είναι μια σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μερών, από την οποία έχουν όφελος όλα της τα μέρη, και συνάπτεται για την επίτευξη κοινών στόχων με «συνυπευθυνότητα, εξουσία και υπευθυνότητα για την επίτευξη αποτελεσμάτων». Προσθέτουν ακόμη ότι ο όρος της συνεργασίας διαφέρει από εκείνον της επικοινωνίας, απλή διανομή της γνώσης και των πληροφοριών, και θεωρούν ότι είναι κάτι περισσότερο από μια σχέση που βοηθά κάθε μέρος να επιτύχει τους δικούς της στόχους (συνεργασία- cooperation και συντονισμός-coordination). Η σύμπραξη (partnership) έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός κοινού οράματος μεταξύ των μερών της και κινήσεων έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα τα οποία υπερβαίνουν τους σκοπούς του κάθε μέρους ξεχωριστά. (Chrislip & Larson, 1994, όπ.αναφ. στο Bowen, 2009)

Στα ίδια πλαίσια κινείται και ο ορισμός που δίνουν οι Mattessich & Monsey (1992): «Είναι μια αμοιβαία επωφελής και σαφώς καθορισμένη σχέση που συνάπτεται από δύο ή περισσότερους φορείς για την επίτευξη κοινών στόχων. Η σχέση περιλαμβάνει δέσμευση για τον ορισμό των αμοιβαίων σχέσεων και των στόχων, μια από κοινού αναπτυγμένη δομή και κοινή ευθύνη, αμοιβαία εξουσία και υπευθυνότητα για την επιτυχία, και την κατανομή των πόρων και των ανταμοιβών.»

Οι ίδιοι θέλοντας να κάνουν κατανοητό και πιο ισχυρό τον όρο της συνεργασίας κάνουν διάκριση ανάμεσα σε τρεις σχετικές μεταξύ τους έννοιες (cooperation, coordination, collaboration) διευκρινίζοντας έτσι τις διαφορές στους ορισμούς τους (Mattessich & Monsey, 1992):

- Η συνεργασία-συνλειτουργία (Cooperation) χαρακτηρίζεται από μη τυπικές σχέσεις ενώ δεν καθορίζεται από όλα τα μέρη η αποστολή, η δομή ή ο σχεδιασμός της συνεργασίας. Οι πληροφορίες μοιράζονται ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μέρους, και η εξουσία διατηρείται από κάθε μέρος ξεχωριστά. Δεν υπάρχει κάποιος κίνδυνος (risk) και οι πόροι είναι ξεχωριστοί για κάθε μέρος όπως και οι ανταμοιβές.

- Ο συντονισμός (Coordination) χαρακτηρίζεται από πιο τυπικές σχέσεις και κατανόηση των αποστολών. Στα πλαίσια της συνεργασίας γίνεται σχεδιασμός και κατανομή των ρόλων, ενώ παράλληλα δημιουργούνται κανάλια επικοινωνίας. Η εξουσία παραμένει στον κάθε οργανισμό ξεχωριστά, αλλά υπάρχει κάποια αύξηση του κινδύνου σε όλους τους συμμετέχοντες. Οι πόροι είναι διαθέσιμοι στους συμμετέχοντες και οι ανταμοιβές αναγνωρίζονται από όλες τις μεριές.
- Η συνεργασία (Collaboration) υποδηλώνει μια πιο ανθεκτική και στενή σχέση. Οι συνεργασίες γίνονται μεταξύ φορέων, οι οποίοι πριν δεν είχαν καμία σχέση, σε μια νέα δομή, με πλήρη δέσμευση για μια κοινή αποστολή. Οι σχέσεις αυτές απαιτούν συνολικό σχεδιασμό και καλά καθορισμένους διαύλους επικοινωνίας που λειτουργούν σε πολλά επίπεδα. Η εξουσία καθορίζεται από τη συλλογική δομή. Ο κίνδυνος είναι πολύ μεγαλύτερος, διότι κάθε μέλος της συνεργασίας συμβάλλει με τους πόρους και τη φήμη του. Οι πόροι συγκεντρώνονται από κοινού, και τα αποτελέσματα μοιράζονται.

Οι παραπάνω ορισμοί διαφέρουν κυρίως στο επίπεδο της δύναμης των δεσμών ανάμεσα στους συνεργάτες, από την πιο χαλαρή στην πιο δυνατή, όπως επίσης και στον τρόπο που δομείται μια συνεργασία και στις διαδικασίες που ακολουθούνται.

Αναφορικά με την σύμπραξη (partnership) σχολείου-κοινότητας η Sanders (2001. όπ. αναφ. στο Hands, 2005) χαρακτηρίζει την σύμπραξη ως οι «συνδέσεις μεταξύ των σχολείων και ατόμων της κοινότητας, οργανώσεων, και επιχειρήσεων που δημιουργούνται με σκοπό την κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών». Ο συγκεκριμένος ορισμός εστιάζει περισσότερο στους στόχους και στα αποτελέσματα της συνεργασίας, σε αντίθεση με τους προηγούμενους στους οποίους γίνονταν αναφορά κυρίως στις σχέσεις των συνεργατών. Στα ίδια πλαίσια βρίσκεται και η αναφορά των Czippan et. al και των Espinet και Ζαχαρίου για την συνεργασία σχολείου κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ. Πιο συγκεκριμένα χαρακτηρίζουν την συνεργασία ως μια συλλογική προσπάθεια μεταξύ των σχολείων και ενός ή περισσότερων συνεργατών από την κοινότητα με σκοπό να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι της ΕΑΑ και η ανάπτυξη του σχολείου, συνεισφέροντας κατ' επέκταση στην αειφόρο ανάπτυξη (Czippan et. al. 2010) και να πετύχουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής στον τόπο που ζουν (Espinete και Ζαχαρίου, 2014). Επιπλέον, η συνεργασία αυτή είναι μια διαδικασία μάθησης η οποία «βασίζεται στον σεβασμό, την υπευθυνότητα, την ισότητα, τη συμμετοχή, στο δικαίωμα της ζωής» καθώς επίσης και στο δικαίωμα οι συμμετέχοντες να επεμβαίνουν και να διαμορφώνουν το περιβάλλον τους με δημιουργικό και αειφόρο τρόπο (Espinete και Ζαχαρίου, 2014).

Επίσης, όσον αφορά την συνεργασία σχολείου κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ οι Czippan et. al. περιγράφουν πιο αναλυτικά την συνεργασία σε τρία επίπεδα. Ακολουθώντας τα βήματα των Mattessich και Monsey οι Czippan et. al. (2010) δίνουν τρεις διαφορετικούς ορισμούς σχετικά με την συνεργασία βασιζόμενοι σε τρεις αγγλικούς όρους, διαφορετικούς εν μέρει από εκείνους που χρησιμοποίησαν οι πρώτοι, και οι οποίοι υποδηλώνουν συνεργασία: Partnership, Collaboration, Cooperation:

- Σύμπραξη (Partnership): Μια σχέση στην οποία η ευθύνη για τις κύριες δραστηριότητες συμερίζεται πλήρως. Αυτό το είδος της συνολικής δέσμευσης είναι αρκετά σπάνιο στο πλαίσιο της ΕΑΑ. Ωστόσο, η συνεργασία μπορεί επίσης να αναφέρεται σε κοινή ευθύνη σε ένα πιο περιορισμένο πεδίο δραστηριότητας ή ενδιαφέροντος, και υπό αυτή την έννοια μπορεί να εφαρμοστεί σε ουσιαστικές συνεργασίες στα πλαίσια της ΕΑΑ.

- Συνεργασία (Collaboration): Μια αλληλεπίδραση στην οποία τα μέρη έχουν κοινή ευθύνη για μια κοινή δραστηριότητα. Υπάρχουν πολλοί εναλλακτικοί τρόποι να οργανωθεί η συνεργασία, δεδομένης της βασικής απαίτησης της κοινής ευθύνης για μια δραστηριότητα. Η συνεργασία αυτή είναι ένα λογικό κριτήριο για μια ισχυρή και παραγωγική σχέση σε μας πλαίσιο της ΕΑΑ.
- Συνεργασία-Συλλειτουργία (Cooperation): Ο όρος αυτός προέρχεται τόσο από τις περιβαλλοντικές και τις κοινωνικές επιστήμες και προϋποθέτει την ενεργό και αμοιβαία αλληλεπίδραση. Ωστόσο, ο βαθμός της συνυπευθυνότητας και των κοινών δραστηριοτήτων μπορεί να ποικίλει. Μια σχέση συνεργασίας μπορεί να είναι αρκετά παθητική (όπως να λαμβάνονται υπόψη τα συμφέροντα των άλλων) ή περισσότερο δραστικές (όπως κοινά συμφέροντα και δραστηριότητες). »

Οι συγκεκριμένοι ορισμοί διακρίνονται για την διαβάθμιση των όρων σύμφωνα με το βαθμό των ευθυνών των συμμετεχόντων ξεκινώντας από την πιο αυστηρή, σε διαδικασίες και όρους συνεργασία, και καταλήγοντας σε αυτή που είναι πιο ευέλικτη.

Ακόμα μια αναφορά στα είδη της συνεργασίας είναι και αυτή των Λιαράκου και Γαβριλάκη (2012-2013) η οποία αποτελεί προσαρμογή από την τυπολογία της McAllister (1999/2005, όπ. αναφ. στο Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012-2013). Η κλίμακα αποτελείται από πέντε επίπεδα συνεργασίας, ανάλογα με την ιεράρχηση μεταξύ των εταίρων, τα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλίας και την εμπλοκή των συμμετεχόντων (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012-2013):

- Επιβολή: Σε αυτού του τύπου τη συνεργασία υπάρχει ένας κυρίαρχος εταίρος ο οποίος αποφασίζει για τα θέματα της συνεργασίας. Η σχέση μεταξύ των συνεργατών δεν είναι ισότιμη αφού δεν έχουν τα περιθώρια πρωτοβουλιών και όλοι ακολουθούν τις αποφάσεις του κυρίαρχου εταίρου.
- Ανάθεση καθηκόντων: Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ένας εταίρος που αποφασίζει και αναθέτει καθήκοντα στους υπόλοιπους. Η διαφορά με την προηγούμενη μορφή έγκειται στο γεγονός ότι οι υπόλοιποι μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες στα πλαίσια του έργου που τους έχει ανατεθεί.
- Διαβούλευση: Σε αυτή τη μορφή συνεργασίας όλοι οι εταίροι εκφράζουν τις απόψεις τους και την γνώμη τους αλλά ένας είναι εκείνος που παίρνει τις τελικές αποφάσεις.
- Σύμπραξη: στην συγκεκριμένη περίπτωση συνεργασίας όλοι οι εταίροι θέτουν μαζί τις προτεραιότητες αλλά ένας αναλαμβάνει τον συντονισμό της διαδικασίας. Εδώ οι εταίροι είναι ισότιμοι και αποφασίζουν από κοινού ποιος θα αναλάβει τον ρόλο του συντονιστή
- Συλλογική δράση: Στην τελευταία αυτή μορφή συνεργασίας κανένας εταίρος δεν ξεχωρίζει από τους άλλους καθώς αποφασίζουν και εφαρμόζουν όλοι μαζί τα σχέδια δράσης.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω η συνεργασία φαίνεται να ορίζεται ως ένα σύνολο σχέσεων και διαδικασιών μεταξύ των συμμετεχόντων οι οποίοι αναλαμβάνουν ορισμένες ευθύνες, ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής τους, και οι οποίες αποσκοπούν σε ορισμένα αποτελέσματα αναφορικά με τους ίδιους τους συμμετέχοντες και όχι μόνο.

1.1.2. Κοινότητα

Ο όρος κοινότητα παρουσιάζει μια πολυπλοκότητα και υπάρχουν αρκετοί ορισμοί που έχουν προταθεί κατά καιρούς.

Στις παραδοσιακές κοινότητες αποδίδονται κανονιστικές και σχετικά κλειστές διαδικασίες που οριοθετούνται στη βάση ισχυρών δεσμών αφοσίωσης και αλληλεγγύης. Σε αυτές τις κοινότητες τα μέλη τους έχουν στενές σχέσεις, κυρίως σχέσεις συγγένειας, φιλίας και κοινών ενδιαφερόντων ενώ μετανεωτεριστικές προσεγγίσεις αναφέρονται στην «ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων, την ύπαρξη κοινωνικών στόχων, αξιών, ταυτότητας, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στη συμβολική παραγωγή και σε δίκτυα συναισθηματικών και ηθικών δεσμεύσεων» (Μπέτσας, 2007). Ακόμη η κοινότητα μπορεί να συνδεθεί με μια περιοχή (locality), να αντικατοπτρίζει μια ταυτότητα με κοινά ενδιαφέροντα, μια αίσθηση ότι ανήκω κάπου, να δηλώνει κοινές πολιτισμικές, εθνικές ιδέες και αξίες (Plant, 1974, όπ. αναφ. στο Gereluk, 2006) ενώ ταυτόχρονα παρέχει σταθερότητα στην κοινωνία, φέρνοντας τα άτομα σε επαφή μέσω κοινών αξιών και σκοπών, τόσο στην ατομική όσο και στη δημόσια σφαίρα (Gereluk, 2006).

Οι Lane και Dorfman (1997), κάνουν κριτική αναφέροντας ότι ο ορισμός της κοινότητας, απλώς ως μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται έναν τόπο και κοινές αξίες, έχει ελλείψεις. Ένας ορισμός της κοινότητας πρέπει να περιλαμβάνει και τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της ώστε να αναγνωρίζονται ως μέλη της κοινότητας, τόσο μέσα σε αυτή όσο και από άλλους. Η κοινότητα αντιπροσωπεύει τις σχέσεις και τον τρόπο που οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν καθημερινά (Lane & Dorfman, 1997). Παρόμοια, ο Steiner (2002, όπ. αναφ. στο Hands, 2010) αναφέρει ότι οι κοινότητες χαρακτηρίζονται και ορίζονται από τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και από τις γεωγραφικές αποστάσεις μεταξύ των πληθυσμών ενώ οι Hough και Paine (1997) προσθέτουν ότι η κοινότητα είναι ομάδες ανθρώπων που έχουν κοινό τρόπο ζωής, κοινά ενδιαφέροντα και προβλήματα, ενώ οι σχέσεις, πάνω στις οποίες χτίζεται μια κοινότητα, χαρακτηρίζονται από τον τρόπο που τα άτομα επικοινωνούν, αλληλοϋποστηρίζονται κι επιλύουν συλλογικά τα προβλήματα.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο Γερμανός κοινωνιολόγος Ferdinand Tönnies ορίζει την κοινότητα ως τον πραγματικό και παραμένον τρόπο για να ζούμε μαζί, ο οποίος σχετίζεται με οργανικές και ενστικτώδεις διαδικασίες και αποτελεί κινητήρια δύναμη, δημιουργώντας στα μέλη της την αίσθηση ότι ανήκουν σε αυτή προσφέροντάς τους δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003). Επιπλέον οι Lane και Dorfman (1997) κάνουν λόγο για την ύπαρξη συνδέσεων, διασυνδέσεων και συνεργατικών δικτύων μεταξύ διάφορων κοινωνικών ρόλων, θέσεων και ομάδων, τα οποία και αποτελούν την κοινωνική υποδομή της κοινότητας. Ο όρος κοινότητα προϋποθέτει τη συνύπαρξη ατόμων που ζουν σε ένα γεωγραφικό τόπο, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, τα οποία εντάσσονται σε μια κοινωνική δομή και υιοθετούν μια κοινή κουλτούρα, η οποία τους προσδίδει και την αίσθηση του ανήκειν (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012-2013).

Επιπρόσθετα στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αναφορές για τα μέλη που αποτελούν και απαρτίζουν την κοινότητα. Η κοινότητα δηλαδή, μπορεί να διαθέτει πρόσωπα, συλλόγους, οργανώσεις, υπηρεσίες, εθελοντικά σωματεία, φορείς, ιδρύματα κ.λπ. καθώς και άτυπες ομάδες πολιτών και έχει την δυνατότητα να υποστηρίξει το έργο είτε της οικογένειας είτε του σχολείου είτε και των δύο μέσα από μια συνεχή αλληλεπιδραστική σχέση με αυτά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Στη συνέχεια ακολουθεί ένας ενδεικτικός πίνακας με τα μέλη της

κοινότητας που χρησιμοποίησαν διαφορετικοί ερευνητές στις έρευνές τους για την συνεργασία σχολείου- κοινότητας.

Πίνακας:1: Μέλη κοινότητας που συμμετείχαν σε έρευνες για συνεργασία σχολείου-κοινότητας

	Φορείς δημοσίου	Ιδιωτικοί φορείς	Ιδιώτες, άτομα, εθελοντές	Εθελοντικές οργανώσεις, ιδρύματα, εκπαιδευτικά, θρησκευτικά κ.α.
John S. et al., 2000	Παράγοντες της τοπικής και κρατικής διοίκησης	Εκπρόσωποι από επιχειρήσεις, βιομηχανία		
Sanders & Lewis, 2005	Κρατικές υπηρεσίες	Επιχειρήσεις	Οργανώσεις γειτονιών, διάφοροι εθελοντές από την κοινότητα	Πανεπιστήμια και εκπαιδευτικά ιδρύματα, οργανισμοί υγείας, εθελοντικές οργανώσεις, θρησκευτικές οργανώσεις (όπως εκκλησίες τζαμιά...), πολιτιστικά ιδρύματα, MME
Crawford, 2015			Φοιτητές, άτομα με ειδικές ανάγκες	
Diehl et al, 2005	Δημόσιες υπηρεσίες, κοινωνικοί λειτουργοί		Γονείς	Εκπαιδευτικοί από οργανισμούς υγείας
Doyle & Krasny, 2010			Κηπουροί	Μη κερδοσκοπικές οργανώσεις
Liu & Kaplan, 2006			Ηλικιωμένοι ως εθελοντές	
Zaferatos, 2007	Μέλη τοπικής αυτοδιοίκησης	κάτοικοι του χωριού	Φοιτητές	Καθηγητές, ερευνητές, μη κερδοσκοπικές οργανώσεις
	Τοπική αυτοδιοίκηση, διευθυντές	Επιχειρήσεις	Γονείς	ΜΚΟ, εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ερευνητικά ινστιτούτα, άλλα σχολεία τοπικά αλλά και

				παγκόσμια
--	--	--	--	-----------

Συμπερασματικά, από όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία ο όρος κοινότητα δεν αναφέρεται μόνο στον τόπο και τον χώρο όπου ομάδες ζουν αλλά και στις ιδιαίτερες σχέσεις, αλληλεπιδράσεις και συλλογικές δράσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσιά της.

1.2.Συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη

1.2.1. Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Για τον όρο της αειφορίας δεν υπάρχουν συγκεκριμένες αρχές καθώς και συγκεκριμένος ορισμός κοινής αποδοχής, γεγονός που αποδεικνύει την πολυπλοκότητά του. Η πιο επίσημη εκδοχή είναι εκείνη που έχει προκύψει από τις διεθνείς διασκέψεις και κάνει λόγο για τρεις βασικούς πυλώνες που στηρίζουν την αειφόρο ανάπτυξη(Φλογαΐτη, 2006) όπως επίσης και για τις επόμενες γενιές (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Έτσι οι πιο διαδεδομένοι ορισμοί είναι οι ακόλουθοι: α) «Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν ικανοποιεί τις σύγχρονες ανάγκες χωρίς να μειώνει τις δυνατότητες των μελλοντικών γενιών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987, όπ. αναφ. στο Φλογαΐτη, 2006) και β) «Η ανάπτυξη είναι αειφόρος όταν βελτιώνει την ποιότητα ζωής στο πλαίσιο των ορίων που θέτει η φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων που υποστηρίζουν την ζωή» (IUCN, UNEP, WWF, 1991, όπ. αναφ. στο Φλογαΐτη, 2006)

Η αειφορία είναι μια έννοια πιο γενική του περιβάλλοντος καθώς ενσωματώνει τις έννοιες της κοινωνίας, του περιβάλλοντος, της οικονομίας και της πολιτικής ενώ παράλληλα υπονοεί τις προσδοκίες και τα οράματα καθώς και την δύσκολη πορεία προς την αλλαγή για «οικολογική βιωσιμότητα και κοινωνική δικαιοσύνη» (Φλογαΐτη, 2006).

Συγκεκριμένα οι τρεις αυτοί πυλώνες είναι η κοινωνία, το περιβάλλον και η οικονομία με τον πολιτισμό να εμπεριέχεται και στους τρεις όρους (UNESCO, 2006):

- «Κοινωνία: η κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και του ρόλου τους στην αλλαγή και στην ανάπτυξη, καθώς και των δημοκρατικών και συμμετοχικών συστημάτων που παρέχουν ευκαιρία για την έκφραση της γνώμης, την επιλογή των κυβερνήσεων, η σφυρηλάτηση συναίνεση και η επίλυση των διαφορών.»
- «Περιβάλλον: η συνειδητοποίηση των πόρων και της ευαισθησίας του φυσικού περιβάλλοντος και τις επιπτώσεις από την ανθρώπινη δραστηριότητα και τις αποφάσεις, με τη δέσμευση να εντάξει τις περιβαλλοντικές ανησυχίες στην ανάπτυξη της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής.»
- «Οικονομία: ευαισθησία για τα όρια και τις δυνατότητες οικονομικής ανάπτυξης και τις επιπτώσεις τους στην κοινωνία και στο περιβάλλον, με τη δέσμευση να αξιολογηθούν τα προσωπικά και κοινωνικά επίπεδα κατανάλωσης σκεπτόμενοι το περιβάλλον και την κοινωνική δικαιοσύνη.»

Όσον αφορά την εκπαίδευση, μια σειρά από διασκέψεις και διακηρύξεων αναγνωρίζουν τη συμβολή της εκπαίδευσης για την προώθηση της Αειφόρου Ανάπτυξης. Η εκπαίδευση είναι

ζωτικής σημασίας για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης (UNESCO, 2002) και τη βελτίωση της ικανότητας των ανθρώπων να αντιμετωπίζουν τα ζητήματα περιβάλλοντος και ανάπτυξης. Η τυπική και η μη τυπική εκπαίδευση συμβάλλουν στην αλλαγή στάσης των ατόμων με σκοπό να αξιολογούν και να αντιμετωπίζουν τα ζητήματα εκείνα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη (UNCED, 1992).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ως εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) βασίζεται στον σεβασμό προς τους άλλους, για το περιβάλλον, για το παρόν αλλά και τις μελλοντικές γενιές, για την διαφορετικότητα. Εκτός από την αίσθηση της δικαιοσύνης, την υπευθυνότητα κ.α. η ΕΑΑ έχει ως σκοπό να εμψυχήσει στους ανθρώπους πρακτικές και συμπεριφορές τέτοιες ώστε να εξασφαλίσουν ένα καλό τρόπο ζωής (UNESCO, 2006).

Σύμφωνα λοιπόν με την UNESCO (2007) και το σχέδιο δράσης «Δεκαετία της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ διαμορφώνονται ως εξής:

- είναι βασισμένη στις αρχές και τις αξίες που διέπουν την αειφόρο ανάπτυξη
- ασχολείται με την ευημερία όλων των τριών τομέων της βιωσιμότητας - περιβάλλον, κοινωνία και την οικονομία
- προωθεί τη δια βίου μάθηση
- είναι σχετική με το τοπικό και τον πολιτισμό
- βασίζεται στις τοπικές ανάγκες, αντιλήψεις και συνθήκες, αλλά αναγνωρίζει ότι ικανοποιώντας τις τοπικές ανάγκες συχνά έχει διεθνείς επιπτώσεις και συνέπειες
- εμπλέκει τυπική, μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση
- ακολουθεί την εξελισσόμενη φύση της έννοιας της αειφορίας
- λαμβάνει υπόψη παγκόσμια ζητήματα και τοπικές προτεραιότητες
- χτίζει την ικανότητα της κοινότητας όσον αφορά την λήψη αποφάσεων, την κοινωνική ανοχή, την περιβαλλοντική διαχείριση, το ευπροσάρμοστο εργατικό δυναμικό και την ποιότητα της ζωής
- είναι διεπιστημονική: εντάσσεται σε όλα τα μαθήματα, δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα
- η χρησιμοποιεί μια ποικιλία παιδαγωγικών τεχνικών που προωθούν τη συμμετοχική μάθηση και δεξιότητες σκέψης.

Η ΕΑΑ φαίνεται να είναι αποτελεσματικό μέσο ώστε να αντιμετωπιστούν πολύπλοκα ζητήματα μέσω της κατανόησης, από τη μεριά όλων, των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών ζητημάτων και παράλληλα να γίνει συνειδητό ότι τα οικονομικά, περιβαλλοντικά και κοινωνικά προβλήματα είναι συνδεδεμένα και γι αυτό πρέπει να αντιμετωπίζονται συλλογικά (Ζαχαρίου, Καίλα, & Κατσίκης, 2008).

1.2.2. Η σημασία της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας

Στη διεθνή βιβλιογραφία η συνεργασία σχολείου- κοινότητας αποτελεί θέμα συζήτησης και έρευνας εδώ και αρκετό καιρό. Πολλά είναι τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις διαδικασίες της συνεργασίας αυτής αλλά και τα θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από αυτή και τα οποία αποτελούν τους λόγους που την καθιστούν χρήσιμη και απαραίτητη.

Σε μια εποχή που οι θεσμοί (πολιτικοί, οικονομικοί) φαίνεται να μην είναι ικανοί και πρόθυμοι να αντιμετωπίζουν ζητήματα που απορρέουν από τον σύγχρονο τρόπο ζωής, η καλλιέργεια ατόμων που σκέφτονται και δρουν δημοκρατικά πρέπει να είναι κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών (Smith, 2015). Επίσης, η κοινότητα από τη μεριά της για να επιβιώσει από τους ταχύτατους ρυθμούς αλλαγής οφείλει να επικεντρωθεί σε λύσεις μακροπρόθεσμες και εσωτερικές με σκοπό να βασίζονται στην ενίσχυση των δεσμών εντός των κοινοτήτων τους (Lane & Dorfman, 1997).

Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας πρέπει να αλλάξει με τρόπο τέτοιο που να προσανατολίζεται στην συνεργασία του σχολείου με εξωτερικούς παράγοντες, γεγονός που θα ωφελήσει τόσο το σχολείο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξή του, όσο και τους εξωτερικούς παράγοντες (Czippan et. al., 2010). Με αυτόν τον τρόπο και όταν το σχολείο επιλέγει να ασχοληθεί άμεσα με την κοινότητα, δεν αποτελεί πλέον ίδρυμα το οποίο απέχει από τον πραγματικό κόσμο προσφέροντας στεία γνώση, αλλά ένα ενεργό κομμάτι της κοινότητας που αναγνωρίζεται από τα μέλη της (Breiting, Mayer, & Mogensen, 2005). Ο Scott (2011) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, όπου αυτό είναι δυνατό, πρέπει να επιλέγονται στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές, και κυρίως αυτές τις πρακτικές που προωθούν την συμμετοχή στην κοινότητα. Εάν σκοπός του σχολείου είναι η σωστή προετοιμασία των νέων για να γίνουν οι μελλοντικοί πολίτες, τότε το περιεχόμενο της μάθησης πρέπει να αφορά κάτι πέρα από αυτό που συναντάται στις σχολικές αίθουσες (Smith, 2015). Όταν δε η εκπαίδευση λαμβάνει μέρος εκτός σχολείου οι μαθητές μαθαίνουν εντός της κοινότητας, για την κοινότητα (Nachtigal, 1994. όπ. αναφ. στο Johns, 2000).

Από την μεριά τους οι Kilpatrick et. al. (2003) αναφέρουν ότι οι συνεργασίες που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και κοινότητας συνεισφέρουν στην κοινωνική και οικονομική ευημερία των κοινοτήτων εφόσον δημιουργούνται υποδομές για το κοινωνικό κεφάλαιο (social capital). Άλλωστε, όπως αναφέρουν και οι Lane & Dorfman (1997), τα κοινωνικά δίκτυα ενισχύονται όταν διάφορα μέλη της κοινότητας, τα οποία κατέχουν διαφορετικές θέσεις και ρόλους, έρχονται σε επαφή για να συζητήσουν και να επιλύσουν σημαντικά ζητήματα.

Επιπλέον, εάν αναλογιστούμε τον σκοπό του σχολείου για την δημιουργία και την ανάπτυξη δημοκρατικών πολιτών οι οποίοι είναι ενεργοί στην κοινότητά τους, αλλά και τις αλλαγές που υφίστανται οι σχέσεις εμπιστοσύνης στις σύγχρονες κοινωνίες, τότε η εφαρμογή τέτοιων συνεργασιών φαίνεται να είναι επιτακτική (Kilpatrick et. al., 2003· Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012-2013). Τέτοιες συνεργασίες μπορούν να συμβάλλουν στην προετοιμασία των νέων ως ενεργά μέλη της κοινότητας κάνοντας κτήμα τους τις δεξιότητες και τις στάσεις «που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν ενεργά και εποικοδομητικά στις διαδικασίες αλλαγής στην κοινωνία» (Czippan et. al., 2010). Ακόμη, οι Lane & Dorfman (1997) προσθέτουν ακόμα μια οπτική αναφορικά με την δημοκρατικότητα των κοινοτήτων, κάνοντας λόγο για την σημασία της συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας κοινότητας στην καλλιέργεια δημοκρατικής συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα θεωρούν ότι μια τέτοια

συνεργασία χτίζει την εμπιστοσύνη και «φέρνει το ‘‘εμείς’’ της κοινότητας πίσω στον πολιτικό διάλογο» αλλά και θέτει τις βάσεις για εύρεση και εφαρμογή νέων λύσεων σε ζητήματα που απασχολούν τις κοινότητες (Lane & Dorfman 1997).

Ένας ακόμη λόγος για συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινότητας, ο οποίος υποστηρίζεται στην διεθνή βιβλιογραφία, είναι εκείνος της σπουδαιότητας του σχολείου στα πλαίσια της κοινότητας. Οι Lane & Dorfman (1997) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Η κοινότητα στηρίζεται στο σχολείο. Το σχολείο, ιδιαίτερα στις αγροτικές κοινότητες, είναι συχνά το ισχυρότερο (και ίσως μόνο που απομένει) κοινοτικό όργανο. Είναι ένα σημείο συνάντησης, ένα κέντρο που συμβολίζει την κοινότητα και ένας πόρος που μπορεί να ενώσει την κοινότητα.» Το σχολείο, εκτός από τις εκπαιδευτικές του λειτουργίες, προσφέρει επίσημα και ανεπίσημα διάφορες δυνατότητες στα μέλη της κοινότητας παρέχοντας κοινωνικές, πολιτιστικές και αθλητικές ευκαιρίες σε όλα τα μέλη της κοινότητας, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην τοπική οικονομία χρησιμοποιώντας τις τοπικές επιχειρήσεις και απασχολώντας άτομα της περιοχής (Johns, 2000).

Η παρουσία διάφορων πρακτικών και μη προβλημάτων στα πλαίσια τόσο της κοινότητας όσο και της λειτουργίας του σχολείου αποτελούν ακόμη ένα λόγο για σύμπραξη. Η Hands (2010) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η συνεργασία σχολείου- κοινότητας κρίνεται αναγκαία για την αντιμετώπιση διάφορων αναγκών, τόσο σε υλικούς και οικονομικούς όσο και σε ανθρώπινους πόρους από τη μεριά των σχολείων. Η συνεργασία μπορεί να γίνει είτε για οικονομικούς λόγους, αφού σε ορισμένα προγράμματα του σχολείου χρειάζεται η χρηματοδότηση για παράδειγμα από τον δήμο, είτε για την παροχή τεχνικής και πολιτικής υποστήριξης ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα, υιοθετώντας έτσι, από την μεριά του σχολείου, μια επωφελή σχέση με την κοινότητα (Mogensen & Mayer, 2005).

Στα πλαίσια της ανάγκης των σχολείων για συνεργασία εντάσσεται και η επόμενη θέση των Lane και Dorfman (1997). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν επωμιστεί τη μετάδοση της γνώσης σχετικά με την κοινότητα, οι τελευταίοι χρειάζονται την ίδια την κοινότητα να παρουσιαστεί και να συμμετέχει κι εκείνη ενεργά στην διαμόρφωση των αυριανών πολιτών. Επιπλέον η Deri (2005) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «κάποια από τα δικαιώματα και τις ευθύνες που προηγουμένως ανήκαν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς τώρα θα πρέπει να εκχωρηθούν σε μη εκπαιδευτικούς και σε διάφορους άλλους πολίτες, με στόχο την μύηση της νεολαίας σε καινούριους τρόπους προσέγγισης της κοινωνικής, οικονομικής και περιβαλλοντικής ανάπτυξης, οι οποίοι μπορεί να απειλήσουν το κατεστημένο». Τις απόψεις αυτές φαίνεται να συμμερίζεται και ο Salomon (1993, όπ. αναφ. στο Morgan, 2009) καθώς αναφέρει ότι η συλλογικότητα μπορεί να αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα στην αποτελεσματικότητα της έρευνας και της μάθησης συγκριτικά με το να δουλεύει κάποιος μόνος, μη έχοντας από μόνος του τα επαρκή εφόδια.

Ακόμη, η ανάγκη για συνεργασίες διαμορφώνεται από τις ανάγκες των μαθητών οι οποίες επηρεάζονται από την κοινότητα κάνοντας έτσι τους φορείς της κοινότητας τους πιο κατάλληλους για την εξυπηρέτηση αυτών των αναγκών (Hands, 2010). Η κοινότητα δηλαδή, φέροντας τα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς της και των αναγκών της, λειτουργεί ως ένα πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν ενεργά να προτείνουν δράσεις και να οικοδομήσουν σημαντική γνώση (Mogensen & Mayer, 2005). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές γνωρίζουν τον τόπο τους και αναγνωρίζουν τα ζητήματα και τα προβλήματα που απασχολούν την τοπική κοινότητα, μετατρέποντάς τους έτσι σε ενεργούς πολίτες οι οποίοι ενδιαφέρονται για το περιβάλλον τους και δεν επιθυμούν να φύγουν από

αυτό, συμβάλλοντας έτσι στη συνέχεια αλλά και την ανάπτυξη της κοινότητας (Lane & Dorfman 1997· Liarakou et. al., 2014). Η Sanders (2003) έρχεται με την θέση της να ενισχύσει τις παραπάνω απόψεις αναφέροντας το γεγονός ότι οι αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία τόσο των οικογενειών όσο και των γειτονιών συντέλεσε συχνά αρνητικά στην απομάκρυνση των νέων από αξίες και κοινωνικούς δεσμούς, κάνοντας έτσι απαραίτητη τη συλλογική προσπάθεια για την επανένταξή τους στην κοινότητα.

Αναφορικά με την αειφόρο ανάπτυξη, ο ρόλος και η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου κοινότητας έχει τονισθεί από σειρά διασκέψεων παγκόσμιων φορέων. Η συζήτηση για την αναγκαιότητα συμπράξεων ήρθε ξανά στο προσκήνιο από το ζητούμενο της αειφορίας και τις τοπικές Ατζέντες 21 ενώ στην διάσκεψη για την αειφόρο ανάπτυξη στο Γιοχάνεσμπουργκ η ανάγκη για συμπράξεις θεωρήθηκε πιο επιτακτική (Φλογαΐτη, 2006).

Η πορεία προς την αειφόρο ανάπτυξη είναι πολύπλευρη και έτσι δεν μπορεί να εξαρτάται από την εκπαίδευση μόνο. Πολλές άλλες κοινωνικές παράμετροι επηρεάζουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, όπως η διακυβέρνηση, οι μορφές οικονομικής οργάνωσης και η συμμετοχή των πολιτών (UNESCO, 2006). Η ΕΑΑ απαιτεί συνεργασίες με πολλούς παράγοντες όπως τις κυβερνήσεις και τους τις τοπικές αρχές, τον εκπαιδευτικό και επιστημονικό τομέα, ΜΚΟ κ.α. γεγονός το οποίο θα συντελέσει στην αντιμετώπιση της ταχείας τεχνολογικής εξέλιξης και των μεταβαλλόμενων συνθηκών εργασίας (UNECE, 2005). Ακόμη, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο κείμενο της UNESCO (2006) «τα σχολεία δεν υπάρχουν σαν νησιά στην κοινότητα, αλλά είναι συχνά σημαντικά μέρη για έναν ευρύτερο διάλογο και την αλληλεπίδραση, σύνδεση, μέσω γονικής συνδέσεις, με άλλες οργανώσεις και ομάδες της κοινωνίας. Αυτοί μπορούν να συμμετέχουν σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που αφορούν την ανάπτυξη, αλλά χωρίς τη σημαντική συνιστώσα της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη. Αυτές οι ομάδες είναι σημαντικές για να ανακαλυφθούν ποια ζητήματα της βιώσιμης ανάπτυξης είναι σχετικά σε τοπικό επίπεδο και έτσι να ευαισθητοποιηθούν ως προς τη χρήση των γνώσεών τους για την οικοδόμηση της ευαισθητοποίησης του κοινού, την καθιέρωση των τοπικών γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον και να κατευθύνουν τα μέλη τους σε πιο βιώσιμες πρακτικές».

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα η κύρια λειτουργία του σχολείου είναι να διατηρεί και να αναπαράγει πρακτικές της καταναλωτικής κοινωνίας προάγοντας έτσι μια μη βιώσιμη κοινωνία και κάνοντας την ανάγκη για μετατροπή των εκπαιδευτικών πολιτικών πιο επιτακτική (Savelava et. al., 2010). Η θέση των θεσμών για την ανάγκη αλλαγής της εκπαίδευσης και την ανάγκη συμπράξεων, φαίνεται ξεκάθαρα στην διακήρυξη της Βόννης (2009, όπ. αναφ. στο Czippa et. al. 2010) όπου κύρια χαρακτηριστικά για την επίτευξη των στόχων για την Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΑ είναι «η αλλαγή του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων με σκοπό την αντιμετώπιση των ζητημάτων της αειφορίας μέσω συγκεκριμένων πολιτικών σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών για την ΕΑΑ μέσω πολύπλευρων προσεγγίσεων που εκτός των κυβερνητικών φορέων περιλαμβάνει και συμμετοχή των επιχειρήσεων και του επιχειρηματικού τομέα, της κοινωνίας των πολιτών, των τοπικών κοινοτήτων και της επιστημονικής κοινότητας.»

Εκτός των αρμόδιων φορέων (UNESCO, UNECE) αρκετοί είναι και οι ερευνητές οι οποίοι επιχειρηματολογούν για την ανάγκη συνεργασιών σχολείου-κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ και γενικότερα για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ο Scott (2011) θεωρεί ότι τα σχολεία, έχοντας ως στόχο την αειφόρο ανάπτυξη, οφείλουν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των νέων με

κατεύθυνση την ευαισθητοποίηση για έναν πιο βιώσιμο τρόπο ζωής, κάτι το οποίο ίσως οδηγήσει και στην κοινωνική συμμετοχή των νέων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργήσουν καινούρια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που να βασίζονται στην ενεργή και άμεση συμμετοχή των μαθητών μέσα από συνεργασίες με άλλους συμμετέχοντες της μαθησιακής διαδικασίας (συμμαθητές, μέλη από διάφορες ομάδες κτλ.) (Savelava et. al., 2010).

Οι Czippan et. al. (2010) χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι ο σκοπός του σχολείου σήμερα εκτείνεται πέρα από το να μεταδώσει γνώσεις και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την βιομηχανοποιημένη κοινωνία. «Η γνώση για την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων μέσα από τις εμπειρίες των παλαιότερων γενιών αλλά είναι μια συνεχόμενη διαδικασία ανάπτυξης νέας γνώσης μέσα από την ενεργό δράση των συμμετεχόντων». Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία οφείλουν να είναι ανοιχτά στην κοινότητα και σε συνεχή αλληλεπίδραση με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Czippan et. al., 2010). Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί από μόνο του να επιφέρει την αλλαγή σε μια πιο βιώσιμη κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους δεν μπορούν να βρουν λύσεις σε οικονομικά, πολιτικά και επιστημονικά ζητήματα (Czippan et. al., 2010). Έτσι, μια συλλογική πρωτοβουλία μεταξύ του σχολείου και φορέων της κοινότητας θα οδηγήσει στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, τη δημοκρατική συμμετοχή και τις ενεργητικές σχέσεις μεταξύ των πολιτών (Lane & Dorfman, 1997), στόχοι οι οποίοι απασχολούν και την ΕΑΑ.

Επιπρόσθετα, οι κοινότητες και οι γειτονιές ίσως αποτελούν την πιο βασική, και την πιο ελπιδοφόρα, μονάδα για τον σχεδιασμό προγραμμάτων με στόχο την αειφορία και το πιο λογικό σημείο εκκίνησης για τη συμμετοχή του κοινού (Morgan, 2009). Τέσσερα στοιχεία είναι εκείνα τα οποία αναδεικνύουν την κοινότητα ως σημαντικό παράγοντα για την εφαρμογή της ΕΑΑ (Hart, 1997. όπ. αναφ. στο Zachariou & Symeou, 2009): (α) το σχολείο ως μια κοινωνική οργάνωση που έχει την ευθύνη της ανάληψης δράσεων για τη διερεύνηση των προβλημάτων στο τοπικό περιβάλλον, (β) ο μαθητής ως βασικοί συμμετέχοντες για την ανάπτυξη και την εφαρμογή συγκεκριμένων πολιτικών με στόχο την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, (γ) ο τοπικός πληθυσμός και οι γονείς ως σχολικοί εταίροι, και (δ) το τοπικό περιβάλλον στο σύνολό του, ως η περιοχή- στόχος για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικών πολιτικών. Η τοπική κοινότητα είναι ιδανική για συνεργασίες ΕΑΑ, αρχικά, γιατί είναι ένας μικρόκοσμος που αντανάκλα την πολυπλοκότητα των ζητημάτων που αφορούν την αειφορία σε παγκόσμιο επίπεδο ενώ παράλληλα το μέγεθός της είναι το σωστό ώστε οι μαθητές να μπορούν να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν πιο εύκολα με σημαντικούς παράγοντες στον τόπο που μένουν (Czippan et. al., 2010).

Ένα σχολείο δεν είναι δυνατό να είναι ανοιχτό στην κοινωνία αν δεν συνεργάζεται με κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα που την εκφράζουν (Φλογαΐτη, 2006). Η δρομολόγηση της αειφορίας προϋποθέτει την συλλογική δράση και το σχολείο ως ενεργό κομμάτι της κοινωνίας δεν θα μπορούσε να μη συμμετέχει σε αυτό, γεγονός το οποίο αποτελεί πρόκληση για το αειφόρο σχολείο (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2012-2013). Το σχολείο είναι ένα σημαντικό στοιχείο της βιώσιμης ανανέωσης της κοινότητας, και, ως εκ τούτου, θα πρέπει να είναι μέλος μιας πολύπλευρης και πολύπλοκης εταιρικής σχέσης καθώς επίσης και ισάξιο μέλος της συνεργατικής διαδικασίας (Lane & Dorfman, 1997). Η συνεργασία σχολείου – κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ συντελεί στην δημιουργία μιας «κοινής κουλτούρας για την αειφορία» ενώ ενισχύονται τα τοπικά δίκτυα με την βοήθεια των οποίων διαφορετικής κουλτούρας άτομα μπορούν να συνεργαστούν για κοινά κοινωνικά ζητήματα κι ενισχύεται η κοινοτική ταυτότητα (Espinet & Ζαχαρίου, 2014).

Ένα ακόμα ισχυρό επιχείρημα για την εφαρμογή συνεργασιών στα πλαίσια της ΕΑΑ είναι και τα αμοιβαία πλεονεκτήματα, τόσο για την κοινότητα όσο και για το σχολείο, που απορρέουν από αυτή τη διαδικασία, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

1.3.Θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία γίνεται συχνά αναφορά στα αποτελέσματα που απορρέουν από συνεργασίες του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Οι αναφορές αυτές εστιάζουν σε τρία επίπεδα: (α) τους μαθητές, (β) το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και (γ) την κοινότητα στο σύνολό της.

1.3.1.Μαθητές

Οι μαθητές αποτελούν τον κυριότερο λόγο που αναπτύσσονται τέτοιου είδους συνεργασίες και για αυτόν τον λόγο τα περισσότερα από τα αποτελέσματα αναφέρονται σε αυτούς στη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, ένας αριθμός ερευνών δείχνουν ότι οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν σε αρκετά σημεία μέσα από τη συνεργασία του σχολείου τους με την κοινότητα. Αρχικά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Scott (2011) στις περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές συμμετείχαν σε διάφορες διαδικασίες έρευνας και σχεδιασμού αλλαγών τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα, υπήρχαν αρκετά εκπαιδευτικά και σχετικά με την κοινωνική δικτύωση αποτελέσματα ενώ παράλληλα αυξήθηκαν και τα κίνητρα στους μαθητές. Στην έρευνα του ο Efird (2014) αναφέρει ότι η συνεργασία των μαθητών με ενήλικες και φορείς της κοινότητας είχε πολλαπλά θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά, τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας με το τοπικό μουσείο εκτός από τις γνώσεις που κατέκτησαν τόσο για την τοπική ιστορία (Doyle & Krasny, 2003) όσο και για την οικολογία της περιοχής, ανέπτυξαν και διάφορες ικανότητες και δεξιότητες όπως για παράδειγμα την ικανότητα να αλληλεπιδρούν και να παρουσιάζουν τις θέσεις τους σε ξένους. Επιπλέον, ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους ενώ παράλληλα ένιωθαν ευχαρίστηση με την ρόλο τους ως εθελοντές στο πρόγραμμα αυτό. Αρκετοί, μάλιστα, ήταν εκείνοι οι μαθητές που ανέφεραν ότι επιθυμούσαν να μεταφέρουν τις γνώσεις τους και σε άλλα μέλη της κοινότητας (όπως για παράδειγμα στους γονείς τους) δείχνοντας έτσι ότι νοιάζονται για τον τόπο τους, επιθυμώντας μια αλλαγή προς ένα πιο βιώσιμο τρόπο ζωής (Efird, 2014 · Thomson, 2006).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές βλέπουν τον εαυτό τους ως σημαντικούς και αξιότιμους παράγοντες της κοινότητας και ότι η συμμετοχή τους έχει αντίκτυπο συμβάλλοντας έτσι, μέσα από συλλογικές προσπάθειες με άτομα που τους χαρακτηρίζει η διαφορετικότητα, στην αντιμετώπιση διάφορων κρίσιμων ζητημάτων της κοινότητας (Smith, 2015). Η Gough (2005) συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι οι μαθητές αναπτύσσοντας ισχυρούς δεσμούς με μέλη της κοινότητας, ανέπτυξαν την κοινωνική τους ευθύνη (Doyle & Krasny, 2003) καθώς και την αίσθηση ότι ανήκουν στην κοινότητα ενώ επιπλέον ένιωθαν σίγουροι στις κινήσεις τους, αυτοεκτίμηση και ευχαρίστηση να δουλεύουν σε ομάδες με ενήλικες κατοίκους της κοινότητάς τους. Ακόμη, η συνεργασία τους με τους ντόπιους κηπουρούς, που ήταν και το θέμα του προγράμματος που συμμετείχαν, τους έδωσε θέσεις ευθύνης και έγιναν έτσι οι «περιβαλλοντικοί φύλακες» της κοινότητας.

Αναφορικά με το τελευταίο, οι Liu και Kaplan (2006) επισημαίνουν ότι η επαφή των μαθητών με τους γηραιότερους κατοίκους της περιοχής, οι οποίοι συμμετείχαν ως εθελοντές στο πρόγραμμα, επηρέασε την περιβαλλοντική συνείδηση των μαθητών.

Μια ακόμη αναφορά στα θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου- κοινότητας είναι αυτή της Hands (2010), όπου οι μαθητές εκτός από ακαδημαϊκές γνώσεις και εναλλακτικές μαθησιακές ευκαιρίες που το σχολείο από μόνο τους δεν μπορούσε να τους προσφέρει (Thomson, 2006), ανέπτυξαν σχέσεις με άλλα άτομα του περιβάλλοντος έχοντας έτσι πρόσβαση σε διάφορες πληροφορίες και εμπειρίες (Doyle & Krasny, 2003) ενώ ταυτόχρονα εδραίωσαν την αξιοπιστία τους στην κοινότητα. Οι Johns, et. al. (2000b) αναφέρουν και αυτοί με την σειρά τους ότι οι μαθητές νιώθουν ισάξια μέλη της κοινότητας, των οποίων οι απόψεις ακούγονται και γίνονται σεβαστές, ενώ επίσης, αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες χρήσιμες για την κοινότητά τους, στοιχείο το οποίο τους οδηγεί στην παραμονή τους στον τόπο τους είτε για απασχόληση είτε για περαιτέρω σπουδές. Ακόμη, η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινότητα μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή στάσεων των μαθητών απέναντι σε πολίτες ή ομάδες πολιτών για τους οποίους δεν είχαν κάποια εκτίμηση πριν (π.χ. οι νέοι προς ορισμένους ενήλικες), ενώ και οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να αλλάξουν συμπεριφορές και να αντιμετωπίζονται από τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας ως η «νεανική λύση» αντί για «νεανικό πρόβλημα» (Thomson, 2006).

Μια ακόμη σημαντική έρευνα, στην οποία διερευνώνται οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή της κοινότητας στην πραγματοποίηση των σκοπών της ΕΑΑ στην Κύπρο, είναι αυτή των Zachariou και Symeou (2009) στην οποία επισημαίνονται μεταξύ άλλων και τα θετικά αποτελέσματα τέτοιων συμπράξεων που αφορούν τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές τους ενίσχυσαν την περιβαλλοντική τους συνείδηση, ανέπτυξαν πρωτοβουλίες για την προστασία του περιβάλλοντος της κοινότητας και παράλληλα κατανόησαν ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν είναι μόνο εκείνα που αφορούν το περιβάλλον (Zachariou & Symeou, 2009) αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις και τα οικονομικά προβλήματα. Επιπλέον, και σε συμφωνία με προηγούμενες αναφορές, πολλοί από τους μαθητές ανέπτυξαν αίσθηση ευθύνης απέναντι στην κοινότητα καθώς επίσης και την αυτοεκτίμησή τους αναλαμβάνοντας ρόλους και πρωτοβουλίες μέσα στην κοινότητα. Το γεγονός αυτό οδήγησε στο να συνειδητοποιήσουν ότι τα ζητήματα είναι μέρος της ζωής τους ως πολίτες της κοινότητας δημιουργώντας έτσι την αίσθηση του ανήκειν καθώς επίσης και την τόνωση της προσωπικής και της κοινοτικής ταυτότητάς τους. Οι μαθητές επιπλέον, εκτός των όσων αναφέρθηκαν, βελτίωσαν τις επικοινωνιακές, κοινωνικές και επιστημονικές τους δεξιότητες και γενικότερα ενίσχυσαν την γενικότερή τους παιδεία. Τέλος, οι Zachariou και Symeou (2009) αναφέρουν ότι μέσω της άμεσης επαφής και συνεργασίας των μαθητών με φορείς της κοινότητας έγιναν γνωστοί και επιτεύχθηκαν οι στόχοι της ΕΑΑ.

