



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**από την
Γεωργία Ιφιγένεια Χατζηκοσμά
Α.Μ. 4262020039**

**ΘΕΜΑ: «Ανάπτυξη της σχολικής ζωής ως συστημική διαδικασία: Απόψεις μαθητών/-τριών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σύγχρονο σχολείο και τον ρόλο τους στη διαμόρφωσή του. »
« Development of school life as a systemic process: Opinions of Secondary school students about the modern school and their role in its formation.»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Φραγκίσκος Καλαβάσης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Παπαβασιλείου Βασίλειος	Αναπληρωτής Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2022

Η έγκριση της παρούσης Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Στα αγαπημένα μου πρόσωπα,

Θεόφιλο & Μαρία Π.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται μία προσπάθεια διερεύνησης της σχολικής ζωής και του ρόλου των μαθητών/-τριων στο σύγχρονο σχολείο, όπως οι ίδιοι/-ες τον αντιλαμβάνονται, προσεγγίζοντας το σχολείο συστημικά, θεωρώντας το ως κοινωνικό δυναμικό σύστημα του οποίου τα μέλη του αλληλεπιδρούν. Για το λόγο αυτό αναλύεται το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο εστιάζοντας στη συστημική σχολική ανάπτυξη, ως σύγχρονη θεωρία του σχολείου και στην θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του Niklas Luhmann. Για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας μαθητές/-τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις χρησιμοποιώντας ως εργαλείο έρευνας την συνέντευξη. Είναι απαραίτητη η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/-τριων για το σχολείο και τον ρόλο τους σε αυτό καθώς αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το μέλλον αυτού του κόσμου. Οι ερωτήσεις είναι εστιασμένες στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/-ες μαθητές/-τριες τον ρόλο τους στο σχολείο, στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ελεύθερο χρόνο, στον ρόλο που έχουν κατά την άποψή τους, στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην ύπαρξη της γνώσης τους αναφορικά με τα μαθητικά τους δικαιώματα καθώς και στον ρόλο που έχουν στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη της υιοθέτησης της συστημικής σκέψης σε όλες τις διαδικασίες του σχολείου και στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης προκειμένου το σχολείο να είναι ελκυστικό για τους μαθητές/-τριες, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους, στοχεύοντας στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την επιβίωσή τους στην σύγχρονη κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές/-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχολική ζωή, συστημική σχολική ανάπτυξη, συστημική θεωρία, θεωρία κοινωνικών συστημάτων του N.Luhmann.

Abstract

This particular dissertation is an attempt to understand the investigation of school life and the part that students have in the modern school system , as they perceive it , considering school from a systemic point of view in which it's members interact with each other .For this reason the necessary theoretical context is being analyzed , with the focus being systemic school development, as a modern theory of school and the systems theory as societal theory by Niklas Luhmann. In order for these data to be collected students from the secondary education were asked to answer some questions by interview. The in-depth examination of the students opinions for the school and their part in it is essential as they are the main focus of the educational procedure and the future of this world. The questions concentrate on the way that the students themselves apprehend their role in the school, appreciate their free time, the part they take in the decision making and the knowledge they have regarding their student rights ,as well as the part they play in the formulation of their school life .The results of this research showcase our need for the adaptation of systemic thought in every procedure considering the school system and the modernization of education ,that will make it more appealing to the students ,so that their eager participation will be assured .Thee ultimate aim being for the students to develop skills and resources that are necessary for their survival in modern society.

Key words: secondary school students, school life, systemic school development, systems theory, N.Luhmann's theory of social systems

Πίνακας Περιεχομένων

<i>Περίληψη</i>	4	
<i>Abstract</i>	5	
<i>Εισαγωγή</i>	8	
 Μέρος Α΄ Θεωρητικό		
<i>Κεφάλαιο 1^ο Θεωρίες Σχολείου</i>	11	
<i>1.1 Η δομολειτουργική θεωρία</i>	11	
<i>1.2 Η μαρξιστική θεωρία</i>	13	
<i>1.3 Η θεωρία των θεσμών</i>	15	
<i>1.4 Η ψυχαναλυτική θεωρία</i>	18	
<i>1.5 Η θεωρία του συμβολικού ιντεραξιονισμού</i>	21	
<i>1.6 Η νοολογική-παιδαγωγική θεωρία</i>	24	
<i>1.7 Η συστημική σχολική ανάπτυξη</i>	25	
 <i>Κεφάλαιο 2^ο Θεσμική Προσέγγιση του Σχολείου</i>		28
<i>2.1 Ο Ρόλος του Σχολείου</i>	28	
<i>2.2 Το σχολείο ως οργανισμός και η διοίκηση του</i>	31	
<i>2.3 Όργανα διοίκησης και ρόλοι των στελεχών του Σχολείου</i>	36	
<i>2.4 Συμμετοχή των μαθητών/-τριων στη Σχολική ζωή</i>	44	
 <i>Κεφάλαιο 3^ο Συστημική Προσέγγιση</i>		52
<i>3.1 Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων</i>	52	
<i>3.2 Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων του Niklas Luhmann</i>	56	
<i>3.3 Οι εκπαιδευτικές μονάδες ως κοινωνικά συστήματα</i>	59	
<i>3.4 Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων</i>	62	
<i>3.4.1 Συστημική Σχολική Ανάπτυξη</i>	62	

3.4.2 Ανάπτυξη Επικοινωνίας.....	64
3.4.3. Ανάπτυξη Διδασκαλίας.....	64
3.4.4 Ανάπτυξη Ηγεσίας και Μάνατζμεντ.....	65
3.4.5 Ανάπτυξη Προσωπικού.....	66
3.4. 6 Ανάπτυξη Τεχνοδομής.....	67
3.4.7 Ανάπτυξη Σχολικής Κουλτούρας.....	67
3.4.8 Ανάπτυξη Κλίματος Σχολικής Μονάδας.....	68
3.4.9 Ανάπτυξη Κλίματος Σχολικής Τάξης.....	68
3.4.10 Ανάπτυξη Εσωτερικών Συνεργασιών της Σχολικής Μονάδας.....	69
3.4.11 Ανάπτυξη Εξωτερικών Συνεργασιών της Σχολικής Μονάδας.....	70
3.4.12 Ανάπτυξη και Διασφάλιση Ποιότητας στη Σχολική Μονάδα.....	70
3.4.13 Εισαγωγή καινοτομιών στην Εκπαίδευση.....	72
3.4.14 Διαχείριση αλλαγών στη Σχολική Μονάδα.....	73
Συμπεράσματα Θεωρητικού Μέρους.....	75

Μέρος Β' Η Έρευνα

Κεφάλαιο 4^ο Μεθοδολογία Έρευνας.....	81
4.1 Σκοπός & Ερευνητικά ερωτήματα έρευνας.....	81
4.2 Περιγραφή μέσου συλλογής δεδομένων.....	82
4.2.1 Η Συνέντευξη.....	87
4.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	90
4.4 Περιγραφή του δείγματος.....	91
4.5 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	92
Κεφάλαιο 5^ο Αποτελέσματα της Έρευνας.....	93
5.1 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	93
5.2 Ερμηνεία & Συμπεράσματα αποτελεσμάτων.....	126
5.3 Συζήτηση.....	133
5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	141
Επίλογος.....	143
Βιβλιογραφία.....	145
Παράρτημα.....	162

Εισαγωγή

Ζούμε σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, σε μία κοινωνία της γνώσης στην οποία η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία. Καθώς η κοινωνία και ο κόσμος μας αλλάζει και εξελίσσεται η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Οι μαθητές/-τριες αποτελούν τους μελλοντικούς πολίτες αυτής της πολύπλοκης κοινωνίας, οι οποίοι/-ες θα έρθουν αντιμέτωποι/-ες με τις προκλήσεις της. Για να μπορέσουν να επιβιώσουν και να εξελιχθούν θα πρέπει να έχουν τα κατάλληλα εφόδια, να έχουν αναπτύξει εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες με τις οποίες θα αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της σύγχρονης εποχής.

Το σχολείο ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί έναν αυτόνομο δυναμικό οργανισμό του οποίου τα μέλη του βρίσκονται σε μία διαρκή αλληλεπίδραση. Το σύγχρονο σχολείο, πέρα από την μετάδοση βασικών τεχνικών γνώσεων, οφείλει να βοηθήσει τους/τις νέους/-ες να γίνουν υπεύθυνοι, να αναπτύξουν την δημιουργική και κριτική τους σκέψη, να έχουν ενεργή συμμετοχή στα κοινά, να αναπτύξουν τις κλίσεις τους, να διαμορφώσουν αξίες έτσι ώστε να μπορέσουν αρχικά να επιβιώσουν στην σημερινή εποχή καθώς και να εξελιχθούν. Για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης, το σχολείο θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, η μαθησιακή διαδικασία να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους και στα ενδιαφέροντά των μαθητών/-τριων. Συμμετέχοντας οι μαθητές/-τριες ενεργά στη σχολική ζωή αναπτύσσουν όλες αυτές τις δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την μετέπειτα πορεία τους.

Προσεγγίζοντας το σχολείο συστημικά, οι μαθητές/-τριες συνιστούν μέλη, αυτού του κοινωνικού δυναμικού συστήματος, τα οποία βρίσκονται σε μία διαρκή επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη του, διαμορφώνοντας σχέσεις, ανταλλάσσοντας απόψεις και συμμετέχοντας σε όλες τις διαδικασίες του. Συμμετέχοντας σε όλες τις διαδικασίες του σχολείου, οι μαθητές/-τριες συμβάλλουν στην βελτίωση και στην ανάπτυξη της σχολικής ζωής τους πράγμα το οποίο έχει θετικό αντίκτυπο στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάπτυξη της σχολικής ζωής συνιστά συστημική διαδικασία. Η βελτίωση της επηρεάζει όλα τα μέρη του σχολείου και όλους τους τομείς ανάπτυξής του.

Οι μαθητές/-τριες σήμερα, ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνουν πάρα πολλές πληροφορίες καθημερινά και επιβαρύνονται με πάρα πολλές εργασίες. Ο ελεύθερος τους χρόνος είναι περιορισμένος με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο

και την εκπαίδευση. Δεν αισθάνονται ότι είναι το επίκεντρο του σχολείου καθώς και δεν νιώθουν σημαντικοί/-ες σε αυτό.

Για να διερευνήσουμε την ανάπτυξη της σχολικής ζωής και τον ρόλο των μαθητών/-τριων στο σημερινό σχολείο καθώς και την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι/-ες ως μέλη ενός αυτόνομου δυναμικού κοινωνικού συστήματος, προχωρήσαμε στην μελέτη μίας συγκροτημένης βιβλιογραφίας ξεκινώντας από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις του σχολείου και αναδεικνύοντας την ανάγκη μία σύγχρονης προσέγγισης, την συστημική σχολική ανάπτυξη και προχωρώντας στον ρόλο του σύγχρονου σχολείου καθώς και τον τρόπο διοίκησής του, εστιάζοντας στη συμμετοχή των μαθητών/-τριων στη σχολική ζωή και την συστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης.

Μέσα από την μελέτη της βιβλιογραφίας, διαπιστώσαμε τον συστημικό χαρακτήρα του σχολείου και την ανάγκη που υπάρχει για την υιοθέτηση της συστημικής σκέψης από όλα τα μέλη του. Ακόμη, διαπιστώσαμε την σημαντικότητα του ρόλου των μαθητών/-τριων στην ανάπτυξη της σχολικής ζωής. Παράλληλα αναδύθηκε η ανάγκη που υπάρχει για αλλαγές σε όλα τις διαδικασίες και τα μέρη του σχολείου προκειμένου οι μαθητές/-τριες να αντιληφθούν την ευθύνη που φέρουν στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής και το σχολείο να γίνει πιο ελκυστικό για τους ίδιους/-ιες.

Επομένως το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας αφορά το θεωρητικό σκέλος, ενώ το δεύτερο διαπραγματεύεται τα ερευνητικά πορίσματα των συνεντεύξεων. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται με τη μορφή γραφημάτων έτσι ώστε οι αναγνώστες/-στριες να διευκολυνθούν ως προς την κατανόησή τους. Συγκεκριμένα στα γραφήματα παρουσιάζονται παραστατικά οι απαντήσεις των μαθητών/-τριων, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα ποικίλα ερωτήματα. Αμέσως μετά ερμηνεύουμε τις απαντήσεις των ερωτώμενων και σε ένα επόμενο στάδιο διαπραγματευόμαστε τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας προσπάθειας.

Φαίνεται ότι η έρευνα δικαιώνει το θεωρητικό μέρος, καθώς από τις δηλώσεις των μαθητών/-τριων, οι ίδιοι/-ες θεωρούν ότι συμμετέχοντας στη σχολική ζωή συμβάλλουν στη βελτίωση και στην ανάπτυξή της καθώς και στην ανάπτυξη του σχολείου γενικότερα. Εστιάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου και ιδιαίτερα δίνουν βάρος στις φιλίες. Συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις και σχολικές εκδρομές όμως ο ρόλος τους δεν είναι τόσο δυναμικός αναφορικά με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι ίδιοι/-ες θεωρούν ότι οι φωνές τους δεν ακούγονται και δεν αποτελούν το επίκεντρο του σχολείου. Ακόμη δηλώνουν την ανάγκη που έχουν για ξεκούραση και ηρεμία, καθώς δυσκολεύονται να βρουν ελεύθερο χρόνο και είναι επιβαρυνόμενοι/-ες με πολλές εργασίες. Το σχολείο κατά την κρίση τους δεν είναι ελκυστικό, εκτός από την επικοινωνία και τις σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη, θα ήθελαν να αλλάξουν τα πάντα σε αυτό από την διδακτέα ύλη μέχρι και το προαύλιο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή μου κ. Κοντάκο, για την καθοδήγηση του, τις πολύτιμες συμβουλές τους και την αμέριστη συμπαράστασή του κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας, καθώς και τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, τον κ. Καλαβάση και τον κ. Παπαβασιλείου για την στήριξή τους και την πολύτιμη βοήθειά τους. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους/στις μαθητές/-τριες της Ρόδου, που παρά τον περιορισμένο χρόνο τους συνέβαλλαν αλόγιστα στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας. Ακόμη, ευχαριστώ πάρα πολύ την οικογένειά μου, για την υποστήριξη της κατά τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Μέρος Α' Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1^ο Θεωρίες Σχολείου

Στο 1^ο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις θεωρίες σχολείου ξεκινώντας από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις και στην συνέχεια αναλύοντας την ανάγκη για μία σύγχρονη προσέγγιση του Σχολείου, την Συστημική σχολική ανάπτυξη.

1.1 Η δομολειτουργική θεωρία

Στην Ιστορία της Παιδαγωγικής διατυπώθηκαν πάρα πολλά εκπαιδευτικά μοντέλα, εκπαιδευτικές θεωρίες, προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, οι οποίες είναι γνωστές και ως θεωρίες του σχολείου. Αυτές οι θεωρίες είναι κανονιστικές, διότι δομούνται γύρω από θεμελιώδεις αξίες και πιστεύω. Συνιστούν σημαντικά ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση και την ερμηνεία της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής πραγματικότητας, των επιδιώξεων και των αντιπαλεωμένων προσανατολισμών της, εστιάζοντας στον ρόλο που διαδραματίζουν οι τρεις κυρίαρχοι συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης (μαθητής/-τρια, εκπαιδευτικός, και περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης) και προσδιορίζοντας σημαντικές σχέσεις στα πλαίσια της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επομένως, οι θεωρίες σχολείου συνιστούν ένα σύνολο από ιδέες, οργανωμένες περισσότερο ή λιγότερο συστηματικά σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα. Η ανάλυσή τους είναι σημαντική, καθώς μέσω αυτής μπορούμε να αντιληφθούμε τις προϋποθέσεις, τους συντελεστές και τις συνέπειες που έχουν οι διαφορετικές απόψεις για τα ζητήματα της εκπαίδευσης, της αγωγής και της μάθησης (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Τις δεκαετίες 1940 και 1950, η θεωρία του δομολειτουργισμού είχε κυρίαρχη θέση στο χώρο της κοινωνιολογίας. Κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής είναι ο κοινωνιολόγος Talcott Parsons. Σύμφωνα με τον Parsons η κοινωνικοποίηση μαζί με τον κοινωνικό έλεγχο, διατηρούν την ισορροπία του συστήματος δράσης.

Πιο αναλυτικά, ο Parsons ερευνά την δομή, διότι αντιλαμβάνεται την κοινωνική ζωή ως ένα σύστημα, το οποίο αποτελείται από διάφορα μέρη, καθώς επίσης μελετά και τις λειτουργίες του κάθε συστήματος, διότι το αντιλαμβάνεται ως ένα ζωντανό σύστημα, στο οποίο τα μέρη του ασκούν λειτουργίες, έτσι ώστε να πραγματοποιήσουν τις ανάγκες του συστήματος. Ακόμη ο Parsons αναφέρεται στην διαδικασία της κοινωνικοποίησης στην οποία, κάθε άτομο λαμβάνει κίνητρα για την συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή και ταυτόχρονα, αναπτύσσει την ικανότητα να αφογκράζεται και να εφαρμόζει τις αξίες κάθε κοινωνικού συστήματος, αλλά και να υιοθετεί συγκεκριμένους ρόλους εντός του κοινωνικού συστήματος (Γκλέζου, 2017).

Η σχολική μονάδα σύμφωνα με την δομολειτουργική θεωρία, συνιστά ένα σύστημα θέσεων και ρόλων με κυρίαρχο ρόλο την διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικού συστήματος και της συναίνεσης αξιών. Η σχολική μονάδα γίνεται αντιληπτή ως μία οργάνωση με συγκεκριμένη δομή, η οποία χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη αλληλοσύνδεση θέσεων και ρόλων, πραγματοποιώντας δύο καθορισμένες κοινωνικές λειτουργίες. Η πρώτη είναι η κοινωνικοποίηση, στην οποία αναφέρεται ο E. Durkheim (1956) και ο T. Parsons (1961) και η δεύτερη είναι η κοινωνική επιλογή, η καλλιέργεια δεξιοτήτων καθώς και η κατανομή ρόλων, στην οποία αναφέρονται οι S. Turner και J. Hopper (1971) καθώς και οι K. Davis και P. Moore (1978) (Αγγελάκου, 2018:181,182).

Ο Parsons υποστηρίζει ότι η σχολική μονάδα έχει καθοριστικό ρόλο στην πορεία της κοινωνικοποίησης. Η σχολική κοινωνικοποίηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση. Η κοινωνικοποίηση αφορά την ένταξη του ατόμου σε περιπλοκότερα κοινωνικά συστήματα. Το σχολείο συνιστά ένα περίπλοκο και πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα, μέσω του οποίου το άτομο κοινωνικοποιείται. Μέσω της σχολικής κοινωνικοποίησης τα παιδιά ενστερνίζονται αξίες και κανόνες ενός πιο υψηλού επιπέδου σε σχέση με τις ήδη κατακτημένες (Γκλέζου, 2017).

Η σχολική τάξη σύμφωνα με τον Parsons συνιστά την σημαντικότερη μονάδα της σχολικής εκπαίδευσης, διότι μέσα σε αυτήν ξεδιπλώνεται η επιχείρηση της τυπικής εκπαίδευσης. Η κοινωνικοποίηση στην σχολική τάξη αναφέρεται στην προετοιμασία των μαθητών/-τριων έτσι ώστε να είναι ικανοί/-ες να ενταχθούν και να εκπληρώσουν τον ρόλο τους στην εκάστοτε κοινωνία. Αυτή είναι η μία διαδικασία η οποία πραγματοποιείται στην σχολική ζωή. Η δεύτερη διαδικασία είναι η επιλογή και πιο συγκεκριμένα η κατανομή των μαθητών/-τριων στους ρόλους της κοινωνίας. Αυτές οι δύο διαδικασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους (Γκλέζου, 2017).

Συμπερασματικά, ο Parsons υποστηρίζει ότι η σύγκλιση των θεσμών της οικογένειας και του σχολείου, αναφορικά με τις αξίες που μεταδίδουν στα παιδιά και ιδιαίτερα σχετικά με την αξιολόγηση της επίδοσης, είναι πολύ σημαντική. Επίσης, τονίζει ότι κατά την κοινωνικοποίηση είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των παιδιών καθώς και να κατανοούνται οι δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν. Η επιβράβευση της επιθυμητής συμπεριφοράς συνιστά κύριο στοιχείο της σχολικής κοινωνικοποίησης, πράγμα το οποίο οδηγεί στον διαχωρισμό των μαθητών/-τριων βάσει της επίδοσης (Γκλέζου, 2017). Τέλος η σχολική μονάδα πρέπει να διασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών για την επιτυχία των μαθητών/-τριων, χωρίζοντάς τους/τες με βάση τις ικανότητές και την κλίση του/της κάθε ένα/μιας και κοινωνικοποιώντας τους/τες με γνώμονα αυτές τις προδιαθέσεις (Αγγελάκου, 2018:182).

Η παρούσα θεωρία, δέχτηκε κριτική διότι διατηρεί σε περιγραφικό επίπεδο την απόδοση των κοινωνικών λειτουργιών στη σχολική τάξη, καθώς ο Parsons αναφέρεται μόνο στις συνέπειες της σχολικής δραστηριότητας και όχι στις αιτίες. Ακόμη το γεγονός ότι οι ατομικές δεξιότητες είναι σημαντικότερες από την κοινωνική προέλευση χαρακτηρίστηκε ιδιαίτερα αισιόδοξη και ο όρος

επιτυχία, ο οποίος εισάγεται στην θεωρία του έχει διαφορετικό νόημα για κάθε άτομο. Επιπλέον η τυπολογία που προτείνεται από τον Parsons δεν θεωρήθηκε ευέλικτη, καθώς το σύστημα αξιών που προτείνει θα πρέπει να προσαρμοστεί σε κάθε είδος κοινωνίας. Ουσιαστικά υποστηρίχτηκε ότι δεν εξηγεί για ποιο λόγο ένα σύνολο αξιών μένει σταθερό και δεν μεταβάλλεται καθώς αγνοεί και την κοινωνική δύναμη (Χριστέλη, 2016:15).

1.2 Η μαρξιστική θεωρία

Ο μαρξισμός συνιστά μία πολιτική φιλοσοφία, η οποία προήλθε από τα έργα του Karl Marx και του Friedrich Engels κατά τη διάρκεια του εργατικού κινήματος του 19ου αιώνα στην Ευρώπη. Η ιδεολογία αυτή, στηρίζεται κυρίως στην ιδέα του διαλεκτικού υλισμού, κατά την οποία οι φυσικοί πόροι μιας κοινωνίας καθορίζουν τι θα παράγει η κοινωνία αυτή και τι είδους κοινωνία θα είναι. Αν και υπάρχουν διάφορες μορφές μαρξισμού με βάση τις διαφορές των πολιτισμών και του υπόβαθρου του κόσμου, ο μαρξισμός και οι κλάδοι του στηρίζονται στην βάση κάποιων αρχών.

- 1) Ο καπιταλισμός βασίζεται στην εκμετάλλευση των εργαζομένων από τους ιδιοκτήτες.
- 2) Οι υλικές συνθήκες κυριαρχούν στη συνείδηση των ανθρώπων.
- 3) Οι διαφορετικές σχέσεις παραγωγής διαμορφώνουν τις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις.
- 4) οι υλικές συνθήκες και οι κοινωνικές σχέσεις είναι ιστορικά εύπλαστες.
- 5) Η ταξική πάλη και οι εξελισσόμενες συγκρούσεις μεταξύ των τάξεων δημιουργούν ιστορικές περιόδους και οδηγούν σε ιστορικές αλλαγές (Chien, 2011).

Στην Ελλάδα, πολλοί μαρξιστές συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση έχει διπλή λειτουργία. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις, οι οποίες τοποθετούν τον/την μαθητή/-τρια στην κατάλληλη θέση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, στο μέλλον, καθώς και τους/τις μεταδίδει και επιβάλλει την κύρια ιδεολογία της εκάστοτε κοινωνίας. Πρόκειται για έναν διπλό ιδεολογικό και καταναμητικό ρόλο της σχολικής μονάδας (Λάσκος, 2006:15,16).

Η βάση του έργου του Μάρξ και των ακόλουθών του, αφορά την ανάλυση του καπιταλισμού, της κοινωνικής μορφής, η οποία έχει κυρίαρχη θέση στον κόσμο μας τους τελευταίους αιώνες. Οι άνθρωποι φτιάχνουν την ιστορία τους, αλλά την χτίζουν μέσα σε συνθήκες δεδομένες από το παρελθόν και όχι μέσα σε συνθήκες που διάλεξαν οι ίδιοι. Ακόμη, ο μοναδικός συστηματικός τρόπος για να συλλάβουμε τις ενέργειες των ανθρώπων είναι μέσα από τις συνδέσεις τους με τις ενέργειες ομάδων ανθρώπων διαφορετικών κοινωνικών τάξεων.

Για την συγκρότηση της κοινωνίας, είναι σημαντικό από ποιον γίνεται ο έλεγχος των μέσων παραγωγής. Εάν ο έλεγχος γίνεται από μία μειοψηφία σε βάρος των άμεσων παραγωγών, τότε η κοινωνία αυτή αποτελείται από τάξεις οι οποίες συγκρούονται μεταξύ τους. Ο ταξικός ανταγωνισμός

συνιστά καταστατική συνθήκη για την συγκρότηση της κοινωνίας. Επομένως, ο ταξικός ανταγωνισμός αποτελεί την κινητήρια δύναμη όλων των ταξικών κοινωνιών και ταυτόχρονα μέσω αυτού γίνεται αντιληπτή τόσο η συγκρότηση όσο και ο μετασχηματισμός τους. Η σύγχρονη αστική κοινωνία δεν εξάλειψε τις ταξικές διαφορές. Δημιούργησε καινούργιες τάξεις, συνθήκες καταπίεσης και νέες μορφές αγώνων έναντι των παλιών (Λάσκος, 2006: 17,18).

Σύμφωνα με την Μαρξιστική θεωρία, ο άνθρωπος διαμορφώνει την προσωπικότητά του και ολοκληρώνεται ως άτομο μέσα από την εργασία και την σχέση του με τους άλλους. Άρα, η αγωγή θα πρέπει να συνδέεται με την διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης του ανθρώπου μέσα από την εργασία και την κοινωνικότητα. Η μαρξιστική θεώρηση της αγωγής αφορά ουσιαστικά, την διαδικασία ιδιοποίησης της εξωτερικής φύσης, καθώς και της εσωτερικής ανάγκης, των κανόνων και των κοινωνικών αξιών δηλαδή. Καταλήγοντας, η προσωπικότητα του ανθρώπου δημιουργείται μέσα από μία διαρκή αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, έχοντας ως κοινό την εργασία και την κοινωνική συμβίωση.

Εν συνεχεία, η εργασία σύμφωνα με τον Μάρξ, συνιστά το μέσο, με το οποίο ο άνθρωπος διαμορφώνει καταστάσεις στην κοινωνία, φτιάχνει την ιστορία του και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Τέλος, η εργασία και η κοινωνικότητα συνιστούν τους δύο πυλώνες, στους οποίους είναι απαραίτητο να στηρίζεται μία ορθή εκπαίδευση (Μπαλτάς, 2018:67).

Εφόσον η αγωγή συνδέεται με την εργασία, τότε και η μάθηση υλοποιείται μέσα από αυτήν. Μία τέτοια κατάσταση, κατά την οποία η εργασία και η κοινωνικότητα είναι σε μία αδιάρρηκτη σχέση αλληλεπίδρασης, δεικνύει ότι υπάρχει άμεση σχέση εμπειρίας και μάθησης, ελευθερίας της διδασκαλίας και μάθησης, χειραφέτησης από την κρατική επιρροή και σύνδεση της μάθησης με τα πολιτικά και κοινωνικά πλαίσια στην κύρια ιδεολογία (ό/π.:68).

Στην καπιταλιστική κοινωνία, το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής, τις σταθερές δομικές σχέσεις δηλαδή. Σύμφωνα με τον Althusser, μέσα από το σχολείο και άλλους μηχανισμούς και θεσμούς της κοινωνίας επιτυγχάνεται ο κοινωνικο-τεχνικός καταμερισμός της εργασίας. Στο σχολείο αναπτύσσουμε διάφορες δεξιότητες και μαθαίνουμε ανάγνωση και γραφή ανεξάρτητα από την επαγγελματική και ακαδημαϊκή εξέλιξή μας. Οι τεχνικές και οι ειδικές πρακτικές που υιοθετούμε μέσα από το σχολείο είναι χρήσιμες σε ποικίλες ειδικότητες και θέσεις παραγωγής σε σχέση με τις απαιτήσεις του κοινωνικού-τεχνικού καταμερισμού της εργασίας (Μπαλής, 2009:21,22).

Στην επιστημονικότητα της μαρξιστικής παιδαγωγικής υφίστανται οι εξής αρχές, οι οποίες την καθορίζουν.

- Εφαρμόζει την ερμηνευτική μέθοδο συλλέγοντας δεδομένα από τις ενέργειες των ανθρώπων κατά την πάροδο του χρόνου, τα οποία τα αναλύει και τα τοποθετεί στο ιστορικο-κοινωνικό και οικονομικό της συγκείμενο, ως εμπειρική-ιστορική επιστήμη.

- Πραγματοποιεί ιδεολογική κριτική, δείχνοντας το μη δεδομένο χαρακτήρα των φαινομένων της υπερδομής αλλά την άμεση εξάρτησή τους από τη βάση.
- Η θεωρία και η πράξη είναι άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους, όπου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στηρίζονται στη διαλεκτική σχέση και την ιδεολογία, η οποία δημιουργείται από αυτήν την σχέση.
- Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως συντονιστής/-στρια, ενισχυτής και καθοδηγητής της τάξης είναι πολύ σημαντικός στην καθολική και ισάξια για όλους εκπαίδευση.
- Η μαρξιστική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι όλα τα παιδιά έχουν ικανότητες και χαρίσματα και είναι απαραίτητο να τους δίνονται ευκαιρίες για να αναπτυχθούν και να επιλέξουν ελεύθερα την επαγγελματική τους πορεία (Τζήκα, 2011, στο Μπαλλάς, 2018:67,68).

Το σχολείο επίσης, όπως υποστηρίζει ο Althusser, μεταδίδει κανόνες, οι οποίοι αφορούν την ορθή χρήση των γνώσεων, οι οποίες αφορούν την συμπεριφορά μας ανάλογα με την θέση μας στον κοινωνικο-τεχνικό καταμερισμό της εργασίας. Στη βάση όλων των παραπάνω προκύπτουν δύο διαφορετικές ηθικές, τις οποίες τις ενστερνιζόμαστε από το σχολείο. Η μία ηθική αναφέρεται στους εκμεταλλεζόμενους, οι οποίοι ουσιαστικά μαθαίνουν πως να υποτάσσονται, ενώ η άλλη ηθική αφορά τους φορείς της εκμετάλλευσης, οι οποίοι μαθαίνουν πως να χειρίζονται ορθά την κύρια ιδεολογία. Η ιδεολογία είναι αυτή που συμβάλλει στην κυριαρχία της αστικής τάξης. Οι φορείς της εκμετάλλευσης πρέπει να παρεκκλίνουν από την κύρια ιδεολογία, η οποία είναι αυτή της κυρίαρχης τάξης, της αστικής δηλαδή, είτε εκμεταλλεζόμενοι είτε εκμεταλλευτές, ή ενδιάμεσα στελέχη. Τέλος, μέσω αυτής της πορείας το σχολείο πραγματοποιεί, πέρα από την εξειδίκευση, την ιδεολογική εγχάραξη (Μπαλής, 2009:21,22,23).

1.3 Η θεωρία των θεσμών

Η θεωρία των θεσμών στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε από τον John W. Meyer και τους συνεργάτες του στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Οι θεσμικές αναλύσεις της εκπαίδευσης, εκείνη την εποχή, είχαν τεράστιο αντίκτυπο στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών γενικότερα, καθώς και στην εκπαίδευση ειδικότερα. Όμως, η άποψη των εκπαιδευτικών οργανισμών που προέκυψαν από αυτό το έργο φαίνεται τώρα παράξενα ασύμβατη με τα τρέχοντα γεγονότα στον τομέα αυτό (Meyer&Rowan, 2006).

Οι θεσμικές αναλύσεις του Meyer και των συναδέλφων του, υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση ελέγχεται πλήρως από την κυβέρνηση και τα επαγγέλματα και ως εκ τούτου πέρα από τη λαβή των δυνάμεων της αγοράς. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαμορφώνονται από τις εξωτερικές πιέσεις και τις πολιτιστικές αξίες, βοηθώντας στον προσδιορισμό του ρόλου και του

σκοπού του σχολείου. Ως απάντηση σε αυτή την πολυπλοκότητα, οι φορείς που διέπουν τη δημόσια εκπαίδευση αναπτύσσουν περίπλοκες διοικητικές δομές. Με την πάροδο του χρόνου, τα στοιχεία της πολυπλοκότητας (π.χ. υψηλοί βαθμοί εξειδίκευσης στο προσωπικό) γίνονται κατανοητά ως κρίσιμα στοιχεία της διακυβέρνησης των δημόσιων σχολείων (Burch, 2007).

Επιπλέον, σε αυτή την πρώιμη εκδοχή της θεσμικής θεωρίας, η αλλαγή στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς θεωρήθηκε σχεδόν αποκλειστικά ως μια διαδικασία διαρκώς αναπτυσσόμενου «ισομορφισμού» των εκπαιδευτικών μορφών που συμμορφώνονται με τους κανόνες, τις αξίες και την τεχνική γνώση που θεσμοθετήθηκε από το κράτος και τα επαγγέλματα. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θεωρήθηκαν ως οργανισμοί «αιχμάλωτοι» που συμμορφώνονται παθητικά με ευρύτερες δυνάμεις, εξασφαλίζοντας την επιτυχία μέσω διαδικασιών θεσμικής συμμόρφωσης σε αντίθεση με την τεχνική αποτελεσματικότητα (Meyer&Rowan, 2006).

Το σχολείο αποτελεί θεσμοθετημένη οργάνωση, διότι αντικατοπτρίζονται στη δομή του κανόνες, οι οποίοι αφορούν την φύση της εκπαίδευσης και οι οποίοι έχουν νομιμοποιηθεί σε θεσμικό περιβάλλον. Το σχολείο συνιστά ένα σύμπλεγμα κανόνων υψηλού οργανωτικού βαθμού, οι οποίοι ορίζουν τον σκοπό του και των οποίων η εφαρμογή καθιστά παρόμοια, ως προς τη δομή τους τα σχολεία, λόγω της κοινής εκπαιδευτικής κουλτούρας, η οποία θεσμοθετείται βάσει της πρόθεσης διατήρησης της κοινωνίας και, ως εκ τούτου, επιβάλλει έναν ασφυκτικό κρατικό έλεγχο. Στη βάση της θεσμικής θεωρίας το σχολείο αποτελεί μία οργάνωση, η οποία καθορίζεται διοικητικά και έχει ως σκοπό μια τυποποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία (Ρεβελιώτης, 2019: 20).

Βασική ιδέα της θεσμικής θεωρίας είναι ότι μεγάλα θεσμικά συγκροτήματα όπως η εκπαίδευση και οι πρακτικές που δημιουργούν, είναι ενδεχόμενα και αμφισβητούνται. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικοί θεσμοί μπορούν να προσλάβουν μεγάλο αριθμό διαφορετικών σχημάτων και μορφών, μερικά από τα οποία απευθύνονται περισσότερο σε μια συγκεκριμένη ομάδα συλλογικών παραγόντων παρά σε άλλα. Ο σκοπός μιας θεσμικής ανάλυσης είναι να μας πει τον λόγο που από αυτή την εκπληκτική ποικιλία εφικτών μορφών, αυτή η συγκεκριμένη είναι στην πραγματικότητα «επιλεγμένη», καθώς και ποιανού τα συμφέροντα θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν καλύτερα από αυτή την επιλεγμένη ρύθμιση.

Μέσα από την θεσμική ανάλυση μαθαίνουμε για το πώς η εκπαίδευση συνδέεται με άλλους ζωτικούς θεσμούς στην κοινωνία. ποιοι είναι οι περιορισμοί κάτω από τους οποίους συμβαίνει αυτό το σημαντικό μέρος της κοινωνικής μας ζωής καθώς και ποια είναι τα περιθώρια και τα όρια που αντιμετωπίζουμε εάν επιχειρούσαμε να αλλάξουμε την υπάρχουσα θεσμική τάξη. Το γεγονός ότι οι θεσμικές αναλύσεις της εκπαίδευσης υπάρχουν στις κοινωνικές επιστήμες πάνω από έναν αιώνα, δεν αποτελεί έκπληξη καθώς συνιστούν σημαντικές στην εκπαίδευση των σύγχρονων κοινωνιών. Από τις πρωτοποριακές μελέτες κοινωνιολογικών ιδρυτών όπως ο Durkheim (1956) και ο Weber (1947), μέχρι

τους πρώιμους κριτικούς όπως ο Veblen (1918) και ο Waller (1932), έως τους σύγχρονους κοινωνιολόγους όπως οι Bidwell (1965), Archer (1984), Bourdieu και Passeron (1977) και Collins (1979), κοινωνικοί επιστήμονες έχουν αναγνωρίσει τη σημασία της εκπαίδευσης και των θεσμικών της διαμορφώσεων (Meyer&Rowan, 2006).

Η θεσμική θεωρία (institution theory ή institutionalism) έχει επιρροές από τον κονστρουκτιβισμό (social construction theory των Berger and Luckman) και την εθνομεθοδολογία. Οι θεμελιωτές αυτής της προσέγγισης των οργανώσεων θεωρούν τους θεσμούς συμβολικά συστήματα μυθοπλασίας και εθιμοτυπίας, τα οποία προσφέρουν στις οργανώσεις μία επίπλαστη νομιμότητα καθώς και αποδοχή λόγω της δράσης τους, η οποία ανταποκρίνεται σε κοινωνικές προσδοκίες.

Στην κοινωνία του σήμερα, οι θεσμοί δίνουν μορφή στην ατομική συμπεριφορά καθώς και στην συμπεριφορά των οργανισμών και δίνουν τα γνωστικά και αξιολογικά εργαλεία, με τα οποία ενεργούν οι οργανισμοί και τα άτομα. Οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις της θεσμικής θεωρίας, δίνουν μεγαλύτερο βάρος στις γνωστικοπολιτισμικές διαδικασίες οργάνωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να εξηγηθεί ευκολότερα, η αναπαραγωγή και η διάδοσή τους όλες αυτές οι διαφορετικές κατευθύνσεις που ακολουθεί η θεσμική θεωρία, δεικνύουν μία αντίστοιχη διαφοροποίηση στον τρόπο αντίληψης της οργανωσιακής αλλαγής και κυρίως στον ρόλο που έχει ο ανθρώπινος παράγοντας μέσα σε αυτήν. (Γκόκης, 2012:28,29).

Τα τελευταία χρόνια, πραγματοποιούνται όλο και περισσότερες θεσμικές αναλύσεις, οι οποίες αφορούν την δημόσια εκπαίδευση. Στο χώρο της Κοινωνιολογίας, η θεσμική θεωρία αναφέρεται στον ρόλο των ευρύτερων πολιτισμικών κανόνων, οι οποίοι επηρεάζουν την οργανωσιακή συμπεριφορά (Burch, 2007).

Από την δεκαετία του 1990, εκτυλίχθηκε μία νέα θεωρητική προοπτική γνωστή ως «νέος θεσμισμός» από τους ερευνητές, που εργάζονται σε ακαδημαϊκούς τομείς, οι οποίοι συμβάλλουν στην εκπαιδευτική έρευνα και ανάλυση πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνιολογίας, των πολιτικών επιστημών, των οικονομικών και της θεωρίας οργανώσεων. Η ανάπτυξη της θεωρία αυτής, οφείλεται ως έναν βαθμό σε μια ευρεία απογοήτευση των κοινωνικών επιστημόνων για τα μοντέλα κοινωνικής και οργανωτικής δράσης στα οποία οι σχετικά αυτόνομοι φορείς θεωρούνται ότι λειτουργούν με απεριόριστο ορθολογισμό προκειμένου να επιδιώξουν τα προσωπικά τους συμφέροντα. Ακόμη, οφείλεται στις προόδους της θεωρίας και της έρευνας, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στη δημοσίευση πολλών τόμων με επιρροή που δείχνουν πώς ένας «νέος» θεσμισμός θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην έρευνα σε συγκεκριμένους τομείς μελέτης.

Η εμφάνιση ενός νέου θεσμισμού στις κοινωνικές επιστήμες δεικνύει τη δυνατότητα μιας νέας ενότητας σε αυτούς τους συχνά κατακερματισμένους κλάδους και υπόσχεται να παρέχει στους

ερευνητές μια πιο καθολική γλώσσα για την περιγραφή και την εννοιολόγηση ερευνητικών προβλημάτων που είναι κοινά σε πολλά πεδία (Meyer & Rowan, 2006).

Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, οι οποίες βασίζονται στην θεσμική θεωρία, οι άνθρωποι και οι οργανισμοί μέσω των αλληλεπιδράσεων τους, μπορούν να αλλάξουν το νόημα της πολιτικής και να δημιουργήσουν νέα εργαλεία και πλαίσια για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων, πλαίσια, τα οποία στη συνέχεια ενσωματώνονται σε νέες πολιτικές και θεσμούς που δημιουργούνται για να τα υποστηρίξουν. Η εφαρμογή της θεσμικής θεωρίας στην εκπαίδευση έχει προσφέρει εξηγήσεις για το γιατί οργανισμοί που βρίσκονται σε πολύ διαφορετικά περιβάλλοντα και που μπορεί να έχουν μικρή αλληλεπίδραση, ωστόσο υιοθετούν πολιτικές και πρακτικές που είναι πολύ παρόμοιες μεταξύ τους.

Η σχέση εξάρτησης μεταξύ των οργανισμών και του θεσμικού τους περιβάλλοντος παράγει οργανωτικές μορφές και πρακτικές πολιτικής που συχνά συνδέονται χαλαρά με τις προθέσεις των υπευθύνων χάραξης πολιτικής (χαλαρή σύζευξη). Η άποψη του Parson ήταν ότι οι ενέργειες που αναλαμβάνονταν για την ευθυγράμμιση των οργανισμών με τα κοινωνικά πρότυπα και τις αξίες συχνά έρχονται σε σύγκρουση με τεχνικές δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της επίτευξης των στόχων του οργανισμού, οδηγώντας σε αυτό που έβλεπε ως «ποιοτική ρήξη» σε όλα τα τεχνικά και θεσμικά επίπεδα της οργανωτικής διαχείρισης.

Συμπερασματικά, οι πρόσφατες εξελίξεις στη θεσμική θεωρία προσφέρουν στους ερευνητές της εκπαίδευσης σημαντικές γνώσεις για την κατανόηση της σύγχρονης πολιτικής και πρακτικής. Η θεσμική θεωρία μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο μοχλό για την κατανόηση των εξελίξεων στην εκπαίδευση. Ωστόσο, εφαρμόζοντας αναδυόμενες δομές στην περίπτωση της εκπαίδευσης, οι ερευνητές της εκπαίδευσης μπορούν επίσης να επεξεργαστούν και να ενισχύσουν τη σύγχρονη θεσμική σκέψη (Burch, 2007).

1.4 Η ψυχαναλυτική θεωρία

Δημιουργός της ψυχαναλυτικής θεωρίας ήταν ο Αυστριακός γιατρός, Sigmund Freud (1856-1939), ο οποίος αποτέλεσε ηγετική μορφή της διάνοησης. Εισηγάγε καινούργιες τεχνικές, οι οποίες αφορούσαν την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια για την δημιουργία της πιο ολοκληρωμένης θεωρίας για την προσωπικότητα και την ψυχοθεραπεία.

Οι θεωρίες του Freud επηρεάζουν μέχρι και σήμερα την σύγχρονη πρακτική, καθώς αρκετές από τις βασικές ιδέες του συνιστούν ακόμη την βάση, στην οποία άλλοι θεωρητικοί αναπτύσσουν το έργο τους. Το ψυχαναλυτικό σύστημα του Freud συνιστά ένα μοντέλο, το οποίο αφορά την ανάπτυξη της προσωπικότητας, μία φιλοσοφία της ανθρώπινης φύσης και μία μέθοδο της ψυχοθεραπείας.

Ακόμη, δημιούργησε μία νέα όψη και νέους ορίζοντες στην ψυχοθεραπεία, τονίζοντας τη σημασία των ψυχοδυναμικών παραγόντων, οι οποίοι αιτιολογούν την συμπεριφορά. Έδωσε ιδιαίτερη προσοχή στο ρόλο του ασυνειδήτου, και ανέπτυξε τις πρώτες θεραπευτικές διαδικασίες, οι οποίες αναφέρονται στην κατανόηση και την τροποποίηση της δομής της προσωπικότητας του ατόμου (Corey, 2005:121).

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η ανθρώπινη προσωπικότητα αποτελείται από το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ. Το Εκείνο συνιστά το πρωτόγονο και ανοργάνωτο εγγενές στοιχείο της προσωπικότητας, το οποίο υπάρχει από την στιγμή της γέννησης και αφορά τα πρωτόγονα ένστικτα (πείνα, σεξ, επιθετικότητα). Στη βάση της αρχής της ηδονής λειτουργεί το Εκείνο, στόχος του οποίου είναι η όξυνση της ικανοποίησης, και η άμβλυνση της έντασης. Στην συνέχεια, το Εγώ είναι το ορθολογικό στοιχείο της προσωπικότητας, το οποίο λειτουργεί βάσει της αρχής της πραγματικότητας, κατά την οποία η ενέργεια των ενστίκτων περιορίζεται έτσι ώστε να διατηρηθεί η ασφάλεια του ατόμου και να ενσωματωθεί στην κοινωνία. Τέλος, το Υπερεγώ αφορά την συνείδηση του ατόμου και περιλαμβάνει την βασική διάκριση μεταξύ του σωστού και του λάθους. Στην ηλικία των 5-6 ετών αναπτύσσεται το Υπερεγώ και ενισχύεται από την οικογένεια τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπους σημαντικούς άλλους στην ζωή των παιδιών (Feldman, 2011:45).

Ο Freud, εκτός από την παρουσίαση των στοιχείων της προσωπικότητας, παρουσίασε και τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσεται η προσωπικότητα στην παιδική ηλικία. Σύμφωνα με αυτόν, η ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη υλοποιείται μέσα από μία σειρά σταδίων, στα οποία διέρχονται τα παιδιά και η ευχαρίστηση ή ικανοποίηση υπάρχει σε μία μόνο βιολογική λειτουργία και περιοχή του σώματός τους. Επομένως, η ικανοποίηση αρχικά εντοπίζεται στο στόμα (στοματικό στάδιο), στην συνέχεια στον πρωκτό (πρωκτικό στάδιο) και τέλος στα γεννητικά όργανα (φαλλικό και στάδιο γενετήσιας λειτουργίας). Εάν τα παιδιά δεν καταφέρουν να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες τους σε κάποιο στάδιο ή εάν ικανοποιούν υπερβολικά τις επιθυμίες τους σε κάποιο στάδιο, τότε είναι δυνατό να σημειωθεί καθήλωση. Η Καθήλωση αναφέρεται στην συμπεριφορά που αντικατοπτρίζεται σε ένα προηγούμενο στάδιο ανάπτυξης και εμφανίζεται λόγω μίας άλυτης σύγκρουσης (Feldman, 2011:45,47).

Για πρώτη φορά, το 1908 αναφέρεται η ψυχανάλυση στην Ελλάδα, καθώς ο Δ. Μωραΐτης σπουδάζει στην Γερμανία και στην Ελβετία ψυχολογία, έρχεται σε επαφή με τη ψυχανάλυση και αρχίζει την δική του αυτοανάλυση. Λίγο αργότερα (1910), γίνεται μία εκτενής αναφορά στην ψυχανάλυση, μέσω της δημιουργίας του Εκπαιδευτικού Ομίλου από τους Μ. Τριανταφυλλίδη, Α. Δελμούζο και Δ. Γληνό. Πραγματοποιείται για πρώτη φορά στην Ελλάδα μία προσέγγιση της ψυχαναλυτικής θεωρίας και των δυνατοτήτων εφαρμογής της στην εκπαιδευτική πράξη. Ουσιαστικά αφορά μία προσπάθεια για ανανέωση των εκπαιδευτικών μεθόδων αγωγής, εισάγοντας ψυχαναλυτικές ιδέες στην εκπαίδευση (Παναγιωτοπούλου, 2009: 37,38). Ο κοινωνικός χώρος των εκπαιδευτικών αποτέλεσε τον φορέα του εισαγωγικού ψυχαναλυτικού λόγου.

Ο όρος παιδαγωγός, αναφέρεται, στην ιδέα μιας εκπαιδευτικής πράξης, η οποία δεν αφορά μόνο την νοητική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά την συνολική δόμηση της παιδικής προσωπικότητας. Επομένως, η θέληση για γνώση του παιδικού ψυχισμού και της οροθέτησής του, ανοίγει τον δρόμο για την εισαγωγή της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Freud στην εκπαίδευση και υπάγεται στην υπηρεσία της βελτίωσης και εκλογίκευσης της παιδικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας.

Μέσω των νέων μεθοδολογικών προτύπων και την εγχάραξη μιας νέας πορείας της εκπαίδευσης, η θέση του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/-τριας επαναπροσδιορίζεται και ανακατασκευάζει το πεδίο των σχέσεων μεταξύ του διδάσκοντος και του διδασκόμενου. Ο επαναπροσδιορισμός αυτής της σχέσης αφορά την σχέση της εκπαίδευσης με την ψυχανάλυση, καθώς με αυτόν τον επαναπροσδιορισμό της συμπεριφοράς των παιδαγωγών θα προκόψει και η ενασχόλησή τους με την ψυχανάλυση. Συνεπώς, η ψυχανάλυση καλείται να νομιμοποιήσει, ως φορέας μιας γνώσης/αλήθειας του ανθρώπινου ψυχισμού και της συμπεριφοράς, τις προσπάθειες αλλαγής της εκπαιδευτικής καθημερινότητας (Ατζίνα, 1999).

Στην κοινωνία του σήμερα, ο μαθητής αντιμετωπίζεται πλέον ως υποκείμενο, νεωτερικού τύπου, που είναι ικανό και ώριμο, στο μέτρο πάντα που οι νοητικές του ικανότητες του το επιτρέπουν, να διαχειρίζεται τη σχέση του με τη γνώση. Μέσω των μεθοδολογικών εργαλείων που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί από την ψυχανάλυση οι εκπαιδευτικοί πλέον παίρνουν την θέση του ακροατή και ολοκληρώνουν τον παιδαγωγικό τους σκοπό ακούγοντας τους/τις μαθητές/-τριες τους. Πλέον η διαδικασία της μάθησης προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις νοητικές ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριων και όχι στις επιταγές που ορίζει εξωτερικά κάποιος θεσμός (ό.π.). Ο/η εκπαιδευτικός πλέον αποτελεί μία πολυδιάστατη προσωπικότητα και καλείται να συνδυάζει διάφορες ειδικότητες όπως είναι ο/η παιδαγωγός, εμπυχωτής, οργανωτής /-τρια, ερευνητής/ -τρια, φίλος/-η και μεταρρυθμιστής. Πάντοτε με επίκεντρο τα προβλήματα των μαθητών/-τριων λειτουργεί ως σύμβουλος και καθοδηγητής/-τρια αυτών (Μόρφη, 2017:26). Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί την γέφυρα της σύνδεσης παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος ποικίλων πολιτισμών, παλιάς και νέας γενιάς.

Ακόμη, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ορίζεται και επηρεάζεται πρωτίστως από τις επιθυμίες των παραγόντων επιρροής, οι οποίοι συνδέονται με το σχολείο ως θεσμό-οργανισμό. Δηλαδή τους γονείς, τους μαθητές/-τριες, τους/τις συνάδελφους, την διεύθυνση του σχολείου κ.α. Καθορίζεται όμως και από τον τρόπο που προσδιορίζει ο/η ίδιος/-α τον ρόλο του/της (Κωνσταντίνου, 2015:121).

Εν κατακλείδι, η ψυχανάλυση έδωσε στους εκπαιδευτικούς τις απαιτούμενες γνώσεις, οι οποίες αφορούν τον παιδικό ψυχισμό καθώς και τα μεθοδολογικά εργαλεία για να τον προσεγγίσουν. Έτσι οι μαθητές/-τριες εντάσσονται σε ένα σύστημα κοινωνικών προτύπων, όπως αυτά έχουν συγκροτηθεί από τις ιδεολογίες και τις πολιτισμικές αναφορές της εκάστοτε κοινωνίας (Ατζίνα, 1999).

1.5 Η θεωρία του συμβολικού ιντεραξιοτισμού

Τα θεμέλια της θεωρίας συμβολικής αλληλεπίδρασης αναπτύχθηκαν από τον George Herbert Mead (1922, 1934), καθηγητή του Πανεπιστημίου του Σικάγο, ο οποίος συνδύασε ιδέες από τη φιλοσοφία, την κοινωνιολογία και την ψυχολογία σε μια πραγματιστική θεωρία, η οποία αφορά τον τρόπο που τα άτομα επηρεάζονται και με τη σειρά τους επηρεάζουν το κοινωνικό τους περιβάλλον (Moore, 2012). Σύμφωνα με την θεωρία του συμβολικού ιντεραξιοτισμού ή αλλιώς θεωρία των συμβολικών διαντιδράσεων ή της συμβολικής αλληλόδρασης, τα νοήματα συνιστούν τα προϊόντα μίας διαδικασίας αλληλεπίδρασης. Διαμορφώνονται μέσα από τις ενέργειες των ατόμων, τα οποία βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Μέσα από την αλληλεπίδραση διαμορφώνεται η ανθρώπινη συμπεριφορά, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι αυτοί οι άνθρωποι πρέπει να σκέφτονται να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του καθενός καθώς και τις απόψεις τους, τα θέλω τους και τους σκοπούς τους (Τζωρτζάκη, 2012:14).

Πολλές θεωρίες του Mead εκτέθηκαν από τους μαθητές του, ιδιαίτερα τον Blumer. Ο Blumer (1969) περιέγραψε τη βασική προϋπόθεση της συμβολικής αλληλεπίδρασης ως την ιδέα ότι τα γεγονότα δεν είναι καθαρά αντικειμενικά, αλλά επηρεάζονται από τα νοήματα που αποδίδουν τα άτομα σε εξωτερικά ερεθίσματα (Moore, 2012). Αυτή η θεωρία αναφέρεται σε ένα επεξηγηματικό μοντέλο κοινωνικής φύσης του ατόμου και των πράξεων του, βασισμένο στο αξίωμα μιας μόνιμης σύνδεσης μεταξύ της εξωτερικής και εσωτερικής φύσης κατά τη διάρκεια της εμπειρίας, δίνοντας παράλληλα σημασία στις άρρηκτα συνδεδεμένες διαδικασίες συμβολισμού και επικοινωνίας.

