

## **Κοινοτικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Αυστραλία: συμβολή στην ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών, των οικογενειών τους και των μελών της τοπικής κοινότητας**

**Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος**

[dimsid@edlit.auth.gr](mailto:dimsid@edlit.auth.gr)

Σχολικός Σύμβουλος 3<sup>ης</sup> Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης  
M. Ed., M. Th., Ph. D

**Περίληψη.** Τα κοινοτικά σχολεία είναι ένας τύπος δημόσιων σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Αυστραλία, αν και ιδιωτικά σχολεία έχουν υιοθετήσει το μοντέλο τους, που λειτουργούν ως ιδρύματα- κέντρα τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της κοινωνικής ζωής της τοπικής κοινότητας. Έτσι τα κοινοτικά σχολεία καθίστανται χώροι, όπου μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και κοινωνικοί φορείς συνάπτουν σχέσεις, αλληλεπιδρούν και αναπτύσσονται εντός ενός θεσμικού πλαισίου αμοιβαιότητας, συλλογικότητας και αλληλεγγύης. Ως αποτέλεσμα τα κοινοτικά σχολεία μέσω των ποικίλων συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών τους δράσεων και παρεμβάσεων συμβάλλουν σημαντικά στην ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών, των οικογενειών τους και των μελών της ευρύτερης τοπικής κοινότητας.

**Λέξεις κλειδιά:** Κοινοτικά σχολεία, ψυχική υγεία και ευεξία μαθητών, οικογένεια, τοπική κοινότητα

### **Εισαγωγή**

Τα κοινοτικά σχολεία, νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, δευτεροβάθμιας σχολεία, εμφανίζονται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Αυστραλία στις αρχές της δεκαετίας του 1990, και λειτουργούν στη βάση της φιλοσοφίας τόσο του συστημικού και κοινωνικο-οικολογικού μοντέλου (Epstein, 2005) και του ολιστικού μοντέλου ενίσχυσης της προστασίας των μαθητών (Commonwealth, 2000) όσο και του μοντέλου της προαγωγής της ψυχικής υγείας και ευεξίας των μαθητών μέσω εκπαιδευτικών δράσεων πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης (World Health Organization, 1994). Τα κοινοτικά σχολεία ιδρύθηκαν στη λογική ότι το σχολείο και η τοπική κοινότητα αλληλεπιδρούν και συνδέονται μεταξύ τους και ότι είναι απαραίτητο να οικοδομηθούν ισχυρές σχέσεις μεταξύ τους για την ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Έτσι ο κύριος σκοπός των κοινοτικών σχολείων είναι να φέρουν κοντά τους εκπαιδευτικούς, τις οικογένειες και τους συμμετόχους/εταίρους της κοινότητας ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη συλλογική επίδραση και υποστήριξη στους μαθητές, με το δεδομένο ότι αυτοί θα αποκτούν εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες πέραν του χώρου της σχολικής μονάδας, εντός του πλαισίου της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας. Στους παραπάνω κοινοτικούς συμμετόχους/εταίρους περιλαμβάνονται ο Δήμος, οι δημόσιες και δημοτικές κοινωνικές υπηρεσίες, οι τοπικοί ιδιωτικοί/επαγγελματικοί φορείς, οι πάροχοι ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών και τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Τα κοινοτικά σχολεία σε συνεργασία με τις αρμόδιες ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες εστιάζουν με τρόπο μεθοδικό και στοχευμένο τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους δράσεις στην

προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας των μαθητών και των οικογενειών τους, πέραν των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων (Battistich, Watson, Solomon, Lewis, & Schaps, 1999). Αυτό γίνεται επειδή οι μαθητές με ψυχική υγεία και ευεξία καθίστανται περισσότερο έτοιμοι και ικανοί: α) να ενταχθούν στην ομάδα αναφοράς της σχολικής τάξης και της τοπικής κοινότητας (Osterman, 2000), β) να προσαρμοστούν με μεγαλύτερη επάρκεια στις αρχές, στις νόρμες και στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου (Sheldon & Van Voorhis, 2004), γ) να αποκτήσουν θετικά κίνητρα για μάθηση, αλλαγή, συνεργασία και πειραματισμό (Martin & Dowson, 2009), δ) να επωφεληθούν στο μέγιστο βαθμό από το υφιστάμενο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των οικογενειών τους και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας (Epstein, 2002).

Η ίδρυση και λειτουργία των κοινοτικών σχολείων προκάλεσε το ερευνητικό ενδιαφέρον κορυφαίων πανεπιστημίων αναφορικά με τις πολυ-επίπεδες σχέσεις και αλληλο-επιδράσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των μελών της σχολικής μονάδας, της οικογένειας και της κοινότητας, αφού επιβεβαιώθηκε η σημαντική επίδραση του συστήματος σχολείο-οικογένεια-κοινότητα στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Στα αναφερόμενα πανεπιστήμια συμπεριλαμβάνονται το Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ (Harvard University, 2016), το Πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης (New York University, 2016) και το Πανεπιστήμιο Johns Hopkins (Johns Hopkins, 2016), τα οποία σχεδιάζουν και υλοποιούν επιμέρους σχέδια δράσης με θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα στις εξής 4 θεματικές περιοχές: α) προαγωγή της ολιστικής μάθησης και της σχολικής επιτυχίας των μαθητών στο σχολείο και στην καθημερινή τους ζωή, β) ενίσχυση της εμπλοκής των οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού στη μάθηση και στην κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, γ) παροχή ευκαιριών πρόσβασης και συμμετοχής στα μέλη της σχολικής και τοπικής κοινότητας σε ποιοτικά και βιώσιμα προγράμματα εκπαίδευσης και διά βίου μάθησης, πέραν των ωρών λειτουργία των σχολικών μονάδων, όπως βράδια και σαββατοκύριακα, δ) αναβάθμιση της προσχολικής και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης μέσω της εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων, που έχουν ως σκοπό: i) τη βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών, ii) την οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών, iii) την ενίσχυση των συνεργασιών σε επίπεδο κοινότητας και iv) την ομαλή και κανονική μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο και των παιδιών στο δευτεροβάθμιο σχολείο.