Τέλος, οι Czippan, et. al. (2010) συνοψίζουν τα περισσότερα από όσα ήδη έχουν αναφερθεί, συνδέοντάς τα με την ΕΑΑ. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι «οι μαθητές μαθαίνουν άμεσα μέσα από τις πραγματικές συνθήκες που στοιχειοθετούν το θέμα το οποίο πραγματεύεται η συνεργασία και όχι από μια απλοποιημένη έκδοση ή ένα θεωρητικό βιβλίο. Οι οικονομικές, κοινωνικές και οικολογικές διαστάσεις και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των διαστάσεων είναι εμφανείς, καθώς επίσης και οι διαφορετικές προοπτικές που μπορεί να έχουν για το θέμα διάφορα άτομα». Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες, ευαισθητοποίηση, στάσεις και αξίες. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των συνεργασιών σχολείου κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ οι μαθητές βελτιώνουν τις ικανότητες τους στην επικοινωνία, μοντελοποίηση, χρήση Η/Υ και στον τρόπο να

οργανώνουν ένα πρόγραμμα ενώ αναπτύσσουν τις ικανότητες να ακούν, να καταλαβαίνουν, να δρουν, να ανταλλάσσουν ιδέες και να αξιολογούν. Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι συγκεκριμένοι ερευνητές αναφέρουν ως σημαντική την εκτίμηση που δείχνει η κοινότητα απέναντι στη συμμετοχή και την αξία των μαθητών και ότι οι τελευταίοι αισθάνονται ως ισάξια και ισότιμα μέλη της κοινότητας. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά και στην αλλαγή των στάσεων τους καθώς και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους.

Συνοψίζοντας, τα θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από την συνεργασία σχολείου-κοινότητας και αφορούν τους μαθητές είναι τα εξής:

- Κατάκτηση νέων γνώσεων
- Ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων
- Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης
- Θετικά συναισθήματα από την συμμετοχή τους
- Ενδιαφέρον για τον τόπο τους, ανάπτυξη ισχυρών δεσμών με την κοινότητα και ανάπτυξη της κοινωνικής τους ευθύνης
- Αίσθηση ότι είναι ισότιμα και ισάξια μέλη της κοινότητας
- Ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τους ευθύνης
- Πρόσβαση σε πληροφορίες και εμπειρίες που δεν θα είχαν αλλιώς
- Αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων απέναντι σε άτομα και ομάδες της κοινότητας
- Αλλαγή συμπεριφορών και αναγνώρισή τους από την κοινότητα
- Κατανόηση ότι τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν αφορούν μόνο το περιβάλλον
- Τόνωση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας

1.3.2. Κοινότητες

Η ίδια η κοινότητα είναι ασφαλώς ένας από τους παράγοντες που επωφελείται από τα θετικά αποτελέσματα των συνεργασιών με τα σχολεία, σύμφωνα με τις διεθνείς έρευνες. Τα αποτελέσματα αυτά αναφέρονται είτε στην κοινότητα ως σύνολο είτε στα άτομα που συμμετείχαν στις συνεργασίες ως μέλη της κοινότητας. Οι Johns, et. al. (2000a) αποδίδουν στην συνεργασία σχολείου-κοινότητας, αρκετά θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την κοινότητα και τα μέλη της. Αρχικά, οι εμπλεκόμενοι συμμετείχαν σε διαδικασίες στις οποίες είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν και να δικτυωθούν με άλλα άτομα της κοινότητας, γεγονός το οποίο δεν θα συνέβαινε χωρίς την ύπαρξη της συνεργασίας. Δεύτερον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ανέπτυξαν διάφορες δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η διαπραγμάτευση και η εργασία σε ομάδες. Πολλά από τα άτομα που συνεργάστηκαν με το σχολείο και άλλους φορείς της κοινότητας ανέφεραν την ευχαρίστηση που ένιωθαν με αυτή τους την συμμετοχή (Doyle & Krasny, 2003) και ότι ήρθαν αντιμέτωποι με καινούριες προκλήσεις και νέα γνώση. Η έρευνα, επίσης, κάνει λόγο και για στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στην συνοχή της κοινότητας μέσα από την ενεργή εμπλοκή του σχολείου και της κοινότητας σε ζητήματα της περιοχής και μέσω της μετάδοσης αξιών (Hands, 2010), ενώ δημιουργήθηκε μια αίσθηση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες.

Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους και αίσθημα ευθύνης σε διάφορα ζητήματα που αφορούν την κοινότητα ενώ συνειδητοποιούν ότι η επίλυσή τους επιβάλλει την συμμετοχή όλων, τόσο συλλογικά όσο και ατομικά (Ζαχαρίου κ.ά., 2008). Επιπρόσθετα, η

ενεργοποίηση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με ζητήματα της κοινότητας, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, έχει ως συνέπεια την έμμεση ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση τόσο των γονέων όσο και άλλων μελών της κοινότητας (Zachariou, & Symeou, 2009 · Gough, 2005), εφόσον οι μαθητές συντελούν πολλαπλασιαστικά ως φορείς γνώσεων, πρακτικών και αλλαγής στάσεων. Τα μέλη της κοινότητας μέσα από τη συμμετοχή τους αισθάνονται ενεργά μέλη της (Lane & Dorfman, 1997· Johns, et. al., 2000a· Zaferatos, 2007· Liarakou et. al., 2014) ενώ η συνεργασία οργανώνει και μετατρέπει τις γειτονιές σε ενεργούς φορείς της κοινότητας καταλήγοντας έτσι σε αποτελέσματα που αφορούν τη βελτίωση του τρόπου ζωής των κατοίκων αλλά και των στάσεων και των αντιλήψεών τους (Diehl, et. al., 2005).

Πολλά από τα αποτελέσματα που αφορούν την κοινότητα αναφέρονται και στην θεμελίωση ισχυρών δεσμών και σχέσεων μεταξύ των κατοίκων μιας κοινότητας. Η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση και ανάπτυξη των δεσμών ανάμεσα στις γενιές και ανάμεσα σε ομάδες, άτομα και φορείς της κοινότητας, σε μια περίοδο όπου όλα είναι ρευστά (Johns, et. al., 2000a). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθούν νέα δίκτυα επικοινωνίας καθώς επίσης και να δημιουργηθούν ευκαιρίες για επικοινωνία, διακίνηση πληροφοριών και εμπειριών έχοντας ως σκοπό την ενίσχυση και συμπλήρωση των τοπικών σχέσεων και δεσμών (Thomson, 2006). Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται το κοινωνικό κεφάλαιο (social capital) (Lane & Dorfman, 1997) ενώ παράλληλα οι συμμετέχοντες γνωρίζονται μεταξύ τους και γίνονται κοινωνοί των ιδιαιτεροτήτων τους και των ζητημάτων που τους απασχολούν (Crawford, 2015). Ακόμη, οι δεσμοί αυτοί μπορούν να κρατήσουν τους νέους ανθρώπους στην κοινότητα (Sanders & Lewis, 2005· Johns, et. al., 2000b· Liarakou et. al., 2014), προωθώντας την ανάπτυξη και διατήρησή της (Zaferatos, 2007).

Επιπρόσθετα, αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν ότι τα άτομα που εμπλέκονται σε τέτοιου είδους συνεργασίες αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες, όπως για παράδειγμα την ικανότητα για ηγεσία και επικοινωνία, καθώς επίσης κατακτούν νέες γνώσεις αναφορικά με την κοινότητα, το περιβάλλον της, την ιστορία της κ.α. (Ζαχαρίου κ. συν. 2008· Zachariou, & Symeou, 2009· Johns, et. al., 2000b) ενώ παράλληλα μέσα από τέτοιες συνεργασίες αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα όπως ευχαρίστηση και ενθάρρυνση για τη συμμετοχή, βελτίωση της αυτοεκτίμησης κ.α. (Doyle & Krasny, 2003· Thomson, 2006· Liu & Kaplan, 2006· Tali Tal, 2004· Johns, et. al., 2000b). Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι εκτός όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, η κοινότητα μπορεί να αποκομίσει και κάτι χειροπιαστό από τέτοιου είδους συνεργασίες όπως για παράδειγμα μια παιδική χαρά και τον καθαρισμό των δρόμων (Dryfoos, 2005) αλλά και περιβαλλοντική προστασία είτε άμεσα με την φύτευση δέντρων είτε έμμεσα με την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των μελών της κοινότητας (Liarakou et. al., 2014).

Αναφορικά με την συνεργασία σχολείου κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ, τα αποτελέσματα που αφορούν την κοινότητα δεν απέχουν από όσα προαναφέρθηκαν καθώς, όπως φαίνεται από όλες τις σχετικές αναφορές, τα αποτελέσματα συμφωνούν με τον σκοπό της ΕΑΑ ως προς την δημιουργία κοινοτήτων που βασίζονται στην βιώσιμη ανάπτυξη. Τα θετικά αποτελέσματα για την κοινότητα συνοψίζονται στα εξής:

- Επαφή με άτομα που δεν θα είχαν αλλιώς την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων
- Εμπλοκή σε νέες εμπειρίες

- Θετικά συναισθήματα από την συμμετοχή τους
- Κατάκτηση νέας γνώσης
- Αίσθηση εμπιστοσύνης
- Συμβολή στη συνοχή της κοινότητας
- Ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και ενδιαφέροντος για το καλό του τόπου τους
- Ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση για τα ζητήματα της κοινότητας
- Αίσθηση ότι είναι ενεργά μέλη της κοινότητας
- Βελτίωση τρόπου ζωής
- Αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων
- Τα μέλη της κοινότητας γνωρίζονται μεταξύ τους και αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί μεταξύ τους
- Δημιουργία νέων δικτύων επικοινωνίας, ευκαιρίες για επικοινωνία
- Πρακτικά (χειροπιαστά) αποτελέσματα και περιβαλλοντική προστασία

1.3.3. Σχολείο- εκπαιδευτικοί

Εκτός των μαθητών και των μελών της κοινότητας, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν επίσης θετικά στοιχεία από την συνεργασία τους με την κοινότητα. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι το κύρος του σχολείου μέσα στην κοινότητα βελτιώνεται (Hands, 2010) καθώς τα μέλη της κοινότητας έρχονται σε άμεση επαφή με το προσωπικό αλλά και τον τρόπο εργασίας τους (Tali Tal, 2004). Τα μέλη της κοινότητας αναγνωρίζουν την αξία του σχολείου καθώς και την προσφορά του στην αντιμετώπιση των ζητημάτων της τοπικής κοινότητας (Czippan, et. al., 2010) και έτσι αναπτύσσεται κατανόηση και εμπιστοσύνη μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας (Johns, et. al., 2000a). Επιπλέον, μπαίνουν τα θεμέλια για την περαιτέρω ανάπτυξη του σχολείου (Sanders & Lewis, 2005 · Czippan, et. al., 2010) και ταυτόχρονα το σχολείο γίνεται ένας παράγοντας για την βιώσιμη ανάπτυξη της κοινότητας, αναπτύσσοντας στενές σχέσεις με αυτή (Czippan, et. al., 2010).

Η συνεργασία σχολείου κοινότητας συμβάλλει, από τη μεριά της κοινότητας προς το σχολείο, τόσο σε υλικές και κτιριακές υποδομές όσο και στην προσφορά ανθρώπινου δυναμικού (Hands, 2010· Johns, et. al., 2000b). Επιπλέον, η συνεργασία αυτή βοηθάει το έργο των εκπαιδευτικών κάνοντάς το πιο εύκολο (Czippan, et. al., 2010) προσφέροντας δεδομένα και υπηρεσίες, όπως για παράδειγμα αυτή της συμβουλευτικής, που δεν θα μπορούσε αλλιώς το σχολείο να τα προσφέρει στους μαθητές του (Hands, 2010). Οι εκπαιδευτικοί κατακτούν και αυτοί νέες γνώσεις και βελτιώνουν ικανότητες και δεξιότητες, όπως για παράδειγμα την δεξιότητα της επικοινωνίας (Czippan, et. al., 2010· Zachariou, & Symeou, 2009· Johns, et. al., 2000a) ενώ αντιλαμβάνονται την προσωπική τους ευθύνη απέναντι στην κοινότητα και το περιβάλλον της (Zachariou, & Symeou, 2009) και ενεργοποιούνται ακόμα περισσότερο (Czippan, et. al., 2010).

Συμπερασματικά τα θετικά αποτελέσματα, όσο αφορά το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, που αναφέρονται στις διεθνείς έρευνες και στη διεθνή βιβλιογραφία είναι τα εξής:

- Αυξάνεται το κύρος του σχολείου, αναγνωρίζεται η αξία και η προσφορά του, αναπτύσσεται κατανόηση και εμπιστοσύνη μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας
- Ανάπτυξη του σχολείου.

- Ανάπτυξη ισχυρών δεσμών και το σχολείο γίνεται παράγοντας για την βιώσιμη ανάπτυξη της κοινότητας
- το σχολείο επωφελείται σε υποδομές (υλικές, κτιριακές, ανθρώπινου δυναμικού)
- Διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών
- Προσφορά υπηρεσιών και δεδομένων που δεν θα μπορούσε αλλιώς το σχολείο να διαθέτει???
- Κατάκτηση νέων γνώσεων και βελτίωση δεξιοτήτων και ικανοτήτων από την μεριά των εκπαιδευτικών
- Προσωπική ευθύνη απέναντι στην κοινότητα και το περιβάλλον της
- Ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών

2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ

2.1. Παράγοντες που εμποδίζουν ή δυσχεραίνουν την συνεργασία σχολείου-κοινότητας

Παρόλα τα θετικά αποτελέσματα που απορρέουν από τις συμπράξεις του σχολείου με την κοινότητα υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών. Οι παράγοντες αυτοί είτε προέρχονται από τους ίδιους τους συνεργάτες ή από την διαδικασία της συνεργασίας.

Αρχικά, υπάρχουν αναφορές που σχετίζονται με παράγοντες οι οποίοι προέρχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρεται συχνά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και εκπαιδευμένοι για την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών (Epstein, 2013 · Gough, 2005· Epstein & Sanders, 2006). Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα της Gough (2005) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δυσκολεύτηκαν στην ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα καθώς δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και τόνισαν ότι δεν υπήρχε ένα σχετικό παράδειγμα από κάποιο άλλο σχολείο ή κάποιες πρακτικές ώστε να βασιστούν σε αυτά. Το συγκεκριμένο πρόβλημα έχει τονιστεί και από ακόμα δύο έρευνες στις οποίες αναφέρεται η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων και καθηγητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Epstein, 2013· Epstein & Sanders, 2006). Τα πανεπιστημιακά μαθήματα, τα οποία είναι σχετικά με την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας, είναι λίγα έως ανύπαρκτα, κάτι το οποίο συνέβαινε στο παρελθόν αλλά και σήμερα (Epstein, 2013), γεγονός το οποίο αποκλείει τους εκπαιδευτικούς από σημαντικές πληροφορίες, γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με την ανάπτυξη τέτοιου είδους συμπράξεων (Epstein & Sanders, 2006). Επιπλέον, η συνεχής μετακίνηση των εκπαιδευτικών, κάθε χρόνο από σχολείο σε σχολείο και ιδιαίτερα σε πιο απομακρυσμένες περιοχές, αποτελεί παράγοντα που δυσχεραίνει την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών (Johns, et. al., 2000a). Ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι πολύ έντονος ιδιαίτερα στη χώρα μας καθώς έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί είτε απορρίπτουν τις θέσεις τους σε

απομακρυσμένα νησιά είτε η πρόσληψή τους διαρκεί για μόλις ένα χρόνο με αποτέλεσμα να μην ξεκινούν κάποια αξιολογή συνεργασία με την κοινότητα (Liarakou et. al., 2014).

Ο χρόνος είναι ακόμη ένας κρίσιμος παράγοντας, η έλλειψη του οποίου πολλές φορές αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα (Gough, 2005· Czippan, et. al., 2010· Liarakou et. al., 2014), κυρίως από την μεριά του σχολείου, για την ανάπτυξη συνεργασιών. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της Hands (2010) η οποία κάνει λόγο για ενασχόληση των εκπαιδευτικών με προγράμματα που στηρίζονταν σε συνεργασίες, σε ώρες εκτός του ωραρίου εργασίας τους. Οι συνεργασίες αυτού του είδους χαρακτηρίζονται ως χρονοβόρες (Tali Tal, 2004) και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφιερώνουν αρκετό από τον ελεύθερό τους χρόνο ώστε να γίνει πράξη μια συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας (Czippan, et. al., 2010· Hands, 2010). Επιπλέον, σχετικός με τον παράγοντα του χρόνου είναι και η ύλη την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ολοκληρώσουν. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διαχειριστούν κατάλληλα τον χρόνο που τους δίνεται στο σχολείο καθώς η ύλη των μαθημάτων είναι εκ των προτέρων καθορισμένη σχετικά με το τι και το πώς θα διδαχθεί και οι ίδιοι προλαβαίνουν να κάνουν μόνο τα τυπικά (Smith, 2015) ενώ παράλληλα τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων δεν αφήνουν και πολλά περιθώρια για περαιτέρω δραστηριότητες που να απαιτούν χρόνο, όπως για παράδειγμα η ΕΑΑ (Johns, et. al., 2000a· Ulbricht, K., J. Settele and F. Benedict (eds.), 2010 όπ. αναφ. στο Czippan, et. al., 2010).

Εμπόδια για την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείου και κοινότητας παρουσιάζονται και από την μεριά των υπόλοιπων συνεργατών. Αρχικά, οι γονείς αρκετές φορές παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών καθώς για να προχωρήσει μια τέτοια διαδικασία πρέπει πρώτα να δώσουν την συγκατάθεσή τους. Ωστόσο, οι γονείς συχνά ανησυχούν για την ασφάλεια των παιδιών τους και ταυτόχρονα για τις σχολικές τους επιδόσεις που αρκετές φορές θεωρούν ότι επηρεάζονται αρνητικά από δράσεις που δεν αφορούν καθαρά το μάθημα που γίνεται στα πλαίσια της κάλυψης της ύλης (Efird, 2014) ενώ αντίθετα, υπάρχουν γονείς οι οποίοι δεν έχουν σε εκτίμηση τον ρόλο του σχολείου και προτιμούν τα παιδιά τους να αρχίσουν να δουλεύουν από μικρή ηλικία παρά να πηγαίνουν στο σχολείο (Liarakou et. al., 2014). Για τους λόγους αυτούς, αλλά και επειδή οι γονείς δεν είναι εξοικειωμένοι «με δραστηριότητες που υπερβαίνουν τον παραδοσιακό τρόπο εμπλοκής τους στο σχολείο» (Ζαχαρίου κ.α., 2008) υπάρχει μικρό ποσοστό συμμετοχής τους σε συνεργασίες σχολείου-κοινότητας. Επίσης, όπως αντίστοιχα αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι διάφοροι φορείς της κοινότητας πολλές φορές δεν μπορούν να αφιερώνουν τον απαραίτητο χρόνο που χρειάζονται τέτοιου είδους συνεργασίες (Hands, 2010· Czippan, et. al., 2010· Liarakou et. al., 2014) με αποτέλεσμα να μην προχωρούν οι συνεργασίες. Ακόμη, η έλλειψη οικονομικών πόρων, τόσο από την πλευρά των σχολείων όσο και από την πλευρά των φορέων της κοινότητας, είναι ένα από τα εμπόδια ανάπτυξης τέτοιων συνεργασιών (Czippan, et. al., 2010· Gough, 2005· Ulbricht, et. al., 2010 όπ. αναφ. στο Czippan, et. al., 2010· Liarakou et. al., 2014). Η έλλειψη δηλαδή μακροπρόθεσμης οικονομικής ενίσχυσης για τέτοιου είδους δράσεις (Czippan, et. al., 2010) αλλά και η μη διάθεση οικονομικών, υλικών και κτηριακών υποδομών αποτελεί τροχοπέδη στην έναρξη και υλοποίηση συνεργασιών ανάμεσα στα σχολεία και τις τοπικές κοινότητες.

Τέλος, ως αποτρεπτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη συνεργασιών αναφέρονται και οι δυσκολίες που παρουσιάζει η όλη διαδικασία της συνεργασίας. Συγκεκριμένα, στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος ότι η πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ των συνεργατών καθώς και πολλές φορές οι προβληματικές διαδικασίες συνεργασίας αποτελούν τις δυσκολίες για την ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου κοινότητας (Miller & Hafner, 2008· Crawford,

2015). Στην έρευνα των Liarakou et. al. (2014), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι πολλοί είναι εκείνοι οι οποίοι είναι διστακτικοί στην ανάπτυξη συνεργασιών καθώς θεωρούν ότι μέσα από αυτές τις συνεργασίες οι εξωτερικοί συνεργάτες μπορεί να επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός το οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν. Επιπλέον, η άνιση ή ακόμα και άδικη κατανομή εξουσίας στις διαδικασίες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων ανάμεσα στα μέρη μιας συνεργασίας αλλά και η δυσκολία στην κατανόηση των ρόλων τους από την μεριά των εταίρων είναι παράγοντες οι οποίοι αποτρέπουν, κυρίως τα σχολεία, στην ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα (Crawford, 2015· Tali Tal, 2004· Miller & Hafner, 2008· Ulbricht, et. al., 2010 όπ. αναφ. στο Czippa, et. al., 2010). Τέλος, γραφειοκρατικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα η απαραίτητη έγκριση αρμόδιων φορέων για την ανάπτυξη συνεργασιών, αποτελούν πολλές φορές αποτρεπτικούς παράγοντες στην ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου-κοινότητας (Liarakou et. al., 2014).

2.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργασιών

Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται λόγος για παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επιτυχία μιας συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα καθώς επίσης και για κριτήρια με τα οποία μια συνεργασία θεωρείται επιτυχής. Οι παράγοντες αυτοί έρχονται σε αντιδιαστολή με τους παράγοντες που εμποδίζουν την συνεργασία, οι οποίοι αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, και πολλές φορές αποτελούν τα μέτρα αντιμετώπισης τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν.

Αρχικά, οι Mattessich και Monsey (1992) παραθέτουν παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επιτυχία μιας συνεργασίας ανάμεσα σε φορείς της κοινότητας, και όχι απαραίτητα μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες εντάσσονται σε έξι κατηγορίες όπως φαίνεται και στην συνέχεια (Mattessich & Monsey, 1992): 1. Περιβάλλον, 2. Χαρακτηριστικά μελών, 3. Διαδικασία/δομή, 4. Επικοινωνία, 5. Σκοπός, 6. Πηγές- πόροι.

1. Περιβάλλον

Οι παράγοντες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αναφέρονται:

- α) στην ιστορία των συνεργασιών στην κοινότητα μέσω της οποίας γίνονται κατανοητά οι ρόλοι και οι απαιτήσεις των συμμετεχόντων σε παλιότερες συνεργασίες βοηθώντας έτσι στην καλύτερη οργάνωση της δεδομένης συνεργασίας,
- β) στην ομάδα συνεργασίας ότι πρέπει να θεωρείται ως η υπεύθυνη για τις αποφάσεις, τους στόχους και τις δραστηριότητες που θέλει να πετύχει,
- γ) σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον από την μεριά της κοινότητας ως προς τις εργασίες της συνεργασίας.

2. Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν οι παρακάτω παράγοντες:

- α) αμοιβαία εμπιστοσύνη, κατανόηση και σεβασμός τόσο μεταξύ των συνεργατών, όσο και για τις αξίες, τους τρόπους δράσεις και τις απαιτήσεις του καθενός,
- β) εμπλοκή συνεργατών από όλο το φάσμα της κοινότητας,
- γ) οι συμμετέχοντες βλέπουν την συνεργασία και για το προσωπικό τους όφελος το οποίο αντισταθμίζει την απώλεια της αυτονομίας μέσα σε μια συνεργασία,
- δ) ικανότητα για συμβιβασμό αφού αρκετές φορές οι συμμετέχοντες μπορεί να μην είναι απολύτως σύμφωνοι με τις αποφάσεις της ομάδας.

3. Διαδικασία/δομή

Οι παράγοντες που αναφέρονται στην διαδικασία και τη δομή της συνεργασίας συνοψίζονται ως εξής:

- α) τα μέλη της ομάδας συνεργασίας μοιράζονται τόσο τα αποτελέσματα όσο και τις διαδικασίες και τους τρόπους που η ομάδα λειτουργεί και εργάζεται,
- β) όλοι συμμετέχουν στην λήψη των αποφάσεων,
- γ) ευελιξία στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης,
- δ) οι ρόλοι, οι υποχρεώσεις και οι αρμοδιότητες γίνονται απολύτως κατανοητές από τους συνεργάτες,
- ε) προσαρμοστικότητα, δηλαδή η ομάδα συνεργασίας έχει την ικανότητα να παραμένει σταθερή και ακλόνητη ακόμα και αν χρειαστεί να αλλάξει ορισμένα δεδομένα, όπως κάποια μέλη ή κάποιους στόχους, ώστε να ανταποκριθεί στις αλλαγές των εκάστοτε δεδομένων.

4. Επικοινωνία

Οι παράγοντες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι οι ακόλουθοι:

- α) ανοιχτή και συχνή επικοινωνία, δηλαδή τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν συχνά, ενημερώνει το ένα το άλλο, συζητήσουν τα θέματα ανοιχτά, μεταφέρουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ο ένας στον άλλο και σε άτομα εκτός της ομάδας,
- β) ύπαρξη επίσημων και ανεπίσημων καναλιών επικοινωνίας ώστε από την μία να υπάρχει μια ορισμένη από την ομάδα ροή πληροφοριών αλλά ταυτόχρονα να αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων ώστε να υπάρχει καλύτερη πληροφόρηση και συνοχή στην ομάδα.

5. Σκοπός

Στην κατηγορία που γίνεται λόγος για τους σκοπούς της συνεργασίας ανήκουν οι παράγοντες:

- α) σαφείς και επιτεύξιμοι στόχοι οι οποίοι είναι ξεκάθαροι σε όλα τα μέλη της συνεργασίας,
- β) κοινό όραμα από όλους τους συνεργάτες σχετικά με τις στρατηγικές και τους στόχους της συνεργασίας,
- γ) η συνεργασία έχει μοναδικό σκοπό ο οποίος μπορεί να διαφέρει από τους στόχους των συνεργατών σε ατομικό επίπεδο.

6. Πηγές- πόροι

Οι παράγοντες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι οι ακόλουθοι δύο:

- α) επαρκή κεφάλαια για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων που απαιτούνται στα πλαίσια της συνεργασίας,
- β) η ύπαρξη ενός ατόμου ο οποίος συγκαλεί συνήθως την ομάδα συνεργασίας κι ο οποίος έχει οργανωτικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, είναι παράγοντας που οδηγεί στην επιτυχία της συνεργασίας.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Bowen (2005) αναφέρει ορισμένες προτάσεις για τους παράγοντες που θα βοηθούσαν τις συνεργασίες μέσα στην κοινότητα με σκοπό την αειφόρο ανάπτυξή της. Αρχικά αναφέρει ότι για να είναι βιώσιμο ένα πρόγραμμα συνεργασίας μέσα στην κοινότητα οι εμπλεκόμενοι πρέπει να έχουν την δυνατότητα και είναι πρόθυμοι να ασχοληθούν και να επιλύσουν προβλήματα της κοινότητας, να διαχειρίζονται και να διατηρούν τις κοινωνικές σχέσεις και να συμμετέχουν στην ανάπτυξη οικονομικών δραστηριοτήτων. Οι συμμετέχοντες, αναζητώντας και το προσωπικό τους όφελος βοηθούν παράλληλα στην ανάπτυξη της κοινότητας και στη βιωσιμότητά της (Bowen, 2005). Παρόμοια με τους Mattessich και Monsey (1992) ο Bowen (2005) θεωρεί ότι οι εμπλεκόμενοι σε

δραστηριότητες που αφορούν την κοινότητα και την συνεργασία πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην λήψη αποφάσεων γεγονός το οποίο γενικεύει αναφέροντας ότι σε αντιστοιχία και οι τοπικές κοινότητες πρέπει να συμμετέχουν σε εθνικό επίπεδο στις αποφάσεις, κάτι το οποίο θα συμβεί με θεσμικές αλλαγές από την μεριά του κράτους αποφεύγοντας όμως την γραφειοκρατία.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα διάφοροι ερευνητές έχουν προτείνει παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία καθώς επίσης έχουν διατυπώσει συμβουλές μέσα από τις έρευνές τους για το πώς μπορεί να διασφαλιστεί μια καλή συνεργασία. Οι Johns et. al. (2000a) αναφέρουν για παράδειγμα ότι χαρακτηριστικά της κοινότητας και του σχολείου μπορούν να επηρεάσουν την συνεργασία μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, η θετική άποψη της κοινότητας για τον ρόλο της εκπαίδευσης αλλά και των τοπικών σχολείων είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη καλών συνεργασιών. Η θετική αυτή οπτική, δημιουργείται από τις κινήσεις του σχολείου για άνοιγμά του προς την κοινότητα καθώς επίσης και από κινήσεις των διευθυντών προς αυτή την κατεύθυνση (Johns et. al., 2000a). Οι καλές σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών συνεργασιών μεταξύ τους ενδυναμώνοντας την αυτοεκτίμηση και τη συνοχή της ομάδας, διαμορφώνοντας την ταυτότητα του έργου και παρακινώντας νέους φορείς για συνεργασία (Liarakou et. al., 2014). Επιπλέον, η συνοχή της κοινότητας βοηθάει την ανάπτυξη συνεργασιών, όπως επίσης και η συνοχή των σχολείων και η αίσθηση της κοινότητας μέσα στα ίδια τα σχολεία. Ο βαθμός εμπλοκής της κοινότητας είναι ακόμη ένας παράγοντας που επηρεάζει την πορεία της συνεργασίας καθώς όσο περισσότερο εμπλέκεται η κοινότητα στα του σχολείου τόσο περισσότερο συμβάλλει στην σωστή λειτουργία του, ενώ αντίστοιχα και η εμπλοκή του σχολείου, ακόμα και σε ώρες εκτός σχολικού προγράμματος, σε θέματα που αφορούν την κοινότητα βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν τόσο το σχολείο όσο και την κοινότητα (Johns et. al., 2000a).

Επιπρόσθετα, το μέγεθος του σχολείου αλλά και αυτό της κοινότητας παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη συνεργασιών. Αρχικά, μικρότερες κοινότητες είναι πιο εύκολο να συνεργαστούν καθώς υπάρχει μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των κατοίκων ενώ παράλληλα είναι πιο πιθανό να γνωρίζονται μεταξύ τους διευκολύνοντας έτσι τις διαδικασίες της συνεργασίας, κάτι το οποίο συμβαίνει αντίστοιχα και με το μέγεθος του σχολείου (Johns et. al., 2000a). Επίσης, όπως αναφέρουν οι Johns et. al. (2000a) ένας ακόμη παράγοντας είναι και η σταθερότητα του προσωπικού του σχολείου, και ιδιαίτερα των διευθυντών, στην περιοχή καθώς με τον τρόπο αυτόν δένονται περισσότερο με την τοπική κοινωνία αλλά και γίνονται αποδέκτες σεβασμού και αναγνωρισιμότητας από την τοπική κοινότητα. Τέλος, ο ρόλος του διευθυντή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, και για όλους τους παραπάνω παράγοντες, καθώς είναι ο υπεύθυνος για την ανάδειξη των δραστηριοτήτων του σχολείου στην κοινότητα ενώ είναι εκείνος ο οποίος διευκολύνει και την επικοινωνία του σχολείου με την κοινότητα δημιουργώντας έτσι σταθερές βάσεις για ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασιών (Johns et. al., 2000a· Liarakou et. al., 2014).

Ένας παράγοντας η ύπαρξη του οποίου είναι καθοριστική για την ανάπτυξη συνεργασιών είναι ο χρόνος όπως επίσης και η εξασφάλιση υλικοτεχνικών υποδομών. Όπως αναλύθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο η έλλειψη χρόνου είναι ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη συνεργασιών και για αυτό τον λόγο ο χρόνος θεωρείται ένας από τους παράγοντες που μπορεί να συμβάλει θετικά στις διαδικασίες της συνεργασίας. Αρχικά, χρόνος χρειάζεται ώστε να αναγνωριστούν οι ανάγκες της

κοινότητας και του σχολείου, να βρεθούν οι κατάλληλοι συνεργάτες αλλά και να αξιολογηθούν παλαιότερες συνεργασίες με σκοπό να αποφευχθούν λάθη (Sanders & Lewis, 2005) όπως επίσης και για να ετοιμαστούν οι μαθητές για την συνεργασία (Doyle & Krasny, 2003). Ακόμη, χρειάζεται χρόνος για αξιολόγηση της συνεργασίας, τόσο στο τέλος όσο και κατά τη διάρκειά της, αφού η ίδια αποτελεί μια διαδικασία και όχι ένα μεμονωμένο γεγονός (Sanders, 2003). Επιπλέον, η ύπαρξη διαθέσιμου χώρου για τις δραστηριότητες και κατάλληλου εξοπλισμού βοηθούν στην εμπλοκή όλων των συνεργατών και κατά συνέπεια στην ανάπτυξη καλών συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας (Crawford, 2015· Hands, 2010).

Αρκετοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι αναφέρουν ότι η άμεση και έμμεση εμπλοκή της κοινότητας στα πλαίσια τέτοιων συνεργασιών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία της συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της συνεργασίας οφείλει να συμβαδίζει με τις ανάγκες του σχολείου, της κοινότητας, των συμμετεχόντων αλλά και των κατοίκων της περιοχής γενικότερα (Hands, 2010· Lane & Dorfman, 1997). Το σχολείο, πριν ξεκινήσει από την μεριά του την συνεργασία με την κοινότητα, πρέπει να έχει ένα δομημένο πρόγραμμα να προτείνει το οποίο θα έχει καθορισμένους στόχους και δράσεις και τα οποία θα βασίζονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα της κοινότητας ενώ παράλληλα να είναι εφικτοί και να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Sanders & Lewis, 2005). Με τον τρόπο αυτό, με τους ξεκάθαρους στόχους δηλαδή, δημιουργούνται ισχυρές βάσεις συνεργασίας ενώ παράλληλα προάγονται και οι σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων (Crawford, 2015). Το κοινό όραμα, επιπλέον, μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας τόσο όσο αφορά την εκπαίδευση (Johns, et. al., 2000b· Kilpatrick, et. al., 2003) όσο και το αίσθημα της κοινότητας (Kilpatrick, et. al., 2003) είναι βασικός παράγοντας για την σωστή και αποτελεσματική ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας.

Επίσης, η άμεση εμπλοκή της κοινότητας και των μελών της κρίνεται ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας. Οι απόψεις των συμμετεχόντων πρέπει να ακούγονται με σεβασμό και προσοχή (Sanders & Lewis, 2005) και ταυτόχρονα οι ίδιοι να αναπτύσσουν τις ικανότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν ενεργά στην λήψη αποφάσεων ώστε να έχουν λόγο τόσο κατά τη διάρκεια της συνεργασίας αλλά και στην αλλαγή του τρόπου ζωής τους (Bowen, 2005). Επιπρόσθετα, και οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη διαδικασία της συνεργασίας, τόσο στην λήψη αποφάσεων όσο και στην οργάνωση και τον σχεδιασμό της συνεργασίας (Doyle & Krasny, 2003) ενώ επίσης οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη για την ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα (Hands, 2010).

Η σωστή επιλογή των συνεργατών αποτελεί έναν ακόμα κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη αλλά και τη βιωσιμότητα ανάλογων συνεργασιών. Η Sanders (2003) αναφέρει ότι η επιλογή των συνεργατών πρέπει να γίνεται με βάση κάποια κριτήρια όπως είναι οι κοινοί στόχοι, η αφοσίωση στην διαδικασία της συνεργασίας, η ικανότητα για ανοιχτό διάλογο και ο σεβασμός μεταξύ των συμμετεχόντων ενώ παράλληλα οφείλουν να αναστοχάζονται την εμπειρία τους σε συνεργασίες ώστε να επιλέγουν το εύρος και την ποιότητα των συνεργασιών που θέλουν να κάνουν. Μια συνεργασία για να είναι επιτυχής πρέπει να εμπλέκει όλους τους συμμετέχοντες, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι οι συνεργάτες πρέπει να είναι ικανοί στην συνεργασία αλλά και ενεργοί σε αυτή εφόσον έχουν όλοι κοινή ευθύνη για την όλη διαδικασία (Kilpatrick, et. al., 2003).

Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι ένας παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην σωστή επιλογή των συνεργατών, αλλά και στη σωστή οργάνωση της συνεργασίας γενικότερα, είναι η σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν έλλειψη ικανοτήτων και γνώσεων σχετικά με την ανάπτυξη συνεργασιών. Η σωστή εκπαίδευσή τους, λοιπόν, αποτελεί επίσης παράγοντα ο οποίος διευκολύνει την ανάπτυξη, την οργάνωση και την βιωσιμότητα των συνεργασιών σχολείου- κοινότητας δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες όπως το να σχεδιάζουν συνεργασίες, να είναι ικανοί στην επικοινωνία μεταξύ των συνεργατών και να διαχειρίζονται τυχόν προβλήματα (Sanders, 2003) ενώ ακόμα και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από άλλες παρόμοιες δραστηριότητες ή και γενικότερα από άλλα σχολεία αποτελούν κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας (Liarakou et. al., 2014). Ένας παράγοντας ο οποίος έρχεται κατά κάποιον τρόπο σε αντιδιαστολή με τον παραπάνω και διευκολύνει την ανάπτυξη συνεργασιών είναι η ύπαρξη ιστορικού συνεργασιών, δηλαδή εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε ανάλογες συνεργασίες, παράλληλα με τις ήδη αναπτυγμένες σχέσεις μεταξύ μελών της κοινότητας και του σχολείου στο πλαίσιο αυτών των συνεργασιών. Στην έρευνά της η Hands (2010) αναφέρει ότι οι συνεργασίες διευκολύνονται πολύ όταν χρησιμοποιούνται οι ήδη υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας και του σχολείου το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργασιών από την πρώτη κιόλας επαφή.

Η επικοινωνία αποτελεί ακόμη έναν βασικό παράγοντα για την επιτυχία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Οι Johns et. al. (2000a) στην έρευνά τους αναφέρουν ότι η συνεχής και συχνή επικοινωνία μεταξύ των μελών σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας είχε ως αποτέλεσμα την θεμελίωση γερών βάσεων τόσο στις σχέσεις των συνεργατών όσο και στη διαδικασία της συνεργασίας. Η συχνή επικοινωνία, επίσης, συμβάλλει και στη διατήρηση των καλών σχέσεων αλλά και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν, όπως για παράδειγμα οι διαφορές των απόψεων των συμμετεχόντων οι οποίες μπορούν να λυθούν μέσω του διαλόγου (Johns, et. al., 2000b), προβάλλοντας έτσι τις πεποιθήσεις και τους προβληματισμούς τους (Czippan, et. al., 2010). Η αναφορά ακόμη, της Sanders (2003) στο γεγονός ότι οι συνεργάτες πρέπει να έχουν ικανότητες επικοινωνίας αποδεικνύει τη σπουδαιότητα της τελευταίας αναφορικά με την ποιότητα και την επιτυχία της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας. Επιπρόσθετα, μέσω της επικοινωνίας δίνεται η δυνατότητα στους συνεργάτες να ανταλλάξουν πληροφορίες, γνώσεις και τα αποτελέσματα των εργασιών τους (Savelava et. al, 2010) ενώ μέσω της διαδικασίας αυτής έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον προσωπικά και να γίνουν κοινωνοί των ιδιαιτεροτήτων τους και των απαιτήσεών τους από την συνεργασία (Czippan, et. al., 2010) διευκολύνοντας έτσι την όλη διαδικασία.

Αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ οι παράγοντες που επηρεάζουν και συμβάλλουν θετικά στην βιωσιμότητα και την επιτυχία της συνεργασίας παρουσιάζουν, όπως είναι λογικό, πολλές ομοιότητες με τους παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως και πολλοί από αυτούς συμπίπτουν. Οι Breiting et. al. (2005), αναφέροντας τα κριτήρια που οφείλουν να πληρούν τα σχολεία που είναι προσανατολισμένα στην ΕΑΑ κάνουν λόγο και στην ανάγκη ανάπτυξης συνεργασιών με την κοινότητα στις οποίες το σχολείο εμπλέκει την κοινότητα ως μέσο μάθησης αλλά και ως ένα μέρος για «γνήσια δράση». Ακόμη, η κοινότητα εμπλέκεται άμεσα εφόσον το σχολείο δίνει την δυνατότητα στην κοινότητα να αναπτύξει τους προβληματισμούς και τις ανάγκες της (Breiting et. al., 2005). Επιπλέον, οι Savelava et. al. (2010) θέτουν ορισμένα κριτήρια ώστε τα προγράμματα

που οργανώνονται στα πλαίσια της ΕΑΑ να έχουν μια ποιότητα και να είναι επιτυχή. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνοψίζονται στο ότι το πρόγραμμα πρέπει να (Savelava et. al., 2010):

- εμπλέκει ισότιμα διάφορους φορείς της κοινότητας, από τους μαθητές έως και τον δήμο κ.ο.κ.,
- αναπτύσσει διεθνείς συνδέσεις, μέσω των οποίων μπορεί να ξεκινήσει συνεργασίες που θα συμβάλλουν στην συζήτηση και διευθέτηση προβλημάτων τα οποία αφορούν την παγκόσμια κοινότητα,
- αναπτύσσει μακροπρόθεσμες συνεργασίες μεταξύ των συμμετεχόντων οι οποίοι θα κρατούν την επικοινωνία τους για ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων, ενώ παράλληλα
- αναπτύσσει τον δημόσιο διάλογο ώστε να ακουστούν και άλλες απόψεις και έτσι να αξιοποιηθούν περαιτέρω τα αποτελέσματα του προγράμματος,
- προωθεί τη συμμετοχή των νέων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επίλυση διάφορων προβλημάτων της κοινότητας.

Μια ακόμα ομάδα ερευνητών, οι Czippan, et. al. (2010) κατηγοριοποιούν τα χαρακτηριστικά μιας καλής συνεργασίας καθώς και τις συνθήκες οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και την βιωσιμότητα μιας συνεργασίας σχολείου-κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά των καλών συνεργασιών οι Czippan, et. al. (2010) αναφέρουν τα εξής:

1. οι συνεργάτες έχουν ένα κοινό όραμα και κοινούς στόχους,
2. η συνεργασία είναι μια διαδικασία η οποία χρειάζεται χρόνο για να αναπτυχθεί,
3. η διαδικασία της συνεργασίας είναι συμμετοχική με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να έχουν σημαντικό ρόλο σε αυτή,
4. οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες είναι ξεκάθαρα ορισμένες,
5. η κάθε συνεργασία είναι ξεχωριστή και μοναδική και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται,
6. σημασία δίνεται περισσότερο στην συμμετοχική δουλειά και όχι τόσο στο κάθε άτομο ξεχωριστά,
7. η συνεργασία και τα αποτελέσματά της πρέπει να γίνονται γνωστά στο ευρύ κοινό

Ένας πολύ καλός σχεδιασμός σε συνδυασμό με βάσεις για επικοινωνία, αποτελούν απαραίτητους παράγοντες για την ικανοποίηση και πραγματοποίηση των στόχων της συνεργασίας (Czippan, et. al., 2010). Επιπλέον, η άμεση συμμετοχή όλων των συνεργατών, μαθητών, εκπαιδευτικών και μελών της κοινότητας, και η ευκαιρία να εκφράζουν τους προβληματισμούς και τις ιδέες τους σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας κρίνεται χρήσιμο για την επιτυχία της συνεργασίας. Επιπλέον, οι Czippan, et. al. (2010) προτείνουν μια σταδιακή αναβάθμιση της πολυπλοκότητας των συνεργασιών των σχολείων με την κοινότητα, έτσι ώστε να μαθαίνονται πρακτικές και από μικρές και απλές συνεργασίες και διαδικασίες να οδηγούνται σταδιακά σε πιο πολύπλοκες και απαιτητικές συμπράξεις. Αναφορικά με τον όρο της αειφορίας, και αυτός πρέπει να εμπλέκεται σταδιακά, δίνοντας την ευκαιρία στους συνεργάτες σταδιακά να εξετάζουν τον έναν μετά τον άλλον παράγοντα που αφορά την αειφόρο ανάπτυξη και έτσι να γίνονται γνώστες της σημασίας του όρου αλλά και να επικεντρώνονται τελικά και στους τρεις παράγοντες της βιωσιμότητας (προστασία περιβάλλοντος, οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη) Czippan, et. al. (2010).

Τέλος, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρονται και στις απαραίτητες συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί να αναπτυχθεί μια συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ. Χαρακτηριστικά αναφέρουν τα εξής (Czippan, et. al., 2010):

1. Η συνεργασία πρέπει να υποστηρίζεται θεσμικά.
2. Τα σχολεία πρέπει να αισθάνονται ευθύνη για την όλη διαδικασία.

3. Η συνεργασία ιδανικά πρέπει να εμπλέκει ολόκληρο το σχολείο.
4. Οι απαραίτητες πηγές πρέπει να είναι εξασφαλισμένες.
5. Βοηθητικά συστήματα, όπως για παράδειγμα νέες τεχνολογίες, πρέπει να χρησιμοποιούνται όπου χρειάζεται.

2.3.CoDeS: Οι θεμέλιοι λίθοι της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη

Μια ακόμη πρόταση για την διασφάλιση της ποιότητας της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ, και η οποία προσανατόλισε σε σημαντικό βαθμό τη δική μας έρευνα, είναι και αυτή που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Comenius CoDeS (Collaboration of schools and communities for sustainable development)¹. Μέσω του δικτύου αυτού, το οποίο έχει ως σκοπό μια «ευρωπαϊκή προοπτική για τις διαδικασίες της μάθησης, τα μοντέλα, τις αξίες και τα εργαλεία για επιτυχημένες συνεργασίες» μεταξύ σχολείου και κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ, αναπτύχθηκε ένα αναλυτικό πλαίσιο ποιότητας αναφορικά με τις συνεργασίες αυτές. Στο βιβλίο με τίτλο «ΘΕΜΕΛΙΟΙ ΛΙΘΟΙ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ» (KEY STONES ON SCHOOL COMMUNITY COLLABORATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT) οι Mariona Espinet και Αραβέλλα Ζαχαρίου αναπτύσσουν οκτώ «θεμέλιους λίθους» που «λειτουργούν ως κριτήρια ποιότητας για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη» (Espineta και Ζαχαρίου, 2014).

Πιο συγκεκριμένα στο συγκεκριμένο πλαίσιο ποιότητας οι οκτώ θεμέλιοι λίθοι κατατάσσονται μέσα σε τέσσερις λειτουργικές διαστάσεις οι οποίες και αποτελούν τις βασικές λειτουργίες της συνεργασίας. Οι θεμελιώδεις αυτές λειτουργίες μαζί με τους θεμέλιους λίθους είναι οι εξής:

Πίνακας 2: Αναλυτικό Πλαίσιο Ποιότητας των Θεμέλιων Λίθων του CoDeS
Διαστάσεις και Θεμέλιοι λίθοι (Espineta και Ζαχαρίου, 2014)

Διάσταση	Θεμέλιοι λίθοι
Δικτύωση	1: Συμμετοχή
	2: Επικοινωνία
Αλλαγή	3: Μάθηση
	4: Δράση
Προσανατολισμός	5: Όραμα
	6:Πρωτόκολλο συνεργασίας
Υποστήριξη	7: Πόροι
	8: Έρευνα

¹ Αναλυτικές πληροφορίες για το πρόγραμμα CoDeS, στον ιστότοπο του προγράμματος:
<http://www.comenius-codes.eu/>

Στη συνέχεια γίνεται μια συνοπτική αναφορά και ανάλυση των θεμέλιων λίθων όπως διατυπώθηκαν από τις Espinet και Ζαχαρίου (2014):

Θεμέλιος λίθος 1: Συμμετοχή

Με τον όρο συμμετοχή δεν εννοείται μια απλή, παθητική συμμετοχή στις διαδικασίες της συνεργασίας, αλλά μια ουσιαστική εμπλοκή των συνεργατών, είτε προέρχονται από το σχολείο είτε από την κοινότητα, που χαρακτηρίζεται από δημοκρατικότητα, ενσωματώνει όλους τους συνεργάτες και συμβάλει στην ενδυνάμωσή τους. Οι συμμετέχοντες, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους αναπτύσσουν τον σεβασμό τόσο προς τους συνεργάτες τους όσο και προς τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της συνεργασίας ενώ παράλληλα μαθαίνουν να φροντίζουν για τον εαυτό τους, τους γύρω τους και την κοινότητά τους έχοντας ως βάση την αειφορία (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2013). Σημαντικοί παράγοντες για την ποιότητα της συμμετοχής είναι τα κριτήρια με τα οποία έγινε η επιλογή των συνεργατών, ποιος από τους εμπλεκόμενους φορείς πήρε την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας, η ισορροπία της συμμετοχής των συνεργατών καθώς και ο τύπος της ηγεσίας που χρησιμοποιείται στην συνεργασία. Ακόμη, οι ρόλοι των συμμετεχόντων, οι δομές και οι πόροι που χρησιμοποιούνται για την διευκόλυνση της συμμετοχής αλλά και οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίζονται προβλήματα που προκύπτουν σχετικά με την συμμετοχή είναι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των εμπλεκόμενων φορέων στη συνεργασία.