Στη βάση αυτής της θεωρίας, το άτομο υπάρχει και διαμορφώνεται σε ένα εγγενώς κοινωνικό πλαίσιο, σε σταθερή σχέση με τα άλλα μέλη της κοινότητάς του, στη συνεχή σύνδεση των αλληλεπιδράσεων των οποίων εντάσσεται η εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή την αλληλεπιδραστική κοινωνιολογική θεωρία, το άτομο πρέπει να διακρίνει και να ερμηνεύει τις ενέργειες των άλλων και να υποδεικνύει τις δικές του ενέργειες στους άλλους. Γι' αυτό, η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν είναι μόνο το πεδίο όπου συμβαίνουν όλες οι δραστηριότητες του ατόμου, αλλά διαμορφώνει την ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς ερμηνεύει τα πλαίσια των πράξεων του και των πράξεων των άλλων, διαμορφώνει σχέδια και ενεργεί με βάση αυτά.

Παράλληλα, αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση διέπεται από ένα σύστημα κανόνων που εσωτερικεύονται ή μαθαίνονται από άτομα, τα οποία έχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για να δράσουν και να αποδώσουν επαρκώς σε κάθε περίπτωση. Ακόμη, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει προηγούμενη συμφωνία μεταξύ των φορέων σχετικά με τη φύση και τη σημασία της και ότι όταν συμμετέχουν σε αυτήν, δεν κάνουν τίποτα άλλο παρά να συμμορφώνονται με τέτοιους κανόνες (De Rosa, 2018).

Σύμφωνα με τον Mead, η προσωπικότητα διαμορφώνεται σε τρία στάδια ανάπτυξης: 1. το προπαρασκευαστικό στάδιο, στο οποίο το παιδί μιμείται συμπεριφορές των άλλων χωρίς να αντιλαμβάνεται τις ενέργειες όπου εκτελούνται, 2. το στάδιο παιχνιδιού εξερεύνησης, στο οποίο το παιδί υιοθετεί κοινωνικούς ρόλους και ξεκινά έχει αντίληψη του νόηματος των ενεργειών αυτών καθώς και να σχηματίζει σιγά σιγά μια αίσθηση του Εαυτού, αλλά και να μαθαίνει να μετατρέπεται ταυτόχρονα σε αντικείμενο και σε υποκείμενο, 3. το τελευταίο στάδιο είναι αυτό του συνειδητού παιχνιδιού, στο οποίο όλοι οι ρόλοι που έχει διαδραματίσει ένα παιδί έως εκείνο το σημείο στην ζωή του, ενσωματώνονται σε ένα σύνολο. Τα άτομα όταν λαμβάνουν μέρος σε αυτό το παιχνίδι ρόλων, βρίσκονται σε μία κατάσταση δημιουργίας «πιθανών Εαυτών» και συνήθως ο Εαυτός τροποποιείται σε αντικείμενο προσδιορισμού ή αξιολόγησης (Τζωρτζάκη, 2012:15).

Στη βάση των παραπάνω, την θεωρία του «καθρεπτισμένου Εαυτού» ανέπτυξε ο Cooley (1902), κατά την οποία η αυτοεκτίμηση συνιστά μία αντανάκλαστική σύνθεση στηριζόμενη στο τρόπο με τον οποίο κάποιος πιστεύει ότι γίνεται αντιληπτός από τους άλλους ανθρώπους. Ο Εαυτός αποτελεί ένα στοιχείο, το οποίο ένα άτομο το αποκτά μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με άλλα άτομα. Δεν είναι ένα στοιχείο με το οποίο ένα άτομο υπάρχει από την ημέρα που γεννήθηκε. Επομένως μέσω της αλληλεπίδρασης τα άτομα σχηματίζουν την εντύπωση που έχουν για τον Εαυτό τους. Ακόμη, σύμφωνα με αυτήν την θεωρία, ο Εαυτός είναι ενεργός και όχι στατικός όπως ο καθρέπτης και συμμετέχουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες για την δημιουργία της αντίληψης του Εαυτού ενός ατόμου. Στην συνέχεια, ο Goffman (1952), υποστήριξε ότι το άτομο συνιστά ένα πολυδιάστατο όν, με μία προσωπικότητά που έχει πολλά πρόσωπα, και ότι ένα από τα πρόσωπα αυτά θα πρωταγωνιστεί ή θα εξωτερικευτεί ως απάντηση σε μια δεδομένη κατάσταση ή ομάδα (ό.π.:16).

Όλα τα παραπάνω εξηγούν τον λόγο που η ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι συμβολική, γιατί είναι η αμοιβαία διαδικασία ορισμών και ερμηνειών, στην οποία κάθε ενεργό άτομο ερμηνεύει τη σημασία των πράξεων του άλλου και, παράλληλα, ορίζει τη σημασία των δικών του πράξεων (De Rosa, 2018)

Οι Burbank και Martins (2009) υποστηρίζουν ότι η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης χρησιμοποιείται συνήθως για να επικεντρωθεί στο ατομικό νόημα στην κοινωνία, αλλά αφορά ακόμη και τις μακροπροοπτικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τη θεωρία των κριτικών προοπτικών του Habermas (1973, 1984) (Moore, 2012).

Αυτή η κοινωνιολογική θεωρία έχει το σχολείο ως αντικείμενο μελέτης, καθώς επιβεβαιώνεται ότι ο κοινωνικός μικρόκοσμος της τάξης είναι το αποτέλεσμα μιας κοινής κατασκευής μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριων, που υποχρεώνει τους δρώντες να καθορίσουν τις κατευθυντήριες γραμμές συμπεριφοράς τους και να τις συντονίσουν αμοιβαία, καθώς και να διαπραγματεύονται συνεχώς για τη διατήρηση αυτής της αλληλεπίδρασης (De Rosa, 2018).

Εν κατακλείδι, Οι θεωρίες περί συμβολικής αλληλεπίδρασης, υποστηρίζουν ότι τα συνειδητά παραπλανητικά μηνύματα και οι προσωπικές παρερμηνείες, είναι δυνατό να οδηγήσουν σε σημεία κρίσης που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του συστήματος. Οι Lynch και McConatha (2006) στο (Moore, 2012), πιστεύουν ότι η τεχνολογία της εποχής της πληροφορίας έχει αυξήσει την οπτική συνιστώσα στη σύγχρονη κοινωνία σε σημείο υπερσυμβολικής αλληλεπίδρασης. Ακόμη, οι Lynch και McConatha (2006) στο (Moore, 2012), θεωρούν ότι θα ήταν πολύ σημαντική μία ερευνητική κατεύθυνση, η οποία να μετρά τον βαθμό στον οποίο οι ψηφιακές κοινωνίες γίνονται όλο και λιγότερο ικανές να διακρίνουν τη διαφορά στην αντικειμενική και την υποκειμενική πραγματικότητα.

Η εκπαίδευση όχι μόνο έχει αντίκτυπο στο άτομο, αλλά δημιουργεί ένα συγκεκριμένο τύπο ανάπτυξης προηγμένων ανώτερων διαδικασιών, έχοντας θετικό αποτέλεσμα στο κοινωνικό σύνολο. Το άτομο έχει αληθινές υποκειμενικές σχέσεις, καθώς τα συμπτώματα υποκειμενικότητας εμφανίζονται σε αυτές τις σχέσεις περισσότερο από ότι σε οποιοδήποτε άλλο είδος σχέσης. Σε μια κατάσταση πρόσωπο με πρόσωπο, ο άλλος είναι εντελώς πραγματικός.

Επομένως, οι κοινωνικοϊστορικές ψυχοεκπαιδευτικές συνεισφορές διασφαλίζουν τη δημιουργία περιβαλλόντων, τα οποία προκαλούν την πνευματική και σωματική δραστηριότητα των ατόμων και ενθαρρύνουν τον διάλογο, τον προβληματισμό, την κρίση, τη συνεργασία και τη συμμετοχή, την ευαισθητοποίηση και την αυτορρύθμιση, συμβάλλοντας στην αποσαφήνιση, την παραγωγή, την αναδιοργάνωση και την επανασύνδεση. νοήματα μέσα από τα οποία τα άτομα μπορούν να ερμηνεύσουν τον κόσμο (De Rosa, 2018).¹²

¹ Βλ. Αγγελάκου, Ε., Π. (2018). *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων ως αυτοαναφορική διαδικασία βελτίωσης της οργανωσιακής μάθησης και νοημοσύνης: Το παράδειγμα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας*. [Διδακτορική Διατριβή]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Σελ.189

² Βλ. Ρεβελιώτης, Π. (2019). *Συμπερίληψη και αποκλεισμός ενηλίκων στα σχολεία εσπερινής εκπαίδευσης: Η περίπτωση των εσπερινών σχολείων του δήμου Ρόδου*. [Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Σελ. 22,23.

1.6 Η νοολογική-παιδαγωγική θεωρία

Η νοολογική-παιδαγωγική θεωρία ή αλλιώς ερμηνευτική Παιδαγωγική (Αγγελάκου, 2018:191), αφορά την ερμηνεία των φαινομένων, μέσω των οποία τα άτομα αναπτύσσουν και δομούν τη συμπεριφορά τους, σε σχέση με τον τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις (Μουστάκας, 2021:38). Βασικός εκπρόσωπος της θεωρίας αυτής είναι ο Γερμανός φιλόσοφος και θεολόγος Wilhelm Dilthey (Ανδριώτη, 2014:16). Σημαντικοί εκπρόσωποι της Νοολογική-παιδαγωγικής θεωρίας είναι οι E. Spranger, H. Nohl, F. Corei, O. Bollnow). Αυτή η θεωρία αναπτύχθηκε στην Γερμανία. (Κοντάκος & Αγγελάκου,2016:52).

Αυτή η θεωρία εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριων, στοχεύοντας στην κατανόηση και τη στήριξη των μαθητών/-τριων, σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς τους. Στον τρόπο δηλαδή, με τον οποίο βιώνουν διάφορες διαδικασίες και καταστάσεις καθώς και για ποιο λόγο έχουν μία συγκεκριμένη συμπεριφορά (Μάνος, 2020:33). Το σχολείο σύμφωνα με την Νοολογική Παιδαγωγική θεωρία αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα στις γενικές, ιστορικές, πολιτισμικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συναρτήσεις, καθώς πραγματοποιεί την προγραμματισμένη αποστολή του μέσω της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/-τρια.

Ακόμη, η θεωρία αυτή είναι επηρεασμένη από τις απόψεις της Υπαρξιστικής Φιλοσοφίας και της Φιλοσοφίας του Πολιτισμού και αυτό φαίνεται από τη μέθοδο ερμηνείας και κατανόησης φαινομένων αγωγής. Αποτελεί βασική μέθοδο των θεωρητικών επιστημών διότι μέσα από αυτήν εξηγούνται οι εννοιολογικοί, σημασιολογικοί και συμβολικοί σύνδεσμοι κάποιου φαινομένου με σκοπό να εξελιχθούν σε βιώματα και στην ικανότητα ταύτισης του ερευνητικού υποκειμένου με αυτά. Επομένως, τα κοινωνικά φαινόμενα γίνονται αντιληπτά ως ολότητες και ακόμη καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια να ερμηνευτεί η μοναδικότητα καθώς και η ιδιαιτερότητα τους.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, το φαινόμενο της αγωγής δεν είναι δυνατό να το αντιληφθεί κάποιος και να το ερμηνεύσει ανεξάρτητα από τη σημασία και το νόημα που έχει η αγωγή για τον άνθρωπο. Η ερμηνευτική παιδαγωγική χρησιμοποιείται για την κατανόηση και ερμηνεία της παιδαγωγικής πραγματικότητας καθώς και για τη διατύπωση υποθέσεων, οι οποίες εξετάζονται από έμπειρες έρευνες. Στη βάση αυτής της θεωρίας ο Dilthey υποστηρίζει ότι η αγωγή αρχίζει από το παιχνίδι, στο οποίο μπορεί κάποιος να αποκτήσει πλήρη επίγνωση των αισθήσεων καθώς και η εξέλιξη των διαφορών και των σχέσεων μεταξύ τους και ολοκληρώνεται με τη διανοητική ζωή.

Ο/η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση οφείλει να είναι μορφωμένος και να έχει αναπτύξει ποικίλες ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην κοινωνική αποστολή του/της. Ο ρόλος του/της είναι διαμεσολαβητικός και καθοδηγητικός. Παρέχει βοήθεια στου/στις μαθητές//-τριες να αποκτήσουν γνώσεις, να αντιληφθούν τον κόσμο. Οι μαθητές//-τριες

συνιστούν ολότητες με σκέψη, συναίσθημα και βούληση. Τέλος, η διδασκαλία στοχεύει στη δημιουργία μιας συγκεκριμένης εικόνας για των άνθρωπο στη βάση ενός ιδεώδους για τη ζωή (Ανδριώτη, 2014:17,18).

Εν κατακλείδι, οι θεωρητικές διαφοροποιήσεις της συγκεκριμένης προσέγγισης οδήγησαν στη διατύπωση αλληλοσυμπληρωμένων εκδοχών, οι οποίες ασκούν προσπάθειες για να τροποποιήσουν τις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή/-τριας σε εμπραθητική καθώς και να υποστηρίξουν έμπρακτα ότι ο άνθρωπος συνιστά ένα ιστορικό-κοινωνικό-πολιτιστικό ον, στοχεύοντας στην βελτίωση του ίδιου και της κοινωνίας (Κοντάκος & Αγγελάκου,2016:52).

1.7 Η συστημική σχολική ανάπτυξη

Ο όρος «Σχολική ανάπτυξη» τη δεκαετία του '70 περιέγραφε το σχεδιασμό των εξωτερικών σχολικών θεμάτων. Στόχος της ήταν η σχεδίαση και η κατανόηση του σχολικού συστήματος γενικά και όχι της σχολικής μονάδας ειδικότερα (Αγγελάκου, 2018:214). Τέλη της δεκαετίας του '90 η συστημική σχολική ανάπτυξη διαμορφώθηκε μέσα από την παραδοχή ότι η ανάπτυξη και η εξέλιξη των μεμονωμένων σχολικών οργανισμών περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες εντάσσονται και στις τρεις οργανωμένες περιοχές τους. Αρχικά, σχετικά με την ανάπτυξη της σχολικής διοίκησης (management), μέσω της αποτελεσματικής διεύθυνσης, διαρκούς ομαδικής συνεργασίας του προσωπικού, αλλά και με συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών/-τριών είτε εξωτερικών φορέων, είναι δυνατό να επιτευχθεί σχολική εξέλιξη στον τομέα της σχολικής οργάνωσης, η οποία ορίζεται οργανωτική ανάπτυξη (Κοντάκος, 2014α).

Η ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων ή αλλιώς η Σχολική Ανάπτυξη είναι η διαδικασία στην οποία επιδιώκεται συνειδητά από τα ίδια τα μέλη, μία αλλαγή στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού τους. Επομένως η Σχολική ανάπτυξη συνιστά μία πρόβλεψη, η οποία εμπεριέχει μία συνεχιζόμενη και διαρκή διαδικασία, η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση μιας νέας βελτιωμένης κατάστασης λειτουργίας του σχολείου. Ακόμη, η Ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων είναι δυνατό να σχεδιαστεί και να επιχειρηθεί σε διάφορα επίπεδα και τομείς ενός σχολικού συστήματος. Μπορεί να σχεδιαστεί: σε επίπεδο σχολικής οργάνωσης και τότε αναφερόμαστε στην *Οργανωσιακή Ανάπτυξη* (Ο.Α.), στο τομέα μάθησης και πολιτισμού σε επίπεδο διδασκαλίας και σε επίπεδο σχολείου τότε αναφερόμαστε στη *Παιδαγωγική Οργανωσιακή ανάπτυξη* (Π.Ο.Α.) και μπορεί ακόμη να σχεδιαστεί στον τομέα προσωπικού όπου μιλάμε για *Ανάπτυξη Διδακτικού Προσωπικού* (Α.Δ.Π.). Για να είναι η σχολική ανάπτυξη επιτυχής, σημαίνει ότι θα πρέπει να έχει επιτευχθεί ο τελικός της στόχος, ο οποίος είναι η βελτίωση των μαθησιακών ευκαιριών των μαθητών/-τριων (Κοντάκος, 2020).

Στην συνέχεια, η σχολική ανάπτυξη μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη μορφή συνεργατικά σχεδιασμένων αναλυτικών προγραμμάτων, πρότζεκτ και μέσω της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών/-τριών, όσον αφορά τον τομέα της μαθησιακής κουλτούρας και της διδασκαλίας της σχολικής μονάδας. Εδώ αναφερόμαστε στην Ανάπτυξη Διδασκαλίας. Ακόμη, η σχολική εξέλιξη μπορεί να επιτευχθεί και στον τομέα του προσωπικού ως ατομική διαδικασία μάθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και ως μάθηση σε σχέση με το προσωπικό. Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για Ανάπτυξη Προσωπικού. Τέλος η προσέγγιση αυτή, αναπτύσσεται μέσω της διαπίστωσης ότι αυτοί οι τρεις τομείς αλληλεπιδρούν, αλληλοεπηρεάζονται και είναι συνδεδεμένοι συστημικά (Κοντάκος, 2014α).

Οι προσεγγίσεις της σχολικής ανάπτυξης με βάση τη σημασία τους είναι κυρίως αυτές που εντάσσονται: Α. στην ανάπτυξη των οργανώσεων και την ταυτίζουν με την ανάπτυξη μεμονωμένων σχολείων και Β. στην ανάπτυξη των μεμονωμένων σχολείων σε συστημικό πλαίσιο.

Στην ανάπτυξη μεμονωμένων σχολείων εντάσσονται: το μοντέλο παιδαγωγικής οργανωσιακής ανάπτυξης, διδακτικής ανάπτυξης, σχολικής ανάπτυξης ως συστημική πλαισίωση της οργανωσιακής, διδακτικής και στελεχιακής ανάπτυξης, του «μανθάνοντος» ή «ευφούς» σχολείου καθώς και το μοντέλο της σχολικής ανάπτυξης ως διαχείρισης αλλαγής.

Στην ανάπτυξη των μεμονωμένων σχολείων σε συστημικό πλαίσιο εντάσσεται το μοντέλο της Συστημικής ή πολύπλοκης σχολικής ανάπτυξης (Κοντάκος, 2020). Σύμφωνα με τη Συστημική Θεωρία, το σχολείο αποτελεί ένα πολύπλοκο, δυναμικό σύστημα, του οποίου τα μέλη του αλληλεπιδρούν. Με αυτόν τον τρόπο το κάθε σύστημα θέτει την πολυπλοκότητά του στη διάθεση του άλλου και το καθένα από τα αλληλοσυνδεδεμένα συστήματα αποτελεί περιβάλλον του άλλου, επικρατώντας τελικά τα ερεθίσματα του ενός ή του άλλου περιβάλλοντος. Η μάθηση στη σχολική μονάδα λαμβάνει χώρα ως ολότητα και συνδέεται, με τη βελτίωση στην απόδοση (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016). Η πραγματοποίηση των αναγκών των μελών του σχολείου καθώς και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του, συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του (Οικονομίδη, 2016:21).

Ο 21ος αιώνας απαιτεί νέες δεξιότητες σκέψης, οι οποίες αφορούν την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργατική μάθηση. Μέσα από την ανάγκη για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων τα σχολεία συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους Η ανάγκη για ανάπτυξη και εξέλιξη των οργανισμών συνιστά ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Είναι σημαντικό τα σχολεία να έχουν διευθυντές που να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους και να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Σε αυτή τη διαδικασία, πρέπει να επιλέξουν τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για να πετύχουν το σχολικό όραμα. Η υιοθέτηση της συστημικής σκέψης συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την σχολική ανάπτυξη. Μέσω της συστημικής σκέψης, οι ηγέτες μπορούν να

ανταποκριθούν σε πολύπλοκες καταστάσεις. Στο σχολικό πλαίσιο, οι διευθυντές/-ντριες έχουν την ευθύνη να διασφαλίσουν οτιδήποτε συμβάλλει θετικά στην η σχολική ανάπτυξη. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων της σχολικής κοινότητας αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό της συστημικής σκέψης, καθώς και σημαντικό στοιχείο για την σχολική ανάπτυξη (Bhengu, Mchunu, Bayeni, 2020).

Πολύ σημαντικό επίσης, για την ανάπτυξη των σχολείων ή αλλιώς σχολικών μονάδων, είναι απαραίτητη η υιοθέτηση μιας κουλτούρας αλλαγής, στη βάση της οποίας τα σχολεία αυτοοργανώνονται, καθώς και τα μέλη του εξελίσσονται, αλλάζουν, στοχεύοντας πάντοτε στην αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και στην βελτίωση του παιδαγωγικού έργου. Για να μπορέσουν να γίνουν πραγματικά όλα τα παραπάνω, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την αλλαγή, όχι ως μία αλλαγή πορείας, ως μίας ριζική αλλαγή, αλλά ως μία διαρκή μεταβολή της πορείας για ποιοτικότερη εκπαίδευση, ως μία δηλαδή εξέλιξη του παιδαγωγικού γίνεσθαι (Γαϊτανίδη 2018:33).

Συμπερασματικά, στην σημερινή πραγματικότητα η Σχολική Ανάπτυξη έχει να κάνει με την ανάπτυξη της εκάστοτε σχολικής μονάδας σε συστημικό πλαίσιο (Συστημική σχολική ανάπτυξη), καθώς η ανάπτυξή της συνδέεται με την ανάπτυξη του συνολικού σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος που και αυτό όμως συνδέεται με τα σημαίνοντα περιβάλλοντά του και την κοινωνία (Αγγελάκου, 2018:214). Επομένως, η σχολική ανάπτυξη χαρακτηρίζει την επιλογή διαδικασιών στο τέλος των οποίων τα σχολεία οφείλουν να έχουν διαμορφώσει μία νέα κατάσταση λειτουργίας ως αυτοδιοικούμενοι, αυτοστοχαζόμενοι και αυτοοργανωμένοι οργανισμοί, δηλαδή ως οργανισμοί που είναι σε θέση να διαχειρίζονται μόνοι τους όλα τα θέματα που προκύπτουν και τους αφορούν (Κοντάκος,2013α).

Κεφάλαιο 2^ο Θεσμική Προσέγγιση του Σχολείου

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στο ρόλο του σχολείου τόσο όπως αποτυπώνεται βιβλιογραφικά όσο και από τη νομοθεσία. Ακόμη θα αναπτύξουμε τους ρόλους των οργάνων της διοίκησης του Σχολείου. Κλείνοντας θα προσεγγίσουμε το σχολείο ως μία ολότητα που αναπτύσσεται από τις σχέσεις των οργάνων που το διοικούν καθώς και τον ρόλο των μαθητών/-τριων στη λειτουργία του.

2.1 Ο Ρόλος του Σχολείου

Ο κόσμος μας σήμερα είναι ένας κόσμος χειραφετημένος, αλλά παράλληλα και ένας κόσμος επίγειος, απομαγεμένος, γεμάτος νησίδες οικονομικής δραστηριότητας και εστίες μηχανισμών εξουσίας, κατανάλωσης και επικίνδυνης ρητορικής. Στον κόσμο μας σήμερα, η αυτονομία της πνευματικής σφαίρας αποδυναμώνεται σε μεγάλο βαθμό και η εκπαίδευση τίθεται στο στόχαστρο της αγοράς. Όλα πλέον κινούνται στο βωμό του χρήματος. Τα κράτη και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα απορρίπτουν δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την διατήρηση της δημοκρατίας. Η εκπαίδευση εμπορευματοποιείται με αποτέλεσμα να παραμελούνται σημαντικές έννοιες όπως είναι η αυτό-εκπλήρωση, η κριτική σκέψη, η πολιτειότητα, οι οποίες συνιστούν απαραίτητα συστατικά για την ανθρώπινη μάθηση, γνώση και εργασία (Καραβάκου, 2016).

Τα παραδοσιακά στοιχεία του σχολείου ανατρέπονται μέσω των ποικίλων και έντονων πολιτικών και κοινωνικών μετασχηματισμών. Η σχολική ζωή διέπεται από την τεχνολογική ανάπτυξη, την έκρηξη των πληροφοριών, το διευρυνόμενο πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και την διαρκή αύξηση της αυτονομίας των τοπικών κοινοτήτων και των σχολείων. Η αξιακή αντιπαράθεση της κοινωνίας του σήμερα μεταφέρεται και στην εκπαίδευση, καθώς ο σκοπός της εκπαιδευτικής λειτουργίας διέπεται και συχνά διαχωρίζεται από δύο αντιμαχόμενους στόχους: πρώτον, την μετάδοση και την παραγωγή συγκεκριμένων τεχνικών γνώσεων και δεύτερον, την αγωγή των πολιτών. Το σχολείο ενώ συνιστά καταλύτη των αλλαγών της κοινωνίας, ταυτόχρονα είναι και θύμα της εξασθένησης του κοινωνικού δικτύου πρόνοιας (Τσούλιας, 2009).

Οι αξίες έχουν την ισχύ αρχών και κανόνων, οι οποίοι κατευθύνουν την ανθρώπινη δράση και χαρακτηρίζουν τον τρόπο πρόσκτησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Για να επιτευχθεί αυτό, οι αξίες θα πρέπει να έχουν την καταγωγή τους σε κρίσεις υποκειμενικών και διυποκειμενικών γεγονότων ή πράξεων. Αυτή η στέρεα, ακατάλυτη σχέση των αξιών με τον κόσμο της ανθρώπινης εμπειρίας και δράσης συνιστά το πιο δυνατό εμπόδιο ενάντια στη στεγανοποίηση και την απολυτοποίηση των αξιών καθώς και την δυσχερή μετατροπή τους σε περιορισμένες και περιοριστικές τιμές σε έναν αριθμοκρατούμενο κόσμο (Καραβάκου, 2016).

Σύμφωνα με το Σύνταγμα στο δεύτερο μέρος, στο άρθρο 16, όπου αναφέρονται τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, η παιδεία συνιστά την κύρια αποστολή του Κράτους και έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσικά αγωγή των Ελλήνων καθώς και την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Επίσης όπως αναφέρεται στον νόμο 1566/1985 ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» *«ο σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*. Ακόμη σε αυτόν τον νόμο αναφέρεται ότι η εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές/-τριες να γίνουν υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους και τις κλίσεις τους, να αποκτήσουν κοινωνική ταυτότητα, να αναπτύσσουν την δημιουργική και κριτική τους σκέψη για να μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να έχουν ενεργό συμμετοχή στα κοινά, να σεβόνται τις ανθρώπινες αξίες, να συνεργάζονται κ.ά. Αναφέρεται επίσης ότι η διδακτέα ύλη θα πρέπει να επιλέγεται σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, να συμβαδίζει με το ωρολόγιο πρόγραμμα και να ανταποκρίνεται στις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών/-τριων καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια να δοκιμάζονται να αξιολογούνται και να ανανεώνονται.

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί αποκλειστικά και μόνο υπόθεση ανάπτυξης ενός ατόμου αλλά συνιστά κοινωνική δραστηριότητα με κοινωνικές συνέπειες. Γίνεται αντιληπτή ως ένα τμήμα πολιτιστικής μεταβίβασης, στο οποίο οι εθνικές ταυτότητες είναι δυνατό να ενισχυθούν είτε να αναθεωρηθούν. Ακόμη η εκπαίδευση είναι ένας τρόπος προστασίας και επιβράβευσης ιδεών της κληρονομιάς, οι οποίες συνδέουν το έθνος και την ταυτότητα. Αποτελεί κύριο ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο συμβάλλει στην απελευθέρωση του πνεύματος από τις αλυσίδες της άγνοιας (Τσούλιας, 2009).

Το σχολείο αποτελεί υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνιστά ένα δυναμικό σύστημα το οποίο επιζητά την σταθερότητα, την προσαρμογή και την ευφυΐα (Κατσέλη, 2014:25). Επίσης είναι αυτόνομο, διότι έχει τις δικές του λειτουργίες και όργανα. Παρόλο που οι στόχοι είναι γενικοί και καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, το σχολείο επιδιώκει να υλοποιεί τους στόχους για προσωπικό του όφελος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:72). Ακόμη, το σχολείο, είναι ικανό και πρέπει να συνιστά παράγοντα κοινωνικο-πολιτιστικής προόδου και ανανέωσης καθώς και να μετατρέπεται σε οργανισμό μάθησης. Η δραστηριότητα του λόγου, το γνωρίζειν ήταν και θα είναι για πάντα το ευγενέστερο ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Η μάθηση και η γνώση νοηματοδοτεί τη ζωή του ατόμου. Τέλος, για το σχολείο και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα, η γνώση αναφέρεται στην ηθική

γνώση, η οποία μάχεται κατά των ανισοτήτων και διευρύνει τα ανθρώπινα δικαιώματα (Τσούλιας, 2009).

Το σχολείο συνιστά έναν θεσμό της αγωγής, ένα κοινωνικό μόρφωμα επι της ουσίας, το οποίο προσδοκά και φροντίζει για την κοινωνικοποίηση των νέων και την εκμάθηση των πολιτιστικών αγαθών της εκάστοτε κοινωνίας. Το σχολείο ή αλλιώς η σχολική μονάδα συνιστά έναν παιδαγωγικό οργανισμό, στον οποίο υλοποιούνται παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες (διδασκαλία, αγωγή, κοινωνικοποίηση) με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν ως αυτόνομα μέλη στις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας (Μπότσαρη, 2012:10,11).

Αναμφισβήτητα ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός, καθώς παράγοντες όπως είναι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, η μόρφωση, η ποιότητα των σχολικών βιβλίων, οι ανέσεις του σχολικού κτιρίου κ.ά. επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Τα προϊόντα της εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο την επίδοση του συστήματος πάνω στους/στις μαθητές/-τριες σε συγκεκριμένο χρόνο, μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά αφορούν επίσης γονείς και εκπαιδευτικούς και διαχέονται σε όλη την κοινωνία. Ακόμη το έμψυχο υλικό το οποίο στελεχώνει το σχολείο, αποκτά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και στο μετασχηματισμό της κοινωνίας και καθορίζει όσο είναι εφικτό, το προϊόν του σχολείου, επηρεάζοντας, με τις πολιτικές τις οποίες εφαρμόζει, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς τους/-τις μαθητές/-τριες, και ολόκληρο το σύστημα της κοινωνίας (Περιστέρη, 2014:18).

Κυρίαρχος είναι ο ρόλος του σχολείου αναφορικά με την ανάπτυξη και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τις οποίες πρέπει να έχουν οι ενεργοί πολίτες σε μία δημοκρατική κοινωνία. Για την ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων, είναι απαραίτητη η κατάρτιση ενός επίσημου προγράμματος σπουδών στην εκπαίδευση. Η διδασκαλία της δημοκρατικής Ιδιότητας του πολίτη έχει υλοποιηθεί με ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές και προσεγγίσεις, όπως είναι η μάθηση μέσα από την κοινωνική προσφορά, η μάθηση που στηρίζεται στην έκθεση σε μοντέλα ρόλων ακτιβιστών, στην μάθηση που βασίζεται στην ανάπτυξη κοινοτήτων υποστήριξης και κοινωνικής και πολιτικής πρακτικής, στην διερεύνηση σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων και συγκρούσεων καθώς και στην μάθηση που στηρίζεται στην εξέταση αμφιλεγόμενων θεμάτων. Στους/στις μαθητές/-τριες είναι απαραίτητο να δίνονται θετικές ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή στο χώρο του σχολείου, έτσι ώστε να προάγεται η ενεργός ιδιότητα του πολίτη αλλά και να ενισχύεται η κοινωνική τους δέσμευση και η θέληση τους για κοινωνική και πολιτική συμμετοχή μέσω ενεργών στρατηγικών κοινωνικής και πολιτικής μάθησης.

Επομένως, θα πρέπει, πέρα από τη διδασκαλία των δημοκρατικών αρχών και αξιών, το σχολείο να στοχεύει και στην εξάσκηση αυτών έτσι ώστε οι μαθητές/-τριες να αντιλαμβάνονται πλήρως τις κοινωνικές αναφορές της γνώσης. Για να είναι εφικτό αυτό θα πρέπει στο σχολείο να

διαπραγματεύονται θέματα της πραγματικής ζωής και ζητήματα που αφορούν την κοινότητα και οι μαθητές/-τριες να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία αφορούν την ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής κοινότητας και την ενίσχυση της διασύνδεσης με μοντέλα ρόλων ως πρότυπα ανάπτυξης κοινωνικών και πολιτικών δεσμεύσεων (Μπαρμπαρούσης, 2021:53, 55, 56, 57).

Υπάρχει η ανάγκη, να επαναπροσδιοριστεί και να αναγεννηθεί η κατανόηση των αξιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή υπάρχει ανάγκη για μετατροπή της τεχνολογίας της αξιολογίας σε μία κουλτούρα διευρυμένης και μη αποκλειστικής δεοντολογίας. Οι αξίες συνιστούν προϊόντα μία διαλεκτικής μεταξύ του τοπικού και του καθολικού, του υποκειμενικού και του κοινωνικού, του παραδοσιακού και του πρωτότυπου, της υπάρχουσας πραγματικότητας και της επινόησης, της φαντασίας. Στο σχολείο, οι μαθητές/-τριες θα πρέπει να καλλιεργούν και να εξελίσσουν την κριτική τους ικανότητα, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί/-ες να αναγνωρίζουν τις νέες αξίες και να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σήμερα, στα διλήμματα της δεοντολογίας καθώς και στα προστάγματα του πολιτισμού (Καραβάκου, 2016).

2.2 Το σχολείο ως οργανισμός και η διοίκησή του

Το σχολείο ή αλλιώς η σχολική μονάδα αποτελεί έναν κοινωνικό σχηματισμό με βασικά χαρακτηριστικά την οργάνωση και τον συντονισμό των ατόμων, μέσων και λειτουργιών, η οποία στηρίζεται στη δράση και στην αλληλεπίδραση των ατόμων. Το σχολείο συνιστά έναν ιδιαίτερο οργανισμό λόγω του διπολικού του χαρακτήρα. Από την μία πλευρά λειτουργεί ως ένας αυστηρά διοικητικός γραφειοκρατικός θεσμός με οργανωμένη ιεραρχία και συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο και από την άλλη πλευρά υπάρχει και λειτουργεί ως ένας ρευστός κοινωνικός θεσμός, ο οποίος επηρεάζεται από τις οικονομικο-κοινωνικοπολιτικές συνθήκες του περιβάλλοντος που το περικλείει, από το τοπικό πλαίσιο όπως επίσης και τα τοπικά οργανωμένα συμφέροντα, τα οποία εκφράζονται από τις τοπικές ομάδες πίεσης (Μπούτσκου, 2020:53).

Σε κάθε οργανισμό διακρίνονται δύο κύριες κατηγορίες λειτουργιών, τις παραγωγικές λειτουργίες, οι οποίες με συντονισμένες προσπάθειες και σχεδιασμένες ενέργειες αποσκοπούν στην παραγωγή αγαθών ή στην προσφορά υπηρεσιών και τις βοηθητικές λειτουργίες, οι οποίες εξασφαλίζουν την παρουσία των πρώτων. Στις σχολικές μονάδες και γενικότερα στις εκπαιδευτικές μονάδες, η μορφωτική λειτουργία, η οποία αφορά την μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες καθώς και η παιδαγωγική λειτουργία, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση των αξιών και των στάσεων της μαθητικής συμπεριφοράς ανήκουν στις παραγωγικές λειτουργίες. Από την άλλη πλευρά η διοικητική λειτουργία συνιστά βοηθητική λειτουργία καθώς η σχολική διοίκηση μέσα από τις υπηρεσίες στήριξης της εκπαίδευσης, διασφαλίζει την υλοποίηση ποικίλων στόχων στις σχολικής

μονάδες. Κάθε τάξη σε κάθε σχολείο, για παράδειγμα, προσδοκά διαφορετικούς στόχους, οι οποίοι όμως στο σύνολό τους αποσκοπούν στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών/-τριων (Σαΐτης, 2014:22).

Συνεπώς, η διοίκηση στις σχολικές μονάδες αφορά την διαδικασία, κατά την οποία όλα τα μέλη της (εκπαιδευτικού, μαθητές/-τριες, βοηθητικό προσωπικό), καθώς και οι υλικοί πόροι της συντονίζονται με σκοπό την παροχή όσο το δυνατό ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου, το οποίο συμβάλλει θετικά στην προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών/-τριων (Τσιότσος, 2018:5). Η διοίκηση για την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού, δημιουργεί αναλυτικά προγράμματα, οργανώνει και συντονίζει το έργο του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και την χρήση των υλικών μέσων καθώς και αναπτύσσει κριτήρια αποδοτικότητας και συστήματα ελέγχου. Αξιίζει να αναφερθεί ότι η διοίκηση, πέρα από τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, αφορά και τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης, διότι σε όλη την σταδιοδρομία τους, λαμβάνουν αρμοδιότητες οι οποίες έχουν σχέση με την διαχείριση των μέσων και υλικών, τη διαχείριση του χωροχρόνου, την επιλογή στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών και την ασφάλεια τους, καθώς και την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/-τριων, με τους συναδέλφους τους, τον/την προϊστάμενο/-η τους κ.ά. (Σαΐτης, 2014:22,23).

Οι βασικές αρχές και λειτουργίες της διοίκησης, οι οποίες είναι ο προγραμματισμός, η λήψη αποφάσεων, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος εφαρμόζονται σε ζητήματα, τα οποία αφορούν την λειτουργία και την οργάνωση των σχολικών μονάδων (Σαΐτης & Σαΐτη 2012: 32). Σύμφωνα με τους Bloom, Lemos, Sadun, van Reenen, 2015 (στο Τσιότσος, 2018:5,6), η εκπαιδευτική διοίκηση αφορά τον συντονισμό των λειτουργιών, οι οποίες υλοποιούνται μέσα στις εκπαιδευτικές μονάδες και σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (εξατομίκευση διδασκαλίας, διασφάλιση της προόδου των μαθητών/-τριων), την επίβλεψη στη βάση μιας συνεχούς βελτίωσης, η οποία αναφέρεται στον έλεγχο των αληθινών επιδόσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριων, στην ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων στους άμεσα ενδιαφερόμενους, στην επιλογή στόχων θεσπίζοντας ευθυγραμμισμένους στόχους με την κύρια λειτουργία των σχολικών μονάδων, στα χρονικά όρια της υλοποίησης των στόχων αυτών και στην μέτρηση της αποτελεσματικότητά τους καθώς και στη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία αφορά την αναγνώριση του έργου τους και την ανταμοιβή τους. Ακόμη, σχετίζεται με την ώθηση για υψηλές επιδόσεις, την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μελών της σχολικής μονάδας καθώς και με τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών, οι οποίες συντελούν στην συναισθηματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, ο προγραμματισμός αναφέρεται στην θέσπιση των στόχων, όπου τα σχολεία θέτουν τους στόχους που θέλουν να υλοποιήσουν, έτσι ώστε να βρεθούν σε μία καινούργια κατάσταση αυξημένης παραγωγικότητας. Η οργάνωση σχετίζεται με οργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων του

σχολείου, από τον/την διευθυντή/-ντρια και τον σύλλογο διδασκόντων, όπως είναι η κατανομή του έργου των εκπαιδευτικών. Η διεύθυνση αφορά την καθοδήγηση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και ο έλεγχος έχει να κάνει με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά και του συνολικού έργου του σχολείου έτσι ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο οι στόχοι επιτεύχθηκαν (ό.π.:6). Ακόμη ο/η διευθυντής του σχολείου έχει να αντιμετωπίσει ζητήματα που σχετίζονται με τον καθορισμό των ρόλων και των ευθυνών των υπόλοιπων μελών.

Παρόλα αυτά, μερικές αρχές της γενικής διοίκησης δεν έχουν εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ σχολικών και άλλων τύπων οργανισμών. Για παράδειγμα σε έναν κερδοσκοπικό οργανισμό η εργασία είναι τυποποιημένη, δηλαδή πρέπει να γίνεται με τον ίδιο τρόπο από κάθε εργαζόμενο. Σε ένα σχολείο όμως, τα μαθήματα δεν γίνονται και δεν είναι ορθό να διδασκούνται με τον ίδιο τρόπο, αφού υπάρχουν πάρα πολλές μέθοδοι διδασκαλίας. Επίσης, τα μαθήματα δεν είναι ίδια, οπότε χρήζουν διαφορετικής προσέγγισης (Σαΐτης & Σαΐτη, 2012:32,33). Καταλήγουμε στο γεγονός ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων συνιστά ένα πολύπλοκο έργο και προϋποθέτει την ύπαρξη των ανάλογων γνώσεων και δεξιοτήτων των οργάνων διοίκησης για να καταστεί δυνατή η αυξημένη αποτελεσματικότητά τους (Τσιότσος, 2018:7).

Στην βάση της προσέγγισης της σχολικής μονάδας ως οργανισμό έχουν διαμορφωθεί τρεις δομικές αδυναμίες. Η πρώτη αδυναμία αφορά τον σαφή προσδιορισμό του σκοπού της. Οι έννοιες εκπαίδευση, ανάπτυξη, μόρφωση, οι οποίες χρησιμοποιούνται είναι ρευστές και μπορούν να ερμηνευθούν διαφορετικά από τον καθένα μας, διότι είναι εξαρτημένες από πολιτικές και ιδεολογικές προσεγγίσεις και αξιολογικές κρίσεις. Στην συνέχεια, η δεύτερη αδυναμία αφορά τον σαφή προσδιορισμό των αποδεκτών και των υπηρεσιών της (μαθητές/-τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί, δήμος, τοπική κοινωνία), καθώς και των αναγκών και των προσδοκιών της. Τέλος, η τρίτη αδυναμία της σχολικής μονάδας ως οργανισμό, αναφέρεται στην αντίφαση ανάμεσα στις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες υπάρχουν σε έναν οργανισμό με ιεραρχική δομή και στις έννοιες της ισάξιας συμμετοχής και δημοκρατίας, οι οποίες συνιστούν αξίες της σχολικής μονάδας (Μπούτσκου, 2020:54).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από μεγάλο συγκεντρωτισμό, καθώς οι ουσιαστικές αποφάσεις για την λειτουργία των σχολείων λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία. Το υπουργείο ως κορυφή της πυραμίδας είναι αυτό που ρυθμίζει σημαντικά ζητήματα, τα οποία αναφέρονται στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Για το λόγο αυτό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίστηκε εξουσιαστικό. Μέσω αυτής της πολιτικής, περιορίζεται ο ρόλος των διευθυντών/-τριων των σχολείων καθώς και η δυνατότητα ανάπτυξης της ηγεσίας (ό.π.). Ακόμη, υποβαθμίζεται σε μεγάλο βαθμό ο ρόλος των μαθητών/-τριων και των γονέων καθώς αποκτούν παθητικό ρόλο και δέχονται την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία εφαρμόζεται από τα αρμόδια όργανα παρόλο που μπορεί να μην είναι σύμφωνοι με αυτή (Τσιότσος, 2018:7).

Οι εσωτερικοί κανονισμοί, οι οποίοι αφορούν τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων διαμορφώνονται από νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις. Άκρως σημαντική για την λειτουργία της σχολικής μονάδας, αποτέλεσε η θέσπιση του νόμου 1566/85 ο οποίος αφορά την δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), Ακόμη το προεδρικό διάταγμα 393/90 περί λειτουργίας και οργάνωσης γυμνασίων³, το Προεδρικό διάταγμα 409/94 για την αξιολόγηση μαθητών/-τριων γυμνασίου⁴, το Προεδρικό διάταγμα 8/95 για την αξιολόγηση μαθητών/-τριων δημοτικού⁵. Το Προεδρικό διάταγμα 200/98 περί νηπιαγωγείων⁶, το Προεδρικό διάταγμα για τα δημοτικά καθώς και το Προεδρικό διάταγμα 79/2017 για την λειτουργία και οργάνωση των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων⁷, αποτέλεσαν εξίσου σημαντικά για την λειτουργία των σχολικών μονάδων. Γενικότερα, τα ζητήματα που αφορούν την εσωτερική λειτουργία των σχολείων και τα οποία υπάρχουν σε όλες τις νομοθετικές διατάξεις είναι αυτά που αναφέρονται στο σχολικό έτος αργίες και διακοπές, στην σχολική περιφέρεια και επωνυμία των σχολικών μονάδων, στις σχολικές εκδηλώσεις και εκδρομές, στην διακοπή των μαθημάτων, στις εγγραφές και μετεγγραφές των μαθητών/-τριων, στην πρόοδο και την φοίτηση των μαθητών/-τριων, στα βιβλία και τέλος στον κανονισμό λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Κοντογιώργη, 2018:41,42).

Τα τελευταία χρόνια, γίνεται μία προσπάθεια περιορισμού του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Με τον Νόμο 2817/2000 θεσπίστηκαν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 14 «Λοιπές Διατάξεις», αναφέρεται ότι σε αυτές τις περιφερειακές διευθύνσεις προΐσταται Περιφερειακός Διευθυντής εκπαίδευσης, ο οποίος προέρχεται από εκπαιδευτικούς της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία

³ Βλ. Προεδρικό Διάταγμα 393/90 ΦΕΚ 156/21-11-1990: Οργάνωση και λειτουργία γυμνασίων. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://agisilaospetropoulos.files.wordpress.com/2012/06/cf80-ceb4-3931990cebfcf81ceb3ceb1cebdcf89cf83ceb7cebaceb1ceb9cebbceb5ceb9cf84cebfcf85cf81ceb3ceb9ceb1-ceb3cf85cebcebdceb1cf83ceb9.pdf>.

⁴ Βλ. Προεδρικό Διάταγμα 409/94 ΦΕΚ 226/22-12-1994: Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο [DIDEFlorinas PD409_94 Me Oles Tis Allages \(sch.gr\)](http://DIDEFlorinas_PD409_94_Me_Oles_Tis_Allages(sch.gr)).

⁵ Βλ. Προεδρικό Διάταγμα 8/95 ΦΕΚ 3/10-01-1995: Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο <http://dipe.gresch.gr/index.php/2016-02-10-093347/%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%84%CE%B%CE%BA%CE%AC%CE%B8%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/107%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%81995%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85>.

⁶ Βλ. Προεδρικό Διάταγμα 200/98 ΦΕΚ 161/1998: Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων. <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1288-fek-161-1998-pd-200-organosh-leitourgia-nhpiagwgeio>.

⁷ Βλ. Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017: Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html>.

των Διευθύνσεων και Γραφείων εκπαίδευσης, των Περιφερειακών Επιμορφωτικών κέντρων κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο οι διοικητικές ευθύνες διασπώνται σε περισσότερες βαθμίδες, οι οποίες βρίσκονται πλησιέστερα στα σχολεία (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000), (Τσιότσος, 2018:8).

Ακόμη, σύμφωνα με τον νόμο 2986/2002 στο άρθρο 4 το οποίο αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το σχολείο παρουσιάζεται ως χώρος εκδημοκρατισμού και ως φορέας διαμόρφωσης και προσαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής διότι όπως αναφέρεται, η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί την διδακτική πράξη στοχεύοντας σε μία διαρκή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Επίσης βασικός στόχος συνιστά η διασφάλιση σε όλους τους/μαθητές/-τριες, της δυνατότητας ισάξιας πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ισότητα ευκαιριών πρόσβασης γενικά. Αυτή η διαδικασία βοηθά στον εκδημοκρατισμό και στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, καθώς και στην ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/-τριων και η πρόσβαση στις γνώσεις συνιστούν σημαντικούς παράγοντες για την μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων (ΦΕΚ24/Α/13-2-2002).

Εν κατακλείδι, η παιδεία πρέπει να αποτελεί υπόθεση του λαού και το κοινωνικό σύνολο θα πρέπει να είναι ικανό να συμμετέχει στην οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Κάθε σχολείο συνιστά τον βασικό πυρήνα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Για αυτό το λόγο πρέπει να υλοποιούνται κάποιες διαδικασίες που να διασφαλίζουν την ποιοτική προσφορά του εκπαιδευτικού έργου. Η ύπαρξη αξιολόγησης συντελεστών παραγωγής εκπαιδευτικού έργου συνιστά μία πάρα πολύ σημαντική διαδικασία. (Κοντογιώργη, 2018:40,41). Μέσω των αποκεντρικών πολιτικών ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή καθώς και η εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων ατόμων, εκπαιδευτικών, διευθυντών, μαθητών/-τριων, γονέων, στοχεύοντας στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην αρμονική λειτουργία των σχολείων (Τσιότσος, 2018:8).

2.3 Όργανα διοίκησης και ρόλοι των στελεχών του σχολείου

Η οργάνωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το τοπικό. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2018:137). Στο εθνικό επίπεδο, υπάρχουν η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και οι βοηθητικοί οργανισμοί της εκπαίδευσης, τα οποία έχουν την ευθύνη για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στο σύνολό της. Αυτά τα στελέχη είναι σημαντικό να εστιάζουν στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (εκπαίδευσης), να προσανατολίζονται στο μέλλον, να διακατέχονται από στρατηγική σκέψη και από την ικανότητα λήψης αποφάσεων, οι οποίες να βοηθούν στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο περιφερειακό επίπεδο, υπάρχουν οι Περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και συνιστούν δημόσιους υπάλληλους, οι οποίοι συμβάλλουν άμεσα είτε έμμεσα στην αποστολή της κεντρικής διοίκησης βάσει της εξουσίας που τους δίνεται. Το νομαρχιακό επίπεδο, διαμορφώνεται από τις διευθύνσεις (διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και τα νομαρχιακά συμβούλια. Οι διευθυντές/-ντριες ασκούν διοίκηση και εποπτεία όσον αφορά την λειτουργία των σχολείων της περιφέρειάς τους και ταυτόχρονα συνιστούν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών. Το τελευταίο επίπεδο είναι αυτό της σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων και είναι υπεύθυνοι για το έργο των εκπαιδευτικών-συναδέλφων τους (Γόγολα, Κατσή, 2017), (Σαΐτης, 2014:34,35).

Διάφορες έρευνες οι οποίες αφορούν την σχολική ζωή, προβάλλουν σημαντικά θέματα σχετικά με τα μέλη των συλλογικών οργάνων της σχολικής μονάδας και πιο συγκεκριμένα για το εάν αυτά ενδιαφέρονται πράγματι για τον ρόλο τους και την συμμετοχή τους καθώς και για το κατά πόσο διαθέτουν τις γνώσεις και τις ικανότητες οι οποίες απαιτούνται. Κυρίαρχος είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/-τριας του σχολείου αναφορικά με το επίπεδο της γραφειοκρατικής οργάνωσης, τη δημιουργία οργανωτικού περιβάλλοντος όπως επίσης και της διαχείρισης της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Μπούτσκου, 2020:55).

Διευθυντής/-τρια

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985 στο Άρθρο 11 «Όργανα, επιλογή, τοποθέτηση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθήκοντα» και με τον νόμο 4547/2018 στο Άρθρο 58 «Τροποποίηση του άρθρου 10 Αρμοδιότητες διευθυντή», ο/η διευθυντής/-ντρια της σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία της, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των εγκυκλίων και των νόμων, των

εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών καθώς και την υλοποίηση των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, οι οποίες εκδίδονται βάσει της υπουργικής απόφασης για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), (ΦΕΚ 102/12-06-2018). Αποτελεί πρόεδρος του συλλόγου διδασκόντων και μετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του/της όπως αναφέρεται και στον Νόμο 2525/97 στο άρθρο 8 «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 188/23-9-1997). Όλες αυτές οι αρμοδιότητες παρόλο που περιγράφονται αναλυτικά στους νόμους, απαιτούν την έκδοση εκτελεστικών διοικητικών πράξεων (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές αποφάσεις), με συνέπεια να δημιουργούνται πολλά κενά και να υπάρχουν παραλείψεις στην υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου Μπούτσκου, 2020:55).

Ο διευθυντής/-τρια της σχολικής μονάδα συνιστά και ηγέτη αυτής όταν μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή της τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, στην κοινότητα και στους/ τις μαθητές/-τριες. Γενικότερα ο/η αποτελεσματικός/-ή διευθυντής/-τρια/ηγέτης είναι ικανός/-ή να καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα μάθησης, μέσω του οποίου διαμορφώνεται και μία θετική αυτοεικόνα της σχολικής μονάδας. Επίσης αποτελεί φορέα καινοτομιών, δημιουργεί όραμα και οδηγεί το σχολείο έχοντας υψηλές προσδοκίες από τον εαυτό του/της (Πασιαρδής, 2004:213,216,217).

Συμπεραίνουμε ότι το έργο του/της διευθυντή/-τριας της σχολικής μονάδας είναι δύσκολο και πολύπλοκο καθώς είναι υπεύθυνος/-η για τον συντονισμό όλων των δυνάμεων της. Πρακτικά, ο/η διευθυντής/-τρια βρίσκεται ανάμεσα στα μεσαία και ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής και στους εκπαιδευτικούς. Ο/η διευθυντής/-τρια εστιάζει στην εκπλήρωση των σκοπών της σχολικής μονάδας και γι' αυτό το λόγο γίνεται χρήση διαφόρων μηχανισμών ελέγχου, οι οποίοι στοχεύουν στην αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εργάζονται σε ένα φιλικό περιβάλλον δίχως εντάσεις. Επομένως ο/η διευθυντής/-τρια βρίσκεται στην μέση και πιέζεται από τις δύο αυτές τάσεις, προσπαθώντας να εναρμονίσει αντίθετες καταστάσεις καθώς οι προσδοκίες των δύο αυτών κοινωνικών ομάδων διαφέρουν (Σαϊτής, 2014:36).

Υποδιευθυντής/-τρια

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985 στο άρθρο 11 «όργανα επιλογή τοποθέτηση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθήκοντα», αναφέρεται ότι ο/η υποδιευθυντής/-τρια παίρνει την θέση του/της διευθυντή/-τριας όταν εκείνος/-η δεν βρίσκεται στο χώρο του σχολείου ή όταν είναι απασχολημένος/-η. Όταν οι υποδιευθυντές/-τριες είναι παραπάνω από ένας/μία τότε ο/η διευθυντής/-τρια ορίζει τον/την αναπληρωτή/-τρια του/της. Όταν δεν υπάρχει διευθυντής/-τρια ορίζεται με απόφαση του νομάρχη. Ο/η υποδιευθυντής/-τρια βοηθά τον/την διευθυντή/-τρια στην άσκηση των καθηκόντων του/της και έχει την ευθύνη για την διεκπεραίωση της διοικητικής υπηρεσίας της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Επιπλέον ο/η υποδιευθυντής/-ντρια του σχολείου είναι υπεύθυνος/-η για την έγκαιρη διανομή των διδακτικών βιβλίων σε συνεργασία με τον/την διδάσκοντα/-ουσα που ορίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων, καθώς και για την οργάνωση των μαθητικών εκδηλώσεων και των μαθητικών εκλογών. Ακόμη, εάν απουσιάζει, ο Σύλλογος Διδασκόντων αναθέτει σε δικά του μέλη τις αρμοδιότητες του/της υποδιευθυντή/-ντριας (Γιανακοπούλου & Τρίκος, 2005:30,31).