## **Τα κοινοτικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Αυστραλία**

Τα κοινοτικά σχολεία λειτουργούν σε αγροτικές και αστικές περιοχές (σε αναλογία 1 προς 2/3) με σκοπό να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, των οικογενειών και των κατοίκων της τοπικής περιοχής. Ως προς αυτό το σκοπό τα κοινοτικά σχολεία στοχεύουν καταρχήν να ικανοποιήσουν τις βασικές βιολογικές και έμφυτες ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών για διατροφή, στέγαση, ασφάλεια, μετακίνηση και υγεία. Ακολούθως τα κοινοτικά σχολεία αναπτύσσουν ανοιχτές και ισχυρές συνεργασίες με τους εταίρους της τοπικής κοινότητας και παρέχουν ευρεία υποστήριξη και ποικίλες ευκαιρίες στους μαθητές και στις οικογένειες τους για να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται, αφού οικοδομούν ένα σχολικό περιβάλλον, όπου: α) οι κοινοτικοί εταίροι ενισχύονται να φέρουν την εμπειρογνωμοσύνη και τεχνογνωσία εντός του σχολείου, β) τα μέλη της

σχολικής μονάδας ενθαρρύνονται να έρθουν σε σχέση και επικοινωνία με τους γονείς, τους γείτονες, τους κατοίκους, τις υπηρεσίες και τους οργανισμούς της τοπικής κοινότητας.

Τα περισσότερα κοινοτικά σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής είναι δημόσια σχολεία ενώ στην Αυστραλία είναι «μη κυβερνητικά» σχολεία, και περιλαμβάνουν κανονικά, πρότυπα, θεματικά (καλλιτεχνικά, μουσικά, περιβαλλοντικά) και μη κερδοσκοπικά σχολεία. Λιγότερα είναι τα ιδιωτικά σχολεία και τα ιδιωτικά θρησκευτικά σχολεία που λειτουργούν ως κοινοτικά σχολεία. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του «Συνασπισμού για τα Κοινοτικά Σχολεία» στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής λειτουργούσαν 280 κοινοτικά σχολεία το Μάιο του 2016, καταγράφοντας μία αυξητική τάση ως προς την ίδρυση νέων σχολείων για το χρονικό διάστημα 2011-2015 (Coalition for Community Schools, 2016a). Με βάση τα στοιχεία του «Συμβουλίου των Ανεξάρτητων Σχολείων» στην Αυστραλία λειτουργούσαν λιγότερα από 45 κοινοτικά σχολεία το Μάιο του 2016, καταγράφοντας μία μάλλον σταθεροποιητική τάση ως προς την ίδρυση νέων σχολείων για το χρονικό διάστημα 2011-2015 (Independent Schools Council of Australia, 2016a). Στα κοινοτικά σχολεία που λειτουργούν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής συμπεριλαμβάνονται (ενδεικτικά): α) το «The Children's Aid Society» στη Νέα Υόρκη, β) το «Hopkins Lloyd Community School στο Μιλγουόκι (Milwaukee), γ) το «Oakland Unified School District» στο Όουκλαντ (Oakland) της Καλιφόρνιας, δ) το «Griffith Elementary School» στην Ουάσινγκτον (Washington), ε) το «The Community School of West Seattle» στο Σιάτλ (Seattle) κ.α. Στα κοινοτικά σχολεία που λειτουργούν στην Αυστραλία συμπεριλαμβάνονται (ενδεικτικά): α) το «Wadalba Community School» στη Νέα Νότια Ουαλία (New South Wales), β) το «Melbourne Community Primary School» στη Μελβούρνη (Melbourne), γ) το «Alexandria Park Community School» στο Σίδνεϊ (Sydney), δ) «Pine Community school» στο Μπρίσμπεϊν (Brisbane) του Κουΐνσλαντ (Queensland), ε) το «Canberra High School» στην Καμπέρα (Canberra) κ.α.

Ως προς τη χρηματοδότησή τους το 20% των λειτουργικών εξόδων και καθαρών εσόδων των κοινοτικών σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής προέρχεται από πόρους της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης, το 14% από την Πολιτεία, το 12% από το Δήμο, το 26% από τη Δημοτική Κοινότητα, το 13% από ιδιωτικά ιδρύματα, το 4% από κοινοτικούς οργανισμούς και το υπόλοιπο ποσοστό προέρχεται από χορηγίες και δωρεές (Coalition for Community Schools, 2016b). Ως προς τη χρηματοδότησή τους στην Αυστραλία τα κοινοτικά σχολεία χρηματοδοτούνται μέσω ενός συνδυασμού οικονομικών συνεισφορών, που δίνει η Κεντρική Διοίκηση, η Πολιτεία, ο Δήμος, ιδιώτες χορηγοί και οι γονείς των μαθητών. Έτσι το 58 % των λειτουργικών εξόδων και το 86 % των καθαρών εσόδων των κοινοτικών σχολείων προέρχεται από τους γονείς και άλλες ιδιωτικές πηγές (Independent Schools Council of Australia (2016b).

### **Βασικές αρχές λειτουργίας των κοινοτικών σχολείων**

Τα κοινοτικά σχολεία προσαρμόζονται στις συνθήκες του άμεσου και ευρύτερου σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Rowling, 1996), καθώς αναγνωρίζουν ότι το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο των σχέσεων, που αναπτύσσεται μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, επιδρά σημαντικά στην κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Bronfenbrenner, 1977). Έτσι στα κοινοτικά σχολεία οι επιμέρους κοινωνικοί εταίροι, οι φορείς της τοπικής κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί και γονείς συνέρχονται, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν, κατά τη διάρκεια και πέραν της λειτουργίας των

σχολικών μονάδων (Bauch, 2001). Με αυτόν τον τρόπο τα κοινοτικά σχολεία αναβαθμίζονται ως θεσμός μάθησης και κοινωνικοποίησης (Keith, 1996), αφού ικανοποιούν: α) τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος για κοινωνική ανάπτυξη και ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών (Raphael, 2000), β) τις κοινωνικές προσδοκίες των γονέων για αναγνώριση και διαχείριση των εγγενών κοινωνικο-ψυχολογικών αναγκών των παιδιών τους για επάρκεια, αυτονομία και σύναψη σχέσεων με την ομάδα αναφοράς και ένταξης στ σχολείο (Dobia & O'Rourke, 2011).