Θεμέλιος λίθος 2: Επικοινωνία

Η επικοινωνία νοείται ως μια ανοιχτή, δυναμική διαδικασία που έχει ως βάση της τον διάλογο. Μέσα από τα κατάλληλα εργαλεία επικοινωνίας οι εμπλεκόμενοι μπορούν να έρθουν σε επαφή με τους συνεργάτες τους και να μάθουν για τις απόψεις τους αλλά και να αμβλύνουν τυχόν διαφορές και συγκρούσεις. Η ποιοτική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων δεν αφορά μια απλή ανταλλαγή πληροφοριών αλλά συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των συμμετεχόντων δημιουργώντας παράλληλα ένα κοινό νόημα σχετικά με τη συνεργασία και το έργο που είναι προς υλοποίηση μέσα από την συμμετοχή όλων των εταίρων (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2013). Η συμβολή της επικοινωνίας στην επιτυχία μιας συνεργασίας κρίνεται αναγκαία ενώ οι διαδικασίες που ακολουθούνται, ο τρόπος ηγεσίας αλλά και οι τρόποι που αντιμετωπίζονται δυσκολίες και εμπόδια σχετικά με την επικοινωνία αποτελούν παράγοντες που εξασφαλίζουν την ποιότητα της επικοινωνίας στα πλαίσια μιας συνεργασίας.

Θεμέλιος λίθος 3: Μάθηση

Ο τρίτος κατά σειρά θεμέλιος λίθος αφορά τη μάθηση. Στα πλαίσια της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την ΕΑΑ η μάθηση αφορά όλους τους εμπλεκόμενους, και αποτελεί μια «χειραφετική διαδικασία η οποία δομείται με τη συνέργεια και τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων τόσο από το σχολείο όσο και από την κοινότητα» (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2013). Μέσω αυτής, οι συμμετέχοντες γίνονται γνώστες των παγκόσμιων κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων ενώ παράλληλα αλλάζουν οι ίδιοι τις αντιλήψεις τους για τις παγκόσμιες σχέσεις εξουσίας οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της αλλαγής για την αειφόρο ανάπτυξη. Πρόκειται για μια διαδικασία που δίνει την ευκαιρία σε όλους τους συμμετέχοντες να μάθουν μέσα από την κοινότητα και από τους άλλους αλλά και από τον στοχασμό, την δημιουργικότητα και την ποικιλότητα (Λιαράκου και Γαβριλάκης, 2013).

Θεμέλιος λίθος 4: Δράση

Η δράση στα πλαίσια της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την ΕΑΑ είναι συμμετοχική και έχει ως στόχο την αλλαγή τόσο στην καθημερινότητα του σχολείου και της κοινότητας όσο και την αλλαγή μέσα από την κοινωνική και πολιτική επίδραση. Τα αποτελέσματα των δράσεων όταν είναι «συγκεκριμένα και ορατά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση και μέσο για να κτιστεί πάνω σε αυτά, να ενδυναμώσει αλλά και να επεκταθεί η συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη» (Espineta και Ζαχαρίου, 2014). Οι δράσεις σε μια επιτυχημένη συνεργασία σχολείου-κοινότητας είναι συλλογικές και συνδεδεμένες με τα οράματα, τα προβλήματα και τις ανάγκες της κοινότητας. Οι σκοποί και οι στόχοι, οι ρόλοι των εμπλεκόμενων καθώς και η συμβολή των δράσεων στη βιωσιμότητα της συνεργασίας είναι δείκτες που καθορίζουν την ποιότητα των δράσεων μέσα σε μια συνεργασία σχολείου κοινότητας.

Θεμέλιος λίθος 5: Οράματα

Η συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη βασίζεται πάνω σε οράματα τα οποία προέρχονται από τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων για τον πλανήτη και βασίζονται πάνω σε αξίες που υποστηρίζουν την αειφορία όπως η δημοκρατία, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός. Τα οράματα σε αυτό το πλαίσιο, της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας, αποτελούν τον βασικό προσανατολισμό της συνεργασίας ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να εργάζονται από κοινού για την επίτευξή τους. Για την αξιολόγηση των οραμάτων, δεν είναι χρήσιμο να αξιολογούνται τα ίδια τα οράματα καθώς η κάθε κοινότητα σε παγκόσμιο επίπεδο χαρακτηρίζεται από διαφορετικές αξίες. Για τον χαρακτηρισμό του θεμέλιου λίθου που αφορά στα οράματα αξιολογούνται οι διαδικασίες που αφορούν αυτά όπως για παράδειγμα πώς οι διαφορετικές αξίες των εμπλεκόμενων μετατράπηκαν σε ένα κοινό όραμα.

Θεμέλιος λίθος 6: Πρωτόκολλα συνεργασίας

Μια τυπική συμφωνία μεταξύ των εταίρων είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου-κοινότητας. Ένα πρωτόκολλο συνεργασίας είναι το αποτέλεσμα μιας διαπραγμάτευσης μεταξύ των εταίρων, περιλαμβάνει τα πιο σημαντικά στοιχεία της συνεργασίας, τα οποία είναι το όραμα, η σκοπιμότητα, χρονικοί περιορισμοί και γενικές κατευθύνσεις και λειτουργεί ως το γενικό πλαίσιό της. Ωστόσο, παρόλο που μια επιτυχημένη συνεργασία έχει προκαθορισμένους όρους, δίνεται η δυνατότητα στους εταίρους να διαμορφώσουν και να αλλάξουν τους όρους στην πορεία της συνεργασίας για την επιτυχία αυτής. Οι διαδικασίες που ακολουθούνται καθώς και το μέτρο δέσμευσης του πρωτοκόλλου αποτελούν χαρακτηριστικά που αποδεικνύουν την ποιότητα της συνεργασίας.

Θεμέλιος λίθος 7: Πόροι

Για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και κοινότητας είναι απαραίτητοι ορισμένοι πόροι οι οποίοι δεν είναι μόνο οικονομικοί αλλά και κοινωνικοί, υλικοί, και συμβολικοί όπως χρόνος, χώρος, υποστήριξη, ανθρώπινο κεφάλαιο, κοινωνικές υποδομές κ.α. Επιπλέον, μέσα από τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας οι συμμετέχοντες μαθαίνουν τους πόρους της τοπικής τους κοινότητας και αναπτύσσουν ικανότητες για την διαχείρισή τους. Η εξεύρεση και αξιοποίηση τέτοιων πόρων είναι μια πρόκληση για την συνεργασία και οι διαδικασίες εύρεσης πόρων, οι τρόποι με τους οποίους αντιμετωπίστηκαν ανάλογα προβλήματα κ.α. αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην ποιότητα του θεμέλιου λίθου που αφορά τους πόρους.

Θεμέλιος λίθος 8: Έρευνα

Είναι επιθυμητό η συνεργασία να έχει μια διάρκεια γεγονός όμως το οποίο είναι δύσκολο να επιτευχθεί και χρειάζεται εκτός των άλλων και αναστοχασμός. Η έρευνα, και πιο

συγκεκριμένα συνεργατικά μοντέλα έρευνας, μπορούν να βοηθήσουν τους εταίρους να εμπλακούν αναλαμβάνοντας ρόλους όπως τον εντοπισμό προβλημάτων ή την ανάλυση με στόχο τον αναστοχασμό. Μέσω της έρευνας, που γίνεται με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη συνεργασία, οι τελευταίοι αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους μέσα από τα συμμετοχικά μοντέλα έρευνας τα οποία τους δίνουν τα κατάλληλα πλαίσια και εργαλεία για την αποτελεσματική ανάπτυξη συνεργασιών. Η ερευνητική δυνατότητα όμως του κάθε εταίρου διαφέρει και για τον λόγο αυτό χρειάζεται αρκετές φορές η αναπροσαρμογή των στόχων και των μεθόδων ώστε να συμφωνούν με το επίπεδο των εταίρων. Ακόμη, η ποιότητα του θεμέλιου λίθου έρευνα εξαρτάται από την ύπαρξη κινήτρων για έρευνα από την μεριά των εταίρων, τους τρόπους με τους οποίους έγινε η προσαρμογή της έρευνας στις ανάγκες των συνεργατών κ.α.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

3. Μεθοδολογία

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, η μέθοδος ανάλυσης του υλικού καθώς επίσης και τα στάδια της ανάλυσης.

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η ανάδειξη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σχετικά με τη συνεργασία σχολείου- κοινότητας και η ερευνητική μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε για τον σκοπό αυτό είναι η ανάλυση περιεχομένου.

3.1.Ερευνητική προσέγγιση / Τεχνική συλλογής δεδομένων

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001, όπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2003). Οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν ως στόχο «την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων» (Ιωσηφίδης, 2003).

Ακόμη, τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι τα εξής (Ιωσηφίδης, 2003): α) διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος, β) είναι δυνατόν να οδηγήσει στη διερεύνηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν, γ) διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων (ο ερευνητής «βλέπει» και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων, δ) γίνεται προσπάθεια για την αποφυγή *a priori* κρίσεων. Παρόλα τα θετικά χαρακτηριστικά των ποιοτικών μεθόδων υπάρχουν και ορισμένα μειονεκτήματα τα οποία συνοψίζονται στα εξής (Ιωσηφίδης, 2003): 1) συνήθως αφορά μικρά δείγματα, 2) χαρακτηρίζεται από σχετικά περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης, 3) εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και τα επικοινωνιακά του προσόντα, 4) η συμμετοχή ή η εμπλοκή του ερευνητή μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου ή διαδικασίας.

Ανάμεσα στις τεχνικές συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας είναι και η συνέντευξη. Οι Cannell και Kahn (1968, όπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994) ορίζουν την ερευνητική συνέντευξη ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντεύκτη, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία». Η συνέντευξη δημιουργεί μια κοινωνική και ψυχολογική σχέση ανάμεσα σε συνεντευκτή και τον ερωτώμενο ενώ ο πρώτος δεν μπορεί να αποκτήσει τις πληροφορίες παρά ξεκινώντας από ότι είπε ο ερωτώμενος (Φίλιας, 1998). Η συνέντευξη είναι μια οργανωμένη συζήτηση και τα αποτελέσματά της επιτρέπουν μια συστηματική αξιοποίηση σε μια έρευνα (Φίλιας, 1998) ενώ παράλληλα αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης υλικού στην ποιοτική έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003). Ακόμη, τα κυριότερα

πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι (Ιωσηφίδης, 2003): Α) επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορία σε βάθος ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών, συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων, Β) προϋποθέτει την αμεσότητα της σχέσης μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου και μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση θεμάτων που δεν είχαν προκαταρτιστεί από πριν, Γ) επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων.

Στην συγκεκριμένη έρευνα ως τεχνική συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνών στο συγκεκριμένο θέμα. Με την δεδομένη έρευνα επιχειρείται μια πρώτη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου - στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας μέσα από την άμεση επαφή ερευνητή-ερωτώμενου. Έτσι επιλεχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η εντοπισμένη συνέντευξη (focused interview). Η κεντρική ιδέα αυτής της μορφής συνέντευξης είναι ότι επικεντρώνεται σε ένα θέμα, ζήτημα που έχει οριστεί από πριν και έτσι γίνεται προσπάθεια συλλογής αντιδράσεων και ερμηνειών με έναν σχετικά ανοιχτό τρόπο (Merton, Kendall, 1945/6 όπ. αναφ. στο Hopf, 2004). Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται οι ερωτώμενοι να εκφράσουν πιο εύκολα τις απόψεις τους σε σύγκριση με ένα ερωτηματολόγιο ή με μια δομημένη συνέντευξη (Flick, 1998). Σε αυτή τη μορφή συνέντευξης ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος να θέσει τις ερωτήσεις του με τον τρόπο που επιλέγει εκείνος αλλά και με οποιαδήποτε σειρά, είναι όμως υποχρεωμένος να συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες για το ερευνητικό αντικείμενο (Φίλιας, 1998).

Για τις ανάγκες της συνέντευξης δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, ο οποίος αποτελούσε τη βάση του συνεντευκτή σε κάθε συνέντευξη (βλ. Παράρτημα 1). Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης στηρίχθηκαν κυρίως σε τέσσερις από τους οκτώ 'θεμέλιους λίθους' για την ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη, όπως προτείνονται από τις Espinet and Zachariou (2014) ενώ αρχικά υπήρχαν και ορισμένες ακόμα εισαγωγικές και άλλες ερωτήσεις. Οι θεμέλιοι λίθοι που επιλέξαμε για να διερευνήσουμε τις σχετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι: η συμμετοχή, η επικοινωνία, η μάθηση και η δράση. Επιπλέον διερευνήθηκαν οι πιθανές δυσκολίες για την ανάπτυξη μιας συνεργασίας, ένας παράγοντας που συνδέεται κυρίως με έναν ακόμα θεμέλιο λίθο της συνεργασίας, τους πόρους (resources). Πιο συγκεκριμένα, η συνέντευξη ξεκινούσε με δημογραφικές πληροφορίες των συμμετεχόντων και συνέχιζε με ερωτήσεις σχετικά με τα περιβαλλοντικά προγράμματα που είχαν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί, στο παρόν ή σε προηγούμενες σχολικές χρονιές. Ο σκοπός αυτών των ερωτήσεων ήταν να επιλεγθούν τα πιο αξιόλογα, σύμφωνα με την κρίση των εκπαιδευτικών, προγράμματα ως παραδείγματα με βάση τα οποία θα απαντούσαν στη συνέχεια τις σχετικές με τους άξονες (θεμέλιους λίθους) ερωτήσεις. Σε περίπτωση που κάποιος από τους εκπαιδευτικούς δεν είχε συμμετάσχει σε πρόγραμμα που να περιλάμβανε κάποιου είδους συνεργασίας ή είχε μικρή σχετική εμπειρία, ο συνεντευκτής έφερνε ένα δικό του παράδειγμα ως βάση για την περαιτέρω συζήτηση. Ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν και το παράδειγμα των Λειψών όπως αναφέρεται στο Liarakou et. al.(2014), όπου το σχολείο και η τοπική κοινότητα συνεργάστηκαν με σκοπό την καλύτερη προώθηση των τοπικών προϊόντων. Στη συνέχεια ακολουθούσαν ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις θεματικές ενότητες, ερωτήσεις σχετικά με α) τα πιθανά εμπόδια σε τέτοιες συνεργασίες, β) τον τρόπο συμμετοχής των συνεργατών, γ) την μορφή της δράσης των συμμετεχόντων, δ) το τι μπορούν να μάθουν οι εμπλεκόμενοι και ε) τον τρόπο επικοινωνίας των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους.

3.2.Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική με την οποία δημιουργούνται έγκυρα (valid) και αναπαραγόμενα (replicable) συμπεράσματα από τα δεδομένα στο περιεχόμενό τους (Krippendorff, 1980). Επιπλέον, ο Berelson (1952 όπ. αναφ. στο Krippendorff, 1980) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως μια τεχνική έρευνας, που χρησιμοποιείται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου προέκυψε ύστερα από την κριτική που δέχτηκε η ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος στις αρχές τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Μέχρι τότε η συστηματική ανάλυση περιεχομένου που εφαρμοζόταν σε δεδομένα που προέρχονταν από το ραδιόφωνο ή τις εφημερίδες, στηριζόταν σε ποιοτικές διαδικασίες. Οι συγκεκριμένες διαδικασίες παρουσίαζαν ελλείψεις και έτσι έγιναν προσπάθειες ανάπτυξης μιας ποιοτικής μορφής ανάλυσης περιεχομένου ως εναλλακτική (Mayring, 2004). Από τις διάφορες μεθόδους της ποιοτικής ανάλυσης που αναπτύχθηκαν, για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος που ανέπτυξε ο Phillip Mayring (2014).

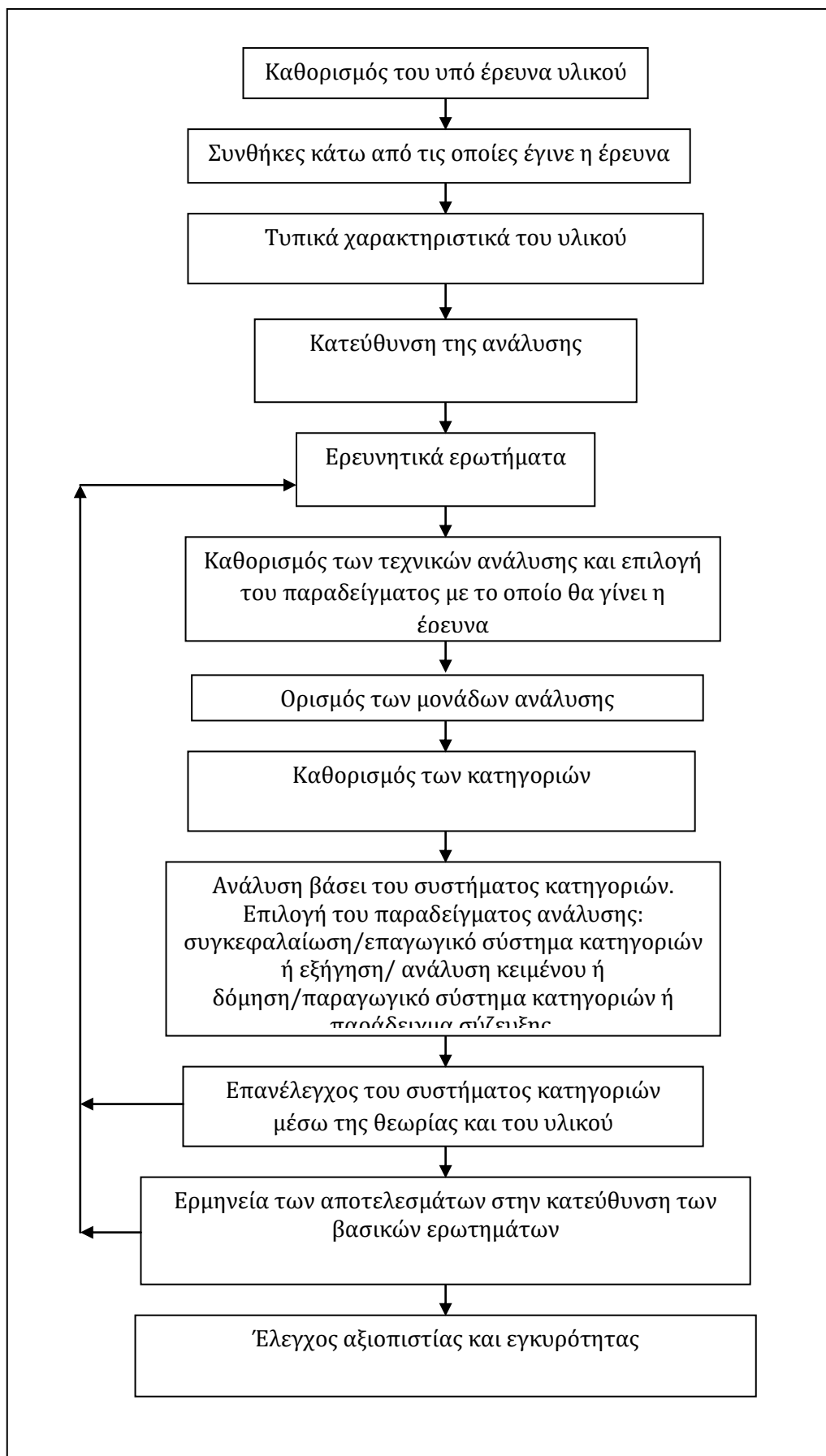
Ο Mayring (2000) περιγράφει την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ως «μία εμπειρική προσέγγιση, μια μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων μέσα στα επικοινωνιακά τους συμφραζόμενα, σύμφωνα με κανόνες και βήματα, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση». Η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται από τον ίδιο τον δημιουργό της ως μικτή καθώς διατηρεί πλεονεκτήματα της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, όπως για παράδειγμα οι σαφώς διατυπωμένοι κανόνες, και τα μετασχηματίζει ώστε να έχουν νόημα για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων ενώ παράλληλα διατηρεί και τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής ανάλυσης, όπως το ότι το υλικό μελετάται σε σχέση με το περιβάλλον (πλαίσιο) του (Mayring, 2014).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου όπως αναπτύχθηκε από τον Mayring (2014) διέπεται από οκτώ βασικές αρχές: α) ενσωμάτωση του υλικού μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο, β) συστηματική, ακολουθούμενη από κανόνες διαδικασία, γ) οι κατηγορίες είναι το κέντρο της ανάλυσης, δ) αναφορά στο αντικείμενο αντί για εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών παντού, ε) δοκιμές συγκεκριμένων μέσων με πιλοτικές μελέτες, στ) η ανάλυση καθοδηγείται από την θεωρία, ζ) εισαγωγή ποσοτικών βημάτων στην ανάλυση και η) κριτήρια ποιότητας. Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν την ένταξη τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών χαρακτηριστικών στην μέθοδο ώστε να υπάρχει εγκυρότητα και να θεωρείται ως επιστημονική μέθοδος.

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφερθεί ότι η ανάλυση στην παρούσα έρευνα έγινε με την βοήθεια του λογισμικού ανοιχτής πρόσβασης QCAmap (<https://www.qcamap.org/>) το οποίο σχεδιάστηκε από τους Philipp Mayring και Thomas Fenzl. Το λογισμικό αυτό ακολουθεί τις τεχνικές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου για την μελέτη και αποκωδικοποίηση συνεντεύξεων, κειμένων κτλ.

3.3.Στάδια της έρευνας

Τα στάδια της δεδομένης έρευνας ακολουθούν τα στάδια που περιέγραψε ο Mayring (2014) αναπτύσσοντας την μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής (Σχήμα3.3):



Σχήμα 1: Τα στάδια της έρευνας σύμφωνα με την μέθοδο Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου (Mayring, 2014)

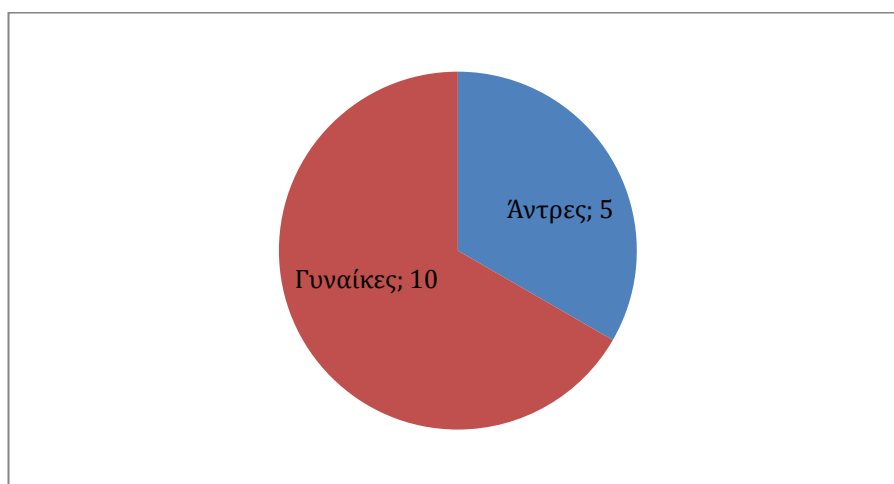
3.4.Καθορισμός του υλικού

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης της πόλης των Ιωαννίνων. Τα κείμενα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων αποτελούν το υπό έρευνα υλικό. Συγκεκριμένα, μετά το τέλος της εκάστοτε συνέντευξης ακολουθούσε η απομαγνητοφώνησή της και έτσι προέκυψαν 15 κείμενα έτοιμα για επεξεργασία και αποκωδικοποίηση. Επιπλέον, θεωρήθηκε απαραίτητο να μην αποκλειστεί κανένα μέρος του εκάστοτε κειμένου καθώς υπήρξαν περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν σε κάποια ερώτηση χωρίς να έχουν ερωτηθεί συγκεκριμένα για αυτή.

Επιπλέον, σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά και στα τυπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

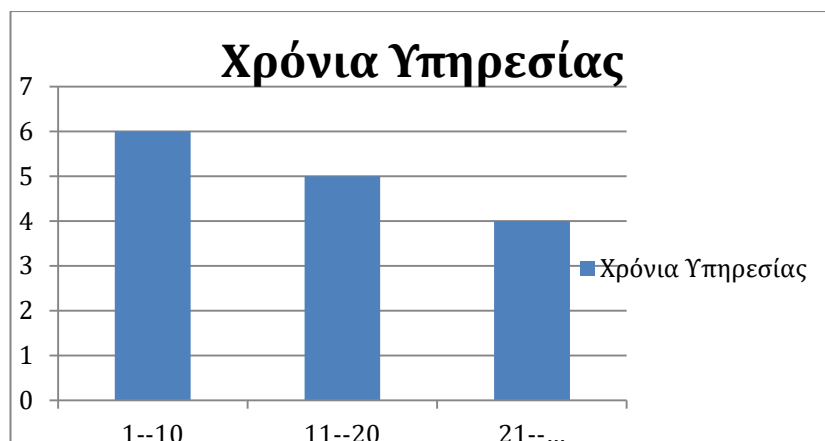
3.4.1. Τυπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Για τους σκοπούς της δεδομένης έρευνας επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι σύμφωνα με τα στοιχεία που καταγράφονται στην αρμόδια Δ/νση Εκπαίδευσης, κατά το σχολικό έτος 2013-2014 είχαν αναλάβει να εκπονήσουν κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα με την τάξη στην οποία δίδασκαν. Το θέμα του εκάστοτε προγράμματος δεν αποτέλεσε κριτήριο για την επιλογή των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια ακολουθούν τα τυπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αναφορικά με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και τα χρόνια ενασχόλησής τους με την περιβαλλοντική εκπαίδευση.



Σχήμα2: Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

Συνολικά 15 εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν να δώσουν συνέντευξη στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας. Και οι 15 συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και είχαν αναλάβει από ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα ο καθένας.



Σχήμα3: Τα χρόνια υπηρεσίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

Τα δεδομένα που αφορούν στα χρόνια υπηρεσίας σε δημοτικά σχολεία όπως επίσης και στα χρόνια ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ποικίλουν. Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκαν κλίμακες όπως χαρακτηριστικά φαίνονται στα αντίστοιχα γραφήματα.



Σχήμα4: Χρόνια ενασχόλησης με την ΠΕ των συμμετεχόντων στην έρευνα

3.5.Συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η έρευνα.

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική. Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίστηκαν προσωπικά στο χώρο εργασίας τους και ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μας να συμμετάσχουν στην έρευνα. Συγκεκριμένα προσεγγίστηκαν 20 εκπαιδευτικοί, επί του συνόλου των 122 εκπαιδευτικών οι οποίοι υλοποιούσαν την περίοδο εκείνη προγράμματα ΠΕ, εκ των οποίων ανταποκρίθηκαν θετικά οι 15. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν αρχικά για το θέμα της συνέντευξης, τους σκοπούς και τους στόχους της και ακολουθούσε η μαγνητοφώνηση των συζητήσεων με την σύμφωνη γνώμη τους. Στο σημείο αυτό, θα ήταν απαραίτητο να αναφερθεί ότι τονίστηκε στους δασκάλους το γεγονός ότι δεν υπήρχε καμία πρόθεση κριτικής και αξιολόγησης του έργου τους παρά μόνο η ανάδειξη των αντιλήψεων και των στάσεων τους απέναντι σε συγκεκριμένα θέματα.

Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα τηρήθηκαν, όπως ακριβώς είχε γίνει γνωστό και στους συνεντευξιαζόμενους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες πληροφορήθηκαν ότι τα λεγόμενά τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Τέλος, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο και σε χρόνο που εξυπηρετούσε τον εκάστοτε εκπαιδευτικό (π.χ.σε κενές ώρες ανάμεσα στα μαθήματα του σχολείου). Οι συνεντεύξεις της έρευνας υλοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 02-27/05/2014.

3.6.Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνησή τους. Για την διευκόλυνση της αποκωδικοποίησης του υλικού τέθηκαν από την αρχή ορισμένοι απλοί κανόνες οι οποίοι ακολουθήθηκαν στα πλαίσια της απομαγνητοφώνησης. Συγκεκριμένα:

- Όταν τον λόγο έχει ο συνεντευκτής βάζουμε ένα Ε (=ερώτηση) πριν από τα λεγόμενά του ενώ στην περίπτωση που μιλάει ο συνεντευξιαζόμενος το γράμμα που μπαίνει είναι το Σ (= συνεντευξιαζόμενος).
- Όταν ο συνεντευξιαζόμενος τονίζει τα λεγόμενά του τότε το γράφουμε με ΚΕΦΑΛΑΙΑ.
- Σε περίπτωση που κάποια λόγια δεν γίνονται κατανοητά ή δεν ακούγονται συμπληρώνουμε με (...).
- Σε περίπτωση παύσης ή γέλιου το αναγράφουμε όπως στο παράδειγμα: (γελάει).
- Τα “εεεε” αναγράφονται κανονικά διότι μπορεί να είναι εκφράσεις δισταγμού ή και σκέψης.

3.7.Κατεύθυνση της ανάλυσης

Στην συγκεκριμένη έρευνα σκοπός του ερευνητή είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των ερωτώμενων σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Μέσω των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διατυπώσουν τις απόψεις τους, τις προσωπικές τους θεωρίες αλλά και τα συναισθήματά τους σχετικά με διάφορες πτυχές του υπό μελέτη θέματος. Έτσι, μέσω της μελέτης των συνεντεύξεων επιχειρείται η μελέτη και αναγνώριση των συναισθηματικών και γνωστικών μηνυμάτων των ερωτώμενων (Mayting,2014).

3.8.Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ανάδειξη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που ασχολούνται με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σχετικά με τη συνεργασία σχολείου- κοινότητας.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδείχθηκε η σημαντικότητα της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας. Ειδικότερα, από το κείμενο των Mariona Espinet και Αραβέλλα Ζαχαρίου “ Θεμέλιοι λίθοι της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο

ανάπτυξη’’ (2014) αντλήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο και οι κεντρικοί άξονες ώστε να διατυπωθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

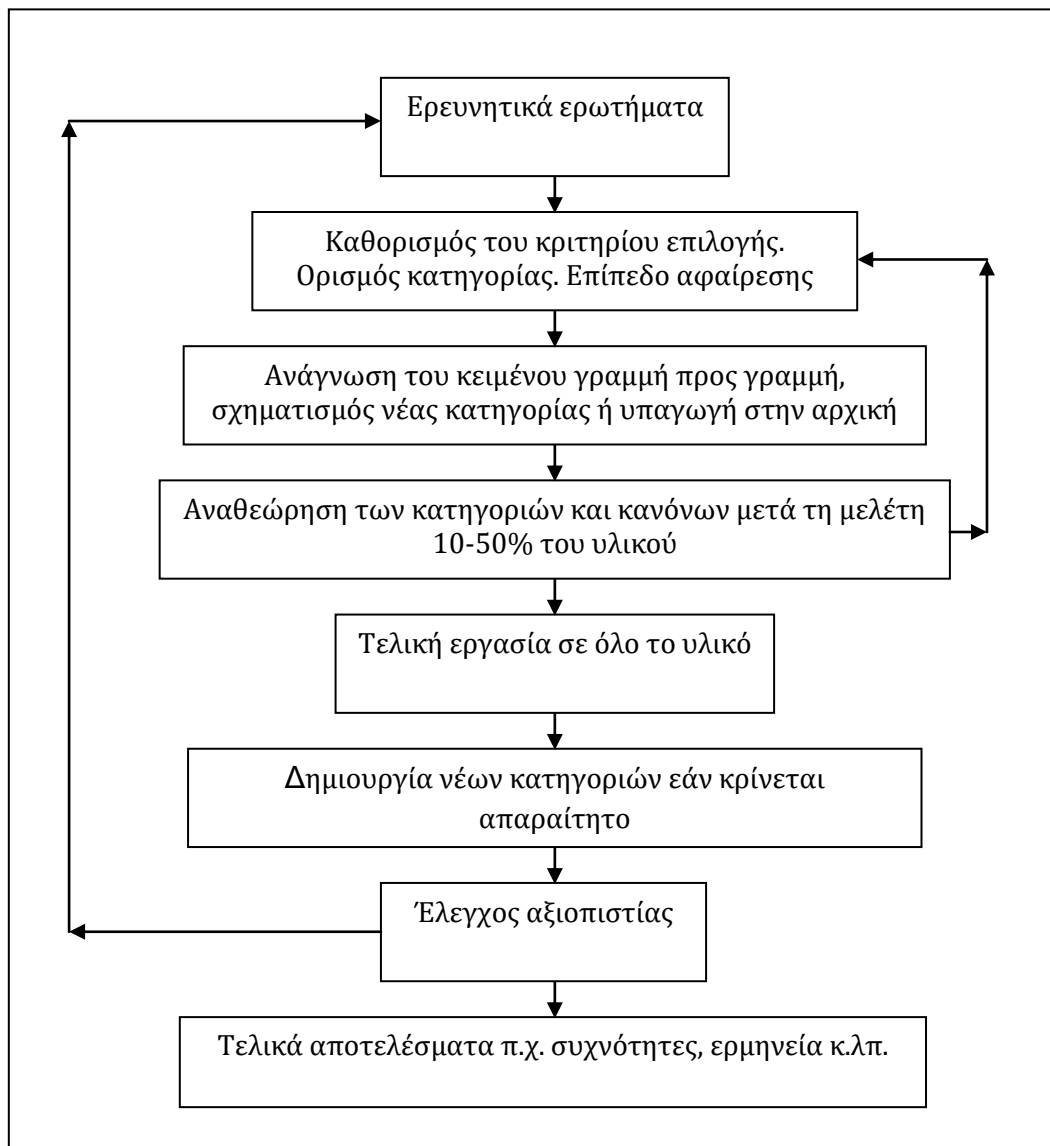
- Ποια είναι τα ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε μια συνεργασία σχολείου- κοινότητας;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής των εμπλεκομένων σε μια συνεργασία σχολείου- κοινότητας;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της έννοια της δράσης στο πλαίσιο μιας συνεργασίας σχολείου- κοινότητας;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την μάθηση στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία των συμμετεχόντων στο πλαίσιο μιας συνεργασίας σχολείου-κοινότητας;

3.9.Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος της έρευνας

Τρία ερευνητικά παραδείγματα αναφέρει ο Mayring (2014) για την ποιοτική προσέγγιση του κειμένου: α) περίληψη, β) εξήγηση και γ) δόμηση τις οποίες και αναλύει σε υποκατηγορίες. Για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε το παράδειγμα της περίληψης (Mayring, 2014):

Περίληψη: σκοπός της ανάλυσης είναι να μειώσει τον όγκο του υλικού με τέτοιο τρόπο ώστε τα ουσιαστικά μηνύματα του κειμένου να παραμένουν όπως επίσης και μια γενική εικόνα του υλικού.

Η περίληψη, ή αλλιώς μείωση, χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες οι οποίες και αποτελούν τις δύο τεχνικές ανάλυσης. Αυτές είναι η περίληψη (summarizing) και ο επαγωγικός σχηματισμός κατηγοριών (inductive category formation). Ύστερα από μελέτη και σύγκριση των δύο τεχνικών επιλέχθηκε ο επαγωγικός σχηματισμός κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα ο Mayring (2014) αναφέρει ότι η περίληψη, παρόλο που σαν διαδικασία φαίνεται εντυπωσιακή έχει κάποια μειονεκτήματα, όπως το γεγονός ότι είναι εκτενής και ότι ο ερευνητής πρέπει να ασχοληθεί με ολόκληρο το υλικό, ακόμα και με μέρη του που δεν ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Για τον λόγο αυτό αναπτύχθηκε μια τεχνική η οποία βασίζεται στην λογική και στους περισσότερους κανόνες της περίληψης. Η νέα αυτή τεχνική ονομάστηκε επαγωγικός σχηματισμός κατηγοριών και στη συνέχεια παρατίθενται τα στάδιά της (Σχήμα 5):



Σχήμα5: Στάδια του Επαγωγικού Σχηματισμού Κατηγοριών (Mayring, 2014)

3.10. Ορισμός των μονάδων ανάλυσης

Στις διαδικασίες ανάλυσης περιεχομένου το υλικό δεν μελετάται ολόκληρο αλλά σε τμήματα στα οποία αναφέρονται και οι κατηγορίες της ανάλυσης. Η τμηματοποίηση αυτή όταν γίνεται με συγκεκριμένους κανόνες, οι οποίοι και ονομάζονται μονάδες ανάλυσης, οδηγεί και επόμενους αναλυτές σε παρόμοια αποτελέσματα (Mayring, 2014). Οι μονάδες ανάλυσης στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, οι οποίες εφαρμόζονται και στην ποιοτική ανάλυση είναι οι εξής (Krippendorff, 1980; Mayring, 2014):

Μονάδα κωδικογράφησης: καθορίζει το μικρότερο κομμάτι του κειμένου που μπορεί να αξιολογηθεί και να συμπεριληφθεί σε μια κατηγορία. Στην παρούσα έρευνα ορίστηκε το θέμα.

Μονάδα πλαισίου: καθορίζει το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου που μπορεί να συμπεριληφθεί σε μια κατηγορία. Εδώ ορίστηκαν όλα τα κείμενα.

Μονάδα καταγραφής: καθορίζει το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για τον σχηματισμό του συστήματος κατηγοριών (εδώ όλο το υπό έρευνα υλικό).

3.11. Καθορισμός των κατηγοριών

Επόμενο βήμα είναι ο καθορισμός κατηγοριών. Συγκεκριμένα, στο QCAppar για κάθε ερευνητικό ερώτημα ορίστηκε ο εκάστοτε ορισμός, ο οποίος εξαρτιόταν κάθε φορά από τις έννοιες που εξετάζονταν. Στη συνέχεια ορίστηκε το επίπεδο αφαίρεσης με το οποίο καθορίζεται πόσο περιορισμένο θα είναι το περιεχόμενο των κατηγοριών. Στην πιλοτική φάση της έρευνας σχηματίστηκε ικανοποιητικός αριθμός κατηγοριών για κάθε ερευνητικό ερώτημα και έτσι η διαδικασία συνεχίστηκε.

Ακολούθησε η καταχώρηση όλων των κειμένων στο λογισμικό QCAppar και η αποκωδικοποίησή τους γραμμή προς γραμμή. Κάθε φορά που κάποιο απόσπασμα ανταποκρινόταν στον ορισμό και το επίπεδο αφαίρεσης του εκάστοτε ερευνητικού ερωτήματος, σχηματιζόταν μια καινούργια κατηγορία ή εντάσσόταν σε μια υπάρχουσα. Με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διαδικασίας και αφού μελετήθηκε ολόκληρο το υλικό προέκυψε ένας αριθμός κατηγοριών ενώ σε αρκετές περιπτώσεις κρίθηκε απαραίτητο να σχηματιστούν υποκατηγορίες για την διευκόλυνση της μετέπειτα ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Το τελικό σύστημα κατηγοριών διαμορφώθηκε όπως φαίνεται και στη συνέχεια ενώ οι πίνακες συχνότητας που προέκυψαν βρίσκονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ2.

1. Πιθανά εμπόδια στην ανάπτυξη συνεργασίας
 - 1.1. Χρόνος- ύλη
 - 1.2. Προβλήματα με γονείς
 - 1.3. Οικονομικοί- γραφειοκρατικοί λόγοι
 - 1.4. Έλλειψη οργάνωσης- θέλησης από τους φορείς
 - 1.5. Έλλειψη όρεξης και θέλησης από την μεριά των εκπαιδευτικών
 - 1.6. Έλλειψη εμπειρίας- εκπαίδευσης δασκάλων
 - 1.7. Το πρόβλημα της συνέχειας
 - 1.8. Δεν υπάρχουν προβλήματα
2. Τρόπος συμμετοχής
 - 2.1. Ανάλυση πρωτοβουλίας για έναρξη συνεργασίας
 - 2.1.1. Προτάσεις δημόσιων φορέων
 - 2.1.2. Προτάσεις από τα σχολεία
 - 2.1.3. Προτάσεις από όλους
 - 2.1.4. Δυσκολία θετικής απάντησης σε ιδιώτες
 - 2.1.5. Θετική απάντηση σε ιδιώτες με προϋποθέσεις
 - 2.2. Κριτήρια επιλογής συνεργατών
 - 2.2.1. Κοινό όραμα- στόχοι
 - 2.2.2. Εμπιστοσύνη
 - 2.2.3. Εμπειρία, σχετικό αντικείμενο και καλές κριτικές
 - 2.2.4. Συνέπεια
 - 2.2.5. Ανιδιοτέλεια και διάθεση εθελοντισμού
 - 2.2.6. Συνεργασία με όλους
 - 2.3. Εμπλοκή συνεργατών

- 2.3.1. Εμπλοκή από την αρχή
- 2.3.2. Θέτονται αρχικά οι στόχοι και μετέπειτα εμπλοκή συμμετεχόντων
- 2.3.3. Εξαρτάται από τους συμμετέχοντες και τις ανάγκες του προγράμματος
- 2.4. Πρωτοβουλίες συνεργατών μέσα στο πρόγραμμα
 - 2.4.1. Πρωτοβουλίες με συζήτηση
 - 2.4.2. Ιδέες που φιλτράρονται
- 2.5. Εμπλοκή παιδιών
 - 2.5.1. Σε όλη την έκταση (στάδια, εργασίες) της συνεργασίας
 - 2.5.2. Ανάλογα με την ωριμότητά τους
- 2.6. Είδη ομάδων
 - 2.6.1. Μικτές ομάδες
 - 2.6.2. Δυσκολία στις μικτές, έλλειψη εμπιστοσύνης στους ενήλικες
 - 2.6.3. Η ηλικία ως εμπόδιο – Ομάδα διαμεσολάβησης
- 3. Δράση
 - 3.1. Αποτελέσματα μιας συνεργασίας σχολείου- κοινότητας
 - 3.1.1. Πρακτικά και μαθησιακά
 - 3.1.2. Μαθησιακά
 - 3.1.3. Πρακτικά
 - 3.2. Καθημερινότητα
 - 3.2.1. Αλλαγή στάσης- νοοτροπίας
 - 3.2.2. Αλλαγή στα συναισθήματα
 - 3.3. Παράγοντες βιωσιμότητας
 - 3.3.1. Ανατροφοδότηση- συνέχεια
 - 3.3.2. Θέληση και δουλειά
 - 3.3.3. Κεντρικός συντονισμός και πόροι/υποδομές
 - 3.3.4. Κέρδος των συνεργατών
 - 3.4. Ωφέλεια
 - 3.4.1. Όλοι
 - 3.4.2. Κυρίως τα παιδιά
 - 3.4.3. Κοινότητα
- 4. Μάθηση
 - 4.1. Τι μαθαίνουν οι μαθητές
 - 4.1.1. Κουλτούρα συνεργασίας και εμπειρίες/στάσεις ζωής
 - 4.1.2. Γνώσεις-ικανότητες
 - 4.2. Τι μαθαίνουν οι ενήλικες
 - 4.2.1. Ιδέες μαθητών- ανατροφοδότηση
 - 4.2.2. Συνεργασία
 - 4.2.3. Συναισθήματα
- 5. Επικοινωνία μεταξύ εμπλεκομένων
 - 5.1. Σημασία της επικοινωνίας
 - 5.1.1. Σωστή λειτουργία και οργάνωση της συνεργασίας
 - 5.1.2. Αποτελεσματικότητα συνεργασίας
 - 5.2. Κριτήρια καλής επικοινωνίας
 - 5.2.1. Σεβασμός- εμπιστοσύνη- ισότητα-κοινοί στόχοι
 - 5.2.2. Υποχωρήσεις- ειλικρίνεια
 - 5.2.3. Σωστή οργάνωση
 - 5.3. Προβλήματα επικοινωνίας

- 5.3.1. Συμπεριφορές και αντιλήψεις συνεργατών
- 5.3.2. Πρακτικά προβλήματα
- 5.3.3. Απουσία προβλημάτων

Στο αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στα κριτήρια που ελήφθησαν υπόψη για τον σχηματισμό των κατηγοριών (Φίλιας, 1998):

- Ένα σύστημα κατηγοριών θα πρέπει να εξαντλεί τις απαντήσεις που θα δοθούν, δηλαδή κάθε απάντηση να μπορεί να ταξινομηθεί σε μια κατηγορία.
- Κάθε απάντηση πρέπει να μπορεί να εντάσσεται μόνο σε μια κατηγορία.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων όπως αυτά προέκυψαν μετά την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων.

1. Πιθανά εμπόδια μέσα σε μια συνεργασία

Ένας πρώτος άξονας στον οποίο κινήθηκε η συνέντευξη είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει πάσης φύσης συνεργασίες στο πλαίσιο της ΠΕ ενώ στη συνέχεια επικεντρωθήκαμε στην ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου-κοινότητας. Μέσα από αυτή την ερώτηση επιχειρήσαμε να αναδειχθούν και τα προβλήματα / εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σε μια συνεργασία σχολείου- κοινότητας. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτήθηκαν για το ποια ήταν τα εμπόδια για την ανάπτυξη μιας τέτοιας συνεργασίας αλλά και ποια προβλήματα προέκυψαν πριν ή και κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους και τα οποία πιθανόν να αποτέλεσαν αποτρεπτικό παράγοντα για μελλοντικές συνεργασίες. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν διάφορα προβλήματα- εμπόδια τα οποία και συνοψίζονται στις παρακάτω υποκατηγορίες:

1.1. Χρόνος- ύλη

Το πρόβλημα του περιορισμένου χρόνου αλλά και της πληθώρας της ύλης ανέφεραν οι 9 στους 15 εκπαιδευτικοί ως αποτρεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου- κοινότητας.

Σ8 *«Και πιστεύω πιο πολύ είναι ο χρόνος. Ο χρόνος που έχουμε στο σχολείο... η ύλη, η πληθώρα της ύλης που δεν σε αφήνει να γίνει κάτι άλλο πέρα από...»*

Σ10 *«ναι... είναι πειστικό αυτό το πράγμα, είναι πειστικό. Την μελέτη πχ ποτέ κανένας δάσκαλος δεν κατάφερε να την τελειώσει. Αν πάρεις κατά γράμμα τι σου λένε να κάνεις δε βγαίνει ούτε το μισό βιβλίο. Πρέπει να περιοριστεί λίγο η ύλη για να σου δίνει περιθώριο κάτι που σου λέει να το δουλέψεις. Να μη σου λέει οργανώσε ένα μουσείο στο σχολείο σου με παλιά αντικείμενα που θα φέρεις... ωραία! Αυτό θέλει χρόνο, δεν γίνεται με μια συναντησούλα της μιας ώρας. Δηλαδή πετάς κάποιες προτάσεις, φυσικά και επιλέγεις και δε θα τις κάνεις όλες αυτές τις προτάσεις, αλλά άσε μας ένα περιθώριο να το δουλέψουμε λίγο το θέμα να το καταλάβουμε»*

Σ15 «είναι λίγο.. τα μεγάλα σχολεία έχουν πολλές απαιτήσεις και η ύλη πλέον είναι τόση πολλή που δεν προλαβαίνουμε. Η ώρα της ευέλικτης ζώνης για τις μεγάλες τάξεις δεν επαρκεί για περιβαλλοντικά προγράμματα, γιατί μέσα στα... ας πούμε το πρόγραμμα του πανεπιστημίου Αιγαίου το δουλεύαμε ένα χρόνο μέσα στο μάθημα, μόνο που εμείς οι εκπαιδευτικοί το δουλεύαμε και εκτός ωραρίου, ενώ αυτό δεν μπορείς να το κάνεις αυτό. Με μια ώρα ευέλικτης ζώνης την εβδομάδα θέλεις να δουλέψεις και άλλα θέματα, όπως πχ πρόγραμμα τοπικής ιστορίας. Και εδώ η ύλη της ιστορίας είναι.... [...] θέλει ένα τρίμηνο. Το να δουλεύεις ένα πρόγραμμα ένα τρίμηνο από μια ώρα την εβδομάδα, δώδεκα ώρες συνολικά, δεν είναι πρόγραμμα! Να είμαστε ειλικρινείς τώρα.»

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την πληθώρα της ύλης στο ημερολόγιο πρόγραμμα ως έναν παράγοντα που τους δυσκολεύει στην ανάπτυξη συνεργασιών, αλλά και την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ εν γένει, καθώς πρέπει να ανταποκριθούν στην πίεση για την κάλυψή της ενώ ταυτόχρονα να συμμετάσχουν και σε ένα ολοκληρωμένο και σωστό περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Ακόμη, ο περιορισμένος χρόνος σε συνδυασμό με την ύλη είναι παράγοντας που δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν χρειάστηκε να εργαστούν και επιπλέον ώρες έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του προγράμματος.

1.2. Προβλήματα με γονείς

Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί, 6 από τους 15, που αναφέρθηκαν σε διάφορα προβλήματα αναφορικά με τους γονείς. Από τα παρακάτω φαίνονται χαρακτηριστικά εμπόδια τα οποία έχουν αντιμετωπίσει οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά τους γονείς, στην προσπάθειά τους για συνεργασία. Οι αναφορές τους παρουσιάζουν ενδιαφέρον:

Σ8 «εμπόδια; ... εμπόδια πιστεύω πάντα υπάρχουν. Και από το μέρος των γονιών πιστεύω μπορεί να υπάρξουν εμπόδια, πάντα θα υπάρχουν κάποιοι γονείς που δε θα δίνουν συγκατάθεση»

Δύο από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν ότι υπάρχουν γονείς που δεν δίνουν συγκατάθεση γι συμμετοχή των παιδιών τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα ενώ υπάρχουν και άλλοι οι οποίοι δεν δίνουν την απαραίτητη προσοχή και σημασία ενώ παράλληλα ανέφεραν ως εμπόδιο για την ανάπτυξη συνεργασιών την αδιαφορία και την έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για τέτοιες ενέργειες καθώς επίσης και την ασυνέπεια των λόγων και των πράξεων τους.

Σ14 «πολύ σφιγμένη(σ.σ. η κοινότητα) θα έλεγα, σε πολλά σημεία γιατί ζητήσαμε βοήθεια από γονείς από.... Δεν έχουν συνειδητοποιημένα κάποια πράγματα. Δεν είναι δηλαδή ότι διάκεινται απέναντί σου αρνητικά γιατί το πιστεύουν. Είναι γιατί είναι λίγο «ωχαδερφιστές», είναι λίγο «θα δούμε, το αφήνουμε», προχωράει ο καιρός και δεν γίνεται τίποτα. Είναι δυσκολίες αυτά, έστω και αν δεν σου αρνείται κάτι ο άλλος γιατί θέλει να σου αρνηθεί, αφού όμως δεν προχωράει το θέμα, είναι και αυτό άρνηση.»