Σύλλογος Διδασκόντων

Βάσει του Νόμου 1566/1985 στο άρθρο 11 «όργανα επιλογή τοποθέτηση, υπηρεσιακή κατάσταση, καθήκοντα», ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας διαμορφώνεται από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και αν έχουν. Πρόεδρος του Συλλόγου συνιστά ο διευθυντής/-ντρια του σχολείου. Κατά τις συνεδριάσεις του συλλόγου όταν θέτονται ειδικά θέματα μαθητών/-τριων συμμετέχουν και οι δύο εκπρόσωποί τους, οι οποίοι ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων. Ακόμη οι συνεδριάσεις του συλλόγου πραγματοποιούνται μετά από πρόσκληση του προέδρου, μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία στο τέλος κάθε τριμήνου, αλλά και έκτακτα όταν είναι απαραίτητο κατά την κρίση του προέδρου είτε το ζητήσει εγγράφως αναφορικά με συγκεκριμένα θέματα με παρουσία τουλάχιστον το ένα τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις υλοποιούνται εντός ωραρίου εργασίας όχι όμως κατά τις ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων.

Ο σύλλογος διδασκόντων συνιστά συλλογικό όργανο για τη χάραξη μίας πορείας για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών/-τριων, την καθαριότητα του σχολικού χώρου καθώς και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ακόμη, αντιμετωπίζει τις σχολικές ανάγκες, τις ιεραρχεί, αξιοποιεί τις ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και των κοινωνικών φορέων του τόπου. Επίσης έχει την δυνατότητα να αποφασίσει τον χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων αποσκοπώντας στον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων. Η λειτουργία του συλλόγου, οι ειδικές αρμοδιότητές του και τα διάφορα ειδικά θέματα όπου παρευρίσκονται και εκπρόσωποι των μαθητών/-τριων ορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά την διαδικασία λήψης αποφάσεων συνιστά πρόκληση για αυτούς/αυτές για την υιοθέτηση νέων ρόλων, πράγμα το οποίο έχει θετικό αντίκτυπο στην σχολική

ζωή, διότι λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας στην όξυνση των κινήτρων και της προσπάθειάς τους για πραγματοποίηση των σκοπών και στόχων του σχολείου. Μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και γενικότερα των μελών του σχολείου αυξάνεται η αίσθηση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής αυτονομίας όπως επίσης και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.

Στη χώρα μας, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι πιο έντονη όταν οι αποφάσεις αναφέρονται σε θέματα του μαθητικού δυναμικού του σχολείου αλλά και των ίδιων. Παρόλα αυτά, βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο όταν πρόκειται για συμμετοχή σε διευθυντικές αποφάσεις.

Οι αποφάσεις και οι προτάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ουσία επιβάλλονται, με συνέπεια τον περιορισμό της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης στον τομέα της εκπαίδευσης και την ποικιλομορφία στη λήψη αποφάσεων. Αναμφίβολα η εκπαίδευση αποτελεί βασικό μηχανισμό για την ενίσχυση της οικονομίας, η διαμόρφωση ενός παραγωγικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι σημαντικό να αποτελεί την κυρίαρχη προτεραιότητα της κάθε χώρας. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να αλλάξει η διαδικασία λήψης αποφάσεων από το παραδοσιακό ιεραρχικό μοντέλο σε αυτό της λήψης αποφάσεων του κοινού (Γόγολα & Κατσή, 2017).

Ο/η εκπαιδευτικός

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ορίζεται και επηρεάζεται πρωτίστως από τις επιθυμίες των παραγόντων επιρροής, οι οποίοι συνδέονται με το σχολείο ως θεσμό-οργανισμό. Δηλαδή τους γονείς, τους μαθητές/-τριες, τους/τις συνάδελφους, την διεύθυνση του σχολείου κ.α. Καθορίζεται όμως και από τον τρόπο που προσδιορίζει ο/η ίδιος/-α τον ρόλο του/της (Κωνσταντίνου, 2015:121).

Ο/η εκπαιδευτικός πλέον αποτελεί μία πολυδιάστατη προσωπικότητα και καλείται να συνδυάζει διάφορες ειδικότητες όπως είναι ο/η παιδαγωγός, εμπνευστής, οργανωτής /-τρια, ερευνητής/-τρια, φίλος/-η και μεταρρυθμιστής. Πάντοτε με επίκεντρο τα προβλήματα των μαθητών/-τριών λειτουργεί ως σύμβουλος και καθοδηγητής/-τρια αυτών (Μόρφη, 2017:26). Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να καθοδηγήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες τους έτσι ώστε να κατανοήσουν την έννοια του διαφορετικού και να καλλιεργήσουν τον σεβασμό τους απέναντι στους συνανθρώπους τους με διαφορετικό πολιτισμικό προσδιορισμό (Ξωχέλλης, 2006:85-86).

Δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία σήμερα, είναι οι δυσχέρειες οι οποίες προκύπτουν από την μετάδοση των ταχύτατα εξελισσόμενων γνώσεων στη διδασκαλία, οι οποίες καθίστανται πολύ γρήγορα ελλιπείς και αναχρονιστικές ενώ οι εξωσχολικές πηγές πληροφόρησης μεταδίδουν την γνώση πιο σύγχρονα. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται σε συνεχή ανταγωνισμό με τους εξωσχολικούς παράγοντες πληροφόρησης και κοινωνικοποίησης, οι

οποίοι επιδρούν αποτελεσματικά στη συμπεριφορά των μαθητών διότι είναι κοινωνικές ομάδες με αποδεκτές νόρμες και εντάσσονται ελεύθερα τα μέλη τους και δραστηριοποιούνται (Ξωχέλλης, 2006:88).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αφορά τις υποχρεώσεις, την θέση του/της στην κοινωνία, το επαγγελματικό του/της κύρος, αλλά και τις επιθυμίες και τις απαιτήσεις των μελών της σχολικής μονάδας και της κοινωνίας γενικότερα. Πολλές φορές ο/η εκπαιδευτικός διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα, νιώθει πίεση και άγχος, διότι διχάζεται αναφορικά με την θέλησή του/της για εξατομικευμένη μάθηση των μαθητών και ποιοτική διδασκαλία, αλλά και από την εφαρμογή των μέτρων και των προγραμμάτων σπουδών (Φωτοπούλου,2013:192). Συγκεκριμένα ο/η εκπαιδευτικός από την παιδαγωγική πλευρά του ρόλου του/της, πρέπει να συμβάλλει στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων των μαθητών/-τριων, να καθοδηγεί και να τους/τις συμβουλεύει, να τους/τις διαπαιδαγωγεί ενθαρρυντικά και αναλόγως τις διαφορές τις οποίες παρουσιάζουν, καθώς και να δημιουργεί ίσες δυνατότητες μάθησης για όλους/-ες. Στον αντίποδα, ο/η εκπαιδευτικός ως δημόσιος υπάλληλος πρέπει να υπακούει στους κανόνες και στην εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Επομένως ο/η εκπαιδευτικός εκτός από την διδασκαλία την μάθηση και την κοινωνικοποίηση, θα πρέπει να συμβάλλει και στην αποτελεσματικότητα της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2015:125).

Μαθητικές κοινότητες

Στη βάση του Νόμου 1566/1985 στο άρθρο 45 «Συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή, μαθητικές κοινότητες», για να πραγματοποιηθούν οι σκοποί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή. Οι ποικίλες μορφές οργάνωσης της μαθητικής ζωής στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν αίσθημα υπευθυνότητας και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του συνειδητού και δημιουργικού πολίτη, στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό την πραγματοποίηση της συστηματικής μετάδοσης της και σημαντικής και ουσιαστικής γνώσης. Ακόμη, η συμμετοχή των μαθητών/-τριων στη σχολική ζωή συμβάλλει στη δημιουργία της δικής τους αντίληψης για την ζωή στα πλαίσια της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας, με σκοπό να αποκτήσουν ως νέοι τα κατάλληλα εφόδια για την εξέλιξή τους.

Όσον αφορά τους/τις μαθητές/-τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, δημιουργούν μαθητικές κοινότητες, με τις οποίες συμμετέχουν στην οργάνωση της μαθητικής ζωής και στην οργάνωση και πραγματοποίηση των σχολικών εκδηλώσεων. Τα θέματα που αφορούν στη συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων, στη διαδικασία εκλογής τους καθώς και στον

τρόπο συμμετοχής τους στην οργάνωση της μαθητικής ζωής ρυθμίζονται στη βάση των αποφάσεων του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Στην συνέχεια, σύμφωνα με τον Κανονισμό λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων (Υ.Α. 23.613/6/Γ2/4094/23-9-86(ΦΕΚ 619 τ. Β' /25-9-86), όπως αυτή τροποποιήθηκε με την Υ.Α. Γ2/336/29-1-91 (ΦΕΚ 66 τ. Β' /14-2-91), το σχολείο αποτελεί ζωντανό οργανισμό και είναι ένας θεσμός ο οποίος προετοιμάζει τους νέους, με την μάθηση και την αγωγή, για μία αποδοτική ζωή και για την ένταξη τους σε μία ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού καθιερώνεται ο διάλογος και η συνεργασία ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/-τριες για την αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης, την ενίσχυση της πρωτοβουλίας των παιδιών και παράλληλα τα παιδιά εφοδιάζονται με ότι είναι απαραίτητο για να είναι ικανά να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας.

Η σχολική ζωή αποτελεί το πλαίσιο στο οποίο συνεχώς δοκιμάζονται οι κοινωνικές σχέσεις και η αντίληψη ζωής, οι οποίες παρέχονται από το σχολείο. Η δομή και ο τρόπος λειτουργίας του αντανακλά την κοινωνική συνείδηση, καθώς καθορίζει και την αντίληψη που παρέχεται στα παιδιά για τη ζωή και την κοινωνία. Για να πραγματοποιήσει το σχολείο τον σκοπό του θα πρέπει να είναι ένας χώρος αποδοτικός και αποδεκτός από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/-τριες. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει το σχολείο να έχει καινούρια δομή, σύγχρονη και επιστημονική γνώση, και δημοκρατική σχολική ζωή. Η Πολιτεία δίνει το πλαίσιο και τη συμπαράσταση που πρέπει να αξιοποιηθεί με την κοινή προσπάθεια των μελών του σχολείου, αλλά και όλων των φορέων που έχουν σχέση με αυτό.

Οι μαθητικές κοινότητες, αποτελούν έναν παιδαγωγικό θεσμό, που συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστούν το χώρο για την ανάπτυξη της μαθητικής πρωτοβουλίας μέσα στο σχολείο, και αποτελούν βασικό συστατικό δημοκρατικής ζωής. Μέσω του διαλόγου και την ενεργή συμμετοχή, οι μαθητές/-τριες ασκούνται στη δημοκρατική διαδικασία και στη συμμετοχή τους στα κοινά ,μελετώντας και προτείνοντας λύσεις για τα προβλήματα που τους αφορούν. Ακόμη, οι μαθητικές κοινότητες εκφράζουν τις σκέψεις των μαθητών/-τριων στα σχολικά θέματα και συμβάλλουν στην κατοχύρωση της συνεργασίας εκπαιδευτικών - γονέων - μαθητών, στοχεύοντας στην ανάπτυξη του διαλόγου στη σχολική ζωή και στην κοινή αντιμετώπιση των θεμάτων που την αφορούν. Στόχος του κανονισμού για τις μαθητικές κοινότητες είναι η αποκατάσταση του αληθινού νοήματος και χαρακτήρα τους. Επίσης, ο κανονισμός επιδιώκει να τις αναδείξει τους δημοκρατικούς θεσμούς, στους οποίους με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριων στις διαδικασίες τους, θα απελευθερώνονται οι δημιουργικές ικανότητες όλων, θα εμβαθύνουν και θα προσηλώνονται στη συλλογική ζωή, θα αναπτύσσεται η υπευθυνότητα, θα κατοχυρώνονται τα δικαιώματα αλλά και θα συνειδητοποιούνται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των μαθητών (ΦΕΚ 619/Β/25-9-1986).

Σε μία έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε το 2014 από τον Παπαοικονόμου σε μαθητές/-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξετάστηκε η συμμετοχή τους στα μαθητικά συμβούλια είτε σε επίπεδο τάξης (πενταμελή συμβούλια) είτε σε επίπεδο σχολείου (δεκαπενταμελή συμβούλια) αλλά και η ικανοποίηση από την ως τώρα λειτουργία τους. Σχετικά με την ικανοποίηση του από τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, πολλοί/-ες μαθητές/-τριες δεν θεωρούν ότι λειτουργούν αποτελεσματικά. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει καλή διάθεση, όμως παρόλο που οι μαθητές/-τριες εμπιστεύονται τον θεσμό, η εφαρμογή του έχει προβλήματα. Πολύ σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής είναι ότι όσοι και όσες συμμετέχουν στις μαθητικές κοινότητες έχουν και καλές επιδόσεις στις τελευταίες τάξεις. Ακόμη, ένα ακόμη σημαντικό εύρημα συνιστά η στάση των μαθητών/-τριων ότι επιλέγουν τους αντιπροσώπους τους με βάση την προσωπικότητα σε σχέση με τα χαμηλότερα ποσοστά των αγοριών όπως και το γεγονός ότι δεν θεωρούν τη φιλική σχέση τόσο σημαντικό παράγοντα επιλογής.

Εν κατακλείδι, τα μαθητικά συμβούλια αποτελούν σημαντικό θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος, προετοιμάζοντας τους/τις μαθητές/-τριες για την ενεργή συμμετοχή τους στην σύγχρονη κοινωνία. Προκύπτουν όμως ζητήματα τα οποία αφορούν την εφαρμογή τους, η οποία αντικατοπτρίζει τις ήδη υπάρχουσες στρεβλώσεις του συστήματος, το οποίο προβλέπει την εξάσκηση των μαθητών/-τριων στην άσκηση των πολιτικών τους δικαιωμάτων και στην ανάληψη των ευθυνών τους, δίχως την σύνδεση της σχολικής πρακτικής με την κοινωνία (Παπαοικονόμου, 2015).

Σχολικός Συνεταιρισμός

Στο άρθρο 46 του νόμου 1566/1985 ο σχολικός συνεταιρισμός αποτελεί θεσμό κοινωνικής ζωής του σχολείου καθώς και ελεύθερη ένωση των μαθητών/τριων. Στηρίζεται στην έμφυτη ικανότητα κοινωνικότητας των παιδιών, στην ελεύθερη συμμετοχή, στην αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό. Τηρεί τις αρχές αυτοδιοίκησής και των δημοκρατικών διαδικασιών και σκοπός του είναι η διαπαιδαγώγηση των μαθητών/-τριων αναφορικά με τις αρχές της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας και της κοινωνικής ευθύνης, την ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης, όπως και τη γνώση συλλογικών μορφών οικονομικής δραστηριότητας. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι καθορίζει την οργάνωση και την λειτουργία του σχολικού συνεταιρισμού (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Σχολικό Συμβούλιο:

Το σχολικό συμβούλιο περιλαμβάνει το Σύλλογο διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων, τον εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη Σχολική Επιτροπή καθώς και τρεις εκπροσώπους από τις μαθητικές κοινότητες, όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο/η διευθυντής/-τρια της σχολικής μονάδας είναι ο πρόεδρος του Σχολικού Συμβουλίου.

Το έργο του Σχολικού συμβουλίου αφορά την εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε δυνατό τρόπο, την καθιέρωση των τρόπων της αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων, οικογενειών και μαθητών/-τριών, όπως επίσης και την υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. Τέλος αναλαμβάνει την έγκριση του καταστατικού του σχολικού συνεταιρισμού (Ανδρέου,1999:82).

Σχολική Επιτροπή

Η Σχολική Επιτροπή δημιουργείται από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης και η λειτουργία της καθορίζεται από τις διατάξεις του Δημοτικού Κοινοτικού Κώδικα. Καλύπτει ένα ή/και παραπάνω από ένα σχολεία, σε σχέση με τις τοπικές συνθήκες και ανάγκες και διαμορφώνεται από έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, έναν από τον Σύλλογο Γονέων, το διευθυντή του σχολείου ή τους διευθυντές των σχολείων και από έναν εκπρόσωπο της μαθητικής κοινότητας. Ακόμη, ο δήμαρχος ή ο πρόεδρος της Κοινότητας ή κάποιο άλλο αιρετό μέλος ή μη καθώς και ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να είναι Πρόεδρος της Σχολικής επιτροπής. Το έργο της αναφέρεται στη διαχείριση των πιστώσεων οι οποίες διατίθενται για λειτουργικές δαπάνες, στη χρήση των σχολικών εγκαταστάσεων, στην εξασφάλιση άλλων πόρων, στην ανάθεση της λειτουργίας των κυλικείων, στην αντιμετώπιση οποιουδήποτε προβλήματος σχετικά με τη σχολική μονάδα και τέλος στην ευθύνη για τον εφοδιασμό του σχολείου γενικότερα (ό.π.:84).

Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων

Σύμφωνα με το νόμο 2621/98 «Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις», στο άρθρο 2 αναφέρεται ότι η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/-τριων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα συλλογικά όργανα αυτού του νόμου προϋποθέτει τη δημιουργία και τη λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωματεία, σύμφωνα με τις διατάξεις των επόμενων παραγράφων του Αστικού Κώδικα. Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου αποτελούν ένα σύλλογο γονέων, ο οποίος έχει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχει αυτοδίκαια σε αυτό. Τα όργανα διοίκησης του συλλόγου και κάθε εκπρόσωπος, στα προβλεπόμενα από την κείμενη νομοθεσία, εκλέγονται. Ο/η διευθυντής/-ντρια του σχολείου, σε περίπτωση που δεν έχει δημιουργηθεί σύλλογος γονέων, θα πρέπει συγκαλέσει γενική συνέλευση των γονέων έτσι ώστε να ιδρυθεί ο σύλλογος (ΦΕΚ 136/Α/23-6-1998).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015), αναφέρει τη νομική βάση της συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή και υπενθυμίζει στα κράτη μέλη ότι είναι υποχρεωμένα να υλοποιούν όλα όσα προβλέπονται σε όλες τις σχολικές μονάδες τις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή αλλάζει από σχολείο σε σχολείο, αναλόγως τον

βαθμό αυτονομίας καθώς και τις πρωτοβουλίες της διεύθυνσης του κάθε σχολείου. Η συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων υπάρχει στις διαδικασίες μάθησης. στις σχολικές βιβλιοθήκες, στην υλικοτεχνική υποδομή, στις πολιτιστικές εκδηλώσεις, στις σχολικές δραστηριότητες καθώς επίσης και σε ζητήματα που αφορούν παιδιά με ειδικές ανάγκες, ακόμη και στην υποστήριξη ένταξης των νέων μαθητών και των γονέων μειονοτικών ομάδων.

Στην συνέχεια, η συμμετοχή των γονέων και των τοπιών φορέων είναι σημαντική για την επιτυχή λειτουργία των αποκεντρωμένων συστημάτων εκπαίδευσης στο επίπεδο εξασφάλισης ιδίων κεφαλαίων. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η συμμετοχή των γονέων δεν είναι τόσο μεγάλη σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι γονείς κατανοούν ότι έχουν διαφορετικό ρόλο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στην συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Οι γονείς συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και οι εκπαιδευτικοί είναι οι ειδικοί σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Εν τέλει, είναι απαραίτητο να υπάρχει μία διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προκειμένου να ενημερώνονται για την πορεία των παιδιών στοχεύοντας σε θετικά αποτελέσματα που αφορούν την εξέλιξή τους (Γόγολα & Κατσή, 2017).

2.4 Συμμετοχή των μαθητών/-τριων στη σχολική ζωή

Το Νέο Σχολείο, το σχολείο του 21^ο αιώνα, οφείλει να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις και εκπαιδευτικές ανάγκες της κοινωνίας μας, θέτοντας τους/τις μαθητές/-τριες στο επίκεντρο των αλλαγών, στοχεύοντας στη βελτίωση του επιπέδου σπουδών τους και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Το Νέο Σχολείο προετοιμάζει κατάλληλα τους νέους έτσι ώστε να είναι ικανοί/-ες να έχουν αναπτύξει αξίες και αρχές που αφορούν την ανθρωπιά, να μπορούν να αποκτούν δια βίου γνώσεις, να συμμετέχουν ενεργά στην οικονομική ζωή και να έχουν ευκαιρίες ανέλιξης κοινωνικά, να μπορούν να είναι υπεύθυνη πολίτες. Ακόμη, να συμμετέχουν στα κοινά και στη πολιτιστική ζωή με ενεργό τρόπο, να είναι αυτόνομοι/-ες και τέλος να αναπτύσσουν περιβαλλοντική συνείδηση. Τα προγράμματα σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η υλικοτεχνική υποδομή, η αξιολόγηση καθώς και θέματα πειθαρχίας, συνιστούν τομείς οι οποίοι αναφέρονται στους/στις μαθητές/-τριες (Τζωτζού & Αναστασόπουλος, 2013),

Η σχολική μονάδα ορίζει και υλοποιεί τις λειτουργίες της στη βάση του αναλυτικού προγράμματος και της οργάνωσης της σχολικής ζωής. Το αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει τους διδακτικούς στόχους της σχολικής μονάδας και τις μεθόδους διδασκαλίας που θα ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός, με στόχο την δημιουργία μιας βιωματικής σχέσης μεταξύ των μαθητών/-τριων και το μορφωτικό αγαθό. Όσον αφορά την οργάνωση της σχολικής ζωής, κατέχει και εκείνη σημαντική θέση

στην αγωγή των μαθητών/-τριων. Η συμμετοχή των μαθητών/-τριων σε πολιτιστικές δράσεις, και άλλες εκδηλώσεις οι οποίες αντικατοπτρίζουν σκηνές της σημερινής πραγματικότητας, καθώς και η συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στις μαθητικές κοινότητες είναι πολύ σημαντική διότι αναπτύσσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και δεξιότητες. Ακόμη μέσω της συμμετοχής των μαθητών/-τριων σε σχολικές δράσεις, συνειδητοποιούν οι ίδιοι-ες τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που έχουν, καθώς κατοχυρώνονται και τα δικαιώματά τους. Όλα αυτά που αποκτούν οι μαθητές/-τριες από την συμμετοχή τους στη σχολική ζωή συνιστούν τα απαραίτητα εφόδια για την ένταξή τους στην σύγχρονη κοινωνία και την εξέλιξή τους σε αυτήν (Μπότσαρη, 2012: 13,14).

Στις μέρες μας υπάρχει η τάση για τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών/-τριων με εντονότερη υποστήριξη εκείνων που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η τάση σχετίζεται και με την ανάπτυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, των παιδιών και των μαθητών/-τριων πιο ειδικά. Πλέον μιλάμε για ισοτιμία και ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, γεγονός το οποίο επηρέασε θετικά την εκπαίδευση όλων των μαθητών/-τριων και ειδικότερα εκείνων με ειδικές ανάγκες. Το δικαίωμα ισοτιμίας και δικαιοσύνης στην εκπαίδευση δεικνύει την ανάγκη για την διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας, η οποία πρέπει να βοηθήσει αλλά και να βοηθηθεί από όλους μας (Αθανασάκης, 2021).

Οι ερευνητές και οι παιδαγωγοί σήμερα, πιστεύουν και στηρίζουν την βιωματική, δυναμική διαλογική και μετασχηματιστική μάθηση, θεωρώντας ότι το βίωμα και η επικοινωνία έχουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας όπως είναι η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων συμβάλλουν στην αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής τους καθώς και στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. Μία μαθητοκεντρικό τάξη είναι παράλληλα και μία δημοκρατική τάξη στην οποία αναδύονται τα ιδανικά μιας κοινωνίας δημοκρατικής, όπως είναι ο αλληλοσεβασμός, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις (Σακελλαρίου, Βάσση, Γκέσιου, Τσιάρα, 2016).

Πλέον μιλάμε για ένα νέο σχολείο, σύγχρονο το οποίο επιβιώνει στις απαιτήσεις της κοινωνίας μας στο οποίο όπως έχει ανακοινωθεί και από το Υπουργείο Παιδείας ο/η μαθητής/-τρια είναι στο επίκεντρο της μάθησης, καλλιεργείται η δημιουργικότητα, η δημιουργική σκέψη, αυτή η ικανότητα των μαθητών/-τριων να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που τους απασχολούν ως ένα προϊόν σύνθεσης εμπειριών και φαντασίας, πραγματοποιείται ομαδοσυνεργατική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές/-τριες συνεργάζονται και αναπτύσσουν αισθήματα αλληλοσεβασμού. Επίσης, γίνεται βιωματική προσέγγιση της γνώσης, κατά την οποία τα ζητήματα που διαπραγματεύεται το σχολείο αφορούν τα ίδια τα παιδιά, σχετίζονται με τα βιώματά τους. Τέλος, η γνώση προσεγγίζεται με διεπιστημονικό τρόπο, δηλαδή τα ζητήματα και τα φαινόμενα προσεγγίζονται στη βάση διαφόρων επιστημονικών κλάδων με αποτέλεσμα να υπάρχει μία ολοκληρωμένη εικόνα για τους/τις μαθητές/-τριες πράγμα το

οποίο καλλιεργεί την ικανότητά τους να αναζητούν σε κάθε φαινόμενο τις διαφορετικές πτυχές που το αφορούν (Χρυσ αφίδης, 2014).

Η νέα τάση της Παιδαγωγικής, η μεταπροοδευτική Παιδαγωγική, υιοθετεί τις αρχές της ένταξης της ενσωμάτωσης, της συμπερίληψης, της συνεκπαίδευσης δηλαδή όλων των μαθητών/-τριων με ή/και χωρίς ειδικές ανάγκες, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους, δίχως διακρίσεις, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε σωματικές, νοητικές, γλωσσικές, ή συναισθηματικές ιδιαιτερότητες. Έτσι γίνεται μία προσπάθεια ανταπόκρισης στα δικαιώματα του ανθρώπου, των παιδιών και ειδικά των μαθητών/-τριων.

Όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στο σχολείο της περιοχής τους, έχουν δικαίωμα να βρίσκονται σε άνετο περιβάλλον μάθησης χωρίς παρενοχλήσεις, στο οποίο θα διασφαλίζεται η σωματική και η ψυχική του υγεία. Έχουν δικαίωμα ίσης μεταχείρισης, απρόσκοπτης και δίχως δυσκολίες συμμετοχής στο μάθημα, δικαίωμα ενημέρωσης αναφορικά με τις αλλαγές που αφορούν το σχολείο, όπως και δικαίωμα στη συναπόφαση. Πολύ σημαντικό είναι το δικαίωμα των μαθητών/-τριων να ενημερώνονται αναφορικά με τα δικαιώματά τους (Αθανασάκης, 2021).

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του παιδιού δίνει βάρος στο δικαίωμα των παιδιών να εκφράζουν τις απόψεις τους για οτιδήποτε τους επηρεάζει καθώς ότι οι γνώμη τους και οι απόψεις τους είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη. Όταν οι μαθητές/-τριες έχουν φωνή και ακούγονται, τότε πέρα από τα γνωστικά οφέλη που δίνονται, πραγματοποιείται και η αρχή της μύησης τους στην οργανωτική διαδικασία μάθησης, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και παίρνοντας ευθύνες (Σακελλαρίου, Βάσση, Γκέσιου, Τσιάρα, 2016). Τα δικαιώματα του παιδιού και των μαθητών αποτελούν το πλαίσιο απόκτησης από τον ίδιο το μαθητή, δυνατοτήτων ελεύθερης έκφρασης, συμμετοχής και βήματος διαλόγου. Οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζονται πιά ως μικροί ενήλικες, οι οποίοι μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά ζητήματα που τους αφορούν και τους ενδιαφέρουν (Αθανασάκης, 2006:223) .

Η εμπλοκή των μαθητών/-τριων στην οργάνωση των εμπειριών μάθησης συνιστά μία μορφή δέσμευσης, ένα μη επίσημο κοινωνικό συμβόλαιο, στο οποίο δεσμεύονται οι ίδιοι αλλά και οι εκπαιδευτικοί για την ολοκλήρωσή του. Συνεπώς η ενεργητική συνικοδόμηση της γνώση έχοντας τη δυνατότητα της επιλογής εμπειριών μάθησης και ανάληψης της ευθύνης έχει καθοριστικό ρόλο στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/-τριων (Σακελλαρίου, Βάσση, Γκέσιου, Τσιάρα, 2016).

Η σχολική πειθαρχία αφορά την διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/-τριες σέβονται τους κανόνες της τάξης και τους ακολουθούν έτσι ώστε να μειωθεί η αταξία και να καταστεί ευκολότερη η εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχολική πειθαρχία αποτελεί ένα εργαλείο και απαραίτητη συνθήκη για

την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, μέσω της οποίας εξασφαλίζεται η συνεργασία της τάξης και πραγματοποιούνται οι στόχοι της μαθησιακής διαδικασίας (Σαμπάγκ, 2020: 17, 18).

Για την πειθαρχία στα σχολικά πλαίσια αναφέρεται και το άρθρο 28 στην παράγραφο 2 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπου αναφέρεται ότι τα κράτη μέλη πρέπει να παίρνουν όλα τα αναγκαία μέτρα έτσι ώστε να εξασφαλίσουν ότι η σχολική πειθαρχία θεσμοθετείται με έναν τρόπο, ο οποίος είναι σύμφωνος με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια του παιδιού και με τα άλλα άρθρα της Σύμβασης (ό.π. :20).

Στην πραγματικότητα όμως, οι μαθητές/-τριες δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι/-ες από τις σχολικές κοινότητες, ούτε αναγνωρίζουν το λόγο ύπαρξής τους. Επίσης επικρατεί η άποψη ότι σε αυτές συμμετέχουν όσοι δεν νοιάζονται για τις σχολικές τους επιδόσεις. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται μία νοοτροπία απάθειας προς την συμμετοχή τους στα κοινά, η οποία έχει αντίκτυπο στη λειτουργία της δημοκρατίας και των θεσμών (Μπότσαρη, 2012:12, 13).

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες σήμερα, είναι επιφορτισμένοι με πάρα πολλές πληροφορίες. Πιέζονται και φορτίζονται με αρνητικά συναισθήματα καθώς ασφυκτιούν εγκλωβισμένοι σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν τους δίνει χώρο και χρόνο για να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Η σχολική ζωή δεν δίνει τις δυνατότητες στους/στις μαθητές/-τριες να ανταποκριθούν στην νέα κοινωνική πραγματικότητα, η οποία διαμορφώνεται με τη διεύρυνση του ελεύθερου χρόνου. Συχνά το σχολείο δεν μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη και αξιοποίηση δεξιοτήτων, τρόπων συμπεριφοράς και ικανοτήτων προσανατολισμού στον ελεύθερο χρόνο τους, είτε μέσω διαφόρων διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, είτε μέσω καταστάσεων ελεύθερου χρόνου ενταγμένων στη σχολική ζωή. Αυτός ο λειτουργικός καταμερισμός του χρόνου σε χρόνο εργασίας και σε ελεύθερο χρόνο αποτυπώνεται και στο περιβάλλον αγωγής και εκφράζεται μέσω του διαχωρισμού σχολείου και ζωής, σχολικού και εξωσχολικού χώρου. Στην πραγματικότητα η σχολική ζωή διαιρείται σε χρόνο διδασκαλίας και ελεύθερο χρόνο, η μάθηση διακρίνεται από το παιχνίδι αλλά και η διδασκαλία από το διάλλειμα (Θωίδης, 2000:76,77).

Ο Γκότοβος (1990), (στο Μπότσαρη, 2012: 42), θεωρεί ότι οι μαθητές/-τριες πιέζονται για να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο επειδή αρχικά μπορούν να προβλέψουν τις συνέπειες της χαμηλής επίδοσης και της αδυναμίας της εξασφάλισης της επιθυμητής στάθμης (γνώμες των υπόλοιπων μελών του σχολείου), όπως επίσης και τις θετικές συνέπειες τις υψηλής επίδοσης. Επομένως, καθώς οι μαθητές/-τριες προσπαθούν να ξεφύγουν από τις δυσμενείς επιπτώσεις πιέζονται πάρα πολύ για να καταφέρουν και να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις. Ακόμη οι μαθητές/-τριες πιέζονται για να επιτύχουν καλές επιδόσεις γιατί έρχονται αντιμέτωποι/ες αναγκαστικά με τους ανταγωνιστές τους, αυτούς/ες δηλαδή που διεκδικούν το ίδιο αγαθό, έρχονται σε σύγκρουση μαζί τους έτσι ώστε να εξασφαλίσουν τα προνόμια αυτού του αγαθού (κοινωνικό κύρος, ανώτατες σπουδές) .

Κατά την φοίτηση των μαθητών/-τριων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βρίσκονται σε μία σύγχυση καθώς περνούν το στάδιο της εφηβείας τους. Ιδιαίτερα στο Λύκειο, πρωταρχικοί στόχοι συνιστούν η διαμόρφωση της ταυτότητας και της αποδέσμευσης από την οικογένεια τους όπως επίσης πραγματοποιούνται και αλλαγές, οι οποίες αφορούν το βιολογικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο τους, πράγμα το οποίο συμβάλει στην δημιουργία αντιδράσεων κατά την αλληλεπίδραση τους με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ σημαντική, διότι αποτελεί την έναρξη της κοινωνικής υπόστασης των ανθρώπων και των κοινωνικών θεσμών στην συνέχεια. Στο περιβάλλον του σχολείου η κοινωνική συνύπαρξη μεταξύ μαθητών/-τριων και εκπαιδευτικών διαμορφώνει μία πολύπλοκη πλέξη διαπροσωπικών σχέσεων, μέσα από την οποία προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη. (Μπότσαρη, 2012:21,22).

Σύμφωνα με τον Hartup 1992,1993, (στο Βασιλικού, 2010:12), οι διαπροσωπικές σχέσεις συνιστούν τα πλαίσια στα οποία οι μαθητές/-τριες έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η επικοινωνία, η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία, να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκε», να διαμορφώσουν μία ελκυστική εξωτερική εικόνα, να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν αυτογνωσία και γνώση για τον κόσμο, να αναπτυχθούν γνωσιακά καθώς και να μάθουν να χειρίζονται τις συγκρούσεις.

Πολύ σημαντικές είναι και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/-τριων στη τάξη του σχολείου. Η εξέλιξη των νέων μέσα από την συνεργασία με τους συμμαθητές/-τριές τους συνιστά ένα ζήτημα το οποίο τα τελευταία χρόνια ξεκίνησε να ερευνάται. Η συνεργατική μάθηση αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της αγωγής (Βασιλικού, 2010:18).

Ακόμη αξίζει να αναφερθεί ότι η φιλία είναι πολύ σημαντική για την αρμονική ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/-τριων. Ειδικότερα για τους έφηβους/ες μαθητές/-τριες η ανάπτυξη της φιλίας επιδρά θετικά στην κοινωνική τους ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Μαθητές/-τριες που έχουν φίλους-συμμάχους έχουν λιγότερα ψυχολογικά προβλήματα καθώς και προβλήματα που αφορούν το σχολείο, περισσότερη εμπιστοσύνη και μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή από την πλευρά των συνομηλίκων τους και λιγότερη μοναξιά (Μπότσαρη, 2012:33).

Ο/η εκπαιδευτικός έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός αρμονικού κλίματος στην τάξη, μέσω του οποίου δημιουργούνται οι απαραίτητες συνθήκες για την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριων, στηριζόμενη στην προσωπικότητά του, έχει θετικό αντίκτυπο στην κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξή τους. Ο/η εκπαιδευτικός ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/-τριες να προσπαθήσουν να επιτύχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις επιβραβεύοντας όσους/όσες τα καταφέρνουν, ενισχύεται η αξία του ίδιου του επιτεύγματος (Ανδρικοπούλου, 2020:19). Ενώ όταν δεν υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ των μελών στο σχολείο αλλά και έλλειψη ενδιαφέροντος, οι μαθητές/-τριες πλημμυρίζονται

από αρνητικά συναισθήματα, άγχος και συμπτώματα κατάθλιψης καθώς και αδυναμία ανάπτυξης καλών και ουσιαστικών σχέσεων με ενήλικες (Μπότσαρη, 2012:23).

Οι Brophy και Good (1974, στο Σαμπάγκ, 2020:148), θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τους/-τις μαθητές/-τριες που είναι πιο υπάκουοι/-ες και που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, αντίθετα με τους/-τις μαθητές/-τριες που είναι επιθετικοί/-ες και επιδιώκουν την ανέλιξη των προσωπικών τους συμφερόντων. Οι μαθητές/-τριες, που δέχονται τους κανόνες του σχολείου δείχνουν ότι προσπαθούν περισσότερο στις σχολικές εργασίες και εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αναφορικά με προβλήματα συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο δείχνουν ότι δεν θέλουν να χαλάσουν την εικόνα τους και τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τα μέλη του σχολείου, καθώς και ότι έχουν αναπτύξει το αίσθημα του ανήκειν στην κοινωνική ομάδα του σχολείου (Σαμπάγκ, 2020 :150, 151).

Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα δεν εμπεριέχουν την συνεργασία και το διάλογο των μαθητών/-τριων ως μία ξεχωριστή διεργασία καθημερινής πρακτικής στις τάξεις των σχολείων. Στην εξωσχολική ζωή τους όμως οι μαθητές/-τριες ικανοποιούν φυσικά την ανάγκη που έχουν για δράση και περιέργεια, καθώς σχεδιάζουν . λαμβάνουν αποφάσεις αναζητώντας τρόπους και μεθόδους για να τις υλοποιήσουν. Για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά, θα πρέπει να δημιουργηθούν ποιοτικές, αρμονικές και φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Επομένως δίνοντας στο σχολείο αυτή τη δυνατότητα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές/-τριες αποκτούν της δυνατότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Επίσης, είναι έτοιμοι/-ες να αποδεχτούν μεταβολές καθώς και αμβλύνονται οι προκαταλήψεις (Βασιλικού, 2010:19).

Παρόλο τον περιορισμό της διάρκειας του συνολικού χρόνου εβδομαδιαίας διδασκαλίας και παραμονής των μαθητών/-τριων στον σχολικό χώρο, δεν δίνεται αρκετός χρόνος έξω από την προβλεπόμενη από το πρόγραμμα διδασκαλία, για κοινές ποικίλες δραστηριότητες. Το παιχνίδι, η αναψυχή και η ψυχαγωγία ως περιεχόμενα του ελεύθερου χρόνου, καταλαμβάνουν μηδαμινό χρόνο στη σχολική ζωή. Η αγωγή του ελεύθερου χρόνου περιορίζεται στο χρονικό διάστημα, στο οποίο η διδασκαλία χαλαρώνει και ο/η εκπαιδευτικός συζητάει ελεύθερα με τους μαθητές/-τριες. Οι λόγοι για τους οποίους, στο σχολείο δεν υπάρχουν δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου είναι τα διάφορα προβλήματα που επικρατούν, όπως η αδιαφορία, η σχολική βία και η διατάραξη της σχολικής ζωής.

Το διάλλειμα ως ένα κομμάτι του άτυπου αναλυτικού προγράμματος είναι για τους/-μαθητές/-τριες ένα καταφύγιο ικανοποίησης και εκπλήρωσης ατομικών επιθυμιών και πολλές φορές αντισταθμίζεται με την πλήξη της διδασκαλίας. Στο διάλλειμα οι μαθητές/-τριες αναπτύσσουν έναν κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος συνήθως διαφέρει αρκετά από αυτόν που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρόλα αυτά, ο περιορισμένος χρόνος του διαλλείματος καθώς και ο ακατάλληλος χώρος, δεν βοηθά στην χαλάρωση και ηρεμία των μαθητών/-τριων και στην δυνατότητα

για επικοινωνία με νόημα και επαφή. Στον αντίποδα, κάποιες φορές συμβάλλει στην ανάπτυξη της επιθετικότητας και της δυσαρέσκειας. Το γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες αυξάνουν διαρκώς τις γνώσεις τους και τις πληροφορίες, συνιστά μία θετική διαπίστωση. Στον αντίποδα, αρνητική διαπίστωση αποτελεί η διαρκής αυξανόμενη έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης. Το σημερινό σχολείο παραμελεί τον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο των μαθητών/-τριων και παράλληλα τον επιβαρύνει με εργασίες για το σπίτι (Θωίδης, 2000:76, 77).

Η ικανοποίηση των μαθητών/-τριων από το σχολείο σχετίζεται με τη συνολική ανάπτυξη μιας καλής ποιότητας ζωής. Η ευτυχία, η χαρά και η αίσθηση του ευ ζην στο περιβάλλον του σχολείου και γενικότερα οι θετικές εμπειρίες, συμβάλλουν στην υγιή ανάπτυξη των νέων (Μπότσαρη, 39, 40).

Συνοψίζοντας, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν νέες προσπάθειες και σχεδιασμοί για να γίνει το σχολείο ελκυστικό για τους/τις μαθητές/-τριες και να μπορεί να επιτελεί τη μορφωτική του λειτουργία. Η ανασυγκρότηση του σχολείου πρέπει να εστιάσει στην αναδιαμόρφωση της σχολικής ζωής και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών. Το σχολείο σήμερα πρέπει να ακολουθεί τους δρόμους της δημιουργικότητας και της συντροφικότητας. Βρισκόμαστε σε μία εποχή αλλοτρίωσης και ετεροκαθορισμού και παράλληλα ανάπτυξης εγωιστικών συμπεριφορών οι οποίες ενισχύονται όλο και περισσότερο. Το σχολείο οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές/-τριες να ανεξαρτητοποιηθούν και να τους παρέχει όλα αυτά τα εφόδια τα οποία είναι απαραίτητα για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν πολύπλοκες καταστάσεις και προκλήσεις και παράλληλα να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και συντροφικότητας. Ο ανταγωνισμός, ο οποίος είναι έντονος στη σημερινή κοινωνία πρέπει να εξοστρακιστεί από τη σχολική ζωή, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και δράσεις εντός των οποίων αναπτύσσεται η ομαδικότητα, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλεγγύη (Χρυσάφιδης, 2014).

Οι μαθητές/-τριες αποτελούν το επίκεντρο για όλες τις προσπάθειες στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προσαρμοστεί στην εποχή του σήμερα. Πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Οι μαθητές/-τριες δεν έχουν διάθεση για μάθηση, βρίσκονται εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος που μόνο αρνητικά συναισθήματα τους προκαλεί (Σπυροπούλου, 2018).

Ο ελεύθερος χρόνος είναι ανύπαρκτος. Είναι σημαντικό η σχέση του σχολείου με τον ελεύθερο χρόνο να δίνει τη δυνατότητα για κοινωνική μάθηση στη βάση νέων αξιών, όπως είναι η δημιουργική συμπεριφορά, ο αυθορμητισμός, η ελεύθερη βούληση και η αυτοδιάθεση. Ο ελεύθερος χρόνος είτε εντός του σχολικού πλαισίου είτε έξω από αυτό, μπορεί να αποτελέσει βασική αρχή για κοινωνική και δημιουργική μάθηση, με την έννοια της ενεργητικής μάθησης, στοχεύοντας στην επέκταση των κοινωνικών εμπειριών των μαθητών/-τριων και την ενδυνάμωση των κοινωνικών τους σχέσεων (Θωίδης, 2000:9). Οι μαθητές/-τριες θεωρούν ότι δεν έχουν καλές επιδόσεις γιατί δεν έχουν

αρκετό χρόνο για να διαβάσουν, αλλά πρωτίστως δεν έχουν χρόνο να ξεκουραστούν από τα μαθήματα. Η έλλειψη του ελεύθερου χρόνου και οι αμέτρητες πληροφορίες που παίρνουν οι μαθητές/-τριες καθημερινά τους μετατρέπουν σε καταναλωτές πληροφοριών και γνώσεων αντί για ελεύθερα σκεπτόμενα άτομα (Κουτσούρη, 2020:100, 102).

Θεμελιώδης στοιχεία τα οποία πρέπει να παίρνουν οι μαθητές/-τριες από το σχολείο είναι η ικανότητα για κριτική σκέψη, η συγκέντρωση πληροφοριών από ποικίλες πηγές, η αξιολόγηση αυτών των πηγών και η σύνθεση. Συνεπώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει οπωσδήποτε να ασχοληθεί συστηματικά για να αξιοποιήσει ορθά το μαθητικό του δυναμικό. Οι μαθητές/-τριες πιέζονται να καλύψουν την διδακτέα ύλη, χωρίς να έχουν κάποιο ουσιώδες κίνητρο, με αποτέλεσμα να αδιαφορούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ειδικά στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου υπάρχει πολύ πίεση και βιώνουν πολύ άγχος προσπαθώντας να ανταποκριθούν στο βαρύ πρόγραμμά τους. Η φαντασία τους, η διάθεσή τους για δημιουργία εγκλωβίζεται προσπαθώντας να ανταποκριθούν στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο φαίνεται συχνά να αδιαφορεί για τις ικανότητές τους και τα έμφυτα ταλέντα τους (Σπυροπούλου, 2018).

Κεφάλαιο 3^ο Συστημική Προσέγγιση

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις βασικές αρχές και στα χαρακτηριστικά της Θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων. Θα εστιάσουμε στην θεωρία του Luhmann περί κοινωνικών συστημάτων και στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε τις εκπαιδευτικές μονάδες ως δυναμικά κοινωνικά συστήματα και ευφρείς οντότητες. Τέλος θα αναπτύξουμε τις εκπαιδευτικές μονάδες με βάση τους τομείς λειτουργίας τους.

3.1 Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων

Η Συστημική θεωρία συνιστά ένα κομμάτι ενός ευρύτερου γνωσιοθεωρητικού και επιστημολογικού προγράμματος, το οποίο στοχεύει στη δια μαθησιακή συνεργασία και στη δημιουργία μεσολαβητικών μεθοδολογικών πλαισίων ανάμεσα συγγενικών επιστημονικών κλάδων, με σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων τα οποία ξεπερνούν τα όρια μιας επιστήμης από ευρύτερα επιστημονικά σύνολα (Κατσέλη, 2014:3). Κεντρική ιδέα της Συστημικής θεωρίας είναι ότι τα φαινόμενα που μελετά αποτελούν μέρη ενός οργανωμένου, ενιαίου συνόλου, ενός συστήματος δηλαδή. Επομένως ο χαρακτήρας αυτής της προσέγγισης είναι ολιστικός, διερευνά ολότητες σχέσεων καθώς και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα στοιχεία ενός συστήματος, τις οποίες εκλαμβάνει ως μονοπάτια μίας διαρκούς αλλαγής και αυτοποίησης του ίδιου του συστήματος (Αγγελάκου, 2018:59).

Σκοπός της είναι «η θεωρητική κατασκευή μοντέλων» τα οποία εκτείνονται ανάμεσα στα κατασκευάσματα υψηλής γενικότητας των καθαρών μαθηματικών και στις συγκεκριμένες θεωρίες των εξειδικευμένων επιστημονικών κλάδων (Σπύρου & Αρνέλλος, 2002:12). Τεκμηριώνεται στη βάση των αρχών της γενικής θεωρίας των συστημάτων, η οποία εξελίχθηκε τη δεκαετία του 1950 κυρίως από το βιολόγο Bertalanffy, τον οικονομολόγο Boulding, το βιομαθηματικό Repoport και τον φυσικό Gerard. Η βασική λογική και παράλληλα η επιδίωξη της γενικής θεωρίας των συστημάτων έγκειται στην ύπαρξη ενός γενικού πλαισίου αρχών, το οποίο θα λειτουργήσει ως μέσο για τη μελέτη και την έρευνα όλων των φαινομένων. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να αναπτυχθεί η συνεργασία διαφόρων περιθωριοποιημένων επιστημονικών κλάδων, έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η διεπιστημονική προσέγγιση (Μπουραντάς, 2002:31).

Συμπερασματικά, η Συστημική θεωρία αποτελεί μία νέα θεωρία, η οποία διατυπώθηκε λόγω της ανάγκης που υπήρχε για να περιγράψουμε και να εξηγήσουμε συμπεριφορές και φαινόμενα, τα οποία δεν μπορούσαμε να περιγράψουμε με τις παραδοσιακές θεωρίες (Πλακούτση, 2018:5). Εκφράζει τη νέα λογική της έρευνας, η οποία είναι ότι το όλον (σύνολο) δεν αποτελεί απλά μία αναγωγή στα μέρη του, καθώς επικεντρώνεται στην διερεύνηση συσχετισμών και όχι μεμονωμένων φαινομένων (Αγγελάκου, 2018:59).

Το κοινωνικό σύστημα, είναι το σύστημα το οποίο συνδέει την κοινωνία με τα πολλαπλά μικρά συστήματα διάδρασης. Η Συστημική προσέγγιση, η οποία ασχολείται με την περιγραφή και διερεύνηση του κοινωνικού συστήματος, επιδιώκει την προσέγγιση κάθε κοινωνικά σημαντικού φαινομένου, ως συστήματος (Αγγελάκου, 2018:61). Ο Talcott Parsons είναι ο βασικός εκπρόσωπος των κοινωνικών συστημάτων. Υποστηρίζει ότι τα κοινωνικά συστήματα βασίζονται σε διαπροσωπικές σχέσεις ανεξάρτητα από το μέγεθος και την πολυπλοκότητά τους. Διαμορφώνονται από μεμονωμένους φορείς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν σε ένα πολιτισμικά δομημένο σύστημα γεμάτο κοινά σύμβολα. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των κοινωνικών συστημάτων είναι η αλληλεξάρτηση των μερών τους, η οργάνωσή τους σε κάποιο είδος συνόλου και η εγγενής παρουσία τόσο ατόμων όσο και θεσμών (Boskus, 2014).

Στην συνέχεια, στη βάση της δομολειτουργικής θεωρίας του T. Parsons, η οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα δομών και λειτουργεί σε τρία επίπεδα. Το θεσμικό επίπεδο, το οποίο αφορά τη θεσμοθέτηση της οργάνωσης και αυτό διασφαλίζει την σταθερότητα της, το διαχειριστικό επίπεδο, το οποίο αναφέρεται στην ολοκλήρωση της οργάνωσης και τέλος το τεχνικό ή λειτουργικό επίπεδο, το οποίο ευθυγραμμίζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και προσπαθεί να πραγματοποιήσει ιδιαίτερους στόχους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:63). Επιπλέον, τα συστήματα είναι συστήματα δράσης, με αλληλοεξαρτώμενες συμπεριφορές είναι σε σταθερή θέση σε σχέση με το περιβάλλον, πράγμα το οποίο υποδεικνύει ότι είναι σχετικά ανεξάρτητα από τις μεταβολές του περιβάλλοντος (Κοντάκος, 2017).

Οι άνθρωποι πρέπει να βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι τους. Κάποια οι άνθρωποι είναι αρεστοί και σεβαστοί ενώ οι άλλοι όχι. Αυτοί που ακολουθούνται έχουν άτυπη εξουσία έναντι των άλλων. Αυτοί που είναι αντιπαθείς μπορεί να αποξενωθούν. Ακόμη όταν τα προσωπικά συμφέροντα είναι διαφορετικά από αυτά των οργανισμών, είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν άτυπες δομές. Σε κάθε επίσημο οργανισμό δημιουργούνται αναπόφευκτα και άτυπες δομές/οργανώσεις. Τα κοινωνικά συστήματα συνιστούν επίσημους οργανισμούς αλλά και σε κάποιο βαθμό και άτυπες οργανώσεις.

Για να γίνει αντιληπτό ένα κοινωνικό σύστημα στο σύνολό του, είναι σημαντικό να εξετάσει κανείς, τόσο τις επίσημες όσο και τις άτυπες οργανώσεις μέσα σε αυτό. Τα κοινωνικά συστήματα δεν μπορούν να επιβιώσουν δίχως μια άτυπη οργάνωση, η οποία βοηθά στη διατήρηση της ομαδικότητας μέσα από ρυθμίσεις που αφορούν την προθυμία για την υπηρεσία και τη σταθερότητα της αντικειμενικής εξουσίας (Bozkus, 2014).

Μέσα από το πρίσμα της θεωρίας αυτής, αναδεικνύεται μια διχοτομική διάκριση ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία, δίνοντας βαρύτητα στην κοινωνία. Τέλος, στα πλαίσια της θεωρίας, αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία ως ένα σύνολο αλληλοσυνδεδεμένων συστημάτων, τα οποία

χαρακτηρίζονται από αναδυόμενα γνωρίσματα. Δηλαδή τα κοινωνικά συστήματα αποτελούνται από συγκεκριμένες δομές, καθώς δημιουργούνται από δομικές υπο-μονάδες, οι οποίες είναι αλληλοεξαρτώμενες και στοχεύουν στην υλοποίηση των αναγκών του κοινωνικού συνόλου, οι οποίες αφορούν την διατήρηση και αναπαραγωγή των δομών του (Αγγελάκου, 2018:63).

Στην συνέχεια, ο Γερμανός φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Jürgen Habermas, με την θεωρία της επικοινωνιακής ορθολογικότητας, έδωσε το δικό του στίγμα στην Συστημική θεωρία προσπαθώντας να δώσει κριτικό χαρακτήρα και έντονη πολιτική χροιά στο λειτουργισμό. Στήριξε την θεωρία του στη βάση της θεωρητικής παράδοσης των αξιών, η οποία αποτελούσε και χαρακτηριστική θεωρία της γερμανικής σχολής σκέψης, την θεώρηση των κοινωνικών φαινομένων και τον ελεύθερο κοινωνικό διάλογο. Η θεωρία του, συνιστά μία θεωρητική μείξη μίας καινούργιας ερμηνευτικής προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων συνδέοντας τον λειτουργισμό με τη συστημική ανάλυση και την επικοινωνία με την κριτική θεωρία (ό.π.: 67,68).

Ο Habermas, ξεφεύγει από τους ορισμούς της φιλοσοφίας της συνείδησης και γι' αυτόν ο βιόκοσμος συνιστά το πολιτισμικά μεταδομένο και γλωσσικό οργανωμένο απόθεμα ερμηνευτικών προτύπων. Ο βιόκοσμος αφορά την θέση, στην οποία βρίσκονται ο ομιλητής και ο ακροατής, οι οποίοι εκφέρουν αντιρρήσεις είτε συμφωνούν, κρίνουν εκφράσεις, δημιουργούν απαιτήσεις κύρους κ.ά. . Ουσιαστικά ο βιόκοσμος συνιστά την κοινωνική και γλωσσική βάση της ατομικής συνείδησης (Παπαστεφάνου, 1991).