Μία πρώτη βασική λειτουργία των κοινοτικών σχολείων είναι η οργάνωση και υλοποίηση συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών δράσεων, που αντικατοπτρίζουν και αναδεικνύουν τις αξίες της συμμετοχής, της διαφορετικότητας και της συμπεριληπτικότητας με σκοπό να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της πολιτισμικής/εθνικής καταγωγής, της γλώσσας και του εκπαιδευτικού τους επιπέδου: α) να μοιράζονται κοινές οικουμενικές αξίες του ανθρωπισμού (Leithwood & Jantzi, 2000), β) να καλύπτουν με επάρκεια τις ατομικές, πολιτιστικές, κοινωνικοοικονομικές και ακαδημαϊκές τους ανάγκες (Rowe, Stewart, & Patterson, 2007), γ) να αποκτούν την αίσθηση του συν-ανήκειν στην ομάδα του σχολείου τους (Carrington & Robinson, 2006). Ένα μεγάλο μέρος των παραπάνω συμπεριληπτικών πρακτικών και δράσεων αφορά μαθητές από πολιτισμικές μειονότητες, ειδικές μαθησιακές ανάγκες και αναπηρίες (MacArthur, Sharp, Kelly, & Gaffney, 2007), αφού στα κοινοτικά σχολεία είναι προτεραιότητα η προαγωγή των αρχών της συμπερίληψης, της μη διάκρισης και των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του παιδιού, που προϋποθέτουν την κατανόηση, την αμοιβαιότητα, την ανεκτικότητα και την φιλία μεταξύ όλων των εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων του πληθυσμού (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 1989). Ως προς αυτό το σκοπό τα κοινοτικά σχολεία εντοπίζουν εγκαίρως και επισταμένως και παρεμβαίνουν καταλυτικά με σκοπό να απομακρύνουν τα ποικίλα φυσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά εμπόδια, που επιφέρουν τον κοινωνικό αποκλεισμό ομάδων μαθητών υψηλού κινδύνου από το εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO, 2005).

Μία δεύτερη βασική λειτουργία των κοινοτικών σχολείων είναι η συλλογική διοίκηση, η οποία ασκείται μέσω της συνεργασίας και της ενεργότερης συμμετοχής του συλλόγου των διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων, που αφορούν λειτουργίες της διοίκησης, όπως είναι: i) ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, ii) η θέση στόχων με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους, iii) ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών, iv) η οργάνωση των δράσεων του σχολείου και v) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών. Μέσω της συλλογικής διοίκησης τα κοινοτικά σχολεία επιτυγχάνουν: α) να οικοδομηθεί μία σχολική κουλτούρα αλληλεγγύης, συντροφικότητας και αλληλοσεβασμού μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (York-Barr & Duke, 2004), β) να βελτιωθεί το πλαίσιο λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων και οι συνθήκες του περιβάλλοντος εργασίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (Leithwood & Mascall, 2008), γ) να αποτιμηθούν οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών, μέσω μίας συστηματικά οργανωμένης και συνεχούς διαδικασίας αξιολόγησης στη βάση οριοθετημένων δεικτών, όπως είναι: i) η κατανόηση των εννοιών περιεχομένου διδασκαλίας, ii) η εφαρμογή πληροφοριών στην επίλυση προβλημάτων, iii) η ανάλυση, σύνθεση και ερμηνεία δεδομένων, iv) η κριτική και δημιουργική σκέψη, v) η φαντασία και πρωτοτυπία στην ολοκλήρωση ανατιθεμένων και κατ' επιλογή εργασιών (Hughes & Kwok, 2007), δ) να αναγνωριστεί η προσήλωση και δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των κοινών στόχων της σχολικής κοινότητας μέσω της θετικής συμβολής τους αναφορικά

με: i) τη δημιουργία σχολικής κουλτούρας και εσωτερικού κανονισμού στο σχολείο, ii) την ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, iii) τη συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων συνθηκών λειτουργίας της κάθε τοπικής σχολικής κοινότητας, iv) την καλλιέργεια της συμμετοχικής ευθύνης και της αυτοδέσμευσης των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση συλλογικών αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, v) την ανάληψη πρωτοβουλιών για την υλοποίηση εναλλακτικών και καινοτόμων δράσεων με τους γονείς και τους κατοίκους της τοπικής περιοχής, vi) τον εντοπισμό αδυναμιών και προβλημάτων στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, vii) την υποβολή προτάσεων στο σύλλογο διδασκόντων στην κατεύθυνση βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού και κοινωνικοποιητικού έργου του σχολείου (Silins & Mulford, 2004), ε) να περιοριστούν τα συμβάντα αποκλινουσών κοινωνικών συμπεριφορών και βίας που εκδηλώνουν οι μαθητές στη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο με βάση το θεσπισμένο τυπικό και ημιτυπικό ρυθμιστικό πλαίσιο κανόνων και νορμών, που η τοπική σχολική κοινότητα έχει προσδιορίσει για τα μέλη της (Epstein & Sheldon, 2002), στ) να περιοριστεί σημαντικά ο αριθμός των αδικαιολόγητων απουσιών των μαθητών ώστε να αποφευχθεί η μείωση του χρόνου διδασκαλίας και να βρεθούν στρατηγικές για αναπλήρωση του διδακτικού χρόνου που έχει χαθεί (Blank & Berg, 2006. Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται: α) να αναλυθούν τα δεδομένα αναφορικά με το profile των μαθητών που απουσιάζουν, τη συχνότητα, τα μαθήματα του προγράμματος και τις ημέρες, που καταγράφονται οι συγκεκριμένες απουσίες, β) να έχουν οι συγκεκριμένοι μαθητές πρόσθετη ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο, γ) να ενημερωθούν και να υποστηριχθούν οι γονείς των μαθητών ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανακτήσουν το χρόνο διδασκαλίας, που έχασαν εξαιτίας των απουσιών τους (Strand, 2010).

Τέλος μια τρίτη βασική λειτουργία των κοινοτικών σχολείων είναι η ανάδειξή τους ως των κύριων δομών και «οικείων» ιδρυμάτων στην ικανοποίηση των έμφυτων ψυχοκοινωνικών αναγκών τόσο των μαθητών όσο και των μελών της σχολικής και τοπικής κοινότητας για ασφάλεια, έγνοια, φροντίδα και ανήκειν στην ομάδα κοινωνικής αναφοράς. Για τη διερεύνηση και αξιολόγηση του βαθμού ικανοποίησης των αναφερόμενων αναγκών χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια στάσεων με ερωτήσεις τύπου Likert, Guttman και Turstone. Στα αναφερόμενα ερωτηματολόγια στάσεων περιλαμβάνονται (ενδεικτικά): α) το «Elementary School Ethical Climate Index» (EESCI), που αξιολογεί την ποιότητα των σχέσεων, που έχουν οι μαθητές με τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στη βάση των αρχών της ηθικής, της αυτονομίας, της ανεκτικότητας και της δικαιοσύνης (Keiser & Schulte, 2009), β) το «Social Interaction Questionnaire (SIQ) που αξιολογεί την ποιότητα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, που είναι σημαντικές για τη συναισθηματική και ψυχολογική ευεξία των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου (Manor-Bullock, Look, & Dixon, 1995), γ) το «Self Description Questionnaires» (SDQ), προσαρμοσμένο για μαθητές, που αξιολογεί το βαθμό θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, που έχουν οι μαθητές αναφορικά με τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Marsh & O'Neill, 1984).