Σ15 «εεε θέλεις καταρχήν από τα ίδια, από τους δασκάλους και από τους γονείς. Γιατί πολλά πράγματα από αυτά που δουλεύουμε στα προγράμματα στο σχολείο

στοχεύουν να αλλάξουν στάσεις και συμπεριφορές αλλά είναι το οικογενειακό περιβάλλον που δεν τα βοηθάει σε αυτό. Και από τη μια πάμε εμείς να χτίσουμε, και από την άλλη ότι χτίζουμε εμείς τα γκρεμίζουν στο σπίτι. Είναι ένα ποσοστό γονέων που δεν είναι συνεργάσιμοι σε τέτοια θέματα. Μπορεί να σου λέει από μπροστά να έχεις δίκιο αλλά με τη στάση και τη συμπεριφορά τους δίνουν άλλα μηνύματα στο παιδί, και ακυρώνει ότι παίρνει στο σχολείο.»

Σοβαρό είναι το παράδειγμα που φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα όπου ο συνεντευξιαζόμενος περιγράφει ένα συμβάν με γονέα στα πλαίσια μιας προσπάθειας του σχολείου με φιλανθρωπικό σκοπό. Από το συγκεκριμένο παράδειγμα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει μια δυσπιστία από την πλευρά των γονέων, ως προς κάποιες ενέργειες του σχολείου, με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί.

Σ10 *«κοίταξε να δεις.. όταν βλέπεις από το σχολείο ότι υπάρχει τόση τρέλα στον κόσμο, τόση τρέλα... πας να κάνεις το καλό και σου βγαίνει μπουμέρανγκ.. εδώ σε αυτό το σχολείο είχε γίνει ένα χριστουγεννιάτικο μπαζάρ, είχαν πάρει τα παιδιά παλιά βιβλία, παιχνίδια να μαζέψουν χρήματα για να τα δώσουν σε κάτι φιλανθρωπικό. Και γονέας μήνυσε το σχολείο γιατί δεν έκοβε αποδείξεις.»*

1.3. Οικονομικοί-γραφειοκρατικοί λόγοι

Τέσσερεις ήταν οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν γραφειοκρατικούς και οικονομικούς λόγους ως εμπόδια στην ανάπτυξη συνεργασιών και αναλόγων περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Ως οικονομικοί λόγοι αναφέρονται τα έξοδα σε πιθανές μετακινήσεις των μαθητών, τα οποία είτε καλύπτονται από τους γονείς είτε από το σχολείο, καθώς επίσης και τα έξοδα για υλικά που χρειάζονται για διάφορες δραστηριότητες.

Σ10 *«Τι με δυσκολεύει... με δυσκολεύουν τα οικονομικά. Αν χρειαστεί να κάνουμε επισκέψεις, να αγοράσουμε υλικά.»*

Σ14 *«κοίταξε τα εμπόδια είναι πιο πολύ πρακτικά. Το τμήμα πρέπει να μετακινηθεί, πρέπει να πληρώσουν οι γονείς.. είναι πιο πολύ πρακτικό, όχι τόσο στη συνεργασία και στη συνεννόηση. Βέβαια, πολλές από αυτές τις προτάσεις μένουν στα χαρτιά.»*

Επιπλέον, ως γραφειοκρατικά κωλύματα οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε τυπικές ενέργειες που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός για να είναι καλυμμένος νομικά, όσον αφορά κυρίως την ασφάλεια των παιδιών.

Σ11 *«ο βασικός παράγοντας είναι οι οικονομικοί πόροι. Η διάθεση υπάρχει και από τους εκπαιδευτικούς και από τον δήμο. Εντάξει κάποιες φορές υπάρχουν και κάποια γραφειοκρατικά ζητήματα. Αλλά κυρίως προβλήματα είναι οι οικονομικοί πόροι και τα γραφειοκρατικά ζητήματα τόσο του σχολείου, όσο και του δήμου.»*
«εγώ θεωρώ ότι σε πρώτη φάση είναι το γραφειοκρατικό και τα οικονομικά. Γραφειοκρατικό εννοώ και η εκπαιδευτική κοινότητα έχει προβλήματα γραφειοκρατικά, με τις εκδρομές που θα κάνεις, πρέπει να προσέχεις όσο βγαίνουν

στην κοινωνία μη πάθουν τίποτα τα παιδιά. Και το οικονομικό αν χρειαστεί να μετακινείται, λεωφορεία, ή αν πάρεις κάποια υλικά...»

Σ6 *«απλώς, υπάρχουν κάποιοι αριθμοί, ένα μπλαμπλα, το οποίο το ακούνε, και όπως λέμε στην καθομιλουμένη, από το ένα αυτί μπαίνει και από το άλλο βγαίνει. Εδώ θέλει περισσότερο, θα έλεγα.. επειδή χρησιμοποιήσαμε το παιχνίδι το παιδί πρέπει να έρθει σε επαφή, να το ακουμπήσει. Εδώ πρέπει να γίνουν έρευνες πεδίου, που δυστυχώς δεν διαθέτουμε χρήματα ως σχολείο, πρέπει να τα διαθέσουν οι γονείς από την τσέπη τους.»*

«Τα προγράμματα θέλουν χρήματα, τα σχολεία δεν έχουν χρήματα, οπότε παίρνεις ένα πρόγραμμα και κάνεις ένα πρόγραμμα έτσι για να λες ότι κάνεις κάτι με βραχυπρόθεσμα οφέλη, ή κάνεις ένα πρόγραμμα σωστό και έχεις μακροπρόθεσμα οφέλη για τα παιδιά.»

Και οι δύο παραπάνω παράγοντες θεωρούνται πολύ βασικοί για τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη και υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο τελευταίο απόσπασμα (*«Τα προγράμματα θέλουν χρήματα, τα σχολεία δεν έχουν χρήματα, οπότε παίρνεις ένα πρόγραμμα και κάνεις ένα πρόγραμμα έτσι για να λες ότι κάνεις κάτι με βραχυπρόθεσμα οφέλη, ή κάνεις ένα πρόγραμμα σωστό και έχεις μακροπρόθεσμα οφέλη για τα παιδιά;»*)

1.4. Έλλειψη οργάνωσης- θέλησης από τους φορείς

Ένας ακόμη παράγοντας που αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου-κοινότητας είναι, όπως ανέφεραν 4 από τους 15 συνεντευξιαζόμενους, η έλλειψη οργάνωσης και θέλησης από τη μεριά των φορέων.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως εμπόδιο την αδυναμία των φορέων να οργανωθούν για μια τέτοια συνεργασία, καθώς επίσης και την αδιαφορία των τελευταίων για ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στα επόμενα αποσπάσματα:

Σ7 *«είναι πάρα πολύ δύσκολο να οργανωθεί αυτό. Εγώ δεν ήμουν ποτέ αρχηγός προγράμματος. Ήμουν μέλος που συμμετείχε, δεν ήμουν εγώ η υπεύθυνη. Αλλά νομίζω ότι δεν έγινε ποτέ γιατί είναι πολύ δύσκολο να βρούμε φορείς πρώτο και κύριο.»*

Σ5 *«για παράδειγμα δεν υπάρχει... πρέπει να γίνει μια καταρχήν οργάνωση από τον δήμο ή από την περιφέρεια από τους ΟΤΑ και μετά να απευθυνθούν στα σχολεία. Τα σχολεία έχουν πάρα πολλές ιδέες πχ όταν θέλουμε εμείς να κάνουμε ανακύκλωση, να ξεκινήσει η ανακύκλωση στο σχολείο, να συνεχίσει...να γίνει συνείδηση και στις οικογένειες των παιδιών, στη γειτονιά, στη συνοικία, όταν έχεις την καλή πρόθεση και τη διάθεση να τα κάνεις και κάνεις δραστηριότητες με τα παιδιά... όταν ερχόμαστε στο δια ταύτα δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις οπότε ακυρώνεται και η οργάνωση.»*

«ναι πρέπει να ξεπεραστεί αυτή η προκατάληψη να αντιμετωπίζουμε το σχολείο ως μια συμπάθεια της παιδικής αφέλειας ας πούμε. Πρέπει η συνεργασία να είναι πιο ουσιαστική.»

Από το δεύτερο απόσπασμα φαίνεται η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι οι φορείς, και γενικότερα η κοινωνία, δεν είναι ακόμα έτοιμοι να συνεργαστούν με το σχολείο καθώς υπάρχει ακόμα η προκατάληψη, όπως αναφέρει ο ίδιος, «προκατάληψη να αντιμετωπίζουμε το σχολείο ως μια συμπάθεια της παιδικής αφέλειας» γεγονός το οποίο καθιστά δύσκολη μια σωστή και ουσιαστική συνεργασία.

Σ15 «Η συνεργασία με τους φορείς πάντα βοηθάει αλλά πρέπει να υπάρχει και μια κατάλληλη προετοιμασία από τους φορείς. Γιατί πολλές φορές οι ίδιοι οι φορείς δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός προγράμματος περιβαλλοντικού που αφορά μικρά παιδιά.»

Επίσης, στο τελευταίο απόσπασμα ο συνεντευξιαζόμενος αναφέρει το δεδομένο εμπόδιο από μια άλλη οπτική. Πιο συγκεκριμένα εντοπίζει το πρόβλημα στο γεγονός ότι οι φορείς δεν είναι έτοιμοι να συνεργαστούν με παιδιά σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις παραπάνω θέσεις μπορεί να υποκρύπτεται είτε μια προκατάληψη των εκπαιδευτικών που δεν έχει δοκιμαστεί και επιβεβαιωθεί ουσιαστικά στην πράξη είτε ένα έλλειμμα αυτοπεποίθησης και δυναμικής να επιμείνουν στην οργάνωση μιας συνεργασίας αναζητώντας εναλλακτικούς φορείς που μπορεί να είναι διατεθειμένοι να συμβάλλουν σε ένα κοινό εγχείρημα.

1.5. Έλλειψη όρεξης και θέλησης από την μεριά των εκπαιδευτικών

Ως συνέχεια των προηγούμενων απαντήσεων, δύο από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ως εμπόδιο την απροθυμία των εκπαιδευτικών για την οργάνωση τέτοιων προγραμμάτων και κατά συνέπεια την συνεργασία με φορείς της κοινότητας.

Σ4 «το εμπόδιο είναι ένα περιβάλλον βαρύ που δεν έχει ιδέες και σε... ανοίγματα του σχολείου στην κοινωνία, ένα περιβάλλον στείρο κάτι τέτοιο με εμποδίζει»

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρεται σε ιδέες και πρακτικές που ακολουθούν συνάδελφοί της και γενικότερα το σχολείο, το οποίο και θεωρεί ότι δεν έχει προχωρήσει σε ιδέες και νοοτροπία σχετικά με το άνοιγμά του προς την κοινωνία.

Σ15 «για μένα δεν υπάρχει περιβαλλοντικό πρόγραμμα στο οποίο δεν έχεις συνεργασία με φορείς όμως πρέπει να έχεις και κάποιες βοήθειες. Αυτή τη στιγμή οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων θέλουν να παίρνουν προγράμματα για να εξασφαλίσουν την θέση τους. Δεν ενδιαφέρονται για τα προγράμματα ή για τα παιδιά. Ενδιαφέρονται για τις θέσεις τους, απλά για να υπάρχουν και όχι γιατί θέλουν κάποια αλλαγή. Κι αν ήθελαν και ήθελε και η κοινωνία μια αλλαγή ξέρει ποιος είναι ο τρόπος. Απλώς θέλει να χρυσώσει το χάπι και να πει κοιτάζτε να δείτε εμείς κάναμε κι αυτό κι εκείνο και το άλλο.»

Στο ίδιο μήκος κύματος με την πρώτη απάντηση, κινείται και η απάντηση του δεύτερου εκπαιδευτικού ο οποίος θεωρεί ότι οι περισσότεροί του συνάδελφοι αναλαμβάνουν ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα με την προοπτική να αναγνωριστεί η ενασχόλησή τους ως προσόν και χωρίς να νοιάζονται για τους μαθητές τους ή την ουσία του προγράμματος.

1.6. Έλλειψη εμπειρίας-εκπαίδευσης δασκάλων

Μια άλλη οπτική,όσον αφορά τα εμπόδια στη συνεργασία σχολείου-κοινότητας, δίνουν τέσσερις εκπαιδευτικοί που θεωρούν ως πρόβλημα την έλλειψη εμπειρίας και εκπαίδευσής τους. Οι αναφορές τους είναι χαρακτηριστικές:

Σ3 «είχα αναλάβει μόνη μου το πρόγραμμα και δεν είχα εμπειρία, δεν μπορούσα να ασχοληθώ»

Σ12 «Καταρχήν η δικιά μου η απειρία στον σχεδιασμό, οργάνωση και τελικά τι θα βγει από όλο αυτό.»

Από τις δύο προηγούμενες απαντήσεις φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό εμπόδιο την απειρία τους αναφορικά με τη συνεργασία με τους φορείς αλλά και γενικότερα με τα περιβαλλοντικά προγράμματα.

Σ4 «δεν θεωρήσαμε ότι μέσα στα σχολικά πλαίσια ότι αυτό (σ.σ. η συνεργασία στα πλαίσια περιβαλλοντικών προγραμμάτων) είναι εφικτό μακροπρόθεσμα και να γίνεται με συνέπεια. Δεν είμαστε ενημερωμένοι πολύ γι αυτό.»

Σ13 «Ε:δεν έχουμε μάθει σε τέτοιες πρακτικές στην Ελλάδα, μας είναι ξένες. Αυτό είναι το πρόβλημα.

Σ:οπότε δεν υπάρχει κατάλληλη εκπαίδευση...

Ε:ναι και η δική μας η εκπαίδευση βρίσκεται ακόμα σε επίπεδα νηπιακά μπορώ να πω, και η νοοτροπία.»

Οι δύο τελευταίοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η έλλειψη ενημέρωσης και κυρίως η απουσία σχετικής εκπαίδευσης είναι παράγοντες που τους αποτρέπουν από τον εμπλουτισμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων με συνεργασία με την κοινότητα. Αξιοσημείωτο είναι ότι από τις δεδομένες απαντήσεις, καθώς και από το ύφος των εκπαιδευτικών όταν έθεταν το συγκεκριμένο πρόβλημα, διαφαίνεται η ανασφάλεια που νιώθουν οι τελευταίοι σχετικά με το κενό εκπαίδευσής τους πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, γεγονός το οποίο ίσως τους εμποδίζει στην ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα.

1.7. Το πρόβλημα της συνέχειας

Ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα δύο από τους δεκαπέντε, θεωρεί ότι το πρόβλημα της συνέχειας ενός τέτοιου προγράμματος αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την ενασχόλησή τους με αυτό. Πιο συγκεκριμένα:

Σ7«θα ήθελα να δοκιμάσω είναι η αλήθεια. Δεν ξέρω αν είναι εφικτό είναι η αλήθεια γιατί νομίζω.... Ποιος θα μπορούσε να υποστηρίξει και να είναι συνέχεια αρωγός; Αυτό είναι ένα ερώτημα, δεν μπορώ να το αντιληφθώ ούτε καν εγώ.»

Σ14«τα προγράμματα υλοποιούνται μια χρονιά, κι πχ εγώ που υλοποίησα αυτό το πρόγραμμα έφυγα από εκείνο το σχολείο, έφυγαν τα παιδιά. Δηλαδή δεν υπάρχει μια συνέχεια. Γίνεται ένα πρόγραμμα αλλά στα πλαίσια μιας σχολικής χρονιάς.»

Η πρώτη εκπαιδευτικός αναρωτιέται εάν είναι εφικτό να υπάρχει μια συνέχεια, μια σωστή ακολουθία σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, ενώ ο δεύτερος αναφέρει ξεκάθαρα ότι δεν υπάρχει μια συνέχεια σε αυτά τα προγράμματα (τουλάχιστον με τον τρόπο που γίνονται σήμερα) και απλώς μένουν τα αποτελέσματα στη μια χρονιά. Διαφαίνεται δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί

αμφιβάλλουν ότι τέτοιες συνεργασίες μπορούν να έχουν σημαντικά αποτελέσματα καθώς σταματούν στα πλαίσια της μιας σχολικής χρονιάς.

1.8. Δεν υπάρχουν προβλήματα

Σε αντιδιαστολή με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, υπήρχαν και εκπαιδευτικοί, τέσσερις στο σύνολό τους, οι οποίοι θεωρούν ότι δεν υπάρχουν σημαντικά εμπόδια για την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείου και κοινότητας στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Σ3 «δεν ξέρω ποιες δυσκολίες μπορεί να προκύψουν, από ότι έχω ακούσει από άλλους συναδέλφους δεν υπήρχε κάτι, ας πούμε, που τους αποθάρρυνε. Υπήρξε καλή συνεργασία.»

Σ1 «δε πιστεύω (σ.σ. να υπάρχουν προβλήματα) γιατί και οι γονείς είναι θετικοί τις περισσότερες φορές.. ο,τι ξεκινάμε να κάνουμε μας ενθαρρύνουν, πάντα συμφωνούν ας πούμε... δε νομίζω... τώρα οι άνθρωποι μερικές φορές όταν ξεκινάς να κάνεις κάτι είναι καχύποπτοι... αλλά όχι δε νομίζω....»

«οι φορείς πάντα πιστεύω ότι θέλουνε να βλέπουν τέτοιες εκδηλώσεις και εργασίες.. να βλέπουνε δράσεις από τα παιδιά και ο κόσμος είναι γενικά θετικός... ας πούμε κάποια στιγμή που βγήκαμε εδώ στη γειτονιά εδώ πιο κάτω με τα παιδιά και κάνανε συνεντεύξεις από τους περαστικούς για το πώς αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα.. κάναμε παρατηρήσεις πώς βλέπουμε την πόλη, τις γειτονιές για παράδειγμα τα πάρκα... και τους περαστικούς που συναντούσαμε ήταν πολύ θετικοί να μας απαντήσουν να μας βοηθήσουν... βλέπω δηλαδή ότι ο κόσμος θέλει...θέλει να βλέπει τα παιδιά να είναι ενεργά... το πρόγραμμά μας λέει μικροί πολίτες σήμερα ενεργοί πολίτες αύριο... θέλουμε να κάνουμε ενεργούς πολίτες.»

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός (Σ1) θεωρεί ότι δεν μπορούν να υπάρξουν σημαντικοί παράγοντες που θα εμποδίσουν στην ανάπτυξη συνεργασιών. Συγκεκριμένα αναφέρεται στους γονείς, ότι οι περισσότεροι είναι υποστηρικτικοί, καθώς επίσης και στην κοινότητα γενικότερα δίνοντας ένα παράδειγμα από την προσωπική της εμπειρία, αναφερόμενη στην ευχαρίστηση της κοινότητας όταν έβλεπαν τα παιδιά να συμμετέχουν. Ωστόσο οι παραπάνω παρατηρήσεις αναφέρονται περισσότερο στην ανταπόκριση του κόσμου (π.χ. γονείς, πολίτες κ.ά.) σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα του σχολείου παρά στην ουσιαστική εμπλοκή τους στο επίπεδο μιας συνεργασίας. Στην περίπτωση αυτή η συμμετοχή άλλων προσώπων είναι αρκετά επιφανειακή και «ανώδυνη» και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ενεργητική εμπλοκή (ή πρόθεση εμπλοκής) σε πραγματική συνεργασία.

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση της επόμενης εκπαιδευτικού η οποία θεωρεί ότι εφόσον οι συνεργασίες είναι για το περιβάλλον και αφορά όλους μας, είναι δύσκολο να υπάρχουν προβλήματα που θα εμποδίσουν την περαιτέρω ανάπτυξή τους:

Σ2 «:κοίταξε να δεις.. πιστεύω τα περιβαλλοντικά προγράμματα είναι προγράμματα που υπάρχουν καλές συνεργασίες.. υπάρχει θετική στάση και από τις δύο πλευρές δηλαδή... γιατί είναι ένα θέμα που αφορά όλους και βλέπω ότι το τελευταίο διάστημα υπάρχει μεγάληροπή προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Δεν νομίζω ότι δημιουργούνται ιδιαίτερα προβλήματα. Όλοι έχουμε ένα κοινό στόχο: προστασία του περιβάλλοντος, η ένταξη του ανθρώπου μέσα σε αυτό, οι σχέσεις μας με το περιβάλλον, το οποίο νομίζω είμαστε ουσιαστικά.»

Τέλος στην επόμενη διαφαίνεται ότι τα προβλήματα μπορούν να εξαλειφθούν υπό όρους (σαφής στις απόψεις σου και στους στόχους του)

Σ6 «δεν νομίζω, μόνο αν είσαι σαφής στις απόψεις σου και στους στόχους του προγράμματος δεν νομίζω να αντιμετωπίσεις κάποιο πρόβλημα.»

2. Τρόπος συμμετοχής

Ο τρόπος συμμετοχής των συνεργατών αποτελεί τον δεύτερο άξονα ερωτήσεων στην συγκεκριμένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις στις οποίες κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν αφορούσαν τους τρόπους συμμετοχής των συνεργατών σε μια συνεργασία σχολείου κοινότητας.

Πιο συγκεκριμένα οι συνεντευξιαζόμενοι ερωτήθηκαν σχετικά με το ποιος παράγοντας (εταίρος) πρέπει να παίρνει την πρωτοβουλία για την έναρξη μιας τέτοιας συνεργασίας, τα κριτήρια επιλογής συνεργατών και το κατά πόσο οι συνεργάτες πρέπει να εμπλέκονται στη διαδικασία και σε ποιο σημείο της. Επιπλέον, στα πλαίσια της συνέντευξης, έγιναν και ερωτήσεις που αφορούσαν αποκλειστικά τους μαθητές και πιο συγκεκριμένα το κατά πόσο συμμετέχουν αλλά και το επίπεδο της εμπιστοσύνης που τους έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την δημιουργία ομάδων. Στη συνέχεια αναλύονται οι αντιπροσωπευτικότερες απαντήσεις των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα.

2.1. Ανάλυση πρωτοβουλίας για έναρξη συνεργασίας

Η πρώτη ερώτηση για τον συγκεκριμένο άξονα αφορούσε την ανάληψη πρωτοβουλίας για έναρξη συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το ποιος παράγοντας οφείλει να κάνει πρόταση για συνεργασία, το σχολείο ή κάποιος φορέας.

Κατά την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων κρίθηκε χρήσιμο να δημιουργηθούν οι ακόλουθες πέντε υποκατηγορίες. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπήρχαν διαφορετικές τάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προτάσεις φορέων του δημοσίου με αντίστοιχες φορέων του ιδιωτικού τομέα.

2.1.1. Προτάσεις δημόσιων φορέων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δέκα συνολικά, έχουν την τάση να είναι δεκτικοί σε προτάσεις που τους γίνονται από φορείς του δημοσίου ή άμεσα εμπλεκόμενους στο σχολείο (π.χ. γονείς) όπως φαίνεται και από τις ενδεικτικές απαντήσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Σ6 «ναι εκτός από το σχολείο μπορεί να πάρει κι άλλος. Και ο σύλλογος γονέων μπορεί να πάρει και ο δήμος μπορεί να πάρει μια τέτοια πρωτοβουλία και να την μοιραστούν.»

Σ11 «Σ11: θα μπορούσε και η κοινότητα να ανοιχτεί προς το σχολείο και την κοινωνία. Είναι αμφίδρομο.

E:θα ήσασταν δεκτικός σε μια τέτοια πρόταση;

Σ11: ναι ναι...

E:από τι θα εξαρτιόταν η απάντησή σας;

Σ11: κανένα πρόβλημα, μόνο αν θα υπήρχε κάποιο γραφειοκρατικό κόλλημα.»

Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι μπορούν να κάνουν δεκτή μια πρόταση που προέρχεται από έναν δημόσιο φορέα. Επιπλέον, μέσα από τα λεγόμενά τους υποδηλώνεται και μια προτροπή προς τους φορείς για τέτοιες πρωτοβουλίες. Θεωρούν δηλαδή ότι θα αποτελούσε πολύ καλή κίνηση από την πλευρά ενός δημόσιου φορέα να προτείνει μια συνεργασία με το σχολείο για το καλό της κοινότητας.

Σ5 «Σ5: την πρωτοβουλία εντάζει... μπορεί το σχολείο να έχει μια ιδέα.. αλλά στη συνέχεια την πρωτοβουλία πρέπει να την παίρνουν... πρωτοβουλία.... Αυτοί που έχουν τα μέσα ουσιαστικά.

Ε:θα ήσασταν δεκτικός αν ερχόταν κάποιος φορέας από την κοινότητα να σας προτείνει εκείνος μια ιδέα για την υλοποίηση ενός έργου.

Σ5:ναι! Βεβαίως, αρκεί να υπήρχαν οι προϋποθέσεις, να μην έμενε μόνο στα λόγια κι να είναι μόνο για το θεαθήναι, χωρίς κάποιο ουσιαστικό αντίκρισμα.»

Σ12 «Ε:ποιος κατά τη γνώμη σας πρέπει να παίρνει την πρωτοβουλία για τέτοιες συνεργασίες, για τέτοια προγράμματα;

Σ12:νομίζω από όλους. Και ο δήμος και το σχολείο, κι αν υπάρχει συνεργασία μπορούν αυτά τα προγράμματα να επεκτείνονται. Δηλαδή να υπάρχει μια συνέχεια.»

Και αυτοί οι δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σχολείο είναι δεκτικό σε προτάσεις φορέων του δημοσίου. Αυτό που τονίζουν είναι ότι παρόλο που το σχολείο είναι ανοιχτό σε προτάσεις, οι προτάσεις αυτές οφείλουν να είναι ρεαλιστικές και να έχουν κάποιο σοβαρό αντίκρισμα στην κοινότητα. Θεωρούν δηλαδή ότι ναι μεν θα δέχονταν ευχάριστα μια πρόταση αρκεί να πληρούσε ορισμένες προϋποθέσεις.

2.1.2.Προτάσεις από τα σχολεία

Σε μερική διαφοροποίησμε τους εκπαιδευτικούς στην προηγούμενη υποκατηγορία, έρχονται τα λεγόμενα τεσσάρων εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν ότι μια ιδέα για συνεργασία πρέπει να προέρχεται από το σχολείο και στην πορεία να υπάρχει εμπλοκή των φορέων.

Σ2 «εγώ πιστεύω ότι πρέπει να ξεκινήσει όποσδήποτε από το σχολείο..κι από εκεί και πέρα μετά θα μπορούσαν κάποιοι φορείς να ανακοινώνουν ότι υπάρχουν κάποια προγράμματα, να γνωρίζω ότι μπορώ να απευθυνθώ εκεί για να μπορέσουν να με βοηθήσουν.»

Η απάντηση της εκπαιδευτικού είναι ξεκάθαρη. Το σχολείο είναι εκείνο το οποίο γεννά την ιδέα ενός περιβαλλοντικού προγράμματος και στη συνέχεια εάν κριθεί ότι χρειάζονται συνεργάτες απευθύνεται σε όσους έχουν δείξει ενδιαφέρον. Η άποψη αυτή της εκπαιδευτικού, υποδηλώνει ότι το σχολείο είναι το πλέον κατάλληλο για την επιλογή θέματος και συνεργασίας με φορείς, τους οποίους εκείνο και πάλι θα επιλέξει.

Η επόμενη εκπαιδευτικός φαίνεται πιο διαλλακτική ενώ παράλληλα προσθέτει ακόμα μια πτυχή στο συγκεκριμένο θέμα.

Σ7 «Ε: Έστω ότι θέλουμε να κάνουμε μια τέτοια συνεργασία, ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να παίρνει την πρωτοβουλία;

Σ17: οι υπεύθυνοι δάσκαλοι και καθηγητές με την υποστήριξη του διευθυντή.

Ε: θα δεχόσασταν κάποια πρόταση από κάποιον φορέα...;

Σ17: ναι θα το δεχόμασταν, αλλά δεν έχουμε δεχτεί ποτέ τέτοια πρόταση για παράδειγμα.»

Η συνεντευξιαζόμενη Σ7 θεωρεί ότι οι ιδέες ξεκινούν από το σχολείο, παρόλο που δεν είναι απόλυτη. Η άποψη της φαίνεται να αιτιολογείται από την εμπειρία της καθώς αναφέρει ότι δεν της έχει τύχει ποτέ να δεχτεί μια πρόταση από κάποιον φορέα και γι' αυτόν τον λόγο πιστεύει ότι μόνο το σχολείο μπορεί να κάνει προτάσεις σε φορείς, αφού πρώτα έχει βρει κάποιο θέμα προς υλοποίηση. Επιπλέον, από την απάντηση αυτή φαίνεται αφενός η δυσπιστία από την μεριά της εκπαιδευτικού για την διάθεση των φορέων για συνεργασία και αφετέρου η αδράνεια των φορέων όσον αναφορά την ενεργοποίηση των σχέσεών τους με το σχολείο και την κοινότητα γενικότερα.

2.1.3. Προτάσεις από όλους

Εκτός από τις προηγούμενες απόψεις, υπήρχε και ένας εκπαιδευτικός ο οποίος θεωρεί ότι το σχολείο οφείλει να δέχεται τις προτάσεις όλων, είτε είναι δημόσιοι είτε ιδιωτικοί φορείς.

Σ14« Σ14: όχι εμείς και σε προτάσεις είμαστε ανοιχτοί! Ίσα-ίσα το αντίθετο θα έλεγα... αρκεί, το θέμα είναι, να υλοποιήσουμε αυτή τη πρόταση, να είναι εφικτό. Γιατί, κοίταξε να δεις, σε αυτά τα προγράμματα χρειάζονται πόροι, μέσα, χρήματα δηλαδή, αλλά χρειάζεται και πολύς χρόνος από τον εκπαιδευτικό, να υλοποιήσει, να πάρει τα υλικά και να τα μετατρέψει, και πολλές φορές οι ώρες που πρέπει να διαθέσει είναι πάρα πολλές.

Ε: αν κάποιος ερχόταν και σας έκανε μια πρόταση, από ποιους παράγοντες θα εξαρτιόταν η απάντησή σας;

Σ14: εξαρτάται πάντα από την πρόταση. Αρνητικοί παράγοντες σου είπα είναι συγκεκριμένοι. Είναι τα μέσα, τα υλικά, αυτά που χρειάζεσαι χρήματα και χρόνο.

Ε: δηλαδή, δε θα εξαρτιόταν από κάποιο χαρακτηριστικό του φορέα που θα σας προσέγγιζε;

Σ14: όχι, εμείς είμαστε σχολείο ανοιχτό προς την κοινωνία. Είτε είναι ένας επίσημος φορέας ας πούμε από τον δήμο, όπως για παράδειγμα ο φορέας διαχείρισης της λίμνης, είτε ένας ιδιώτης, είτε και... οι γονείς των παιδιών δεκτό είναι. Εμείς δεν έχουμε καμία πρόθεση να αρνηθούμε ή να πούμε όχι σε οποιαδήποτε συνεργασία. Ίσα- ίσα θεωρώ ότι αυτού του τύπου οι συνεργασίες ωφελούν τα παιδιά, γιατί όλα αυτά γίνονται με γνώμονα το παιδί. Αυτό να πάρει πράγματα και από εκεί και πέρα όσα περισσότερα μπορέσουμε να φτιάξουμε για να μείνουν, και προς όφελος των παιδιών είναι και προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Το θέλουμε αυτό.»

Ο εκπαιδευτικός αναλύει ξεκάθαρα την θέση του. Πιστεύει ότι οποιαδήποτε πρόταση είναι εφικτή στην πραγματοποίησή της πρέπει να γίνεται δεκτή, από όπου και αν προέρχεται. Το μόνο κριτήριο που θέτει ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είναι η βιωσιμότητα της πρότασης και κατά πόσο ο φορέας που κάνει την πρόταση μπορεί

να υποστηρίξει τη συνεργασία. Επιπλέον, δεν στέκεται καθόλου στον διαχωρισμό δημόσιου ή ιδιωτικού φορέα καθώς θεωρεί ότι κάθε συνεργασία η οποία είναι για το καλό των παιδιών και του κοινωνικού συνόλου, πρέπει να γίνεται δεκτή.

Εκτός από τις απαντήσεις που αφορούσαν τους δημόσιους φορείς, οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν και στις προτάσεις που μπορεί να προέλθουν από ιδιώτες. Αναφορικά με τους ιδιωτικούς φορείς οι απαντήσεις ποικίλουν και γι αυτόν τον λόγο θεωρήθηκε απαραίτητο να χωριστούν σε δύο υποκατηγορίες σύμφωνα με το περιεχόμενό τους.

2.1.4. Δυσκολία θετικής απάντησης σε ιδιώτες

Τέσσερεις εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δύσκολα θα ανταποκρίνονταν θετικά σε προτάσεις που προέρχονται από ιδιωτικούς φορείς ή ιδιώτες. Τα ακόλουθα αποσπάσματα είναι ενδεικτικά των απαντήσεων.

Σ2 *«κοίταξε να δεις αυτό εγώ το συναντώ τώρα πρώτη φορά και είναι δύσκολο να σου απαντήσω.. δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν να μουν ιδιώτες στο σχολείο αυτό είναι θέμα διεύθυνσης εγώ δεν μπορώ να επέμβω. Κατά πόσο μπορούν να μουν ιδιώτες στο σχολείο και αν μπορεί να γίνει αυτό.*

Ε: άρα υπάρχουν και κάποιοι παράγοντες....

Σ2: *εκεί υπάρχει μια επιφύλαξη ναι. Γιατί δεν ξέρω και το νομικό πλαίσιο κατά πόσο με αφήνει εμένα. Να φέρω πχ έναν ιδιωτικό φορέα, δεν ξέρω εγώ κατά πόσο με κατοχυρώνει εμένα το πλαίσιο να το κάνω μόνη μου. Εκεί υπάρχει και συνεργασία με τη διεύθυνση δεν μπορώ να κάνω κάποια πράγματα τελείως μόνη μου. Αυτό εννοείται.»*

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός φαίνεται αρκετά επιφυλακτική αναφορικά με το αν θα δεχόταν πρόταση από κάποιον ιδιώτη ή ιδιωτικό φορέα. Ο λόγος που υποστηρίζει την άποψη αυτή είναι για γραφειοκρατικούς λόγους διότι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, δεν μπορεί πάντα ένας εκπαιδευτικός να παίρνει μόνος τους αποφάσεις. Αντίθετα, οι περισσότερες του προτάσεις οφείλουν να περνούν από την δικαιοδοσία της διεύθυνσης και να παίρνουν την τελική έγκριση ή απόρριψη. Η εκπαιδευτικός δηλαδή θεωρεί δύσκολο ένα δημόσιο σχολείο να δεχτεί με ευκολία μια ιδιωτική πρόταση για συνεργασία.

Σ9 *«θα ήμουν σαφώς πιο επιφυλακτική και δεν νομίζω αυτή τη στιγμή ότι είμαι σε θέση να πω ότι ναι θέλω ιδιώτη στην εκπαίδευση. Ο χώρος του σχολείου, με την μορφή που έχει σήμερα, είναι ένας δημόσιος οργανισμός, μη κερδοσκοπικός, και σε αυτή τη μορφή και με αυτό το στοιχείο θα ήθελα να διατηρηθεί μέχρι το τέλος.*

Ε: οπότε δεν τους εμπιστεύεστε τους ιδιώτες..

Σ9: *όχι δεν είναι θέμα εμπιστοσύνης. Είναι θέμα άποψης σφαιρικής για το τι είναι κοινό, τι είναι δημόσιο... ναι οι συνεργασίες αλλά και με ένα μέτρο.»*

Η άποψη της εκπαιδευτικού Σ9 είναι πιο ξεκάθαρη και έχει περισσότερο ιδεολογική βάση. Πιστεύει ότι η επέμβαση ενός ιδιώτη στο σχολείο, έστω και στα πλαίσια μιας συνεργασίας, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη μορφή του σχολείου ως «δημόσιος οργανισμός, μη κερδοσκοπικός». Επιπλέον, η ίδια θεωρεί ότι το σχολείο πρέπει να παραμείνει ένας δημόσιος ελεύθερος χώρος χωρίς την ύπαρξη κανενός ιδιωτικού συμφέροντος. Με βάση αυτούς τους λόγους λοιπόν, υποδηλώνεται ότι θα απέφευγε

μια συνεργασία με ιδιωτικό φορέα στα πλαίσια τους σχολείου, προτιμώντας τους δημόσιους φορείς και μόνο.

2.1.5.Θετική απάντηση σε ιδιώτες με προϋποθέσεις

Ανάμεσα σε εκείνους που είναι διστακτικοί για συνεργασία με ιδιώτες, είναι και εκείνοι που είναι περισσότερο διαλλακτικοί. Συγκεκριμένα, οχτώ από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, θεωρούν ότι για να απαντήσουν θετικά σε μια πρόταση ιδιώτη πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις.

Σ4 «άρα, αν ερχόταν κάποιος ιδιώτης και σας πρότεινε μια τέτοια συνεργασία θα ήσασταν πρόθυμη να συνεργαστείτε μαζί του σε κάποιο πρόγραμμα με τα παιδιά; Ε:αυτό το πρόγραμμα αν περνούσε μέσα από τον σύμβουλο και τον διευθυντή πολύ ευχαρίστως ναι.

Ε: και από ποιους άλλους παράγοντες εξαρτάται η απάντησή σας;

Σ4:αν θα το έκανα; Από το πόσο στήριξη θα είχα από την διεύθυνση, από τον σύλλογο διδασκόντων και γενικά θα ήθελα να το συζητήσω και με τους γονείς των παιδιών.»

Σ12 «εγώ είμαι ένας δημόσιος υπάλληλος οπότε θα πρέπει να το αναφέρω και να παίρνω έγκριση. Το να έρθει ένας ιδιώτης και να μας πει ότι μπορεί να μας βοηθήσει και να μας χορηγήσει κάδους ανακύκλωσης πολύ ευχαρίστως. Αλλά το να έρθει και να συνεργαστεί εκεί υπάρχει μια άλλη διαδικασία. Για να συνεργαστεί με τα παιδιά πρέπει να πάρει άδεια από την πρωτοβάθμια από το υπουργείο κτλ.»

Η έγκριση από τον διευθυντή και τους ανωτέρους τους γενικότερα αποτελεί το κριτήριο με το οποίο μπορεί να γίνει δεκτή μια πρόταση από έναν ιδιώτη. Οι δύο εκπαιδευτικοί επικαλούνται τον ρόλο τους ως δημόσιοι υπάλληλοι και αναφέρουν ότι δεν είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για την έγκριση ή όχι μιας εξωτερικής πρότασης για συνεργασία. Υποστηρίζουν δηλαδή, ότι για να υπάρξει μια συνεργασία με ιδιώτη, ύστερα από πρόταση του τελευταίου, πρέπει πρώτα να πάρουν την σύμφωνη γνώμη πολλών παραγόντων όπως ο διευθυντής, οι συνάδελφοι, οι γονείς ακόμα και το υπουργείο παιδείας.

Σ6 «Ε:αυτό θα το σκεφτόμουν γιατί θα έπρεπε να με πείσει με επιχειρήματα ποιος είναι ο σκοπός που το κάνει αυτό.

Ε:και από ποιους παράγοντες θα εξαρτιόταν αυτό; Πώς θα δεχόσασταν τον ιδιώτη ως συνεργάτη σας;

Σ6:αν έχει ακριβώς τους ίδιους σκοπούς και στόχους που έχει το σχολείο μας και να είναι σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου μας.»

Σ10 «Ε:οπότε ποια θα ήταν τα κριτήρια.. από τι θα εξαρτιόταν η απάντησή σας; Σ10:ποιος είναι σκοπός του, τι θέλει να κάνει. Αν είναι για την προβολή του δεν θα ήμουν θετική, αν είναι για να κάνει κάτι καλό, να ευαισθητοποιήσει να κάνει.. το βλέπουμε... δεν μου έχει τύχει περιστατικό με ιδιώτη να θέλει να μας προσεγγίσει να θέλει να κάνει κάτι. Δεν μου έχει τύχει..αλλά... θα το αποφεύγαμε»

Οι δύο αυτοί ερωτηθέντες θέτουν διαφορετικά κριτήρια για την αποδοχή μιας πρότασης μετά από πρωτοβουλία κάποιου ιδιώτη. Συγκεκριμένα, ο ιδιώτης πρέπει να

έχει ίδιους σκοπούς και στόχους με αυτούς του σχολείου και του εκπαιδευτικού όπως επίσης και να σέβεται τους όρους και τους κανόνες του σχολείου. Επιπλέον, για να γίνει δεκτός ο ιδιώτης, οφείλει να μην έχει άμεσο προσωπικό όφελος αλλά να συμβαδίζει με τους σκοπούς που αποβλέπουν στο γενικό καλό των μαθητών και του κοινωνικού συνόλου.

2.2. Κριτήρια επιλογής συνεργατών

Επόμενη ερώτηση ήταν εκείνη που αφορούσε τα κριτήρια επιλογής των συνεργατών. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση είτε από την εμπειρία τους είτε υποθέτοντας ότι ετοιμάζουν μια αντίστοιχη συνεργασία. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν και έτσι θεωρήθηκε απαραίτητο να δημιουργηθούν οι ακόλουθες υποκατηγορίες για την ευκολότερη ανάλυσή τους.

2.2.1. Κοινό όραμα- στόχοι

Στην δεδομένη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις πέντε εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι για να υπάρξει συνεργασία με συγκεκριμένα άτομα και φορείς πρέπει οι δύο πλευρές να έχουν κοινό όραμα και στόχους. Τα επόμενα αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά των απόψεων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.

Σ1 *«να έχουμε κοινά οράματα για κάποια πράγματα, να υπάρχει αυτή η αίσθηση της αλληλοβοήθειας, του εθελοντισμού και στους υπόλοιπους.. εεε... ο στόχος τους να είναι να προσφέρουν, ο στόχος είναι τα παιδιά να μπουν σε αυτή τη διαδικασία και τη σκέψη όπως είπαμε να γίνουν ενεργοί πολίτες...»*

Σ10 *«κοίταξε αρχικά, αν πρόκειται για συνάδελφο να ταιριάζουν τα μυαλά μας. Να μπορούμε να επικοινωνούμε χωρίς να κοιτάμε λοξά ο ένας τον άλλον. Τώρα από φορείς... εεε... πάντα κοιτάω τι σκοπό έχουν τι πρόγραμμα έχουν, τι γίνεται. Και αν δω ότι έχει... ανταποκρίνεται σε αυτό που θέλω εγώ να περάσω στα παιδιά, είτε πιστεύω ότι θα έχει ενδιαφέρον για τα παιδιά, για την ηλικία τους για τα ενδιαφέροντά τους κτλ.»*

Οι κοινοί στόχοι είναι ένα από τα κριτήρια που θέτουν οι συγκεκριμένες δύο εκπαιδευτικοί για την επιλογή των συνεργατών τους. Θεωρούν ότι για να μπορέσουν να συνεργαστούν με ένα άτομο ή ακόμα και φορέα πρέπει οι στόχοι που έχει θέσει η κάθε μία πλευρά, όπως επίσης και το όραμα του καθενός, να κινούνται προς την ίδια πορεία, αλλά σε κάθε περίπτωση με προσανατολισμό τα μαθησιακά οφέλη για τα παιδιά, τα οποία συνήθως προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό ή το σχολείο. Τέτοιοι στόχοι είναι η προσφορά και ο εθελοντισμός, έννοιες τις οποίες η πρώτη εκπαιδευτικός αναφέρει και ως κοινά οράματα που πρέπει να έχουν οι μελλοντικοί συνεργάτες. Επίσης, γίνεται λόγος και για τα ενδιαφέροντα των παιδιών τα οποία είναι κι αυτά ένας στόχος των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια πρέπει να συμπλέουν με τους στόχους των υποψήφιων συνεργατών.

2.2.2. Εμπιστοσύνη

Μόλις δύο ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν την εμπιστοσύνη ως ένα από τα κριτήρια για την επιλογή συνεργατών. Ο μικρός αριθμός απαντήσεων βέβαια δεν αντανάκλα και την σημαντικότητα των απόψεων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών όπως φαίνεται και στη συνέχεια:

Σ2 «κοίταξε, για να επιλέξεις άτομα να κάνεις μια συνεργασία πρέπει να υπάρχει ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ, το βασικότερο για μένα η εμπιστοσύνη, αν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη σε αυτό που σου προσφέρει ο συγκεκριμένος, σε αυτά που θα σου δώσει να δεις να δράσεις πάνω σε αυτά. Το βασικό είναι να υπάρχει μια εμπιστοσύνη σε αυτόν που θα απευθυνθώ. Να έχω μια Α εμπιστοσύνη για αυτά που θα πάρω και για μένα και για τους μαθητές.»

Η εκπαιδευτικός Σ2 θεωρεί ξεκάθαρα ότι η ύπαρξη εμπιστοσύνης είναι το κυριότερο κριτήριο για την επιλογή συνεργατών. Με τον τονισμό στην λέξη «ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ» κάνει ξεκάθαρο ότι αυτό το κριτήριό της για να επιλέξει ένα συνεργάτη από έναν άλλον. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι πρέπει ο υποψήφιος συνεργάτης να της εμπνέει εμπιστοσύνη σε αυτά που έχει να της προσφέρει αλλά και με την συμπεριφορά του ώστε να επιλεγεί τελικά.

Σ8 «πρώτα από όλα θα έπρεπε να είναι άνθρωποι που θα ήξεραν από παιδιά, γιατί αλλιώς το βλέπουν κάποιοι που είναι απ' έξω... δηλαδή και σε αυτό το πρόγραμμα που συμμετέχουμε στο ενεργειακό αποτύπωμα αλλιώς το βλέπω εγώ μέσα στο σχολείο, αλλιώς το βλέπει η περιφέρεια η οποία δεν ξέρει ακριβώς τι γίνεται μέσα σε ένα σχολείο μέσα σε μια τάξη. Θα έπρεπε να ξέρουν από παιδιά και θα έπρεπε να έχουν κάποιο αποτέλεσμα σε όφελος των παιδιών για να κάνω κάτι.»

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, παρόλο που δεν γίνεται ξεκάθαρη αναφορά στην έννοια της εμπιστοσύνης, τα λεγόμενα της συμμετέχουσας στην έρευνα αποδεικνύουν ότι συμφωνεί με εκείνα της προηγούμενης εκπαιδευτικού. Η εμπιστοσύνη για την εκπαιδευτικό Σ8 μπορεί να κερδηθεί εάν ο υποψήφιος συνεργάτης γνωρίζει τις ανάγκες και τα θέλω των μαθητών. Θεωρεί δηλαδή ότι για να υπάρξει συνεργασία, ο φορέας ή το άτομο απέναντί της οφείλει να ξέρει να συνεργάζεται με παιδιά και να αποσκοπεί σε κάτι από το οποίο θα επωφελούνται οι μαθητές. Συμπερασματικά, όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι οι μελλοντικοί συνεργάτες πρέπει να εμπνέουν εμπιστοσύνη σε ότι αφορά στη σχέση τους με τα παιδιά και να συγκλίνουν με τα μαθησιακά οφέλη που επιδιώκει το σχολείο.

2.2.3.Εμπειρία, σχετικό αντικείμενο και καλές κριτικές

Η συγκεκριμένη υποκατηγορία συγκεντρώνει τον μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων. Συγκεκριμένα, εννέα εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ένα από τα κριτήρια για την επιλογή συνεργατών είναι το σχετικό με το πρόγραμμα αντικείμενο όπως και σχετική εμπειρία αλλά πάντα με γνώμονα τις προτεραιότητες και στόχους που έχει θέσει το σχολείο. Επιπλέον, οι καλές κριτικές θεωρούνται απαραίτητες για το ξεκίνημα μιας συνεργασίας με άλλα άτομα ή φορείς.

Σ5 «με βάση την τεχνογνωσία τους σε κάποια θέματα στο στόχο που έχουμε θέσει. Για παράδειγμα εντάζει για την ευαισθητοποίηση θα θέλαμε κοντά μας τον σύλλογο γονέων..να ενδιαφερθεί πρώτα... αν κάναμε, ας πούμε, μια εκδήλωση στο σχολείο να ενδιαφερθεί καταρχήν η γειτονιά, να μας ακούσει, να μάθει κάποια πράγματα, να ευαισθητοποιηθούν. Για παράδειγμα αν λέγαμε ότι θα βάλουμε.. θα κάνουμε το σχολείο κέντρο ανακύκλωσης, να βάλουμε όπως αυτά που υπάρχουν

στην πλατεία με τον διαχωρισμό... να μάθουν κάποια πράγματα, να πληροφορηθούν, ώστε να έρχονται στο σχολείο και να κάνουν αυτό το διαχωρισμό. Στη συνέχεια ανάλογα και με τον τομέα ευθύνης εκεί και οι αρμοδιότητες αλλάζουν.»

Ο εκπαιδευτικός Σ5, μέσω των λεγόμενων του, κάνει ξεκάθαρο ότι για να επιλέξει έναν φορέα για συνεργάτη του θα πρέπει το αντικείμενό του να είναι σχετικό με τις ανάγκες που έχει το πρόγραμμα. Θεωρεί ότι ο κάθε φορέας, είτε πρόκειται για τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων είτε για υπηρεσίες του δήμου, μπορεί να βοηθήσει σε συγκεκριμένα στάδια του προγράμματος τα οποία είναι σχετικά με το αντικείμενό του ή τον τομέα δράσεώς του. Επιπλέον, για να εξηγήσει την άποψή του αυτή φέρνει συγκεκριμένα παραδείγματα όπως είναι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και ο δήμος, και το πώς αυτοί θα μπορούσαν, σύμφωνα με το αντικείμενό τους, να βοηθήσουν σε ένα πρόγραμμα σχετικό με την ανακύκλωση.