Το επίπεδο ανάπτυξης μιας κοινωνίας καθορίζεται από την δυνατότητα εκμάθησης, την οποία αναγνωρίζουν οι θεσμοί. Βάσει αυτή της πρότασης, είναι απαραίτητο να ξέρουμε αν σε μια κοινωνία τα προβλήματα, θεωρητικά και πρακτικά έχουν διαφοροποιηθεί ως τέτοια καθώς και αν υλοποιούνται διαλογικές διαδικασίες εκμάθησης. Ο Habermas διαμόρφωσε ένα αναλυτικό σχέδιο, το οποίο βοηθά στην κατανόηση της συσχέτισης ανάμεσα στα κανονιστικά συστήματα και στα προβλήματα ρύθμισης αναλύοντας ιστορικά τα κοινωνικά συστήματα, επιτρέποντάς μας να ορίζουμε κάθε φορά τα περιθώρια ανοχής, μέσα από τα οποία οι θεωρητικές αξίες ενός συστήματος είναι εφικτό να μεταβάλλονται χωρίς να κινδυνεύει η ύπαρξή τους. Σημαντικό ρόλο κατέχει η σημασία των οργανωτικών αρχών όπως ορίζεται από τον Habermas. Η συγκρότηση της κοινωνίας ορίζεται κάθε φορά, μέσα από μία θεμελίωση οργανωτική αρχή, η οποία καθορίζει έναν αφηρημένο χώρο, στον οποίο συμβαίνουν κοινωνικές μεταβολές. Τα ζητήματα ρύθμισης δημιουργούν κρίσης μονάχα όταν δεν είναι δυνατό να επιλυθούν στο εσωτερικό των περιθωρίων χειρισμού όπως ορίζεται από την οργανωτική αρχή της κοινωνίας (Δράκος, 1994).

Γενικά, η Συστημική θεωρία χρησιμοποιεί τον όρο σύστημα για να αναφερθεί σε ορισμένους τρόπους οργάνωσης των σκέψεων μας στον κόσμο. Ο Ashby, 1953 (στο Σπύρου & Αρνέλλος, 2002:15) ορίζει το σύστημα ως «ένα σύνολο μεταβλητών επιλεγμένες από έναν παρατηρητή, σε

συνδυασμό με τους περιορισμούς μεταξύ των μεταβλητών αυτών, τους οποίους ανακαλύπτει, υποθέτει ή προτιμά». Ο Willke (1996:171), (στο Πλακούτση, 2018:4), υποστηρίζει ότι σύστημα είναι «ένα σύνολο από αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία και οι σχέσεις τους». Ακόμη σύστημα συνιστά μια ολότητα, η οποία δεν αποτελείται μόνο από το άθροισμα των μερών της, αλλά και από τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των μερών αυτών (Κοντάκος, 2017).

Επομένως, παρατηρούμε ότι σύστημα αποτελεί οποιαδήποτε ολότητα αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος, όπως είναι για παράδειγμα ένα σχολείο. Επιπλέον ένα σύστημα υπάρχει μέσα σε ένα περιβάλλον, το οποίο αποτελείται από άλλα συστήματα και αλληλεπιδρά με αυτό ανταλλάσσοντας πόρους, είτε ως εισροές, είτε ως εκροές (Μπουραντάς, 2002:32).

Κεντρική θέση στην Συστημική θεωρία κατέχει η διάκριση μεταξύ ανοικτών και κλειστών συστημάτων ή συμβατικών μηχανισμών (Κοντάκος, 2017). Τα ανοικτά συστήματα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους ενώ τα κλειστά όχι. Η αλληλεπίδραση αυτή αναφέρεται στην είσοδο των πληροφοριών στο σύστημα από το περιβάλλον του (οτιδήποτε εισχωρεί σε αυτό) και στην έξοδο των πληροφοριών από το σύστημα προς το περιβάλλον του. Τα ανοιχτά συστήματα ξεχωρίζουν από το περιβάλλον τους από τα όρια, τα οποία έχουν. Το περιβάλλον του συστήματος είναι άλλα συστήματα τα οποία και αυτά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους (Χαριτάκης, 2009:84). Όσον αφορά τα κλειστά συστήματα, υπάρχουν διάφορα είδη τα οποία διαχωρίζονται με βάση το είδος της κλειστότητάς τους. Εν κατακλείδι, είναι δύσκολο να σκεφτεί κανείς ένα απόλυτα κλειστό ή ανοιχτό σύστημα. Αυτή η ιδιότητα των συστημάτων αποτελεί ένα συνεχές και δεν είναι διχοτομική. Αφορά δηλαδή διαφορετικούς βαθμούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα συστήματα και το περιβάλλον (Μπουραντάς, 2002:35).

Δυναμικά συστήματα είναι αυτά τα οποία χαρακτηρίζονται από σταθερότητα, προσαρμογή και ευφύια. Για να είναι η σταθερότητα ενός συστήματος αποτελεσματική θα πρέπει να επιτευχθεί ρύθμιση και έλεγχος στο σύστημα . Ακόμη τα ανοιχτά δυναμικά κοινωνικά συστήματα χαρακτηρίζονται από τον βαθμό της πολυπλοκότητας τους. Η πολυπλοκότητα προσδιορίζει τον βαθμό πολυμορφίας της δικτύωσης και του φόρτου, συνεπακόλουθα, ενός πεδίου αποφάσεων (Κοντάκος, 2017). Ειδικότερα, ανάλογα με την ποσότητα των υποσυστημάτων ενός συστήματος, η πολυπλοκότητα είναι μεγαλύτερα ή μικρότερη. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη είναι η ποσότητα, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πολυπλοκότητα.

Επίσης η εντροπία είναι η διαδικασία, κατά την οποία ένα σύστημα παρακμάζει και οδηγείται σε εξαφάνιση. Η διαδικασία αυτή ενισχύεται από την έλλειψη ή βλάβη του μηχανισμού ανατροφοδότησης (Feedback) του συστήματος, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ανισορροπία ανάμεσα στις εισροές και τις εκροές σε βάρος των πρώτων (Μπουραντάς, 2002:35).

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι χαρακτηριστικό γνώρισμα των δυναμικών ανοικτών πολύπλοκων κοινωνικών συστημάτων συνιστά η ομοιόσταση. Μέσω της ομοιόστασης τα ανοικτά δυναμικά συστήματα διατηρούν τη δομή και τη λειτουργία τους μέσω της πολυπλοκότητας δυναμικών ισορροπιών, οι οποίες ελέγχονται από αλληλένδετους ρυθμιστικούς μηχανισμούς. Τα ομοιοστατικά συστήματα λοιπόν, αντιδρούν στις αλλαγές του περιβάλλοντος και σε οποιαδήποτε παρενόχληση, μέσω μιας σειράς ισομεγεθών μετατροπών με σκοπό την διατήρηση της εσωτερικής ισορροπίας. Βέβαια είναι δύσκολο έργο η διατήρηση της εσωτερικής ισορροπίας στα πολύπλοκα συστήματα, διότι πρέπει να προσαρμόζονται με το περιβάλλον τους και παράλληλα να εξελίσσονται, αλλιώς διάφορες εξωτερικές δυνάμεις θα τα αποδιοργανώσουν και θα τα καταστρέψουν (Σπύρου & Αρνέλλος 2002:67).

3.2 Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων του Niklas Luhmann

Ηγετική μορφή για τους συστημικούς επιστήμονες ήταν ο Γερμανός κοινωνιολόγος Niklas Luhmann (Πλακούτση, 2018:6). Ο Luhmann χαρακτηρίζεται ως λειτουργικοδομιστής, διότι επηρεάστηκε από την θεωρία του Parsons. Συγκεκριμένα από τις αναλύσεις του Parsons, ο Luhmann ενστερνίζεται την ιδέα ότι δεν υπάρχει μια γενική ορθολογικότητα που να διαπερνά ως «ultima ratio» την κοινωνική πράξη, όπως ισχυριζόταν ο Weber, αλλά μόνο τοπικές, ιδιαίτερες ορθολογικότητες που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνική δράση και, κατ' επέκταση, κάθε κοινωνικό σύστημα. Ακόμη αναγνωρίζει ότι η πράξη, παρόλο ότι εξακολουθεί να εξαρτάται κατά την υπόστασή της από τον «πράττοντα», εκφράζει ένα ανεξάρτητο από αυτόν νόημα που υπάρχει και συν-εξελίσσεται μαζί του (Καρακατσούλης, 2004). Κεντρικές θέσεις στην θεωρία του έχουν το «νόημα» που βρίσκεται σε στενή συνάρτηση τόσο με την «προσδοκία» όσο και με την «επικοινωνία». Ακόμη βασικές έννοιες της θεωρίας του, συνιστούν το σύστημα, η διαφορά, η αυτοαναφορά, ο αυτοστοχασμός, η δομική σύζευξη και η αυτοποίηση

Ο Luhmann υποστηρίζει ότι το υποκείμενο δεν γίνεται κατανοητό ως άτομο, ως άνθρωπος είτε κάποιο άλλο είδος σημασιολογικά κατασκευασμένης ενότητας. Υπάρχει διαφορά μεταξύ πολλών ειδών συστημάτων που λειτουργούν αυτόνομα και σε διαφορετικούς τρόπους λειτουργίας. Στους ανθρώπους, υπάρχει διαφορά μεταξύ του σώματος (ζωντανού συστήματος) που βασίζεται σε φυσιολογικές διεργασίες, της συνείδησης (ψυχικό σύστημα) που λειτουργεί με βάση τις σκέψεις και τα συναισθήματα και τα διάφορα είδη κοινωνικών συστημάτων, τα οποία λειτουργούν με βάση την επικοινωνία (Görke & Scholl 2006).

Σύμφωνα με την θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων του Luhmann, τα συστήματα υφίστανται μόνο μέσω της διάδρασης και της διάδρασης των στοιχείων τους με το περιβάλλον.

Ακόμη, τα συστήματα αποτελούνται από επικοινωνίες και από την αποτύπωσή τους ως δράσεις. Διαθέτουν όρια τα οποία τα ξεχωρίζουν από το περιβάλλον για όσο καιρό αυτά υπάρχουν. Το ένα σύστημα αποτελεί περιβάλλον για κάποιο άλλο και το μέσο ανάπτυξης και διαχείρισης της πολυπλοκότητας συνιστά το νόημα, το οποίο αφορά την επιλεκτική σχέση μεταξύ του συστήματος και του περιβάλλοντος. Το νόημα προσδιορίζει την επιλογή, την αντιμετώπιση και την αξιολόγηση των πληροφοριών του περιβάλλοντος και δημιουργεί ένα συστημικό όριο, το οποίο οδηγεί σε εντός πραγματικότητες και τον εκτός κόσμο (Κοντάκος, 2014β).

Στην συνέχεια, τα κοινωνικά συστήματα αναπαράγονται μέσω ενός επικοινωνιακού νοήματος. Μέσα από τις επικοινωνιακές διασυνδέσεις δομούνται τα κοινωνικά συστήματα και αντίστροφα, μόνο μέσα στα κοινωνικά συστήματα αναπτύσσονται επικοινωνιακές διασυνδέσεις. Ακόμη, ο Luhmann ορίζει τα συστήματα ως ενότητες σε μία διαφορά με το περιβάλλον τους, τα οποία είναι τελεστικά (επιχειρησιακά) κλειστά και αυτοαναφορικά (Κοντάκος, 2013α).

Τα ψυχικά και κοινωνικά συστήματα, τα οποία είναι τελεστικά κλειστά μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μόνο μέσω ενδιάμεσων αναδυόμενων δομών προϊόντων των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, δηλαδή μέσω της 'δομικής σύζευξης'. Η δομική σύζευξη πραγματοποιείται κυρίως μέσω της γλώσσας, η οποία χαρακτηρίζεται από τη συντακτική, σημασιολογική και πραγματολογική της δομή. Η γλώσσα αποτελεί μία δυναμική μορφή σχέσης, η οποία είναι ικανή να ενώσει το κοινωνικό και ψυχολογικό σύστημα. Σπουδαίο ρόλο διακατέχει στην συγκρότηση και την επικοινωνία των διαδικασιών και θεωρείται η πιο θεμελιώδης έννοια της επικοινωνίας. Παρόλα αυτά δεν γίνεται να αλλάξει τίποτα από τη δομή της συνείδησης. Η γλώσσα δεν μπορεί να αναδυθεί μέσα από τη συνείδηση (Κοντάκος, 2014β).

Κάθε σύστημα είναι αυτοαναφερόμενο, δηλαδή παραπέμπει, αναφέρει και συσχετίζει τις λειτουργίες του στον εαυτό του. Η αυτοαναφορικότητα ενός συστήματος προέρχεται από την λειτουργία ελέγχου του κώδικά του. Εφόσον όλα τα συστήματα οργανώνονται στη βάση ενός κώδικα θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι κάθε σύστημα είναι ένα κυβερνητικό σύστημα. Τα κυβερνητικά συστήματα είναι τα δυναμικά συστήματα, στα οποία είναι δυνατό να μελετήσουμε τη μετατροπή της εξόδου σε είσοδο, δημιουργώντας μία σχέση αιτίας-αιτιατού (Σπύρου & Αρνέλλος 2002:27). Η κλειστότητα δεν σημαίνει ότι τα αυτόνομα συστήματα είναι αδιάφορα στις εκάστοτε παρενοχλήσεις, αλλά ότι οι αλλαγές της κατάστασης τους εξαιτίας των μεταβολών του μέσου τους, υλοποιούνται και μεταδίδονται μόνο εντός του δικτύου των διεργασιών που τα συνιστούν, όπως αυτά ορίζονται (ό.π. :141).

Στην συνέχεια ο Luhmann αξιοποιεί τη θεωρία του H.R. Maturana, κατά την οποία αντιλαμβάνεται την κλειστότητα ως υλική και ενεργειακή κλειστότητα. Δηλαδή, οτιδήποτε εισέρχεται στο σύστημα μετασχηματίζεται σε ένα ιδιοσυστημικό στοιχείο στην βάση της ιδιοσυστημικής

ορθολογικότητας. Διαφορετικά δεν μπορεί να εισέλθει το κατώφλι της συνείδησης ή του αυτοελέγχου και να αποτελεί στοιχείο πραγματικότητας ως αποτέλεσμα μιας προθετικής αλλαγής (Κοντάκος, 2013α).

Αναφορικά με την έννοια της αυτοποίησης, αυτή εισήχθη από τον Maturana και Varela το 1972 και προτάθηκε ως βασική λογική εξήγηση της ζωής και της νόησης (ό.π.). Ένα αυτοποιητικό σύστημα προκειμένου να γίνει κατανοητό εκτός από τη μελέτη της δομής του, θα πρέπει να γίνει συγχρόνως μελέτη και θεώρηση της οργάνωσης του. Η διαφορά ανάμεσα στην αυτονομία και στην αυτοποίηση είναι ότι τα αυτοποιητικά συστήματα πρέπει να δημιουργούν τα δικά τους στοιχεία έτσι ώστε να διατηρήσουν την οργάνωση τους (Σπύρου & Αρνέλλος 2002:140).

Συμπερασματικά καταλήγουμε στο γεγονός ότι σύμφωνα με αυτή την αυτοαναφορική και κυβερνητική θεώρηση δεν υπάρχει κάποιο αρχικό σημείο για να περιγράψει και να εξηγήσει την κοινωνία, καθώς και ότι η επιστήμη δεν είναι σε θέση να ανακαλύψει την αλήθεια των αντικειμένων της με οντολογική έννοια, αλλά «εφευρίσκει» τη δική της επιστημονική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Luhmann, η κοινωνική τάξη πραγματοποιείται με το σχηματισμό ή την ανάπτυξη (κοινωνικών) συστημάτων. Τα κοινωνικά συστήματα δεν αποτελούν δεδομένα αντικείμενα αλλά αποτελούν την διαφορά μεταξύ του συστήματος και του περιβάλλοντος του, μειώνοντας το περιβάλλον ή την εξωτερική πολυπλοκότητα με την κατασκευή πολύπλοκων εσωτερικών δομών για την αντιμετώπιση αυτής της εξωτερικής πολυπλοκότητας. Τα κοινωνικά συστήματα συγκροτούνται μέσω της διαφοροποίησης από το περιβάλλον τους και έτσι μπορούν να χαρακτηριστούν και να διερευνηθούν ως αυτοαναφορικές, αυτοποιητικές, αυτόνομες, δυναμικές και ευέλικτες μορφές συγκεκριμένων νοημάτων.

Τέλος, η σύγχρονη κοινωνία οργανώνεται αναθέτοντας διαφορετικές λειτουργίες σε εξειδικευμένα κοινωνικά συστήματα με σκοπό να αντιμετωπίσει κοινωνικά προβλήματα τα οποία δεν δέχονται επίλυση από άλλα συστήματα ή πριν από την εμφάνιση του συστήματος. Αυτό το φαινόμενο ονομάζεται λειτουργική διαφοροποίηση της κοινωνίας. Πριν την ανάδυση των σύγχρονων κοινωνιών από την κοινωνική εξέλιξη οι παραδοσιακές κοινωνίες ήταν τμηματοποιημένες ή διαστρωματοποιημένες, στο βαθμό που ήταν ιεραρχικά δομημένες. Στην κοινωνία του σήμερα οι κοινωνικές σφαίρες έχουν διαχωριστεί και έχουν υλοποιήσει διαφορετικές και μοναδικές λειτουργίες για την κοινωνία: η πολιτική παρέχει συνολικές αποφάσεις για την κοινωνία. Η οικονομία διανέμει αγαθά και υπηρεσίες· Η επιστήμη παρέχει γνώση και για την κοινωνία. ο νόμος παρέχει δικαιοσύνη στην κοινωνία (Görke & Scholl 2006).

3.3 Οι εκπαιδευτικές μονάδες ως κοινωνικά συστήματα

Τα σχολεία αποτελούν σημαντικούς οργανισμούς, που προετοιμάζουν τους/τις νέους/-ες για ρόλους ενηλίκων. Ο μηχανισμός λειτουργίας τους έχουν άμεση επίδραση στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Υπάρχουν πολλές θεωρίες, οι οποίες επιδιώκουν να εξηγήσουν τη φύση των σχολικών οργανώσεων. Μεταξύ αυτών, η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων υπήρξε ένα από τα πιο ρεαλιστικά μοντέλα για τα σχολεία (Bozkus, 2014).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ως κοινωνικό λειτουργικό σύστημα αποτελείται από πάρα πολλές διαδράσεις και οργανώσεις. Οι διαδράσεις λαμβάνουν χώρα μέσω της παρουσίας ή απουσίας των μελών. Έτσι, συγκροτούν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού ενός σχολείου, που αποτελούν ένα σύστημα διάδρασης σε προσωπικό επίπεδο μέσα στο γενικό και αφηρημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι οργανώσεις συγκροτούνται ως συστημική ενότητα μέσω του προσδιορισμού των ρόλων για τα μέλη, καθώς και μέσω της ανάθεσής τους σε αυτά. Στο οργανωσιακό σύστημα του σχολείου ανήκουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ακόμη και αυτοί, οι οποίοι δεν είναι φυσικοί παράγοντες. Τέλος, τα όρια των κοινωνικών συστημάτων είναι νοηματικά. Για αυτό το λόγο θεωρούνται νοηματικές ενότητες, δηλαδή νοηματικές περιοχές. Δεν τέμνονται με άλλα συστήματα και αυτό σημαίνει ότι οι επικοινωνίες ανήκουν αυστηρά και μόνο σε ένα σύστημα (Κοντάκος, 2013α).

Η συστημική σκέψη, χρησιμοποιεί κάθε στοιχείο και κάθε δυνατότητα του νου, όπως επίσης και δεν αρκείται μονάχα στην ικανότητα της ανάλυσης, η οποία συνιστά αναποτελεσματικό εργαλείο σκέψης αναφορικά με την χρήση της υπέρμετρα ή/ και μονάχα σε κάθε τομέα της ζωής μας. Η ανάλυση των μερών ενός συστήματος και της φύσης των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα σε αυτό είναι απαραίτητο να συμπληρώνεται και από την διαμόρφωση νέων αποτελεσματικών συστημάτων καθώς και νέων προτάσεων στοχεύοντας στη αντιμετώπιση των προκλήσεων της κοινότητας για μία ποιοτικότερη ζωή. Χαρακτηριστικά όπως είναι η τόλμη, η δοκιμή, ο πειραματισμός, ο επιστημονικός έλεγχος των υποθέσεων καθώς και η μετασχηματιστική διάθεση συνιστούν στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητο να διαθέτουν οι νέοι στη κοινωνία του σήμερα και το μέλλοντος, κάνοντας συνείδηση ότι είναι ικανοί/-ες να κάνουν τη διαφορά και ας είναι απλά ένα άτομο στον κόσμο (Sweeney, 2001 στο Σαμαρτζή, 2021:37).

Η εκπαίδευση σήμερα, οφείλει να καλλιεργεί τα παραπάνω χαρακτηριστικά προετοιμάζοντας τους/τις νέους/-ες να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος που τους περικλείει , δίνοντας λύσεις και παράλληλα αναγνωρίζοντας το μερίδιο της συμβολής που έχουν ως άτομα για την επιτυχία ή αποτυχία των συστημάτων που δημιουργούν. Η μάθηση συνιστά από την φύση της συστημική διαδικασία, καθώς είναι απαραίτητο από το άτομο να οργανώνει τις εμπειρίες του σε ευρύτερα συστήματα, να τις επεξεργάζεται, να τις αναλύουν, να τις συσχετίζει, να τις αξιολογεί και

να αλλάζει δομώντας και αναπλάθοντας πολύπλοκα μοτίβα γνώσης. Είναι υποχρέωση του σχολείου, να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να ακολουθήσουν αυτή τη βασική διαδικασία και να τους παρέχει πληροφορίες, πλαίσια και ερεθίσματα μέσω των οποίων θα μπορούν να συσχετίζουν διαφορετικές πληροφορίες και λεπτομέρειες, να ενεργοποιούν και να εκφράζουν τις εμπειρίες και τις δυνατότητές τους, να δοκιμάζουν, να ελέγχουν και να αξιολογούν συστήματα γνώσης, να διερευνούν αντικείμενα ελεύθερα μέσα από την αλλαγή θέσεων και ρόλων καθώς και να μπορούν να έχουν μία ισόρροπη και αμφίδρομη κίνηση μεταξύ του γενικού και του ειδικού, την αναλυτική αφαιρετική σκέψη και τη συνθετική-ολιστική (Σαμαρτζή, 2021:48, 49).

Στη βάση της συστημικής προσέγγισης, το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα αποτελείται από τις εισροές, τους ανθρώπους, τους οικονομικούς πόρους, τον τεχνολογικών εξοπλισμό, την διαδικασία, την σχέση δηλαδή που διαμορφώνεται μεταξύ της οργανωτικής δομή και του εκπαιδευτικού υλικού με τα πρόσωπα της εκπαίδευσης (μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικού), τις εκροές, τα τελικά προϊόντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους απόφοιτους της εκπαίδευσης, τις επιδράσεις, τις εξετάσεις καθώς και το περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό) και τέλος τα αποτελέσματα, τα ποσοστά επιτυχίας των εξετάσεων και την μετρήσιμη αλλαγή των συμπεριφορών, της νοοτροπίας και των στάσεων (Κωτσίκης 2007, στο Μπούτσικος, 2014:28).

Επομένως, το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, στο οποίο τα μέλη του αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν μεταξύ τους. Υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, με το οποίο βρίσκεται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση (Σαϊτης & Σαϊτη, 2012:202), Επικοινωνώντας με το εξωτερικό του περιβάλλον, το σχολείο παίρνει από αυτό εισροές (μαθητές/-τριες, αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικούς, πραγματοποιώντας τη λειτουργία της εισόδου. Στην συνέχεια μετατρέπει της εισροές του στο εσωτερικό περιβάλλον υλοποιώντας έτσι τη μετασχηματιστική λειτουργία επεξεργασίας, και μετέπειτα αποδίδει το προϊόν στο εξωτερικό του περιβάλλον εκτελώντας την λειτουργία της εκροής. Όλη αυτή η διαδικασία αφορά την ανατροφοδότηση, την κυκλική αυτή διαδικασία, η οποία συνιστά μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου. Φέρνει στο σύστημα (σχολείο) τα στοιχεία του αλλά και στο περιβάλλον του μία διαρκή ροή πληροφοριών που σχετίζεται με τη λειτουργία του συστήματος. (Σαϊτης, 2014:31).

Ειδικότερα, στη βάση της θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων του Luhmann, το σχολείο ως ξεχωριστή οργάνωση του κοινωνικού συστήματος, του λειτουργικού συστήματος της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, είναι δυνατό και απαραίτητο να λαμβάνει μέρος, τελεολογικά και τελεονομικά σε ένα πυκνό και ανοικτό σύστημα ποικίλων σχέσεων, δηλαδή δομικών συζεύξεων, οι οποίες κατά περίπτωση είναι ικανές να παίρνουν και τη μονιμότερη δομή ενός δικτύου. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η διπλή διάσταση της σύνδεσης κατά τη δημιουργία δικτύων.

Αρχικά διαφαίνεται η δομική σύζευξη μεταξύ ομοειδών κοινωνικών σχηματισμών, ομοειδών κοινωνικών στάτους, καθώς και αντίστοιχου συστημικού επιπέδου τύπου (τυπικά). Η δεύτερη διάσταση της σύνδεσης κατά τη δημιουργία δικτύων αναφέρεται στην εισχώρηση μεταξύ ανομοιογενών κοινωνικών σχηματισμών εξαιτίας συστημικής ασυμβατότητας (άτυπα). Τα δίκτυα, τα οποία δομούνται ως αποτέλεσμα λειτουργικών συνδέσεων ομοειδούς συστημικού επιπέδου και τύπου μέχρι το επίπεδο των ψυχικών συστημάτων στηρίζονται στη δομική σύζευξη. Στον αντίποδα, ανομοιογενή συστήματα και ψυχικά συστήματα, συνδέονται με ερεθισμούς και διεισχώρηση, πράγμα το οποίο κατευθύνει σε παρασιτισμό, σε καταστάσεις αμοιβαιότητας σε προσωπικό και όχι σε κατάσταση οργάνωσης σε τυπικό κοινωνικό επίπεδο (Κοντάκος, 2013β).

Ακόμη, το σχολείο αποτελεί ένα αυτοποιητικό σύστημα καθώς έχει την δυνατότητα να αυτοαναπαρχθεί μέσω της τελεστικής κλειστότητας και μέσω της ενεργητικής ανοικτότητας της. Αποτελεί επίσης, αυτοαναφορικό σύστημα καθώς έχει την ικανότητα να αναπαρχθεί μέσω μιας διαρκούς αναφοράς των στοιχείων της σε άλλα στοιχεία της (Κατσέλη, 2014:39). Το σχολείο ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί μία αυτόνομη οντότητα καθώς έχει τις δικές του λειτουργίες και όργανα. Όπως όλα τα δυναμικά συστήματα έτσι και το σχολείο έχει την ικανότητα να διατηρεί την ισορροπία του μέσω της ομοιόστασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:74).

Η δικτύωση των σχολικών μονάδων είναι εφικτή και απαραίτητη σε επίπεδο ψυχικού συστήματος, ρόλου, μονάδας, οργάνωσης και εκπαιδευτικού συστήματος με άλλα κοινωνικά συστήματα και τις διαφοροποιήσεις τους, όμως μονάχα τότε είναι δυνατό να μιλάμε για δομική σύζευξη, όταν η σύνδεση πραγματοποιείται στο ίδιο συστημικό επίπεδο και με εμφανή επικοινωνιακή αντιστοιχία σε ένα καινούργιο επικοινωνιακό σύστημα. Οι μαθητές/-τριες ως δυνητικά σημεία πρόσβασης συνιστούν βασική συστημική προϋπόθεση, διότι ίσως και να προσφέρουν υπηρεσίες επικοινωνίας σε ένα ή/και περισσότερα άτυπα κοινωνικά δίκτυα χρησιμοποιώντας πόρους της σχολικής μονάδας, δίχως να υπάρχει αντίστοιχα η δυνατότητα ικανοποίησης των προσδοκιών του σχολείου, από αυτήν την άτυπη σύνδεση. Ουσιαστικά δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για δομική σύζευξη, ως συστημική αμοιβαιότητα καθώς πληρούνται μόνο για προσωπική. Τα συστήματα επικοινωνίας είναι τα μόνα που μπορούν να βρουν αλλότριες ή μη επικοινωνιακές υπηρεσίες. Συνεπώς, για να συμβεί κάτι τέτοιο στο σχολείο θα πρέπει να αξιοποιηθεί η συστημική πολυπλοκότητά του ή η ευφυία του. Τα σχολεία ή αλλιώς οι σχολικές μονάδες όντας ανοικτά αλλά ταυτόχρονα και τελεστικά κλειστά συστήματα, μπορούν να συμμετέχουν σε δίκτυα διαφορετικής κάθε φορά πολυπλοκότητας και σκοπιμότητας (Κοντάκος, 2013β).

Το ευφρές σχολείο αποτελεί ένα σύστημα δράσης με νοημοσύνη, μέσω της οποίας μπορεί να επιλύει νέα και σύνθετα προβλήματα. Η έννοια της νοημοσύνης ταυτίζεται με την έννοια της ευφυίας. Η μάθηση αποτελεί κύριο μέλημα μίας ευφούς σχολικής μονάδας, έτσι ώστε τα μέλη της να

μαθαίνουν συνεχώς, αλλά και η ίδια μέσω της αυτοπαρατήρησης να προσαρμόζεται και να εξελίσσεται. Σύμφωνα με τους B. MacGilchrist, K. Myers και J. Reed, (2004, στο Κοντάκος και Αγγελάκου, 2017:98,99), το ευφυές σχολείο έχει εννέα δεξιότητες: την ευφυΐα του ήθους, την πνευματική ευφυΐα, την πρακτική ευφυΐα, την επιχειρησιακή ευφυΐα, την συναισθηματική ευφυΐα, την συλλογική ευφυΐα, την αναστοχαστική ευφυΐα, την παιδαγωγική ευφυΐα και την συστημική ευφυΐα, μέσω της οποίας δημιουργείται η αλληλεξάρτηση μεταξύ των εννέα τύπων ευφυΐας. Τέλος διαθέτοντας όλες αυτές τις δεξιότητες, το ευφυές σχολείο ως υποσύστημα της κοινωνίας, το οποίο διαθέτει το ίδιο υποσυστήματα μέσω μίας σειράς διαδικασιών, δημιουργεί το προφίλ του έτσι ώστε να έχει μία ολοκληρωμένη πολυδιάστατη αντίληψη της πραγματικότητάς του και ταυτόχρονα να σχεδιάζει το μέλλον του (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017).

Ολοκληρώνοντας καταλήγουμε ότι η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων συνιστά ένα καλό εργαλείο για να διερευνηθεί η λειτουργία των σχολικών μονάδων. Μέσα από αυτήν την θεωρία, οι ερευνητές/-τριες μπορούν να μελετήσουν τις πολλές πτυχές των σχολικών οργανώσεων που είναι γεμάτες από κοινωνικά όντα. Οι σχολικές μονάδες διαφέρουν από τους κερδοσκοπικούς οργανισμούς, διότι παράγουν δημόσιες υπηρεσίες αντί για αγαθά. Οι μηχανιστικές απόψεις αποτυγχάνουν να επικεντρωθούν στην πλευρά των ανθρώπινων σχέσεων των εκπαιδευτικών πλαισίων. Συνεπώς, είναι ορθό να σκεφτόμαστε τα σχολεία μέσα από το πρίσμα της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων (Bozkus, 2014).

3.4 Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων

3.4.1 Συστημική Σχολική Ανάπτυξη

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στα προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, η ανάγκη για ανάπτυξη και εξέλιξη των οργανισμών συνιστά ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Οι απαιτήσεις της κοινωνίας ολοένα και αυξάνονται και οι νέοι πρέπει να είναι εξοπλισμένοι κατάλληλα για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που έρχονται. Η σχολική μονάδα είναι αυτή που θα εξοπλίσει τους νέους με όλα αυτά τα εφόδια που είναι απαραίτητα για την επιβίωση και την εξέλιξή τους στην κοινωνία του σήμερα. Βάσει της συστημικής θεωρίας, η σχολική μονάδα συνιστά ένα κοινωνικό δυναμικό ανοικτό σύστημα, το οποίο αποτελείται από υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται.

Η Σχολική Ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη της εκάστοτε σχολικής μονάδας σε συστημικό πλαίσιο (Συστημική σχολική ανάπτυξη), καθώς η ανάπτυξή της συνδέεται με την ανάπτυξη του συνολικού σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος που και αυτό όμως συνδέεται με τα σημαίνοντα

περιβάλλοντά του και την κοινωνία (Αγγελάκου, 2018:214). Επομένως η ανάπτυξη ή μη ενός λειτουργικού τομέα της σχολικής μονάδας επηρεάζει σημαντικά και τους υπόλοιπους τομείς της. Η σχολική ανάπτυξη χαρακτηρίζει την επιλογή διαδικασιών στο τέλος των οποίων τα σχολεία οφείλουν να έχουν διαμορφώσει μία νέα κατάσταση λειτουργίας ως αυτοδιοικούμενοι, αυτοστοχαζόμενοι και αυτοοργανωμένοι οργανισμοί, δηλαδή ως οργανισμοί που είναι σε θέση να διαχειρίζονται μόνοι τους όλα τα θέματα που προκύπτουν και τους αφορούν (Κοντάκος,2013α). Με αυτόν τον τρόπο το κάθε σύστημα θέτει την πολυπλοκότητά του στη διάθεση του άλλου και το καθένα από τα αλληλοσυνδέοντα συστήματα αποτελεί περιβάλλον του άλλου, επικρατώντας τελικά τα ερεθίσματα του ενός ή του άλλου περιβάλλοντος.

Η μάθηση στη σχολική μονάδα λαμβάνει χώρα ως ολότητα και συνδέεται, με τη βελτίωση στην απόδοση (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016). Η πραγματοποίηση των αναγκών των μελών του σχολείου καθώς και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του, συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του (Οικονομίδη, 2016:21). Η Σχολική Βελτίωση πρέπει να αφορά όλα τα επίπεδα του σχολείου, έτσι ώστε όλα τα μέρη του να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται για να μπορέσουν να βελτιωθούν (Κατσέλη, 2014). Τα χαρακτηριστικά της Σχολικής βελτίωσης αποτελούν η ανάπτυξη ικανοτήτων, το πλούσιο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο, η έμφαση στην απόδοση, η ερευνητική καθοδήγηση, οι καινοτόμες δράσεις, ο παρεμβατικός και στρατηγικός τρόπος δράσης, η υποστήριξη του εξωτερικού περιβάλλοντος και η συστημική βελτίωση (Κοντάκος και συν., 2019:14,15). Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας αφορά τον συνδυασμό της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ισότητα των ευκαιριών όλων των μαθητών/-τριών (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Στη βάση όλων των παραπάνω η σχολική ζωή ως συστημική διαδικασία, σχετίζεται με όλους του τομείς ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των μαθητών/-τριων σε διάφορες δράσεις του σχολείου, σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει συνολικά τη λειτουργία του σχολείου. Οι μαθητές/-τριες αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με τους/τις εκπαιδευτικούς, με τον/την διευθυντή/-τρια, μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις, επηρεάζουν και επηρεάζονται. Το ίδιο το σχολείο λαμβάνει εισροές από το περιβάλλον, τις οποίες απορροφά και τις κάνει δικές του. Οτιδήποτε καινούργιο εισέλθει επηρεάζει όλες τις λειτουργίες του σχολείου. Σαφέστατα η ανάπτυξη της σχολικής ζωής θα επιφέρει αλλαγές και εξελίξεις σε όλους του τομείς του σχολείου. Όπως και η ανάπτυξη ενός τομέα του σχολείου θα επιφέρει αλλαγές και θα επηρεάσει και τους υπόλοιπους, καθώς και την ανάπτυξη της σχολική ζωής. Στην συνέχεια αυτής της ενότητας αναφέρονται συνοπτικά όλοι οι τομείς ανάπτυξης της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της συστημικής άποψης.

3.4.2 Ανάπτυξη Επικοινωνίας

Στη βάση της Συστημικής θεωρίας, η συνείδηση και η επικοινωνία συνιστούν νοηματικά συστήματα διότι χρησιμοποιούν το νόημα και τη γλώσσα. Για την επικοινωνία είναι απαραίτητη η συνείδηση ως διακριτό μηχανισμό παραγωγής νοήματος σχετικά με την σύνδεση του τρίπτυχου πληροφορία-μήνυμα-κατανόηση (Κοντάκος, 2014β). Η επικοινωνία αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί βάσει ορισμένων κανόνων και αποτελεί μία αναδυόμενη πραγματικότητα όπως η ζωή και η συνείδηση.

Σύμφωνα με τον Luhmann (στο Κοντάκος, 2014β:16), η επικοινωνία αποτελεί μία αναδυόμενη κατάσταση μέσω της σύνθεσης της επιλογής της πληροφορίας, του μηνύματος ανάλογου της πληροφορίας και της κατανόησης ή παρανόησης αυτού του μηνύματος και αυτής της πληροφορίας. Για να είναι κάτι επικοινωνιακό γεγονός είναι απαραίτητο να συνδέεται με άλλα επικοινωνιακά γεγονότα έτσι ώστε να μπορεί να συμβάλλει στην αυτοποίηση της επικοινωνίας.

Στη σύγχρονη εποχή που ζούμε, με την παγκοσμιοποίηση και την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, αλλαγές πραγματοποιούνται συνεχώς στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί καθώς και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας προσπαθούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα, χρησιμοποιούν ένα μεικτό πολυτασικό μοντέλο παιδαγωγικής και διδακτικής επικοινωνίας με βάσει τις επιθυμίες, τις αντιλήψεις και τις δυνατότητές τους (Σταμάτης, 2017:207).

Ακόμη, η επικοινωνιακή πράξη, επιτυγχάνεται με την έκφραση, εκφραστικότητα, αυτοέκφραση, αντιληπτικότητα και μεταεπικοινωνία, η οποία είναι ανάλογη με τον/την αποδέκτη, την περίπτωση, το χώρο, το περιεχόμενο, τα παρεχόμενα μέσα, τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους και το κοινωνικό πλαίσιο. Στη βάση όλων των παραπάνω, η επικοινωνία καθίστανται αποτελεσματική. Τέλος, η αποτελεσματική επικοινωνία έχει θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών/-ριων καθώς και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας ((Balter & Tamis-Lemonda, 2006, στο Παχαδίρογλου, 2017:322).

3.4.3. Ανάπτυξη Διδασκαλίας

Η διδασκαλία αποτελεί βασικό τομέα λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τη Συστημική θεωρία, η διδασκαλία αποτελεί ένα ζωντανό πλέγμα επικοινωνίας διαφόρων συστημάτων, στα οποία το ένα αποτελεί περιβάλλον για το άλλο και στα οποία το καθένα δημιουργεί τις δικές του κατευθύνσεις. Επομένως, η διδασκαλία υπάγεται στο κομμάτι της επικοινωνίας ως σταθερή βάση διαπραγμάτευσης του ατομικού και συλλογικού μέλλοντος (Αγγελάκου, 2018:217).

Η εκπαίδευση συνιστά μία διαρκή διαδικασία μετάδοσης μηνυμάτων με στόχο να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν οι μαθητές/-τριες τα μηνύματα, ώστε να συνεχιστεί η διαδικασία της επικοινωνίας, μέσω της οποίας να αποκτήσουν γνώσεις, αξίες και δεξιότητες. Συνεπώς η διδασκαλία και η εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα θεμελιώνεται στη βάση της επικοινωνιακής διαδικασίας (Καδιανάκη, 2008:44).

Η διδασκαλία στο σχολείο συνιστά μία μεθοδική και σκόπιμη διαδικασία, μια δραστηριότητα με διάρκεια, μία κοινωνική αλλά και ταυτόχρονα πολύπλοκη πράξη. Η πολιτική για την διδασκαλία στο σχολείο διαμορφώνεται στα πλαίσια μίας προσεγγίσεως η οποία περιλαμβάνει την ποσότητα της διδασκαλίας, την παροχή ευκαιριών μάθησης καθώς και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Η ποσότητα της διδασκαλίας αφορά την ικανότητα του σχολείου να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο οτιδήποτε έχει την ικανότητα να μειώσει το διδακτικό χρόνο. Η παροχή ευκαιριών μάθησης αναφέρεται στην ικανότητα της σχολικής μονάδας να εστιάζει σε ένα πλάνο, το οποίο αφορά την παροχή ευκαιριών μάθησης που αντανακλάται στην πολιτική της. Για παράδειγμα, η σωστή χρήση των σχολικών εκδρομών και άλλων δραστηριοτήτων για μαθησιακούς σκοπούς δεικνύει ότι η πολιτική του σχολείου περιλαμβάνει ποικίλες μαθησιακές ευκαιρίες στους/στις μαθητές/-τριες εντός και εκτός της σχολικής τάξης, συνδέοντας την ψυχαγωγία με τη μάθηση. Τέλος, αναφορικά με την ποιότητα της διδασκαλίας, η σύγχρονη διδακτική διδασκαλία συνιστά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο και δεν είναι εφικτό να ελεγχθεί στο έπακρο το τελικό αποτέλεσμα αλλά ούτε να γίνει πρόβλεψη της της συνολικής μεθόδου της (Κουτούβελα, 2015: 151-154).

3.4.4 Ανάπτυξη Ηγεσίας και Μάνατζμεντ

Στο σχολείο οι διευθυντές/-ντριες είναι υπεύθυνοι/-ες για οτιδήποτε αφορά την διασφάλιση της σχολικής ανάπτυξης. Επιτελούν δύσκολο έργο καθώς είναι υπεύθυνοι για τον συντονισμό όλων των δυνάμεων που υπάρχουν σε αυτό. Συγκεκριμένα, ο/η διευθυντής/-ντρια οφείλει να καθοδηγεί τα μέλη της σχολικής μονάδας για να καταφέρει να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις πραγματοποίησής τους, προκειμένου η σχολική μονάδα να αποτελεί ένα δημοκρατικό σύστημα ανοικτό στην κοινωνία. Ακόμη, ελέγχει και κατευθύνει τις εργασίες των εκπαιδευτικών, για να φέρουν εις πέρας έγκαιρα τις υποχρεώσεις τους, συνεργάζεται μαζί τους και αξιολογεί το έργο τους. Σημαντικό είναι ο/η διευθυντής/-ντρια να είναι ηγέτης, να είναι δημιουργικός και ανοικτός στις αλλαγές, να αποτελεί πρότυπο, να εμπνέει όραμα και να αλληλεπιδρά με μέλη του σχολείου με σκοπό την δημιουργία μίας κοινής πορείας πλεύσης, η οποία θα έχει θετικό αντίκτυπο στην εξέλιξη του σχολείου (Σαΐτης & Σαΐτη, 2012: 403,404).

Η συστημική σκέψη δίνει τη δυνατότητα στους/στις διευθυντές/-ντριες ηγέτες να ανταποκριθούν σε περίπλοκες προκλήσεις. Οι διευθυντές/-ντριες είναι σημαντικό να έχουν επίγνωση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων στοιχείων της λειτουργίας του σχολείου. Είναι σημαντικό τα σχολεία να έχουν διευθυντές/-ντριες που να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους και να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η συστημική ηγεσία αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση της ηγεσίας, η οποία είναι πιο ευέλικτη και μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας αποσκοπώντας να μετατρέψει την σχολική μονάδα σε έναν μαθητών οργανισμό. Εν κατακλείδι, η συστημική προσέγγιση ηγεσίας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την διευκόλυνση της διαδικασίας της σχολικής ανάπτυξης (Bhengu, Mchunu, Bayeni, 2020).

3.4.5 Ανάπτυξη Προσωπικού

Αυτός ο τομέας της σχολικής ανάπτυξης αναφέρεται κυρίως στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Πολλοί εκπαιδευτικοί, ειδικά στην Ελλάδα, θεωρούν ότι δεν είναι αρκετή η βασική εκπαίδευση τους και ότι είναι σημαντικό να εκπαιδευτούν στη βάση ενός προγράμματος σπουδών, το οποίο θα τους βοηθά στο να αναγνωρίζουν τι είναι αυτό που επιδρά στην επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών/-τριών στο σχολείο καθώς και πώς αυτή επηρεάζεται από τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου και το εξωτερικόν του περιβάλλον. Ακόμη υποστηρίζουν, ότι το πρόγραμμα σπουδών και τα επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορεία θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις αλλαγές και τις εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας. (Κατσέλη, 2014:50).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν πολλά και ποικίλα συναισθήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της επικοινωνίας με τους/τις μαθητές/-τριες. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, αλλά και των υπόλοιπων των μελών της σχολικής κοινότητας (μαθητές/-τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντής/-ντρια). Υπάρχει η ανάγκη για τον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα οποία να αφορούν συναισθηματικές δεξιότητες όπως επίσης και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς έχουν θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο, το οποίο ενθαρρύνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, την ενεργητική συμμετοχή και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών/-τριων (Νικολάου, 2017). Συμπερασματικά, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται και να μαθαίνουν συνεχώς έτσι ώστε να καθοδηγούν, να συμβουλεύουν και να υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/-τριες προκειμένου να εξελιχθούν, να μάθουν και να βελτιωθούν (Κατσέλη, 2014:51).

3.4.6 Ανάπτυξη Τεχνοδομής

Η ανάπτυξη της τεχνοδομής, αφορά τις νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και εκπαίδευσης μέσω ειδικών. Νέες μέθοδοι και τεχνικές εκπαίδευσης με την βοήθεια ειδικών επαγγελματιών, όπως είναι οι κοινότητες μάθησης για παράδειγμα, βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί που μαθαίνουν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου. Είναι σημαντικό να δίνονται συνεχώς ευκαιρίες για μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί μέσω νέων μεθόδων διδασκαλίας να συμβάλλουν στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Charman & Harris, 2004).

3.4.7 Ανάπτυξη Σχολικής Κουλτούρας

Σύμφωνα με τους Peterson και Deal (στο Κοντάκος, 2012:82), η κουλτούρα είναι το σύνολο των κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων, και τελετουργιών, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί στο πέρασμα του χρόνου. Κουλτούρα αποτελεί μία ομάδα κρυφών/σιωπηλών προσδοκιών και αντιλήψεων, οι οποία, καθοδηγεί τις δραστηριότητες των μελών της σχολική μονάδας. Ακόμη η σχολική κουλτούρα δεν αποτελεί μία σταθερά, διότι συνεχώς αλλάζει, αναδιαμορφώνεται, μέσα από τις παρεμβάσεις και τις αλληλεπιδράσεις των μελών της σχολικής μονάδας καθώς και μέσα από τις επιδράσεις της καθημερινότητας και του κόσμου γενικά. Οι γενικές ιδεολογίες, τις οποίες αναπτύσσει το γύρω εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, αντικατοπτρίζονται στην κουλτούρα του. Τέλος, για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί μία αλλαγή στο σχολείο θα πρέπει να διακοπεί ο αυτοεπαναλαμβανόμενος κύκλος αλληλεπίδρασης της ήδη υπάρχουσας κουλτούρας με τα μέλη του (Κοντάκος, 2012).

Η σχολική κουλτούρα ενισχύεται από τον/την διευθυντή/-ντρια και από τους/τις εκπαιδευτικούς και το προσωπικό. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται την σχολική κουλτούρα μέσα από τους παλαιότερους συναδέλφους. Από τις αντιδράσεις των παλαιότερων εκπαιδευτικών, στις πρώτες συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιλαμβάνονται τι είναι αποδεκτό και τί όχι. Οι νέοι/-ες μαθητές/-τριες ενστερνίζονται τη σχολική κουλτούρα από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/-τριες τους (Μητράκα, 2020:34,35).

Στις σχολικές μονάδες, τα χαρακτηριστικά τα οποία δεν βοηθούν στην πρόοδο των μαθητών/-τριων και κατά συνέπεια στην εξέλιξη της ίδιας της μονάδα, χρήζουν αλλαγής. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας είναι σημαντικό να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν και να αναδιαπραγματεύονται τις σκέψεις, τις απόψεις και τις αξίες τους αναφορικά με τη διδακτική πράξη. Η δημιουργία κοινού οράματος, η κοινή στοχοθεσία και η διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος από τα μέλη του

σχολείου έχουν θετική επίδραση στην δημιουργία μίας κοινής κουλτούρας, η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ζιάκα, 2020:45).

3.4.8 Ανάπτυξη Κλίματος Σχολικής Μονάδας

Όπως έχει προαναφερθεί, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, του οποίου τα μέλη της αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθώς και με το εξωτερικό περιβάλλον της. Τα μέλη της σχολικής μονάδας, αλληλεπιδρώντας και επικοινωνώντας ανταλλάσσουν πληροφορίες και μηνύματα μέσα από ένα σύνολο κανόνων και αξιών. Η σχολική μονάδα επηρεάζει το γύρω περιβάλλον της αλλά επηρεάζεται και η ίδια από αυτό. Ο Kowalski (2010 στο Bozkus,2014), κατηγοριοποιεί το σχολικό κλίμα ανάλογα με τη διάθεση για αλληλεπιδράσεις. Διαφοροποιεί τις αλληλεπιδράσεις σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές αλληλεπιδράσεις αποτελούνται από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και των εκπαιδευτικών με τον/την διευθυντή/-ντρια, ενώ οι εξωτερικές αλληλεπιδράσεις αποτελούνται από αλληλεπιδράσεις με γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους εκτός του σχολείου.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία διαμορφώνεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, τους κανόνες συμπεριφοράς, τις μορφές ηγεσίας, τα επίπεδα αυτονομίας, την αίσθηση του ανήκειν καθώς και από την ικανοποίηση και την κοινωνική θέση από την εργασία. Δηλαδή ως σχολικό κλίμα, ορίζεται το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στις ψυχολογικές, ακαδημαϊκές και φυσικές διαστάσεις του περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας (Μπέλλος, 2017).

3.4.9 Ανάπτυξη Κλίματος Σχολικής Τάξης

Σύμφωνα με έρευνες, το κλίμα της σχολικής μονάδας είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών, με την απόδοση των εκπαιδευτικών και την εμφάνιση διαφόρων αρνητικών φαινομένων, τα οποία εμποδίζουν την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κοντάκος και συν., 2020). Η σχολική τάξη επηρεάζει το ευρύτερο σχολικό κλίμα όσον αφορά την πρόοδο των μαθητών/-τριών, διότι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή/-τριας αποτελεί τον βασικό παράγοντα επίδρασης της σχολικής προόδου (Δαμιανάκη, 2006:72,73). Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος στην τάξη έχει ο/-η εκπαιδευτικός. Όταν ο/η εκπαιδευτικός είναι φιλικός/-ή και έχει χιούμορ, δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα να μειώνονται οι εντάσεις και η διδασκαλία να γίνεται πιο ευχάριστη και δημιουργική (Καμπέρη, 2019: 42).

Μία διαφορετική προσέγγιση της σχολικής μονάδας, η συστημική, κρίνεται αναγκαίο να δομηθεί και να αναφέρεται στις πολυπλοκότητες που χαρακτηρίζουν τη σχολική ζωή και κυρίως τη ζωή μέσα στη σχολική τάξη, η οποία περιγράφει εκτενώς το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης μέσα από τα μάτια των μαθητών/-τριων, ως συνέπεια της πολιτικής του σχολείου στηριζόμενη σε συγκεκριμένες πτυχές της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτούβελα, 2015:170).

3.4.10 Ανάπτυξη Εσωτερικών Συνεργασιών της Σχολικής Μονάδας

Σύμφωνα με τη Συστημική θεωρία το σχολείο αποτελεί ένα πολύπλοκο, δυναμικό, αυτόνομο κοινωνικό σύστημα, στο οποίο τα μέλη του επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν πληροφορίες και μηνύματα. Το σχολείο αποτελεί υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και το ίδιο αποτελείται από υποσυστήματα τα οποία είναι τα μέλη του (εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.ά.). Το σχολείο συνιστά μία ολότητα, η οποία διαφέρει από το άθροισμα των μερών της. Η σχολική μονάδα/το όλο λειτουργεί ως ένα αχώριστο όλο, του οποίου, η διατήρηση της μορφής του, συνιστά το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των μερών του (Κατσέλη, 2014:31). Η ταυτότητα της σχολικής μονάδας διαμορφώνεται μέσω της αυτοπαρατήρησης, του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης.

Ακόμη, η ανάληψη πρωτοβουλιών από τα μέλη της σχολικής μονάδας, οι μεταξύ τους συνεργασίες και διαδράσεις οδηγούν στη βελτίωση της και κατ' επέκταση σε μία ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών/-τριών (Αγγελάκου, 2018:226). Επιπλέον, μέσω της αλληλεπίδρασης και της δομικής σύζευξης των μελών της σχολικής μονάδας δημιουργείται η γνώση, η οποία σύμφωνα με την συστημική θεωρία του Luhmann, αποτελεί μια δομή που καθιστά δυνατή την αυτοποίηση της επικοινωνίας και συμβάλλει στον περιορισμό της αυθαιρεσίας των επιλογών των μελών, των δομών καθώς και των ίδιων των συστημάτων. Εδώ μιλάμε για «συλλογική γνώση», η οποία αφορά τους τρόπους με τους οποίους η γνώση μεταφέρεται μέσα στην σχολική μονάδα και αναφέρεται σε διαδικαστικά θέματα, ρουτίνες, νόρμες και πρακτικές, οι οποίες αποτελούν τον οδηγό των ενεργειών για την επίλυση προβλημάτων καθώς συνιστούν επίσης τα πρότυπα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017).

Συνοψίζοντας, η δημιουργία ενός εσωτερικού δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, αποτελεί κομβικό σημείο για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της. Η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην δημιουργία ενός κλίματος αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης. Επίσης, όλη αυτή η κυκλική διαδικασία και ανατροφοδότηση συμβάλλει στην διαφοροποίηση της διδασκαλία καθώς οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών με αποτέλεσμα να ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή τους και η διδασκαλία να γίνεται αποτελεσματική. Ακόμη, μέσω της ανατροφοδότησης ο/η διευθυντής/-τρια βλέπει, συνειδητοποιεί τις

ανάγκες των υπόλοιπων μελών της σχολικής μονάδας, αναθεωρεί και γίνεται πιο δεκτικός σχετικά με τις καινοτομίες και αλλαγές που χρήζουν να εισαχθούν στην σχολική μονάδα, οι οποίες θα συμβάλλουν στην βελτίωση και ανάπτυξη της.

Εν κατακλείδι, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασίας της διεύθυνσης, του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας μόνο οφέλη μπορεί να έχει σε κάθε ένα μέλος της ξεχωριστά αλλά και στο σύνολο της.

3.4.11 Ανάπτυξη Εξωτερικών Συνεργασιών της Σχολικής Μονάδας

Σύμφωνα με την θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων και της θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων του Luhmann, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, του οποίου τα μέλη του αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το εξωτερικό της περιβάλλον. Η σχολική μονάδα επηρεάζει και επηρεάζεται από το εξωτερικό της περιβάλλον. Είναι σαφές ότι η σχολική μονάδα δεν είναι αποκομμένη από το περιβάλλον της, βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με αυτό διατηρώντας όμως την αυτονομία της και την αυτοαναφορικότητα της. Δηλαδή, οτιδήποτε εισαχθεί στη σχολική μονάδα γίνεται αμέσως δικό της στοιχείο το οποίο θα συμβάλει στην αυτοποίηση της (Κοντάκος, 2013β).