## Η κουλτούρα των κοινοτικών σχολείων

Ο «Συνασπισμός για τα κοινοτικά σχολεία» στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής προσδιόρισε τις εξής έξι (6) θεμελιώδεις συνθήκες ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ακαδημαϊκή, κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη στη διάρκεια της φοίτησής

τους στο σχολείο: α) η σχολική μονάδα να έχει ένα απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών και προσοντούχους εκπαιδευτικούς με υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της κοινωνικής, φυλετικής και θρησκευτικής τους ταυτότητας, β) οι μαθητές να παρωθούν να εμπλέκονται σε μαθησιακές δραστηριότητες τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στο πλαίσιο της κοινότητας, στη διάρκεια και πέραν της λειτουργίας του σχολείου, γ) να αναγνωρίζονται οι βασικές βιοτικές, ψυχολογικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους στη βάση των ιδιαίτερων κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους, δ) να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για το έργο και το ρόλο αμφοτέρων των φορέων/θεσμών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των μαθητών, ε) η τοπική κοινότητα και το σχολείο να προάγουν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα που να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να συνδεθούν με την ευρύτερη κοινότητα μάθησης, στ) η ευθύνη του διευρυμένου ημερήσιου και εβδομαδιαίου προγράμματος λειτουργίας των σχολείων να ανατίθεται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους κοινωνικούς και επαγγελματικούς φορείς της τοπικής κοινότητας (Blank, Melaville & Shah, 2003).

Ένας βασικός σκοπός των κοινοτικών σχολείων είναι η οικοδόμηση μίας σχολικής κουλτούρας, που θα ενισχύει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων των μαθητών σε δημόσιες και ανοιχτές συζητήσεις σε θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Langhout & Thomas, 2010), στα οποία περιλαμβάνονται η ανάληψη αρμοδιοτήτων, ευθυνών και δεσμεύσεων: α) στη συμμετοχή του σχολείου σε συλλογικές κοινωνικές δράσεις στο χώρο της τοπικής κοινότητας (καθαριότητα, εράνουσ, δενδροφυτεύσεις), β) στη λειτουργία των εργαστηρίων και της σχολικής βιβλιοθήκης, γ) στη σύνταξη της εφημερίδας του σχολείου, δ) στην οργάνωση των συμβουλίων της τάξης, και των σχολικών γιορτών, ε) στη δημιουργία και στη συντήρηση ενός κήπου στο χώρο του σχολείου, στ) στην διαλογή και διαχείρισης ανακυκλώσιμων υλικών, ζ) στη θέση και τήρηση των κανόνων της τάξης (Department of Education and Training, 2006 Willms, 2003). Οι μαθητές εμπλέκονται πιο ενεργά στις παραπάνω δημόσιες εκδηλώσεις του σχολείου, όταν όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως της θέσης και του ρόλου τους στη σχολική κοινότητα: α) έχουν αναγνωρίσει τις υφιστάμενες θεσμικές σχέσεις ισχύος μεταξύ στελεχών διοίκησης, εκπαιδευτικών και μαθητών, β) δεσμεύονται ως προς την αυθεντικότητα και τη συνέπεια των θέσεων, που διατυπώνουν στις συνεδριάσεις της ολομέλειας, γ) εφαρμόζουν τις θεμελιώδεις αξίες της ισότητας, της διαφορετικότητας και της ετερότητας στην καθημερινή σχολική ζωή χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς (Rudduck & Fielding, 2006).

Ως προς αυτό το σκοπό, στα κοινοτικά σχολεία, διοίκηση και εκπαιδευτικοί σε συνεργασία, έχοντας επίγνωση των ποικίλων αναγκών και αντιξοοτήτων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι επιμέρους ομάδες των μαθητών (Padak & Rasinski, 2010): α) δείχνουν ενεργό ενδιαφέρον, αναγνωρίζουν και χαίρονται με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών (Waters & Cross, 2010), β) περιορίζουν τα φαινόμενα μοναξιάς, απομόνωσης και εκφοβισμού που ενδεχομένως να βιώνουν κάποιοι μαθητές στο χώρο του σχολείου (Lierins & Cline, 2011), γ) αναπτύσσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές προκειμένου να τους υποστηρίξουν στην απόκτηση κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου (Sun & Stewart, 2007), δ) δομούν το κατάλληλο κοινωνικο-γνωστικό πλαίσιο για να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η αλληλεγγύη, η συνυπευθυνότητα και η αλληλο-αποδοχή της διαφορετικότητας πραγματώνονται σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής του σχολείου (Cohen, 2009), ε) ικανοποιούν την ψυχοκοινωνική ανάγκη των μαθητών να διαμορφώνουν

στέρεες και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ως σημαντικοί κοινωνικά άλλοι (Baumeister & Leary, 1995). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω δράσεων, οι μαθητές αποκτούν θετικές εμπειρίες κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης στη σχολική κοινότητα και συνακόλουθα καθίστανται περισσότερο επαρκείς: α) να διαχειριστούν με τα υπόλοιπα μέλη φαινόμενα εκφοβισμού και σχολικής αποτυχίας (Richard, Schneider, & Mallet, 2011), β) να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους για την ολοκλήρωση ενός κοινωνικογνωστικού έργου, που τους έχει ανατεθεί (Langhout & Mitchell, 2008), γ) να αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα για επίτευξη επιτευγμάτων τόσο στα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών όσο και στις ιδιαίτερες περιοχές κλίσης και ενδιαφέροντός τους στο σχολείο (Diamond & Aspinwall, 2003).

### **Κοινωνικά σχολεία και ψυχική υγεία και ευεξία μαθητών**

Από τη δεκαετία του 2000 καταγράφεται μία σταδιακή μετατόπιση του πεδίου των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών τόσο σε επίπεδο συστήματος όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς επικρατεί μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση των μαθητών πρωτίστως ως μελών της ομάδας αναφοράς και ένταξης και δευτερευόντων ως μεμονωμένων ατόμων/προσώπων (World Health Organization, 2000).