Σ4 *«επαγγελματικά κυρίως κριτήρια, που ξέρουν τα θέματα, μηχανικοί, θα ήθελα να είναι κάποιοι υπεύθυνοι... και για την αισθητική... πάντως θα έπαιρνα και την γνώμη και κατοίκων της γειτονιάς αλλά κυρίως των μικρών παιδιών, εφόσον είναι να γίνει κάτι γι αυτά.»*

Σ2 *«Εγώ θα έβλεπα αν έχει κάνει και κάποιο προηγούμενο έργο, αν θα έχει μια «εμπειρία» θα την εκτιμούσα, θα την ήθελα. Ή και κάποιο άλλο κριτήριο θα ήταν και οι γνώμες κάποιων συναδέλφων, όχι απαραίτητο κριτήριο, οι οποίοι έχουν δουλέψει έχουν ξανασυνεργαστεί αλλά και με την προσωπική επαφή που μπορεί να έχεις με κάποιους συνεργάτες σου γεννά εμπιστοσύνη ενστικτωδώς καμιά φορά, χωρίς ας πούμε να υπάρχει κάποια προηγούμενη εμπειρία. Αν και αυτό θα είναι το τελευταίο που θα σκεφτώ. Θα ήθελα να υπάρχουν κάποια εχέγγυα στην αρχή για να κάνεις μια συνεργασία. Ίσως το ένστικτο και η καλή διάθεση για την επόμενη φορά, όταν τελειώσει πια και δεις ότι πήγε καλά σίγουρα μπορείς να επιλέξεις τον συγκεκριμένο φορέα για να κάνεις μια α συνεργασία.»*

Αναλύοντας τα δύο αποσπάσματα που μόλις παρατέθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από το σχετικό αντικείμενο που αναλύθηκε παραπάνω, θεωρούν ότι η εμπειρία αλλά και οι καλές κριτικές είναι στοιχεία που επηρεάζουν την απόφαση για την επιλογή ενός συνεργάτη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι υποψήφιοι συνεργάτες πρέπει να έχουν εμπειρία σε σχετικά προγράμματα ώστε να συνεργαστούν με τους ίδιους και με τους μαθητές τους. Επιπλέον, οι απόψεις τρίτων λαμβάνονται υπόψη σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός χρειαστεί να επιλέξει συνεργάτες. Εφόσον οι κριτικές που θα ακούσουν από άλλους εκπαιδευτικούς, γνωστούς τους, τους μαθητές τους είναι θετικές, αυτόματα οι αντίστοιχοι φορείς έχουν πολλές πιθανότητες επιλογής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί βασίζονται και στις δικές τους θετικές εντυπώσεις από προηγούμενες συνεργασίες ή ακόμα και από την πρώτη επαφή με τους υποψήφιους συνεργάτες, ώστε να προχωρήσουν σε συνεργασία.

2.2.4.Συνέπεια

Η συνέπεια είναι το κριτήριο επιλογής συνεργατών το οποίο αναφέρθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά:

Σ15 *«Να μπορεί να είναι διαθέσιμος, που είναι πολύ βασικό για τους φορείς ειδικά σε εκείνα τα μέρη που έχουν ελάχιστο προσωπικό και πολλές υποχρεώσεις. Αλλά πράγματα, πρακτικά κοιτάμε στα προγράμματα.»*

Τα λεγόμενα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού φανερώνουν ξεκάθαρα ότι ο όρος συνέπεια είναι ένας παράγοντας πολύ σημαντικός για την έναρξη συνεργασίας με ένα άτομο ή φορέα. Έχοντας ως σημείο αναφοράς την εμπειρία του, ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι για να επιλέξει έναν συνεργάτη, ο τελευταίος πρέπει να είναι διαθέσιμος και συνεπής σε ότι έχει προγραμματιστεί. Πιο συγκεκριμένα, ο λόγος που θεωρεί την συνέπεια πολύ σημαντικό παράγοντα είναι το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις οι φορείς έχουν πολλές υποχρεώσεις και αδυνατούν να είναι συνεπείς.

Ο επόμενος εκπαιδευτικός προσθέτει μια ακόμη διάσταση της συνέπειας:

Σ5 *«όπως είπαμε και προηγουμένως, να υπάρχει μια προοπτική και τα μέσα για την υλοποίηση. Τώρα για μένα είναι τελείως επιφανειακό το να κάνουμε μια εκδήλωση στο τόσο και να λέμε ότι κάτι έγινε και ότι η περιφέρεια οργάνωσε κάτι. Πρέπει να έχει μια συνέχεια και μια συνέπεια έτσι.... »*

Και σε αυτό το απόσπασμα γίνεται φανερό ότι ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στον όρο της συνέπειας, με λίγο διαφορετικό τρόπο βέβαια από τον προηγούμενο εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, ο συνεντευξιαζόμενος θεωρεί ότι για να επιλέξει ένα άτομο ή φορέα για συνεργάτη πρέπει να είναι σίγουρος για την συνέπεια των λόγων τους και των πράξεών τους. Πιστεύει ότι οι συνεργάτες οφείλουν να σκοπεύουν σε κάτι συγκεκριμένο το οποίο και θα ακολουθήσουν σε όλη την πορεία της συνεργασίας ώστε να καταλήξουν σε ένα αξιοπρεπέςαποτέλεσμα. Ο όρος της συνέπειας, δηλαδή, σύμφωνα με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αναφέρεται στην τήρηση των όσων έχουν συμφωνηθεί, το οποίο φυσικά και περιλαμβάνει και την άποψη του εκπαιδευτικού Σ15 πιο πάνω.

2.2.5.Ανιδιοτέλεια και διάθεση εθελοντισμού

Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά, της ανιδιοτέλειας και της πρόθεσης για εθελοντισμό, θεωρούν τρεις εκπαιδευτικοί ότι είναι κριτήριο για την επιλογή συνεργατών, όπως φαίνεται και στη συνέχεια.

Σ8 *«ένας άνθρωπος που θα ήθελε πραγματικά να προσφέρει και όχι για το κέρδος το δικό του. Θα ήθελε πραγματικά να κάνει κάτι που θα ωφελούσε και αυτόν και εμάς!»*

Σ12 *«την διάθεση για εθελοντισμό. Αυτό μόνο.. την διάθεση για εθελοντισμό, δηλαδή να αφήσει ένα πρωί την εργασία του και να έρθει εδώ να μπορέσει να μας βοηθήσει να στήσουμε κάτι.»*

Από τα αποσπάσματα που μόλις παρατέθηκαν γίνεται ξεκάθαρο ότι ο εθελοντισμός σε συνδυασμό με τον αλtruισμό είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά τα οποία ζητούν οι εκπαιδευτικοί από τους μελλοντικούς συνεργάτες τους. Οι δάσκαλοι ζητούν από τους συνεργάτες τους να συμμετέχουν όχι μόνο για δικό τους όφελος αλλά και για να

εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των συνεργατών τους αλλά και για το γενικό καλό της κοινότητας. Ακόμη, θεωρούν ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική ενώ ταυτόχρονα προωθούν και τις αξίες του εθελοντισμού τόσο με τις πράξεις τους όσο και με την γενικότερη στάση τους κατά τη διάρκεια της συνεργασίας.

2.2.5 Συνεργασία με όλους

Σε αντίθεση με τους παραπάνω εκπαιδευτικούς οι οποίοι θέτουν συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή συνεργατών, υπήρξαν και δύο οι οποίοι θεωρούν ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια για την επιλογή ατόμων ή φορέων για συνεργασία. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον:

Σ6 «το να αποκλείσεις σημαίνει ότι αποκλείεις μια οπτική γωνία. Όσες πιο πολλές συνεργασίες μπορείς να κάνεις είτε ως σχολείο, και η τάξη εκπροσωπεί το σχολείο και στο τέλος το παρουσιάζει στο σχολείο, άρα είναι συνεργασία σχολείου με διάφορους φορείς. Όσο πιο πολλοί μπορούν να βοηθήσουν, με διαφορετική οπτική ο καθένας για μένα είναι χρήσιμο. Εντάξει δεν μπορείς να βάλεις ένα τεράστιο αριθμό γιατί μετά χάνονται τα παιδιά. Αλλά εάν μπορείς να εντάξεις, αναλόγως και πώς θα εξελιχθεί το θέμα και που θέλεις να κινηθείς με την στοχοθεσία σου.»

Σ14 «Σ14: κοίταξε να σου πω... εγώ δεν θα παραμέριζα κανέναν. Θα προσπαθούσα να τους χρησιμοποιήσω επ' ωφελεία όλων. Είτε είναι επίσημος, είτε είναι ανεπίσημος.

Ε: οπότε προσπαθείτε να εμπλέξετε πολλούς...

Σ14: να διευρύνουμε τις επαφές μας με οποιονδήποτε, γιατί τα προγράμματα που εφαρμόζουμε είναι προγράμματα που αφήνουν κοινωνικό όφελος. Είναι για όλη την κοινωνία δεν αφορούν μια συγκεκριμένη μερίδα μόνο.»

Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν πρέπει να αποκλείσουν κανέναν από μια τέτοια συνεργασία. Πιστεύουν ότι εφόσον πρόκειται για το καλό της κοινότητας δεν πρέπει να αφήσουν κανένα έξω από τη συνεργασία, εφόσον βέβαια είναι σχετικός με το θέμα της. Οι απόψεις αυτές παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς φαίνεται ότι οι συνεντευξιζόμενοι θέλουν να δώσουν την ευκαιρία συμμετοχής σε όσους το επιθυμούν και με αυτόν τον τρόπο να τους κάνουν κοινωνούς σε αποτελέσματα τα οποία ωφελούν το κοινωνικό καλό. Επίσης, η πολυφωνία είναι το στοιχείο που χρειάζονται στις συνεργασίες τους και γι αυτό τον λόγο πιστεύουν ότι πρέπει να συμμετέχουν όλοι όσοι μπορούν και να μην υπάρχουν κριτήρια για την επιλογή ενός ή δύο μόνο συγκεκριμένων φορέων.

2.3. Εμπλοκή συνεργατών

Στα πλαίσια του τρόπου συμμετοχής των συνεργατών, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για την εμπλοκή των συνεργατών τους. Η ερώτηση αφορούσε εάν και σε ποιο βαθμό οι συνεργάτες συμμετέχουν σε όλη τη διαδικασία του προγράμματος και της συνεργασίας γενικότερα. Από την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες:

2.3.1. Εμπλοκή από την αρχή

Η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων θεωρούν ότι οι συνεργάτες πρέπει να συμμετέχουν από την αρχή της συνεργασίας στις διάφορες διαδικασίες της. Τα 3/5

των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν την άποψη αυτή η οποία αναλύεται στη συνέχεια με βάση τις απαντήσεις τους.

Σ14 «Σ14: δεν είναι δεδομένο ότι θα θέσω εγώ αποκλειστικά τους στόχους. Διότι, όταν έχεις να κάνεις με έναν φορέα διαχείρισης ας πούμε, μπορώ να πάρω την γνώμη του και μπορεί να με βοηθήσει πάνω σε αυτό και πάνω σε κάποιους από τους στόχους. Είναι κάποιιοι στόχοι που θα θέσω εγώ σαν εκπαιδευτικός, αλλά μπορώ να πάρω από αυτούς κάποια πράγματα και να βάλω κι εγώ κάποια παραπάνω.

Ε: άρα τους θέλετε από την αρχή μαζί...

Σ14: ναι ναι, και στον σχεδιασμό των δράσεων... ναι ναι φυσικά.»

Σ13 «Σ13:κοίτα, τώρα που... και η εμπειρία μου με συνεργασίες ήταν μικρή. Τώρα που είδα τι βοήθεια μπορούν να παρέχουν θα τους ήθελα από το πρώτο στάδιο. Θα θέλαμε δηλαδή αυτοί να μας βοηθάνε στον σχεδιασμό. Εμείς θα αναλαμβάναμε περισσότερο το μέρος της εκπαιδευτικής πράξης ας το πούμε. Αλλά η συνεργασία θα ήθελα να είναι από την αρχή, τώρα που το γνωρίζω. Ε:για ποιο λόγο αλλάζατε γνώμη;

Σ13:για το λόγο ότι κατάλαβα ότι η βοήθειά τους μπορεί να είναι πάρα πολύ χρήσιμη.»

Σε αυτά τα δύο αποσπάσματα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να εμπλέκουν τους συνεργάτες τους στο πρόγραμμα από την αρχή της συνεργασίας. Θεωρούν ότι ακόμα και ότι η στοχοθεσία πρέπει να γίνει σε συνεργασία και με τη βοήθεια των φορέων όπως επίσης και ο σχεδιασμός των δράσεων. Οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν την άποψή τους αυτή αναφέροντας ότι η βοήθεια των φορέων σε όλη τη διάρκεια της συνεργασίας είναι πάρα πολύ σημαντική και επιτακτική. Πιστεύουν δηλαδή ότι η συνύπαρξη όλων των συνεργατών από την αρχή επιβάλλεται, εκτός βέβαια από τα στοιχεία εκείνα τα οποία αφορούν άμεσα τα παιδιά, σε εκπαιδευτικούς όρους, για τα οποία είναι υπεύθυνοι οι εκπαιδευτικοί. Η άποψη αυτή βέβαια υποδηλώνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως εκπαιδευτική διαδικασία μόνο εκείνο το μέρος της συνεργασίας στο οποίο έχουν και οι ίδιοι εμπλοκή ενώ φαίνεται ότι χωρίς την παρουσία τους θεωρούν ότι είτε δεν υπάρχει είτε δεν πρέπει να υπάρχει εκπαιδευτική πράξη.

Σ11 «Σ11:ε καλό είναι να υπάρχει μια συνεργασία από την αρχή ώστε να υπάρχει μια σωστή μελέτη του αντικειμένου που θα θέλαμε να δουν οι μαθητές.

Ε:στη συνέχεια θα επιλέγατε μαζί τις δραστηριότητες ή θα ορίζατε εσείς ως δάσκαλος...;

Σ11:όχι όχι! Αφού θα υπήρχε η συνεργασία με την κοινότητα θεωρώ ότι θα υπάρχει από την αρχή μια αμφίδρομη σχέση για να δημιουργήσουμε από κοινού, έτσι ώστε να είναι και αποτελεσματική..»

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ουσιαστικά συνοψίζει τις απόψεις των δύο προηγούμενων συναδέλφων του με την απάντησή του, αν και φαίνεται πιο ανοικτός σε σχέση με τον ρόλο των συνεργατών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η «αμφίδρομη σχέση», εφόσον υφίσταται από την αρχή, θεωρείται επιτακτική από τον συνεντευξιζόμενο ώστε η συνεργασία να είναι αποτελεσματική, όπως

χαρακτηριστικά αναφέρει. Γίνεται, δηλαδή, αναφορά στην αποτελεσματικότητα της συνεργασίας ως συνέπεια της συμμετοχής όλων των συνεργατών από την αρχή του προγράμματος καθιστώντας έτσι τους φορείς ισότιμους και ισάξιους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα.

2.3.2.Θέτονται αρχικά οι στόχοι και μετέπειτα εμπλοκή συμμετεχόντων

Εκτός των εκπαιδευτικών οι οποίοι θέλουν τους συνεργάτες τους να συμμετέχουν από την αρχή της συνεργασίας, υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι θεωρούν ότι οι συνεργάτες πρέπει να εμπλακούν σε κάποιο άλλο σημείο της συνεργασίας και όχι από την αρχή. Οι αντιπροσωπευτικότερες απαντήσεις εκ των τεσσάρων εκπαιδευτικών που ανήκουν στην συγκεκριμένη υποκατηγορία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Σ2 *«τους κοινούς στόχους (σ.σ. θα τους έθετα) με τους μαθητές και την τάξη πιο πολύ, μετά θα προσπαθούσα να αντλήσω από την αρχή πολύ πληροφοριακό υλικό αν υπάρχει και μετά με ενδιαφέρει τα παιδιά να δράσουν, να έχουν εμπειρίες για να μπορέσουν να ζήσουν κάποια πράγματα να γνωρίσουν κάποια πράγματα καλύτερα. Δηλαδή σε τι δράσεις θα μπορούσαν να με βοηθήσουν αυτοί; Δηλαδή το πληροφοριακό κομμάτι το καλύπτουμε με τα παιδιά. Το θέμα είναι να υπάρχει βιωματική δράση των παιδιών. Εκεί θα μπορούσαν να με βοηθήσουν σε κάποια πράγματα και να υπάρχει εικόνα κάποιων πραγμάτων, αν μπορούν.»*

Αναλύοντας την απάντηση της εκπαιδευτικού Σ2 γίνεται φανερό η άποψή της ότι οι φορείς πρέπει να εμπλέκονται στην πορεία της συνεργασίας και όχι από την αρχή. Η συνεντευξιζόμενη θεωρεί ότι οι στόχοι πρέπει να θέτονται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και ύστερα, εφόσον υπάρχει η ανάγκη και ο χώρος για συνεργασία, να εμπλέκονται και οι εκάστοτε φορείς-συνεργάτες. Ακόμη, πιστεύει ότι ο τομέας στον οποίο θα μπορούσαν οι φορείς να συμμετέχουν είναι εκείνος της βιωματικής δράσης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, όπου και χρειάζεται την συνδρομή τους για την πραγματοποίηση δράσεων με απώτερο σκοπό την βιωματική μάθηση των μαθητών.

Και η απάντηση της επόμενης εκπαιδευτικού κινείται στα ίδια πλαίσια:

Σ6 *«Ε: έστω λοιπόν ότι τους επιλέξαμε τους συνεργάτες, σε ποια φάση του προγράμματος θα τους εμπλέκατε; Δηλαδή θα τους είχατε από την αρχή στο σχεδιασμό...;*

Σ6: *«όχι βέβαια.. στη μέση περίπου. Αφού θα το είχαμε προετοιμάσει εμείς στην τάξη μετά θα.... Κι έτσι κάναμε ακριβώς γιατί νομίζω ότι εμείς που έχουμε αναλάβει το πρόγραμμα ξέρουμε ακριβώς τι πρέπει αν δώσουμε στα παιδιά και τι θα πάρουν τα παιδιά. Νομίζω ότι πιο κατάλληλος είναι ο εκπαιδευτικός.»*

Η θέση της συνεντευξιζόμενης είναι ξεκάθαρη: μόνο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να θέσει του στόχους της συνεργασίας από την αρχή ενώ η εμπλοκή των συνεργατών έρχεται στη συνέχεια. Η εκπαιδευτικός αιτιολογεί την ξεκάθαρη άποψή της, «όχι βέβαια.. στη μέση περίπου», αναφέροντας ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών, γεγονός το οποίο τους καθιστά τους μόνους υπεύθυνους για την στοχοθεσία της συνεργασίας. Έτσι, αυτή η άποψη έρχεται να συμφωνήσει με την προηγούμενη, ότι δηλαδή οι συνεργάτες δεν εμπλέκονται στην

διαδικασία του προγράμματος από την αρχή, από την στοχοθεσία, αλλά σε κάποιο σημείο στη συνέχεια.

2.3.3.Εξαρτάται από τους συμμετέχοντες και τις ανάγκες του προγράμματος

Δύο από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκαν πιο διαλλακτικοί στην συγκεκριμένη απάντηση και απάντησαν ότι η φάση εμπλοκής των συνεργατών εξαρτάται από τους ίδιους τους συνεργάτες:

Σ7 «ανάλογα τώρα ναι. Τον δήμο δεν θα τον ενέπλεκα καν πιστεύω. Αν είχαμε τώρα WWF ή Greenpeace, θα ήθελα από την αρχή να εμπλακούν ναι. Να προτείνουν δράσεις, να δείξουν στα παιδιά, να ενημερώσουν...»

Από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού γίνεται φανερό ότι θέτει ορισμένα κριτήρια προκειμένου να επιτρέψει την εμπλοκή των συνεργατών από την αρχή της συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι εφόσον πρόκειται για φορείς που ασχολούνται με το περιβάλλον, όπως για παράδειγμα οι ΜΚΟ WWF και Greenpeace, η ίδια είναι διαθέσιμη να συνεργαστεί μαζί τους από την αρχή. Το γεγονός της προτίμησής της αυτής υποδηλώνει την μεγαλύτερη εμπιστοσύνη σε φορείς που ασχολούνται αποκλειστικά με το περιβάλλον σε σχέση με φορείς του δήμου γενικότερου ενδιαφέροντος και οι οποίοι δεν είναι «ειδικοί» σε αυτόν τον τομέα.

Σ10 «Ε: σε ποια φάση θα εμπλέκατε τους συνεργάτες; Δηλαδή θα τους εμπλέκατε από την αρχή θα σχεδιάζατε μαζί το πρόγραμμα ή θα τους αναθέτατε στη συνέχεια...»

Σ10: αυτό εξαρτάται.. τα έχω κάνει και τα δύο.. εξαρτάται τι επικοινωνία έχεις με τον συνάδελφο. Αν ταιριάζουν τα μυαλά κτλ το κάνεις ευθύς εξ αρχής από την αρχή. Το έχουμε κάνει αυτό με συνάδελφο που ταιριάζαμε. Δηλαδή τα κανονίζουμε μαζί, τι θα κάνουμε, που θα πάμε.. αν όμως ψιλοσέρνεται η κατάσταση και απλά είναι συγκαταβατικοί, τους αναθέτεις ρόλους. Κι αυτό γίνεται. Και τα δύο γίνονται ανάλογα τι έχεις απέναντί σου. Σ:στη συνέχεια τις δραστηριότητες θα τις επιλέγατε μαζί ή και πάλι εξαρτάται... Ε:εξαρτάται και από το πόσο... ενδιαφέρον έχουν κι αυτοί να ασχοληθούν. Δηλαδή είναι κάποιοι που είναι συγκαταβατικοί. Είναι και άλλοι που είναι αρνητικοί, και ξεκόβεις. Εντάξει η δικιά μου τάξη κάνει αυτό εσύ κάνε κάτι άλλο, δε με ενδιαφέρει.»

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έρχεται να προσθέσει μια ακόμη διάσταση σε αυτή την υποκατηγορία. Πιστεύει ότι η εμπλοκή των συνεργατών (εδώ επικεντρώνεται σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς) εξαρτάται από τον ίδιο τον συνεργάτη και την σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους. Η συνεντευξιαζόμενη, φέρνοντας ως παράδειγμα την σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ εκπαιδευτικών-συνεργατών, αναφέρει ότι εφόσον και ο συνεργάτης είναι πρόθυμος και δείχνει ενδιαφέρον τότε θα ξεκινήσουν μαζί από την αρχή την συνεργασία. Σε αντίθετη περίπτωση, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι εκείνη πρέπει να θέσει τους στόχους και στη συνέχεια απλώς να αναθέσει ρόλους στους συνεργάτες της.

2.4. Πρωτοβουλίες συνεργατών μέσα στο πρόγραμμα

Μια ακόμη ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που συμμετέχουν οι συνεργάτες είναι και εκείνη η οποία αφορά τις πρωτοβουλίες των συνεργατών. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες

κλήθηκαν να απαντήσουν εάν οι συνεργάτες μπορούν να πάρουν πρωτοβουλίες στα πλαίσια του προγράμματος και σε ποιο βαθμό ενώ, μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης φανερώνεται έμμεσα το μέτρο της εμπιστοσύνης που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στους φορείς και στα άτομα στα πλαίσια μιας συνεργασίας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χωρίστηκαν στις παρακάτω δύο κατηγορίες σύμφωνα με το περιεχόμενό τους.

2.4.1.Πρωτοβουλίες με συζήτηση

Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρει ότι οι πρωτοβουλίες των συνεργατών είναι δεκτές εφόσον συζητιούνται με όλη την ομάδα των συνεργατών. Οι δεκατρείς από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι στα πλαίσια της συνεργασίας πρέπει να ακούγονται οι απόψεις όλων των συνεργατών όπως φαίνεται και στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Σ4 *«εννοείται πως θα τους δεχόμασταν. Θέλουμε ιδέες! Όταν πρόκειται για ένα τέτοιο μεγάλο έργο και τοπικό που θα μείνει όλοι πρέπει να έχουν λόγο. Ακόμα και μη ειδικοί, που μένουν σε αυτό το χώρο, μπορεί να μην είναι ειδικοί στην κατασκευή αλλά η γνώμη τους μετράει.»*

Σ1 *«κοίταζε καλό είναι να είναι ευρύ το φάσμα κι να δίνει ο καθένας... να εμπλέκονται οι σκέψεις όλων κλπ σαν ιδέες αλλά καλό είναι κι όταν έχεις κάποια συγκεκριμένη αρμοδιότητα ίσως είσαι πιο αποτελεσματικός, δηλαδή ΜΕ τη σύμφωνη γνώμη όλων και τις ιδέες που θα πέσουν από όλους και μετά ίσως ο καθένας να μπορέσει να κάνει κάποια πράγματα.... Κι πιο γρήγορα γίνονται τα πράγματα όταν δεν είσαι συγκεντρωτικός, όταν αναλαμβάνουν όλοι»*

Οι δύο αυτές εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στα πλαίσια μιας συνεργασίας όλοι οι συνεργάτες οφείλουν να εκφράζουν τις απόψεις τους καθώς και να παίρνουν πρωτοβουλίες. Οι απαντήσεις τους στηρίζονται στην άποψή τους ότι εφόσον η συνεργασία γίνεται για το καλό όλων οφείλουν όλοι να συμμετέχουν ενεργά και να προτείνουν τις δικές τους απόψεις ακόμη και να παίρνουν πρωτοβουλίες. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δείχνουν την τάση τους για ισοτιμία στην συνεργασία εφόσον δέχονται την πολυφωνία, η οποία θεωρούν ότι συντελεί στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Σ11 *«ναι εννοείται! Και μάλιστα αυτοί θα έπρεπε να είχαν το μεγαλύτερο βάρος γιατί.. ο ένας φορέας... αυτό επιζητούμε εμείς από τον φορέα, να πάμε σαν σχολείο εντάξει ότι είναι να το κάνουμε να το κάνουμε αλλά αυτός παίζει τον κυριότερο ρόλο. Διαμορφώνουμε μαζί με τον φορέα αλλά νομίζω ότι δεν θα είχα κανένα πρόβλημα να έχει το κύριο βάρος αυτός.»*

Σ13 *«Ε: θα δεχόσασταν ιδέες από τους συνεργάτες σας, να πάρει κάποια πρωτοβουλία, και για ποιο λόγο;*

Σ13: βεβαίως! Για το λόγο αυτό, πιστεύω ότι σαν εκπαιδευτικοί δεν έχουμε την εμπειρία ώστε να καλύψουμε όλα τα θέματα. Χρειαζόμαστε την βοήθεια αυτών.»

Σ15 *«ναι γιατί το αντικείμενο το γνώριζαν καλύτερα, οπότε, γι αυτό είπα πριν άνθρωποι με κάποια εμπειρία μπορεί να σε βοηθήσει, να σε καθοδηγήσει και να είναι πιο ουσιαστική η παρέμβαση.»*

Οι τρεις παραπάνω εκπαιδευτικοί έρχονται να προσθέσουν στις απόψεις των συναδέλφων τους που αναλύθηκαν παραπάνω και μια ακόμη προοπτική. Οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι η άμεση συμμετοχή των φορέων καθώς και η λήψη πρωτοβουλιών από τη μεριά τους, είναι επιτακτική καθώς οι φορείς είναι εκείνοι οι οποίοι με τις γνώσεις τους μπορούν να κατευθύνουν την πορεία του προγράμματος. Επιπλέον, δείχνουν αμέριστη εμπιστοσύνη στις ιδέες των φορέων και πιστεύουν ότι έτσι μπορούν να καθοδηγηθούν αλλά και να μάθουν από τις πρωτοβουλίες των συνεργατών τους.

2.4.2. Ιδέες που φιλτράρονται

Σε αντίθεση με τα πιστεύω των εκπαιδευτικών της προηγούμενης υποκατηγορίας έρχονται εκείνα δύο εκπαιδευτικών οι οποίοι ναι μεν ακούνε τις ιδέες των συνεργατών τους αλλά θεωρούν δύσκολο να γίνουν δεκτές.

Σ10 «Σ10:κοίταξε... δεν ξέρω αν το πιάνω καλά, εξαρτάται τι θα είναι αυτό. Αν μου φαίνεται ενδιαφέρον και βλέπω ότι μπορεί να ανταποκριθεί ανάλογα με το τι υλικό υπάρχει.. οκ ωραίες είναι οι εκπλήξεις. Αν είναι κάτι που είναι πάνω από τις δυνατότητες των παιδιών τότε θα του πω όχι γιατί!...

Ε:οπότε μετά από συνεννόηση...

Σ10:ναι ναι..

Ε:οπότε δεν είναι μόνο το σχολείο, δεν είναι αρχηγός το σχολείο. Δέχεστε και έτσι...

Σ10: ναι! και ωραία θα ήταν. Αλλά δε γίνεται αυτό είναι είδος υπό εξαφάνιση.. δεν πρόκειται να το δεις αυτό..»

Σ12 «Σ12: εάν μετά από άδεια της διεύθυνσης του σχολείου, μπορούσε να κληθεί στο σχολείο και να μας πει τι θα μπορούσε να προσφέρει ναι! Αλλά όχι σαν εξωτερικός συνεργάτης χωρίς...

Ε:είναι πάντα στα πλαίσια του προγράμματος, τον έχετε δεχτεί ως συνεργάτη...

Σ12:ε ναι... δεν είναι τόσο εύκολο...»

Οι συγκεκριμένες απαντήσεις υποδηλώνουν μια διστακτικότητα από την μεριά των εκπαιδευτικών όσο αφορά το κατά πόσο μπορούν να γίνουν δεκτές οι ιδέες των φορέων. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι ναι μεν είναι δεκτικοί στο να ακούσουν τι έχουν να τους προτείνουν οι συνεργάτες αλλά θεωρούν δύσκολο αυτές να είναι εφικτές και εφαρμόσιμες. Επιπλέον, ενώ η πρώτη από τις δύο αυτές εκπαιδευτικούς φαίνεται πιο διαλλακτική, η δεύτερη θεωρεί πολύ δύσκολο να υπάρξει αποδοχή των πρωτοβουλιών των φορέων, παρόλο που ήταν εκείνη που τους επέλεξε με τα δικά της κριτήρια ως συνεργάτες.

2.5. Εμπλοκή παιδιών

Οι μαθητές, παρόλο που θεωρούνται και αυτοί συνεργάτες μέσα σε ένα πρόγραμμα συνεργασίας, κατέχουν ξεχωριστή θέση στις απόψεις και στους στόχους των εκπαιδευτικών. Για τον παραπάνω λόγο, κρίθηκε χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να ερωτηθούν και σχετικά με την εμπλοκή των μαθητών στη συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποιο βαθμό οι μαθητές συμμετέχουν σε όλη την διαδικασία της

συνεργασίας. Οι απαντήσεις τους, οι οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εντάσσονται σε δύο υποκατηγορίες όπως γίνεται φανερό παρακάτω.

2.5.1. Σε όλη την έκταση (στάδια, εργασίες) της συνεργασίας

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς, έντεκα στους δεκαπέντε, θεωρούν ότι σε μια συνεργασία σχολείου- κοινότητας στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, οι μαθητές πρέπει να είναι ενεργοί συμμετέχοντες καθώς επίσης και να έχουν τον πρώτο λόγο. Οι απαντήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές της άποψης των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε αυτή την υποκατηγορία.

Σ1 «Σ1: αααα... αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί τα παιδιά έχουν φοβερές ιδέες, μπορούν να σου δώσουν πάρα πολλές ιδέες... σε όλο το σχεδιασμό μπορούν να εμπλακούν και να σου δώσουν ιδέες... είναι... ευφάνταστα

Ε: θα μπορούσαν να αναλάβουν και κάποιο ρόλο έτσι πιο σημαντικό... να έρθουν για παράδειγμα σε επαφή με τους φορείς;

Σ1: βεβαίως βεβαίως μπορούνε, ειδικά κι αν είναι μεγαλύτερη τάξη, και οι μικρότερες. Και πάντα οι φορείς τα παιδιά τα αντιμετωπίζουν πάντα με άλλο... πιο θετικά πάντα και τους αρέσει πάντα αυτό... εεεε ναι τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε αυτό και με πάρα πολύ ωραίες ιδέες και να διεκπεραιώσουν ο,τι τους δώσεις.»

Σ9 «Σ9: τα παιδιά σαφώς και θα προτείνουν σαφώς και θα αλλάζουν, και δικές μας δραστηριότητες αλλά και.. τελική πορεία! Μπορεί ο στόχος που έχουμε θέσει εμείς τα παιδιά να θέλουν κάτι άλλο. Θα αλλάζουν διαδικασίες, θα αλλάζουν δραστηριότητες, μέσα στα πλαίσια του λογικού έτσι; Τα παιδιά εξάλλου γεννούν ιδέες που εμείς δεν μπορούμε να τις έχουμε.

Ε: θα τους αφήνατε να επιλέξουν ρόλους ίσως που θα ήελαν εκείνα να έχουν; Σ9: βέβαια! Έτσι κι αλλιώς τα παιδιά επιλέγουν από μόνα τους ρόλους σε μια ομάδα.»

Από τα αποσπάσματα που προηγήθηκαν είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν την εμπλοκή των μαθητών τους από τα πρώτα κιόλας στάδια της συνεργασίας. Πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν με άνεση στην στοχοθεσία ενώ παράλληλα θεωρούν ότι πρέπει κυρίως εκείνα να θέτουν τους στόχους συζητώντας και επιλέγοντας όσα τους ενδιαφέρουν. Επιπλέον, πιστεύουν ότι οι μαθητές είναι σε θέση να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους φορείς ενώ τους θεωρούν ικανούς ακόμα και στην επιλογή των ρόλων τους.

Σ2 «ναι ναι.. εγώ πιστεύω ναι! Ειδικότερα τα πιο μεγάλα παιδιά σίγουρα, θα μπορούσαν ναι! Το πιστεύω αυτό. Και από τους μικρούς κι εγώ πιστεύω ότι από τους μαθητές βγαίνουν πάρα πολύ σημαντικά πράγματα, πιο σημαντικά κι από ότι βγαίνουν κι από εμάς, εκπλήσσεσαι με τους μαθητές συνεχώς. Εγώ το νιώθω δηλαδή αυτό το βλέπω...»

Σ4 «Σ4: τα παιδιά της τάξης έτσι; Βεβαίως! Θα μπορούσαμε να κάνουμε ένα project μια αφίσα του χώρου ας πούμε πώς τον ονειρεύονται τα παιδιά, θα τον εκθέταμε κάπου και θα το συζητούσαμε με όλους..

Ε: οπότε θα τους εμπλέκατε από την αρχή τα παιδιά. Δηλαδή τους έχετε εμπιστοσύνη έτσι;

Σ4: ναι ναι έχω απόλυτη εμπιστοσύνη στα παιδιά. Ακόμα κι εμείς οι μεγάλοι κάποιες φορές μαθαίνουμε.....»

Και οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη συνεργασία από την αρχή. Μέσα από τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων υποδηλώνεται η «απόλυτη εμπιστοσύνη» τους στους μαθητές και στη συμμετοχή τους στην συνεργασία επί ίσοις όροις. Επίσης, αναφέρουν ότι πολλές φορές οι μαθητές μπορεί να εκφράσουν ιδέες και προβληματισμούς τους οποίους δεν θα είχαν σκεφτεί οι ενήλικες, κάνοντάς τους έτσι ικανούς συνομιλητές και συνεργάτες, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Τέλος, διαφαίνεται μια τάση των εκπαιδευτικών να δίνουν το δικαίωμα στους μαθητές τους να επιλέγουν εκείνοι με το τι θέλουν να ασχοληθούν. Η επιλογή τους αυτή υφίσταται έτσι ώστε να υπάρχει το ενδιαφέρον και η όρεξη από την μεριά των μαθητών για συμμετοχή στο πρόγραμμα, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι θεωρούν υποχρεωτική την συμμετοχή των μαθητών στη συνεργασία από την αρχή.

2.5.2.Ανάλογα με την ωριμότητά τους

Λιγότεροι, σε σχέση με την προηγούμενη υποκατηγορία, είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν ότι οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν στην συνεργασία ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους.

Σ7 «Ε: όσον αφορά τα παιδιά, θα τα εμπλέκατε στον σχεδιασμό του προγράμματος;

Σ7: θα το ήθελα πάρα πολύ αν θα μπορούσαν..

Ε: πιστεύετε ότι δεν μπορούν;

Σ7: ανάλογα με την ωριμότητα των παιδιών. Αν είναι ώριμα μπορούν, αν είναι ανώριμα και δεν τους ενδιαφέρει όχι δεν μπορούν... γιατί δε θέλουν, όχι γιατί δεν μπορούν..»

Η ωριμότητα των παιδιών είναι το κριτήριο σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά μπορούν ή όχι να συμμετέχουν από την αρχή μιας συνεργασίας, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ7. Η τελευταία, θεωρεί ότι οι μαθητές πολλές φορές ενώ είναι ικανοί να συμμετάσχουν ενεργά σε μια συνεργασία, η ανωριμότητά τους στέκεται εμπόδιο με αποτέλεσμα να αδιαφορούν για την συμμετοχή τους. Γίνεται δηλαδή ξεκάθαρο ότι η εκπαιδευτικός ενώ εμπιστεύεται τις ικανότητες των μαθητών παράλληλα θεωρεί ότι μπορεί να δείξουν αδιαφορία όταν κάτι δεν τους ενδιαφέρει.

Σ13 «όχι τόσο γνώσεων όσο θέμα πρακτικής στο μυαλό των παιδιών. Αν καλλιεργείται αυτό από την αρχή που έρχονται στο δημοτικό σχολείο, πρέπει από τα πρώτα στάδια... το κάνουν άλλωστε οι εκπαιδευτικοί φέτος. Τους έχουν βάλει σε αυτό το σκεπτικό να προγραμματίζουν και τα παιδιά μαζί, άρα θα μπορούν να ανταποκριθούν τα παιδιά αργότερα»

Ο εκπαιδευτικός Σ13 θέτει ακόμα μια προοπτική στην συγκεκριμένη άποψη. Πιστεύει ότι οι μαθητές πολλές φορές είναι ανώριμοι, με την έννοια του μη έτοιμου και ικανού, να συμμετέχουν σε συνεργασίες με φορείς καθώς ποτέ δεν εκπαιδεύτηκαν για αυτό. Θεωρεί δηλαδή ότι οι μαθητές μπορούν με άνεση να συνεργαστούν από την αρχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα μόνο εάν από μικρότερη

ηλικία έχει καλλιεργηθεί η ικανότητα της συνεργασίας και του προγραμματισμού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.

2.6. Είδη ομάδων

Η τελευταία ερώτηση, στα πλαίσια της συμμετοχής των εμπλεκομένων, αφορά και αυτή τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην ερώτηση εάν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους με τους φορείς θα προτιμούσαν ομάδες μικτές, μαθητές με φορείς, ή καθαρά αμιγείς, δηλαδή ξεχωριστά οι μαθητές από τους φορείς. Οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ενώ για πρακτικούς λόγους δημιουργήθηκαν οι επόμενες υποκατηγορίες.

2.6.1. Μικτές ομάδες

Οι μικτές ομάδες προτιμήθηκαν από τα 2/5 των εκπαιδευτικών, ως η καλύτερη μορφή ομάδας για την συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα.

Σ14 «να μην είναι αμιγείς, να υπάρχει διαστρωμάτωση. Ο καθένας έχει τις δικές του δυνατότητες, τις δυνάμεις του, τις γνώσεις του, τις εμπειρίες του... διαφορετικά πράγματα. Γι αυτό θέλω να υπάρχει διαστρωμάτωση, να είναι πιο ανοιχτά.»

Σ11 «ε ναι... καλό είναι για να ανταλλάζουν και απόψεις και να ενταχθούν πιο ομαλά στις δράσεις. Νομίζω δεν θα αποδώσει να είναι ξέχωρα οι μεγάλοι και οι μικροί.»

Οι μικτές ομάδες, σύμφωνα με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, είναι η επιθυμητή μορφή ομάδας στα πλαίσια της συνεργασίας σχολείου- κοινότητας. Οι συνεντευξιζόμενοι θεωρούν ότι μέσα από τις μικτές ομάδες δημιουργούνται κανάλια επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων με συνέπεια την αποτελεσματικότητά τους. Οι συμμετέχοντες συμβάλλουν στην ομάδα, ο καθένας σύμφωνα με τις ικανότητες και τις εμπειρίες του, με αποτέλεσμα να υπάρχει πολυφωνία στις απόψεις και στις ιδέες. Επιπλέον, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι δημιουργώντας μικτές ομάδες, η συνεργασία έχει πολύ καλύτερα αποτελέσματα συγκριτικά με αυτά των αντίστοιχών αμιγών ομάδων, γεγονός που τους οδηγεί τελικά στην προτίμηση των μικτών ομάδων εργασίας.

Σ7 «αν ήταν μικτές φαντάζομαι θα είχαμε καλύτερα αποτελέσματα. Γιατί θα είχαν καθοδήγηση από τους ενήλικες, θα υπήρχε υποστήριξη και για το δάσκαλο και για τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, αυτό. Τώρα να είναι μόνο αμιγείς τι νόημα θα είχε, δηλαδή να είναι μόνο ενήλικες και μόνο... δηλαδή το αποτέλεσμα δε θα ήταν συγκρίσιμο καν.»

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, αν και συμφωνεί με τους συναδέλφους της, αναλύει την άποψή της από μια άλλη οπτική γωνία. Συγκεκριμένα, πιστεύει ότι οι μικτές ομάδες είναι πιο αποτελεσματικές διότι οι μαθητές δρουν υπό την υποστήριξη των ενηλίκων. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται τυχόν λάθη που μπορεί να έκαναν οι μαθητές λόγω του μικρού της ηλικίας τους ενώ παράλληλα όλες οι ομάδες είναι ίσης δυναμικότητας και κατά συνέπεια και τα αποτελέσματα των εργασιών τους.

2.6.2. Δυσκολία στις μικτές, δεν υπάρχει εμπιστοσύνη στους ενήλικες

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε αυτήν την υποκατηγορία, τέσσερις στον αριθμό τους, θεωρούν ότι οι αμιγείς ομάδες είναι πιο αποτελεσματικές. Ο λόγος που τείνουν προς αυτή την κατεύθυνση είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στους ενήλικες για συνεργασία με τους μαθητές. Οι απαντήσεις που ακολουθούν είναι διαφωτιστικές.

Σ9 «Ε: θεωρείτε ότι τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν με τους ενήλικες;

Σ9: τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν με τους ενήλικες. Οι ενήλικες δεν ξέρω αν μπορούν να συνεργαστούν με τα παιδιά.»

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός υποδηλώνει με τα λεγόμενά της ότι προτιμά τις αμιγείς ομάδες λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης προς τους ενήλικες. Θεωρεί ότι ενώ τα παιδιά είναι ικανά να συνεργαστούν με ενήλικες, οι τελευταίοι δε φαίνεται να έχουν την ίδια ικανότητα.

Σ2 «Σ2: αν πάτε με αριθμούς πρώτα θα προτιμούσα τις αμιγείς ομάδες και δεύτερον τις μικτές. Εγώ προσωπικά έτσι πιστεύω.

Ε: για ποιο λόγο;

Σ2: εεε μ αρέσει να βλέπω... υπάρχει σίγουρα μια αλληλεπίδραση.. αλλά θα ήθελα να βλέπω και τι κάνει ο μαθητής μόνος του, στην αρχή αρχικά. Και μετά θα μπορούσαμε να κάνουμε και ανασύσταση των ομάδων και να υπάρχει μια μίξη από όλους. Αρχικά θα ήθελα να είναι έτσι και μετά ανασύσταση ομάδων... να είναι πιο ευέλικτες οι ομάδες.

Ε: οπότε θα τα αφήνατε να συνεργαστούν με μεγαλύτερους..

Σ2: βέβαια βέβαια και το θέλουν πολλά παιδιά να συνεργαστούν με μεγαλύτερους, το θέμα είναι να μην περιοριστεί η φαντασία τους, η αυτονομία τους, η αυτενέργειά τους. Δηλαδή να μην επιβληθούν οι απόψεις του μεγαλύτερου πάνω στο τι κάνουμε. Πρέπει να πουν κι τα παιδιά πράγματα και να ακούσουν και οι μεγάλοι καμιά φορά από τα παιδιά γιατί επιβάλουμε την τάξη, να επιβάλουμε την γνώμη μας να πιστεύουμε ότι εμείς είμαστε σωστοί να κλείνουμε τα αυτιά και να νομίζουμε ότι εμείς έχουμε το δίκιο.»

Η εκπαιδευτικός Σ2 φαίνεται να είναι πιο διαλλακτική όσο αφορά τις ομάδες. Θεωρεί ότι οι αμιγείς είναι πιο αποτελεσματικές, χωρίς όμως να αποκλείει και τις μικτές. Στο απόσπασμα αυτό, γίνεται φανερό ότι η εκπαιδευτικός επιθυμεί να βλέπει το τι μπορούν να καταφέρουν μόνοι τους οι μαθητές λόγω για τον οποίο επιλέγει τις αμιγείς ομάδες. Επιπλέον, άξιος αναφοράς είναι και ο φόβος που υποδηλώνεται από το μέρος της εκπαιδευτικού σχετικά με τις μικτές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, η συνεντευξιαζόμενη πιστεύει ότι μέσα σε μια μικτή ομάδα υπάρχει ο κίνδυνος οι γνώσεις, ο λόγος και η συμμετοχή των μαθητών να καλυφθούν από τους ενήλικες και έτσι να χαθεί η αυτονομία και ισοτιμία των μαθητών μέσα στην ομάδα. Την άποψή της αυτή την δικαιολογεί αναφέροντας ότι πρέπει γενικότερα οι ενήλικες να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των μαθητών και όχι να «να επιβάλουμε την γνώμη μας να πιστεύουμε ότι εμείς είμαστε σωστοί» όπως γίνεται συνήθως, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό.

2.6.3. Η ηλικία ως εμπόδιο – Ομάδα διαμεσολάβησης

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι η δημιουργία μικτών ομάδων παρουσιάζουν δυσκολίες λόγω μη ετοιμότητας των ενηλίκων, υπάρχει και ένας

εκπαιδευτικός ο οποίος αναφέρει ότι οι μικτές ομάδες δύσκολα λειτουργούν λόγω του μικρού της ηλικίας των μαθητών.

Σ5 «Σ15:ε σίγουρα στο πλαίσιο... να υπάρχει κάτι σαν συμβούλιο δηλαδή της μαθητικής κοινότητας, εμείς να πάρουμε τις ιδέες από τους μαθητές και μετά στη συνέχεια να το προωθήσουμε στην ομάδα. Δηλαδή θα μπορούσε αν είναι δυνατόν να γίνει με μεγαλύτερα παιδιά, μεγαλύτερης ηλικίας, για να είναι μικτή η ομάδα. Στο δημοτικό πιστεύω ότι δεν θα μπορούσαν να εκπροσωπηθούν τα παιδιά μέσα στην ομάδα.

Ε:κατάλαβα. Θα μπορούσαν όμως να συνεργαστούν με οποιονδήποτε ενήλικα;
Σ5:εξαρτάται πάντα. Σας είπα εξαρτάται από την ηλικία. Τα μεγαλύτερα παιδιά θα μπορούσαν δηλαδή αν είναι... κάποια άτομα που είχαν ασχοληθεί και έχουν και τον λόγο... θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε όλη τη διαδικασία.»

Ο εκπαιδευτικός κάνει ξεκάθαρη την άποψή του για την δυσκολία δημιουργίας μικτών ομάδων. Αναφέρει ότι οι μαθητές, τουλάχιστον του δημοτικού, δεν είναι έτοιμοι να αποδώσουν το ίδιο με έναν ενήλικα μέσα σε μια ομάδα γεγονός που καθιστά ανέφικτη την αποτελεσματικότητα μιας μικτής ομάδας. Επιπλέον, παρουσιάζει μια εναλλακτική λύση, με την δημιουργία «συμβουλίου της μαθητικής κοινότητας» το οποίο θα προτείνει και ο εκπαιδευτικός σαν διαμεσολαβητής θα ενημερώνει τους υπόλοιπους συνεργάτες. Πιστεύει, δηλαδή ότι μέσα στη συνεργασία οι αμιγείς ομάδες μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα από τις μικτές και ο λόγος είναι ότι οι μαθητές δεν βρίσκονται ακόμα στο κατάλληλο επίπεδο για ουσιαστική συνεργασία με τους ενήλικες.

3. Δράση

Ο τρίτος άξονας της συνέντευξης αφορούσε την έννοια της δράσης και πώς αυτή γίνεται αντιληπτή από τους ερωτηθέντες. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το σε τι πρέπει να αποσκοπεί μια συνεργασία σχολείου- κοινότητας, ποιοι ωφελούνται από τα αποτελέσματα, ποια είναι τα κριτήρια βιωσιμότητας αλλά και πως μπορεί να αλλάξει η καθημερινότητα των συμμετεχόντων. Ακολουθούν τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων με τις υποκατηγορίες τους, έτσι όπως διαμορφώθηκαν από τις ερωτήσεις της συνέντευξης καθώς και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

3.1. Αποτελέσματα μιας συνεργασίας σχολείου- κοινότητας

Η πρώτη ερώτηση, στα πλαίσια της έννοιας της δράσης, αφορούσε τα αποτελέσματα μιας συνεργασίας σχολείου- κοινότητας. Σκοπός της ερώτησης αυτής ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το που πρέπει να αποσκοπεί μια τέτοια συνεργασία, σε χειροπιαστά ή μαθησιακά αποτελέσματα.

3.1.1.Πρακτικά και μαθησιακά

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων, τα δύο τρίτα αυτών, πιστεύουν ότι μια συνεργασία σχολείου κοινότητας στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη οφείλει να οδηγεί τόσο σε μαθησιακά όσο και σε πρακτικά αποτελέσματα όπως φαίνεται και στη συνέχεια:

Σ10 «α.. εννοείς στα ΚΠΕ ακούσαμε αυτό που μας είπαν, είδαμε τι γίνεται εκεί πέρα και φύγαμε... όχι αυτό δεν βοηθάει τα παιδιά. Αυτό που τα βοηθάει είναι το βιωματικό, να φτιάξουν κείμενο, να κάνουν μια ζωγραφιά. Ή μια φορά είχαμε φτιάξει φωλιές για τα πουλιά και τις κρεμάσαμε έξω. Ή κάναμε θεατρικό παιχνίδι με τα φύλλα, με το πέσιμο των φύλλων... κάνουμε διάφορα ανάλογα με το υλικό που έχουμε, ποιο είναι το θέμα, πώς τραβάει τα παιδιά, τι όρεξη έχω κι εγώ και πώς είναι η κατάσταση. Πάντα μόνο στα λόγια δεν μένω ποτέ.. πάντα υπάρχει μια δουλειά στο τέλος. Κάποιες φορές είχαμε φτιάξει ταμπέλες για το πάρκο πέρα. Μην πετάτε σκουπίδια, ή για τον σκύλο. Είχαμε κάνει κάτι τέτοια που είχαν μείνει στο χώρο εκεί. Ναι φυσικά και είναι καλό αυτό ναι!»

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός αναφέρεται στους στόχους και τα αποτελέσματα που πρέπει να έχει μια συνεργασία σχολείου κοινότητας μέσα σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Κάνει λόγο αρχικά για το τι μπορούν να μάθουν οι μαθητές, όχι στείρα αλλά με την φυσική εμπλοκή τους, και φέρνει και συγκεκριμένα παραδείγματα γι αυτό (κείμενο, φωλιές, θεατρικό παιχνίδι). Στη συνέχεια, αναφέρεται και σε πιο πρακτικά αποτελέσματα, όπως οι πινακίδες γι τα σκουπίδια, που η ίδια θεωρεί ότι είχαν ένα καλό αποτέλεσμα. Διαφαίνεται δηλαδή ότι η συνεντευξιαζόμενη πιστεύει στην ύπαρξη στόχων τόσο μαθησιακών όσο και πρακτικών.