Η αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον συμβάλλει στην βελτίωση της. Δημιουργώντας εξωτερικά δίκτυα διευκολύνεται η δημιουργία ιδεών και η διάδοση ορθών πρακτικών από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Ακόμη η παροχή εξωτερικής υπηρεσίας είναι δυνατό να συμβάλλει στην αποτροπή του αποκλεισμού της καινοτομίας καθώς και διασφαλίζεται ότι διατηρείται η δυναμική για αλλαγή στη σχολική μονάδα (Champagnon & Harris, 2004).

Η αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με άλλα εξωτερικά συστήματα όπως είναι η οικογένεια, διάφοροι άλλοι κοινωνικοί φορείς, η εκκλησία κ.ά., έχει ως αποτέλεσμα το κάθε σύστημα να θέτει την πολυπλοκότητά του στη διάθεση του άλλου και το καθένα να αποτελεί περιβάλλον για το άλλο, επικρατώντας εν τέλει τα ερεθίσματα του ενός ή του άλλου περιβάλλοντος. Σημαντικό είναι να υπάρχουν τα όρια του κάθε συστήματος έτσι ώστε να διατηρείται η ολότητά του (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017). Τέλος, η θεμελίωση ενός συστήματος επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και άλλων εξωτερικών κοινωνικών συστημάτων όπως για παράδειγμα η οικογένεια, συμβάλλει στη μείωση της πολυπλοκότητάς τους καθώς και στην ανάπτυξη και των δύο (Κολιού, 2017).

3.4.12 Ανάπτυξη και Διασφάλιση Ποιότητας στη Σχολική Μονάδα

Η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί μία ολιστική προσέγγιση, σκοπός της οποίας είναι ο ορισμός όλων των διαδικασιών σχετικά με το επιθυμητό αποτέλεσμα, το οποίο έχει οριστεί ως ποιότητα. Ακόμη, η διασφάλιση της ποιότητας αφορά την κατανόηση, τον προσδιορισμό, την

καταγραφή και την αξιολόγηση της ποιότητας. Σύμφωνα με τον Cuttance, 1991, (στο Παπαδόσηφου, 2017:18), η προσέγγιση διασφάλισης της ποιότητας, αναφέρεται στη διαρκή παρακολούθηση των διαδικασιών της σχολικής μονάδας και δεν αφορά μόνο την τελική τους αξιολόγηση. Η διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας στηρίζεται στην συνεργασία και την αλληλεπίδραση των δρώντων μελών της, τα οποία είναι υπεύθυνα για την βελτίωση της ποιότητας καθώς και τις αποφάσεις και τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν. Τέλος η ανάπτυξη και η διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από την κουλτούρα της, το αξιακό της σύστημα και τις συνθήκες που επικρατούν στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της (Παπαδόσηφου, 2017: 17,18).

Οι βασικές διαστάσεις την έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρονται σε μαθητές/-τριες που συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, στηριζόμενοι/-ες από την οικογένεια και την κοινότητα, έχοντας την υγεία τους, σε ένα ασφαλές και υγιεινό περιβάλλον, το οποίο παρέχει αρκετούς πόρους, στο περιεχόμενο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και στην διδακτέα ύλη στοχεύοντας στην απόκτηση των κύριων δεξιοτήτων και γνώσεων στους/στις μαθητές/-τριες. Ακόμη, αναφέρονται στις διαδικασίες που αφορούν την ύπαρξη ειδικευμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ακολουθούν διδακτικές προσεγγίσεις και δημιουργικούς τρόπους αξιολόγησης σε οργανωμένες τάξεις προάγοντας την μάθηση και αμβλύνοντας τις ανισότητες και τέλος σε αποτελέσματα, τα οποία διαθέτουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες σχετίζονται με του εθνικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και με την θετική κοινωνική συμμετοχή (Unicef, 2000 στο Κουτούβελα, 2015:21).

Το παγκόσμιο κίνημα σχετικά με την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση καθώς και η ποιότητα σε αυτήν, η οποία σήμερα παρασύρεται σχετίζοντας άμεσα την εκπαίδευση με την κατάρτιση και την οικονομία, εγκλωβίζονται σε πρότυπα και αξίες οι οποίες δεν συνιστούν μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Τα κοινά σημεία της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση τα οποία μπορούν να εξελιχθούν βασισμένα σε μία ανθρωπιστική παιδεία, είναι δυνατό να βρεθούν και να συντονιστούν από το σχολικό κλίμα ως συστημική έννοια και ως μία ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνικοπαιδαγωγική έννοια καθώς και με τη σύζευξή τους με τις αρχές της οργάνωσης της σχολικής μονάδας, με τέτοιο τρόπο ώστε να ορίζονται τα ερωτήματα, οι αναστοχασμοί και οι τρόποι της εκπαίδευσης. Η λειτουργική σύζευξη όλων αυτών που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αποτελεί την «ποιότητα σχολικής ζωής», μία έννοια η οποία απορρέει από βαθιά συναντίληψη και συναίνεση (Κουτούβελα, 2015:172).

3.4.13 Εισαγωγή Καινοτομιών στην Εκπαίδευση

Στη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε, με την εξέλιξη της τεχνολογίας, δημιουργούνται νέες ανησυχίες για την εκπαίδευση, και ταυτόχρονα δημιουργούνται προσδοκίες ότι τα σχολεία θα γίνουν οι πρωτοπόροι των κοινωνιών της γνώσης. Η τεχνολογία παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία για τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης καθώς και για το άνοιγμα νέων ευκαιριών στους/στις μαθητές/-τριες. Ακόμη, η τεχνολογία, συμβάλλει στη βελτίωση της προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας, στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/-τριών. Η εκπαίδευση αφορά την προετοιμασία των μαθητών/-τριών για την μετέπειτα ζωή τους, παρέχοντας σε αυτούς/αυτές τις απαραίτητες δεξιότητες για να ενταχθούν σε μια κοινωνία όπου οι ικανότητες που σχετίζονται με την τεχνολογία καθίστανται όλο και πιο απαραίτητες. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων, που αποτελούν μέρος του συνόλου των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι των στόχων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Σε μια οικονομία της γνώσης, η οποία στηρίζεται στην τεχνολογία, τα άτομα που δεν αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες ενδέχεται να υποφέρουν από μια νέα μορφή ψηφιακού χάσματος που μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να ενσωματωθούν πλήρως στην οικονομία και την κοινωνία της γνώσης (OECD 2010).

Η σχολική μονάδα αποτελεί υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος και είναι η βάση του. Ακόμη συνιστά ένα ανοιχτό κοινωνικό και δυναμικό σύστημα το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από το περιβάλλον του, με αποτέλεσμα η εισαγωγή καινοτομιών να είναι απαραίτητη προκειμένου να επιβιώσει και να εξελιχθεί. Η καινοτομία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και για τον λόγο αυτό προωθείται σε πολλές χώρες με μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος στοχεύοντας στην αυτονομία και την βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ακόμη, η καινοτομία είναι μία έννοια πολυδιάστατη και δύσκολα διακριτή. Η καινοτομία αφορά την καθιέρωση νέων μεθόδων, την πραγματική με ουσία τροποποίηση και την ριζική αλλαγή (Σπύρου & Φεσάκης, 2019).

Η αναγκαιότητα της καινοτομίας στην εκπαίδευση έγκειται στα πλαίσια μίας σύγχρονης προσέγγισης του εγγραματισμού, στη βάση της οποίας αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι η κατοχή κάποιας συγκεκριμένης γνώσης, αλλά ο έλεγχος της διαδικασίας της απόκτησής της, η ουσιαστική κατανόηση καθώς και η ικανότητα να λειτουργεί αποτελεσματικά ο φορέας της σε διάφορες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν. Επομένως η καινοτομία, συνιστά τη συνθήκη για την προαγωγή της γνώσης, ως μιας διαδικασίας, στην οποία εμπλέκονται τα ίδια τα πρόσωπα. τα αντικείμενα, οι άνθρωποι του περιβάλλοντος, όπως και οι πρακτικές, μέσω των οποίων αυτή η γνώση θα εφαρμοστεί (Θεοδωρόπουλος, 2019:11).

Στην Ελλάδα, με αφορμή τα προβλήματα που εντοπίστηκαν στα σχολεία, τα οποία αφορούσαν την ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/-τριων, την κακή κατανομή των υλικών πόρων κ.ά., ξεκίνησε η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε ένα Ενιαίο Διαμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών, του οποίου οι στόχοι αναφέρονται στην παιδαγωγική αναβάθμιση των σχολικών μονάδων, στην αναβάθμιση του ρόλου του/τις εκπαιδευτικού, στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και ξένων γλωσσών (Κοκκινοπλίτη, 2020:25,26).

3.4.14 Διαχείριση αλλαγών στη Σχολική Μονάδα

Αλλαγή συνιστά η μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη. Είναι η μεταβολή, η αντικατάσταση της υπάρχουσας κατάστασης. Η εισαγωγή μίας αλλαγής στη σχολική μονάδα δεν είναι εύκολη διότι για την εισαγωγή της συνεπάγεται και αλλαγή των υπαρχουσών συνθηκών που επικρατούν στο εσωτερικό της (Σπύρου & Φεσάκης, 2019). Σύμφωνα με τη Συστημική θεωρία και τον Luhmann, τα κοινωνικά συστήματα προκειμένου να εξελιχθούν πρέπει να αλλάξουν. Εδώ η αλλαγή έχει την έννοια της εξέλιξης και της ωρίμανσης των οργανισμών. Έτσι και η σχολική μονάδα πρέπει να εξελιχθεί προκειμένου να προσαρμοστεί με το εξωτερικό της περιβάλλον και να βοηθήσει τους μαθητές/-τριες μέσω των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που θα τους παρέχει να ενταχθούν ομαλά στην σύγχρονη κοινωνία (Κοντάκος, 2013α).

Η ενσωμάτωση της συστημικής προσέγγισης στη σχολική μονάδα νοηματοδοτεί στην ουσία την αλλαγή του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Για αυτό το λόγο πρέπει να αλληλεπιδρά με όλες τις διαστάσεις της σχολικής ζωής. Η συστημική σκέψη συνιστά μία συνολική φιλοσοφία σκέψης και ζωής, η οποία εισέρχεται σε όλα τα επίπεδα και τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς κρίνεται αναγκαία η εκ νέου νοηματοδότησή τους (τον σχολικό οργανισμό, την τάξη, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία κ.ά. . (Σαμαρτζή, 2021:68-69).

Η εξέλιξη της γνώσης και δημιουργία της διαφοράς αρχίζει μέσα από το «γιατί» και εξελίσσεται εσωτερικά, δυναμικά, συστημικά, πολύπλοκα, Ανοίγει νέους ορίζοντες δυνατοτήτων και επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ τους ό. π. :80). Σε ένα ανοιχτό και συμμετοχικό σχολικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί και βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να δημιουργήσουν δικές τους ερωτήσεις, να συνομιλούν, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να διευρύνουν τις σκέψεις τους, να εμβαθύνουν σε αυτές και να τοποθετούνται και γενικότερα να βιώνουν ευκαιρίες έτσι ώστε να εκφράζουν και να ερμηνεύουν όσο το δυνατό περισσότερο ολοκληρωμένες και επεξεργάσιμες απόψεις. Έτσι η κατασκευή του νοήματος εμπλουτίζεται, διαμορφώνοντας ερμηνευτικές στιγμές με αποτέλεσμα ο/η εκπαιδευτικός να μαθαίνει μαζί με τους/τις μαθητές/-τριες.

Έχοντας ως εργαλείο τη συστημική σκέψη στην εκπαίδευση, οι μαθητές/-τριες εμπλέκονται με τη γνώση, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η γνώση διαμορφώνει τον μαθητή και ο μαθητής της γνώση (ό.π. : 102).

Στον ελληνικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που αφορούν την εισαγωγή των αλλαγών στις σχολικές μονάδες. Γενικά παρατηρείται, ότι προκειμένου μια αλλαγή να εισαχθεί ομαλά, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας η οποία να προωθεί νέες ιδέες. Επίσης, είναι σημαντική η αναδιαμόρφωση όλων των ήδη υπάρχουσών εκπαιδευτικών διαδικασιών. (Κοκκινοπλίτη, 2020:53). Τέλος, είναι απαραίτητο να αναδυθεί η ανάγκη για αλλαγή και όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή είναι σημαντική και αποσκοπεί στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπεράσματα Θεωρητικού Μέρους

Στο πέρασμα των χρόνων έχουν πραγματοποιηθεί πολλές και ποικίλες αλλαγές σε όλα τα συστήματα της κοινωνίας μας. Η εκπαίδευση η αγωγή και η μάθηση επηρεασμένες κάθε φορά από την εκάστοτε πολιτική, τις υπάρχουσες αντιλήψεις, αξίες και πιστεύω της κοινωνίας διαμορφώνουν τους σκοπούς και τους στόχους τους προκειμένου οι νέοι/-ες να αναπτύξουν ικανότητες, δεξιότητες και να εφοδιαστούν κατάλληλα για να επιβιώσουν και να εξελιχθούν στην υπάρχουσα ζώσα κοινωνία.

Για αυτούς τους λόγους, διατυπώθηκαν ποικίλες εκπαιδευτικές θεωρίες και προσεγγίσεις, οι οποίες συνιστούν βασικά ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση της ερμηνείας της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής πραγματικότητας, των επιδιώξεων και των αντιπαλεωμένων προσανατολισμών της, εστιάζοντας στον ρόλο που διαδραματίζουν οι τρεις κυρίαρχοι συντελεστές της εκπαιδευτικής πράξης (μαθητής/-τρια, εκπαιδευτικός, και περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης) και προσδιορίζοντας σημαντικές σχέσεις στα πλαίσια της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Η δομολειτουργική θεωρία με βασικό εκπρόσωπο τον Talcott Parsons, η μαρξιστική θεωρία του Karl Marx και Friedrich Engels, η θεωρία των θεσμών που αναπτύχθηκε από τον John W. Meyer, η ψυχαναλυτική θεωρία του Sigmund Freud, η θεωρία του συμβολικού ιντεραξιονισμού με εκπρόσωπο τον George Herbert Mead και η νοολογική-παιδαγωγική θεωρία του Wilhelm Dilthey συνιστούν εκπαιδευτικές θεωρίες και προσεγγίσεις, οι οποίες εστιάζουν με διαφορετική σκοπιά η κάθε μία, στον ρόλο των μαθητών/-τριων, εκπαιδευτικών και περιεχομένων της διδασκαλίας και μάθησης δεικνύοντας σημαντικές σχέσεις αναφορικά με την παιδαγωγική και εκπαιδευτική πραγματικότητα της εκάστοτε εποχής.

Η σημερινή κοινωνία απαιτεί νέες δεξιότητες σκέψης, οι οποίες αφορούν την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργατική μάθηση. Μέσα από την ανάγκη για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων τα σχολεία συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους. Οι προηγούμενες εκπαιδευτικές θεωρίες δεν μπορούν πλέον να προσδιορίσουν τις σχέσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αναδύεται η ανάγκη για μία νέα σύγχρονη θεωρία της εκπαίδευσης, την Συστημική σχολική ανάπτυξη.

Στη βάση της θεωρίας αυτής, το σχολείο αποτελεί ένα πολύπλοκο, δυναμικό σύστημα, του οποίου τα μέλη του αλληλεπιδρούν.. Με αυτόν τον τρόπο το κάθε σύστημα θέτει την πολυπλοκότητά του στη διάθεση του άλλου και το καθένα από τα αλληλοσυνδέοντα συστήματα αποτελεί περιβάλλον του άλλου, επικρατώντας τελικά τα ερεθίσματα του ενός ή του άλλου περιβάλλοντος. Η μάθηση στη σχολική μονάδα λαμβάνει χώρα ως ολότητα και συνδέεται, με τη βελτίωση στην απόδοση (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016). Η πραγματοποίηση των αναγκών των μελών του σχολείου καθώς και ο

στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του, συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του (Οικονομίδη, 2016:21). Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό της συστημικής σκέψης, καθώς και σημαντικό στοιχείο για την σχολική ανάπτυξη (Bhengu, Mchunu, Bayeni, 2020).

Σήμερα, η αξιακή αντιπαράθεση της κοινωνίας μεταφέρεται και στην εκπαίδευση, καθώς ο σκοπός της εκπαιδευτικής λειτουργίας έχει διπολικό χαρακτήρα. Από την μία πλευρά στοχεύει στην μετάδοση και την παραγωγή συγκεκριμένων τεχνικών γνώσεων και από την άλλη στην αγωγή των πολιτών. (Τσούλιας, 2009). Στο νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα η παιδεία συνιστά την κύρια αποστολή του Κράτους και έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσικά αγωγή των Ελλήνων καθώς και την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλάσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Το ζήτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο εφαρμόζονται οι νόμοι και όλα όσα ορίζονται στο σύνταγμα, με ποιον τρόπο και κάτω από ποιες συνθήκες. Το σχολείο ενώ συνιστά καταλύτη των αλλαγών της κοινωνίας, ταυτόχρονα είναι και θύμα της εξασθένησης του κοινωνικού δικτύου πρόνοιας (Τσούλιας, 2009).

Κυρίαρχος είναι ο ρόλος του σχολείου αναφορικά με την ανάπτυξη και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τις οποίες πρέπει να έχουν οι ενεργοί πολίτες σε μία δημοκρατική κοινωνία. Για την ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων, είναι απαραίτητη η κατάρτιση ενός επίσημου προγράμματος σπουδών στην εκπαίδευση. Στους/στις μαθητές/-τριες είναι απαραίτητο να δίνονται θετικές ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή στο χώρο του σχολείου, έτσι ώστε να προάγεται η ενεργός ιδιότητα του πολίτη αλλά και να ενισχύεται η κοινωνική τους δέσμευση και η θέληση τους για κοινωνική και πολιτική συμμετοχή μέσω ενεργών στρατηγικών κοινωνικής και πολιτικής μάθησης (Μπαρμπαρούσης, 2021:53, 55, 56, 57).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο ρόλος του σχολείου είναι πολύ σημαντικός, καθώς παράγοντες όπως είναι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, η μόρφωση, η ποιότητα των σχολικών βιβλίων, οι ανέσεις του σχολικού κτιρίου κ.ά. επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Τα προϊόντα της εκπαίδευσης δεν αφορούν μόνο την επίδοση του συστήματος πάνω στους/στις μαθητές/-τριες σε συγκεκριμένο χρόνο, μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά αφορούν επίσης γονείς και εκπαιδευτικούς και διαχέονται σε όλη την κοινωνία. Ακόμη το έμψυχο υλικό το οποίο στελεχώνει το σχολείο, αποκτά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και στο μετασχηματισμό της κοινωνίας και καθορίζει όσο είναι εφικτό, το προϊόν του σχολείου, επηρεάζοντας, με τις πολιτικές τις οποίες εφαρμόζει, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς τους/-τις μαθητές/-τριες, και ολόκληρο το σύστημα της κοινωνίας (Περιστέρη, 2014:18).

Υποδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο του σχολείου, προκύπτει η ανάγκη επαναπροσδιορισμού ως προς την κατανόηση των αξιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σχολείο, οι μαθητές/-τριες θα

πρέπει να καλλιεργούν και να εξελίσσουν την κριτική τους ικανότητα, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί/-ες να αναγνωρίζουν τις νέες αξίες και να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σήμερα, στα διλλήματα της δεοντολογίας καθώς και στα προστάγματα του πολιτισμού (Καραβάκου, 2016).

Στην συνέχεια, αναφορικά με την διοίκηση των σχολικών μονάδων, όλα τα μέλη της αλλά και οι υλικοί πόροι της συντονίζονται με σκοπό την παροχή όσο το δυνατό ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου, το οποίο συμβάλλει θετικά στην προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών/-τριων (Τσιότσος, 2018:5). Η διοίκηση για την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού, δημιουργεί αναλυτικά προγράμματα, οργανώνει και συντονίζει το έργο του ανθρώπινου δυναμικού καθώς και την χρήση των υλικών μέσων καθώς και αναπτύσσει κριτήρια αποδοτικότητας και συστήματα ελέγχου. Αξιίζει να αναφερθεί ότι η διοίκηση, πέρα από τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, αφορά και τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης, διότι σε όλη την σταδιοδρομία τους, λαμβάνουν αρμοδιότητες οι οποίες έχουν σχέση με την διαχείριση των μέσων και υλικών, τη διαχείριση του χωροχρόνου, την επιλογή στρατηγικών διδασκαλία και μάθησης, τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών και την ασφάλεια τους, καθώς και την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/-τριων, με τους συναδέλφους τους, τον/την προϊστάμενο/-η τους κ.ά. (Σαΐτης, 2014:22,23).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης, οι μαθητές/-τριες είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχουν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων καθώς επίσης να έχουν ενεργό συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής τους ζωής. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως ορίζεται και από την νομοθεσία, οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν στην οργάνωση της μαθητικής τους ζωής μέσα από τις μαθητικές τους κοινότητες. Στόχος του κανονισμού για τις μαθητικές κοινότητες είναι η αποκατάσταση του αληθινού νοήματος και χαρακτήρα τους. Επίσης, ο κανονισμός επιδιώκει να τις αναδείξει τους δημοκρατικούς θεσμούς, στους οποίους με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριων στις διαδικασίες τους, θα απελευθερώνονται οι δημιουργικές ικανότητες όλων, θα εμβαθύνουν και θα προσηλώνονται στη συλλογική ζωή, θα αναπτύσσεται η υπευθυνότητα, θα κατοχυρώνονται τα δικαιώματα αλλά και θα συνειδητοποιούνται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των μαθητών/-τριων. Για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν όλοι αυτοί οι σκοποί και οι στόχοι, όλα τα μέλη του σχολείου θα πρέπει να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση, σε μία διαρκή επικοινωνία και να αντιμετωπίζουν ως ένα σύνολο τα ζητήματα που τους απασχολούν.

Όμως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μεγάλο συγκεντρωτισμό, καθώς οι ουσιαστικές αποφάσεις για την λειτουργία των σχολείων λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία. Το υπουργείο ως κορυφή της πυραμίδας είναι αυτό που ρυθμίζει σημαντικά ζητήματα, τα οποία αναφέρονται στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Έτσι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίστηκε εξουσιαστικό. Μέσω αυτής της πολιτικής, περιορίζεται ο ρόλος των διευθυντών/-

τριων των σχολείων καθώς και η δυνατότητα ανάπτυξης της ηγεσίας. Ακόμη, υποβαθμίζεται σε μεγάλο βαθμό ο ρόλος των μαθητών/-τριων και των γονέων καθώς αποκτούν παθητικό ρόλο και δέχονται την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία εφαρμόζεται από τα αρμόδια όργανα παρόλο που μπορεί να μην είναι σύμφωνοι με αυτή (Τσιότσος, 2018:7).

Παρόλα αυτά, τον τελευταίο καιρό γίνεται μία προσπάθεια περιορισμού του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας. Η παιδεία πρέπει να αποτελεί υπόθεση του λαού και το κοινωνικό σύνολο θα πρέπει να είναι ικανό να συμμετέχει στην οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Κάθε σχολείο συνιστά τον βασικό πυρήνα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω των αποκεντρικών πολιτικών ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή καθώς και η εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων ατόμων, εκπαιδευτικών, διευθυντών, μαθητών/-τριων, γονέων, στοχεύοντας στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην αρμονική λειτουργία των σχολείων (Τσιότσος, 2018:8).

Σήμερα, μιλάμε για ισοτιμία και ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, γεγονός το οποίο επηρέασε θετικά την εκπαίδευση όλων των μαθητών/-τριων και ειδικότερα εκείνων με ειδικές ανάγκες. Το δικαίωμα ισοτιμίας και δικαιοσύνης στην εκπαίδευση δεικνύει την ανάγκη για την διαμόρφωση μιας πιο δίκαιης κοινωνίας, η οποία πρέπει να βοηθήσει αλλά και να βοηθηθεί από όλους μας (Αθανασάκης, 2021).

Οι ερευνητές και οι παιδαγωγοί σήμερα, πιστεύουν και στηρίζουν την βιωματική, δυναμική διαλογική και μετασχηματιστική μάθηση, θεωρώντας ότι το βίωμα και η επικοινωνία έχουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας όπως είναι η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων συμβάλλουν στην αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής τους καθώς και στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. Μία μαθητοκεντρική τάξη είναι παράλληλα και μία δημοκρατική τάξη στην οποία αναδύονται τα ιδανικά μιας κοινωνίας δημοκρατικής, όπως είναι ο αλληλοσεβασμός, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις (Σακελλαρίου, Βάσση, Γκέσιου, Τσιάρα, 2016). Όλα τα παραπάνω υποστηρίζονται και από το Υπουργείο Παιδείας, τα οποία ορίζονται με νόμους και προεδρικά διατάγματα. Η ενεργητική συνοικοδόμηση της γνώσης έχοντας τη δυνατότητα της επιλογής εμπειριών μάθησης και ανάληψης της ευθύνης έχει καθοριστικό ρόλο στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/-τριων (Σακελλαρίου, Βάσση, Γκέσιου, Τσιάρα, 2016).

Αν και γίνονται πολλές προσπάθειες για την αναβάθμιση της παιδείας και την απόδοση ποιοτικότερου παιδαγωγικού έργου, στην πραγματικότητα η σχολική ζωή δεν δίνει τις δυνατότητες στους/στις μαθητές/-τριες να ανταποκριθούν στην νέα κοινωνική πραγματικότητα, η οποία διαμορφώνεται με τη διεύρυνση του ελεύθερου χρόνου. Συχνά το σχολείο δεν μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες στην ανάπτυξη και αξιοποίηση δεξιοτήτων, τρόπων συμπεριφοράς και

ικανοτήτων προσανατολισμού στον ελεύθερο χρόνο τους, είτε μέσω διαφόρων διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, είτε μέσω καταστάσεων ελεύθερου χρόνου ενταγμένων στη σχολική ζωή.

Οι μαθητές/-τριες ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνουν καθημερινά μεγάλο όγκο πληροφοριών, έχουν περιορισμένο ελεύθερο χρόνο καθώς ο φόρτος εργασίας είναι πολύ μεγάλος. Η συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι μηδαμινή καθώς επικεντρώνονται στην κάλυψη της διδακτέας ύλης. Όλη αυτή η πίεση και το άγχος καθώς και ο ανταγωνισμός που αναπτύσσεται μεταξύ τους εγκλωβίζει την φαντασία του, την δημιουργική και κριτική τους σκέψη και την διάθεσή τους για συμμετοχή στη σχολική ζωή τους. Συνεπώς υπάρχει ανάγκη για πραγματοποίηση νέων προσπαθειών έτσι ώστε το σχολείο να γίνει ελκυστικό για τους/τις μαθητές/-τριες.

Τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών/-τριων περιορίζονται από την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Οι φιλίες έχουν θετικό αντίκτυπο στην κοινωνική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/-τριων. Ακόμη οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριων έχουν θετικές επιδράσεις στην κοινωνική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Η αποτελεσματική επικοινωνία, η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού κλίματος μάθησης συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες για την συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και την βελτίωση των σχολικών επιδόσεών τους.

Στη βάση όλων των παραπάνω αναδύεται ο συστημικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και ειδικότερα της σχολικής μονάδας, όντως ένα αυτόνομο υποσύστημα της, το οποίο διαμορφώνει και οργανώνει την δομή του κατάλληλα, έτσι ώστε να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα προβλήματα που ανακύπτουν στην καθημερινή του λειτουργία. Στη βάση της Συστημικής θεωρίας αντικαθρεπτίζεται η νέα λογική της έρευνας κατά την οποία το όλον είναι μεγαλύτερο από τα μέρη του, καθώς δεν συνιστά απλά μία αναγωγή στα μέρη του, αλλά επικεντρώνεται στην διερεύνηση συσχετισμών και όχι μεμονωμένων φαινομένων (Αγγελάκου, 2018:59).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ως κοινωνικό λειτουργικό σύστημα αποτελείται από πάρα πολλές διαδράσεις και οργανώσεις. Οι διαδράσεις λαμβάνουν χώρα μέσω της παρουσίας ή απουσίας των μελών. Έτσι, συγκροτούν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού ενός σχολείου, που αποτελούν ένα σύστημα διάδρασης σε προσωπικό επίπεδο μέσα στο γενικό και αφηρημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι οργανώσεις συγκροτούνται ως συστημική ενότητα μέσω του προσδιορισμού των ρόλων για τα μέλη, καθώς και μέσω της ανάθεσής τους σε αυτά. Στο οργανωσιακό σύστημα του σχολείου ανήκουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ακόμη και αυτοί, οι οποίοι δεν είναι φυσικοί παράγοντες. Τέλος, τα όρια των κοινωνικών συστημάτων είναι νοηματικά. Για αυτό το λόγο θεωρούνται νοηματικές ενότητες, δηλαδή νοηματικές περιοχές. Δεν τέμνονται με άλλα συστήματα και αυτό σημαίνει ότι οι επικοινωνίες ανήκουν αυστηρά και μόνο σε ένα σύστημα (Κοντάκος, 2013α).

Σύμφωνα με την θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων του N. Luhmann το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό ανοικτό δυναμικό σύστημα το οποίο έχει συγκεκριμένα όρια και βρίσκεται σε μία χαλαρή δομική σύζευξη με το εξωτερικό γύρω περιβάλλον του. Ακόμη τα μέλη της σχολικής μονάδας βρίσκονται σε μία διαρκή αλληλεπίδραση μέσω της οποίας δημιουργούνται νέα στοιχεία και αναδιαμορφώνει τους επιμέρους στόχους της. Επίσης η σχολική μονάδα συνιστά ένα αυτοποιητικό σύστημα καθώς μπορεί να αυτοαναπαραχθεί μέσω της τελεστικής κλειστότητας και μέσω της ενεργητικής ανοικτότητας τους. Συνιστά ακόμη αυτοαναφορικό σύστημα διότι είναι ικανή να αναπαραχθεί μέσω μιας διαρκούς αναφοράς των στοιχείων της σε άλλα στοιχεία της (Κατσέλη,2014:39).

Κυρίαρχος είναι ο ρόλος της επικοινωνίας σύμφωνα με τον Luhmann. Η επικοινωνία αποτελεί μία αναδυόμενη κατάσταση μέσω της σύνθεσης της επιλογής της πληροφορίας, του μηνύματος ανάλογου της πληροφορίας και της κατανόησης ή παρανόησης αυτού του μηνύματος και αυτής της πληροφορίας. Για να είναι κάτι επικοινωνιακό γεγονός είναι απαραίτητο να συνδέεται με άλλα επικοινωνιακά γεγονότα έτσι ώστε να μπορεί να συμβάλλει στην αυτοποίηση της επικοινωνίας (Κοντάκος, 2014β:16).

Ολοκληρώνοντας η σχολική βελτίωση πρέπει να αφορά όλα τα επίπεδα του σχολείου, έτσι ώστε όλα τα μέρη του να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται για να μπορέσουν να βελτιωθούν (Κατσέλη, 2014). Τα χαρακτηριστικά της Σχολικής βελτίωσης αποτελούν η ανάπτυξη ικανοτήτων, το πλούσιο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο, η έμφαση στην απόδοση, η ερευνητική καθοδήγηση, οι καινοτόμες δράσεις, ο παρεμβατικός και στρατηγικός τρόπος δράσης, η υποστήριξη του εξωτερικού περιβάλλοντος και η συστημική βελτίωση (Κοντάκος και συν., 2019:14,15). Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας αφορά τον συνδυασμό της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την ισότητα των ευκαιριών όλων των μαθητών/-τριών (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Στη βάση όλων των παραπάνω η σχολική ζωή ως συστημική διαδικασία, σχετίζεται με όλους του τομείς ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή των μαθητών/-τριων σε διάφορες δράσεις του σχολείου, σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει συνολικά τη λειτουργία του σχολείου. Οι μαθητές/-τριες αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με τους/τις εκπαιδευτικούς, με τον/την διευθυντή/-ντρια, μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις, επηρεάζουν και επηρεάζονται. Το ίδιο το σχολείο λαμβάνει εισροές από το περιβάλλον, τις οποίες απορροφά και τις κάνει δικές του. Οτιδήποτε καινούργιο εισέλθει επηρεάζει όλες τις λειτουργίες του σχολείου. Σαφέστατα η ανάπτυξη της σχολικής ζωής θα επιφέρει αλλαγές και εξελίξεις σε όλους του τομείς του σχολείου. Όπως και η ανάπτυξη ενός τομέα του σχολείου θα επιφέρει αλλαγές και θα επηρεάσει και τους υπόλοιπους, καθώς και την ανάπτυξη της σχολική ζωής.

Μέρος Β' Η Έρευνα

Κεφάλαιο 4^ο Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Σκοπός & Ερευνητικά ερωτήματα έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη από συστημικής σκοπιάς, της σχολικής ζωής και του ρόλου των μαθητών/-τριων στο σύγχρονο σχολείο όπως αυτός αποτυπώνεται θεωρητικά, νομικά αλλά και πραγματικά όπως την αντιλαμβάνονται και την βιώνουν οι ίδιοι/-ες.

Στόχοι Έρευνας

1. Η διερεύνηση του ρόλου των μαθητών/-τριων στο σχολείο όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/-ες.
2. Η διερεύνηση της ύπαρξης του ελεύθερου χρόνου των μαθητών/-τριων καθώς και ο τρόπος αξιοποίησής του.
3. Η διερεύνηση της αναγνώρισης της ύπαρξης των δικαιωμάτων των μαθητών/-τριων από τους ίδιους/-ες.
4. Η διερεύνηση της συμμετοχής των μαθητών/-τριων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο σχολείο.
5. Η διερεύνηση του ρόλου των μαθητών/-τριων στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής καθώς και στη βελτίωσή της.

Υποθέσεις

1^η Υπόθεση Εξαιτίας της βαθμίδας εκπαίδευσης, οι μαθητές/τριες έχουν ελάχιστο έως και καθόλου ελεύθερο χρόνο και ως εκ τούτου δεν μπορούν να επεξεργαστούν τον μεγάλο όγκο πληροφοριών στον οποίο είναι διαρκώς εκτεθειμένοι/ες.

2^η Υπόθεση Οι μαθητές/-τριες δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως μελών ενός συστήματος, αλλά μπορούν να αντιληφθούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τα άλλα μέλη του σχολείου.

3^η Υπόθεση Οι μαθητές/-τριες γνωρίζουν ένα μέρος των δικαιωμάτων τους αλλά δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν πλήρως το νομικό πλαίσιο.

4^η Υπόθεση Οι μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν την ευθύνη που τους αναλογεί στη διαμόρφωση της Σχολικής ζωής.

5^η Υπόθεση Αν και οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στον σχολικό χώρο αφορά πρωτίστως τους ίδιου/-ες, δεν μπορούν να το αντιληφθούν λόγω της κατανόησης του ρόλου τους που έχουν αναπτύξει οι ίδιοι/ιες.

Ερευνητικά Ερωτήματα

- ✓ Πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους οι μαθητές/-τριες στο σχολείο;
- ✓ Πως αντιλαμβάνονται τον ελεύθερο χρόνο οι μαθητές/-τριες και πως τον αξιοποιούν;
- ✓ Γνωρίζουν οι μαθητές/-τριες τα δικαιώματά τους;
- ✓ Ποιος είναι ο ρόλος των μαθητών/-τριων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο σχολείο;
- ✓ Ποιος είναι ο ρόλος των μαθητών/-τριων στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής;
- ✓ Ποια είναι η συμβολή των μαθητών/-τριων στην βελτίωση της σχολικής ζωής;
- ✓ Αναγνωρίζουν οι μαθητές/-τριες την σημαντικότητα του ρόλου τους στην ανάπτυξη και βελτίωση της σχολικής ζωής;

4.2 Περιγραφή μέσου συλλογής δεδομένων

Λήφθηκαν είκοσι δομημένες συνεντεύξεις από μαθητές/-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στον/στην καθένα/-μία υποβλήθηκαν τριάντα έξι συνολικά ερωτήματα, από τα οποία είκοσι επτά είναι κλειστού τύπου, τέσσερα σύντομης απάντησης και πέντε ανοικτού τύπου.

Τα τέσσερα πρώτα ερωτήματα αφορούν τον χαρακτηρισμό των ερωτωμένων και τα υπόλοιπα υπεισέρχονται στην σκοποθεσία της έρευνας. Αρχικά υποβλήθηκε το ερώτημα αναφορικά με το φύλο των ερωτωμένων για να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις σε σχέση με αυτό στις επόμενες ερωτήσεις. Το δεύτερο ερώτημα αφορά την ηλικία των ερωτωμένων και το τρίτο τον τύπο σχολείου όπου φοιτούν (Δημόσιο ή Ιδιωτικό) έτσι ώστε να παρατηρηθούν τυχόν διαφορές στα αποτελέσματα σε σχέση με αυτό το στοιχείο. Το τέταρτο ερώτημα αφορά το είδος του σχολείου όπου φοιτούν οι ερωτώμενοι/-ες (Γυμνάσιο, Επαγγελματικό Λύκειο, Γενικό Λύκειο),.

Στην συνέχεια το πέμπτο ερώτημα ζητά την αντίληψη των ερωτωμένων για το σχολείο. Είναι ένα ανοικτό ερώτημα όπου οι μαθητές/-τριες δηλώνουν τι είναι το σχολείο για αυτούς/-ες. Το έκτο ερώτημα είναι ανοικτού τύπου και ζητά από τους μαθητές/-τριες να δηλώσουν ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους. Το έβδομο ερώτημα είναι κλειστού τύπου και ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να δηλώσουν τον βαθμό που θεωρούν ότι το σχολείο έχει επίκεντρο τους/τις ίδιους/-ιες. Οι επιλογές που δίνονται εδώ αφορούν μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert και οι ερωτώμενοι/-ες έχουν την δυνατότητα μίας μόνο επιλογής.

Το όγδοο ερώτημα είναι κλειστού τύπου και ζητά από τους/τις ερωτώμενους/-ες να επιλέξουν μία ή περισσότερες απαντήσεις από ένα σύνολο επτά προτάσεων που διατυπώνονται στο ερώτημα, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσουν ελεύθερα μία άλλη απάντηση κατά την κρίση τους. Το ερώτημα αφορά τις ικανότητες, δεξιότητες και τις γνώσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο κατά την δική τους άποψη. Εάν θεωρούν ότι στο σχολείο αναπτύσσεται/αναπτύσσονται κοινωνικές

δεξιότητες που σχετίζονται με τις συμπεριφορές των ανθρώπων ή γνώσεις δια βίου, είτε ικανότητες για οικονομική ανάπτυξη, ή η περιβαλλοντική συνείδηση, ή η δημιουργική σκέψη, η βιωματική μάθηση είτε όλα τα παραπάνω.

Αναφορικά με το ένατο ερώτημα, αυτό αναφέρεται στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών/-τριων. Πρόκειται για ανοικτό ερώτημα, στο οποίο οι μαθητές/-τριες έχουν την δυνατότητα να περιγράψουν ελεύθερα τι σημαίνει για τους ίδιους/-ιες ο ελεύθερος χρόνος. Αμέσως μετά, το δέκατο ερώτημα της συνέντευξης είναι κλειστού τύπου και οι μαθητές/-τριες καλούνται να δηλώσουν, με ένα ναι ή ένα όχι, εάν κατά την κρίση τους υπάρχει ελεύθερος χρόνος κατά τη διάρκεια της παρουσίας τους στο σχολείο.

Στο ενδέκατο ερώτημα, κλειστού τύπου και αυτό, οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν εάν τελικά υπάρχει ελεύθερος χρόνος κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, όπως αυτός ορίζεται σύμφωνα με έρευνες. Συγκεκριμένα ο ελεύθερος χρόνος σχετίζεται με το χρονικό διάστημα όπου η διδασκαλία χαλαρώνει και συζητάει ο εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/-τριες ελεύθερα διάφορα ζητήματα. Οι επιλογές που δίνονται δομούνται ως μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert και έχουν την δυνατότητα οι ερωτώμενοι/-ες μίας μόνο επιλογής (Ναι σε όλα, στα περισσότερα, στα μισά, σχεδόν σε κανένα, σε κανένα).

Στο δωδέκατο ερώτημα, κλειστού τύπου επίσης, οι μαθητές/-τριες δηλώνουν τις ασχολίες τους κατά την διάρκεια του διαλλείματος. Έχουν την δυνατότητα να δηλώσουν μία ή περισσότερες από τις δοσμένες επιλογές καθώς και την δυνατότητα να συμπληρώσουν ελεύθερα κάποια άλλη ασχολία τους. Οι επιλογές που δίνονται αφορούν την χαλάρωση από το μάθημα, τις συνομιλίες με φίλους/-ες, το κολατσιό τους, τις ασχολίες με τα μαθήματά τους καθώς και όλα τα παραπάνω.

Το δέκατο τρίτο ερώτημα είναι κλειστού τύπου και αναφέρεται στην επιβάρυνση των μαθητών/-τριων με πολλές εργασίες για το σπίτι. Με ένα ναι ή ένα όχι οι μαθητές/-τριες δηλώνουν εάν έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας. Στο επόμενο ερώτημα κλειστού τύπου (δέκατο τέταρτο), οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν, εάν καθημερινά εντός και εκτός του σχολείου υπάρχουν στιγμές ηρεμίας, ελευθερίας και χαλάρωσης, με ένα ναι ή ένα όχι.

Στην συνέχεια, το δέκατο πέμπτο ερώτημα εξίσου κλειστού τύπου, διαιρείται σε δύο μέρη. Το πρώτο ζητά από τους/τις ερωτώμενους/-ες να δηλώσουν την ύπαρξη των μαθητικών κοινοτήτων στο σχολείο τους. Το δεύτερο μέρος ζητά από τους μαθητές/-τριες να δηλώσουν με ποια ζητήματα ασχολούνται οι μαθητικές κοινότητες. Δίνονται επτά επιλογές από τις οποίες έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν μία ή περισσότερες. Ακόμη, δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσουν ελεύθερα κάποιο άλλο ζήτημα που διαπραγματεύονται οι μαθητικές κοινότητες. Τα ζητήματα των μαθητικών κοινοτήτων τα οποία δίνονται ως επιλογές είναι οι σχολικές εκδρομές, οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, οι σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις, οι

δράσεις σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα, η διεκδίκηση των δικαιωμάτων που τους/τις αφορούν, είτε όλα τα παραπάνω.

Το δέκατο έκτο ερώτημα διαιρείται και αυτό σε δύο μέρη. Αρχικά οι μαθητές/-τριες δηλώνουν εάν πιστεύουν ότι οι μαθητικές κοινότητες μπορούν να ασχοληθούν και με άλλα ζητήματα. Στην συνέχεια εάν δηλώσουν ναι καλούνται να αιτιολογήσουν σύντομα τον λόγο για τον οποίο οι μαθητικές κοινότητες ενώ μπορούν να ασχοληθούν και με άλλα ζητήματα δεν το κάνουν.

Συνεχίζοντας, το δέκατο έβδομο ερώτημα αφορά την συμμετοχή των εκπροσώπων των μαθητικών κοινοτήτων στα σχολικά συμβούλια, τα οποία αναφέρονται σε μαθητικά ζητήματα. Αυτό το ερώτημα είναι κλειστού τύπου και οι μαθητές/-τριες απαντούν με ένα ναι ή ένα όχι. Στο δέκατο όγδοο ερώτημα κλειστού τύπου, οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν την συχνότητα της ενημέρωσης από τον/την εκπρόσωπό τους σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο τους. Πρόκειται για μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert κατά την οποία οι μαθητές/-τριες δηλώνουν εάν ενημερώνονται πάντα, συχνά, κάποιες φορές, σπάνια ή ποτέ.

Το δέκατο ένατο ερώτημα είναι κλειστού τύπου και αφορά την γνώση των μαθητών/-τριων για τα μαθητικά τους δικαιώματα. Με ένα ναι ή ένα όχι οι μαθητές/-τριες δηλώνουν εάν γνωρίζουν τα μαθητικά τους δικαιώματα. Το εικοστό ερώτημα κλειστού τύπου, αναφέρεται στις πηγές ενημέρωσης των ερωτώμενων σχετικά με τα μαθητικά τους δικαιώματα. Δίνονται επτά επιλογές με την δυνατότητα οι μαθητές/-τριες να δηλώσουν μία ή περισσότερες. Οι μαθητές/-τριες ενημερώνονται από μόνοι /ες τους, από τους/τις συμμαθητές/-τριες τους, από τους γονείς τους, από τους καθηγητές/-τριες τους, από το σχολείο, από όλα τα παραπάνω, από τίποτα από τα παραπάνω. Τα παραπάνω συνιστούν τις προτεινόμενες επιλογές των ερωτωμένων.

Στο εικοστό πρώτο ερώτημα κλειστού τύπου και αυτό, οι μαθητές//τριες καλούνται να δηλώσουν πού αναφέρονται τα μαθητικά τους δικαιώματα. Έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν μία ή περισσότερες από τις προτεινόμενες επιλογές, όπως επίσης και να συμπληρώσουν ελεύθερα κάποιο άλλο περιεχόμενο των μαθητικών δικαιωμάτων τους. Τα μαθητικά δικαιώματα των μαθητών/-τριων αναφέρονται στο δικαίωμα να συμμετέχουν στο σχολείο της περιοχής τους, στο δικαίωμα να βρίσκονται σε άνετο περιβάλλον μάθησης χωρίς παρενοχλήσεις, στο οποίο θα διασφαλίζεται η σωματική και η ψυχική του υγεία, στο δικαίωμα ίσης μεταχείρισης, απρόσκοπτης και δίχως δυσκολίες συμμετοχής στο μάθημα, στο δικαίωμα ενημέρωσης αναφορικά με τις αλλαγές που αφορούν το σχολείο, στο δικαίωμα της συναπόφασης, στο δικαίωμα να ενημερώνονται αναφορικά με τα δικαιώματά τους, στο δικαίωμα να εκφράζουν τις απόψεις τους για οτιδήποτε τους επηρεάζει στο δικαίωμα στην οργάνωση των εμπειριών μάθησης ή σε όλα τα παραπάνω.

Το εικοστό δεύτερο ερώτημα, επίσης κλειστού τύπου, αναφέρεται στην άποψη των μαθητών/-τριων για το εάν τα δικαιώματα που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη απάντηση καλύπτουν όλο το

φάσμα των δικαιωμάτων που θα ήθελαν να έχουν. Με ένα ναι ή ένα όχι δηλώνουν την άποψη τους. Στην συνέχεια το εικοστό τρίτο ερώτημα διαιρείται σε δύο μέρη. Το πρώτο αφορά την άποψη των ερωτωμένων για τα ίσα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες που πρέπει να έχουν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες. Με ναι ή όχι δηλώνουν εάν πρέπει ή αν δεν πρέπει κατά την κρίση τους να έχουν όλοι και όλες ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Το δεύτερο μέρος του ερωτήματος είναι πάλι κλειστού τύπου και οι ερωτώμενοι/-ες καλούνται να δηλώσουν με ναι ή όχι εάν συμβαίνει αυτό στο σχολείο τους.

Το εικοστό τέταρτο ερώτημα διαιρείται επίσης σε δύο μέρη. Αρχικά οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν με ναι ή όχι εάν θεωρούν ότι τα δικαιώματά τους καταπατώνται στο σχολείο. Στην συνέχεια αν δηλώνουν ναι, επιλέγουν μία ή περισσότερες επιλογές από τις προτεινόμενες, οι οποίες αφορούν τα πρόσωπα από τα οποία καταπατούνται τα δικαιώματά τους καθώς επίσης αιτιολογούν σύντομα τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα πρόσωπα καταπατούν τα δικαιώματα. Δίνεται και η επιλογή να συμπληρώσουν ελεύθερα κάποιο άλλο πρόσωπο που κατά την κρίση τους καταπατά τα δικαιώματα. Τρεις είναι οι δοσμένες επιλογές : οι μαθητές/-τριες, οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση.

Στο εικοστό πέμπτο ερώτημα κλειστού τύπου, οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν εάν μπορούν να εκφράσουν την γνώμη τους ελεύθερα στο σχολείο ή εάν δεν μπορούν, με ένα ναι ή ένα όχι. Στο ίδιο μοτίβο κινείται και το εικοστό έκτο ερώτημα κλειστού τύπου, στο οποίο οι ερωτώμενοι/-ες με ένα ναι ή ένα όχι δηλώνουν την άποψή τους σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την δική τους άποψη. Το εικοστό έβδομο ερώτημα κλειστού τύπου και αυτό, ζητά από τους/τις ερωτώμενους/-ες να δηλώσουν με ναι ή όχι, εάν οι εκπαιδευτικοί τους/τις ενθαρρύνουν να εκφράσουν τη γνώμη τους ελεύθερα.

Το εικοστό όγδοο ερώτημα της συνέντευξης, διαιρείται σε τέσσερα μέρη, είναι κλειστού τύπου και οι μαθητές/-τριες καλούνται να χαρακτηρίσουν τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Το πρώτο μέρος του ερωτήματος ζητά από τους/τις ερωτώμενους/-ες να χαρακτηρίσουν τις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους ως πολύ καλές, καλές, μέτριες, κακές, ή αδιάφορες (πεντάβαθμη κλίμακα Likert), το δεύτερο μέρος ζητά να χαρακτηρίσουν οι ερωτώμενοι/-ες τις σχέσεις τους με τους/τις καθηγητές/-τριες τους έχοντας τις ίδιες επιλογές, το τρίτο μέρος ζητά να χαρακτηρίσουν τις σχέσεις τους με τον/την διευθυντή/-ριά τους και το τέταρτο ζητά να χαρακτηρίσουν τις σχέσεις τους με την οικογένειά τους.

Το εικοστό ένατο ερώτημα κλειστού τύπου, ζητά από τους/τις ερωτώμενους/-ες να δηλώσουν σε τι αφορούν οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους. Έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν μία ή περισσότερες επιλογές από τις έξι προτεινόμενες οι οποίες είναι : Με τους συμμαθητές/-τριες τους οι ερωτώμενοι/-ες αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις, συζητούν για θέματα που τους προβληματίζουν, αναπτύσσουν σχέσεις αλληλοβοήθειας σε σχέση με τις εργασίες και τα μαθήματά τους, όλα τα παραπάνω, τίποτα από τα παραπάνω, δεν αναπτύσσουν σχέσεις γιατί δεν τις

θεωρούν σημαντικές. Επίσης τους δίνεται η δυνατότητα να συμπληρώσουν ελεύθερα οτιδήποτε άλλο κάνουν με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους.

Στο τριακοστό ερώτημα κλειστού τύπου, οι μαθητές/-τριες καλούνται να δηλώσουν σε τι αφορούν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους/τις καθηγητές/-τριες τους. Δίνονται έξι προτεινόμενες επιλογές κατά τις οποίες, οι μαθητές/-τριες με τους/τις καθηγητές/-τριες τους αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, συζητούν για θέματα που τους/τις προβληματίζουν, ακολουθούν τις συμβουλές τους, όλα τα παραπάνω, τίποτα από τα παραπάνω, δεν αναπτύσσουν σχέσεις γιατί δεν τις θεωρούν σημαντικές. Δίνεται η δυνατότητα στους/στις ερωτώμενους/-ες να επιλέξουν μία ή περισσότερες από τις παραπάνω επιλογές καθώς και να συμπληρώσουν κάτι άλλο ελεύθερα.

Το τριακοστό πρώτο ερώτημα κλειστού τύπου, αναφέρεται στο τι κάνουν οι μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Κατά την διάρκεια του μαθήματος οι μαθητές/-τριες ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους, συμμετέχουν στο μάθημα διατυπώνοντας ερωτήματα, εκφράζοντας την άποψη τους, προτείνω λύσεις σε ζητήματα που μπορεί να προκύψουν, όλα τα παραπάνω, τίποτα από τα παραπάνω. Αυτές είναι οι έξι προτεινόμενες επιλογές από τις οποίες οι μαθητές/-τριες έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν μία ή περισσότερες καθώς και να συμπληρώσουν κάτι άλλο ελεύθερα.

Σχετικά με το τριακοστό δεύτερο ερώτημα, ζητείται από τους/τις μαθητές/-τριες να δηλώσουν την σχολική τους επίδοση. Το ερώτημα αυτό είναι κλειστού τύπου, πρόκειται για μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Οι ερωτώμενοι/-ες έχουν την δυνατότητα να χαρακτηρίσουν την σχολική τους επίδοση πολύ υψηλή, ή υψηλή, ή μέτρια, ή χαμηλή, ή πολύ χαμηλή.

Στο επόμενο ερώτημα (τριακοστό τρίτο), οι μαθητές/-τριες καλούνται να δηλώσουν την συμμετοχή τους σε δράσεις κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο. Πρόκειται για ένα κλειστού τύπου ερώτημα, με πέντε προτεινόμενες επιλογές κατά τις οποίες οι μαθητές/-τριες κατά την διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις (επισκέψεις σε μουσεία, δραστηριότητες σε συνεργασία με τοπικούς φορείς, λαμβάνουν μέρος σε σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις, λαμβάνουν μέρος σε μαθητικούς διαγωνισμούς και σχολικούς αγώνες, όλα τα παραπάνω, τίποτα από τα παραπάνω. Οι ερωτώμενοι/-ες σε αυτό το ερώτημα έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν μία ή περισσότερες απαντήσεις καθώς και να συμπληρώσουν κάτι άλλο ελεύθερα.

Το τριακοστό τέταρτο ερώτημα είναι σύντομης απάντησης. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να δηλώσουν την άποψή τους σχετικά με το εάν συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής ζωής τους ότι συμμετέχουν σε αυτήν μέσα από τις σχολικές δράσεις, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, και μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Οι μαθητές/-τριες είτε δηλώσουν να είτε δηλώσουν όχι αιτιολογούν σύντομα αυτή την δήλωσή τους.

Ανοικτού τύπου ερώτημα είναι το τριακοστό πέμπτο κατά το οποίο οι ερωτώμενοι/-ες καλούνται να δηλώσουν τι τους αρέσει περισσότερο στο σχολείο. Το τελευταίο ερώτημα (τριακοστό έκτο) είναι και αυτό ανοικτού τύπου και ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να δηλώσουν τί θα ήθελαν να αλλάξουν στο σχολείο.

4.2.1. Η συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα κύρια ερευνητικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Στην κοινωνία του σήμερα, η συνέντευξη αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της μαζικής κουλτούρας μας. Είναι ένα κείμενο με διαπραγμάτευση, ένα πλέγμα, στο οποίο η δύναμη, το φύλο, η φυλή και η τάξη τέμνονται. Η συνέντευξη είναι μια συζήτηση, η τέχνη της ερώτησης και της ακρόασης. Οι άνθρωποι είναι αυτοί που δημιουργούν την πραγματικότητα της κατάστασης της συνέντευξης. Επομένως, η συνέντευξη παράγει τοποθετημένες αντιλήψεις βασισμένες σε συγκεκριμένα αλληλεπιδραστικά επεισόδια. Αυτή η μέθοδος επηρεάζεται από το προσωπικό χαρακτηριστικά του/της ερευνητή/-τριας, καθώς και της φυλής, της τάξης, της εθνικότητας και του φύλου του/της (Denzin & Lincoln, 2018:900).