Μία τέτοια θεωρητική και επιστημολογική προσέγγιση έρχεται να αναδείξει τη σημαντική επίδραση του σχολικού, οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος στην ακαδημαϊκή, κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Graetz, Littlefield, Trinder, Dobia, Souter, Champion & Cummins, 2008). Οι αναφερόμενες αλλαγές στην προσέγγιση των μαθητών κρίθηκαν αναγκαίες, αφού καταγράφεται ένας σημαντικός αριθμός κοινωνικο-εκπαιδευτικών παραγόντων στο επίπεδο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας, που επιδρούν σημαντικά στην ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών (Earls & Carlson, 2001). Στους παραπάνω παράγοντες συμπεριλαμβάνονται: α) προβλήματα υγείας, διαταραχές προσωπικότητας, συναισθηματική ανεπάρκεια των γονέων, β) εκπαιδευτικό, γλωσσικό και επαγγελματικό επίπεδο των γονέων και των κατοίκων της γειτονιάς του σχολείου, γ) νόρμες, αξίες, εθμικές συμπεριφορές των μελών της τοπικής κοινότητας, δ) επικοινωνιακές και κοινωνικές σχέσεις μεταξύ γονέων, διοίκησης και εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ε) βαθμός αποδοχής και συμφωνίας από τους γονείς και τους κατοίκους της τοπικής περιοχής αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, στ) ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, παιδαγωγικές πρακτικές και δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων επιθετικής συμπεριφοράς, ξеноφοβίας, πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου κ.α. (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009).

Τις παραπάνω θεωρητικές αρχές επιχειρούν να υλοποιήσουν τα κοινωνικά σχολεία στην καθημερινή σχολική ζωή και μαθησιακή διαδικασία, αφού δεν περιορίζουν τις δράσεις και παρεμβάσεις τους εντός του σχολικού πλαισίου, αλλά τις διευρύνουν και τις ενισχύουν στο επίπεδο της οικογένειας, της γειτονιάς και της τοπικής κοινότητας του σχολείου (Battistich, Solomon, Watson & Schaps, 1997). Στις αναφερόμενες εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές περιλαμβάνονται: α) η επέκταση του χρόνου μάθησης και κοινωνικοποίησης των μαθητών στα απογεύματα, στα βράδια, στα σαββατοκύριακα και στις σχολικές διακοπές, β) η υλοποίηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης στην προσχολική και νηπιακή ηλικία, γ) η θέσπιση της συλλογικής διοίκησης του σχολείου στη λήψη αποφάσεων μέσω ενός διευρυμένου σχολικού συμβουλίου, δ) η παροχή ψυχο-

κοινωνικών υπηρεσιών και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης στους μαθητές και στις οικογένειες τους που χρήζουν ιδιαίτερης υποστήριξης, δ) η υλοποίηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις τέχνες και τον αθλητισμό που ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών για φοίτηση στο σχολείο, ε) η υλοποίηση προγραμμάτων διά βίου μάθησης και συμβουλευτικής για τους γονείς με παιδιά με ειδικές ανάγκες, διγλωσσία και χαμηλό πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο.

Μέσω της υιοθέτησης και εφαρμογής των παραπάνω εκπαιδευτικών δράσεων τα κοινοτικά σχολεία επιτυγχάνουν: α) να βοηθούν τους μαθητές, τους γονείς και τους κοινωνικούς φορείς να αποκτήσουν μία περισσότερο θετική ψυχολογική αίσθηση του σχολείου ως ενός φιλικού και συνεργατικού θεσμού της κοινότητας (Jones, Schinka, Van Dulmen, Bossarte & Swahn, 2011), β) να διαδραματίζουν ένα ενεργό μεσολαβητικό ρόλο στην άμβλυνση της επίδρασης των οικογενειακών και κοινωνικών παραγόντων, που συμβάλλουν αρνητικά στην ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών και των οικογενειών τους (Hall-Landelande, Eisenberg, Christenson & Neumark Sztainer, 2007) γ) να ενισχύουν τις πολιτικές κοινωνικής δράσης και συναισθηματικής προστασίας όλων των μελών της σχολικής και τοπικής κοινότητας (Tsey, Harvey, Gibson & Pearson, 2009). Ως αποτέλεσμα οι μαθητές: i) αποκτούν θετικές εμπειρίες ανήκειν στην ομάδα, ii) συνάπτουν σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, iii) κινητοποιούνται περισσότερο σε θέματα αειφόρου ανάπτυξης της τοπικής περιοχής, iv) συμμετέχουν πιο ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και v) συνακόλουθα έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ryan, Hicks & Midgley, 1997).

### **Κοινοτικά σχολεία και γονείς**

Όπως αναφέρθηκε στα κοινοτικά σχολεία επιδιώκεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών τους, αφού αυτή επιδρά θετικά στις κοινωνικές προσδοκίες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών για σχολική επιτυχία (Jeynes, 2005). Οι γονείς επιδρούν με ποικίλους τρόπους στη διαμόρφωση των κοινωνικογνωστικών συμπεριφορών, πεποιθήσεων και κινήτρων των παιδιών αναφορικά με τη μάθηση, τη φοίτηση και το σχολείο (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, 2005). Η εμπλοκή των γονέων έχει ένα εύρος εκδηλώσεων, που ξεκινά από τις καθημερινές πρακτικές συμπεριφοράς τους στο σπίτι, την βοήθεια των μαθητών στην εκτέλεση των κατ'οίκον εργασιών και τη συμμετοχή τους στις εθελοντικές συλλογικές δράσεις, που γίνονται για ποικίλους σκοπούς του σχολείου (Sheldon & Epstein, 2004). Η επίδραση των γονέων στην ακαδημαϊκή, κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, είναι σημαντική στο βαθμό που: α) λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα αξιών και συμπεριφορών (Edinete & Tudge, 2013), β) διαμορφώνουν ένα ευνοϊκό οικογενειακό περιβάλλον, που υποστηρίζει τη μάθηση και διευκολύνει τους μαθητές στα σχολικά τους καθήκοντα (Harris & Goodall, 2008), γ) επικοινωνούν τακτικά με το σχολείο για θέματα σχολικών προγραμμάτων, κατ'οίκον εργασιών και προόδου των παιδιών τους (Lawrence-Lightfoot, 2004), δ) συμβάλλουν ποικιλοτρόπως υποστηρικτικά στο ό έργο των σχολικών μονάδων μέσω της εθελοντικής συμμετοχής σε κοινωνικο-εκπαιδευτικές δράσεις της σχολικής κοινότητας (Patrikakou & Weissberg, 2000), ε) συμμετέχουν σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και σε κοινές επιτροπές με εκπαιδευτικούς και φορείς της τοπικής κοινότητας με σκοπό την παροχή αντισταθμιστικών προγραμμάτων εκπαίδευσης σε μαθητές που χρήζουν πρόσθετης διδακτικής υποστήριξης και κοινωνικο-ψυχολογικής υποστήριξης (Anderson & Minke, 2007).