Σ11 «Ε: εεε οι στόχοι... βασικός στόχος για μένα είναι να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές σε ένα οποιοδήποτε αντικείμενο. Ο δεύτερος στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι το σχολείο δεν είναι να μαθαίνουν μόνο τα γνωστικά αντικείμενα, είναι να τους μάθει να γίνουν ενεργοί πολίτες και με αυτόν τον τρόπο θα προσπαθήσουμε να το δείξουμε στην κοινότητα, ότι πέρα από το σχολείο υπάρχουν και οι κοινότητες που λειτουργούν σαν κομμάτι της κοινωνίας. Νομίζω ότι αυτό (σ.σ. το πρακτικό) είναι το πιο επίπονο αλλά και το πιο ουσιαστικό. Νομίζω ότι ο τελικός στόχος πρέπει να είναι αυτός. Γιατί μόνο με ένα χειροπιαστό αποτέλεσμα θα καταλάβουν οι μαθητές αυτό που θέλουμε να τους ευαισθητοποιήσουμε. Με ένα θεωρητικό στόχο νομίζω ότι ξεχνιέται και δεν βοηθάει....»

Και ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν δείχνει να δίνει περισσότερη βαρύτητα σε μια από τις δύο κατηγορίες στόχων. Ξεκινώντας, αναφέρει ότι βασικός στόχος είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών όχι μόνο σε μαθησιακά αντικείμενα αλλά και στην αξία της κοινότητας και του σχολείου. Πιστεύει ότι οι μαθητές πρέπει να αλλάξουν την εντύπωση που έχουν για το σχολείο, ως εκπαιδευτικό ίδρυμα και μόνο, και να κατανοήσουν την ευρύτερη λειτουργία του καθώς και τις λειτουργίες της κοινωνίας ώστε στο μέλλον να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες. Επίσης, ο εκπαιδευτικός προσθέτει και τη σημασία των στόχων για πρακτικά αποτελέσματα. Έτσι, παρόλο που τους θεωρεί πιο δύσκολους ως προς την επίτευξή τους, είναι πολύ σημαντικοί ώστε να γίνουν όλα όσα ανέφερε αρχικά πραγματικότητα.

Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στο επόμενο απόσπασμα:

Σ15 «για μένα να σε πάνε ένα βήμα παραπέρα (σ.σ. οι συνεργασίες σχολείου-κοινότητας). Και πιο πολύ για τα παιδιά και όχι για τους δάσκαλους. Αυτός είναι ο

κύριος στόχος. Τώρα τα επόμενα που βάζουμε μπλα, μπλα, μπλα που είναι «αντιγραφή- επικόλληση» εμένα δεν με αγγίζουν. Ο,τι πάει τα παιδιά ένα βήμα πιο πέρα είναι καλό να γίνεται.»

«Ε: πιστεύετε ότι μια τέτοια συνεργασία είναι σημαντικό να έχει ένα χειροπιαστό, ένα απτό αποτέλεσμα, κάτι να μείνει;

Σ15: εάν δεν έχει τότε για ποιο λόγο να γίνει; Να γίνει για να γίνει; Εγώ στα προγράμματα αυτά είδα, είδα αλλαγή στη στάση των παιδιών. Μου το μετέφεραν και οι γονείς ότι τα παιδιά τους άλλαξαν. Δηλαδή κάποιος από τους μαθητές του προγράμματος, στην παραλία έκανε παρατήρηση σε έναν ενήλικα γιατί άφησε το σκουπίδι στην παραλία.»

Από τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού Σ15 γίνεται ξεκάθαρη η άποψή του για συνδυασμό τόσο μαθησιακών όσο και πρακτικών στόχων. Ο ερωτηθέντας θέλει από αυτές τις συνεργασίες να πηγαίνουν «τα παιδιά ένα βήμα πιο πέρα» ενώ χαρακτηριστική είναι η έμφαση που δίνει στο χειροπιαστό αποτέλεσμα. Θεωρεί δηλαδή ότι χωρίς χειροπιαστό αποτέλεσμα η συνεργασία δεν έχει λόγο ύπαρξης ενώ στη συνέχεια συμπληρώνει:

«ναι, οι οποίες (σ.σ. ταμπέλες φτιαγμένες από τα παιδιά που προειδοποιούσαν για τα σκουπίδια στις παραλίες) έμειναν παρόλο που ήταν μια ταμπέλα που δεν έκανε διαφήμιση. Οι ταμπέλες αυτές είχαν μείνει για 3-4 χρόνια, όσο ήμουν εκεί στο χωριό δεν ξέρω αργότερα τι έγινε. Όσο επισκεπτόμασταν τις δύο παραλίες του χωριού ήταν εκεί στη θέση τους, δεν τις είχε πειράξει κανείς. Ήταν η παραλία που καθάρισαν και που πήγαιναν τα παιδιά.»

Είναι φανερό ότι εκτός από την αλλαγή νοοτροπίας των μαθητών, γεγονός το οποίο ο ίδιο θεωρεί ως πρακτικό αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός δίνει βαρύτητα και στο χειροπιαστό αποτέλεσμα που είχε η συνεργασία στην οποία συμμετείχε. Ακόμη, το γεγονός ότι οι ταμπέλες έχουν μείνει για αρκετό καιρό στο μέρος όπου τοποθετήθηκαν αποδεικνύει και την ωφέλεια που είχαν για την κοινότητα αλλά και τον σεβασμό της τελευταίας στο αποτέλεσμα μιας προσπάθειας, μιας συνεργασίας.

3.1.2. Μαθησιακά

Μόλις το ένα πέμπτο των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι τα αποτελέσματα, άρα και οι στόχοι, πρέπει να είναι μόνο μαθησιακά:

Σ13 «περισσότερο να καλλιεργήσουμε αυτό το σκεπτικό της συνεργασίας, αυτό είναι πάνω από όλα. Πολλές φορές τα σχολεία είναι απομονωμένα, δεν λειτουργούν συνεργατικά με άλλους φορείς. Αυτός είναι κυρίως ο σκοπός όσον αφορά τους φορείς. Όσον αφορά τα παιδιά είναι να μάθουν να λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο, πιο δημιουργικά.»

Σ7 «πιστεύω ότι πρέπει τα παιδιά να πάρουν ότι πιο πολύ μπορούν από τον υπεύθυνο φορέα και... ως εκ τούτου έμπειρο. Και μάλλον και ο άλλος μπορεί να μάθει και να δει τις ανάγκες της κοινωνίας και των παιδιών.»

«θα μπορούσε (σ.σ. να υπάρξει πρακτικό αποτέλεσμα) γιατί κάνει το σχολείο πιο βιωματικό αλλά..... ας πούμε εδώ στα Γιάννενα δεν υπάρχει χώρος. Ένα λαχανόκηπο θέλαμε να φτιάξουμε εδώ στην αυλή και ήταν αδύνατο... που; Εκεί στο σκάμμα που πηδάνε να σκάψουμε... τέλος πάντων... είναι τα προβλήματα τα

πρακτικά πιο πολύ δυσκολεύουν. Ιδέες υπάρχουν και όρεξη αλλά υπάρχουν σοβαρά πρακτικά προβλήματα.»

Στα αποσπάσματα που μόλις προηγήθηκαν γίνεται ξεκάθαρη αναφορά σε μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν οι συνεργασίες σχολείου κοινότητας μέσα σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Σημαντική είναι, εκτός των άλλων, η αναφορά του εκπαιδευτικού Σ13 στους σκοπούς που αφορούν τους φορείς καθώς πιστεύει ότι αυτό που μπορούν οι φορείς να αποκομίσουν δεν είναι κάτι χειροπιαστό που θα τους μείνει, αλλά περισσότερο είναι η επαφή που θα έχουν με το σχολείο, κάτι το οποίο δεν γίνεται συχνά, όπως αναφέρει ο ίδιος. Σημαντική είναι και η αναφορά της δεύτερης εκπαιδευτικού η οποία μάλιστα αιτιολογεί και την άποψή της. Υποστηρίζει ότι μόνο μαθησιακοί στόχοι είναι εφικτοί καθώς υπάρχουν διάφορες δυσκολίες, όσον αφορά τα πρακτικά αποτελέσματα, οι οποίες και δεν δημιουργούνται από τους συνεργάτες αλλά αποτελούν κυρίως πρακτικά προβλήματα όπως η έλλειψη χώρου. Στην ουσία οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αντιληφθούν ότι μια συνεργασία σχολείου-κοινότητας θα μπορούσε να έχει πρακτικά και εμφανή αποτελέσματα στην ίδια την κοινότητα, σε χώρους έξω από το σχολείο.

3.1.3.Πρακτικά

Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται οι απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών οι οποίες θεωρούν ότι οι στόχοι μιας τέτοιας συνεργασίας μπορούν να οδηγήσουν σε πρακτικά αποτελέσματα:

Σ1 *«θα μπορούσε να είναι και χειροπιαστό γιατί αν πούμε ότι αν κάνεις μια συνεργασία με τον δήμο για να πας πχ να καθαρίσεις την λίμνη, λέμε τώρα... εντάξει ίσως δεν είναι τόσο εφικτό με μικρά παιδιά αλλά ένα παράδειγμα, θα είναι χειροπιαστό, θα καθαριστεί η λίμνη, εκεί θα πρέπει να έχεις κι αποτέλεσμα, δεν είναι μόνο το ιδεατό...»*

Σ3 *«αν μπορούσε να μείνει θα ήταν ακόμα καλύτερα.»*

Οι συγκεκριμένες απαντήσεις, αν και υποστηρίζουν ότι μπορούν τα περιβαλλοντικά προγράμματα με συνεργασίες να έχουν πρακτικά αποτελέσματα, φανερώνουν και μια δυσπιστία. Οι συμμετέχουσες θεωρούν ότι μπορούν οι συνεργασίες να έχουν αποτελέσματα απτά, που θα μείνουν, χωρίς παρόλα αυτά να το υποστηρίζουν με θέρμη όπως φανερώνουν και τα λεγόμενά τους «εντάξει ίσως δεν είναι τόσο εφικτό», «αν μπορούσε να μείνει».

Συμπερασματικά, από όσα αναλύθηκαν παραπάνω, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να τείνουν περισσότερο σε στόχους μαθησιακούς παρά σε πρακτικούς παρόλο που κάνουν αναφορά και στους τελευταίους. Ο λόγος είναι ότι θεωρούν δύσκολο να επιτευχθούν πρακτικά αποτελέσματα και όχι επειδή τα θεωρούν μικρότερης σημασίας. Η τάση αυτή ίσως να συνδέεται και με τα προβλήματα που έχουν αναφέρει πιο πριν οι εκπαιδευτικοί.

3.2. Καθημερινότητα

Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο εάν η καθημερινότητα του σχολείου και της κοινότητας αλλάζει μετά από την συμμετοχή τους σε τέτοιες συνεργασίες. Οι

απαντήσεις τους, οι οποίες παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον, χωρίστηκαν σε δύο υποκατηγορίες αφού οι αναφορές των εκπαιδευτικών κινήθηκαν πάνω σε δύο συγκεκριμένους τομείς.

3.2.1.Αλλαγή στάσης- νοοτροπίας

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς έκαναν λόγο για αλλαγή στάσης και νοοτροπίας. Δώδεκα ερωτηθέντες πιστεύουν ότι μέσα από τη συνεργασία του σχολείου με τους φορείς οι αλλαγές στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων είναι αλλαγές στάσης και νοοτροπίας.

Οι ακόλουθες απαντήσεις είναι χαρακτηριστικές:

Σ4 «ναι πάρα πολύ. Το έχω δει το έχω δει. Η συνεργασία του σχολείου με κάποιους τέτοιους φορείς.. έχει αλλάξει η νοοτροπία του σχολείου, το ίδιο το σχολείο, οι μαθητές...»

Σ5 «σίγουρα και του σχολείου και της κοινότητας και κατ επέκταση και της πόλης ολόκληρης. Δηλαδή ξεκινώντας από ένα... που μπορεί κάθε σχολείο να είναι ο πυρήνας, να ξεκινάει από εκεί και να εμπλέκεται και η τοπική κοινωνία. Μπορεί να γίνει δηλαδή και ένα κέντρο για τους ενήλικες, ένα κέντρο εκπαίδευσης (σ.σ. περιβαλλοντικής) ενηλίκων»

Σ10 «όπως επίσης μπορούν να επωφεληθούν οι γονείς, οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Με την ανακύκλωση, για παράδειγμα να αλλάξει η φιλοσοφία του τι ψωνίζω, προσέχω τις συσκευασίες, και να αλλάξει και η στάση μέσα στην οικογένεια.»

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί, όπως φάνηκε παραπάνω, δεν μπορούν εύκολα να πιστέψουν σε μια συνεργασία που θα αφήσει πρακτικά αποτελέσματα την κοινότητα ή/και στο σχολείο, όπως φαίνεται αναφέρονται στην αλλαγή της νοοτροπίας τόσο των μαθητών όσο και της κοινωνίας στο σύνολό της από τέτοιου είδους συνεργασίες. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός Σ5 κάνει λόγο για την μετατροπή του σχολείου σε κέντρο εκπαίδευσης για όλους και όχι μόνο για τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτόν, θα αλλάξει η νοοτροπία και των ενηλίκων όχι μόνο ως προς το περιβάλλον, αλλά και η στάση που έχουν απέναντι στο σχολείο γεγονός που θα οδηγήσει και στην αλλαγή της καθημερινότητάς τους. Αξίζει, επίσης, να εξεταστεί και η απάντηση της εκπαιδευτικού Σ10 στην οποία αναφέρεται και η οικογένεια. Η ερωτώμενη θεωρεί ότι ακόμη και η καθημερινότητα της οικογένειας μπορεί να αλλάξει ενώ φέρνει και ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ως επεξήγηση των λόγων της. Πιστεύει δηλαδή ότι τα αποτελέσματα των δράσεων μιας συνεργασίας σχολείου- κοινότητας μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στην στάση της οικογένειας απέναντι στο περιβάλλον επηρεάζοντας καθημερινές δραστηριότητες όπως τα ψώνια.

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της εκπαιδευτικού που ακολουθεί:

Σ2 «κοίταξε... μπορούν να γίνουν κάποιες βασικές αρχές... βασικά βήματα μάλλον για να μπορέσει να υπάρξει μια αλλαγή θέλω να είμαι αισιόδοξη ότι κάποια πράγματα μπορεί να αλλάξουν. Αν όχι 100% τουλάχιστον ο καθένας να

βάλει ένα μικρό λιθαράκι να γίνει μια αλλαγή. Δεν γίνονται όλα απότομα, και σίγουρα αυτό χρειάζεται και συνέχεια στην επόμενη σχολική βαθμίδα, στο σπίτι... να αρχίζει να αλλάζει η περιβαλλοντική συνείδηση του παιδιού έτσι δεν είναι; Δηλαδή αν εμείς καταφέρουμε και διαμορφώσουμε περιβαλλοντική συνείδηση πολλά μπορούν να αλλάξουν και θα το δούμε αργότερα, θα μπορούν να δρουν διαφορετικά. Το χειροπιαστό μπορεί να διαμορφώσει τη συνείδηση για αργότερα. Το χειροπιαστό αυτό έχει να αλλάξει να διαμορφώσει μια διαφορετική συνείδηση να αλλάξει κάτι που υπάρχει. Ναι σε βάθος χρόνου. Τώρα μπορεί να δούμε μικρά αποτελέσματα αλλά σε βάθος χρόνου.... Αν διαμορφώσουμε περιβαλλοντική συνείδηση σε βάθος χρόνου ναι.. αυτό ελπίζουμε όλοι. Βλέπω τώρα κάποια παιδάκια που δρουν διαφορετικά. Μπορεί να πετάζει το σκουπίδι στο καλάθι... είναι ένα βήμα. Αν αυτό το βήμα συνεχιστεί και έχει περιβαλλοντική συνείδηση και όταν θα είναι ενήλικος τότε θα πάμε καλύτερα.»

Η εκπαιδευτικός κάνει μια μεγάλη αναφορά στην καθημερινότητα των μαθητών και πως αλλάζει με την συμμετοχή των τελευταίων στη συνεργασία σχολείου κοινότητας. Πιστεύει ότι τέτοιες συνεργασίες μπορούν να διαμορφώσουν την περιβαλλοντική συνείδηση των παιδιών αλλά και να ενδυναμώσουν ήδη υπάρχουσες ιδέες. Συνεχίζοντας αναφέρει ότι με αυτόν τον τρόπο η αλλαγή στη στάση της κοινωνίας θα επέλθει σε βάθος χρόνου εφόσον τα σημερινά παιδιά θα αποτελέσουν αργότερα ενεργούς πολίτες της κοινωνίας. Ο χρόνος δηλαδή είναι ένα σημαντικός παράγοντας, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, για την ουσιαστική αλλαγή καθώς οι μικρές πράξεις του παρόντος μπορεί να γίνουν μεγάλες αλλαγές του μέλλοντος.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι επόμενες απαντήσεις:

Σ6 *«και της κοινωνίας ναι. Η συνεργατικότητα ναι μπορεί να αλλάξει όλη τη φιλοσοφία της κοινωνίας. Φτιάχνοντας τις ομάδες αυτές από την αρχή με τα παιδιά που μπορούν όμως να συνεργαστούν μεταξύ τους. Έτσι θα μπορούν να συνεργαστούν και στη κοινωνία. Δεν θα είναι μέσα στον ανταγωνισμό»*

Σ15 *«ναι, αλλά όχι μόνο από αυτό. Θέλει συνδυαστικά. Ποτέ η αλλαγή δεν γίνεται μόνο από έναν παράγοντα. Δηλαδή δεν μπορείς να περπατήσεις αν δεν χρησιμοποιήσεις και τα δυο σου πόδια και δεν μπορείς να σκαφαλώσεις αν δεν χρησιμοποιήσεις και τα δυο σου χέρια. Με το ένα μόνο δεν γίνεται. Έτσι είναι και σε τέτοιες περιπτώσεις.»*

Η πρώτη εκπαιδευτικός συμφωνεί με ότι αναφέρθηκε πιο πάνω. Σημαντική είναι, βέβαια, η αναφορά της στη συνεργασία. Πιστεύει δηλαδή, ότι η συνεργασία, και όχι μόνο τα αποτελέσματά της, μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην νοοτροπία των ατόμων γενικότερα αφού, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, θα μάθουν να συνεργάζονται ενώ ακόμα και στο μέλλον οι τωρινοί μαθητές θα αλλάξουν τη δική τους καθημερινότητα με αυτά που θα κατακτήσουν στο παρόν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η απάντηση του εκπαιδευτικού Σ15 ο οποίος παραστατικά αναφέρει ότι η αλλαγή στην καθημερινότητα θα επέλθει από πολλούς παράγοντες, εννοώντας ότι δεν αρκούν μόνο τα αποτελέσματα μιας δράσης αλλά πρέπει και οι ίδιοι οι συμμετέχοντες να είναι δεκτικοί και έτοιμοι για αλλαγές.

3.2.2. Αλλαγή στα συναισθήματα

Αισθητά λιγότερες σε αριθμό, όχι όμως και σε σημαντικότητα, είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην αλλαγή των συναισθημάτων. Τρεις συμμετέχοντες θεωρούν ότι η καθημερινότητα αλλάζει μέσω των συναισθημάτων που αναπτύσσονται από αυτές ανάμεσα στους συνεργάτες και όχι μόνο.

Σ1 *«βεβαίως! Νιώθεις σημαντικό όταν κάνεις κάτι.. δεν ξέρω αν σου έχει τύχει να έχεις συμμετοχή σε κάτι.. δεν νιώθεις έτσι μια πληρότητα..... Είσαι λίγο διαφορετικός άνθρωπος από τον άλλον που δεν το έχει κάνει, που δεν έχει εμπλακεί σε κάτι, και γι τα παιδιά το ίδιο πιστεύω θα νιώσουν.»*

Σ9 *«σου λέω βλέποντας οι παππούδες και οι γιαγιάδες παιδιά στον δρόμο ΧΑΜΟΓΕΛΑΝΕ και όλος ο κόσμος χαμογελάνε! Μόνο και μόνο αυτό εμένα με γεμίζει.»*

Η πρώτη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι μέσα από τη συμμετοχή στη συνεργασία αλλά και από τα αποτελέσματα τα οποία βλέπουν ότι έχει αυτή, οι συμμετέχοντες νιώθουν μια ικανοποίηση, μια πληρότητα. Επιπλέον, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην ουσία της δράσης και της δραστηριοποίησης εφόσον θεωρεί ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους συνεργασίες νιώθουν σημαντικοί και ότι προσφέρουν ενώ ταυτόχρονα νιώθουν ότι διαφοροποιούνται από την μάζα και ξεφεύγουν από την αδράνεια. Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί και στην απάντηση της εκπαιδευτικού Σ9 η οποία αναφέρεται και στα άτομα που δεν συμμετέχουν, ενεργά τουλάχιστον, στη συνεργασία. Η εκπαιδευτικός στην συνέντευξή της τόνισε την λέξη «ΧΑΜΟΓΕΛΑΝΕ» θέλοντας να δώσει έμφαση στα συναισθήματα των απλών πολιτών τα οποία αλλάζουν στη θέα των μαθητών να δρουν. Φαίνεται έτσι η αλλαγή των συναισθημάτων, η οποία συνεπάγεται και αλλαγή στην καθημερινότητα, των συμμετεχόντων αλλά και της κοινωνίας γενικότερα.

3.3. Παράγοντες βιωσιμότητας

Στα πλαίσια της έννοιας της δράσης έγινε αναφορά στους παράγοντες βιωσιμότητας μιας συνεργασίας σχολείου- κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τους τρόπους με τους οποίους εξασφαλίζεται η συνέχεια μιας συνεργασίας. Η ερώτηση αυτή εντάχθηκε στα πλαίσια της έννοιας της δράσης καθώς θεωρήθηκε ότι η βιωσιμότητα της συνεργασίας είναι ένας θεμέλιος λίθος για την ποιότητα της δράσης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται στη συνέχεια σε τέσσερις υποκατηγορίες σύμφωνα με το περιεχόμενό τους.

3.3.1. Ανατροφοδότηση- συνέχεια

Έξι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέφεραν ότι για να είναι βιώσιμη μια συνεργασία απαιτείται να υπάρχει ανατροφοδότηση αλλά και συνέχεια σε τέτοια προγράμματα και συνεργασίες.

Σ1 *«η ανατροφοδότηση εεε.... Ναι... δηλαδή να καταλάβεις το πόσο σημαντικό είναι αυτό που κάνεις, να συνεχίσεις να το κάνεις, να ψάχνεις κι άλλες λύσεις.. ανατροφοδότηση.. αυτό ακριβώς που λέω. Αυτό κάνω κι εγώ.. συνεργάζομαι με την συνάδελφο και φίλη μου σε όλη... σε όλους τους τομείς για να βγει το πρόγραμμα μέχρι το τέλος δεν είπαμε ότι θα τα κάνω όλα εγώ ή όλα εκείνη.. και*

χρειάζεται και η ανατροφοδότηση, δηλαδή κατά τη διάρκεια βρίσκεις κι άλλα λες αυτό θα το βάλεις αυτό θα το βγάλεις... χρειάζεται...»

Στο απόσπασμα που προηγήθηκε γίνεται ξεκάθαρο ότι μεγάλη σημασία για την βιωσιμότητα της συνεργασίας έχει η ανατροφοδότηση, τόσο από το ίδιο το πρόγραμμα όσο και από τους συνεργάτες. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να παίρνουν ανατροφοδότηση από το ίδιο το πρόγραμμα, τις δράσεις και τα αποτελέσματά του για να μπορούν να συνειδητοποιούν οι συμμετέχοντες την σημασία των όσων κάνουν και έτσι να συνεχίζουν σε επόμενα βήματα. Επιπλέον, θεωρεί ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να έρχεται και από τη μεριά των συνεργατών ώστε να υπάρχει αναθεώρηση αλλά και διόρθωση πιθανών λαθών έτσι ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Οι επόμενες απαντήσεις παρουσιάζουν εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον:

Σ8 *«ναι μη ξεχαστεί! Να συνεχίσει... δε πάει να πει ότι το έκανα εγώ φέτος... να συνεχιστεί και από άλλο συνάδελφο, από άλλη τάξη.»*

Σ15 *«να υπάρχει συνέχεια. Τα παιδιά στο δημοτικό θα αλλάζουν τουλάχιστον τρεις δασκάλους. Άρα θα πρέπει να υπάρχει μια σταθερότητα στο προσωπικό. Θα πρέπει από καιρό σε καιρό, παρόλο που έχουν περάσει δυο χρόνια, να κάνεις μια υπενθύμιση στα παιδιά και να υπάρχει μια συνέχεια και στο γυμνάσιο. Και μια συνέχεια και για την ίδια την οικογένεια γιατί τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο κομμάτι μέσα στην οικογένεια. Για μένα βασικό είναι να υπάρχει αυτή η συνέχεια.»*

Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί κάνουν σαφή αναφορά στην έννοια της συνέχειας. Θεωρούν ότι για να είναι βιώσιμο ένα πρόγραμμα, όπως επίσης και μια συνεργασία πρέπει να υπάρχει η προοπτική της συνέχειας, ότι θα υπάρξει δραστηριότητα και στο μέλλον πέρα από τα στενά όρια της μιας σχολικής χρονιάς. Ο εκπαιδευτικός Σ15, χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι υπάρχει η ανάγκη υπενθύμισης ανά τακτά χρονικά διαστήματα των αποτελεσμάτων της συνεργασίας στους μαθητές και όχι μόνο στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης. Θεωρεί επίσης απαραίτητη και τη συμβολή της οικογένειας στη διατήρηση αυτής της συνέχειας καθώς η οικογένεια είναι βασικός πυλώνας στη ζωή των παιδιών. Διαφαίνεται δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο στοιχείο την ύπαρξη μιας συνέχειας στο πρόγραμμα ώστε να γίνεται κάτι ουσιαστικό και έτσι να μπορέσουν να εξασφαλίσουν την βιωσιμότητα της συνεργασίας.

3.3.2.Θέληση και δουλειά

Ως βασικούς παράγοντες για τη βιωσιμότητα της συνεργασίας αναφέρουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, πέντε στο σύνολό τους, την θέληση για συμμετοχή και την όρεξη για δουλειά από τη μεριά τόσο των φορέων και των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Ενδεικτικά παρουσιάζονται χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων:

Σ12 *«Το βασικό είναι αυτό. Από τη στιγμή που έχουμε βασικό σκοπό να συνεχίσουμε και να κάνουμε τέτοιου είδους δράσεις, σημαίνει ότι έχουμε τη*

θέληση και τη δύναμη να μπορέσουμε να το κάνουμε. Αν είμαστε θετικά διακείμενοι προς αυτό προχωράμε.»

Σ9 *«να δουλεύουν και οι μεν και οι δε, να μη κοροϊδεύει κανένας.»*

Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο στην θέληση των συνεργατών για δράσεις και συνεργασία γενικότερα. Θεωρούν ότι για να υπάρξει βιωσιμότητα σε μια συνεργασία σχολείου κοινότητας πρέπει οι συνεργάτες να επιθυμούν ουσιαστικά να προχωρήσουν σε συνεργασία και να είναι «θετικά διακείμενοι προς αυτό». Επιπλέον, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ9, πρέπει να υπάρχει όχι απλά μόνο θέληση αλλά και δουλειά από όλους τους συνεργάτες εξίσου. Πιστεύει, ότι για να υπάρχει μια συνέχεια μέχρι το τέλος τους προγράμματος, όλοι οι συνεργάτες ανεξαιρέτως οφείλουν να δουλεύουν και να μη βασίζονται μόνο στην δουλειά των συνεργατών τους.

Σ2 *«ο ενθουσιασμός από την πλευρά των παιδιών. Ότι τους αρέσει αυτό που βλέπουν, να θέλουν να το επαναλάβουν, σε ένα ερώτημα που θα δώσω αν θες να ξαναπάς, ένα ναι που θα ακούσω θα με κάνει την επόμενη χρονιά να ξανασυνεργαστώ με αυτόν τον φορέα, γιατί και αυτό..το τι θα πάρω από αυτή τη συνεργασία, τι θα πάρουν τα παιδιά όχι εγώ, και τι θα πάρω και στον συναισθηματικό τομέα θα ξαναπάω.. αν δω ότι τα παιδιά κουράστηκαν, δεν θέλουν να ξαναπάνε.. αυτό είναι ένα.... Κάπου θα το σκεφτώ κάπου θα με προβληματίσει αν θέλω να συνεχίσω τη συνεργασία και την επόμενη χρονιά. Ο μαθητής βασικά, η στάση κι η αντιμετώπιση του μαθητή αλλά και η δικιά μου στάση έτσι... γιατί τώρα καταλαβαίνεις... οι μαθητές σε πράγματα που δε αφορούν αποστήθιση κι στείρα απομνημόνευση είναι πολύ καλοί κριτές για το αν τους αρέσει ή όχι ας πούμε.»*

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, η εκπαιδευτικός φαίνεται να συμφωνεί με τον παράγοντα θέληση ως βασικό στοιχείο για την βιωσιμότητα της συνεργασίας αναφερόμενη όμως κυρίως στους μαθητές. Θεωρεί ότι η θέληση και η όρεξη των μαθητών της είναι ο παράγοντας που θα συντελέσει στη βιωσιμότητα μιας συνεργασίας όπως επίσης και η θέληση της ίδιας της εκπαιδευτικού η οποία είναι συνέπεια των συναισθημάτων των παιδιών, σχετικά με τη συνεργασία και το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουν. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι θα την προβληματίζε μια πιθανή αρνητική στάση των παιδιών απέναντι σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα, σε μια συνεργασία με φορείς και θα ήταν σοβαρό εμπόδιο για τη συνέχιση της συνεργασίας αυτής.

3.3.3.Κεντρικός συντονισμός και πόροι/υποδομές

Τρεις ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έκαναν αναφορά στην ύπαρξη κεντρικού συντονισμού και υποδομών ως προϋπόθεση για την βιωσιμότητα μιας συνεργασίας:

Σ10 *«βασικοί παράγοντες είναι να υπάρχει ένας συντονιστής, σαν ένα εκλογικό σώμα που θα συντονίζει.. από όλες τις ομάδες όμως, που θα συντονίζει όλη αυτή τη διαδικασία... Θα συντονίζει τις επισκέψεις.. το πρόγραμμα τότε θα γίνονται αυτά, τότε θα συναντιούνται οι φορείς, τι θα συζητούν κι αυτά..»*

Στο απόσπασμα αυτό, η εκπαιδευτικός περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να υπάρξει συντονισμός στη συνεργασία, παράγοντα τον οποίο θεωρεί βασικό για να φτάσει μια συνεργασία μέχρι το τέλος της. Θεωρεί ότι οι συνεργάτες πρέπει να δημιουργήσουν ένα σώμα το οποίο θα αποτελείται από αντιπροσώπους της κάθε ομάδας, μαθητές, εκπαιδευτικούς, φορείς και το οποίο θα είναι επιφορτισμένο με τον ρόλο του συντονιστή. Ουσιαστικά προτείνει την ύπαρξη συντονιστών οι οποίοι θα προγραμματίζουν τις δράσεις και τις διαδικασίες της συνεργασίας ώστε να υπάρχει μια σειρά και μια ακολουθία, ένας κεντρικός συντονισμός. Με αυτόν τον τρόπο η συνεντευξιαζόμενη πιστεύει ότι μπορεί μια συνεργασία να είναι βιώσιμη.

Σημαντική είναι και η άποψη του επόμενου εκπαιδευτικού ο οποίος κάνει λόγο για την υλική υποδομή των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης:

Σ14 *«οι παράγοντες... η υποδομή η υλική, η χρηματοδότηση που χρειάζονται διάφορα προγράμματα, γιατί μη ξεχνάς ότι πολλές φορές αναγκάζομαστε και βάζουμε χρήματα από την τσέπη μας. Εγώ πχ έδωσα για να φτιάξουν από ένα βιβλιάρaki για τα παιδιά, ένα για το σχολείο και από ένα για να το δώσω στους φορείς που συνεργαστήκαμε. Και τα έβαλα από την τσέπη μου γιατί δεν υπάρχει δυνατότητα. Αυτά είναι όλα αρνητικοί παράγοντες. Είναι όμως πολύ σημαντικοί παράγοντες! Δεν μπορείς να το προχωρήσεις διαφορετικά ένα πρόγραμμα και τέλος πάντων να πεις ότι το έφτασα σε ένα αξιοσημείωτο επίπεδο.»*

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι έλλειψη υποδομών και πόρων μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες στη συνέχεια μιας συνεργασίας, σύμφωνα με τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Ο συνεντευξιαζόμενος αναφέρει μια δική του εμπειρία στην οποία στα πλαίσια μιας συνεργασίας για ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα αναγκάστηκε να αναλάβει προσωπικά τα έξοδα για την πραγματοποίηση κάποιου στόχου. Το γεγονός αυτό το χαρακτηρίζει αρνητικά και θεωρεί ότι για να μπορέσει μια συνεργασία να έχει αποτέλεσμα αλλά και βιωσιμότητα πρέπει να είναι εξασφαλισμένες οι υλικές και χρηματικές υποδομές.

3.3.4.Κέρδος των συνεργατών

Μόλις μια από τους ερωτηθέντες ανέφερε το κέρδος των συμμετεχόντων ως παράγοντα βιωσιμότητας της συνεργασίας, αξίζει ωστόσο να παρουσιαστεί η πεποίθησή του:

Σ13 *«φαντάζομαι ότι πρέπει να υπάρχει κέρδος.... Κέρδος με την γενική του έννοια... για όλους τους εμπλεκόμενους. Δηλαδή και ο φορέας και ο ιδιώτης πρέπει να βλέπει κι αυτός κάποιο κέρδος από αυτή τη συνεργασία. Αλλιώς δεν νομίζω ότι μπορεί να συνεχιστεί γιατί θα τη διακόψει αυτός... να έχουν όρεξη και κάτι να κερδίσουν... δεν εννοώ υλικό απαραίτητα. Τα παιδιά ούτως ή άλλως έχουν να κερδίσουν γιατί μαθαίνουν πράγματα και αποκτούν γνώσεις πληροφορίες που τα χρειάζονται. Και όταν εμπλέκονται πραγματικά, χειροπιαστά και παράγουν υλικό τους αρέσει και ακόμα πιο πολύ.»*

Η άποψη αυτή παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς εστιάζει στην ανάγκη όλων των συνεργατών για κέρδος. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο κέρδος ο εκπαιδευτικός εννοεί το οτιδήποτε μπορεί οι συμμετέχοντες να κερδίσουν είτε αυτό είναι υλικό είτε μαθησιακό, ψυχολογικό. Μέσα από τα λεγόμενά του φαίνεται ξεκάθαρα ότι, εκτός από τους μαθητές και οι φορείς γενικότερα έχουν ανάγκη από μια ανατροφοδότηση και τελικά να νιώθουν και να βλέπουν ότι έχουν κερδίσει κάτι από την συμμετοχή τους στη συνεργασία και εν γένει στο πρόγραμμα. Σε αντίθετη περίπτωση, αυτής δηλαδή στην οποία οι φορείς βλέπουν ότι μόνο προσφέρουν και δεν δίνουν, υπάρχει ο κίνδυνος διακοπής της συνεργασίας. Το ίδιο αναφέρει και για τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους για να είναι ενεργοί σε μια συνεργασία έχουν την ανάγκη να βλέπουν ότι κερδίζουν συνεχώς καινούρια πράγματα είτε αυτό είναι σε γνώσεις είτε σε αποτελέσματα πρακτικά.

3.4. Ωφέλεια

Οι δράσεις μιας συνεργασίας οφείλουν να εξυπηρετούν τις ανάγκες των συμμετεχόντων αλλά και της κοινωνίας στο σύνολό της. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ερωτήθηκαν για το ποιοι μπορούν να επωφεληθούν από τις δράσεις μιας συνεργασίας σχολείου κοινότητας και από τις απαντήσεις τους προέκυψαν οι παρακάτω τρεις υποκατηγορίες:

3.4.1. Όλοι

Πέντε είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι από τη συνεργασία σχολείου κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ μπορούν να επωφεληθούν όλοι. Στα επόμενα αποσπάσματα φαίνονται οι αντιλήψεις τους και που αναφέρονται με τον όρο όλοι:

Σ11 *«αυτό που είναι στην ουσία τρεις παράγοντες. Οι μαθητές, η κοινότητα και... οι γονείς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί... είναι πολλοί παράγοντες μάλλον...»*

Σ14 *«Και η ίδια η κοινωνία... και εμείς μέρος της κοινωνίας είμαστε. Είναι πράγματα που είναι ωφέλιμα για όλους, για όλη την κοινωνία. Τα λάθη δηλαδή που έγιναν και τουλάχιστον δεν θα ξαναγίνουν, θα τα αποφύγει.»*

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αρχικά ότι τα φυσικά πρόσωπα που συμμετέχουν στη συνεργασία, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, φορείς, είναι εκείνα που μπορούν να επωφεληθούν από τις δράσεις και τα αποτελέσματά τους ενώ παράλληλα γίνεται λόγος και για την κοινωνία. Πιστεύουν δηλαδή γενικότερα ότι η ωφέλεια της συνεργασίας σχολείου κοινότητας έχει διευρυμένη ισχύ και αφορά όλη την κοινότητα και την κοινωνία.

Σ2 *«το περιβάλλον καταρχήν. Το ίδιο το περιβάλλον... βασικότερο... μπας και αλλάξουμε. Εμείς, γιατί κι εμείς είμαστε το περιβάλλον αφού κι εμείς ζούμε σε αυτό. Όλοι... όλοι μπορούν να επωφεληθούν από ένα τέτοιο πρόγραμμα.»*

Η εκπαιδευτικός Σ2 έρχεται να προσθέσει στις απόψεις των δύο προηγούμενων συνεντευξιαζόμενων και την ωφέλεια του περιβάλλοντος. Η άποψη αυτή παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς η εκπαιδευτικός υπονοεί ότι με τέτοιες δράσεις δεν στοχεύουμε μόνο στους ανθρώπους αλλά και στο περιβάλλον γενικότερα μέρος του οποίου αποτελεί και ο άνθρωπος.

3.4.2. Κυρίως τα παιδιά

Στην συγκεκριμένη υποκατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις έξι εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν ότι μέσα από την συνεργασία σχολείου- κοινότητας επωφελούνται κυρίως οι μαθητές.

Σ9 *«Μόνο τα παιδιά για μένα. Ούτε εγώ σαν εκπαιδευτικός ούτε οι φορείς.»*

Σ4 *«από το να μάθουν να συνδιαλέγονται με μεγαλύτερους, να αποκτήσουν ακόμα πιο ώριμη σκέψη, να εκφραστούν ακόμη καλύτερα, να πάρουν ιδέες κι αυτά.»*

Οι δεδομένες απαντήσεις, αν και διαφέρουν στο ύφος τους, εκφράζουν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά κυρίως επωφελούνται από τέτοια προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός Σ9 εκφράζει με σιγουριά και απόλυτο τρόπο την άποψή της ότι μόνο τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από τα αποτελέσματα μιας συνεργασίας. Από την άλλη μεριά, η εκπαιδευτικός Σ4 μπορεί μεν να υποστηρίζει κι εκείνη την ίδια άποψη, την εκφράζει όμως με πιο συγκεκριμένο τρόπο αναφέροντας το τι ακριβώς μπορούν τα παιδιά να αποκομίσουν από την συνεργασία και πως μπορούν γενικότερα να επωφεληθούν.

Σ13 *«Κοίταξε, πάντα στο μυαλό μας δεν έχουμε ούτε τι θα πει η κοινότητα, ούτε αν θα επωφεληθεί. Ο σκοπός μας πάντα είναι να ξεκινήσουμε ένα πρόγραμμα για να μάθουν τα παιδιά κάποια πράγματα. Κι αυτό που λες σαν στόχο δεν το έχουμε στο μυαλό μας. Μακάρι να μπορούσαμε να βοηθήσουμε και την κοινότητα.»*

Ακόμα πιο διαλλακτική είναι η απάντηση που μόλις προηγήθηκε. Ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι να επωφεληθούν κυρίως τα παιδιά ενώ εάν θα μπορούσε να κερδίσει και κάτι η κοινότητα θα ήταν θεμιτό.

3.4.3. Η κοινότητα

Λιγότεροι, σε σχέση με τις προηγούμενες υποκατηγορίες, είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η κοινότητα είναι ο παράγοντας εκείνος που μπορεί να επωφεληθεί από μια συνεργασία σχολείου- κοινότητας. Συγκεκριμένα μόλις το ένα πέμπτο των συμμετεχόντων, τρεις στους δεκαπέντε, ενστερνίζονται αυτή την άποψη η οποία αντιπροσωπεύεται κυρίως από τη ακόλουθη απάντηση:

Σ15 *«η κοινότητα εκεί ας πούμε, επειδή ασχολείται με τουρισμό, όταν βοηθάς το περιβάλλον δεν το βοηθάς επειδή έχεις εσύ άμεσα ένα όφελος μόνο, αλλά αλλάζεις και τρόπο σκέψης, αλλάζει και ο χαρακτήρας σου και γίνεσαι πιο ευαισθητοποιημένος άνθρωπος, γίνεσαι άνθρωπος. Αυτό θέλουμε, όταν γινόμαστε καλύτεροι εμείς γίνονται καλύτερα και τα πάντα γύρω μας.»*

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός υποστηρίζει την δεδομένη άποψη και την αιτιολογεί με βάση την εμπειρία του. Αναλυτικότερα, θεωρεί ότι εφόσον οι συνεργάτες στο πρόγραμμα συμμετέχουν ενεργά βοηθώντας και το περιβάλλον, αλλάζουν νοοτροπία και τη στάση τους απέναντι τόσο στο περιβάλλον όσο και στον περίγυρό τους. Με αυτόν τον τρόπο, αλλάζοντας όλη η κοινότητα και γενικότερα η κοινωνία, επωφελείται η ίδια και όλοι όσοι είναι μέρος αυτής.

4. Μάθηση

Ο τέταρτος άξονας της συνέντευξης αφορούσε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της μάθησης μέσα σε μια συνεργασία σχολείου- κοινότητας. Οι ερωτήσεις κινήθηκαν στα πλαίσια του περιεχομένου της μάθησης των συμμετεχόντων σε μια τέτοια συνεργασία, δηλαδή τι ακριβώς μαθαίνουν οι μαθητές αλλά και οι ενήλικες συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, μια για εκείνες που αφορούν το τι μαθαίνουν οι μαθητές και μια δεύτερη για το τι μαθαίνουν οι ενήλικες, ενώ η κάθε κατηγορία αποτελείται από έναν αριθμό υποκατηγοριών έτσι ώστε να διευκολυνθεί η ανάλυσή τους.

4.1. Τι μαθαίνουν οι μαθητές

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες θεωρούν δεδομένο ότι οι μαθητές έχουν πολλά να μάθουν από ένα τέτοιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα που θα βασίζεται στη συνεργασία σχολείου- κοινότητας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεών τους.

4.1.1. Κουλτούρα συνεργασίας και εμπειρίες ζωής

Στην ερώτηση τι θα μπορούσαν οι μαθητές να αποκομίσουν ή να μάθουν από μια τέτοια διαδικασία, 10 στους 15 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι μπορούν να αποκομίσουν εφόδια και εμπειρίες ζωής:

Σ8 *«πρώτα πρώτα μαθαίνουν τα παιδιά να αλληλοσυνεργάζονται, μαθαίνουν αλληλοβοήθεια ο ένας στον άλλον, μαθαίνουν να ακούνε, βγαίνουν στην κοινωνία, μαθαίνουν να δουλεύουν ομαδικά... όλα αυτά»*

Σ12 *«Αλλά τα παιδιά μαθαίνουν ΠΑΡΑ πολλά. Μαθαίνουν να είναι υπεύθυνα, μαθαίνουν πάρα πολύ να συνεργάζονται και μαθαίνουν και την αξία του εθελοντισμού. Και δε μιλάμε για εθελοντισμό να είναι από το πρωί ως το βράδυ. Μαθαίνουν πχ ότι όταν έχω ένα σκουπιδάκι μέσα στην τάξη μου το μαζεύω.»*

Από τα δύο αυτά αποσπάσματα γίνεται φανερή η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές τους μέσα από την όλη διαδικασία της συνεργασίας μαθαίνουν αξίες όπως αυτές της ομαδικότητας, της αλληλοβοήθειας αλλά και της υπευθυνότητας, αξίες-εφόδια για την ενήλική τους ζωή. Επιπλέον μαθαίνουν να συνεργάζονται, και όχι μόνο με άτομα της ηλικίας τους αλλά και με μεγαλύτερους από τη στιγμή που «βγαίνουν στην κοινωνία». Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά στον εθελοντισμό, την αξία του οποίου, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, γνωρίζουν οι μαθητές μέσα από τέτοια προγράμματα. Ακόμη, αναφορικά με τον εθελοντισμό, η εκπαιδευτικός προσθέτει ότι δεν έρχονται σε επαφή με μια θεωρητική έκφραση του εθελοντισμού αλλά τον κάνουν κτήμα τους σε πρακτικούς όρους καθώς τον εφαρμόζουν στην καθημερινότητά τους.

Και στα επόμενα δύο αποσπάσματα γίνεται λόγος για τη συνεργασία και ότι οι μαθητές γίνονται γνώστες της διαδικασίας εφόσον «Τους δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας» κάτι το οποίο τους βοηθά και στην ενήλικη ζωή τους καθώς είναι μια αξία που τους εντυπώνεται αφού τη μαθαίνουν βιωματικά. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μέσα από τα συγκεκριμένα

προγράμματα οι μαθητές γνωρίζουν πώς να βοηθούν με τις πράξεις τους την κοινότητα αλλά και πώς να διεκδικούν από αυτή. Μαθαίνουν ότι ο καθένας τους είναι σημαντικό κομμάτι της κοινότητας, που αν το θέλουν, μπορούν να δώσουν πολλά και για το καλό της αλλά και για το καλό τους.

Σ13 *«κυρίως για να δουν τα παιδιά ότι με τις παρεμβάσεις τους μπορούν να δημιουργήσουν, να βοηθήσουν και πιο πέρα από το σχολείο. Και την κοινότητα στην οποία ζουν. Τους δημιουργεί μια κουλτούρα συνεργασίας, το οποίο μεγαλώνοντας ίσως τους μείνει αποτυπωμένη και να την εφαρμόσουν. έχει αποτελέσματα και σε βάθος χρόνου..»*

Σ15 *«δεν μαθαίνει μόνο ο ένας, είναι αμφίδρομο. Έμαθαν και τα παιδιά ότι έτσι διεκδικώντας έγινε αυτό που ήθελαν και πραγματοποιήθηκε η επιθυμία τους. Και είδαν ποιος είναι ο δρόμος για να βελτιώσουν αρκετά πράγματα στην καθημερινότητά τους.»*

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν βιωματικά αξίες χρήσιμες για την ενήλικη ζωή τους όπως αυτές του εθελοντισμού, της προσφοράς, της υπευθυνότητας και κυρίως της συνεργασίας ενώ όπως φαίνεται και από το επόμενο απόσπασμα μπορούν ακόμη να αλλάξουν και στάσεις απέναντι στον τρόπο ζωής.

Σ14 *«εκπαίδευση, παιδεία, συνείδηση. Εγώ δηλαδή αυτό που θέλω να πάρουν τα παιδιά είναι να τους γίνει συνείδηση. Είναι στην παραλία πχ δεν πετάω το κουτάκι το αναψυκτικό κάτω. Όχι γιατί φοβάμαι μη με μαλώσει κάποιος, αλλά επειδή το θέλω, μου βγαίνει. Δεν πετάω τα σκουπίδια μου όπου να ναι, το βάζω στη σακούλα μου και το πετάω σε έναν κάδο. Να βγαίνει αβίαστα και αυτόματα στα παιδιά. Τότε είναι θέμα συνείδησης, αλλιώς δεν.»*

4.1.2.Γνώσεις - ικανότητες

Όσον αφορά τα παιδιά και το τι μπορούν να μάθουν από ένα τέτοιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στις γνώσεις που μπορούν να αποκομίσουν. Πιο συγκεκριμένα το 1/3 των εκπαιδευτικών, 5 στους 15 εκπαιδευτικούς, θεωρεί ότι οι μαθητές παίρνουν πολλές γνώσεις από τα περιβαλλοντικά προγράμματα, γνώσεις που δεν θα αποκτούσαν αλλιώς.

Στα δύο επόμενα αποσπάσματα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα δικά τους προγράμματα και στο τι ακριβώς αποκόμισαν οι μαθητές τους από αυτά:

Σ2 *«τα παιδιά σίγουρα θα μάθουν κάποια πράγματα... κάποια πράγματα τα οποία οι φορείς που θα απευθυνθείς φαντάζομαι θα είναι και ειδικοί πάνω σε κάποιο θέμα. Υπάρχουν κάποια πράγματα που τα ξέρουν..θα απευθυνθείς σε άτομα ειδικούς όχι όπου να ναι.. σίγουρα θα πάρουν[...] εντάξει τώρα το συγκεκριμένο είναι πιο πολύ ενημερωτικό, ο συγκεκριμένος τομέας που ασχολούμαι τώρα και συγκεκριμένα τα παιδιά να δουν πώς ήταν η ζωή εκείνη την εποχή, τις χρήσεις του νερού εκείνη την εποχή και την κατάχρηση που γίνεται τώρα.. να δουν δηλαδή πώς το χειριζόταν παλιά, τι χρήση γινόταν παλιά και τι χρήση γίνεται τώρα....»*

Σ10 «α.. εννοείς στα ΚΠΕ ακούσαμε αυτό που μας είπαν, είδαμε τι γίνεται εκεί πέρα και φύγαμε... όχι αυτό δεν βοηθάει τα παιδιά. Αυτό που τα βοηθάει είναι το βιωματικό, να φτιάξουν κείμενο, να κάνουν μια ζωγραφιά. Ή μια φορά είχαμε φτιάξει φωλιές για τα πουλιά και τις κρεμάσαμε έξω. Ή κάναμε θεατρικό παιχνίδι με τα φύλλα, με το πέσιμο των φύλλων... κάνουμε διάφορα ανάλογα με το υλικό που έχουμε, ποιο είναι το θέμα, πώς τραβάει τα παιδιά, τι όρεξη έχω κι εγώ και πώς είναι η κατάσταση. Πάντα μόνο στα λόγια δεν μένω ποτέ.. πάντα υπάρχει μια δουλειά στο τέλος.»