Η συνέντευξη αποτελεί μία διαδικασία ανταλλαγής απόψεων ανάμεσα σε δύο είτε περισσότερα άτομα, αφορά ένα κοινό θέμα και αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσεων (Kvale, 1996 στο Cohen et al., 2007: 449). Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην κοινωνική πτυχή των ερευνητικών δεδομένων. Ακόμη, η συνέντευξη δεν αποτελεί μία διαδικασία υποκειμενική αλλά ούτε και αντικειμενική. Συνιστά μία δυποκειμενική διαδικασία, ένα κομμάτι της ίδιας της ζωής καθώς ερευνητές/-τριες και συνεντευξιαζόμενοι/-ες μοιράζονται τις απόψεις και τις εμπειρίες τους (Cohen, Manion, Morrison, 2007:449). Μέσω της συνέντευξης, ο/η ερευνητής/-τρια συλλέγει αυθεντικές πληροφορίες από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/-ες, οι οποίες αφορούν τις απόψεις, τις σκέψεις και την ευαισθητοποίησή τους για το θέμα το οποίο ερευνάται (Awan et al., 2017). Βασική διαφορά της συνέντευξης από μία απλή συζήτηση είναι ότι συνιστά κύριο εργαλείο της έρευνας. Ακόμη, την συνέντευξη την συντονίζει ο/η ερευνητής/-τρια ανάλογα βέβαια και με το είδος της. Η τελευταία διαφορά της συνέντευξης με την συζήτηση, είναι ότι στην πρώτη πραγματοποιείται διάλογος/συνομιλία ανάμεσα σε άτομα που δεν γνωρίζονται (Rubin & Rubin, 1995 στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Στην δομημένη συνέντευξη υπάρχει μία προκαθορισμένη σειρά έτοιμων ερωτήσεων, στην οποία ο/η ερευνητής/-τρια και ο/η συνεντευξιαζόμενος/η πρέπει να κινηθούν και δεν μπορούν να ξεφύγουν (Κάκαρη & Κατσαντώνη, 2011). Η μόνη διαφορά με ένα ερωτηματολόγιο μιας δειγματοληπτικής έρευνας είναι οι ανοικτές ερωτήσεις που υπάρχουν στη δομημένη συνέντευξη (Robson, 2010:321).

Πολλοί ερευνητές/-τριες χρησιμοποιούν την ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται στην ευελιξία και στην άνεση που έχει ο/η ερευνητής/-τριας και ο/η συνεντευξιαζόμενος/-η στα πλαίσια αυτού του είδους συνέντευξης καθώς και στην μεγαλύτερη αλληλεπίδραση που μπορούν να έχουν. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές είναι διστακτικοί διότι νιώθουν άβολα όταν μαγνητοφωνούνται και πιστεύουν ότι η συνέντευξη είναι μία μορφή αξιολόγησής τους (Μάγος, 2005). Ακόμη στην ημιδομημένη συνέντευξη, παρόλο που οι ερωτήσεις είναι σχεδιασμένες από πριν, κατά την διάρκεια μπορεί ο/η ερευνητής/-τρια να αλλάξει την διατύπωση είτε τη σειρά τους, είτε και να πραγματοποιηθούν συμπληρωματικές ερωτήσεις καθώς κάποιες ήδη σχεδιασμένες να μην απαντηθούν από τον/την συνεντευξιαζόμενο/-η (Robson, 2010:321).

Η συνέντευξη δεν αποτελεί ένα εύκολο ερευνητικό εργαλείο. Όμως αξίζει να αναφερθεί ότι παρέχει στον ερευνητή/-τρια σημαντικό υλικό γεμάτο πληροφορίες. Σημαντικό μειονέκτημα της συνιστά ο χρόνος που απαιτείται κατά τον σχεδιασμό της, κατά την διεξαγωγή της καθώς και κατά την επεξεργασία των δεδομένων. Συνεπώς η συνέντευξη συνιστά μία χρονοβόρα διαδικασία σε όλα τα στάδια της. Από την άλλη πλευρά ένα βασικό πλεονέκτημά της πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξης είναι ότι κατά την διεξαγωγή της ο/η ερευνητής/-τρια μπορεί να έχει μία ολοκληρωμένη άποψη και καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων του/της ερωτώμενου/-ης, μέσω των μη λεκτικών μηνυμάτων που λαμβάνει, τα οποία μπορεί να αλλάξουν το νόημα των τελικών απαντήσεων. Ακόμη στην συνέντευξη τίθεται και το θέμα της αξιοπιστίας διότι δεν είναι εύκολο να μην υπάρχουν μεροληψίες. Επομένως είναι σημαντικό ο/η ερευνητής/-τρια να είναι επαγγελματίας και έμπειρος/-η έτσι ώστε να αποφευχθούν όσο το δυνατόν γίνεται οι μεροληψίες (Robson, 2010:323,324).

Στην συνέχεια, ένα ακόμη πλεονέκτημα της συνέντευξης αποτελεί η ευελιξία των ερωτήσεων. Ο/η ερευνητής/-τρια μπορεί να αλλάξει την σειρά των ερωτήσεων καθώς και να διατυπώσει διαφορετικά τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι αυθεντικές και πηγάζουν από μέσα τους, τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους. Σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά εργαλεία, στα οποία οι ερωτώμενοι/-ες επεξεργάζονται τις ερωτήσεις και απαντούν ανάλογα (ερωτηματολόγιο). Τέλος, ο αριθμός των ερωτώμενων είναι λιγότερος σε σχέση με το ερωτηματολόγιο για παράδειγμα. Παρόλα αυτά όμως δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μέσω της συνέντευξης το θέμα μπορεί να διερευνηθεί σε βάθος και να δοθούν σημαντικές και ενδιαφέρουσες απαντήσεις (Ανδρεαδάκης, 2020).

Σχετικά με το περιεχόμενο της συνέντευξης, αυτό αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων. Στην ερευνητική συνέντευξη χρησιμοποιούνται οι ανοικτές ερωτήσεις, οι κλειστές ερωτήσεις και οι μονάδες κλίμακας.

Οι ανοικτές ερωτήσεις διακρίνονται από ευελιξία και δίνεται η δυνατότητα της κατανόησης του θέματος σε βάθος. Βέβαια υπάρχει περίπτωση να χαθεί ο έλεγχος από τον/την ερευνητή/-τρια και

η ανάλυσή τους είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Δεν υπάρχει κανένας περιορισμός ως προς το περιεχόμενο τους εκτός από το κοινό θέμα που διερευνάται. Στις κλειστές ερωτήσεις οι ερωτώμενοι/-ες θα πρέπει να επιλέξουν απαντήσεις από αυτές που ήδη δίνονται στην ερώτηση. Οι μονάδες κλίμακας ίσως να μην έχουν ακριβώς την μορφή ερώτησης και οι ερωτώμενοι/-ες θα πρέπει να συμφωνήσουν απόλυτα, περισσότερο, λιγότερο η καθόλου είτε να είναι ουδέτεροι. Μπορεί να θεωρείτε ξεχωριστός τύπος αλλά μπορεί να θεωρείται και κλειστού τύπου ερώτηση (Robson, 2010:326,327). Να σημειωθεί ότι οι ανοικτές και οι κλειστές ερωτήσεις ανάλογα με το περιεχόμενό τους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε περιγραφικές, συμπεριφορικές, ερωτήσεις γνώσης, δημογραφικές ερωτήσεις, υποβάθρου ερωτήσεις που σχετίζονται με την πείρα κ.ά. (Cohen et al., 2007).

Στην συνέχεια η ερώτηση που κάνει ο/η ερευνητής/-τρια στους/στις ερωτώμενους/ες μπορεί να είναι διερευνητική στοχεύοντας να λάβει περισσότερες πληροφορίες για το θέμα, όταν νιώθει ότι και οι ερωτώμενοι έχουν και άλλα να πουν. Η διερευνητική ερώτηση συνιστά μορφή τέχνης και είναι δύσκολο να διεκπεραιωθεί από αρχάριους/-ες ερευνητές/-τριες. Σε σχέση με τις ερωτήσεις παρότρυνσης, αυτές δείχνουν στους/στις ερωτώμενους/-ες την έκταση και το πλήθος των πιθανών απαντήσεων που περιμένει ο/η ερευνητής/-τρια να λάβει. Οι ερωτήσεις παρότρυνσης συνιστούν κομμάτι της καταγραφής της συνέντευξης (Robson, 2010:326,327,328).

Γενικότερα ο/η ερευνητής/-τρια μπορεί να ρωτήσει τους/τις ερωτώμενους/-ες κάποια εισαγωγικά γενικά θέματα προτού προχωρήσει στο κυρίως θέμα. Μπορεί επίσης να κάνει διάσπαρτες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Καλό θα ήταν να πραγματοποιηθούν ερωτήσεις που αφορούν το παρόν πρώτα και στην συνέχεια ερωτήσεις που αφορούν το παρελθόν και το μέλλον. Τέλος, όσον αφορά τις τελευταίες ερωτήσεις μπορεί ο/η ερευνητής/-τρια να επιτρέψει στους/στις ερωτώμενους/ες να πουν τις εντυπώσεις τους και διάφορες πληροφορίες που θα ήθελαν να προσθέσουν. (Valenzuela & Shrivastava, n.d.).

Συνήθως οι ερευνητές προκειμένου να επεξεργαστούν το υλικό, να αναλύσουν τα δεδομένα της συνέντευξης χρησιμοποιούν την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Με την μέθοδο αυτή τα στοιχεία κατηγοριοποιούνται προκειμένου να αναδειχθεί η μεταξύ τους σχέση (Μάγος, 2005). Οι προσεγγίσεις στην ανάλυση περιεχομένου έχουν ως σκοπό να εντοπίσουν κατάλληλες κατηγορίες και μονάδες ανάλυσης, μέσα από τις οποίες αναδύεται η φύση του αναλυόμενου εγγράφου και ο σκοπός της έρευνας. Οι κατηγορίες εδραιώνονται μετά την αρχική θεώρηση του εγγράφου και καλύπτουν τις βασικές πτυχές του περιεχομένου. Στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι να πάρει ένα λεκτικό, μη-ποσοτικό ντοκουμέντο και να το μετατρέψει σε ποσοτικά δεδομένα (Cohen et al., 2007:282). Κατά την επεξεργασία του υλικού θα πρέπει να αποφεύγεται η επιρροή των αντιλήψεων του/της ερευνητή/τριας στην προσέγγιση του λόγου των συνεντευξιαζόμενων (Μάγος, 2005).

Ο/η ερευνητής οφείλει να προστατεύσει την ανωνυμία των ερωτώμενων χρησιμοποιώντας για παράδειγμα ψευδώνυμα. Είναι σημαντικό, όπως έχει ήδη αναφερθεί ότι ο/η ερευνητής/-τρια θα πρέπει να ξεκαθαρίσει στους/στις ερωτωμένους/-ες τους σκοπούς και στόχους της συνέντευξης και ότι δεν πρόκειται να τους/τις εξαπατήσει. Αν ερευνάται ένα ευαίσθητο θέμα και οι ερωτώμενοι/-ες είναι διστακτικοί/-ες, είναι σημαντικό να παρουσιάσει ο/η ερευνητής/-τρια κάποιες πληροφορίες σχετικά με το θέμα (Creswell, 2013: 152). Οι ερωτώμενοι/-ες πιέζονται και νιώθουν ότι εγκλωβίζονται κατά την άμεση συζήτηση με τον/την ερευνητή/-τρια, γιατί νιώθουν ότι μπορεί να πουν κάτι λάθος, κάτι μη αρεστό και ακόμη προσπαθούν να πουν αυτά που θέλει να ακούσει ο/η ερευνητής/-τρια (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ένα ακόμα ζήτημα συνιστούν οι πληροφορίες που λαμβάνονται άτυπα, αυτές που δεν έχουν καταγραφεί κάπου. Συνήθως τις πληροφορίες αυτές ο/η ερευνητής/-τρια δεν τις χρησιμοποιεί. Παρόλα αυτά το γεγονός αυτό αποτελεί ένα ηθικό ζήτημα ειδικά στην περίπτωση που αυτές οι πληροφορίες μπορεί να κάνουν κακό στους/στις ερωτωμένους/-ες. Τέλος, πολλές φορές μπορεί και ο/η ερευνητής/-τρια να μοιραστεί δικές του/της προσωπικές εμπειρίες με τους/τις ερωτωμένους κατά την διεξαγωγή της συνέντευξης. Το γεγονός αυτό μπορεί να βοηθά στη δημιουργία ενός καλού κλίματος αλλά από την άλλη πλευρά μπορεί αυτές οι πληροφορίες να χρησιμοποιηθούν εις βάρος του/της ερευνητή/-τρια αργότερα (Creswell, 2013: 152).

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στο νησί της Ρόδου. Οι μαθητές/-τριες οι οποίοι/-ες αποτελούν το δείγμα της έρευνας είναι από το συγκεκριμένο νησί. Επίσης είναι μαθητές/-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις μαθητών/-τριων από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο αριθμός του δείγματος δεν είναι μεγάλος. Επομένως το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Τα πορίσματα της έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα. Τέλος, η μελέτη εστιάζει στη δημόσια εκπαίδευση και στη διερεύνηση του αντίστοιχου νομοθετικού πλαισίου.

4.4 Περιγραφή του δείγματος

Πίνακας 1: Το φύλο των ερωτηθέντων

ΦΥΛΟ	ΜΑΘΗΤΕΣ/- ΤΡΙΕΣ	%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	12	60
ΑΓΟΡΙΑ	8	40
ΣΥΝΟΛΟ	20	100

Το δείγμα των ερωτώμενων επιλέχθηκε τυχαία και ρωτήθηκαν 20 συνολικά μαθητές/-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς/αυτές οι δώδεκα (12-60%) είναι κορίτσια και οι οχτώ (8-40%) είναι αγόρια.

Πίνακας 2: Ηλικία των ερωτηθέντων

ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΕΤΗ	ΜΑΘΗΤΕΣ/- ΤΡΙΕΣ	%
17	11	55
16	5	25
15	3	15
14	1	5
ΣΥΝΟΛΟ	20	100

Από τους/τις ερωτώμενους/-ες μαθητές/-τριες οι έντεκα (11-55%) είναι δεκαεπτά (17) ετών, οι πέντε (5-25%) είναι δεκαέξι (16) ετών, οι τρεις (3-15%) είναι δεκαπέντε (15) ετών και ένας/μία (1-5%) είναι δεκατεσσάρων (14) ετών.

Πίνακας 3: Τύπος Σχολείου

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ	%
ΔΗΜΟΣΙΟ	18	90
ΙΔΙΩΤΙΚΟ	2	10
ΣΥΝΟΛΟ	20	100

Από τους/τις μαθητές/-τριες που ρωτήθηκαν οι δεκαοχτώ (18-90%) φοιτούν σε δημόσιο σχολείο ενώ μόνο οι δύο (2-10%) φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο.

Πίνακας 4: Είδος Σχολείου

ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ	%
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	3	15
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	0	0
ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	17	85
ΣΥΝΟΛΟ	20	100

Το δείγμα των ερωτώμενων κατανέμεται ως εξής: τρεις (3-15%) είναι μαθητές/-τριες γυμνασίου και δεκαεπτά (17-85%) είναι μαθητές/-τριες γενικού λυκείου. Κανένα/καμία δεν είναι μαθητής/-τρια επαγγελματικού λυκείου.

4.5 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις δια ζώσης. Προηγήθηκε τηλεφωνική επαφή με τους/τις μαθητές/-τριες οι οποίοι/-ες επιλέχθηκαν τυχαία. Οι ημερομηνίες των συναντήσεων ορίστηκαν τηλεφωνικά, όπως και η ενημέρωση των ερωτώμενων για το αντικείμενο της έρευνας έγινε μέσω του τηλεφώνου. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες ώρες και ημερομηνίες στο χώρο του/της συνεντευξιαζόμενου/-ης.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη χρονική περίοδο 31 Ιουλίου του τρέχοντος έτους έως 8 Αυγούστου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση σημειώσεων σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Οι μαθητές/-τριες είχαν μεγάλη προθυμία να συμβάλλουν στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας γεγονός το οποίο αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος.

Κεφάλαιο 5^ο Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΥΣ/-ΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων.

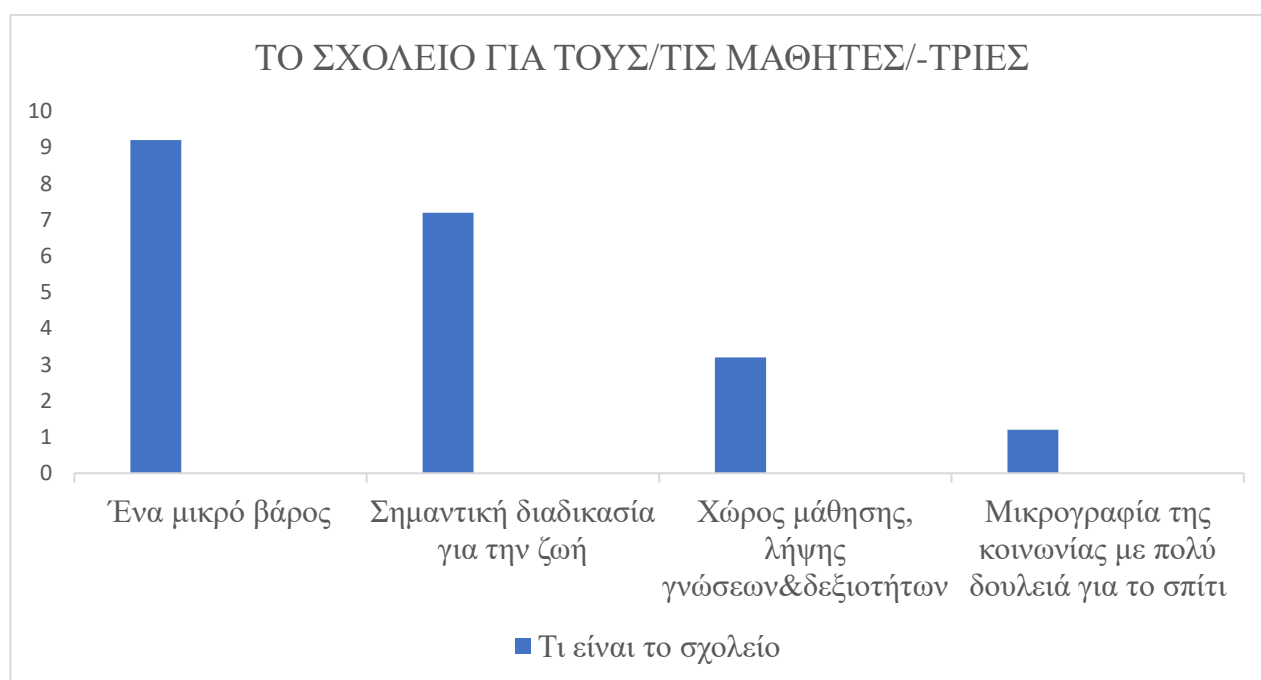
Το σχολείο είναι ένα 'μικρό βάρος', ρουτίνα, αγώνας αντοχής: 9 απαντήσεις

Σχολείο είναι μία σημαντική -χρήσιμη διαδικασία για το μέλλον, την ζωή μου, την επαγγελματική μου πορεία: 7 απαντήσεις

Σχολείο είναι ένας χώρος μάθησης, λήψης γνώσεων/ , δεξιοτήτων: 3 απαντήσεις

Το σχολείο είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας με πολύ δουλειά για το σπίτι: 1 απάντηση

Σχεδιάγραμμα 1: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με το τί είναι το σχολείο για εκείνους/ες



Στο ανοικτό ερώτημα σχετικά με το τί είναι το σχολείο για τους/τις μαθητές/-τριες δόθηκαν απαντήσεις οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν βάσει το περιεχόμενό τους. Κυρίαρχη είναι η άποψη των μαθητών/-τριων σε ποσοστό 45%, κατά την οποία το σχολείο για αυτούς/-ες είναι ένα μικρό βάρος, ένας αγώνας αντοχής, μία ρουτίνα. Εκλαμβάνουν το σχολείο ως μία υποχρέωση. Στην συνέχεια σε ποσοστό 35% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι το σχολείο είναι μία σημαντική, χρήσιμη διαδικασία για την ζωή τους, την επαγγελματική τους πορεία και το μέλλον τους. Εκλαμβάνεται ως τα πρώτα και σημαντικά βήματα της ζωής τους. Αμέσως μετά σε ποσοστό 15%, οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι το

σχολείο είναι ένα μέρος, ένας χώρος μάθησης, λήψης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων. Εκλαμβάνεται ως ένα μέσο μόρφωσης. Τέλος, σε ποσοστό 5%, οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι το σχολείο είναι μία μικρογραφία της κοινωνίας με πολύ δουλειά για το σπίτι.

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥΣ ΩΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ.

Σε αυτό το ανοικτό ερώτημα οι απαντήσεις των μαθητών/-τριων κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους.

Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων

Συνέπεια και αξιοπρεπή συμπεριφορά :11 απαντήσεις

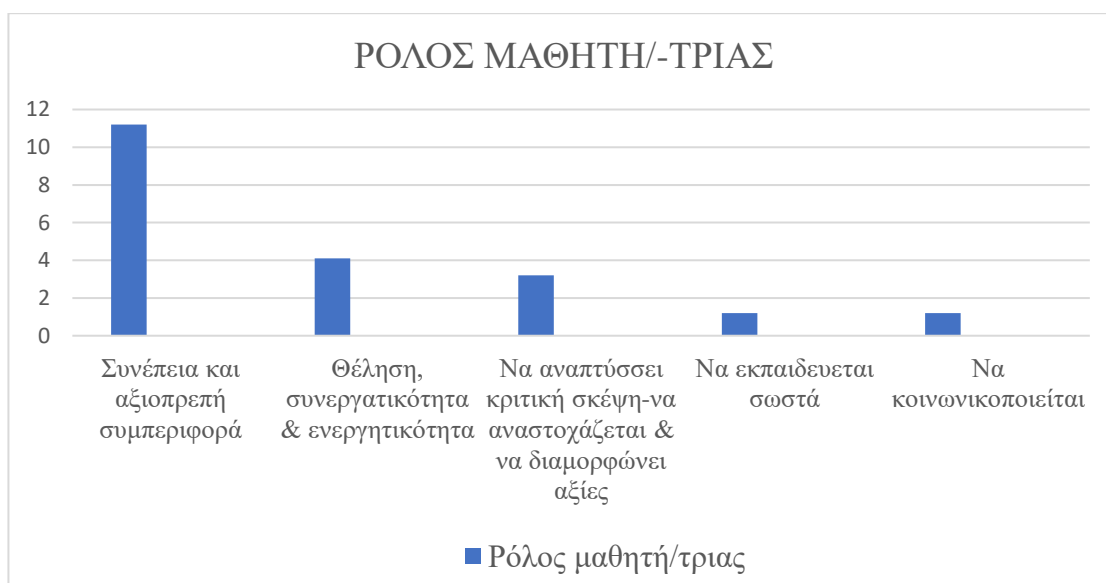
Θέληση, συνεργατικότητα & ενεργητικότητα: 4 απαντήσεις

Να αναπτύσσει κριτική σκέψη-να αναστοχάζεται & να διαμορφώνει αξίες:3 απαντήσεις

Να εκπαιδεύεται σωστά :1 απάντηση

Να κοινωνικοποιείται:1 απάντηση

Σχεδιάγραμμα 2: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους.



Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σε αυτό το ανοικτό ερώτημα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους. Σε ποσοστό 55% κυρίαρχη είναι η άποψη των μαθητών-τριων, κατά την οποία τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους είναι η συνέπεια ως προς τις υποχρεώσεις τους και η αξιοπρεπή συμπεριφορά, τονίζοντας τον σεβασμό, με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, κυρίως τους/τις συμμαθητές/-τριες τους και τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές/-τριες, στην συνέχεια, σε ποσοστό 20% δηλώνουν ότι πρέπει να έχουν θέληση, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις διαδικασίες που αφορούν το σχολείο. Σε μικρότερο ποσοστό, 15%, οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι ο ρόλος τους αφορά την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, την διαμόρφωση αξιών καθώς και να

μπαίνουν στην διαδικασία του αναστοχασμού. Σε ποσοστό μόλις 5% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι ο ρόλος τους περιορίζεται στην σωστή εκπαίδευση καθώς και σε ισάξιο ποσοστό (5%) δηλώνουν ότι ο ρόλος τους αφορά την κοινωνικοποίησή τους.

ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΟΙ ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ/-ΕΣ ΟΤΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΧΕΙ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΙΔΙΟΥΣ/-ΕΣ.

Πάρα πολύ :1 ερωτώμενος/-η

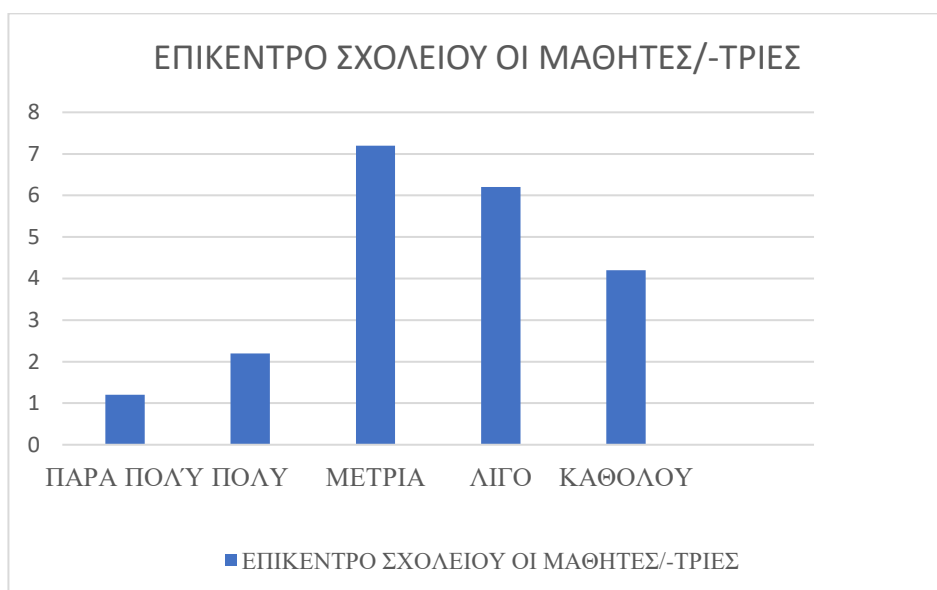
Πολύ: 2 ερωτώμενοι/-ες

Μέτρια: 7 ερωτώμενοι/-ες

Λίγο: 6 ερωτώμενοι/-ες

Καθόλου: 4 ερωτώμενοι/-ες

Σχεδιάγραμμα 3: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων αναφορικά με τον βαθμό που έχει το σχολείο επίκεντρο τους/τις ίδιους/-ες .



Οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι το σχολείο έχει επίκεντρο αυτούς/-ες σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σε ποσοστό 5%, σε πολύ μεγάλο βαθμό σε ποσοστό 10%, μέτρια σε ποσοστό 35%, λίγο σε ποσοστό 30% και καθόλου σε ποσοστό 20%. Παρατηρείται ότι είναι αρκετά περισσότεροι/-ες οι μαθητές/-τριες που δηλώνουν ότι το σχολείο έχει μέτρια έως καθόλου επίκεντρο τους/τις μαθητές/-τριες του έναντι των μαθητών/-τριων που δηλώνουν ότι είναι επίκεντρο πάρα πολύ έως πολύ.

ΤΙ ΘΕΩΡΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΟΤΙ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΤΑΙ/ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τις συμπεριφορές των ανθρώπων: 12 απαντήσεις

Γνώσεις δια βίου: 7 απαντήσεις

Ικανότητες για οικονομική ανάπτυξη: 2 απαντήσεις

Περιβαλλοντική συνείδηση: 3 απαντήσεις

Δημιουργική σκέψη: 7 απαντήσεις

Βιωματική Μάθηση: 4 απαντήσεις

Όλα τα παραπάνω: 2 απαντήσεις

Κάτι άλλο τι: 2 απαντήσεις

Σχεδιάγραμμα 4: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με τι θεωρούν ότι αναπτύσσεται/αναπτύσσονται στο σχολείο



Στο ερώτημα αυτό, κυρίαρχη φαίνεται να είναι η άποψη των μαθητών/-τριων σε ποσοστό 60%, ότι στο σχολείο αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Ακολουθεί η άποψη με ποσοστό 35% ότι στο σχολείο αναπτύσσονται γνώσεις δια βίου καθώς και η άποψη ότι αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη με ίσο ποσοστό (35%). Στην συνέχεια οι μαθητές/-τριες με ποσοστό 20%, δηλώνουν ότι στο σχολείο αναπτύσσεται η βιωματική μάθηση και με μικρότερο ποσοστό, 15%, δηλώνουν ότι αναπτύσσεται η περιβαλλοντική συνείδηση. Με ίσο

ποσοστό, 10% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι στο σχολείο αναπτύσσονται ικανότητες για οικονομική ανάπτυξη, καθώς και όλα τα παραπάνω. Συμπληρωματικά οι μαθητές/-τριες με ποσοστό 10% δηλώνουν ότι στο σχολείο αναπτύσσεται ο ανταγωνισμός καθώς και η αυτούσια παράθεση (ΑΛΛΟ).

ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ Ο ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ.

Μία πλειάδα απαντήσεων δόθηκε σε αυτό το ανοικτό ερώτημα. Ελεύθερος χρόνος για τους μαθητές/-τριες είναι:

- Η στιγμή χαλάρωσης, να κάνουν πράγματα που τους/τις ευχαριστούν.
- Να κάνουν πράγματα που τους/τις ενδιαφέρουν και να ασχολούνται λίγο παραπάνω με τον εαυτό τους.
- Ο χρόνος που ξεκουράζονται, δεν διαβάζουν κατά τον οποίο συνήθως πηγαίνουν βόλτες.
- Να κάνουν κάτι δημιουργικό που τους/τις ευχαριστεί.
- Ελεύθερος χρόνος είναι να ξεκουράζονται και να χαλαρώνουν.
- Είναι ηρεμία, δημιουργικότητα μία ευκαιρία για κάτι καινούργιο.
- Να έχουν χρόνο να κάνουν πράγματα για τον εαυτό τους, χωρίς να αγχώνονται για κάτι.
- Χρόνος που κάνουν ότι τους αρέσει και ότι τους ευχαριστεί.
- Η ελευθερία να κάνουν ό,τι τους ευχαριστεί.
- Χρόνος ελεύθερης σκέψης, χαλάρωσης, κοινωνικοποίησης και χρόνος αξιοποίησης των πραγμάτων που αγαπάνε και κάνουν.
- Είναι σημαντικό να έχουν ελεύθερο χρόνο για να χαλαρώνουν και να μπορούν να επεξεργαστούν τις γνώσεις που πήραν.
- Να κάνουν πράγματα για τον εαυτό τους, να χαλαρώνουν, να ξεκουράζονται, να περνάνε καλά.
- Να Κάνουν πράγματα που δεν μπορούν να κάνουν όταν είναι απασχολημένοι/-ες.
- Να κάνουν πράγματα που δεν κάνουν στο σχολείο και τους/τις ευχαριστούν.
- Ο ελεύθερος χρόνος παίζει μεγάλο ρόλο στη ζωή τους, διότι κατά την διάρκεια του, καλλιεργούν και βελτιώνουν τον εαυτό τους και τις δεξιότητές τους.
- Είναι η περίοδος που τους επιτρέπει να κάνουν ότι επιθυμούν μόνο που είναι δύσκολη η εύρεση του.
- Η ώρα ξεκούρασης που όλο και μειώνεται
- Να περνάνε καλά με/και για τον εαυτό τους.
- Τα πάντα

Για τους μαθητές/-τριες ελεύθερος χρόνος είναι οι στιγμές χαλάρωσης και ξεκούρασης, κατά τις οποίες περνάνε καλά, κάνουν πράγματα που αγαπούν, κάνουν βόλτες, περνάνε χρόνο με τον εαυτό τους κυρίως. Είναι οι στιγμές χωρίς άγχος κάνοντας δημιουργικά πράγματα και επεξεργάζονται τις γνώσεις τους. Είναι πολύ σημαντικός ο ελεύθερος χρόνος για αυτούς/-ες καθώς βελτιώνουν τον εαυτό τους και κάνουν κάτι καινούργιο. Ένας/μία μαθητής/-τρια δηλώνει ότι ο ελεύθερος χρόνος είναι τα πάντα. Τέλος, οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι ο ελεύθερος τους χρόνος όλο και μειώνεται και δυσκολεύονται να τον βρουν.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σχεδιάγραμμα 5: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με την ύπαρξη ελεύθερου χρόνου στο σχολείο

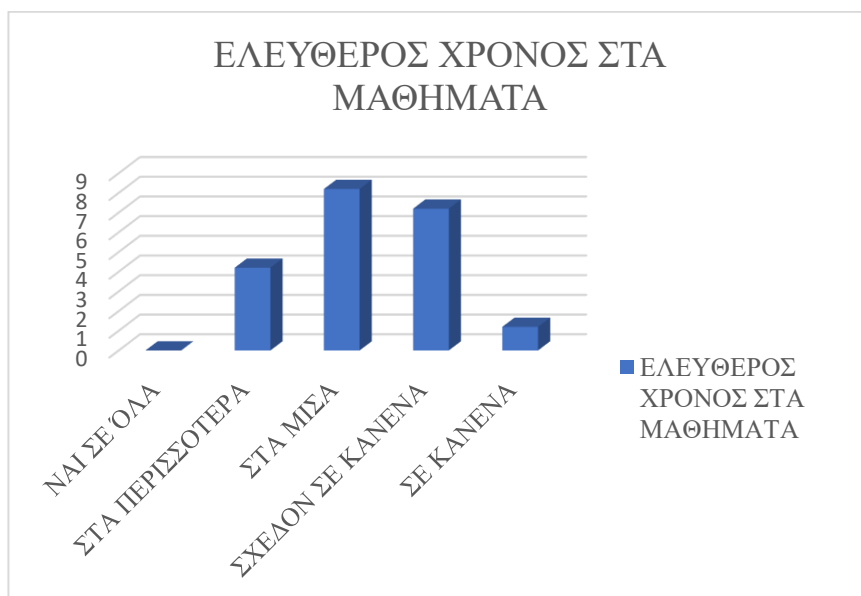


Οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν με ποσοστό 50% ότι υπάρχει ελεύθερος χρόνος κατά την διάρκεια της παρουσίας τους στο σχολείο. Στον αντίποδα, με ίσο ποσοστό 50% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος κατή την διάρκεια της παρουσίας τους στο σχολείο.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΑΝ ΤΕΛΙΚΑ ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥΣ.

Σχεδιάγραμμα 6: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων για την ύπαρξη του ελεύθερου χρόνου αναφορικά με τα μαθήματά τους.

Ναι σε όλα: 0 / Στα περισσότερα: 4 / Στα μισά: 8 / Σχεδόν σε κανένα: 7 / Σε κανένα: 1



Ο ελεύθερος χρόνος, ο οποίος σύμφωνα με έρευνες σχετίζεται με το χρονικό διάστημα όπου η διδασκαλία χαλαρώνει και συζητάει ο/η εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/-τριες ελεύθερα διάφορα ζητήματα, οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν σε ποσοστό 40% ότι υπάρχει στα μισά μαθήματα, σε ποσοστό 35% ότι σχεδόν σε κανένα μάθημα δεν υπάρχει, σε ποσοστό 20% δηλώνουν ότι υπάρχει στα περισσότερα και σε ποσοστό 5% ότι δεν υπάρχει σε κανένα μάθημα. Κανένας/καμία δεν δήλωσε ότι υπάρχει σε όλα τα μαθήματα ελεύθερος χρόνος.

ΑΣΧΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΛΛΕΙΜΑΤΟΣ

Χαλαρώνουν από το μάθημα: 5 απαντήσεις

Μιλάνε με τους/τις φίλους/-ες τους: 13 απαντήσεις

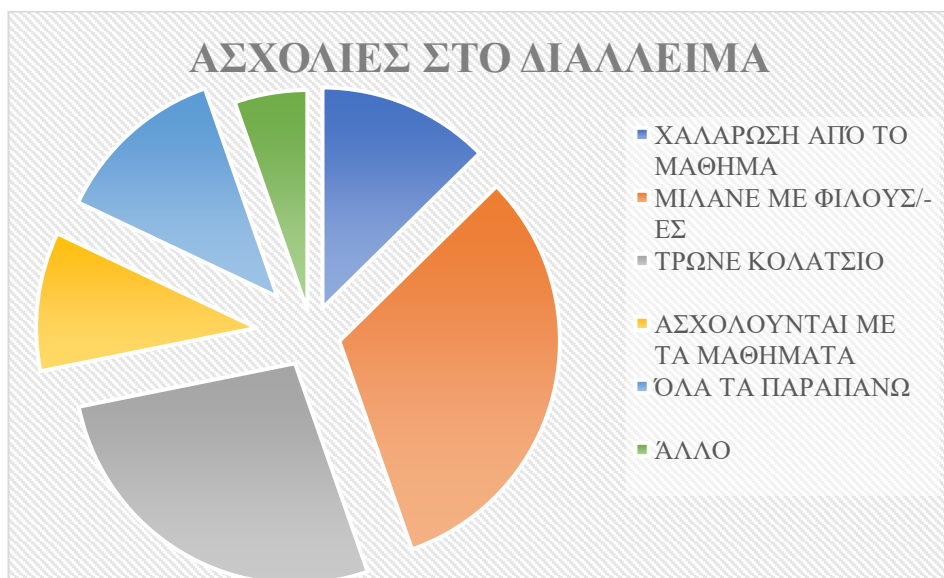
Τρώνε κολατσιό: 11 απαντήσεις

Ασχολούνται με τα μαθήματά τους: 4 απαντήσεις

Όλα τα παραπάνω: 5 απαντήσεις

Κάτι άλλο τι. : 2 απαντήσεις

Σχεδιάγραμμα 7: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με τις ασχολίες τους την ώρα του διαλλείματος



Οι μαθητές/-τριες την ώρα του διαλλείματος σε μεγάλο ποσοστό 65% μιλάνε με τους/τις φίλους/-ες τους. Σε μικρότερο ποσοστό 55% δηλώνουν ότι τρώνε το κολατσίο τους. Σε ποσοστό 25% δηλώνουν ότι χαλαρώνουν από τα μαθήματα αλλά και ότι ασχολούνται με όλα τα παραπάνω. Στην συνέχεια οι μαθητές/-τριες σε ποσοστό 20% δηλώνουν ότι ασχολούνται με τα μαθήματα τους κατά την διάρκεια του διαλλείματος. Συμπληρωματικά, σε μικρό ποσοστό 10% δηλώνουν ότι κάθονται ολομόναχοι/-ες και ότι παίζουν βόλεϊ (ΑΛΛΟ).

ΕΠΙΒΑΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ

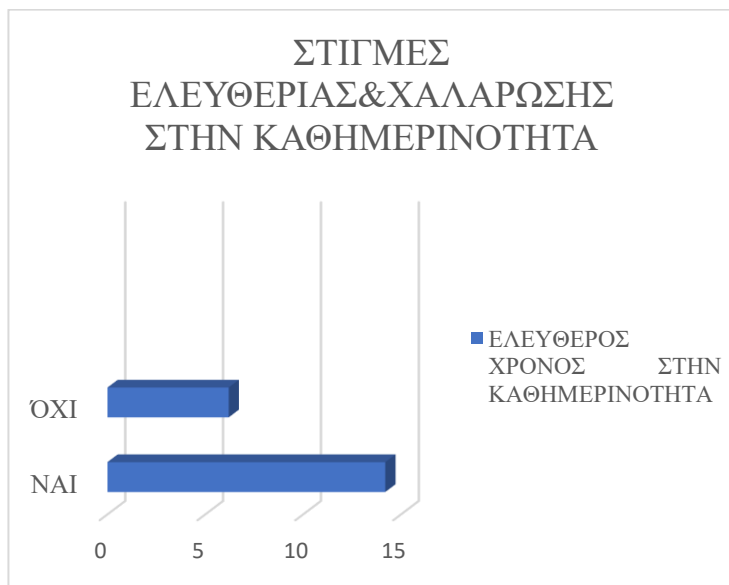
Σχεδιάγραμμα 8: Απαντήσεις μαθητών/-τριων σχετικά με την επιβάρυνση με εργασίες για το σπίτι



Οι μαθητές/-τριες σε μεγάλο ποσοστό 75% δηλώνουν ότι επιβαρύνονται με πολλές εργασίες για το σπίτι, ενώ σε μικρότερο ποσοστό 25% δηλώνουν ότι δεν επιβαρύνονται.

ΣΤΙΓΜΕΣ ΗΡΕΜΙΑΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΚΑΙ ΧΑΛΑΡΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ

Σχεδιάγραμμα 9: Απαντήσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με το εάν υπάρχουν στην καθημερινότητά τους εντός και εκτός σχολείου στιγμές ηρεμίας, ελευθερίας και χαλάρωσης.



Οι μαθητές/-τριες δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό 70% ότι υπάρχουν στην καθημερινότητά τους στιγμές ηρεμίας, ελευθερίας και χαλάρωσης εντός και εκτός σχολείου. Σε μικρότερο ποσοστό 30% δηλώνουν ότι δεν υπάρχουν.

ΥΠΑΡΞΗ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πίνακας 1: Δηλώσεις Μαθητών/-τριών σχετικά με την ύπαρξη μαθητικών κοινοτήτων στο σχολείο τους.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ	%
NAI	20	100
OXI	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	20	100

Όλοι και όλες οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι υπάρχουν μαθητικές κοινότητες (πενταμελές και δεκαπενταμελές συμβούλιο) στο σχολείο τους.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

Σχολικές εκδρομές: 19 απαντήσεις

Συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/-τριων: καμία απάντηση

Συγκρούσεις μεταξύ μαθητών/-τριων και εκπαιδευτικών: 3 απαντήσεις

Σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις: 9 απαντήσεις

Δράσεις σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία: 3 απαντήσεις

Διεκδίκηση των δικαιωμάτων που τους αφορούν: 3 απαντήσεις

Όλα τα παραπάνω: 1 απάντηση

Άλλο : καμία απάντηση

Σχεδιάγραμμα 9: Απαντήσεις μαθητών/-τριων σχετικά με τα ζητήματα που πραγματεύονται οι μαθητικές κοινότητες



Οι ερωτώμενοι/-ες στο μεγαλύτερό τους ποσοστό 95% δηλώνουν ότι οι μαθητικές κοινότητες ασχολούνται με τις σχολικές εκδρομές. Σε ποσοστό 45% δηλώνουν ότι οι μαθητικές κοινότητες ασχολούνται με ζητήματα που αφορούν τις σχολικές γιορτές και τις εκδηλώσεις. Σε ίσο ποσοστό 15% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι οι μαθητικές κοινότητες ασχολούνται με θέματα που αφορούν τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών/-τριων και εκπαιδευτικών, τις δράσεις σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων που τους αφορούν. Οι μαθητικές κοινότητες ασχολούνται με όλα τα παραπάνω ζητήματα σύμφωνα με τις δηλώσεις των ερωτωμένων σε ποσοστό 5%. Τέλος, οι μαθητικές κοινότητες δεν ασχολούνται καθόλου με ζητήματα που αναφέρονται στις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/-τριων και με κάτι άλλο.

ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΟΥΝ ΚΑΙ ΜΕ ΑΛΛΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Σχεδιάγραμμα 10: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με το εάν πιστεύουν ότι οι μαθητικές κοινότητες μπορούν να ασχοληθούν και με άλλα ζητήματα



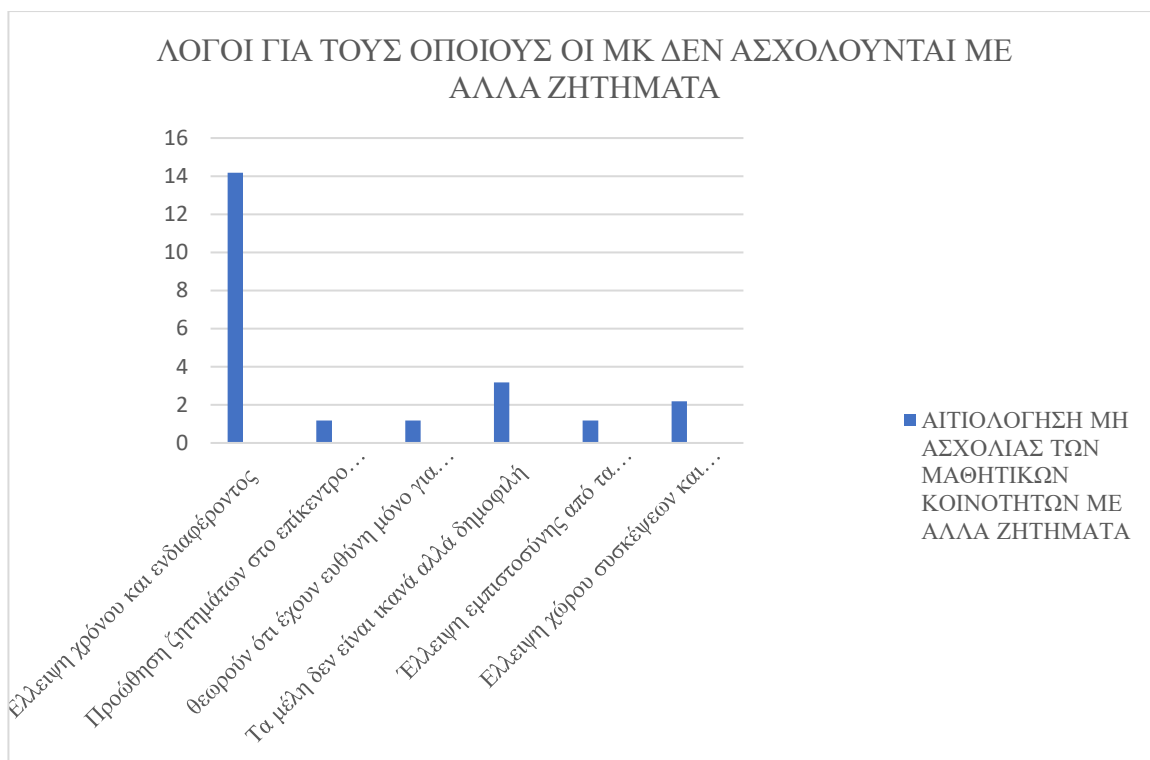
Το μεγαλύτερο ποσοστό 95% των μαθητών/-τριων δηλώνει ότι οι μαθητικές κοινότητες μπορούν να ασχοληθούν και με άλλα ζητήματα, ενώ μόνο το 10% δηλώνει ότι δεν μπορούν να ασχοληθούν με κάτι άλλο.

ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΠΟΥ ΔΗΛΩΝΟΥΝ ΟΤΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΟΥΝ ΚΑΙ ΜΕ ΑΛΛΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΕΝ ΤΟ ΚΑΝΕΙ.

Σχεδιάγραμμα 11: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με τους λόγους τους οποίους οι μαθητικές κοινότητες δεν ασχολούνται με άλλα ζητήματα

Κατηγοριοποίηση του ανοιχτού ερωτήματος με βάση το περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητών/-τριων

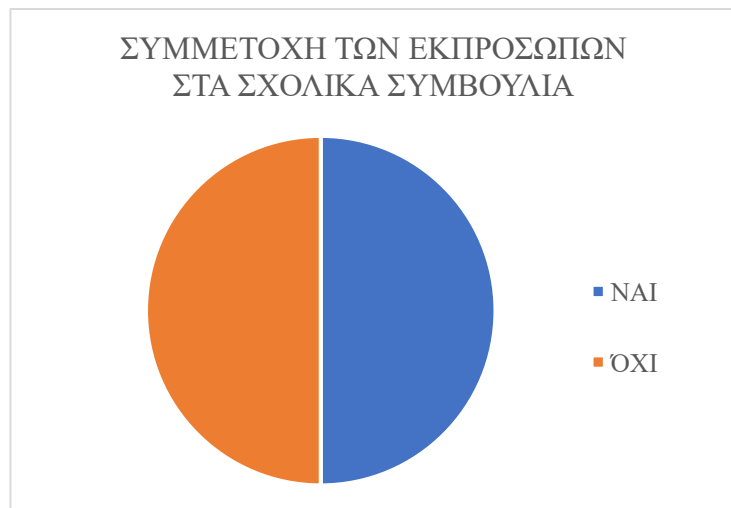
- Έλλειψη χρόνου και ενδιαφέροντος : 14 απαντήσεις
- Προωθούν ζητήματα που είναι στο επίκεντρο τους: 1 απάντηση
- Τα μέλη θεωρούν ότι είναι υπεύθυνα μόνο για τις γιορτές και τις εκδρομές : 1 απάντηση
- Τα μέλη τους δεν είναι ικανά αλλά δημοφιλή : 3 απαντήσεις
- Έλλειψη εμπιστοσύνης από τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου 1 απάντηση
- Έλλειψη χώρου συσκέψεων και έλλειψη χρημάτων: 2 απαντήσεις



Οι μαθητές/-τριες σε μεγάλο ποσοστό 70% δηλώνουν ότι οι μαθητικές κοινότητες δεν ασχολούνται με άλλα ζητήματα διότι δεν υπάρχει χρόνος και ενδιαφέρον από τα μέλη που την αποτελούν. Στην συνέχεια σε ποσοστό 15% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι τα μέλη των μαθητικών κοινοτήτων δεν είναι ικανά αλλά δημοφιλή και ασχολούνται με την δημοτικότητα τους. Ακολουθεί με ποσοστό 10% η δήλωση των ερωμένων ότι υπάρχει έλλειψη χώρου συσκέψεων καθώς και έλλειψη χρημάτων. Σε ίσο ποσοστό 5% δηλώνουν ότι οι μαθητικές κοινότητες προωθούν ζητήματα που ενδιαφέρουν τα μέλη τους, ότι θεωρούν ότι έχουν την ευθύνη μόνο για τις γιορτές και τις εκδρομές (5%) καθώς και ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας(5%).

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΕΚΠΡΟΣΩΠΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΣΥΜΒΟΥΛΙΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Σχεδιάγραμμα 12: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σε σχέση με την συμμετοχή των εκπροσώπων στα σχολικά συμβούλια που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα.



Το 50% των ερωτώμενων δηλώνει ότι οι εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων συμμετέχουν στα σχολικά συμβούλια που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα, ενώ το υπόλοιπο 50% δηλώνει ότι οι εκπρόσωποι δεν συμμετέχουν.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟΥ/ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥΣ.

Πάντα: 0 δηλώσεις / Συχνά:3 δηλώσεις / Κάποιες φορές: 9 δηλώσεις /Σπάνια: 5 δηλώσεις/ Ποτέ: 3 δηλώσεις

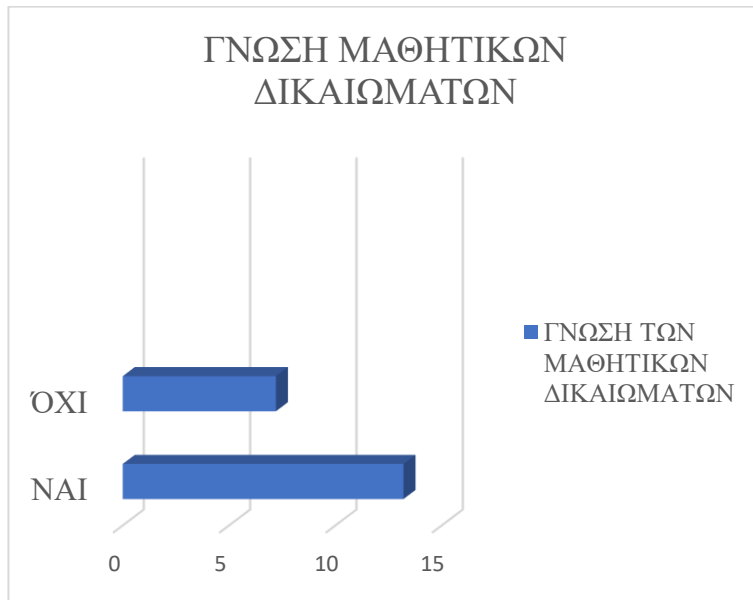
Σχεδιάγραμμα 13: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων αναφορικά με την ενημέρωση τους από τον εκπρόσωπο των μαθητικών κοινοτήτων.



Κάποιες φορές σε ποσοστό 45% δηλώνουν οι μαθητές/-τριες ότι οι εκπρόσωποι τους/τις ενημερώνουν για θέματα που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα, σε ποσοστό 25% δηλώνουν ότι τους/τις ενημερώνουν σπάνια, δεν ενημερώνονται ποτέ σε ποσοστό 15% καθώς και συχνά σε ίδιο ποσοστό. Σε ποσοστό 0% δηλώνουν ότι ενημερώνονται πάντα.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥΣ

Σχεδιάγραμμα 14: Απαντήσεις των ερωτωμένων αναφορικά με την γνώση των μαθητικών τους δικαιωμάτων.



Μεγαλύτερο είναι το ποσοστό (65%) των μαθητών/-τριων που γνωρίζουν τα μαθητικά τους δικαιώματα έναντι εκείνων που δεν τα γνωρίζουν (35%).

ΠΗΓΕΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΤΟΥΣ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Μόνος/-η μου: 5 απαντήσεις

Από τους/τις συμμαθητές/-τριες μου: 4 απαντήσεις

Από τους γονείς μου: 5 απαντήσεις

Από τους/τις καθηγητές/-τριες μου: 4 απαντήσεις

Από το σχολείο: 3 απαντήσεις

Από όλα τα παραπάνω : 1 απάντηση

Τίποτα από τα παραπάνω: 7 απαντήσεις

Σχεδιάγραμμα 15: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης των μαθητικών τους δικαιωμάτων.



Σε μεγαλύτερο ποσοστό 35% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι από τίποτα από τα παραπάνω δεν ενημερώνονται για τα μαθητικά τους δικαιώματα. Σε μικρότερο ποσοστό 25% δηλώνουν ότι ενημερώνονται μόνοι/-ες τους καθώς και από τους γονείς τους. Σε λιγότερο ποσοστό 20% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι ενημερώνονται από τους/τις συμμαθητές/-τριες τους και από τους καθηγητές/-τριες τους. Σε ακόμη μικρότερο ποσοστό 15% δηλώνουν ότι ενημερώνονται από το σχολείο και σε ελάχιστο ποσοστό 5% από όλα τα παραπάνω.