Με βάση τα παραπάνω τα κοινοτικά σχολεία σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις με σκοπό οι γονείς: α) να αισθάνονται ότι κάθε φορά που επισκέπτονται το σχολείο είναι ευπρόσδεκτοι από τη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς (Green, Furrer, & McAllister, 2007), β) να ενημερώνονται επισταμένα και να προσκαλούνται στις ποικίλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές εκδηλώσεις και δράσεις του σχολείου, που γίνονται κατά τη διάρκεια και πέραν του ωραρίου λειτουργίας του (Anderson & Minke, 2007). Στις αναφερόμενες δράσεις του σχολείου συμπεριλαμβάνονται: α) η εκπαίδευση των γονέων στην απόκτηση βασικών γονικών δεξιοτήτων για τους τρόπους σχολικής εργασίας και κοινωνικού ελέγχου των παιδιών στο σπίτι (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006), β) η σύναψη ενός άτυπου συμβολαίου αρχών μεταξύ σχολείου και οικογενείας με σκοπό την υιοθέτηση κοινών προσδοκιών και στόχων στα ζητήματα εκπαίδευσης, συναισθηματικής αγωγής και κοινωνικοποίησης των μαθητών (Heymann & Earle, 2000), γ) η διατήρηση ενός πλαισίου ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής κοινότητας και των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική στοχοθεσία, τις μαθησιακές πρακτικές, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις κατ' οίκον εργασίες (Hill & Taylor, 2004), δ) η συνδιοργάνωση συλλογικών εθελοντικών δράσεων με του γονείς και του φορείς της τοπικής κοινότητας, ε) η συνεκπαίδευση γονέων, εκπαιδευτικών και κατοίκων της τοπικής περιοχής του σχολείου σε προγράμματα διά βίου μάθησης (Coleman, 1988).

### **Κοινοτικά σχολεία, εκπαιδευτικοί και τοπική κοινότητα**

Επίσης τα κοινοτικά σχολεία δεσμεύονται να υλοποιήσουν ένα εύρος παρεμβάσεων ώστε να οικοδομήσουν τόσο στέρεες και μακροχρόνιες σχέσεις με τους κοινωνικούς οργανισμούς, τις δημόσιες υπηρεσίες και τους ιδιωτικούς-επαγγελματικούς φορείς της γειτονιάς και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας του σχολείου (Andis, Cashman, Praschil, Oglesby, Adelman, Taylor & Weist, 2002), όσο και να βρουν τρόπους για να παρακινήσουν τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της τοπικής κοινότητας να υποστηρίξουν ποικιλοτρόπως το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας (Emshoff, Darnell, Darnell, Erickson, Schneider, 2007). Ως προς αυτό το σκοπό τα κοινοτικά σχολεία: α) διοργανώνουν εκδηλώσεις αμοιβαίου ενδιαφέροντος, που άπτονται της βελτίωσης της καθημερινότητας των κατοίκων της περιοχής, β) παρέχουν σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες διάγνωσης και υποστήριξης σε μαθητές και γονείς με κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες, γ) στηρίζουν οικονομικά σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς τις οικογένειες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που κινδυνεύουν από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό, δ) υλοποιούν προγράμματα πρόσθετης εκπαιδευτικής βοήθειας στους μαθητές με μαθησιακές ανάγκες και χαμηλό οικογενειακό κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο, ε) αξιοποιούν την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου για να διαμορφώσουν χώρους δημιουργικής απασχόλησης για τους μαθητές και τους γονείς τους, όπως βιβλιοθήκες, λέσχες ανάγνωσης, εργαστήρια με σκοπό την καλύτερη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου. Έτσι όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, γονείς, εκπαιδευτικοί, κάτοικοι και οργανισμοί παροχής ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών, επιτυγχάνουν να προσαρμόσουν σταδιακά τις επιμέρους κουλτούρες τους στην κουλτούρα της τοπικής κοινότητας, η οποία λειτουργεί υπό τη μορφή ενός δομημένου συστήματος κοινωνικών σχέσεων και αναφορών σε μικρο και μακρο επίπεδο ανεξαρτήτως των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων και πολιτισμικών ανομοιοτήτων, που υφίστανται μεταξύ όλων των μελών της τοπικής κοινότητας (Lareau & Horvat, 1999).

Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται: α) οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων να χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία, αλληλοσεβασμό και διαθεσιμότητα (Vickers, 1995), β) οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να είναι ευαίσθητοι και υποστηρικτικοί έναντι των ιδιαίτερων κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Bergin & Bergin, 2009), γ) οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να μοιράζονται κοινές αξίες, αρχές και πεποιθήσεις στα θέματα αγωγής και κοινωνικοποίησης των μαθητών (National Scientific Council on the Developing Child, 2004), δ) οι γονείς να δραστηριοποιούνται συλλογικά, εθελοντικά και συνεργατικά στην επίλυση ποικίλων προβλημάτων λειτουργίας της σχολικής μονάδας (McMillan & Chavis, 1986). Στις παραπάνω δράσεις των γονέων περιλαμβάνονται: ι) η οικονομική/υλικ ενίσχυση μαθητών και οικογενειών που χρήζουν άμεσης βοήθειας, β) η συνεισφορά των γονέων στη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής (βιβλιοθήκες, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, εποπτικά μέσα), της ασφάλειας και της υγιεινής του σχολείου, γ) η συνδιοργάνωση εθελοντικών συλλογικών δράσεων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους κατοίκους της τοπικής περιοχής με σκοπό την αναβάθμιση της περιβαλλοντικής αισθητικής του σχολικού χώρου (εργασίες συντήρησης, διαμόρφωση αυλής, δενδροφυτεύσεις, δημιουργία σχολικού κήπου), δ) η συνδιοργάνωση εθελοντικών συλλογικών δράσεων με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργικότητας του σχολικού χώρου αναφορικά με την κοινωνικοποίηση των μαθητών, τη σύναψη σχέσεων και τη διευκόλυνση των μαθητών με αναπηρία (βάψιμο αιθουσών, ζωγραφική τοίχων, κατασκευή ραμπών), ε) η συνδιοργάνωση ανοιχτών επιμορφωτικών πολιτισμικών και περιβαλλοντικών εκδηλώσεων, που προάγουν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (λειτουργία σχολών γονέων, προγράμματα τοπικής/προφορικής ιστορίας, βιωματικά εργαστήρια ομαδικής συμβουλευτικής ενηλίκων). Ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω δράσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων οι μαθητές: α) έχουν θετικές εμπειρίες κοινωνικής συναναστροφής και αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες σημαντικούς άλλους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011), β) έχουν αυξημένα κίνητρα για σύναψη κοινωνικών σχέσεων, σχολική επιτυχία και αποφυγή αποκλινουσών συμπεριφορών στο σχολείο (Langhout & Annear 2011).