Είναι φανερό ότι ο δύο παραπάνω εκπαιδευτικοί κάνουν αναφορά σε γνώσεις σχετικές με περιβαλλοντικά ζητήματα ή με ζητήματα της φύσης γενικότερα. Θεωρούν δηλαδή ότι οι μαθητές τους μπορούν να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις από τα βιώματά τους μέσω των διάφορων δραστηριοτήτων στα πλαίσια των περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Τέτοιες γνώσεις μπορεί να ποικίλουν, από διαδικαστικές όπως το πώς γίνεται η ανακύκλωση, έως και ιστορικές- πολιτισμικές γνώσεις, όπως το πώς ήταν η ζωή μιας άλλης εποχής κτλ. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στον ρόλο των φορέων καθώς θεωρούν ότι εκείνοι έχουν περισσότερες γνώσεις σε συγκεκριμένους τομείς και είναι οι καταλληλότεροι που μπορούν να τις μεταδώσουν στους μαθητές.

Σ7 «πιστεύω ότι πρέπει τα παιδιά να πάρουν ότι πιο πολύ μπορούν από τον υπεύθυνο φορέα και... ως εκ τούτου έμπειρο»

«α ναι αυτό ούτως ή άλλως με τη διαδικασία. Και με τις ομάδες που θα φτιάξουν, και πώς να δουλεύουν μεταξύ τους, και πώς θα κάνουν έρευνα για να μάθουν καινούρια πράγματα, που να το ψάξουν, πώς να το ψάξουν, να μουν στο ίντερνετ.»

Η συνεντευξιαζόμενη Σ7 παρουσιάζει και άλλη μια κατηγορία γνώσεων που μπορούν οι μαθητές να αποκομίσουν, αυτές των ιδιαίτερων γνωστικών ικανοτήτων καθώς επίσης και εκείνων που αναφέρονται στη διαδικασία της συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθητές μαθαίνουν το πώς να συνεργάζονται αλλά και το πώς να κάνουν την δική τους έρευνα.

Συνοπτικά, οι αναφορές των εκπαιδευτικών στις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές έχουν να κάνουν κυρίως με διάφορα γνωστικά αντικείμενα καθώς και με διάφορες ικανότητες, απαραίτητες για την σχολική τους επίδοση αλλά και γενικότερα της καθημερινότητάς τους. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στους φορείς αφού βασίζονται πάνω τους για την μεταλαμπάδευσή των γνώσεών τους στους μαθητές.

4.2. Τι μαθαίνουν οι ενήλικες

Εκτός από τους μαθητές, μπορούν και οι ενήλικες παράλληλα να μάθουν μέσα από τη συνεργασία σχολείου κοινότητας και από το πρόγραμμα γενικότερα. Αυτή είναι και η άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών των οποίων οι απαντήσεις είναι διαφωτιστικές.

4.2.1. Ιδέες μαθητών- ανατροφοδότηση

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα οι 13 σε σύνολο 15 εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι αυτό που μπορούν να αποκομίσουν οι ενήλικες, και

κατά συνέπεια οι φορείς, είναι οι ιδέες των μαθητών σχετικά με διάφορα θέματα όπως φαίνεται και πιο κάτω.

Σ2 «αλλά και οι μεγάλοι και οι φορείς από τις δράσεις του σχολείου μπορούν κι αυτοί να πάρουν κάποια πράγματα πιστεύω. Υπάρχει μια αλληλεπίδραση, μια σχέση συνεργασίας, υπάρχει μια λογική.. δεν μπορεί να υπάρχει ένας χωρίς να μη παίρνει. Δεν είναι συνεργασία αλλιώς. Και από τους μαθητές θα πάρει και από τον εκπαιδευτικό, και οι συγκεκριμένοι φορείς μπορούν να πάρουν και ιδέες για να συνεχίσουν το έργο τους να το αναδιαμορφώσουν να το κάνουν καλύτερο για την άλλη φορά, για κάποιο άλλο σχολείο κάποια άλλη συνεργασία, μπορεί κι αυτοί να πάρουν, να αλλάξουν για παράδειγμα κάποια πράγματα, κάποιες δραστηριότητες κάποιες στο πεδίο, κάποιους στόχους, να βάλουν κάποιους άλλους. Όλα αυτά θα βγουν μέσα από την αλληλεπίδραση, που είναι καλό να υπάρχει γιατί αλλιώς δεν υπάρχει συνεργασία. Σταματάει. Θα μπορούσαν ας πούμε με, αρκετές βέβαια, περιβαλλοντικές δράσεις σίγουρα θα μπορούσαν κι αυτοί να πάρουν κάποια πράγματα και να αναδιαμορφώσουν και το πλαίσιο αυτό που έχουν και το πλαίσιο δράσης που έχουν..κι αυτά είναι ευέλικτα.. δεν υπάρχει στοχοθεσία που να είναι σταθερή, πάντα μπορεί να δεις και άλλους παράγοντες έτσι δεν είναι;»

Σ10 «ααα ναι ναι βέβαια! Και αυτοί που κάνουν αυτά τα προγράμματα από την αρχή... είναι 5 άτομα που φτιάχνουν αυτά τα προγράμματα... άλλο να φτιάχνει ένας ενήλικας ένα πρόγραμμα για τα παιδιά και άλλο να το δεις στα παιδιά και να δεις τι ανταπόκριση έχει. Μα αν ανοιχτεί, να δει πώς το πιάνει αυτό το παιδί, αν κάτι δεν τραβάει, να το προσαρμόσουν αλλιώς. Να αλλάξουν κι αυτοί τον τρόπο που προβάλλουν τα πράγματα. Αυτό είναι καλό που σου κάνουν μετά... σου δίνουν ένα χαρτί και κάνεις μια αξιολόγηση τι έγινε... αλλά οι περισσότεροι απαντάμε έτσι για να τελειώνουμε. Αν είναι πιο ουσιαστικό να τους λες πράγματα ότι θα ήταν καλύτερο αυτό, θα ήταν καλύτερο το άλλο.»

Οι μαθητές, στα δύο αποσπάσματα που προηγήθηκαν, φέρονται να δίνουν ιδέες και ανατροφοδότηση για τα προγράμματα που συμμετέχουν. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες περιέγραψαν αναλυτικά το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να δώσουν με τις ιδέες τους ανατροφοδότηση στους φορείς είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί φορείς είτε όχι. Τα παιδιά μπορούν να έχουν ιδέες τις οποίες οι ενήλικες μπορεί να μην είχαν σκεφτεί και αυτές είτε να είναι η βάση για μια αλλαγή στο πρόγραμμά τους, εάν πρόκειται πχ για ΚΠΕ, είτε γενικότερα μια αλλαγή στον τρόπο που αντιμετωπίζουν διάφορα γεγονότα στη δουλειά τους. Επιπλέον, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν μια πρόταση στους φορείς να ακούν τις ιδέες των μαθητών έτσι ώστε να γίνονται πιο ενδιαφέρουσες και ουσιώδεις κινήσεις και δράσεις τόσο για τους μαθητές όσο και εκείνους.

Οι επόμενες απαντήσεις είναι άξιες προσοχής:

Σ4 «εννοείται (σ.σ. ότι μπορούν να μάθουν και οι ενήλικες)!! Γι αυτό είπαμε ότι θα κερδίσουν όλοι γιατί θα μάθουν και οι μεγάλοι από την συνεργασία τους με τα παιδιά. Τα παιδιά έχουν μεγάλη φαντασία, είναι ευφάνταστα, και σε πολλά πράγματα μας έχουν δώσει λύσεις τα ίδια τα παιδιά... αυτό γίνεται και εδώ στο σχολείο και γενικά στην κοινωνία.»

Σ14 «ναι από τα παιδιά μέχρι και την κοινότητα. Και επίσης αυτοί που εμπλέκονται στη συνεργασία, και αυτοί ακόμα που θεωρούνται ειδικοί μπορούν να πάρουν και να μάθουν νέες απόψεις που ίσως δεν τις είχαν ακούσει ξανά, δεν τις είχαν σκεφτεί ξανά. Ξέρεις καμιά φορά μια απλή, απλοϊκή άποψη και κάτι που θα σου πει ένα παιδί, πολλές φορές αν το καλοσκεφτείς δεν έχει περάσει από το μυαλό κανενός και αν το πάρεις και το αναλύσεις βλέπεις ότι αυτό το τόσο απλό να είναι η λύση στο πρόβλημα.»

Εδώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον τρόπο που βλέπουν οι μαθητές το οτιδήποτε γίνεται γύρω τους, ο οποίος είναι πολλές φορές διαφορετικός από τον αντίστοιχο των ενηλίκων. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις ιδέες των παιδιών ενώ παράλληλα πιστεύουν στις ικανότητές τους εφόσον μπορούν να δώσουν λύσεις που οι ενήλικες δεν θα σκέφτονταν ποτέ. Η απλότητα και η καθαρότητα του μυαλού των μαθητών σε συνδυασμό με την φαντασία τους, είναι εκείνα που θα δώσουν στους ενήλικες έναυσμα για στροφή τους τρόπου σκέψης τους, ώστε να γίνουν κι εκείνοι πιο απλοί και ουσιαστικοί στη ζωή τους.

Δύο ακόμη εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενήλικες μπορούν να μάθουν τα ίδια τα παιδιά:

Σ7 «Και μάλλον και ο άλλος μπορεί να μάθει και να δει τις ανάγκες της κοινωνίας και των παιδιών. [...] θα μπορούσαν πχ την αξία της προσφοράς. Τώρα δεν ξέρω τι άλλο μπορείς να μάθεις από τα παιδιά. Μπορείς να μάθεις τον τρόπο σκέψης τους, τις ανάγκες τους που μπορεί να μη τις λαμβάνεις υπόψη, γενικά...»

Σ9 «Μπορούν να δουν τα παιδιά μέσα από μια πιο σφαιρική εικόνα, όχι απόλυτα σαν γονείς ούτε σαν δάσκαλοι αλλά σαν ένα τρίτο μάτι που βλέπουν τα παιδιά να χαίρονται, να διασκεδάζουν, να δημιουργούν.»

Στα δύο συγκεκριμένα αποσπάσματα είναι διάχυτος ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς βλέπουμε τα παιδιά. Αναφέρουν ότι υπάρχει ανάγκη να δούμε αλλιώς τους μαθητές και όχι απλά σαν παιδιά. Μόνο έτσι θα μπορέσουν και οι ενήλικες να αλλάξουν στάση ζωής στην καθημερινότητά τους αλλά και πιο σημαντικό, να αλλάξουν τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας.

Στο ίδιο σκεπτικό κινούνται και οι επόμενες δύο απαντήσεις.

Σ5 «ναι σίγουρα. Μπορεί να πάρει πολλές ιδέες, να αφουγκραστεί τις ιδέες των παιδιών, το πώς βλέπουν τα παιδιά το μέλλον τους και να μην τα αντιμετωπίζουν σαν παιδιά. Δηλαδή να λάβουν σοβαρά τις ανησυχίες τους και να σκέφτονται το μέλλον τους. Αυτό που λέγαμε για την... να σκεφτόμαστε δηλαδή αυτό που θα αφήσουμε για τις επόμενες γενιές είναι μια παρακαταθήκη για το μέλλον.»

Σ15 «Είδαν ότι πολλές φορές τους ξεπερνούσαν και μάλιστα ο δήμαρχος δεν μπορούσε να κάνει και πίσω. Ήταν απαιτητικά τα παιδιά, διεκδικητικά κι αυτό ήταν ένα μάθημα για κάποιους που έχουν εξουσία. Το χάρηκαν, παρόλο που δεν

ήταν ψηφοφόροι, το χάρηκαν, γιατί τα παιδιά φέρθηκαν με πολύ υπεύθυνο τρόπο. Και πιστεύω ότι πήραν το νόημα και το πραγματοποιήσαν.»

Και εδώ φαίνεται να εκτιμάται η αξία των παιδιών και των αναγκών τους. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενήλικες μαθαίνουν να ακούν τις ιδέες αλλά και αν μαθαίνουν τις ανάγκες των παιδιών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι ενήλικες συμμετέχοντες μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές σαν ισότιμους πολίτες, να σέβονται τις απόψεις τους και να κατανοούν τους προβληματισμούς τους βγαίνοντας και οι ίδιοι πιο ικανοποιημένοι. Τα ίδια τα παιδιά με την αποφασιστικότητά τους, την ειλικρίνεια και την απλότητά τους γίνονται παράδειγμα προς μίμηση για τους ενήλικες. Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά του εκπαιδευτικού Σ5 στο μέλλον και στα δεδομένα που θα αφήσει αυτή η γενιά στις επόμενες. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να υπονοεί ότι οι φορείς, μέσω της συνδιαλλαγής τους με τους μαθητές, μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν για το μέλλον που θα ήθελαν να αφήσουν για τις επόμενες γενιές, διαδικασία η οποία είναι προς το συμφέρον όλων.

4.2.2. Συνεργασία

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες, 7 στο σύνολό τους, πιστεύουν ότι οι ενήλικες συμμετέχοντες στο πρόγραμμα μπορούν να μάθουν τον τρόπο να συνεργάζονται. Ακολουθούν ορισμένες χαρακτηριστικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

Σ3 *«θα μπορούσε πχ η κοινότητα και γενικά η κοινωνία να μάθει πώς να συνεργάζεται, μέσα από τα παιδιά πχ γιατί τα παιδιά έχουν μια τάση για συνεργασίες είναι πιο δεκτικά, θα μπορούσαν οι υπόλοιποι να αλλάζουν τρόπο σκέψης....»*

Σ6 *«ναι νομίζω ότι είναι καλό αυτό το παράδειγμα και στα προγράμματα βλέπουν οι μεγάλοι πως συνεργάζονται τα παιδιά και ποιο είναι το αποτέλεσμα στο τέλος. Και βλέπουν πόσο σημαντικό πράγμα είναι αυτό που κάνουν τα παιδιά μπορούν να το κάνουν και οι ενήλικες για να πετύχουν ένα σκοπό.»*

Σ11 *«η κοινότητα μπορεί να αποκομίσει κάτι, τόσο σε μικρές παρεμβάσεις σε σημεία της πόλης, όσο και, θα έλεγα, το να δημιουργήσει ένα πρότυπο πρόγραμμα που να μπορεί να συνεργαστεί και με άλλους φορείς. Θα μπορούσε δηλαδή να μάθει το πώς συνεργάζονται, το πώς πρέπει να είναι μια καλή συνεργασία στην ουσία. Πιστεύω πως είναι βασικό αυτό.»*

Από τα παραπάνω αποσπάσματα διαφαίνεται η πεποίθηση και η πίστη των εκπαιδευτικών ότι οι ενήλικες μπορούν να μάθουν να συνεργάζονται. Αναφέρουν ότι οι φορείς βλέπουν σαν παράδειγμα τον τρόπο που συνεργάζονται οι μαθητές και το εφαρμόζουν κι εκείνοι στη ζωή τους, είτε σαν επαγγελματίες είτε στην καθημερινότητά τους. Δέχονται τα παιδιά ως πιο ανοιχτόμυαλα και δεκτικά ενώ παράλληλα βλέπουν και τα αποτελέσματα που φέρνει η συνεργασία, τα οποία είναι τις περισσότερες φορές θετικά.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι επόμενοι εκπαιδευτικοί:

Σ2 «κοίταξε, δεν θα μάθουν με την έννοια ότι θα διδαχθούν από τα παιδιά, αλλά βλέποντας τα παιδιά ότι μπορούν να συνεργαστούν, με τις ατέλειες της συνεργασίας βέβαια γιατί είναι παιδιά θα γίνει φασαρία κι αυτά... μπορούν να το δουν έτσι σαν μοντέλο ότι η συνεργασία τραβάει.. παίζει στην ζωή μας και πρέπει να συνεργαζόμαστε. Ναι μπορούν να μάθουν.»

Σ13 «αυτό που μπορούν να μάθουν από τα παιδιά, που το βλέπω και στους μαθητές μου, είναι το πνεύμα συνεργασίας. Τα παιδιά επιδιώκουν να κάνουν και διαφορετικά πράγματα. Τώρα το κατά πόσο μπορούν να επηρεάσουν τους ενήλικες σε αυτό το θέμα δεν μπορώ να το κρίνω. Το κύριο που μπορούμε να αναδείξουμε είναι αυτό, ο τρόπος συνεργασίας των παιδιών. Αυτό.»

Σ14 «ναι... έχουν (σ.σ. οι ενήλικες) δυσκολία στη συνεργασία. Ναι βέβαια, αυτό είναι ένα πρόβλημα το οποίο θέλει αντιμετώπιση. Αλλά ναι θα μπορούσαν οι μεγάλοι να μάθουν να συνεργάζονται μέσω των παιδιών.»

Και εδώ οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι ενήλικες μπορούν να κερδίσουν από σχετικά προγράμματα. Μπορούν να μάθουν τους όρους και την διαδικασία της συνεργασίας ενώ βλέπουν το όφελος που αποκομίζουν από αυτή. Άξια αναφοράς είναι η πεποίθηση των ερωτηθέντων ότι οι ενήλικες δεν γνωρίζουν το τι σημαίνει ουσιαστική συνεργασία και κατά συνέπεια δυσκολεύονται να συνεργαστούν. Μέσα από τις συγκεκριμένες απαντήσεις διαφαίνεται μια δυσπιστία από το μέρος των ερωτηθέντων σχετικά με την ικανότητα των φορέων να συνεργαστούν. Το γεγονός αυτό κάνει πιο ισχυρό το πρότυπο των παιδιών, αναφορικά με την συνεργασία, στα μάτια των φορέων και κατά συνέπεια αυτό που τελικά κερδίζουν σε γνώση.

4.2.3. Συναισθήματα

Ορισμένοι από τους συνεντευξιζόμενους βλέπουν από μια άλλη οπτική το τι θα μπορούσαν οι φορείς να μάθουν ή να κερδίσουν από την συνεργασία τους με το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, τρεις ήταν εκείνοι οι οποίοι στην συνέντευξή τους ανέφεραν ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς μπορούν να κερδίσουν συναισθηματικά από τη συνεργασία τους με το σχολείο αλλά και άλλους φορείς:

Σ9 «χαίρονται να συνεργάζονται με τα παιδιά, αναζωογονούνται, χαίρονται να προσφέρουν στα παιδιά. Το συναίσθημα της προσφοράς είναι το καλύτερο.»

Σ15 «ικανοποιήθηκαν καταρχήν που τα παιδιά έδειξαν ένα ενδιαφέρον και προσπάθησαν να κάνουν αλλαγές.»

Οι εκπαιδευτικοί, βασιζόμενοι στις εμπειρίες τους, αναφέρουν ότι οι συμμετέχοντες φορείς έδειχναν να χαίρονται με την συμμετοχή τους αλλά και με τη συνεργασία με τα παιδιά, ειδικά όταν έβλεπαν τα τελευταία να δείχνουν την χαρά και την ικανοποίησή τους. Επιπλέον, κάνουν ιδιαίτερη αναφορά και στην αξία της προσφοράς την οποία, σύμφωνα πάντα με τους ερωτηθέντες, φαίνεται οι φορείς να αναγνωρίζουν. Έτσι, ακόμα και η αναγνώριση αυτής της αξίας μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία της μάθησης, εφόσον κατακτάται από τους φορείς και τα αποτελέσματά της φαίνονται στο καλό της κοινότητας ως σύνολο.

Σ1 «οι μεγάλοι από τα παιδιά; Την χαρά του να προσφέρεις, που τα παιδιά αυτό το βλέπουν σαν παιχνίδι προς το παρόν.. καταλαβαίνουν βέβαια την σημασία αλλά μέσα από το παιχνίδι προσφέρουν κιόλας.. οπότε αυτή τη χαρά μπορούν να μας την μεταφέρουν, την ανιδιοτέλεια, τα παιδιά δουλεύουν ανιδιοτελώς, δεν έχουν να περιμένουν κάτι.... Εεεε νομίζω αυτό είναι περισσότερο.. να θέλεις να προσφέρεις κι αυτό το παίρνεις, όταν ένα παιδί ας πούμε ανιδιοτελώς θέλει να προσφέρει, αυτό σου δίνει εσένα στον μεγάλο..λες μπορώ να το κάνω κι εγώ και πρέπει να το κάνω βλέπω ένα παιδάκι να το κάνει, μπορεί ένα παιδί δεν μπορώ εγώ;»

Και η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός κάνει αναφορά στην προσφορά και πως οι φορείς μαθαίνουν από τους μαθητές την αξία της. Επιπλέον, δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην ανιδιοτέλεια των παιδιών και πως αυτή μπορεί να γίνει μια κατάκτηση των ενηλίκων. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι φορείς μπορούν να μάθουν από την αγνότητα και κυρίως από την ανιδιοτέλεια των μαθητών βλέποντάς τα στην πράξη να τα εφαρμόζουν. Αναγνωρίζουν, επιπλέον, την αξία της προσφοράς και κατακτούν βιωματικά την αξία του να προσφέρεις για το καλό κοινό. Οι απόψεις και οι αναφορές αυτές τις εκπαιδευτικού δίνουν μεγάλη αξία στην συνεργασία καθώς είναι πολύ σημαντικό να μαθαίνονται τέτοιες αξίες και πρακτικές στα πλαίσια της.

Αναλύοντας όλα τα παραπάνω διαφαίνεται ξεκάθαρα ένα πολύ βασικό κομμάτι της συνεργασίας: ο ένας μαθαίνει από τον άλλο. Όλες οι αναφορές των εκπαιδευτικών υποδηλώνουν αυτό ακριβώς: η μάθηση μέσα στη συνεργασία επιτυγχάνεται μέσω της επαφής των συνεργατών οι οποίοι μαθαίνουν στον άλλον αλλά και το αντίστροφο.

Οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι μαθητές μαθαίνουν από τους φορείς αλλά συγχρόνως συμβαίνει και το αντίστροφο, οι ενήλικες μαθαίνουν από τα παιδιά. Το γεγονός αυτό, της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στο θέμα της μάθησης, δίνει πολύ μεγαλύτερη αξία στην έννοια της συνεργασίας καθώς έτσι οι συνεργάτες αναγνωρίζουν ουσιαστικά την αξία και την προσφορά των υπόλοιπων συνεργατών και ταυτόχρονα δημιουργούνται ισχυροί δεσμοί μεταξύ τους.

5. Τρόπος επικοινωνίας μεταξύ εμπλεκομένων

Πέμπτος και τελευταίος άξονας της συνέντευξης είναι εκείνος που αναφέρεται στον όρο της επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ερωτήθηκαν για τη σημασία της επικοινωνίας μέσα σε μια συνεργασία, για το πώς μπορεί να διασφαλιστεί η καλή επικοινωνία καθώς και για τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, όσον αφορά πάντα την επικοινωνία. Οι απαντήσεις τους ήταν κατατοπιστικές.

5.1. Σημασία της επικοινωνίας

Στην ερώτηση πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία μέσα σε μια συνεργασία οι συμμετέχοντες στην έρευνα ομόφωνα απάντησαν ότι είναι ένα πολύ βασικό κομμάτι της διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό οι απαντήσεις τους χωρίστηκαν σε κατηγορίες οι οποίες περιγράφουν τον λόγο της σημαντικότητάς της. Από την κωδικοποίηση των δεδομένων προέκυψαν οι παρακάτω δύο κατηγορίες απαντήσεων:

5.1.1. Για την σωστή λειτουργία και οργάνωση της συνεργασίας

Ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, δέκα στους δεκαπέντε, πιστεύει ότι η επικοινωνία διασφαλίζει την σωστή λειτουργία της συνεργασίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεών τους.

Σ2 «είναι το σημαντικότερο μια επικοινωνία να υπάρχει, για να ανταλλάζουν ιδέες να ανταλλάζουν μηνύματα, λύνουν κάποιες διαφωνίες που μπορεί να υπάρχουν, ή κάποιες παρανοήσεις που μπορεί να υπάρχουν, τι θέλει ο ένας τι θέλει ο άλλος. Δεν γίνεται αλλιώς... χωρίς επικοινωνία πώς θα δουλέψει; Το θεωρώ πολύ βασικό την επικοινωνία.»

Σ15 «για μένα είναι το Α και το Ω. δεν μπορείς να κάνεις τίποτα όταν δεν επικοινωνείς με τον άλλον. Δεν γίνεται ο καθένας να κάνει το κομμάτι του, όχι. Αρκεί να είσαι σαφής σε αυτό που θέλεις και τότε λύνονται πολλά προβλήματα.»

Σ9 «Η επικοινωνία είναι κάτι που χτίζεται, δεν μπορείς να το έχεις από την πρώτη στιγμή. Ο καθένας θα έχει να κάνει κάποια πράγματα δικά του. Από εκεί και πέρα το κατά πόσο θα μπορέσουμε εμείς να αντέξουμε όλο αυτό το πήγαινε έλα, πάρε δώσε, είναι στην ψυχοσύνθεσή μας. Σαν εκπαιδευτικοί επειδή πρέπει να παίρνουμε να δίνουμε στα παιδιά και αυτό να γίνεται ξανά και ξανά, πρέπει να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και να επικοινωνούμε με όλο τον κόσμο, είτε είναι γονείς είτε είναι φορείς.»

Η επικοινωνία θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος για την σωστή λειτουργία της συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι το κομμάτι εκείνο της συνεργασίας που βοηθάει όλες τις διαδικασίες όπως εκείνες της ανταλλαγής μηνυμάτων αλλά και της επίλυσης τυχόν διαφορών. Είναι το “μέσο” για την συνεννόηση των συνεργατών και για τη γεφύρωση των διαφορών τους έτσι ώστε να συνεχιστεί η συνεργασία τους. Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στο τελευταίο απόσπασμα όπου η εκπαιδευτικός αναφέρει το πόσο σημαντικό και ουσιαστικό είναι οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν και να συνεργάζονται καθώς και την επιτακτική ανάγκη να γίνει αυτό πράξη. Φανερώνει δηλαδή τη σημασία της επικοινωνίας για μια υγιή συνεργασία ακόμα και πέρα από τα πλαίσια ενός περιβαλλοντικού προγράμματος.

Σ7 «συζήτηση, στόχοι, ανταλλαγή απόψεων, βοήθεια από όλους... εεε... επίλυση προβλημάτων που τυχόν θα δημιουργηθούν, να αντιμετωπιστούν.»

Σ12 «Καταρχήν επικοινωνείς. Εάν επικοινωνείς έχεις ξεκαθαρίσει και τους όρους, τους στόχους σου...»

Οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί είναι ακόμα πιο συγκεκριμένοι και προσθέτουν την στοχοθεσία ως μια διαδικασία η οποία υποβοηθείται μέσω της επικοινωνίας. Οι συνεργάτες έχοντας μια σωστή επικοινωνία θέτουν τους στόχους της συνεργασίας τους και έτσι προχωρούν σε μια σωστή συνεργασία επιλύοντας παράλληλα τα προβλήματα τους, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω.

Επιπλέον, η επικοινωνία θεωρείται, σύμφωνα με τους επόμενους δύο ερωτηθέντες, είναι ένα βασικό εργαλείο για την οργάνωση της συνεργασίας και εν γένει του προγράμματος.

Σ2 «γιατί θα πρέπει να οργανώσεις και μετά να διεκπεραιώσεις οπότε η συνεργασία και η επικοινωνία πρέπει να είναι σε όλη τη διάρκεια.»

Σ11 «εεε... η επικοινωνία... καταρχάς θα πρέπει να υπάρχει συνεχής επικοινωνία για να μπορείς να συνδιαμορφώνεις και τις δραστηριότητες, να μπορείς να διαμορφώσεις τους στόχους, και είναι το βασικό και το κυρίαρχο. Και όχι μόνο αυτό, με την επικοινωνία μπορούν να μάθουν και οι δύο πλευρές.»

Είναι φανερό, από τα λόγια των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ότι θεωρούν την επικοινωνία βασικό στοιχείο για την οργάνωση όλης της διαδικασίας. Περισσότερη βάση πρέπει να δοθεί στην αναφορά τους ότι για να μπορέσει να υπάρξει μια σωστή οργάνωση πρέπει η επικοινωνία να είναι συνεχής και να υφίσταται καθόλη τη διάρκεια της συνεργασίας. Έτσι, όπως αναφέρεται, θα γίνονται σωστά οι διαδικασίες από την αρχή ως το τέλος του προγράμματος.

Όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να θεωρηθούν παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην καλή λειτουργία μιας συνεργασίας αλλά και στην σωστή οργάνωσή της και γι αυτόν τον λόγο εντάχθηκαν στην δεδομένη κατηγορία.

5.1.2. Αποτελεσματικότητα συνεργασίας

Το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών, οι πέντε δηλαδή στους δεκαπέντε, θεωρούν ότι οι επικοινωνία μεταξύ των συνεργατών οδηγεί στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος και της συνεργασίας γενικότερα.

Σ4 «πιστεύω ότι πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους. Τώρα τον τρόπο δεν ξέρω... με αυτό το συντονιστικό όργανο (σ.σ. αναφέρεται πιο πάνω)...; θα ξεκινήσουν από την αρχή... θα συμφωνήσουν από την αρχή πώς θα επικοινωνούν και θα το βρουν. Αρκεί να υπάρχει καλός συντονισμός και να φτάσουν στο αποτέλεσμα.»

Σ6 «ναι γιατί πώς θα βγει ένα σωστό αποτέλεσμα, πώς θα ολοκληρωθεί ένα άτομο;»

Μέρος των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται την επικοινωνία ως το μέσο για αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι επικοινωνώντας με τους συνεργάτες τους θα καταφέρουν να έχουν μια συνέχεια και έτσι να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Είναι φανερό δηλαδή ότι η επικοινωνία θεωρείται βασικό στοιχείο έτσι ώστε να φτάσει στο τέλος της μια συνεργασία, να έχει τα αποτελέσματα που θέλουν οι συμμετέχοντες αλλά και να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι επόμενες αναφορές:

Σ3 «ε για το καλύτερο δυνατόν αποτέλεσμα. Όσο να ναι η συνεργασία.. Καλό είναι να μη προβάλει μόνο ο καθένας τα δικά του και τις απόψεις και να θέλει να γίνονται τα πράγματα... όπως είπαμε πριν, ας πούμε, έτσι και τελείωσε...»

Σ1 *«ναι! Για να είναι πιο αποτελεσματικοί, δηλαδή όταν συνεργάζεσαι πρέπει να επικοινωνείς, διαφορετικά κάνεις μόνος σου την δουλειά...»*

Στα δύο αυτά αποσπάσματα που προηγήθηκαν οι ερωτηθέντες, εκτός της σημασίας της επικοινωνίας αναφορικά με την αποτελεσματικότητα, προσθέτουν και ότι μέσω της επικοινωνίας αποφεύγεται ο κίνδυνος οι συνεργάτες να εκτελούν ότι εκείνοι θεωρούν σωστό. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι οι έχοντες επικοινωνία συνεργάτες μπορούν να συνεργαστούν αποτελεσματικότερα και να έρθουν σε συμφωνία για τα καθήκοντά τους και να αποφεύγεται η δύσκολη κατάσταση να *«προβάλει μόνο ο καθένας τα δικά του και τις απόψεις»*.

Η σημασία λοιπόν της επικοινωνίας φανερώνεται στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών οι οποίοι την θεωρούν αναπόσπαστο κομμάτι μιας συνεργασίας.

5.2. Κριτήρια καλής επικοινωνίας

Η επόμενη ερώτηση στην οποία οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν αφορούσε τους τρόπους με τους οποίους διασφαλίζεται μια καλή επικοινωνία. Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση ποικίλουν και για την διευκόλυνση στην ανάλυση χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες όπως φαίνεται στη συνέχεια.

5.2.1. Σεβασμός-εμπιστοσύνη-ισότητα-κοινοί στόχοι

Ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη και η ισότητα μεταξύ των συνεργατών θεωρείται από ένα μεγάλο κομμάτι των εκπαιδευτικών ως το σημαντικότερο συστατικό για την διατήρηση μιας καλής επικοινωνίας στα πλαίσια μιας συνεργασίας. Οκτώ εκπαιδευτικοί έδωσαν απαντήσεις που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία μερικές των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω.

Σ1 *«με τον σεβασμό, ο ένας προς τον άλλον, την αλληλοεκτίμηση, εεε... πιστεύοντας τις ικανότητες ο ένας του άλλου και δείχνοντας εμπιστοσύνη σε αυτό που σου λέει κι σε αυτό που λες τελοσπαντων...»*

Σ5 *«το να δεχόμαστε τον άλλον σαν ισότιμο συνομιλητή, το να λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη μας τη γνώμη του και να μη θεωρεί ο ένας τον άλλον σαν υποχείριο ή εργαλείο του για να πετύχει τον στόχο του ή αν έχει στο βάθος του μυαλού του τα δικά του συμφέροντα.»*

Οι απόψεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια της καλής επικοινωνίας φαίνονται ξεκάθαρα στα δύο αυτά αποσπάσματα. Ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη σε συνδυασμό με την ισότητα οδηγούν σε μια υγιή επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί απαιτούν τον σεβασμό από όλες τις μεριές και δίνουν βάρος στην ισότητα των συμμετεχόντων και των απόψεων. Οι επόμενες αναφορές είναι ακόμα πιο σαφείς.

Σ2 *«και να υπάρχει και... ένα βασικό στοιχείο για μένα είναι να δέχεται ο άλλος ότι οι δικές του απόψεις και οι δικοί του στόχοι και οι δικοί του σκοποί δεν είναι το μοναδικό, δεν είναι ο μοναδικός δρόμος υπάρχουν κι άλλοι δρόμοι έτσι ώστε μπορείς να πάρεις από τον έναν, μπορείς να πάρεις από τον άλλον, να*

ανταλλάζουμε τις εμπειρίες και τις απόψεις μας. Δεν είμαι μόνο εγώ.. εγώ δρω έτσι Α,Β,Γ δεν δέχομαι τέτοιες αντιδράσεις... αυτό είναι το βασικό»

Σ6 *«λοιπόν πρώτα να έχουμε τους ίδιους σκοπούς και τους ίδιους στόχους, να δέχεται ο ένας την άποψη του άλλου, ακόμα κι αν δεν συμφωνεί με επιχειρήματα να προσπαθεί να πείσει τον άλλον της ομάδας, και τέλοςπαντων να αποφασίζουν όλοι από κοινού τι ενδιαφέρει όλους όχι τι ενδιαφέρει έναν.»*

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ξεκάθαρα ότι η ισότητα είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες μέσα στην επικοινωνία. Οι ερωτηθέντες και εδώ σχεδόν απαιτούν να υπάρχει ισότητα ανάμεσα στους συνεργάτες και να μην επιβάλλεται κανείς στους υπόλοιπους. Τα λόγια και οι πράξεις είναι ισότιμα και ισάξια και επιβάλλεται να ακούγονται όλες οι απόψεις με σεβασμό. Η ύπαρξη κοινών στόχων φαίνεται επίσης ότι αποτελεί το υπόβαθρο για την επίτευξη μιας ποιοτικής επικοινωνίας. Επιπλέον, θεωρούν ότι για να έχει συνέχεια μια συνεργασία πρέπει μέσω της επικοινωνίας να ακούγεται κάθε γνώμη και από κοινού οι συνεργάτες να αποφασίζουν για την καλύτερη χωρίς όμως να υπάρχουν προσπάθειες επιβολής κάποιων συγκεκριμένων ιδεών.

5.2.2. Υποχωρήσεις- ειλικρίνεια

Ένα μέρος των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα έξι από αυτούς, θεωρούν ότι για να υπάρξει υγιής επικοινωνία οι συνεργάτες οφείλουν να κάνουν υποχωρήσεις και να είναι ειλικρινείς. Οι απαντήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές.

Σ3 *«κοίτα πάντα με συζήτηση και έτσι με... εγώ προσπαθώ πάντα.. βλέπω αν υπάρχει καλή θέληση από την άλλη μεριά και προσπαθώ να δω αν μπορούμε να συμφωνήσουμε σε κάτι. Αν δεν μπορεί να γίνει έτσι όπως το σκέφτομαι εγώ, τουλάχιστον να γίνει μια καλή.. ένας συμβιβασμός ας πούμε.»*

Σ14 *«Αλλά πιστεύω ότι και σε αυτό, στις διαφορετικές απόψεις, μπορεί να υπάρξει σύνδεση, μπορούμε να βρεθούμε σε κοινό παρονομαστή. Να δουλέψουμε συνδυαστικά, λίγο από τη δική μου, λίγο από τη δική σου άποψη να βρούμε τη χρυσή τομή που λέμε.»*

Στο πρώτο απόσπασμα γίνεται ξεκάθαρη αναφορά στην έννοια του συμβιβασμού ως απαραίτητο συστατικό της επικοινωνίας. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι μέσω της συζήτησης αναδεικνύονται οι θέσεις και οι απόψεις των συνεργατών και η τελική απόφαση έρχεται, αν όχι με ομόφωνη απόφαση, μέσω ενός συμβιβασμού. Και ο επόμενος εκπαιδευτικός κάνει αναφορά σε συμβιβασμό, αν και όχι άμεσα. Συγκεκριμένα με τις λέξεις «συνδυαστικά» και «χρυσή τομή» ο εκπαιδευτικός εννοεί τον συμβιβασμό ή τη συναίνεση ως το καλύτερο μέσο για μια σωστή επικοινωνία αλλά και συνεργασία γενικότερα.

Σ1 *«και υποχώρηση βεβαίως.. να καταλαβαίνουμε και τα λάθη μας, να υποχωρούμε... αυτά είναι πιστεύω οι βασικοί άξονες. [...]Σημασία έχει να θέλει να κάνεις αυτό που έχεις αποφασίσει να κάνεις, οπότε υποχωρώντας, κι εσύ και ο συνεργάτης σου.. με την λογική δηλαδή με το συναίσθημα ίσως... δεν ξέρω. Αν το αποτέλεσμα που θέλεις και ο στόχος σου είναι πολύ σημαντικός θα κάνεις τις*

υποχωρήσεις σου για να μπορέσει να γίνει εφικτό... αν είναι κάτι που εξαρτάται από εσένα έτσι...; Κι ο συνεργάτης σου θα πρέπει να σκέφτεται έτσι. Ναι αυτό πιστεύω ότι είναι η επιθυμία να κάνεις κάτι.»

Σ2 *«καλό θα ήταν να μην υπάρχει αυτή η απόλυτη εμπιστοσύνη ότι εγώ τα κάνω όλα σωστά γιατί δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα... πρέπει να ακούσεις όλες τις απόψεις και να βελτιώσεις και να αλλάξεις κάποια πράγματα που δεν είναι λάθος αλλά να δεις άλλη διάσταση. Γιατί μια άλλη γνώμη σε βοηθά να δεις μια άλλη διάσταση που μπορεί να την έχεις ξεχάσει ή να την έχεις κρυμμένη και να έρθει στην επιφάνεια... [...]Να υπάρχει ειλικρίνεια, το βασικότερο από όλα, να υπάρχει ειλικρίνεια...»*

Τις ίδιες απόψεις με τους προηγούμενους συναδέλφους τους φαίνεται ότι έχουν και οι δύο εκπαιδευτικοί στους οποίους ανήκουν οι παραπάνω απαντήσεις. Η επιθυμία για να επιτευχθεί ο στόχος είναι εκείνη η οποία θα ωθήσει τους συνεργάτες σε υποχωρήσεις, οι οποίες είναι αναγκαίες, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό Σ1. Οι συνεργάτες οφείλουν να υποχωρούν και να συμβιβάζονται, και από τις δύο πλευρές του σχολείου και των φορέων, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι αλλά και για το καλό του προγράμματος και της συνεργασίας. Η δεύτερη εκπαιδευτικός, παρόλο που αναφέρεται αρχικά στην εμπιστοσύνη, κάνει λόγο για τα λάθη που μπορεί να κάνουν οι συνεργάτες καθώς επίσης και στην ανάγκη της αναγνώρισης αυτών των λαθών. Φαίνεται έτσι να αναφέρεται και εκείνη στην έννοια του συμβιβασμού μέσω της αναγνώρισης των προσωπικών λαθών ενώ παράλληλα εκτιμάει ότι και η ειλικρίνεια είναι απαραίτητη στα πλαίσια της επικοινωνίας έτσι ώστε να επιτευχθούν όσα έχει αναφέρει για τον συμβιβασμό.

5.2.3. Σωστή οργάνωση

Τρίτη και τελευταία κατηγορία όσον αφορά τα κριτήρια για καλή επικοινωνία είναι εκείνη της σωστής οργάνωσης. Επτά στους δεκαπέντε συμμετέχοντες στην έρευνα θεώρησαν ότι προϋπόθεση για καλή επικοινωνία είναι η σωστή οργάνωση αυτής.

Σ7 *«με συχνές συναντήσεις, με ανταλλαγή πρακτικών για να δει τι έχει κάνει ο ένας τι έχει κάνει ο άλλος, να μπορούν να ξέρουν πώς προχωράει το πρόγραμμα, συχνός έλεγχος και αξιολόγηση για να δούμε τους στόχους που είχαν τεθεί και ποιους πετύχαμε πραγματικά...»*

Σ15 *«Η επικοινωνία μας ήταν από την αρχή ξεκάθαρη. Ήξερες από την αρχή τι ήθελε να κάνεις τι ακριβώς θέλει και αυτό στο ξεκαθάριζε. Οπότε είχες κι εσύ το δικό σου χώρο να κινηθείς. Είχες τα πλαίσια και το βασικότερο είχες τα χρήματα, να λέμε και αλήθειες.»*

Στα αποσπάσματα που προηγήθηκαν γίνεται λόγος για την σημασία της σωστής οργάνωσης της επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη εκπαιδευτικός δίνει παραδείγματα για το πώς θα μπορούσε να οργανωθεί αποτελεσματικά η επικοινωνία των συνεργατών. Οι συχνές συναντήσεις, η ανταλλαγή των πρακτικών για όσα έχουν γίνει, ο έλεγχος και η αξιολόγηση είναι οι πρακτικές που προτείνει η εκπαιδευτικός. Ουσιαστικά κάνει λόγο για μια σωστή οργάνωση της επικοινωνίας με

συγκεκριμένους όρους και πρόγραμμα έτσι ώστε να κυλά σε ικανοποιητικά επίπεδα και η επικοινωνία αλλά και η συνεργασία. Την συγκεκριμένη άποψη έρχεται να επιβεβαιώσει ο εκπαιδευτικός Σ15 ο οποίος, μιλώντας μέσα από την εμπειρία του, αναφέρει ότι η επικοινωνία «ήταν από την αρχή ξεκάθαρη» εννοώντας ότι η επικοινωνία είχε τους όρους της και σωστή οργάνωση από την αρχή.

Σ4 «πριν ξεκινήσει το.. όλο το κομμάτι, όλα τα μέλη που θα κάνουν αυτό το έργο να συζητήσουν για πολλές ώρες για τους ρόλους, την κατανομή των ρόλων, τη συνέπεια, τους χρόνους όλα αυτά. Το τι ενοχλεί τον έναν και σε θέματα χαρακτήρων ώστε να συντονιστούν καλύτερα»

Σ8 «αν θέσουμε από πριν τους όρους. Από πριν, πριν ξεκινήσουμε, να θέσουμε κάποιους όρους, να ξέρει ο καθένας τα όριά του. Αναλαμβάνουμε τομείς, λέμε κάποια πράγματα, όπως και σε ένα σχολείο πρέπει να πεις κάποια πράγματα όπως τους κανόνες συμπεριφοράς, κάτι τέτοιο πρέπει να γίνει και σε μια τέτοια δραστηριότητα.»

Και σε αυτές τις περιπτώσεις, από τα λόγια των εκπαιδευτικών γίνεται σαφές ότι ο προγραμματισμός και η σωστή οργάνωση έχει ως αποτέλεσμα μια υγιή επικοινωνία ανάμεσα στους συνεργάτες. Αναφέρεται ότι πρέπει να τεθούν όροι, να κατανοηθούν ρόλοι και να συμφωνηθεί ένα χρονοδιάγραμμα ώστε να κυλήσουν όλα ομαλά τόσο σε επίπεδο επικοινωνίας όσο και σε επίπεδο συνεργασίας. Επιπλέον, είναι άξια αναφοράς η σύγκριση που γίνεται μεταξύ του τρόπου λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου με τον αντίστοιχο που πρέπει να γίνεται σε μια συνεργασία. Ο,τι ακριβώς συμβαίνει σε ένα σχολείο, όπως για παράδειγμα ο ορισμός των κανόνων συμπεριφοράς, οφείλει να γίνεται και στα πλαίσια της επικοινωνίας μέσα σε μια συνεργασία, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σωστή επικοινωνία βασίζεται πάνω σε συγκεκριμένα θεμέλια-κριτήρια όπως της ισότητας, της υποχωρητικότητας, της σωστής οργάνωσης κ.α. . Θα ήταν σημαντική παράλειψη εάν δεν αναφερόταν και το συμπέρασμα που βγαίνει και από αυτή την ερώτηση, για τα κριτήρια της καλής επικοινωνίας, σχετικά με την σημαντικότητα της επικοινωνίας. Αναλυτικότερα, στις περισσότερες αναφορές των εκπαιδευτικών, φαίνεται η άμεση σχέση της σωστής επικοινωνίας με την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Η σωστή επικοινωνία των συμμετεχόντων θεωρείται ως ένας από τους θεμέλιους λίθους για μια σωστή και με συνέχεια συνεργασία.

5.3. Προβλήματα επικοινωνίας

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν ακόμη να απαντήσουν και στα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν στα πλαίσια επικοινωνίας με τους συνεργάτες τους. Και στην συγκεκριμένη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν δίνοντας ποικίλες απαντήσεις οι οποίες περιγράφονται στις ακόλουθες κατηγορίες.

5.3.1. Συμπεριφορές και αντιλήψεις συνεργατών

Διάφορα προβλήματα που προέρχονται από την επαφή με τους συνεργάτες ανέφερε η πλειοψηφία ως εμπόδιο στην επικοινωνία. Συγκεκριμένα, δέκα εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο γεγονός ότι η επικοινωνία τις περισσότερες φορές δεν είναι τόσο

σωστή όσο θα έπρεπε λόγω κωλυμάτων που προέρχονται από τους συμμετέχοντες στην συνεργασία εν γένει, είτε πρόκειται για τους φορείς είτε για τους εκπαιδευτικούς ακόμη και τους μαθητές.

Σ9 *«μπορεί να εμποδίσει την επικοινωνία ΜΟΝΟ το προσωπικό συμφέρον και τίποτε άλλο.»*

Σ10 *«κοίταζε, η διάθεση εγωισμού, τι μου λέει τώρα αυτή εδώ μου κάνει την έξυπνη και τέτοια... η τεμπελιά.»*

Οι δύο συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί συνοψίζουν την άποψή τους σε μια και μόνο τους φράση. Οι λέξεις που χρησιμοποιούν είναι χαρακτηριστικές και δεν αφήνουν περιθώριο εσφαλμένης μετάφρασης των λεγόμενών τους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ως εμπόδια επικοινωνίας τα αρνητικά πρότυπα χαρακτήρα και συμπεριφοράς που ενδέχεται να υιοθετούν οι συνεργάτες όπως εκείνα του εγωισμού, της ιδιοτέλειας και της τεμπελιάς. Θεωρούν ότι μια απόλυτη συμπεριφορά θα αποτελούσε τροχοπέδη στην επικοινωνία με συνέπεια να δημιουργηθούν προβλήματα και στην συνεργασία. Ταυτόχρονα, οι επόμενοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ίδια άποψη σε πιο ήπιο βέβαια τόνο:

Σ5 *«από τη στιγμή που θα αντιληφθεί κάποιος ότι ο άλλος ουσιαστικά δεν συνεργάζεται αλλά τον εκμεταλλεύεται πιστεύω είναι εμπόδιο για την συνεργασία.»*

Σ14 *«πάντα μπορεί να προκύψουν εμπόδια. Κάτι που εγώ το βλέπω άσπρο, εσύ να το βλέπεις λίγο διαφορετικά.»*

Ακόμη, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ακόλουθη άποψη:

Σ11 *«είναι ναι... πιστεύω ότι μπορεί να προκύψουν και με τους μαθητές, ας πούμε μπορεί να μη καταλάβουν αυτά που προτείνει η κοινότητα, ή ο εκπαιδευτικός κάποιες φορές μπορεί να μην είναι καταρτισμένος κατάλληλα για να καταλάβει αυτά που θέλει να κάνει η κοινότητα. Οπότε θα πρέπει να μη θεωρείται τίποτα αυτονόητο και από τις δύο πλευρές.»*

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, όντας πιο διαλλακτικός, θεωρεί ότι τα προβλήματα μπορεί να προκύψουν και από την μεριά των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι το φταίξιμο σε μια κακή επικοινωνία ενδέχεται να είναι από την μεριά των μαθητών, εάν πχ δεν καταλάβουν τις απαιτήσεις της κοινότητας, ή ακόμα και των ίδιων των εκπαιδευτικών εάν δεν έχουν την σωστή εκπαίδευση για τέτοιες συνεργασίες. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θεωρεί ισότιμους συνεργάτες όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, φορείς) στα λάθη που μπορεί να γίνουν και έτσι προσθέτει ακόμα μια προοπτική στο τι μπορεί να εμποδίσει την επικοινωνία.

5.3.2. Πρακτικά προβλήματα

Μόλις ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν είναι πρακτικά, όπως φανερώνει και η απάντησή του:

Σ12 «ο χρόνος, ο τόπος, κάποιοι αστάθμητοι παράγοντες που δεν μπορούν ταυτόχρονα να γίνουν οι δράσεις που πρέπει γιατί είτε ο ένας είτε ο άλλος τους έχουν προκύψει άλλες καταστάσεις, τα οποία όμως αν υπάρχει επικοινωνία λύνονται.»

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός κάνει λόγο για αστάθμητους παράγοντες όπως ο χρόνος αλλά και άλλες ασχολίες ή απρόοπτα που μπορεί να τύχουν σε κάποιον ή κάποιους συνεργάτες. Αυτοί οι παράγοντες είναι για εκείνη πιθανά εμπόδια της σωστής επικοινωνίας. Ενδιαφέρον βέβαια παρουσιάζει η αναφορά της ότι η ίδια η σωστή επικοινωνία μπορεί να λύσει αυτά τα προβλήματα. Τα λόγια της αυτά δηλαδή, υποδηλώνουν την εμπιστοσύνη που έχει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός στην δύναμη της επικοινωνίας αλλά και το πόσο σημαντικό κομμάτι της συνεργασίας την θεωρεί.