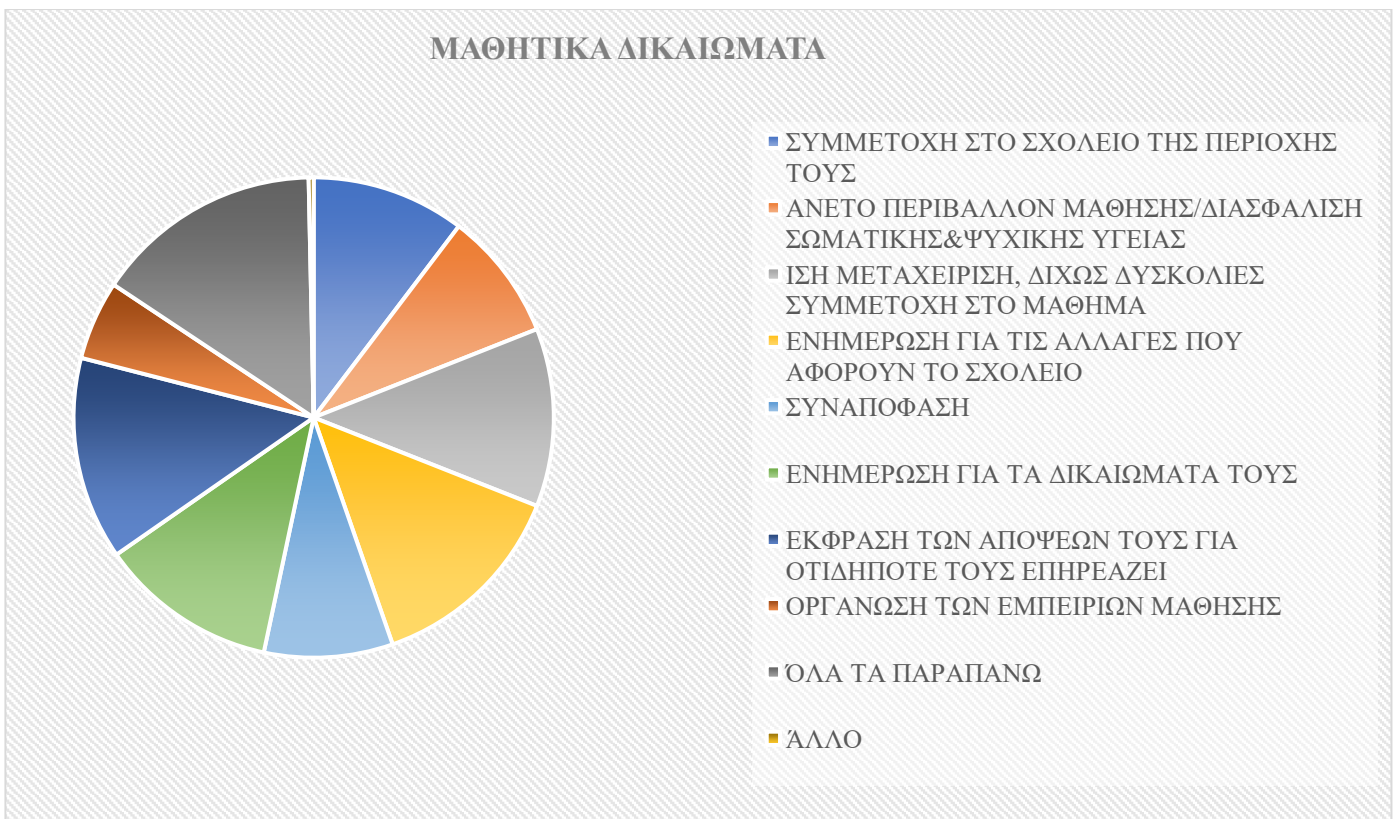
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

ΟΛΟΙ ΚΑΙ ΟΛΕΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΕΧΟΥΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ:

να συμμετέχουν στο σχολείο της περιοχής τους:	6 απαντήσεις
να βρίσκονται σε άνετο περιβάλλον μάθησης χωρίς παρενοχλήσεις, στο οποίο θα διασφαλίζεται η σωματική και η ψυχική του υγεία:	5 απαντήσεις
ίσης μεταχείρισης, απρόσκοπτης και δίχως δυσκολίες συμμετοχής στο μάθημα:	7 απαντήσεις
ενημέρωσης αναφορικά με τις αλλαγές που αφορούν το σχολείο	8 απαντήσεις
στη συναπόφαση:	5 απαντήσεις

να ενημερώνονται αναφορικά με τα δικαιώματά τους:	7 απαντήσεις
να εκφράζουν τις απόψεις τους για οτιδήποτε τους επηρεάζει:	8 απαντήσεις
στην οργάνωση των εμπειριών μάθησης:	3 απαντήσεις
Σε όλα τα παραπάνω:	9 απαντήσεις
Κάποιο άλλο/ ποιο;:	0 απαντήσεις

Σχεδιάγραμμα 16: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σε σχέση με το περιεχόμενο των μαθητικών τους δικαιωμάτων

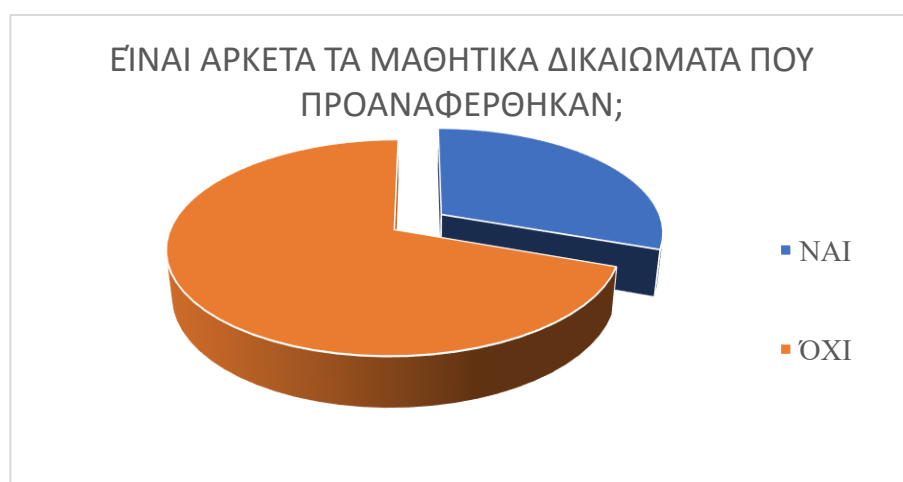


Σε μεγαλύτερο ποσοστό 45% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι όλες οι παραπάνω επιλογές αναφέρονται τα μαθητικά τους δικαιώματα. Σε μικρότερο ποσοστό 40% δηλώνουν ότι τα μαθητικά τους δικαιώματα αναφέρονται στην ενημέρωση για τις αλλαγές που αφορούν το σχολείο και σε ίδιο ποσοστό στην έκφραση των απόψεων τους για οτιδήποτε τους επηρεάζει. Στην συνέχεια σε λιγότερο ποσοστό 35% δηλώνουν ότι τα δικαιώματα τους αφορούν την ίση μεταχείριση, απρόσκοπτη και δίχως δυσκολίες συμμετοχή στο μάθημα καθώς και την ενημέρωση αναφορικά με τα δικαιώματά τους σε ίδιο ποσοστό. Σε ποσοστό 30% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι τα δικαιώματα τους αφορούν την συμμετοχή τους σε σχολείο της περιοχής τους, και σε ποσοστό 25% απαντούν ότι αφορά μαθητικό

δικαίωμα να βρίσκονται σε άνετο περιβάλλον μάθησης χωρίς παρενοχλήσεις, στο οποίο θα διασφαλίζεται η σωματική και η ψυχικής τους υγεία και σε ίσο ποσοστό (25%) δηλώνουν το δικαίωμα στην συναπόφαση. Σε ελάχιστο ποσοστό 15% δηλώνουν ότι τα δικαιώματα τους αφορούν την οργάνωση των εμπειριών μάθησης. Τέλος δεν παραθέτουν κάποιο άλλο μαθητικό τους δικαίωμα.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΑΝ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΛΥΠΤΟΥΝ ΟΛΟ ΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΘΑ ΗΘΕΛΑΝ ΝΑ ΕΧΟΥΝ

Σχεδιάγραμμα 17: Απαντήσεις μαθητών/-τριων σε σχέση με το εάν τα μαθητικά δικαιώματα που παρατέθηκαν τους αρκούν.



Οι μαθητές/-τριες σε μεγάλο ποσοστό 70% δηλώνουν ότι τα μαθητικά δικαιώματα δεν καλύπτουν όλο το φάσμα των δικαιωμάτων που θα ήθελα να έχουν και σε μικρότερο ποσοστό 30% δηλώνουν ότι το καλύπτουν.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΑΝ ΟΛΟΙ/-ΕΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΙΣΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΙΣΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

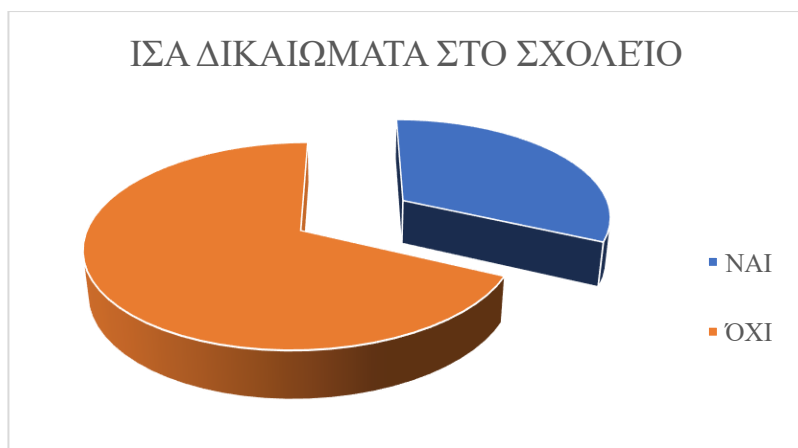
Σχεδιάγραμμα 18: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με τα ίσα δικαιώματα και τις ίσες ευκαιρίες για όλους/-ες



Οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες σε ποσοστό 95%. Σε ελάχιστο ποσοστό 5% δηλώνουν ότι δεν πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ, ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΑΝ ΕΧΟΥΝ ΟΛΟΙ/-ΕΣ ΙΣΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥΣ.

Σχεδιάγραμμα 19: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με την ύπαρξη ίσων δικαιωμάτων στο σχολείο τους.



Σε μεγάλο ποσοστό 65% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι στο σχολείο τους δεν έχουν όλοι/-ες ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες και σε μικρότερο ποσοστό 35% δηλώνουν ότι έχουν.

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΑΤΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σχεδιάγραμμα 20: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων αναφορικά με την καταπάτηση των δικαιωμάτων τους το σχολείο.



Σε μεγάλο ποσοστό 60% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι τα δικαιώματά τους καταπατούνται στο σχολείο, ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό 40% που δηλώνει ότι δεν καταπατώνται.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΠΟΥ ΚΑΤΑΠΑΤΟΥΝ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

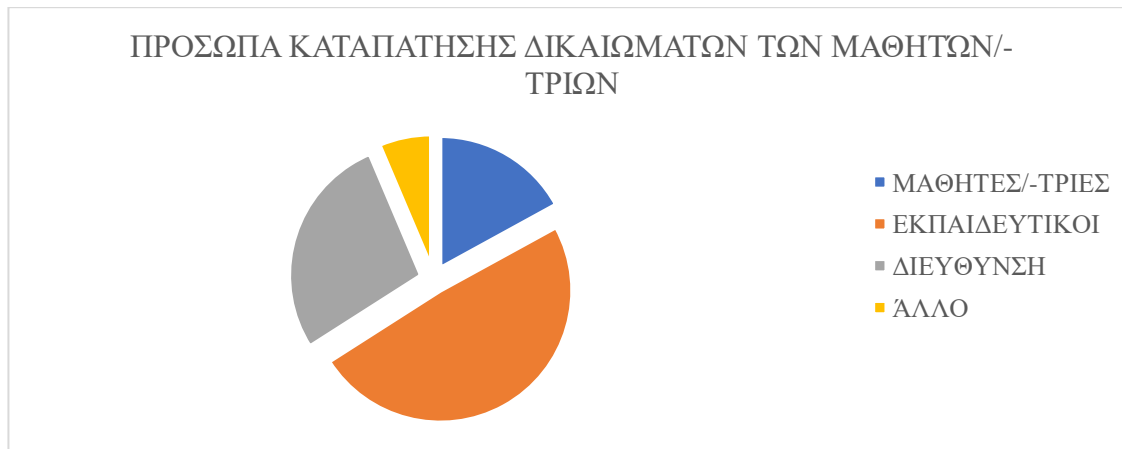
Μαθητές/-τριες : 3 απαντήσεις

Εκπαιδευτικοί: 9 απαντήσεις

Διεύθυνση: 5 απαντήσεις

ΆΛΛΟ: 1 απάντηση

Σχεδιάγραμμα 21: απαντήσεις των μαθητών/-τριων αναφορικά με τα πρόσωπα που καταπατούν τα δικαιώματά τους στο σχολείο.



Στο μεγαλύτερο ποσοστό 45% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι τα δικαιώματά τους στο σχολείο καταπατούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Σε μικρότερο ποσοστό 25% δηλώνουν ότι καταπατούνται από την διεύθυνση του σχολείου και σε ποσοστό 15% απαντούν ότι καταπατούνται από τους/τις μαθητές/-τριες (συμμαθητές/-τριες ή άλλων τάξεων). Σε ελάχιστο ποσοστό μόλις 5% δηλώνουν ότι καταπατούνται από εξωσχολικούς (ΆΛΛΟ).

ΤΡΟΠΟΙ ΠΟΥ ΚΑΤΑΠΑΤΟΥΝΤΑΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΠΡΟΣΩΠΑ

Οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι τα δικαιώματά τους καταπατούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς περισσότερο σε ποσοστό 35% κάνοντας κατάχρηση εξουσίας και επιβάλλοντας την γνώμη τους, λιγότερο λόγω έλλειψης σεβασμού προς τους μαθητές/-τριες σε ποσοστό 5% και σε ισάξιο ποσοστό 5%, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για τα δικαιώματά των μαθητών/-τριων .

Οι μαθητές/-τριες σε ποσοστό 15%, δηλώνουν ότι η διεύθυνση του σχολείου καταπατεί τα δικαιώματά τους κυρίως μέσω της επιβολής και της κατάχρησης εξουσίας . Επίσης αναφέρουν σε ποσοστό 10%, ότι ο/η διευθυντής/-τριας τους δεν κατανοούν τα θέλω τους λόγω της μεγάλης διαφοράς ηλικίας που έχουν.

Οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι τα δικαιώματά τους καταπατούνται από άλλους μαθητές/-τριες στο σχολείο, κάνοντας μπουλινγκ σε ποσοστό 5% και σχολιάζοντας με άσχημο τρόπο σε ισάξιο ποσοστό 5%. Επίσης δηλώνουν ότι ούτε οι ίδιοι οι μαθητές/-τριες δεν πιστεύουν στα ίσα δικαιώματά σε ισάξιο ποσοστό 5%.

Τέλος, αναφορικά με τους/τις εξωσχολικούς, οι μαθητές/-τριες σε ποσοστό 5%, δηλώνουν ότι οι πρώτοι/-ες εισβάλλουν στο σχολείο και δημιουργούν προβλήματα.

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σχεδιάγραμμα 22: Απαντήσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με το εάν μπορούν να εκφράσουν την γνώμη τους ελεύθερα στο σχολείο



Σε μεγαλύτερο ποσοστό 60% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι μπορούν να εκφράσουν την γνώμη τους ελεύθερα στο σχολείο. Σε μικρότερο ποσοστό 40% δηλώνουν ότι δεν μπορούν.

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ

Σχεδιάγραμμα 23: Απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την άποψή τους.



Οι ερωτώμενοι/-ες σε μεγαλύτερο ποσοστό 55% δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τις δικές τους απόψεις και σε μικρότερο ποσοστό 45% δηλώνουν ότι δεν ενδιαφέρονται.

ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΗΣ ΓΝΩΜΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Σχεδιάγραμμα 24: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί τους/τις ενθαρρύνουν να εκφράζουν την γνώμη τους ελεύθερα.

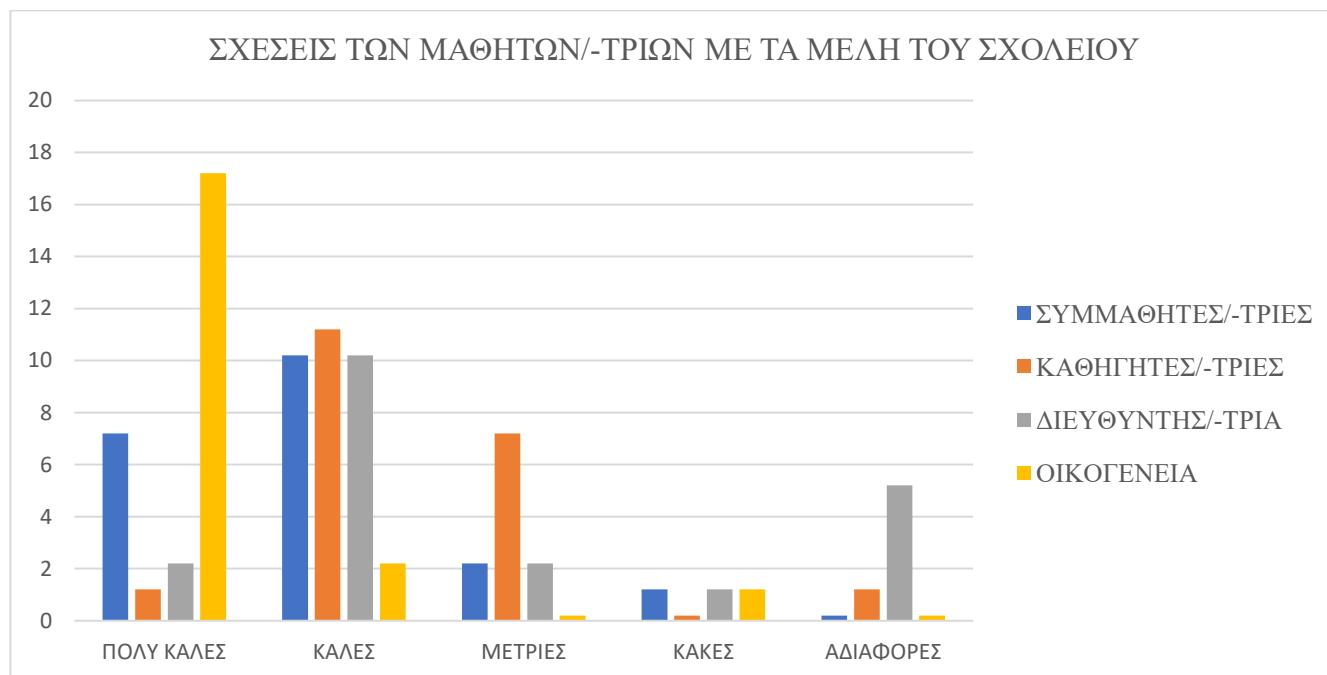


Σε ποσοστό 55% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους/τις ενθαρρύνουν να εκφράσουν την γνώμη τους ελεύθερα, ενώ σε ποσοστό 45% δηλώνουν ότι δεν τους/τις ενθαρρύνουν.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΜΕ ΤΑ ΥΠΟΛΟΙΠΑ ΜΕΛΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

<i>Σχέσεις με συμμαθητές/-τριες</i>	<i>Σχέσεις με καθηγητές/-τριες</i>	<i>Σχέσεις με τον/την διευθυντή/-ντρια</i>	<i>Σχέσεις με την οικογένεια</i>
Πολύ καλές:7 ερωτηθέντες	Πολύ καλές: 1	Πολύ καλές: 2	Πολύ καλές: 17
Καλές:10 ερωτηθέντες	Καλές: 11	Καλές: 10	Καλές: 2
Μέτριες:2 ερωτηθέντες	Μέτριες: 7	Μέτριες: 2	Μέτριες: 0
Κακές:1 ερωτώμενος/-η	Κακές: 0	Κακές: 1	Κακές: 1
Αδιάφορες:0 ερωτηθέντες	Αδιάφορες: 1	Αδιάφορες: 5	Αδιάφορες: 0

Σχεδιάγραμμα 25: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου (συμμαθητές/-τριες, καθηγητές/-τριες, διεύθυνση, οικογένεια).



Τις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές/-τριες οι ερωτώμενοι/-ες τις χαρακτηρίζουν «καλές» σε ποσοστό 50%, «πολύ καλές» σε μικρότερο ποσοστό 35%, «μέτριες» σε ποσοστό 10% και «κακές» σε ελάχιστο ποσοστό 5%. Σε ποσοστό 0% τις χαρακτηρίζουν «αδιάφορες».

Τις σχέσεις τους με τους/τις καθηγητές/-τριες οι ερωτώμενοι/-ες τις χαρακτηρίζουν «καλές» σε μεγαλύτερο ποσοστό 55%, «μέτριες», σε μικρότερο ποσοστό 35%, «πολύ καλές» σε ελάχιστο ποσοστό 5% και στο ίδιο ποσοστό «αδιάφορες». Κανένας/καμία από τους/τις ερωτώμενους/-ες δεν χαρακτηρίζουν τις σχέσεις τους με τους/τις καθηγητές/-τριες τους «κακές».

Τις σχέσεις με τον/την διευθυντή/-τρια τους σε ποσοστό 50% οι ερωτώμενοι/-ες τις χαρακτηρίζουν «καλές». Ένα ποσοστό 25% τις χαρακτηρίζει «αδιάφορες», ένα μικρότερο ποσοστό 10% τις χαρακτηρίζει «πολύ καλές» και ισοδύναμο ποσοστό 10% τις χαρακτηρίζει «αδιάφορες». Τέλος ένα ελάχιστο ποσοστό 5% τις χαρακτηρίζει «κακές».

Τις σχέσεις τους με την οικογένεια τους οι μαθητές/-τριες τις χαρακτηρίζουν «πολύ καλές» σε μεγάλο ποσοστό 85%, σε αρκετά μικρότερο ποσοστό 10% τις χαρακτηρίζουν «καλές», σε ελάχιστο ποσοστό 5% «κακές» και σε ποσοστό 0% «μέτριες» και «αδιάφορες» .

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΤΙ ΚΑΝΟΥΝ ΜΕ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΤΟΥΣ

Αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις: 4 απαντήσεις

Συζητούν για θέματα που τους προβληματίζουν: 3 απαντήσεις

Αναπτύσσουν σχέσεις αλληλοβοήθειας σε σχέση με τις εργασίες και τα μαθήματά τους: 5 απαντήσεις

Όλα τα παραπάνω: 12

Δεν αναπτύσσουν σχέσεις γιατί δεν τις θεωρούν σημαντικές: 0

Τίποτα από τα παραπάνω: 0

Άλλο: 0

Σχεδιάγραμμα 26: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σε σχέση με το τι κάνουν με τους συμμαθητές/-τριες τους.



Οι μαθητές/-τριες σε μεγάλο ποσοστό 60% δηλώνουν ότι με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις, συζητούν για θέματα που τους προβληματίζουν και αναπτύσσουν σχέσεις αλληλοβοήθειας σε σχέση με τις εργασίες και τα μαθήματά τους (ΌΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ). Σε μικρότερο ποσοστό 25% δηλώνουν αναπτύσσουν σχέσεις αλληλοβοήθειας σε σχέση με τις εργασίες και τα μαθήματά τους. Σε ποσοστό 20% δηλώνουν ότι αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις και σε ελάχιστο ποσοστό 15% συζητούν για θέματα που τους προβληματίζουν με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους. Σε ποσοστό 0% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι δεν αναπτύσσουν σχέσεις γιατί δεν τις θεωρούν σημαντικές, τίποτα από τα παραπάνω και κάτι άλλο.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΤΙ ΚΑΝΟΥΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΤΟΥΣ.

Αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού: 7 απαντήσεις

Συζητούν για θέματα που τους/τις προβληματίζουν: 2 απαντήσεις

Ακολουθούν τις συμβουλές τους: 8 απαντήσεις

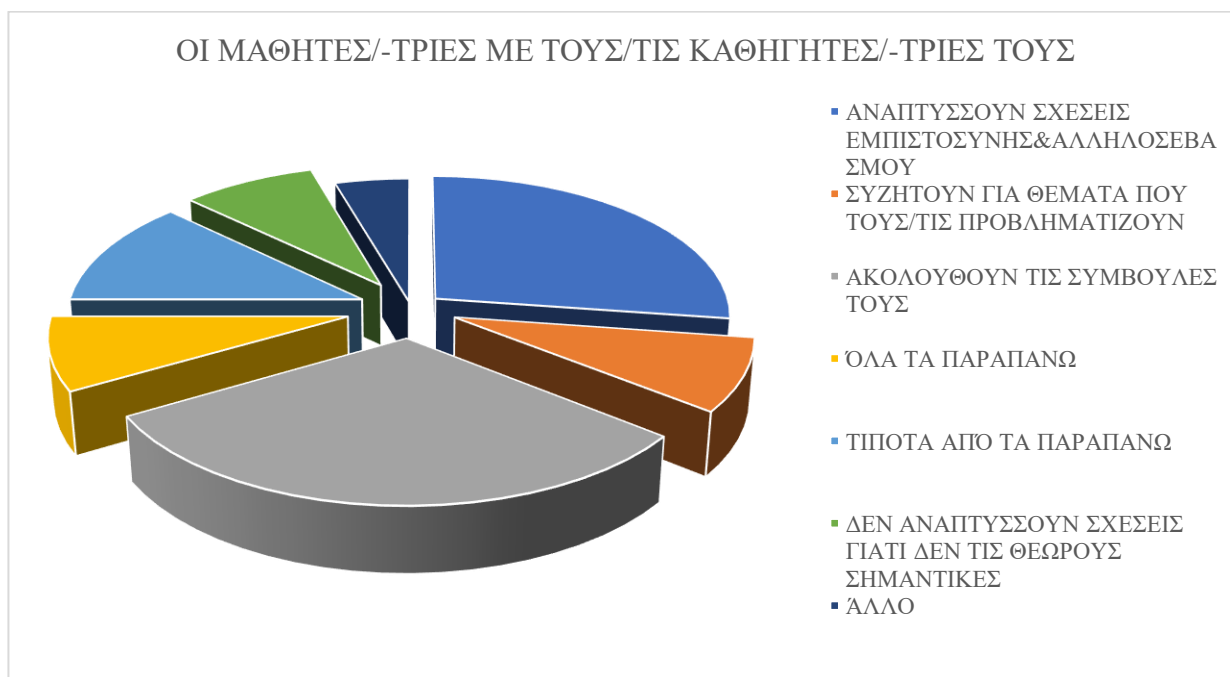
Όλα τα παραπάνω: 2 απαντήσεις

Τίποτα από τα παραπάνω: 3 απαντήσεις

Δεν αναπτύσσουν σχέσεις γιατί δεν τις θεωρούν σημαντικές: 2 απαντήσεις

Άλλο: 1 απάντηση

Σχεδιάγραμμα 27: Απαντήσεις μαθητών/-τριων σε σχέση με το τι κάνουν με τους/τις καθηγητές/-τριες τους.



Οι μαθητές/-τριες σε ποσοστό 40% ακολουθούν τις συμβουλές των καθηγητών/-τριων τους, σε ποσοστό 35% δηλώνουν ότι αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού με αυτούς/-ες και σε μικρότερο ποσοστό 15% δηλώνουν ότι δεν κάνουν τίποτα από τις παραπάνω προτεινόμενες προτάσεις. Σε ποσοστό 10% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι συζητούν για θέματα που τους/τις προβληματίζουν, σε ισοδύναμο ποσοστό 10% δηλώνουν όλες τις παραπάνω προτάσεις καθώς και σε ισάξιο πάλι ποσοστό 10% ότι δεν αναπτύσσουν σχέσεις διότι δεν τις θεωρούν σημαντικές. Σε ποσοστό 5% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι με τους/τις καθηγητές/-τριες τους αναπτύσσουν σχέσεις σεβασμού όχι όμως εμπιστοσύνης (Άλλο).

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Ακολουθούν τους κανόνες της τάξης: 10 απαντήσεις

Συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/-τριες μου.: 5 απαντήσεις

Συμμετέχουν στο μάθημα, διατυπώνοντας ερωτήματα, εκφράζοντας την άποψη μου: 6 απαντήσεις

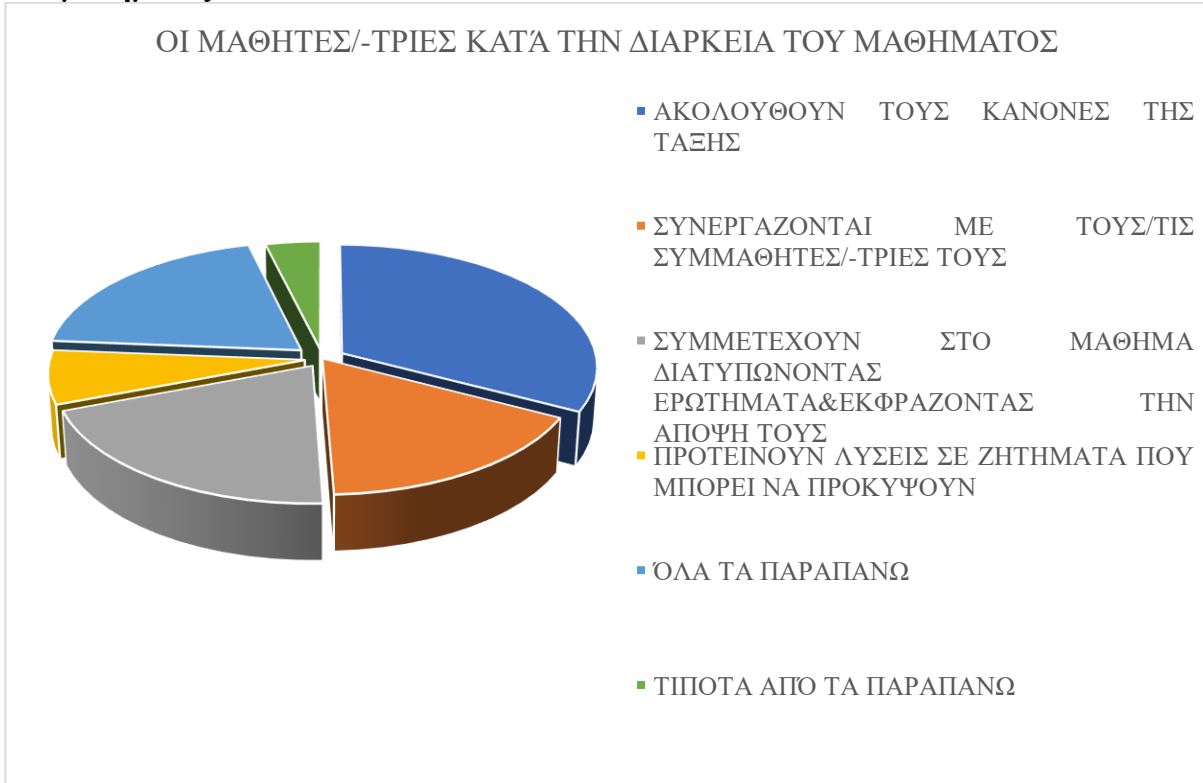
Προτείνουν λύσεις σε ζητήματα που μπορεί να προκύψουν: 2 απαντήσεις

Όλα τα παραπάνω: 6 απαντήσεις

Τίποτα από τα παραπάνω: 1 απαντήσεις

Άλλο: 0 απαντήσεις

Σχεδιάγραμμα 28: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σε σχέση με το τι κάνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος



Οι μαθητές/-τριες σε μεγάλο ποσοστό 50% δηλώνουν ότι ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, σε μικρότερο ποσοστό 30% συμμετέχουν στο μάθημα διατυπώνοντας ερωτήματα και εκφράζοντας την άποψή τους και σε ισοδύναμο ποσοστό (30%) δηλώνουν όλες τις προτεινόμενες επιλογές. Ακόμη σε ποσοστό 25% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος συνεργάζονται με τους/-τις συμμαθητές/-τριες τους και σε ποσοστό 10% προτείνουν λύσεις σε ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Σε ελάχιστο ποσοστό 5% δηλώνουν ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν κάνουν τίποτα από τις παραπάνω επιλογές. Τέλος σε ποσοστό 0% δηλώνουν ότι κάνουν κάτι άλλο.

ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Πολύ υψηλή: 7

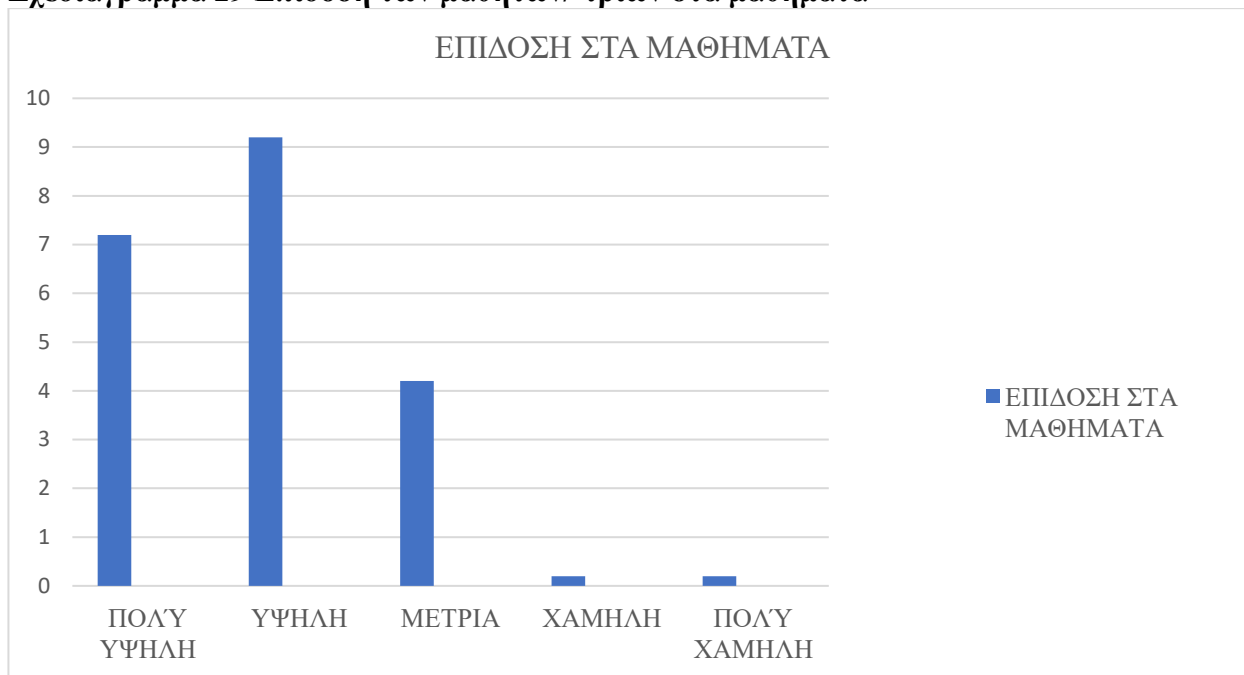
Υψηλή: 9

Μέτρια: 4

Χαμηλή: 0

Πολύ χαμηλή: 0

Σχεδιάγραμμα 29 Επίδοση των μαθητών/-τριων στα μαθήματα



Οι επιδόσεις των μαθητών/-τριων στα μαθήματα γενικότερα, είναι υψηλές στο μεγαλύτερο ποσοστό 45%, πολύ υψηλές σε ποσοστό 35%, μέτριες σε ποσοστό 20%, χαμηλές σε ποσοστό 0% και πολύ χαμηλές σε ισάξιο ποσοστό 0%.

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΕΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΔΡΑΣΕΙΣ, ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ & ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΥΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις (επισκέψεις σε μουσεία, δραστηριότητες σε συνεργασία με τοπικούς φορείς): 7 απαντήσεις

Λαμβάνουν μέρος σε σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις: 6 απαντήσεις

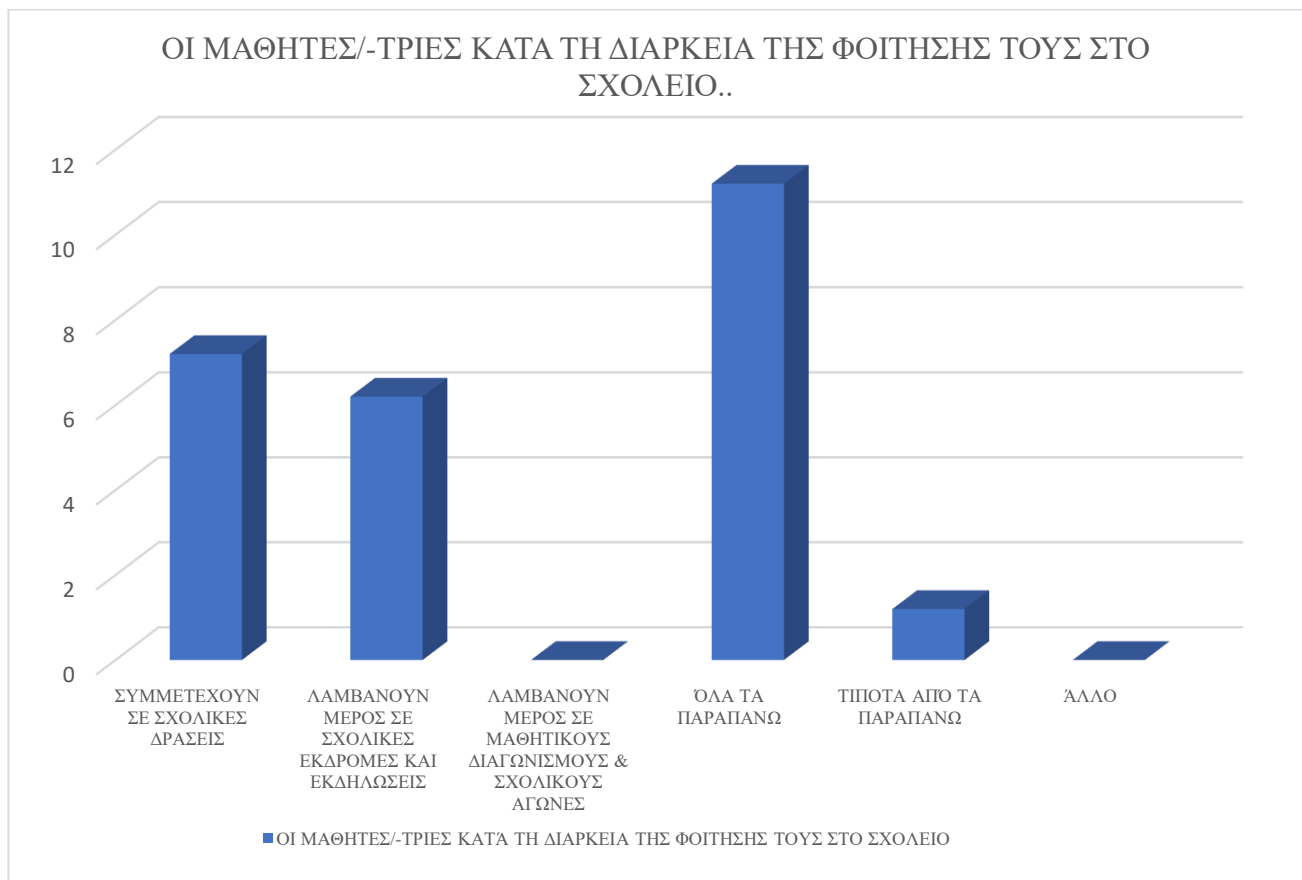
Λαμβάνουν μέρος σε μαθητικούς διαγωνισμούς και σχολικούς αγώνες: 0

Όλα τα παραπάνω: 11 απαντήσεις

Τίποτα από τα παραπάνω: 1

Άλλο: 0

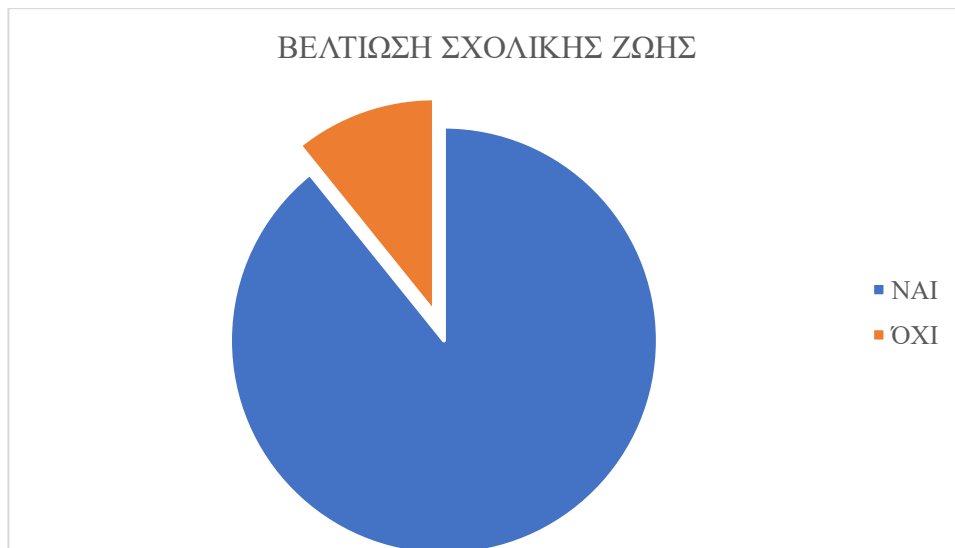
Σχεδιάγραμμα 30 : Απαντήσεις των μαθητών/-τριών σε σχέση με την συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, σε δράσεις εκδηλώσεις & διαγωνισμούς



Οι μαθητές/-τριες κατά τη διάρκεια της φοίτησης του στο σχολείο σε μεγαλύτερο ποσοστό 55% συμμετέχουν σε όλες τις προτεινόμενες επιλογές (Όλα τα παραπάνω). Σε ποσοστό 35% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις αναφορικά με τις επισκέψεις σε μουσεία και δραστηριότητες σε συνεργασία με τοπικούς φορείς. Στη συνέχεια σε μικρότερο ποσοστό 30% λαμβάνουν μέρος σε σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις. Σε ελάχιστο ποσοστό 5% δεν συμμετέχουν σε τίποτα από τα παραπάνω. Τέλος σε ποσοστό 0% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι λαμβάνουν μέρος σε μαθητικούς διαγωνισμούς και σχολικούς αγώνες και σε ισάξιο ποσοστό 0% δηλώνουν κάτι άλλο (Άλλο).

ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΑΝ ΘΕΩΡΟΥΝ ΟΤΙ ΒΕΛΤΙΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ ΤΟΥΣ.

Σχεδιάγραμμα 31: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων αναφορικά με το εάν οι ίδιοι/-ες βελτιώνουν την σχολική τους ζωή.



Οι μαθητές/-τριες σε μεγαλύτερο ποσοστό 90% δηλώνουν ότι με τη συμμετοχή τους σε σχολικές δράσεις, σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής ζωής τους. Στον αντίποδα σε πολύ μικρότερο ποσοστό 10% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι δεν συμβάλλουν στην βελτίωση της σχολικής ζωής τους.

ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΗΛΩΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ ΤΟΥΣ.

Σε αυτό το ερώτημα σύντομης απάντησης, οι δηλώσεις των μαθητών/-τριων κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους.

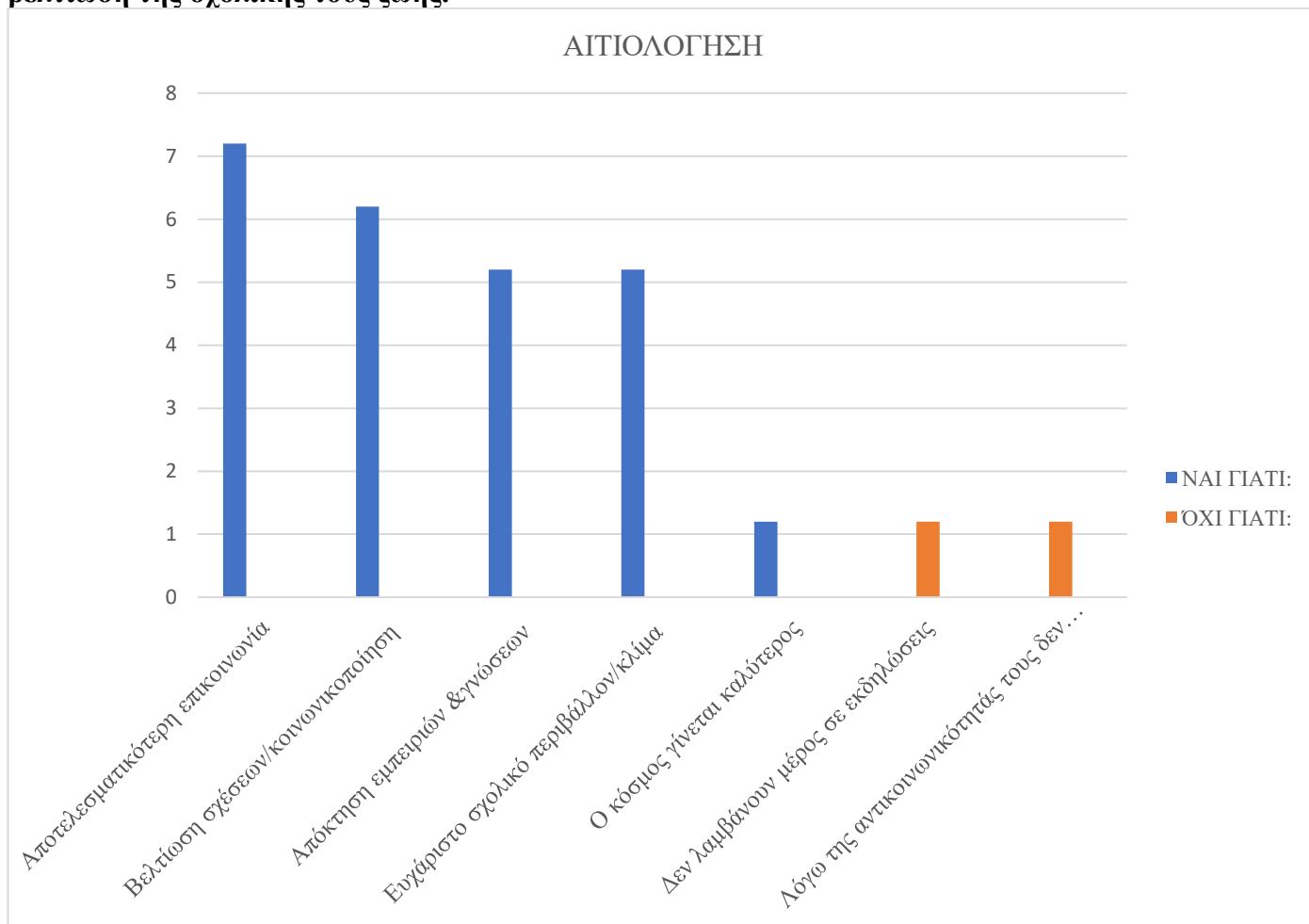
Ναι γιατί:

Απόκτηση εμπειριών & γνώσεων 5 απαντήσεις
Ευχάριστο σχολικό περιβάλλον/κλίμα 5 απαντήσεις
Αποτελεσματικότερη επικοινωνία: 7 απαντήσεις
Βελτίωση σχέσεων/κοινωνικοποίηση 6 απαντήσεις
Ο κόσμος γίνεται καλύτερος :1 απάντηση

Όχι γιατί:

Δεν λαμβάνουν μέρος σε εκδηλώσεις: 1 απάντηση
Λόγω της αντικοινωνικότητάς τους δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη σχέσεων.: 1 απάντηση

Σχεδιάγραμμα 32: Αιτιολόγηση των μαθητών/-τριων σε σχέση με την συμβολή τους στην βελτίωση της σχολικής τους ζωής.



Σε μεγαλύτερο ποσοστό 35% οι μαθητές/-τριες που δηλώνουν ότι συμμετέχοντας σε σχολικές δράσεις, σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής ζωής τους καθώς η επικοινωνία με όλα τα μέλη του σχολείου γίνεται αποτελεσματικότερη. Στην συνέχεια σε ποσοστό 30% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι συμβάλλουν στην βελτίωση της σχολικής ζωής τους διότι οι σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας βελτιώνεται (περισσότερο με τους/τις καθηγητές και τους/τις μαθητές/-τριες). Σε μικρότερο ποσοστό 25% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι βελτιώνουν την σχολική ζωή τους γιατί το σχολικό περιβάλλον και το κλίμα γίνεται πιο ευχάριστο/ Επίσης σε ισάξιο ποσοστό 25% δηλώνουν ότι αποκτούν εμπειρίες και εμφανίζονται νέες ιδέες και απόψεις συμμετέχοντας σε σχολικές δράσεις και έτσι η σχολική ζωή βελτιώνεται. Στην συνέχεια σε ποσοστό 5% οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής ζωής καθώς έχοντας όλοι/-ες άποψη ο κόσμος τους γίνεται καλύτερος.

Αναφορικά με τους/τις μαθητές/-τριες που δηλώνουν ότι δεν συμβάλλουν στην βελτίωση της σχολικής ζωής τους αιτιολογούν την απάντησή τους λέγοντας ότι δεν παίρνουν μέρος σε εκδηλώσεις σε ποσοστό (5%) και σε ισάξιο ποσοστό (5%) ότι λόγω της αντικοινωνικότητάς τους δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη σχέσεων.

ΤΙ ΑΡΕΣΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΣΤΟΥΣ/ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ

Οι απαντήσεις των μαθητών/-τριων σε αυτό το ανοικτό ερώτημα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους.

Φιλίες :8 απαντήσεις .

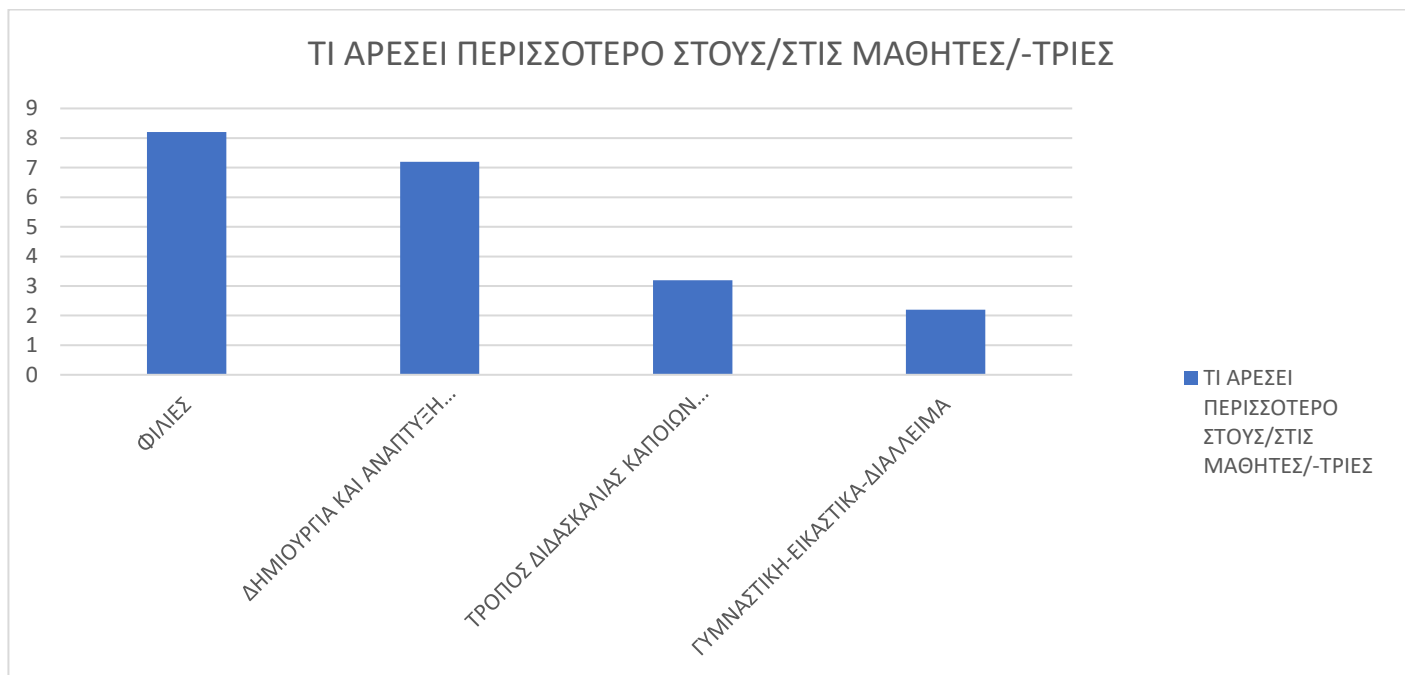
Δημιουργία και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων; 7απαντήσεις

Ο τρόπος διδασκαλίας κάποιων εκπαιδευτικών : 3 απαντήσεις

Η μάθηση: 4 απαντήσεις

Η Γυμναστική-Εικαστικά-Διάλλειμα : 2απαντήσεις

Σχεδιάγραμμα 33: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σε σχέση με το τι τους αρέσει περισσότερο στο σχολείο.



Οι μαθητές/-τριες σε ποσοστό 40% δηλώνουν ότι αυτό που τους αρέσει περισσότερο στο σχολείο είναι οι φιλίες που δημιουργούν και αναπτύσσουν. Στην συνέχεια σε ποσοστό 35% δηλώνουν ότι τους αρέσουν περισσότερο οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου τους και συγκεκριμένα η επαφή με νέους ανθρώπους, ανθρώπους που τους ηρεμούν και που κάνουν πράγματα μαζί τους. Η μάθηση, το γεγονός ότι μαθαίνουν πράγματα δηλώνουν οι μαθητές/-τριες σε ποσοστό 20% ότι τους αρέσει πιο πολύ στο σχολείο. Σε μικρότερο ποσοστό 15% απαντούν ότι ο τρόπος διδασκαλίας κάποιων εκπαιδευτικών είναι αυτό που τους αρέσει περισσότερο στο

σχολείο. Τέλος, σε ποσοστό 10% οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι περισσότερο τους αρέσουν τα εικαστικά ή γυμναστική και το διάλλειμα.

ΤΙ ΘΑ ΗΘΕΛΑΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ ΝΑ ΑΛΛΑΞΟΥΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στο παρόν ανοιχτό ερώτημα δημιουργήθηκαν κατηγορίες με βάση το περιεχόμενο των απαντήσεων των μαθητών μαθητριών.