### **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Όπως αναλύθηκε παραπάνω, τα κοινοτικά σχολεία, μέσω των συστημικών και οργανωμένων εκπαιδευτικών τους δράσεων και παρεμβάσεων, οι οποίες αναφέρθηκαν αναλυτικά και με παραδείγματα στις προηγούμενες ενότητες της εργασίας μας, επιδιώκουν να οικοδομήσουν ένα ασφαλές, υγιές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον με σκοπό την ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών, των οικογενειών τους και των μελών της τοπικής κοινότητας.

Ως προ αυτό το σκοπό τα κοινοτικά σχολεία προάγουν και υποστηρίζουν με τρόπο μεθοδικό και οργανωμένο: α) τη συμμετοχή και τη συνεισφορά των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (Deschenes, Martin & Jomphe-Hill, 2003), β) την αλληλεπικοινωνία, τη συνεργασία και τη συναίνεση μεταξύ των ενηλίκων μελών της τοπικής κοινότητας αναφορικά με την ικανοποίηση των παιδαγωγικών και κοινωνικοποιητικών σκοπών του σχολείου, που έχουν τεθεί (Lechtenberger, Mullins, & Greenwood, 2008), γ) την εμπλοκή και ενεργοποίηση της σχολικής κοινότητας στην ικανοποίηση των έμφυτων κοινωνικο-γνωστικών αναγκών των μαθητών για αυτονομία, επάρκεια και ανήκειν στην ομάδα αναφοράς.

Με αυτόν τον τρόπο τα κοινοτικά σχολεία αναδιαμορφώνονται και μετασηματίζονται από δομές παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ιδρύματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και ευεξίας των μαθητών, των οικογενειών και των πολιτών της κοινότητας, υπό τη βασική προϋπόθεση ότι οι κοινοτικοί συμμετέχοντες/εταίροι έχουν εργαστεί συντονισμένα και μεθοδικά με σκοπό να ενισχύσουν τη συλλογικότητα, την ενότητα, τη συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων, των κατοίκων της γειτονιάς και των οργανισμών της τοπικής κοινότητας (Witten, McCreanor, & Kearns, 2007).

Με βάση τα παραπάνω αποτελεί προτεραιότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τόσο σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας όσο και σε επίπεδο περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής, η θεσμική υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των μελών της ευρύτερης τοπικής κοινότητας με σκοπό την αναδιαμόρφωση των υφισταμένων σχολείων σε κοινοτικά σχολεία στη βάση του παραδείγματος φιλοσοφίας και λειτουργίας των αντίστοιχων σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στην Αυστραλία.

## Αναφορές

- Andis, P., Cashman, J., Praschil, R., Oglesby, D., Adelman, H., Taylor, L., & Weist, M. (2002). A strategic and shared agenda to advance mental health in schools through family and system partnerships. *International Journal of Mental Health Promotion*, 4, 28-35.
- Anderson, K., & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Lewis, C., & Schaps, E. (1999). Beyond the three R's: A broader agenda for school reform. *The Elementary School Journal*, 99(5), 415-433.
- Bauch, P. (2001). School-Community partnerships in rural schools: Leadership, renewal and a sense of place. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 204-221.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Blank, M., Melaville, A., & Shah, B. (2003). *Making the Difference: Research and Practice in Community Schools*. Retrieved 09 September, 2016, from <http://www.communityschools.org/assets/1/Page/CCSFullReport.pdf>
- Blank M., & Berg A. (2006). *All Together Now: Sharing Responsibility for the Whole Child*. Retrieved 06 September, 2016, from <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/sharingresponsibility.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: Why is it so complex? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 323-334.
- Coalition for Community Schools (2016a). *Community School Initiatives and National Models Around the Country*. Retrieved 06 September, 2016, from <http://www.communityschools.org/map.aspx>
- Coalition for Community Schools (2016b). *Financing your Community School*. Retrieved 08 September, 2016, from [http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Finance%20Paper%20-%20Diverse%20Funding%20Stream\\_New.pdf](http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Finance%20Paper%20-%20Diverse%20Funding%20Stream_New.pdf)
- Cohen, J. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Suppl.), 95-120.
- Commonwealth Department of Health and Aged Care. (2000). *Promotion, prevention and early intervention for mental health -A monograph*. Retrieved 29 July, 2016, from <http://www.health.gov.au/internet/wcms/Publishing.nsf/Content/mental-pubs-p-prommon>
- Department of Education and Training. (2006). *School is for me: Pathways to student engagement*. Retrieved 8 September, 2016 from <http://www.sydneyr.det.nsw.edu.au/Equity/documents/PSP/PSPPage-RESAERCH-SchoolsForMe.pdf>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
- Deschenes, M., Martin, C., & Jomphe-Hill, A. (2003). Comprehensive approaches to school health promotion: How to achieve broader implementation. *Health Promotion International*, 18(4), 387-396.
- Diamond, L., & Aspinwall, L. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.
- Dobia, B., & O'Rourke, V. (2011). *Promoting the mental health and wellbeing of Indigenous children in Australian primary schools*. Retrieved 27 July, 2016, from <http://www.kidsmatter.edu.au/sites/default/files/public/promoting-mental-health-wellbeing-indigenous-children.pdf>
- Earls, F., & Carlson, M. (2001). The social ecology of child health and well-being. *Annual Review of Public Health*, 22(1), 143-166.
- Edinete, M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.
- Emshoff, J., Darnell, A., Darnell, D., Erickson, S., & Schneider, S. (2007). Systems change as an outcome and a process in the work of community collaboratives for health. *American Journal of Community Psychology*, 39, 255-268.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Education Research*, 95(5), 308-318.
- Epstein, J. (2005). Results of the Partnership Schools-CSR model for student achievement over three years. *Elementary School Journal*, 106, 151-170.
- Graetz, B., Littlefield, L., Trinder, M., Dobia, B., Souter, M., Champion, C., & Cummins, R. (2008). KidsMatter: A population health model to support student mental health and well-being in primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10, 13-20.
- Green, B., Furrer, C., & McAllister, C. (2007). How do relationships support parenting? Effects of attachment style and social support on parenting behavior in an at-risk population. *American Journal of Community Psychology*, 40(1/2), 96-108.
- Hall-LandeLande, J., Eisenberg, M., Christenson, S., & Neumark Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42(166), 265-286.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Harvard University. (2016). *Family Research Project. Complementary Learning*. Retrieved August 03, 2016, from <http://www.hfrp.org/complementary-learning>
- Heymann, S., & Earle, A. (2000). Low-income parents: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk? *American Educational Research Journal*, 37, 833-848.
- Hill, N., & Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.

- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C. Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51.
- Johns Hopkins University. (2016). *Center on School, Family, and Community Partnerships*. Retrieved August 07, 2016, from <http://www.csos.jhu.edu/P2000/center.htm>
- Jones, A., Schinka, K., Van Dulmen, M., Bossarte, R., & Swahn, M. (2011). Changes in loneliness during middle childhood predict risk for adolescent suicidality indirectly through mental health problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, 818– 824.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Independent Schools Council of Australia. (2016a). *Independent schooling in Australia*. Retrieved September 06, 2016, from <http://isca.edu.au/wp-content/uploads/2011/03/ISCA-Snapshot-2016-A4-2pp.pdf>
- Independent Schools Council of Australia. (2016b). *About Independent Schools*. Retrieved September 06, 2016, from <http://isca.edu.au/about-independent-schools/>
- Keiser, K., & Schulte, L. (2009). Seeking the sense of community: A comparison of two Elementary Schools' ethical climates. *School Community Journal*, 19(2), 45-58.
- Keith, N. (1996). Can urban school reform and community development be joined? A potential of community schools. *Education and Urban Society*, 28(2), 237-259.
- Langhout, R., & Mitchell, C. (2008). Engaging contexts: Drawing the link between student and teacher experiences of the hidden curriculum. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(6), 593-614.
- Langhout, R., & Thomas, E. (2010). Imagining participatory action research in collaboration with children: An introduction. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 60-66.
- Langhout, R., & Annear, L. (2011). Safe and unsafe school spaces: Comparing elementary school student perceptions to common ecological interventions and operationalizations. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(1), 71-86.
- Lareau, A., & Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72, 37-53.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). Building bridges from school to home. *Instructor*, 114(1), 24-28.
- Lechtenberger, D., Mullins, F., & Greenwood, D. (2008). Achieving the promise. *Teaching Exceptional Children*, 40(4), 56-64.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Liepins, M., & Cline, T. (2011). The development of concepts of loneliness during the early years in school. *School Psychology International*, 32(4), 397-411.
- MacArthur, J., Sharp, S., Kelly, B., & Gaffney, M. (2007). Disabled children negotiating school life: Agency, difference and teaching practice. *International Journal of Children's Rights*, 15(1), 99-120.
- Manor-Bullock, R., Look, C., & Dixon, D. (1995). "Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 319-338.
- Marsh, H., & O'Neill, R. (1984). Self-Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, (21)2 153-174.
- Martin, A., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365.

- McMillan, D., & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships: Working paper No.1*. Cambridge. Retrieved 22 July, 2016, from <http://developingchild.harvard.edu/science/national-scientific-council-on-the-developing-child/>
- New York University. *Institute for Education and Social Policy*. (2016). *Housing, Neighborhoods and Communities*. Retrieved 29 July, 2016, from [http://steinhardt.nyu.edu/iesp/housing\\_neighborhoods\\_communities](http://steinhardt.nyu.edu/iesp/housing_neighborhoods_communities)
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved 11 August, 2016, from: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm#art2>
- Osterman, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2010). Welcoming schools: Small changes that can make a big difference. *Reading Teacher*, 64(4), 294-297.
- Raphael, B. (2000). *Promoting the mental health and wellbeing of children and young people*. Discussion paper: Key principles and directions. Canberra: Department of Health and Aged Care, National Mental Health Working Group. Retrieved 01 August, 2016, from [http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/48F5C63B02F2CE07CA2572450013F488/\\$File/promdisc.pdf](http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/Content/48F5C63B02F2CE07CA2572450013F488/$File/promdisc.pdf)
- Patrikakou, E., & Weissberg, R. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 103-119.
- Richard, J., Schneider, B., & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263-284.
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The Influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 524-542.
- Rowling, L. (1996). The adaptability of the health promoting schools concept: A case study from Australia. *Health Education Research*, 11(4), 519-526.
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231.
- Ryan, A., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171.
- Sheldon, S., & Epstein, J. (2004). Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal*, 14(2), 39-56.
- Sheldon, S., & Van Voorhis, F. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-145.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35 (2), 293-311.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as learning organizations -Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 443-466.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289-314.
- Sun, J., & Stewart, D. (2007). How effective is the health-promoting school approach in building social capital in primary schools? *Health Education*, 107(6), 556-574.
- Tsey K., Harvey, D., Gibson, T., & Pearson, T. (2009). The role of empowerment in setting a foundation for social and emotional wellbeing. *Advances in Mental Health*, 8(1), 6-15.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved 02 August, 2016, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Vickers, H. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133-150.
- Waters, S., & Cross, D. (2010). Measuring students' connectedness to school, teachers, and family: Validation of three scales. *School Psychology Quarterly*, 25(3), 164-177.
- Willms, J. (2003). *Student engagement at School: A Sense of belonging and participation*. Retrieved 12 September, 2016, from <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>
- Witten, K., McCreanor, T., & Kearns, R. (2007). The place of schools in parents' community belonging. *New Zealand Geographer*, 63(2), 141-148.
- World Health Organization. (2000). *Local Action: Creating Health-Promoting Schools*. Retrieved 04 August, 2016, from <http://apps.who.int/iris/handle/10665/66576?locale=en>
- World Health Organization (1994). Mental health programmes in schools. Retrieved 24 July, 2016 from [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/62308/1/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.3\\_Rev.1.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/62308/1/WHO_MNH_PSF_93.3_Rev.1.pdf)
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.