5.3.3. Απουσία προβλημάτων

Τα λεγόμενα μιας μειοψηφίας εκπαιδευτικών έρχονται σε αντίθεση με τις απόψεις που εξετάστηκαν παραπάνω. Ο λόγος για τέσσερις εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν ότι δεν υπάρχουν παράγοντες ικανοί να εμποδίσουν μια υγιή επικοινωνία μεταξύ των συνεργατών ή τουλάχιστον οι ίδιοι δεν είχαν μια τέτοια εμπειρία.

Σ2 «Εγώ προσωπικά δεν έχω συναντήσει αρνητικές στάσεις... δηλαδή είναι... δεν υπάρχουν προβλήματα.. όλοι οι συνεργάτες είναι.. είχα καλή εμπειρία από την επικοινωνία που είχαμε.. και από την εμπειρία με τα παιδιά. Στα παιδιά αρέσουν πάρα πολύ αυτές οι δράσεις ναι..»

Σ13 «εάν η συνεργασία είναι σε καλό επίπεδο δεν νομίζω να προκύπτουν τέτοια προβλήματα. Ούτε ο ένας να μην είναι διαλλακτικός ούτε ο άλλος.»

Η πρώτη εκπαιδευτικός, μιλώντας από την εμπειρία της, αναφέρει απουσία προβλημάτων αναφορικά με την επικοινωνία των συνεργατών. Ακόμη, στην απάντησή της εμπλέκει και τα παιδιά τα οποία, όπως αναφέρει, δεν αντιμετώπισαν αλλά και ούτε δημιούργησαν κάποιο πρόβλημα επικοινωνίας, όπως αναφέρει η ίδια. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το δεύτερο απόσπασμα που παρουσιάζεται εδώ, στο οποίο ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι εφόσον υπάρχει εν γένει καλή συνεργασία η απουσία προβλημάτων επικοινωνίας είναι δεδομένη. Γίνεται λόγος δηλαδή για αμοιβαία εξάρτηση της ποιότητας της συνεργασίας με εκείνη της επικοινωνίας.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ανάδειξη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την συνεργασία σχολείου-κοινότητας στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αναλυτικότερα, διερευνούνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν ή εμποδίζουν τέτοιου είδους συνεργασίες αλλά και με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τέτοιων συνεργασιών, όπως περιγράφονται από τις Espinet και Ζαχαρίου (2014), δηλαδή τον τρόπο δράσης και συμμετοχής, τη μάθηση και την επικοινωνία των

εταίρων. Για τους σκοπούς της έρευνας, αναλύθηκαν οι συνεντεύξεις 15 εκπαιδευτικών μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, από την οποία προέκυψαν τα σχετικά αποτελέσματα.

Σε πρώτο επίπεδο συζητήθηκε με τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη παραγόντων οι οποίοι δυσχεραίνουν ή και εμποδίζουν την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων τους προέκυψαν οκτώ κατηγορίες απαντήσεων. Αρχικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με την πληθώρα της ύλης αποτελεί τον πιο βασικό παράγοντα ο οποίος τους αποτρέπει από την ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα καθώς πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος ώστε να καλύψουν την ύλη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η δυσκολία αυτή εμφανίζεται ξεκάθαρα και στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου αρκετοί ερευνητές αναφέρουν την έλλειψη χρόνου και την πληθώρα της ύλης ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη συνεργασιών σχολείου-κοινότητας (Gough, 2005· Czippan, et. al., 2010· Liarakou et. al., 2014· Hands, 2010· Smith, 2015· Johns, et. al., 2000a) Επίσης, όπως και σε άλλες σχετικές έρευνες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχει μια αδιαφορία και μια δυσπιστία από την μεριά των γονέων (Efird, 2014· Liarakou et. al., 2014· Ζαχαρίου κ.α., 2008) οι οποίοι πολλές φορές δεν δίνουν την συγκατάθεσή τους για την συμμετοχή των παιδιών τους σε σχετικά προγράμματα ενώ παράλληλα υποστηρίζουν ότι υπάρχουν οικονομικά (Czippan, et. al., 2010· Gough, 2005· Ulbricht, et. al., 2010 όπ. αναφ. στο Czippan, et. al., 2010· Liarakou et. al., 2014) και γραφειοκρατικά κωλύματα (Liarakou et. al., 2014) τα οποία και δυσκολεύουν τους ίδιους να ξεκινήσουν μια συνεργασία με την κοινότητα.

Επιπλέον, σχετικά με τους παράγοντες που παρακωλύουν την συνεργασία σχολείου-κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τόσο οι φορείς όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι και σχετικά προετοιμασμένοι για ένα τέτοιο εγχείρημα. Ακόμη, αναφορικά κυρίως με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να επισημανθούν οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την περιορισμένη εκπαίδευση αλλά και εμπειρία σε θέματα συνεργασίας γεγονός που τους δημιουργεί ανασφάλεια για την αποτελεσματικότητα των συνεργασιών στις οποίες καλούνται να συμμετέχουν. Η αναφορά στον συγκεκριμένο παράγοντα μπορεί εν μέρει να εξηγηθεί από την σχετικά περιορισμένη εμπειρία που έχουν οι εκπαιδευτικοί με περιβαλλοντικά προγράμματα αφού η πλειοψηφία τους έχει λιγότερα από δέκα χρόνια εμπειρίας και ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με διεθνείς μελέτες οι οποίες αναφέρουν την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως ένα αποτρεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα (Epstein, 2013 · Gough, 2005· Epstein & Sanders, 2006).

Λιγότεροι, σχετικά με τις υπόλοιπες απαντήσεις, είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι συγκεκριμένες συνεργασίες πρέπει να έχουν μια συνέχεια, γεγονός το οποίο είναι δύσκολο να επιτευχθεί στο ελληνικό σχολείο καθώς οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών είναι πολύ συχνές, και ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες περιοχές (Johns, et. al., 2000a· Liarakou et. al., 2014). Ως συνέπεια αυτού του παράγοντα θεωρούν δύσκολο να ξεκινήσουν μια τέτοιου είδους συνεργασία καθώς δεν θα ανταποκρίνεται στα δικά τους δεδομένα ποιότητας. Σε αντίθεση με τα παραπάνω αλλά και την διεθνή βιβλιογραφία έρχονται ωστόσο οι απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι στις συγκεκριμένες συνεργασίες, που γίνονται στα πλαίσια της ΕΑΑ, δεν υπάρχουν σοβαρά και αξιοσημείωτα εμπόδια, καθώς, όπως αναφέρουν, και οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι υποστηρικτικοί αλλά και τα ίδια τα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορούν να υποστηρίξουν κάτι τέτοιο.

Τα ευρήματα σχετικά με τον τρόπο συμμετοχής των εταίρων και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό τον παράγοντα παρουσιάζουν εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον. Πρώτα απ' όλα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια προτίμηση σε προτάσεις συνεργασίας που προέρχονται από φορείς του δηmosίου καθώς και από άμεσα εμπλεκόμενους στο σχολείο, όπως για παράδειγμα οι γονείς, ενώ υπάρχουν και εκείνοι που υποστηρίζουν την άποψη ότι οι προτάσεις πρέπει να προέρχονται και να οργανώνονται από την πλευρά του σχολείου. Αναφορικά δε με τους ιδιώτες και τους ιδιωτικούς φορείς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι διστακτικοί καθώς οι περισσότεροι θα απαντούσαν θετικά σε μια πρόταση προερχόμενη από ιδιώτη, μόνο εφόσον πληροί ορισμένες προϋποθέσεις (π.χ. κοινός στόχος με το σχολείο για το καλό των μαθητών) ενώ υπάρχουν και εκείνοι που πολύ δύσκολα θα απαντούσαν θετικά σε κάθε περίπτωση. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν αποτελεί έκπληξη καθώς οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια ξεκάθαρη προτίμηση σε ένα 'δημόσιο σχολείο' ενώ παράλληλα είναι σκεπτικοί απέναντι στους σκοπούς των ιδιωτών.

Ποικίλες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των συνεργατών τους. Οι ερωτηθέντες ανέδειξαν ως κύρια κριτήρια επιλογής το κοινό όραμα και τους στόχους, την εμπιστοσύνη που εμπνέει ο δυνητικός συνεργάτης αλλά και την εμπειρία και το σχετικό αντικείμενο του τελευταίου (Mattessich & Monsey, 1992). Αναφορικά με το σχετικό αντικείμενο και την εμπειρία του συνεργάτη, διαφαίνεται μια ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεργασίες με ειδικούς, λόγω έλλειψης συγκεκριμένων γνώσεων, ένα εύρημα το οποίο συµμερίζεται και η Deri (2005) η οποία αναφέρει την αναγκαιότητα συνεργασιών με την κοινότητα ώστε οι μαθητές να μυηθούν σε διαφορετικούς τρόπους εκπαιδευτικής διαδικασίας και τρόπου σκέψης. Ακόμη, η συνέπεια αναφορικά με τον χρόνο και τη σύνδεση λόγων και πράξεων, η ανιδιοτέλεια και η διάθεση για εθελοντισμό θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς βασικά κριτήρια επιλογής των συνεργατών ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι δεν πρέπει να αποκλείεται κανείς από μια συνεργασία.

Η άμεση εμπλοκή των συνεργατών θεωρείται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς επιτακτική καθώς στην πλειονότητά τους υποστηρίζουν ότι οι εταίροι πρέπει να συμμετέχουν από την αρχή στην στοχοθεσία και γενικότερα στις διαδικασίες της συνεργασίας διασφαλίζοντας έτσι την αποτελεσματικότητα του κοινού εγχειρήματος. Αρκετοί είναι άλλωστε οι ερευνητές οι οποίοι αναφέρουν τη σημασία της άμεσης εμπλοκής των εταίρων στις διαδικασίες της συνεργασίας καθώς και τη συνεργασία με βάση τις ανάγκες της κοινότητας, ώστε η τελευταία να είναι βιώσιμη και ποιοτική (Mattessich & Monsey, 1992· Bowen, 2005· Hands, 2010· Lane & Dorfman, 1997· Sanders & Lewis, 2005· Kilpatrick, et. al., 2003· Savelava et. al., 2010). Παράλληλα, υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέτει τους στόχους μιας συνεργασίας από την αρχή και στη συνέχεια, εφόσον το θεωρεί χρήσιμο, να εμπλέκει και τους φορείς-συνεργάτες. Ακόμη, ως συνέπεια των παραπάνω, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δείχνουν να είναι δεκτικοί στις προτάσεις και τις πρωτοβουλίες των συνεργατών τους, με λίγες εξαιρέσεις οι οποίοι θεωρούν ότι οι ίδιοι πρέπει να ελέγχουν τις προτάσεις των άλλων εταίρων.

Οι μαθητές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στις επιλογές των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι, δίνουν πολύ μεγάλο βάρος στην συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις διαδικασίες της συνεργασίας, όπως για παράδειγμα στην επιλογή του θέματος με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τη στοχοθεσία κ.α. Φαίνεται να θεωρούν ισάξιους και ισότιμους συνεργάτες τα παιδιά (Savelava et. al., 2010) τα οποία πολλές φορές μπορεί να δώσουν λύσεις τις οποίες οι ενήλικες συνεργάτες μπορεί και να μην είχαν σκεφτεί ενώ λίγοι είναι εκείνοι οι οποίοι

θεωρούν ότι η άμεση εμπλοκή των μαθητών πρέπει να ελέγχεται ανάλογα με την ηλικία τους. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους φαίνεται και στην επιλογή των πρώτων ως προς το είδος των ομάδων που επιλέγουν. Έτσι, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών επιλέγει τις μικτές ομάδες εργασίας (μαθητές και ενήλικες εταίροι) διότι η συνεργασία έτσι γίνεται πιο αποτελεσματική δημιουργώντας κανάλια επικοινωνίας αλλά και δεσμούς μεταξύ των συνεργατών (Doyle & Krasny, 2003). Βέβαια, υπάρχουν και εκείνοι οι οποίοι επιλέγουν τις αμιγείς ομάδες συνεργασίας λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης στους ενήλικες (αδυναμία να συνεργαστούν με παιδιά) ενώ λιγότεροι κάνουν λόγο για το ηλικιακό εμπόδιο των μαθητών.

Αναφορικά με τη δράση, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σχετικά με τα αποτελέσματα μιας συνεργασίας σχολείου-κοινότητας. Από την ανάλυση των απαντήσεων διαφαίνεται μια τάση των εκπαιδευτικών να πιστεύουν ότι τόσο οι μαθησιακοί όσο και οι πρακτικοί στόχοι είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν σε μια τέτοια συνεργασία. Περισσότερη έμφαση όμως δίνεται στους μαθησιακούς στόχους καθώς θεωρούν ότι είναι πιο εφικτοί και εύκολοι στην πραγματοποίησή τους, χωρίς όμως να θεωρούν υποδεέστερους και τους στόχους που οδηγούν σε πιο πρακτικά αποτελέσματα. Στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με τον όρο «πρακτικό στόχο» εννοούν τον οποιονδήποτε στόχο μπορεί να οδηγήσει σε από αποτέλεσμα, από ένα γραπτό κείμενο έως ταμπέλες οι οποίες μπαίνουν σε διάφορα σημεία της κοινότητας. Η τάση των εκπαιδευτικών να προτιμούν περισσότερο τους μαθησιακούς στόχους φαίνεται να αιτιολογείται από τους παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη συνεργασιών όπως η έλλειψη υποδομών και χώρου καθώς επίσης και η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών να προσανατολίσουν τη συνεργασία σε πιο πρακτικά και χειροπιαστά για την κοινότητα αποτελέσματα.

Η αλλαγή της καθημερινότητας του σχολείου, των συμμετεχόντων και εν γένει της κοινότητας ήταν ακόμη ένα ερώτημα της δεδομένης έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσα από τις συγκεκριμένες συνεργασίες οι συμμετέχοντες μπορούν να αλλάξουν στάση και νοοτροπία τόσο απέναντι στο περιβάλλον, όσο και απέναντι στην κοινότητα, στα μέλη της και τις ανάγκες της, αλλάζοντας έτσι και τις δραστηριότητες της καθημερινότητάς τους (Efird, 2014 · Thomson, 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δίνουν σημασία και στα συναισθήματα των συμμετεχόντων στη συνεργασία, τα οποία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, είναι θετικά (Doyle & Krasny, 2003) και θεωρούν ότι μπορούν να διαφοροποιήσουν την καθημερινότητά τους προς το καλύτερο.

Η συμβολή των δράσεων στη βιωσιμότητα της συνεργασίας είναι δείκτης που καθορίζει την ποιότητα των δράσεων μέσα σε μια συνεργασία σχολείου κοινότητας (Espineta και Ζαχαρίου, 2014) και για αυτό το λόγο οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αναφέρουν τους παράγοντες οι οποίοι διασφαλίζουν τη βιωσιμότητα μιας συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ. Η ανατροφοδότηση, τόσο κατά τη διάρκεια της συνεργασίας όσο και από τα αποτελέσματά της, σε συνδυασμό με τη διασφάλιση της συνέχειας της συνεργασίας πέρα από το ένα σχολικό έτος ή τα όρια του σχολείου, θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως οι κύριοι παράγοντες ώστε να μπορέσει μια τέτοια συνεργασία να είναι βιώσιμη. Επίσης, η θέληση για δουλειά από την μεριά όλων των συνεργατών κρίνεται απαραίτητη για την συνέχιση της συνεργασίας όπως επίσης και η όρεξη και η επιθυμία των μαθητών για συμμετοχή. Ακόμη, η ανάγκη για κεντρικό σχεδιασμό (π.χ. κάποιος συντονιστής) αλλά και η εξασφάλιση πόρων και υποδομών κρίνονται απαραίτητοι παράγοντες βιωσιμότητας της συνεργασίας ενώ παράλληλα ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να αποβλέπουν σε κάποιο κέρδος (όφελος) ώστε να μπορούν να συνεχίσουν στην συνεργασία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, επιπλέον, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους μαθητές ως τους άμεσα επωφελούμενους μιας τέτοιας συνεργασίας ενώ υπάρχουν και άλλοι οι οποίοι πιστεύουν ότι όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να επωφεληθούν της συνεργασίας. Το γεγονός αυτό ίσως οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε προγράμματα και συνεργασίες στις οποίες η παρουσία της κοινότητας δεν ήταν τόσο έντονη ώστε να μπορούν να διακρίνουν τα θετικά αποτελέσματα που απολαμβάνει η κοινότητα. Για τον λόγο αυτό και μιλώντας μέσα από την διδακτική τους εμπειρία είναι πιο εύκολο και ευνόητο να ξεχωρίσουν τις ωφέλειες που αφορούν τους μαθητές σε σύγκριση με αυτές που αφορούν την κοινότητα.

Η μάθηση που αποκτιέται από τους εμπλεκόμενους αναφέρεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως αναφέρθηκε και στους στόχους, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγάλη βαρύτητα στο τι και το πώς θα μάθουν οι μαθητές τους, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει ότι αποκλείουν και την κοινότητα από αυτή τη διαδικασία. Αναφορικά λοιπόν με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό που κυρίως μπορούν να αποκομίσουν σαν μάθηση από την συνεργασία είναι μια κουλτούρα συνεργασίας καθώς και εμπειρίες ζωής. Οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν βιωματικά ορισμένες αξίες όπως αυτές του εθελοντισμού, της προσφοράς, της υπευθυνότητας και κυρίως της συνεργασίας μέσα από την άμεση εμπλοκή τους στις διαδικασίες της συνεργασίας (Doyle & Krasny, 2003· Czippan, et. al., 2010). Παράλληλα μπορεί να αλλάξουν και στάση απέναντι στον τρόπο ζωής τους και στις δραστηριότητες της καθημερινότητάς τους αλλά και απέναντι στο περιβάλλον, τις ανάγκες, τις ευαισθησίες και την σημασία του περιβάλλοντος (Efird, 2014· Thomson, 2006· Johns, et. al. 2000b· Zachariou & Symeou, 2009 Liarakou et. al., 2014· Doyle & Krasny, 2003· Liu & Kaplan, 2006· Czippan, et. al., 2010). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσα από την συνεργασία σχολείου-κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν γνώσεις και ικανότητες σχετικές τόσο με το περιβάλλον (Lane & Dorfman 1997· Liarakou et. al., 2014· Doyle & Krasny, 2003· Liu & Kaplan, 2006) όσο και σχετικές με την έρευνα και την διαδικασία της συνεργασίας γενικότερα (Hands, 2010· Zachariou & Symeou, 2009· Czippan, et. al., 2010)

Παράλληλα με τους μαθητές μπορούν να μάθουν και οι φορείς μέσα από την συνεργασία, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες που συμμετέχουν σε προγράμματα συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την ΕΑΑ μπορούν να μάθουν πολλά από τις ιδέες των μαθητών και να πάρουν έτσι ανατροφοδότηση για τις κινήσεις τους είτε όσο αφορά την δουλειά τους είτε την καθημερινότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ιδιαίτερα την απλότητα και την αγνότητα των σκέψεων των μαθητών και θεωρούν ότι οι ενήλικες συμμετέχοντες μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με ιδέες που δεν μπορούσαν να σκεφτούν αλλιώς και να αλλάξουν έτσι ορισμένα δεδομένα στη ζωή τους. Επίσης, μέσω των διαδικασιών τη συνεργασίας οι ενήλικες μπορούν να μάθουν και να κατανοήσουν τα ίδια τα παιδιά, τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους (Crawford, 2015) και να μάθουν να τα αντιμετωπίζουν ως ισάξια και ισότιμα μέλη της κοινότητας. Η αναφορά αυτή των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική καθώς μια κοινότητα που επιδιώκει την ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των μελών της αποτελεί γεγονός το οποίο συντελεί στη συνοχή της κοινότητας καθώς και σε μια προσπάθεια βιώσιμης λειτουργίας της (Kilpatrick et. al., 2003· Zaferatos, 2007). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους ότι οι φορείς, είτε πρόκειται για άτομα είτε για υπηρεσίες ή επιχειρήσεις, μπορούν να μάθουν να συνεργάζονται. Οι μαθητές, έχοντας πιο ‘ανοιχτόμυαλες’ ιδέες και πρακτικές, φαίνονται ως πρότυπα συνεργασίας στα μάτια των φορέων οι οποίοι βλέποντας παράλληλα και τα

αποτελέσματα της συνεργασίας, εφαρμόζουν πρακτικές και ιδέες τόσο στην επαγγελματική όσο και στην καθημερινή τους ζωή. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τις διεθνείς έρευνες στις οποίες αναφέρεται ότι οι ενήλικες που συμμετέχουν σε συνεργασίες σχολείου-κοινότητας αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες απαραίτητες για τη συνεργασία (Ζαχαρίου κ. συν. 2008· Zachariou, & Symeou, 2009· Johns, et. al., 2000b). Ακόμη, από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, προκύπτει πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι φορείς μπορούν να κερδίζουν συναισθηματικά τόσο από την επαφή με τα παιδιά και τις ιδέες τους όσο και από την ευχαρίστηση και την αξία του να μεταλαμπαδεύουν τις γνώσεις τους (Doyle & Krasny, 2003· Thomson, 2006· Liu & Kaplan, 2006· Tali Tal, 2004· Johns, et. al., 2000b· Ζαχαρίου κ.ά., 2008)

Ένα ακόμη συμπέρασμα το οποίο προκύπτει από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον όρο της μάθησης είναι η πεποίθησή τους ότι η μάθηση συντελείται μέσα στις διαδικασίες της συνεργασίας και είναι αμφίδρομη. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν ότι οι μαθητές μαθαίνουν από τους φορείς ενώ παράλληλα και οι φορείς μπορούν να μάθουν από τους μαθητές, όπως φάνηκε με όσα προαναφέρθηκαν. Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατανοητή η σημασία της συνεργασίας καθώς και οι συνεργάτες αναγνωρίζουν την αξία και την προσφορά των υπόλοιπων συνεργατών, γεγονός το οποίο δεν θα μπορούσε να συμβεί σε διαφορετική περίπτωση.

Τέλος, η σημασία της επικοινωνίας, ως ένας από τους θεμέλιους λίθους της συνεργασίας, φαίνεται από τα αποτελέσματα της δεδομένης έρευνας και έτσι επιβεβαιώνονται οι ισχυρισμοί προγενέστερων ερευνών. Η επικοινωνία θεωρείται από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ως ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της συνεργασίας (Mattessich & Monsey, 1992) καθώς διασφαλίζει τη σωστή λειτουργία και οργάνωση της συνεργασίας ενώ παράλληλα συμβάλλει και στην αποτελεσματικότητά της. Αρχικά, και σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων, η επικοινωνία είναι το μέσο για την αποτελεσματική λειτουργία της συνεργασίας καθώς συμβάλλει στην ανταλλαγή μηνυμάτων αλλά και στην επίλυση διαφορών που προκύπτουν μεταξύ των συνεργατών ενώ τονίζεται και η σημασία της γενικότερα. Επίσης, οι ερωτηθέντες αναφέρουν πως μέσω της συνεχούς επικοινωνίας επιτυγχάνεται η σωστή οργάνωση της συνεργασίας ενώ εκτελούνται σωστά οι διαδικασίες του προγράμματος γενικότερα (Czippan, et. al., 2010). Ακόμη, η επικοινωνία θεωρείται βασικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας καθώς αναφέρεται ότι μέσω της συχνής επαφής των συνεργατών μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι της συνεργασίας αποφεύγοντας προβλήματα που προκύπτουν από την κακή συνεννόηση και την λάθος κατανόηση των καθηκόντων των συνεργατών. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από αναφορές σε διεθνείς έρευνες όπου γίνεται λόγος ότι μέσω της επικοινωνίας λύνονται τυχόν διαφορές (Johns, et. al., 2000b· Czippan, et. al., 2010) ανταλλάσσονται πληροφορίες και αποτελέσματα (Mattessich & Monsey, 1992· Savelava et. al, 2010) τα οποία αποτελούν παράγοντες που διευκολύνουν τη διαδικασία της επικοινωνίας αλλά και της συνεργασίας γενικότερα.

Επιπρόσθετα, για να επικοινωνούν σωστά και ομαλά οι συνεργάτες πρέπει να τηρούνται κάποια κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι η επικοινωνία στα πλαίσια μιας συνεργασίας πρέπει να διέπεται από το σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την ισότητα μεταξύ των συνεργατών ώστε να γίνονται ομαλά οι διαδικασίες της επικοινωνίας και να αντιμετωπίζονται προβλήματα. Η ειλικρίνεια θεωρείται και εδώ, όπως και στη διαδικασία επιλογής συνεργατών, βασικός παράγοντας για την ομαλή και σωστή επικοινωνία των συνεργατών ενώ και οι υποχωρήσεις θεωρούνται απαραίτητες.

Ακόμη, ανάμεσα στους παράγοντες που διασφαλίζουν την καλή επικοινωνία οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και τη σωστή οργάνωση αυτής, με συχνές συναντήσεις αλλά και σωστό προγραμματισμό όπου οι ρόλοι των συμμετεχόντων είναι καθορισμένοι. Τα συγκεκριμένα κριτήρια ταιριάζουν με αυτά που αφορούν στην επιλογή των συνεργατών όπως αναφέρθηκε πιο πάνω.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων που λήφθηκαν στην δεδομένη έρευνα, αναδεικνύει και πιθανά προβλήματα που προκύπτουν, αναφορικά με την επικοινωνία μέσα στη συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές των συνεργατών, από τους φορείς ως και τους μαθητές, όπως αυτά της ιδιοτέλειας και του εγωισμού αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ τους ενώ πιστεύουν ότι οι απόλυτες συμπεριφορές και απόψεις δεν συμβάλλουν σε μια σωστή επικοινωνία. Ακόμη, αστάθμητοι παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου μπορούν να εμποδίσουν την επικοινωνία. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα έρχονται σε συμφωνία με τα κριτήρια επιλογής των συνεργατών αλλά και τους παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη συνεργασιών, τα οποία ήδη αναφέρθηκαν. Σε αντίθεση βέβαια με τα προλεγόμενα έρχονται οι απόψεις ορισμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι δεν υπάρχουν σοβαρά προβλήματα επικοινωνίας μέσα σε μια συνεργασία.

Κλείνοντας τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να αναφερθεί ότι στα πλαίσια της διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάστηκαν ορισμένες δυσκολίες καθώς υπάρχουν λίγες έρευνες σχετικές με τη συνεργασία σχολείου-κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ. Το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο και για τον λόγο αυτό η σχετική βιβλιογραφία είναι σχετικά περιορισμένη. Επιπλέον, υπήρξαν πρακτικές δυσκολίες στην εύρεση του κατάλληλου αριθμού συμμετεχόντων λόγω περιορισμού χρόνου και πόρων. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προέρχονται μόνο από τα δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και ο αριθμός τους, αν και επαρκής για την ανάδειξη των βασικών τάσεων, είναι σχετικά μικρός. Επιπλέον, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν συμμετάσχει σε συνεργασίες με την κοινότητα οι οποίες να έχουν βάθος και έτσι οι περισσότεροι αναφέρονταν είτε σε δικές τους μικρές εμπειρίες είτε σε ιδανικές συνεργασίες τις οποίες θα ήθελαν να αναπτύξουν στο μέλλον.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μικρή εμπειρία αλλά και εκπαίδευση για ανάπτυξη συνεργασιών με την κοινότητα, συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών για το πώς πρέπει να είναι μια σωστή συνεργασία σχολείου κοινότητας. Σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στις συνεργασίες σχολείου-κοινότητας ενώ παράλληλα οι αντιλήψεις τους σχετικά με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των συνεργασιών συνάδουν με τα διεθνή δεδομένα.

Ως συμπέρασμα από τα παραπάνω, μια πρόταση για περαιτέρω έρευνα αποτελεί η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και άλλων περιοχών, όχι απαραίτητα αστικών, σχετικά με το θέμα. Ακόμη προτείνεται η μελέτη περιπτώσεων συγκεκριμένων συνεργασιών σχολείου-κοινότητας στα πλαίσια της ΕΑΑ στην οποία θα ελέγχονται η ποιότητα της συνεργασίας αλλά και οι στάσεις και οι αντιλήψεις όλων των συμμετεχόντων (μαθητών, εκπαιδευτικών, φορέων).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική

- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ.: Μητσοπούλου, Χ., Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994)
- Deri, A. (2005). Μάθηση για την βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα. Στο: Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σελ. 719-752). Αθήνα: Gutenberg
- Espinete, M. & Ζαχαρίου, Α. (2014). *Θεμέλιοι λίθοι της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη*. (μτφ.: Λιαράκου, Ε., Γαβριλάκης, Κ.). ENSI I.n.p.a. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2014)
- Ζαχαρίου, Α., Καίλα, Μ. & Κατσίκης, Α. (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. *ΘΕΜΑΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, 1 (3), 269-288.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ
- Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ. (2012-2013) *Μεθοδολογία για την ανάπτυξη συνεργασιών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Λιαράκου, Γ., Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: νήσος
- Μπέτσας, Γ. (2007). *Η κοινοτική διάσταση στην εκπαίδευση. Ιστορικές προβολές- Σύγχρονες αναφορές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Άτραπος
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Άτραπος
- Φύλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: GUTENBERG
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Αγγλική

- Bowen, G. A. (2005). Local-level stakeholder collaboration: A substantive theory of community-driven development. *Community Development*, 36(2), 73-88.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools: Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Stollfuß Verlag Bonn GmbH & Co. KG.
- Crawford, S. (2015). Examining the process of university-school-community collaboration in an Irish Sports Studies and Physical Education context. *Irish Educational Studies*, (ahead-of-print), 1-19.
- Czippan, K., Varga, A., & Benedict, F. (2010). *Collaboration and Education for Sustainable Development* ανακτήθηκε από http://ensi.org/global/downloads/Publications/388/SUPPORT_Coll-and-ESD-book.pdf
- Diehl, D., Gray, C., & O'Connor, G. (2005). The school community council: Creating an environment for student success. *New directions for youth development*, 2005(107), 65-72.

- Doyle, R., & Krasny, M. (2003). Participatory rural appraisal as an approach to environmental education in urban community gardens. *Environmental Education Research*, 9(1), 91-115.
- Dryfoos, J. (2005). Full-service community schools: A strategy—not a program. *New directions for youth development*, 2005(107), 7-14.
- Efird, R. (2014). Learning places and ‘little volunteers’: an assessment of place-and community-based education in China. *Environmental Education Research*, (ahead-of-print), 1-12.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE
- Gereluk, D. (2006). *Education and community*. London: Continuum
- Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 339-351.
- Gronski, R., & Pigg, K. (2000). University and community collaboration experiential learning in human services. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 781-792.
- Hands, C. (2005). It's Who You Know" and" What You Know: The Process of Creating Partnerships between Schools and Communities. *School Community Journal*, 15(2), 63-84.
- Hands, C. M. (2010). Why collaborate? The differing reasons for secondary school educators' establishment of school-community partnerships. *School effectiveness and school improvement*, 21(2), 189-207.
- Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews: An Overview. In: U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Ed.), *A Companion to QUALITATIVE RESEARCH* (pp. 203-208). London: SAGE
- Hough, M. & Paine, J. 1997, *Creating Quality Learning Communities*, Macmillan Education Australia Pty Ltd, South Melbourne
- Johns, S., Kilpatrick, S., Falk, I., & Mulford, B. (2000a). *School contribution to rural communities: Leadership issues*. Centre for Research and Learning in Regional Australia
- Johns, S., Kilpatrick, S., Falk, I., & Mulford, B. (2000b). Leadership from Within: Rural Community Revitalisation and the School-Community Partnership.
- Kilpatrick, S., Johns, S., & Mulford, B. (2003, January). Maturing school-community partnerships: Developing learning communities in rural Australia. In *AARE 2003: Educational research, risks, & dilemmas* (pp. 1-1). Australian Association for Research in Education.
- Krippendorff, K. (1980). *CONTENT ANALYSIS An Introduction to Its Methodology*. California: SAGE
- Lane, B., & Dorfman, D. (1997). Strengthening Community Networks: The Basis for Sustainable Community Renewal. Program Report.
- Liarakou, G., Gavrilakis, C. & Flogaitis, E. (2014). *PROFILES OF ISOLATED COMMUNITIES AND WAYS INTO INTEGRATION*. ENSI I.n.p.a.
- Liu, S. T., & Kaplan, M. S. (2006). An intergenerational approach for enriching children's environmental attitudes and knowledge. *Applied Environmental Education and Communication*, 5(1), 9-20.
- Mattessich, P. W., & Monsey, B. R. (1992). *Collaboration: what makes it work. A review of research literature on factors influencing successful collaboration*. Amherst H. Wilder Foundation, 919 Lafond, St. Paul, MN 55104..

- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved May 20, 2015, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In: U. Flick, E. Kardorff & I. Steinke (Ed.), *A Companion to QUALITATIVE RESEARCH* (pp. 266-275). London: SAGE
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Beltz. Retrieved May 20, 2015, from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Miller, P. M., & Hafner, M. M. (2008). Moving Toward Dialogical Collaboration: A Critical Examination of a University—School—Community Partnership. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 66-110.
- Mogensen, F., & Mayer, M. (2005). Eco-schools: trends and divergences. *A Comparative Study on ECO-school development processes in*, 13.
- Morgan, A. D. (2009). Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. *Local Environment*, 14(5), 443-459.
- Sanders, M. G. (2003). Community involvement in schools from concept to practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180.
- Sanders, M. G., & Lewis, K. C. (2005). Building bridges toward excellence: Community involvement in high schools. *The High School Journal*, 88(3), 1-9.
- Savelava, S., Savelau, D., & Cary, M. B. (2010). Practicing ESD at School Integration of Formal and Nonformal Education Methods Based on the Earth Charter (Belarusian Experience). *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 259-269.
- Scott, W. (2011). Sustainable Schools and the Exercising of Responsible Citizenship—a review essay. *Environmental Education Research*, 17(3), 409-423.
- Smith, G. A. (2015). Community organizing, schools, and the right to the city. *Environmental Education Research*, 21(3), 478-490.
- Tali Tal, R. (2004). Community-based environmental education—a case study of teacher–parent collaboration. *Environmental Education Research*, 10(4), 523-543.
- Thomson, P. (2006). Miners, diggers, ferals and show-men: school–community projects that affirm and unsettle identities and place?. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 81-96.
- UNCED (1992). *Agenda 21: Programme of action for sustainable development. Rio declaration on Environment and Development*. New York
- UNECE, (2005). *UNECE STRATEGY FOR EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT*. Vilnius ανακτήθηκε από: <http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>
- UNESCO, (2002). *Education, Public Awareness and Training for Sustainability: Input to the Report of the Secretary General to the Second Preparatory Session for the World Summit on Sustainable Development*. Paris
- UNESCO, (2006). *Framework for the UN DESD International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO
- UNESCO, (2007). *The UN Decade of Education for Sustainable Development(DESD 2005-2014). The First Two Years*. Paris: UNESCO
- Zachariou, A., & Symeou, L. (2009). The local community as a means for promoting education for sustainable development. *Applied environmental education & communication*, 7(4), 129-143

Zaferatos, N. C. (2007). Sustainable Planning Education as Intercultural Service Learning Kefalonia Program in Sustainable Community Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 199-208.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΒΑΣΙΚΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ – ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΕ

- Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
- Πόσα χρόνια είστε σε αυτό το σχολείο;
- Ασχολείστε με την ΠΕ;
 - Αν ναι, πόσο καιρό ασχολείστε;
- Στο πλαίσιο της ενασχόλησής σας με την ΠΕ, **συνεργάζεστε με άλλα άτομα ή φορείς** (εντός ή εκτός σχολείου);
 - Αν ναι, υπάρχει κάποια συνεργασία που θεωρείτε αξιόλογη;
 - Αν ναι, ποιο ήταν/είναι το αντικείμενό της και ποια τα αποτελέσματα;

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ – ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

- Ας επικεντρωθούμε τώρα σε αυτό που ονομάζουμε **συνεργασία σχολείου-κοινότητας**. Έχετε συνεργαστεί ποτέ με πρόσωπα ή φορείς από την ευρύτερη κοινότητα (π.χ. γονείς, επαγγελματίες, υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης, ΜΚΟ, επιχειρήσεις κλπ.) για να υλοποιήσετε μαζί κάποιο πρόγραμμα ή έργο; (Αν χρειαστεί διευκρίνιση, παρουσιάζουμε συνοπτικά ένα παράδειγμα)
 - Αν ναι, ποιο ήταν το αντικείμενο και τα αποτελέσματα της συνεργασίας;
 - Αν όχι, γνωρίζετε από άλλους συναδέλφους ή γνωστούς σας τέτοιες συνεργασίες; Τι έχουν κάνει;
 - Εσείς θα θέλατε να αναπτύξετε τέτοιες συνεργασίες;
 - Αν όχι, γιατί;
 - Αν ναι, τι σας εμποδίζει να το κάνετε;
 - ✓ Τι θα σας βοηθούσε να αναπτύξετε μια τέτοια συνεργασία;
 - ✓ Η κοινότητά σας είναι δεκτική σε τέτοιες συνεργασίες;
 - Θεωρείτε ότι είναι χρήσιμες τέτοιου είδους συνεργασίες; Γιατί;

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

- Ποιος πρέπει, κατά τη γνώμη σας, να παίρνει την **πρωτοβουλία** για να ξεκινήσει μια συνεργασία του σχολείου με κάποιο άτομο ή φορέα της ευρύτερης κοινότητας;
 - Θα ανταποκρινόσασταν ως σχολείο σε μια πρόταση συνεργασίας από ένα πρόσωπο ή φορέα της κοινότητας;
 - Από ποιους παράγοντες εξαρτάται η ανταπόκρισή σας;

Έστω, λοιπόν, ότι σχεδιάζουμε ένα πρόγραμμα ΠΕ και διαπιστώνουμε την ανάγκη συνεργασιών. (Παραδείγματα εφόσον χρειαστεί)

- Με ποια **κριτήρια** θα επιλέξουμε τους συνεργάτες;
- Σε ποια **φάση (σχεδιασμός ή υλοποίηση)** πρέπει να εμπλακούν οι συνεργάτες;
 - Τους εμπλέκουμε στον σχεδιασμό ή τους αναθέτουμε εργασία;
 - Σε ποιον βαθμό πρέπει να επιτρέπουμε στους εξωτερικούς συνεργάτες να παίρνουν πρωτοβουλίες (στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση);
- Σε ποιον βαθμό **τα παιδιά** μπορούν να εμπλακούν στον σχεδιασμό της συνεργασίας (π.χ. να επιλέξουν σε ποια δραστηριότητα θα εμπλακούν, ποιον ρόλο θα αναλάβουν);
 - Αν χρειαστεί να διαμορφωθούν **ομάδες εργασίας**, αυτές θα πρέπει να είναι αμιγείς (π.χ. κάτι που κάνουν μόνο οι μαθητές, μόνο οι γεωπόννοι, μόνο οι γονείς...) ή πρέπει/μπορεί να διαμορφώνονται μικτές ομάδες; Γιατί;
 - Θεωρείτε ότι τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε κάθε είδους δραστηριότητα και να συνεργαστούν με οποιονδήποτε; Αν όχι, γιατί;

ΔΡΑΣΗ – ΜΑΘΗΣΗ – ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Ποιοι πιστεύετε ότι μπορεί να είναι οι στόχοι μιας συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα;
 - Πιστεύετε ότι είναι σημαντικό μια συνεργασία να έχει **πρακτικό (ορατό- χειροπιαστό) αποτέλεσμα** και γιατί;
- Ποιος πρέπει να **επωφελείται από τα αποτελέσματα** και γιατί;
 - Πιστεύετε ότι μια συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα μπορεί να έχει αποτελέσματα που μπορούν **να αλλάξουν την καθημερινότητα** του σχολείου ή/και της κοινότητας;
- Ποιοι εκτιμάτε ότι είναι οι βασικοί παράγοντες για **να διατηρηθεί η συνεργασία μέχρι το τέλος** του έργου;

ΜΑΘΗΣΗ

- Μπορεί οι εμπλεκόμενοι **να μάθουν** κάποια πράγματα μέσα από τη συνεργασία και τι;
 - Για τα μέλη τους σχολείου;
 - Για τους συμμετέχοντες από την κοινότητα;
 - Είναι εφικτό να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον;

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

- Θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο οι εμπλεκόμενοι σε μια συνεργασία να **επικοινωνούν** μεταξύ τους; Γιατί;
 - Τι σημαίνει για εσάς επικοινωνία σε μια συνεργασία;

- Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να **διασφαλιστεί η καλή επικοινωνία** σε μια τέτοια συνεργασία;
- Τι μπορεί να **εμποδίζει την επικοινωνία** σε μια συνεργασία;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:2 ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Πιθανά εμπόδια στην ανάπτυξη συνεργασίας

Category	Category Title	Absolute Frequency	Relative Frequency	Category occurs in N documents	Category occurs in % of all documents
D1	den uparxoun provlimata	5	0,122	4	0,267
D2	xronos- uli	11	0,268	9	0,6
D3	elleipsi empeirias	2	0,049	2	0,133
D4	eleipsi ekpaideusi daskalwn	2	0,049	2	0,133
D5	den uparxei thelisi kai oreksi	2	0,049	2	0,133
D6	elleipsi organwsis-8elisis apo ti meria twn forewn	5	0,122	4	0,267
D7	fovos oti dn 8a exei sunexeia	2	0,049	2	0,133
D8	provimata me goneis	6	0,146	6	0,4
D9	oikonomikoi-grafeiokratikoi logoi	6	0,146	4	0,267

Document	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
S1.txt	2	0	0	0	0	0	0	0	0
S2.txt	1	1	0	0	0	0	0	1	0
S3.txt	1	3	1	0	0	0	0	0	0
S4.txt	0	0	0	1	1	0	0	0	0
S5.txt	0	0	0	0	0	2	0	0	0
S6.txt	1	0	0	0	0	0	0	0	0
S7.txt	0	1	0	0	0	1	1	0	0
S8.txt	0	1	0	0	0	1	0	1	0
S9.txt	0	0	0	0	0	0	0	1	0
S10.txt	0	1	0	0	0	0	0	1	1
S11.txt	0	0	0	0	0	0	0	0	2
S12.txt	0	1	1	0	0	0	0	0	0
S13.txt	0	1	0	1	0	0	0	0	0
S14.txt	0	1	0	0	0	0	1	1	1
S17.txt	0	1	0	0	1	1	0	1	2

Τρόπος συμμετοχής

	Category	Category Title	Absolute Frequency	Relative Frequency	Category occurs in N documents	Category occurs in % of all documents
dimiourgia omadwn			16	0,14	15	0,33
	H7	Om: sunergasia me megalous - empistosuni	11	0,1	10	0,67
	H12	Om: oxi toso eukola sunergasia me megalous, oxi empistosuni stoys megalous	4	0,04	4	0,27
	H15	Om: duskola sunergasia.. kuriws megala paidia	1	0,01	1	0,07
emploki sunergatwn			16	0,14	15	0,33
	H4	E: apo tin arxi	9	0,08	9	0,6
	H11	E: 8etei stoxous k meta emploki allwn	5	0,04	4	0,27
	H18	E: eksartatai	2	0,02	2	0,13
kritiria epilgis			24	0,21	24	0,27
	H3	K: koino orama-stoxoi	5	0,04	5	0,33
	H9	K: empistosuni	2	0,02	2	0,13
	H10	K: empeiria-sxetiko antikeimeno k kales kritikes	9	0,08	9	0,6
	H14	K: sunepeia	3	0,03	3	0,2
	H17	K: 8etika xarakteristik xaraktira-anidioteleia,	3	0,03	3	0,2
	H20	K: emploki olwn	2	0,02	2	0,13
paidia kai summetoxi tous			15	0,13	15	0,5
	H6	Paidia: summetoxi pantou	11	0,1	11	0,73
	H16	Paidia: eksartatai apo tin orimotita tous	4	0,04	4	0,27

poios pairnei tin prwtovoulia			30	0,26	27	0,36
	H1	P: dektikoi se protaseis dimosiou	10	0,09	10	0,67
	H2	P: dyskolia se idiwtes	5	0,04	4	0,27
	H8	P: apo to sxoleio ksekina i idea	4	0,04	4	0,27
	H13	idiotes: 8etiki apantisi me proupo8eseis	9	0,08	8	0,53
	H21	dektikoi se olous	2	0,02	1	0,07
summetoxi sunergatwn kai prwtovoulies			14	0,12	14	0,47
	H5	Summetoxi: oxi sugentrwtiko, prwtovoulies me syzitisi	12	0,1	12	0,8
	H19	Summetoxi: akouei idees alla tis filtrarei	2	0,02	2	0,13

Document	H1	H2	H8	H13	H3	H9	H10	H14	H17	H20	H4	H11	H18	H5	H19	H6	H16	H7	H12	H15	H21
S1.txt	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
S2.txt	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0
S3.txt	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
S4.txt	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
S5.txt	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
S6.txt	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	1	0	0
S7.txt	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
S8.txt	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0
S9.txt	1	2	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0
S10.txt	1	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0
S11.txt	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
S12.txt	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
S13.txt	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
S14.txt	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	2
S17.txt	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0

Δράση

	Category	Category Title	Absolute Frequency	Relative Frequency	Category occurs in N documents	Category occurs in % of all documents
apotelesmata			33	0,388	16	0,267
	E1	praktiko apotelesma	2	0,024	2	0,133
	E8	apotelesmata kai ma8isiaka kai praktika	25	0,294	10	0,667
	E11	apotelesmata ma8isiaka	4	0,047	3	0,2
	E12	apotelesma praktiko dyskolo	2	0,024	1	0,067
ka8imerinotita			18	0,212	14	0,467
	E3	ka8imerinotita: allagi sta sunais8imata	4	0,047	3	0,2
	E5	ka8: allagi suneidisis- nootropias	14	0,165	11	0,733
viwsimotita			19	0,224	15	0,25
	E4	viwsimotita: anatrofodotisi-sunexeia	8	0,094	6	0,4
	E6	viws: 8elisi kai douleia	5	0,059	5	0,333
	E10	viws: kentrikos suntonismos kai upodomes	4	0,047	3	0,2
	E13	viws: kerdos tw n sunergatwn	2	0,024	1	0,067
wfeleia			15	0,176	14	0,311
	E2	wfeleia: oloi	6	0,071	5	0,333
	E7	wfeleia: kuriws ta paidia	6	0,071	6	0,4
	E9	wfeleia: koinotita	3	0,035	3	0,2

Document	E1	E8	E3	E5	E2	E9	E7	E4	E6	E10	E11	E12	E13
S1.txt	1	0	2	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0
S2.txt	0	2	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	0
S3.txt	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
S4.txt	0	2	0	1	0	1	1	0	0	2	0	0	0
S5.txt	0	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0
S6.txt	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	0
S7.txt	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2
S8.txt	0	2	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
S9.txt	0	3	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
S10.txt	0	2	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0
S11.txt	0	3	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	0
S12.txt	0	2	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0
S13.txt	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0
S14.txt	0	4	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0
S17.txt	0	3	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0

Μάθηση

	Category	Category Title	Absolute Frequency	Relative Frequency	Category occurs in N documents	Category occurs in % of all documents
megaloι			27	0,574	23	0,511
	F1	m: sunais8imatika	4	0,085	3	0,2
	F3	m: sunergasia	7	0,149	7	0,467
	F6	m:anatrofodotisi- idees mauitwn	16	0,34	13	0,867
paidia			20	0,426	16	0,356
	F4	p: gnwseis	7	0,149	5	0,333
	F5	p:empeiria	8	0,17	6	0,4
	F7	p:allagi stasis-gnwseis	5	0,106	5	0,333

Document	F1	F3	F4	F5	F6	F7
S1.txt	2	1	1	0	0	0
S2.txt	0	0	2	2	2	0
S3.txt	0	1	0	0	1	0
S4.txt	0	0	0	0	1	0
S5.txt	0	0	1	0	1	1
S6.txt	0	1	0	1	1	1
S7.txt	0	0	2	0	2	0
S8.txt	0	0	0	1	1	0
S9.txt	1	0	0	0	1	0
S10.txt	0	1	1	0	1	1
S11.txt	0	1	0	0	1	1
S12.txt	0	0	0	1	1	0
S13.txt	0	1	0	2	0	0
S14.txt	0	1	0	0	1	1
S17.txt	1	0	0	1	2	0

Επικοινωνία μεταξύ εμπλεκομένων

	Category	Category Title	Absolute Frequency	Relative Frequency	Category occurs in N documents	Category occurs in % of all documents
	kali epikoinwnia		23	0,434	21	0,467
	G3	ke: sebasmos- empistosuni	8	0,151	8	0,533
	G4	ke: upoxwriseis- eilikrinia	8	0,151	6	0,4
	G9	ke: swsti organwsi	7	0,132	7	0,467
	provlimata		14	0,264	14	0,311
	G5	p: provlimata me sunergates	9	0,17	9	0,6
	G8	p: den uparxoun provlimata	4	0,075	4	0,267
	G12	p:praktika provlimata	1	0,019	1	0,067
	simasia epikoinwnias		16	0,302	16	0,356
	G1	s: gi apotelesmatikotita	5	0,094	5	0,333
	G2	s: gia tin organwsi	2	0,038	2	0,133
	G6	s: gia swsti leitourgia tis sunergasias	9	0,17	9	0,6

Document	G1	G2	G6	G3	G4	G5	G8	G9	G12
S1.txt	1	1	0	1	2	1	0	0	0
S2.txt	0	0	1	1	2	0	1	0	0
S3.txt	1	0	0	0	1	0	1	0	0
S4.txt	1	0	1	0	0	0	0	1	0
S5.txt	0	0	0	1	0	1	0	1	0
S6.txt	1	0	0	1	0	1	0	0	0
S7.txt	0	0	1	0	0	1	0	1	0
S8.txt	1	0	0	1	0	1	0	1	0
S9.txt	0	0	1	0	0	1	0	1	0
S10.txt	0	0	1	1	1	1	0	0	0
S11.txt	0	1	0	0	0	1	0	1	0
S12.txt	0	0	1	1	0	0	0	0	1
S13.txt	0	0	1	1	0	0	1	0	0
S14.txt	0	0	1	0	1	1	0	0	0
S17.txt	0	0	1	0	1	0	1	1	0