Οι εκπαιδευτικοί & ο ρόλος τους: 4 απαντήσεις

Τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων: 5 απαντήσεις

Εγκαταστάσεις, Κτηριακές υποδομές και εξοπλισμός :2 απαντήσεις

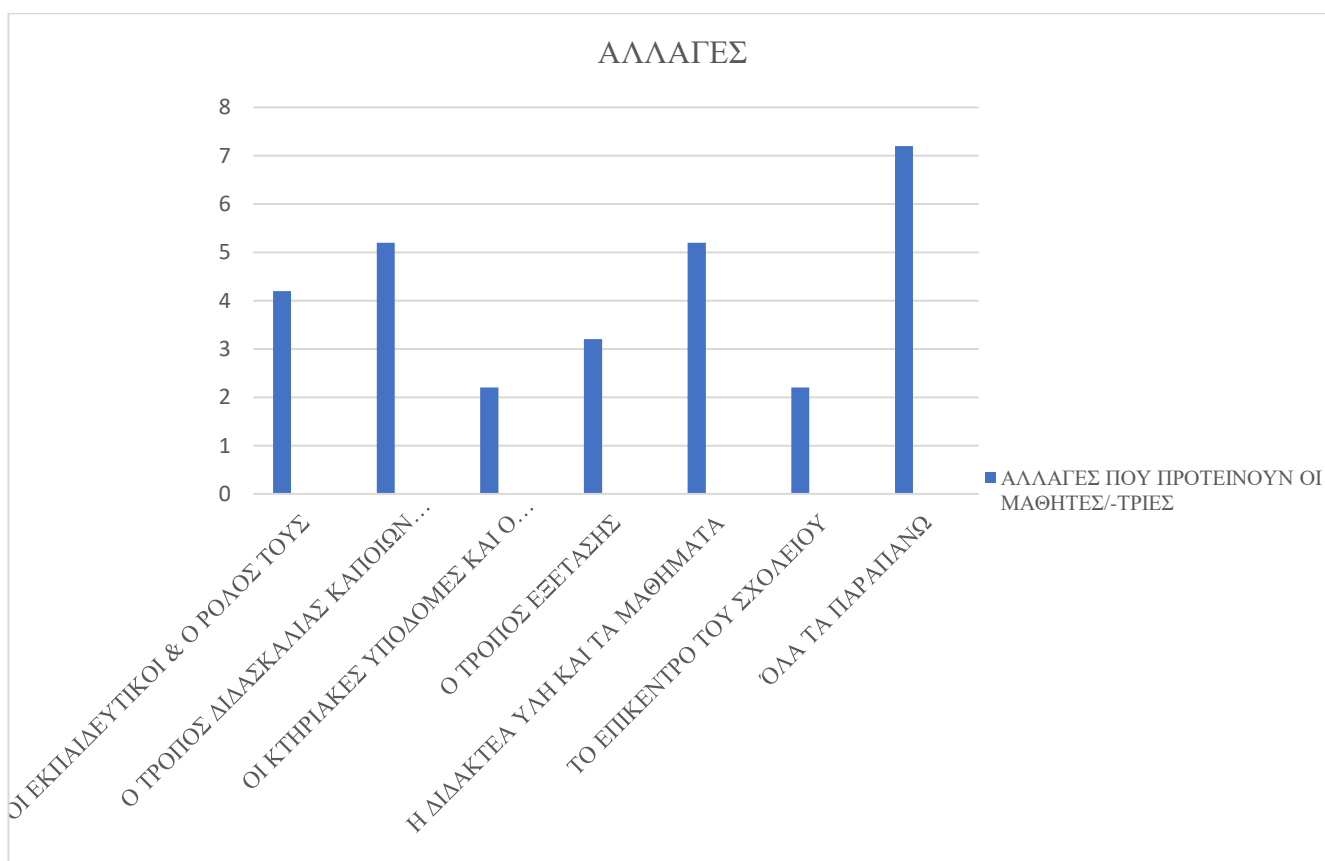
Τρόπος εξέτασης: 3 απαντήσεις

Η διδακτέα ύλη και τα μαθήματα: 5 απαντήσεις

Το επίκεντρο του σχολείου: 2 απαντήσεις

Όλα τα παραπάνω : 7 απαντήσεις

Σχεδιάγραμμα 34: Απαντήσεις των μαθητών/-τριων σχετικά με το τι θα ήθελαν να αλλάξουν στο σχολείο



Σε μεγαλύτερο ποσοστό 35% των μαθητών/-τριων δηλώνουν ότι θα ήθελαν να αλλάξουν όλες τις παραπάνω επιλογές οι οποίες προέκυψαν από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεών τους (ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ). Στην συνέχεια σε ποσοστό 25% δηλώνουν ότι θέλουν να αλλάξει ο τρόπος

διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων, να είναι πιο δημιουργικός και να υπάρχει περισσότερο συζήτηση κατά την διδασκαλία και σε ισάξιο ποσοστό 25% δηλώνουν ότι θα ήθελαν να αλλάξει η διδακτέα ύλη και τα μαθήματα. Συγκεκριμένα θα ήθελαν να προστεθούν περισσότερα μαθήματα που αφορούν τις τέχνες και κάποια που να τους/τις βοηθούν για την επαγγελματική τους ζωή και την εξέλιξή τους. Επίσης αναφορικά με την διδακτέα ύλη θα ήθελαν να μειωθεί και να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους να μην πιέζονται τόσο πολύ για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους. Σε ποσοστό 20% οι ερωτώμενοι/-ες απαντούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να αλλάξουν διότι δεν τους καταλαβαίνουν και ότι πολλοί/-ες από αυτούς/-ες είναι σε μεγάλη ηλικία καθώς και θα ήθελαν να είναι πιο κοντά τους, να τους μαθαίνουν πράγματα που θα τους βοηθήσουν για την μετέπειτα πορεία τους και όχι απλά να παπαγαλίζουν. Να ακούνε ακόμη, τα θέλω τους και να τους καθοδηγούν και όχι απλά να τους παραδίδουν μάθημα.

Ακόμη, σε ποσοστό 15% δηλώνουν ότι θα ήθελαν να αλλάξει ο τρόπος εξέτασης των μαθημάτων και κυρίως αναφέρονται στις πανελλαδικές εξετάσεις δηλώνοντας ότι με αυτόν τον τρόπο εξαντλούνται και δεν απομένει καμία γνώση στο τέλος. Οι μαθητές/-τριες σε ποσοστό 10%, δηλώνουν ότι θα ήθελαν να αλλάξουν οι εγκαταστάσεις του σχολείου, οι κτηριακές υποδομές αναφέροντας ότι υπάρχει ανάγκη για εκσυγχρονισμό, θέλουν να υπάρχουν περισσότεροι και μεγαλύτεροι χώροι, ευρύχωρες τάξεις και μεγαλύτερα προαύλια. Σε ισάξιο ποσοστό 10% δηλώνουν ότι θα ήθελαν να αλλάξει το επίκεντρο του σχολείου, δηλώνονται ότι πρέπει να είναι οι ίδιοι/-ες (μαθητές/-τριες), καθώς αυτούς/αυτές αφορά πρωτίστως το σχολείο και όχι άλλους. Να ενδιαφέρονται για τα θέλω τους και τις απόψεις τους και να ακούγονται, να τους δίνουν σημασία.

5.2 Ερμηνεία και συμπεράσματα αποτελεσμάτων

Η επιλογή του ερευνητικού δείγματος έγινε τυχαία. Από τους/τις είκοσι ερωτώμενους/-ες οι δώδεκα είναι κορίτσια και οι οχτώ είναι αγόρια. Επομένως τα αγόρια που συμμετέχουν στην έρευνα είναι λιγότερα από τα κορίτσια. Παρόλα αυτά και τα δύο φύλα εκπροσωπούνται στην παρούσα έρευνα. Όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες συνιστούν μαθητές/-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων η πλειονότητα είναι 17 ετών ακολουθούν αριθμητικά όσοι/-ες είναι δεκαέξι και λιγότεροι είναι οι μαθητές/-τριες ηλικίας δεκαπέντε ετών ενώ ένας/-μία είναι δεκατεσσάρων ετών. Σε σχέση με τον τύπο του σχολείου η πλειονότητα των μαθητών/-τριων φοιτάει σε δημόσιο σχολείο. Δεν παρατηρείται ανομοιογένεια στις απαντήσεις τους σε σχέση με τον τύπο σχολείου. Στην συνέχεια η πλειονότητα των ερωτωμένων είναι μαθητές/-τριες γενικού λυκείου ενώ ελάχιστοι/-ες είναι μαθητές/-τριες του γυμνασίου.

Σε σχέση με το φύλο παρατηρείται διαφορά ως προς τις δηλώσεις των μαθητών/-τριων σε κάποιες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, περισσότερες είναι οι μαθήτριες (7 από τα 12 κορίτσια) οι οποίες,

δηλώνουν ότι δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος στο σχολείο έναντι των μαθητών (3 από τα οχτώ αγόρια). Ακόμη, σε σχέση με την επιβάρυνση των εργασιών στο σπίτι περισσότερες είναι οι μαθήτριες (10 στα 12 κορίτσια), οι οποίες δηλώνουν ότι επιβαρύνονται με εργασίες στο σπίτι έναντι των μαθητών (5 από τα 8 αγόρια). Αναφορικά με το εάν υπάρχουν στιγμές ελευθερίας και χαλάρωση στην καθημερινότητά τους, περισσότερα είναι πάλι τα κορίτσια (5 από τα 12) έναντι των αγοριών μαθητών (1 από τα 8), που δηλώνουν ότι δεν υπάρχουν στιγμές ελευθερίας και χαλάρωσης στην καθημερινότητά τους. Τέλος, σε σχέση με το εάν οι καθηγητές/-τριες ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/-τριες να εκφράσουν την γνώμη τους ελεύθερα παρατηρείται ότι είναι περισσότερα τα αγόρια (5 από τα οχτώ) έναντι των κοριτσιών (4 από τα 12), που δηλώνουν ότι οι καθηγητές/-τριες δεν τους ενθαρρύνουν να εκφράσουν την γνώμη τους ελεύθερα. Αναφορικά με όλες τις άλλες ερωτήσεις παρατηρείται ομοιομορφία στις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές/-τριες.

Αξίζει να αναφερθεί ότι λόγω τις βαθμίδας εκπαίδευσης, οι μαθητές/-τριες στο σύνολό τους επιβαρύνονται με πολλές εργασίες καθώς και λαμβάνουν πολλές πληροφορίες στην καθημερινότητά τους. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριων αναδεικνύεται η ανάγκη που έχουν για ξεκούραση και ηρεμία λόγω του επιβαρυσμένου προγράμματός τους.

Οι μαθητές/-τριες στην πλειονότητα τους δηλώνουν ότι το σχολείο για εκείνους/ες είναι ένα μικρό βάρος, ένας αγώνας αντοχής, κάτι το αναγκαστικό και κάτι δύσκολο και αυτό γιατί νιώθουν πολύ πιεσμένοι/-ες με τόσα μαθήματα που έχουν, ψάχνοντας στιγμές ελευθερίας και ανυπομονούν να τελειώσει. Βέβαια αρκετοί/-ες είναι και οι μαθητές/-τριες που αντιλαμβάνονται το σχολείο ως κάτι χρήσιμο για το μέλλον τους και την ζωή τους γενικότερα. Παρόλα αυτά οι μαθητές/-τριες στο σύνολό τους δηλώνουν πιεσμένοι/-ες και αγχωμένοι/-ες.

Οι ερωτώμενοι/-ες σε σχέση με τον ρόλο τους ως μαθητές/-τριες, στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι πρέπει να είναι συνεπείς ως προς τις υποχρεώσεις τους (να διαβάζουν, να κάνουν τις εργασίες τους), καθώς και να έχουν μία αξιοπρεπή συμπεριφορά τονίζοντας τον σεβασμό με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, αναφερόμενοι/-ες κυρίως στους/στις συμμαθητές/-τριες τους και στους/στις εκπαιδευτικούς. Επίσης σε μικρότερο ποσοστό οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι πρέπει να έχουν θέληση, να υπάρχει συνεργασία καθώς και να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις διαδικασίες που αφορούν το σχολείο. Αναφέρεται επίσης από τους ίδιους/-ες ότι ο ρόλος τους σχετίζεται με την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και την διαμόρφωση των αξιών και των πεποιθήσεών τους. Ένας/μία μαθητής/-τριες δηλώνει ότι ο ρόλος του/της αφορά την κοινωνικοποίησή του/της καθώς και ένας/μία δηλώνει ότι πρέπει να εκπαιδεύεται σωστά.

Οι μαθητές/-τριες θεωρούν ότι το σχολείο έχει επίκεντρο του ίδιους/-ες σε έναν μέτριο βαθμό κυρίως. Ελάχιστοι είναι εκείνοι/ες που θεωρούν ότι είναι πολύ έως πάρα πολύ επίκεντρο του σχολείου και αρκετά περισσότεροι/-ες θεωρούν ότι είναι επίκεντρο από μέτρια έως καθόλου. Σε αυτό το

ερώτημα φαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες δεν έχουν αντιληφθεί ότι το σχολείο ουσιαστικά ανήκει σε αυτούς/-ες και θεωρούν ότι το επίκεντρό του είναι κάτι άλλο.

Στην συνέχεια, οι μαθητές/-τριες στην πλειονότητά τους, δηλώνουν ότι στο σχολείο αναπτύσσονται κυρίως κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Κάποιοι/-ες θεωρούν ότι στο σχολείο αναπτύσσονται γνώσεις δια βίου αλλά και η δημιουργική σκέψη. Λιγότεροι/-ες δηλώνουν ότι αναπτύσσεται στο σχολείο η βιωματική μάθηση και η περιβαλλοντική συνείδηση. Ακόμη πιο λίγοι/-ες είναι οι μαθητές/-τριες οι οποίοι/-ες δηλώνουν ότι αναπτύσσονται ικανότητες για οικονομική ανάπτυξη καθώς και όλες τις παραπάνω επιλογές. Αξίζει να αναφερθεί ότι δύο μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι πέρα από όλα τα παραπάνω αναπτύσσεται ο ανταγωνισμός και η αυτούσια παράθεση στο σχολείο.

Επομένως, παρατηρείται ότι οι σχέσεις αλληλοσεβασμού και η συνέπεια θεωρούνται από τους/τις ερωτώμενους/-ες χαρακτηριστικά του ρόλους τους ως μαθητές/-τριες. Εστιάζουν στις σχέσεις και στην ποιότητα των σχέσεων. Οι μαθητές/-τριες ως μέλη ενός κοινωνικού συστήματος, εστιάζουν στην επικοινωνία και στην δημιουργία καλών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα άλλα μέλη του σχολείου, όμως δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο αφορά πρωτίστως τους ίδιους/-ες, καθώς θεωρούν ότι δεν είναι τα σημαντικότερα πρόσωπα του σχολείου και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για την άποψή τους.

Οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται τον ελεύθερο χρόνο ως στιγμές χαλάρωσης και ξεκούρασης. Τον αξιοποιούν, κάνοντας πράγματα με και για τον εαυτό τους, πηγαίνουν βόλτες κάνουν δημιουργικά πράγματα και πράγματα που αγαπούν. Ο ελεύθερος χρόνος για τους/τις μαθητές/-τριες είναι απαραίτητος. Παρόλα αυτά συνεχώς μειώνεται και οι μαθητές/-τριες τον αναζητούν. Μισοί από τους ερωτώμενους/-ες δηλώνουν ότι υπάρχει ελεύθερος χρόνος στο σχολείο και μισοί δηλώνουν ότι δεν υπάρχει. Σε αυτό το ερώτημα οι μαθητές/-τριες διχάζονται. Στην πλειονότητά τους όμως, δηλώνουν ότι στα μισά μαθήματα υπάρχει ελεύθερος χρόνος με την έννοια της ελεύθερης συζήτησης μεταξύ του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/-τριες έτσι ώστε η διδασκαλία να χαλαρώσει. Παρατηρείται επίσης ότι περισσότεροι/-ες είναι οι μαθητές/-τριες που δηλώνουν ότι στα μισά μαθήματα έως και σε κανένα υπάρχει ελεύθερος χρόνος έναντι όσων δηλώνουν ότι υπάρχει από τα μισά έως και όλα.

Κατά τη διάρκεια του διαλλείματος οι μαθητές/-τριες στην πλειονότητά τους μιλάνε με τους/τις φίλους/-ες τους. Πολλοί/-ες επίσης τρώνε το κολατσιό τους και μερικοί/-ες χαλαρώνουν από το μάθημα καθώς και ασχολούνται με όλα τα παραπάνω που έχουν αναφερθεί. Λιγότεροι είναι εκείνοι/-ες που ασχολούνται με τα μαθήματά τους κατά τη διάρκεια τους διαλλείματος. Ως κάτι άλλο συμπληρώνουν οι μαθητές/-τριες ότι κάθονται ολομόναχοι και ότι παίζουν βόλεϊ. Και σε αυτό το

ερώτημα οι περισσότεροι μαθητές/-τριες αναφέρονται στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου και συγκεκριμένα με τους/τις φίλους τους. Τον ελάχιστο χρόνο του διαλλείματος προτιμούν να τον περνάνε με τους/τις φίλους/-ες τους.

Αναφορικά με την επιβάρυνση των μαθητών/-τριων με πολλές εργασίες για το σπίτι η πλειονότητά τους δηλώνει ότι πράγματι επιβαρύνονται. Παρόλη την επιβάρυνση οι μαθητές/-τριες στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι υπάρχουν στιγμές ελευθερίας, ηρεμίας και χαλάρωσης στην καθημερινότητά τους εντός και εκτός του σχολείου.

Σχετικά με τις μαθητικές κοινότητες, σε όλα τα σχολεία όπου φοιτούν οι ερωτώμενοι/-ες υπάρχουν και ασχολούνται σε μεγαλύτερο ποσοστό με την διοργάνωση των σχολικών εκδρομών. Ακόμη οι μαθητικές κοινότητες ασχολούνται με θέματα που αφορούν τις σχολικές γιορτές και τις εκδηλώσεις και λιγότερο σε θέματα που αφορούν την διεκδίκηση των δικαιωμάτων που τους αφορούν, τις δράσεις σε συνεργασία με την τοπική κοινωνία καθώς και με τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών/-τριων και εκπαιδευτικών, βάσει των δηλώσεων των ερωτώμενων. Ζητήματα που αφορούν τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών/-τριων δεν ασχολούνται καθόλου οι μαθητικές κοινότητες σύμφωνα με αυτά που δηλώνουν οι ερωτώμενοι/-ες.

Στην πλειονότητά τους, οι ερωτώμενοι/-ες θεωρούν ότι οι μαθητικές κοινότητες είναι ικανές να ασχοληθούν και με άλλα ζητήματα. Δεν το κάνει όμως διότι δεν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος αλλά και γιατί δεν ενδιαφέρονται τα μέλη τους πραγματικά. Επίσης σε μικρότερο ποσοστό οι μαθητές/-τριες υποστηρίζουν ότι οι μαθητικές κοινότητες δεν ασχολούνται με άλλα ζητήματα γιατί δεν έχουν ικανά μέλη αλλά δημοφιλή και αυτό που τους ενδιαφέρει πραγματικά είναι η δημοτικότητα τους. Επίσης κάποιοι/-ες ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι δεν υπάρχει χώρος συσκέψεων και δεν υπάρχουν χρήματα. Τέλος ελάχιστοι είναι εκείνοι οι οποίοι δηλώνουν ότι τα άλλα μέλη του σχολείου δεν εμπιστεύονται τις μαθητικές κοινότητες καθώς και ότι οι εκπρόσωποι των κοινοτήτων προωθούν ζητήματα που είναι στο επίκεντρό τους αλλά και ότι θεωρούν ότι είναι υπεύθυνα μόνο για τις εκδρομές και τις γιορτές και όχι για κάτι άλλο.

Στην μέση χωρίζονται οι ερωτώμενοι/-ες καθώς οι μισοί/-ες δηλώνουν ότι οι εκπρόσωποι τους συμμετέχουν στα σχολικά συμβούλια που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα ενώ οι άλλοι/-ες μισοί/-ες ότι δεν συμμετέχουν. Σε μεγαλύτερο ποσοστό, κάποιες φορές ενημερώνουν οι εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων τους/τις μαθητές/-τριες για θέματα που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα. Κανένας/καμία από τους/τις ερωτώμενους/-ες δεν δηλώνει ότι ενημερώνονται πάντα, λιγότεροι/-ες δηλώνουν ότι ενημερώνονται συχνά αλλά και ποτέ ενώ πιο πολλοί/-ες ενημερώνονται σπάνια. Παρατηρείται ότι είναι περισσότεροι/-ες οι ερωτώμενοι που δηλώνουν κάποιες φορές, σπάνια και ποτέ έναντι εκείνων που δηλώνουν συχνά και πάντα.

Συνοψίζοντας, απογοητευμένοι/-ες φαίνεται να είναι οι μαθητές/-τριες από τις μαθητικές κοινότητες. Δεν ενημερώνονται από τους/τις εκπροσώπους τους συχνά παρά μόνο κάποιες φορές, δεν ασχολούνται με άλλα ζητήματα ενώ θα μπορούσαν, λόγω της έλλειψης χρόνου και του ενδιαφέροντος. Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι ασχολούνται με τις σχολικές εκδρομές κυρίως και παραμελούν σοβαρότερα ζητήματα όπως την διεκδίκηση των δικαιωμάτων που τους αφορούν. Επομένως, οι μαθητές/-τριες σε γενικές γραμμές παρατηρείται ότι δεν συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου.

Στην πλειονότητά τους, οι μαθητές/-τριες γνωρίζουν τα μαθητικά τους δικαιώματα. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό διόλου αμελητέο που δεν τα γνωρίζει. Για τα μαθητικά τους δικαιώματα ενημερώνονται μόνες/-οι τους και από τους γονείς τους κυρίως. Ενημερώνονται λιγότερο από τους/-τις συμμαθητές/-τριες και τους καθηγητές/-τριες τους και γενικότερα από το χώρο του σχολείου. Μόνο ένας/-μία μαθητής/-τρια δηλώνει ότι ενημερώνονται από όλες τις παραπάνω επιλογές που αναφέρθηκαν. Υπάρχει και ένα ποσοστό το οποίο δηλώνει ότι δεν ενημερώνεται από τίποτα από τα παραπάνω το οποίο αφορά το ποσοστό των μαθητών/-τριων που δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν τα δικαιώματά τους. Παρατηρείται ότι οι μαθητές/-τριες δεν ενημερώνονται αποκλειστικά από μία πηγή για τα μαθητικά δικαιώματά τους. Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο να ενημερώνει τους/τις μαθητές/-τριες του για τα μαθητικά δικαιώματά τους. Παρόλα αυτά στη βάση των δηλώσεων των ερωτωμένων, η οικογένεια συνιστά την πρώτη πηγή ενημέρωσης.

Αναφορικά με το περιεχόμενο των μαθητικών δικαιωμάτων, οι μαθητές/-τριες στην πλειονότητά τους, δηλώνουν ότι όλα τα δικαιώματα αναφέρονται σε όλες επιλογές που έχουν δοθεί να επιλέξουν. Οι επιλογές αναφέρονται παρακάτω:

Όλοι και όλες οι μαθητές/-τριες έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στο σχολείο της περιοχής τους, να βρίσκονται σε άνετο περιβάλλον μάθησης χωρίς παρενοχλήσεις, στο οποίο θα διασφαλίζεται η σωματική και η ψυχική του υγεία, ίσης μεταχείρισης, απρόσκοπτης και δίχως δυσκολίες συμμετοχής στο μάθημα, ενημέρωσης αναφορικά με τις αλλαγές που αφορούν το σχολείο, στη συναπόφαση, να ενημερώνονται αναφορικά με τα δικαιώματά τους, να εκφράζουν τις απόψεις τους για οτιδήποτε τους επηρεάζει, στην οργάνωση των εμπειριών μάθησης. Τέλος, κανένας/καμία μαθητής/-τριες δεν δηλώνει κάποιο άλλο μαθητικό δικαίωμα πέρα από τα ήδη δοσμένα. Παρόλα αυτά οι μαθητές/-τριες στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι τα παραπάνω μαθητικά δικαιώματα δεν καλύπτουν όλο το φάσμα των δικαιωμάτων που θα ήθελαν να έχουν. Προφανώς θεωρούν ότι αυτά τα μαθητικά δικαιώματα δεν είναι αρκετά γιατί καταπατώνται.

Στην συνέχεια, η πλειονότητα των ερωτωμένων δηλώνει ότι όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες. Μόνο ένας/μία ερωτώμενος/-η δηλώνει ότι δεν πρέπει και αυτό γιατί κάποιοι μαθητές/-τριες καταπατούν τα δικαιώματά τους. Στο σχολείο τους όμως δεν

έχουν όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες σύμφωνα με τις δηλώσεις της πλειονότητας των ερωτωμένων. Θεωρούν ότι τα δικαιώματα τους καταπατώνται στο σχολείο και κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς διότι κάνουν κατάχρηση της εξουσίας τους και επιβάλλουν την γνώμη τους. Ακόμη οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι καταπατούνται και από τον/την διευθυντή/-ντρια τους κάνοντας πάλι κατάχρηση εξουσίας. Ελάχιστοι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι κάποιοι/-ες μαθητές/-τριες κάνουν μπουλινγκ, σχολιάζουν με άσχημο τρόπο και δεν πιστεύουν στα ίσα δικαιώματα. Ένας/-μία μαθητής μαθήτρια αναφέρει ότι οι εξωσχολικοί καταπατούν τα δικαιώματά τους.

Ός επί το πλείστον, οι μαθητές/-τριες μπορούν να εκφράσουν τη γνώμη τους ελεύθερα στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί τους/τις βοηθούν ενθαρρύνοντάς τους. Παρόλα αυτά η πλειονότητα των μαθητών/-τριων θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για την άποψή τους στην πραγματικότητα.

Οι ερωτώμενοι/-ες χαρακτηρίζουν καλές τις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους, τους/-τις καθηγητές/-τριες τους και τον/την διευθύντρια τους. Οι μαθητές/-τριες με την οικογένειά τους φαίνεται να είναι ακόμη πιο κοντά και πιο δεμένοι/-ες καθώς οι σχέσεις τους είναι πολύ καλές. Παρατηρείται ότι η πλειονότητα των μαθητών/-τριων δίνει βάρος στην ανάπτυξη καλών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου καθώς και με την οικογένεια τους. Συγκεκριμένα οι ερωτώμενοι/-ες με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις και σχέσεις αλληλοβοήθειας σε σχέση με τις εργασίες και τα μαθήματα, καθώς και συζητούν για θέματα που τους/τις προβληματίζουν.

Ακολουθούν τις συμβουλές των καθηγητών/-τριων τους και αμέσως μετά αριθμητικά αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού. Δεν είναι πολλοί/-ες οι μαθητές/-τριες που συζητούν με τους/-τις καθηγητές/-τριες τους για θέματα που τους/τις προβληματίζουν, ούτε όμως είναι πολλοί/-ες εκείνοι/-ες που δεν αναπτύσσουν σχέσεις γιατί δεν τις θεωρούν σημαντικές. Παρατηρείται ότι οι μαθητές/-τριες ακούνε τους/-τις καθηγητές/-τριες τους και τους/τις συμβουλεύονται. Είναι λίγο διστακτικοί, ώστε να συζητούν αρκετά θέματα που τους προβληματίζουν μαζί τους, παρόλο που σε γενικές γραμμές επικρατεί ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού.

Επίσης, μέσα στην τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ακολουθώντας οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες τους κανόνες της τάξης, συμμετέχουν στο μάθημα, διατυπώνοντας ερωτήματα, εκφράζοντας την άποψή τους, συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους και προτείνουν λύσεις σε ζητήματα που μπορεί να προκύψουν. Παρατηρείται ότι μέσα από την πειθαρχία, τηρώντας δηλαδή τους κανόνες της τάξης, η ροή του μαθήματος κυλάει ομαλά και διαμορφώνεται ένα αρμονικό κλίμα μάθησης.

Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι οι υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα όπως οι ίδιοι/-ες οι μαθητές/-τριες δηλώνουν στην πλειονότητά τους, καθώς και πολύ υψηλές επιδόσεις έχουν αμέσως

μετά αριθμητικά. Η καλές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη του σχολείου, η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση τους, το κλίμα αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης, καθώς και η σχολική πειθαρχία συμβάλλουν θετικά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/-τριων.

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, η πλειονότητα των μαθητών/-τριων συμμετέχει σε σχολικές δράσεις, σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις, καθώς και λαμβάνουν μέρος σε μαθητικούς διαγωνισμούς και σχολικούς αγώνες. Επομένως, παρατηρείται ότι οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δράσεις.

Οι ερωτώμενοι/-ες θεωρούν ότι με τη συμμετοχή τους σε σχολικές δράσεις, σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής ζωής τους. Αιτιολογούν την άποψή τους λέγοντας οι περισσότεροι/-ες ότι συμμετέχοντας στη σχολική ζωή τους η επικοινωνία γίνεται αποτελεσματικότερη, αμέσως μετά αριθμητικά υποστηρίζουν ότι η σχέσεις τους βελτιώνονται και στην συνέχεια δηλώνουν ότι αποκτούν εμπειρίες και γνώσεις καθώς και ότι το σχολικό περιβάλλον γίνεται ευχάριστο. Ένας/μία μαθητής/-τρια αιτιολογεί την απάντησή του/της λέγοντας ότι «Έχοντας όλοι άποψη, ο κόσμος μας γίνεται καλύτερος». Επομένως παρατηρείται ότι με συμμετοχή των μαθητών/-τριων στη σχολική ζωή τους και με την βελτίωσή της, η επικοινωνία, οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, οι εμπειρίες, οι γνώσεις καθώς και το σχολικό κλίμα βελτιώνονται και αναπτύσσονται αλλά και το αντίστροφο. Καθώς η επικοινωνία και οι σχέσεις βελτιώνονται, βελτιώνεται και η σχολική ζωή καθώς το ένα αποτελεί κομμάτι του άλλου.

Βάσει των παραπάνω η συμβολή των μαθητών/-τριων στη βελτίωση της σχολικής ζωής είναι μέτρια. Έχουν ενεργό ρόλο στη αναφορικά με την συμμετοχή τους σε εκδρομές και διαγωνισμούς όμως υστερούν στο κομμάτι της διαδικασίας λήψης αποφάσεων όπου εκεί ο ρόλους τους είναι πιο παθητικός. Ακόμη οι μαθητές/-τριες αναγνωρίζουν ότι συμβάλλουν πραγματικά στη βελτίωση της σχολικής ζωής τους αλλά δεν αντιλαμβάνονται την σημαντικότητα του ρόλου τους σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Στους μαθητές/-τριες αυτό που αρέσει περισσότερο στο σχολείο κυρίως, είναι οι φιλίες που δημιουργούν καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Αμέσως μετά αριθμητικά, οι μαθητές/-τριες προτιμούν τον τρόπο που διδάσκουν ορισμένοι/-ες καθηγητές/-τριες καθώς και το γεγονός ότι μαθαίνουν. Επίσης σε κάποιους/-ες αρέσει περισσότερο το διάλλειμα, η άθληση και τα εικαστικά.

Από την άλλη πλευρά, η πλειονότητα των ερωτωμένων θα ήθελε να τα αλλάξει όλα στο σχολείο. Σε αυτά τα «όλα» συμπεριλαμβάνονται: ο τρόπος διδασκαλία των μαθημάτων, η διδακτέα ύλη και τα μαθήματα, ο τρόπος εξέτασης, οι εγκαταστάσεις-υλικοτεχνική υποδομή καθώς και το επίκεντρο του σχολείου, το οποίο πρέπει να αλλάξει και να είναι οι μαθητές/-τριες. Το γεγονός αυτό

υποδηλώνει τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν οι μαθητές/-τριες για το σχολείο, λόγω του φόρτου εργασίας, του όγκου των πληροφοριών, της έλλειψης ελεύθερου χρόνου. Θεωρούν ότι το σχολείο έτσι όπως υπάρχει και λειτουργεί τώρα δεν έχει επίκεντρο τους/τις μαθητές/-τριες για αυτό το λόγο και θα ήθελαν να τα αλλάξουν όλα, από την διδακτέα ύλη έως και το προαύλιο.

5.3 Συζήτηση

Ο κόσμος μας σήμερα χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα. Ζούμε σε μία εποχή διαρκών αλλαγών και εξελίξεων. Τα νέα παιδιά συνιστούν το μέλλον αυτού του κόσμου και έρχονται συνεχώς αντιμέτωπα με όλες τις προκλήσεις που αναδύονται. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη μέσα από όλες αυτές τις εξελίξεις. Απαιτούνται νέες δεξιότητες όπως είναι η κριτική σκέψη, η συνεργατική μάθηση και η επίλυση προβλημάτων, η τόλμη και η δοκιμή, προκειμένου οι νέοι/-ες να αντιμετωπίσουν όλη αυτή την πολυπλοκότητα της κοινωνίας μας. Στο σχολείο, οι μαθητές/-τριες αποκτούν όλα τα εφόδια και αναπτύσσουν δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιβίωση τους και την εξέλιξη τους στην κοινωνία του σήμερα.

Σήμερα δεν αρκούν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις του σχολείου για να περιγράψουμε και να διερευνήσουμε ζητήματα της εκπαίδευσης. Υπάρχει η ανάγκη για μία σύγχρονη προσέγγιση του σχολείου, την Συστημική σχολική ανάπτυξη. Η σχολική ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη του σχολείου σε συστημικό πλαίσιο, διότι η ανάπτυξη του συνδέεται με την ανάπτυξη του συνολικού σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο όμως συνδέεται με τα σημαίνονται περιβάλλοντά του και την κοινωνία (Αγγελάκου, 2018:214). Η υιοθέτηση της συστημικής σκέψης συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη σχολική ανάπτυξη. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας συνιστά βασικό χαρακτηριστικό της συστημικής σκέψης και απαραίτητο στοιχείο για την σχολική ανάπτυξη (Bhengu, Mchunu, Bayeni, 2020).

Ο Niklas Luhmann ερευνά τα κοινωνικά συστήματα, σύμφωνα με τον οποίο δομούνται μέσα από επικοινωνιακές διασυνδέσεις. Το σχολείο σύμφωνα με την θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του N. Luhmann συνιστά ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα το οποίο είναι αυτόνομο, αυτοαναφορικό και αυτοποιητικό. Το ζητούμενο της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της σχολικής ζωής ως μία συστημική διαδικασία, καθώς και ο ρόλος των μαθητών/-τριων στο σύγχρονο σχολείο μέσα από τα δικά τους μάτια, όπως τον αντιλαμβάνονται στην πραγματικότητα.

Η σχολική ανάπτυξη χαρακτηρίζει την επιλογή διαδικασιών στο τέλος των οποίων τα σχολεία οφείλουν να έχουν διαμορφώσει μία νέα κατάσταση λειτουργίας ως αυτοδιοικούμενοι, αυτοστοχαζόμενοι και αυτοοργανωμένοι οργανισμοί, δηλαδή ως οργανισμοί που είναι σε θέση να διαχειρίζονται μόνοι τους όλα τα θέματα που προκύπτουν και τους αφορούν (Κοντάκος,2013α).

Ουσιαστικά, η ανάπτυξη της σχολικής ζωής ως συστημική διαδικασία, συνδέεται με όλους τους τομείς ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, καθώς και η ίδια αποτελεί τομέα ανάπτυξής της. Συνεπώς, διερευνώντας τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/-τριων με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, την συμμετοχή τους σε δράσεις και διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου, τον ρόλο τους δηλαδή σε αυτό, μέσα από τα δικά τους μάτια, διαπιστώνεται η ευθύνη που φέρουν στην ανάπτυξη της σχολικής ζωής τους και του σχολείου γενικότερα, ως μέλη ενός αυτοδιοικούμενου, αυτοαναφερόμενου και αυτοποιητικού συστήματος.

Οι ερωτώμενοι/-ες της παρούσας έρευνας είναι μαθητές/-τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας δεκαεπτά ετών στην πλειονότητά τους. Αυτό συνεπάγεται το φόρτο εργασίας που έχουν και τον μεγάλο όγκο πληροφοριών που λαμβάνουν καθημερινά καθώς προετοιμάζονται για την εισαγωγή τους στα Πανεπιστήμια όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Ρωτώντας τους για την άποψή τους για το σχολείο, η πλειονότητα των μαθητών/-τριων δηλώνει ότι το σχολείο είναι ένα μικρό βάρος, ένας αγώνας αντοχής, διότι είναι υπερφορτωμένοι/-ες από τις πληροφορίες που παίρνουν και αναζητούν στιγμές ελευθερίας και χαλάρωσης. Παρατηρείται ταύτιση της θεωρίας με την πραγματικότητα.

Στην συνέχεια οι μαθητές/-τριες αναφορικά με τον ρόλο τους, εστιάζουν στην συνέπεια σε σχέση με τις υποχρεώσεις τους καθώς και στην αξιοπρεπή συμπεριφορά τονίζοντας τον σεβασμό προς τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Λιγότεροι/-ες αναφέρουν την κριτική σκέψη, την θέληση, την προσπάθεια, την συνεργασία και την διαμόρφωση αξιών ως χαρακτηριστικά του ρόλου τους. Επιπλέον δεν θεωρούν ότι συνιστούν το επίκεντρο του σχολείου σε μεγάλο βαθμό καθώς δηλώνουν ότι μέτρια έως καθόλου είναι επίκεντρο.

Οι μαθητές/-τριες σε επόμενη ερώτηση της συνέντευξης ως επί το πλείστον, δηλώνουν ότι στο σχολείο τους αναπτύσσονται κυρίως κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Λιγότεροι/-ες θεωρούν ότι αναπτύσσονται γνώσεις δια βίου, δημιουργική σκέψη, βιωματική μάθηση καθώς και περιβαλλοντική συνείδηση, ικανότητες για οικονομική ανάπτυξη είτε όλα αυτά μαζί.

Ο σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως αποτυπώνεται νομικά, είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριων έτσι ώστε να εξελιχθούν να διαμορφώσουν τις προσωπικότητές τους (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Ακόμη, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, τις κλίσεις τους, την δημιουργική και κριτική τους σκέψη. Στη βάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης όμως η εκπαίδευση εμπορευματοποιείται με αποτέλεσμα να παραμελούνται σημαντικές έννοιες όπως είναι η αυτό-εκπλήρωση, η κριτική σκέψη, η πολιτειότητα, οι οποίες συνιστούν απαραίτητα συστατικά για την ανθρώπινη μάθηση. Η αξιακή αντιπαράθεση της κοινωνίας του σήμερα μεταφέρεται και στην εκπαίδευση, καθώς ο σκοπός της εκπαιδευτικής λειτουργίας διέπεται και συχνά διαχωρίζεται από δύο

αντιμαχόμενους στόχους: πρώτον, την μετάδοση και την παραγωγή συγκεκριμένων τεχνικών γνώσεων και δεύτερον, την αγωγή των πολιτών. Το σχολείο ενώ συνιστά καταλύτη των αλλαγών της κοινωνίας, ταυτόχρονα είναι και θύμα της εξασθένησης του κοινωνικού δικτύου πρόνοιας (Τσούλιας, 2009).

Παρατηρείται ότι η πραγματικότητα από την σκοπιά των μαθητών/-τριων συμπίπτει με την βιβλιογραφία αλλά δεν συμπίπτει απόλυτα με το νομικό πλαίσιο, καθώς στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση παραμελείτε η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και επικρατεί η παπαγαλία και η αποστήθιση προκειμένου να επιτύχουν οι μαθητές/-τριες στις εξετάσεις. Σαφέστατα ως ένα μέρος εφαρμόζεται το νομικό πλαίσιο ως αναφορά τους σκοπούς της εκπαίδευσης όχι όμως πλήρως.

Ακόμη ενώ το σχολείο θα έπρεπε να είναι μαθητοκεντρικό όπως και στη νομοθεσία αναφέρεται ότι η διδακτέα ύλη θα πρέπει να επιλέγεται σύμφωνα με το σκοπό του μαθήματος, σε κάθε επίπεδο, να συμβαδίζει με το ωρολόγιο πρόγραμμα και να ανταποκρίνεται στις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών/-τριων καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια να δοκιμάζονται να αξιολογούνται και να ανανεώνονται, η βιβλιογραφική ανασκόπηση υποδεικνύει το αντίθετο καθώς και η πραγματικότητα των μαθητών/-τριων.

Το παιχνίδι, η αναψυχή και η ψυχαγωγία ως περιεχόμενα του ελεύθερου χρόνου, καταλαμβάνουν μηδαμινό χρόνο στη σχολική ζωή. Η αγωγή του ελεύθερου χρόνου περιορίζεται στο χρονικό διάστημα, στο οποίο η διδασκαλία χαλαρώνει και ο/η εκπαιδευτικός συζητάει ελεύθερα με τους μαθητές/-τριες. Το διάλλειμα ως ένα κομμάτι του άτυπου αναλυτικού προγράμματος είναι για τους/-μαθητές/-τριες ένα καταφύγιο ικανοποίησης και εκπλήρωσης ατομικών επιθυμιών και πολλές φορές αντισταθμίζεται με την πλήξη της διδασκαλίας (Θωίδης, 2000:76, 77).

Για τους/τις μαθητές/-τριες, όπως δηλώνουν στην στις ερωτήσεις της συνέντευξης, ο ελεύθερος χρόνος είναι στιγμές χαλάρωσης, ξεκούρασης, Τον αξιοποιούν, κάνοντας πράγματα με και για τον εαυτό τους, πηγαίνουν βόλτες κάνουν δημιουργικά πράγματα και πράγματα που αγαπούν. Ο ελεύθερος χρόνος για τους/τις μαθητές/-τριες είναι απαραίτητος. Παρόλα αυτά συνεχώς μειώνεται και οι μαθητές/-τριες τον αναζητούν. Μισοί από τους ερωτώμενους/-ες δηλώνουν ότι υπάρχει ελεύθερος χρόνος στο σχολείο και μισοί δηλώνουν ότι δεν υπάρχει. Σε αυτό το ερώτημα οι μαθητές/-τριες διχάζονται. Στην πλειονότητά τους όμως, σε επόμενη ερώτηση δηλώνουν ότι στα μισά μαθήματα υπάρχει ελεύθερος χρόνος με την έννοια της ελεύθερης συζήτησης μεταξύ του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/-τριες έτσι ώστε η διδασκαλία να χαλαρώσει. Παρατηρείται επίσης ότι περισσότεροι/-ες είναι οι μαθητές/-τριες που δηλώνουν ότι στα μισά μαθήματα έως και σε κανένα υπάρχει ελεύθερος χρόνος έναντι όσων δηλώνουν ότι υπάρχει από τα μισά έως και όλα.

Στην συνέχεια οι ερωτώμενοι/-ες σε ερώτηση αναφορικά με το διάλλειμα, δηλώνουν ότι κατά τη διάρκεια του διαλλείματος στην πλειονότητά τους μιλάνε με τους/τις φίλους/-ες τους. Πολλοί/-ες επίσης τρώνε το κολατσιό τους και μερικοί/ες χαλαρώνουν από το μάθημα καθώς και ασχολούνται με όλα τα παραπάνω που έχουν αναφερθεί. Λιγότεροι/-ες ασχολούνται με τα μαθήματά τους κατά τη διάρκεια τους διαλλείματος. Ως κάτι άλλο συμπληρώνουν οι μαθητές/-τριες ότι κάθονται ολομόναχοι και ότι παίζουν βόλεϊ. Επομένως, τον ελάχιστο χρόνο του διαλλείματος προτιμούν να τον περνάνε με τους/τις φίλους/-ες τους κυρίως.

Αναφορικά με την επιβάρυνση των μαθητών/-τριων με πολλές εργασίες για το σπίτι η πλειονότητά τους δηλώνει ότι πράγματι επιβαρύνονται. Παρόλη την επιβάρυνση οι μαθητές/-τριες στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι υπάρχουν στιγμές ελευθερίας, ηρεμίας και χαλάρωσης στην καθημερινότητά τους εντός και εκτός του σχολείου. Δυσκολεύονται όμως να βρουν αυτές τις στιγμές χαλάρωσης και δεν κρατούν για πολύ.

Πράγματι, το σημερινό σχολείο παραμελεί τον εξωσχολικό ελεύθερο χρόνο των μαθητών/-τριων και παράλληλα τον επιβαρύνει με εργασίες για το σπίτι (Θωίδης, 2000). Τα αποτελέσματα της έρευνας και εδώ συμβαδίζουν με την βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος.

Αναφορικά με τις μαθητικές κοινότητες, κατά την νομοθεσία, οι μαθητές/-τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, δημιουργούν μαθητικές κοινότητες, με τις οποίες συμμετέχουν στην οργάνωση της μαθητικής ζωής και στην οργάνωση και πραγματοποίηση των σχολικών εκδηλώσεων (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Ο κανονισμός επιδιώκει να τις αναδείξει σε δημοκρατικούς θεσμούς, στους οποίους με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριων στις διαδικασίες τους, θα απελευθερώνονται οι δημιουργικές ικανότητες όλων, θα εμβαθύνουν και θα προσηλώνονται στη συλλογική ζωή, θα αναπτύσσεται η υπευθυνότητα, θα κατοχυρώνονται τα δικαιώματα αλλά και θα συνειδητοποιούνται τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις των μαθητών (ΦΕΚ 619/Β/25-9-1986). Επίσης ο εκπρόσωπος της μαθητικής κοινότητας, συμμετέχει σε σχολικά συμβούλια που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα αλλά δεν έχει δικαίωμα ψήφου.

Οι μαθητές/-τριες στην συνέχεια της έρευνας, στην πλειονότητά τους, στις ερωτήσεις που αφορούν τις μαθητικές κοινότητες δηλώνουν, ότι υπάρχουν και ασχολούνται κυρίως με σχολικές εκδρομές, με σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις και λιγότερο με την διεκδίκηση των δικαιωμάτων που τους αφορούν καθώς και με τις συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Ακόμη δηλώνουν ότι μπορούν να ασχοληθούν και με άλλα ζητήματα αλλά δεν το κάνουν γιατί δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος και οι εκπρόσωποι τους δεν ενδιαφέρονται στην πραγματικότητα. Μισοί δηλώνουν ότι οι εκπρόσωποί τους συμμετέχουν σε σχολικά συμβούλια που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα και οι άλλοι/-ες μισοί δηλώνουν ότι δεν συμμετέχουν. Ενώ σε επόμενη ερώτηση, στην

πλειονότητά τους, δηλώνουν ότι κάποιες φορές κυρίως, προς σπάνια και καθόλου, ενημερώνονται από τον εκπρόσωπό τους σε θέματα που αφορούν το σχολείο τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίζονται με το θεωρικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται ότι οι μαθητές/-τριες είναι απογοητευμένοι από τις μαθητικές κοινότητες καθώς και ότι η συμβολή των μαθητών/-τριων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου είναι αμελητέα. Το νομικό πλαίσιο υπάρχει, όμως δεν τηρείται και αυτά που αναφέρει δεν συμβαίνουν στην πραγματικότητα.

Τα μαθητικά συμβούλια αποτελούν σημαντικό θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος, προετοιμάζοντας τους/τις μαθητές/-τριες για την ενεργή συμμετοχή τους στην σύγχρονη κοινωνία. Προκύπτουν όμως ζητήματα τα οποία αφορούν την εφαρμογή τους, η οποία αντικατοπτρίζει τις ήδη υπάρχουσες στρεβλώσεις του συστήματος, το οποίο προβλέπει την εξάσκηση των μαθητών/-τριων στην άσκηση των πολιτικών τους δικαιωμάτων και στην ανάληψη των ευθυνών τους, δίχως την σύνδεση της σχολικής πρακτικής με την κοινωνία (Παπαοικονόμου, 2015).

Οι μαθητές/-τριες πέρα από υποχρεώσεις έχουν και δικαιώματα. Το σύγχρονο σχολείο, στη βάση της μεταπροοδευτικής Παιδαγωγικής, είναι ένα σχολείο χωρίς διακρίσεις, με ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα για όλους/-ες. Ακόμη τα μαθητικά τους δικαιώματα αναφέρονται στην ελεύθερη έκφραση των απόψεων τους, σε ένα άνετο περιβάλλον μάθησης, στην ίση μεταχείριση, και δίχως δυσκολίες συμμετοχής στο μάθημα, στο δικαίωμα τους για ενημέρωση σχετικά με τις αλλαγές που αφορούν το σχολείο τους καθώς και στο δικαίωμα της συναπόφαση. Τέλος, είναι απαραίτητο και συνιστά ακόμη ένα δικαίωμα των μαθητών/-τριων, να ενημερώνονται για τα δικαιώματά τους (Αθανασάκης, 2021).

Κατά την πραγματικότητα των μαθητών/-τριων, στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι γνωρίζουν τα μαθητικά τους δικαιώματα και ενημερώθηκαν από την οικογένειά τους αλλά και από μόνοι/-ες τους. Από το σχολείο, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/-τριες τους δηλώνουν ότι ενημερώνονται επίσης αλλά σε μικρότερο ποσοστό. Ακόμη, σε επόμενη ερώτηση, οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι τα μαθητικά δικαιώματά τους αναφέρονται σε όλα τα παραπάνω και εστιάζουν στην ελευθερία έκφρασης και στο δικαίωμα ενημέρωσής τους για τις αλλαγές που αφορούν το σχολείο τους.

Στην συνέχεια, οι μαθητές/-τριες, στην πλειονότητά τους, δηλώνουν ότι τα παραπάνω μαθητικά δικαιώματα δεν καλύπτουν όλο το φάσμα των δικαιωμάτων που θα ήθελαν να έχουν. Πιστεύουν ότι όλοι/-ες θα πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες όμως στο σχολείο τους δεν συμβαίνει αυτό. Θεωρούν ότι τα δικαιώματά τους καταπατώνται κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς κάνοντας κατάχρηση της εξουσίας τους και επιβάλλοντας την άποψή τους. Παρόλα αυτά στην συνέχεια των ερωτήσεων η πλειονότητα των μαθητών/-τριων δηλώνει ότι μπορούν να εκφράσουν την

γνώμη τους ελεύθερα και ότι οι εκπαιδευτικοί τους ενθαρρύνουν να εκφραστούν. Όμως δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για την άποψή τους.

Ο/η εκπαιδευτικός, όπως αναφέρεται στο και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, στην κοινωνία του σήμερα, οφείλει να φέρει εις πέρα ένα πολύ δύσκολο έργο. Πέρα από τα καθήκοντά και τις υποχρεώσεις του ως δημόσιος υπάλληλος τηρώντας τους νόμους και την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, οφείλει και να συμβάλλει στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων των μαθητών/-τριων λειτουργώντας ως καθοδηγητής και σύμβουλος, καθώς και να δημιουργεί ίσες δυνατότητες μάθησης για όλους/-ες (Κωνσταντίνου, 2015:125). Επομένως, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί διχάζονται και διακατέχονται από συναισθήματα άγχους και πίεσης, εξαιτίας του διπολικού χαρακτήρα του ρόλου τους. Καταλήγοντας, στη βάση των δηλώσεων των μαθητών/-τριων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερο βάρος στις υποχρεώσεις τους ως δημόσιοι υπάλληλοι σε αυτήν την βαθμίδα εκπαίδευσης που βρίσκονται (δευτεροβάθμια).

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, και την θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του Λούμαν, η σχολική μονάδα συνιστά ένα ανοικτό κοινωνικό δυναμικό σύστημα, στο οποίο τα μέλη του αλληλεπιδρούν, βρίσκονται σε μία διαρκή επικοινωνία ανταλλάσσοντας στοιχεία μεταξύ τους και δημιουργώντας νέα, μέσω της αυτοποιητικής και αυτοαναφορικής λειτουργίας της. Επίσης τα ανοικτά κοινωνικά συστήματα αλληλεπιδρούν και με το γύρω τους περιβάλλον παίρνοντας στοιχεία από αυτό, προσαρμόζοντάς τα στις δικές τους ανάγκες. Η δημιουργία και η ανάπτυξη καλών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του σχολείου καθώς και με φορείς τους εξωτερικού περιβάλλοντος του, συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση της σχολικής ζωής των μαθητών/-τριων.

Οι μαθητές/-τριες σε επόμενη ερώτηση χαρακτηρίζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου τους καλές και με την οικογένειά τους πολύ καλές, στην πλειονότητά τους. Συγκεκριμένα με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους δηλώνουν ότι αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις, συζητούν για θέματα του τους/τις προβληματίζουν, καθώς και αναπτύσσουν σχέσεις αλληλοβοήθειας σε σχέση με τις εργασίες και τα μαθήματά τους. Με τους/τις καθηγητές/-τριες τους, οι μαθητές/-τριες κυρίως ακολουθούν τις συμβολές τους και αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού.

Επιπρόσθετα, σε επόμενη ερώτηση, οι μαθητές/-τριες δηλώνουν ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος πρωτίστως, ακολουθούν του κανόνες της τάξης αλλά και μερικοί/-ες συνεργάζονται με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους, συμμετέχουν στο μάθημα εκφράζοντας την άποψή τους, και προτείνουν λύσεις σε ζητήματα που μπορεί να προκύψουν.

Στη βάση της θεωρητικής ανασκόπησης, η υπακοή στους κανόνες, η σχολική πειθαρχία δηλαδή, συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ακόμη οι μαθητές/-τριες που δέχονται του κανόνες του σχολείου δείχνουν ότι προσπαθούν περισσότερο στις σχολικές εργασίες και εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αναφορικά με προβλήματα συμπεριφορά στο χώρο του σχολείου

(Σαμπάγκ, 2020 :150). Επίσης η δημιουργία και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τα μέλη του σχολείου έχουν θετικό αντίκτυπο στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/-τριων. Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων είναι πολύ σημαντική, διότι αποτελεί την έναρξη της κοινωνικής υπόστασης των ανθρώπων και των κοινωνικών θεσμών στην συνέχεια. Στο περιβάλλον του σχολείου η κοινωνική συνύπαρξη μεταξύ μαθητών/-τριων και εκπαιδευτικών διαμορφώνει μία πολύπλοκη πλέξη διαπροσωπικών σχέσεων, μέσα από την οποία προωθείται η μάθηση και η ανάπτυξη. (Μπότσαρη, 2012:21,22).

Επομένως παρατηρείται ταύτιση μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας. Η σημαντικότητα των καλών σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου καθώς και η σχολική πειθαρχία, στην βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών/-τριων καθώς και στην μαθησιακή διαδικασία γενικότερα επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριων στην ερώτηση αναφορικά με την επίδοσή του στα μαθήματα. Συγκεκριμένα, στην πλειονότητά τους, οι ερωτώμενοι/-ες δηλώνουν ότι έχουν υψηλές έως και πολύ υψηλές επιδόσεις στα μαθήματά τους.

Η συμμετοχή των μαθητών/-τριων σε πολιτιστικές δράσεις, και άλλες εκδηλώσεις οι οποίες αντικατοπτρίζουν σκηνές της σημερινής πραγματικότητας, καθώς και η συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στις μαθητικές κοινότητες είναι πολύ σημαντική διότι αναπτύσσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και δεξιότητες. Ακόμη μέσω της συμμετοχής των μαθητών/-τριων σε σχολικές δράσεις, συνειδητοποιούν οι ίδιοι/-ες τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που έχουν, καθώς κατοχυρώνονται και τα δικαιώματά τους. Όλα αυτά που αποκτούν οι μαθητές/-τριες από την συμμετοχή τους στη σχολική ζωή συνιστούν τα απαραίτητα εφόδια για την ένταξή τους στην σύγχρονη κοινωνία και την εξέλιξή τους σε αυτήν (Μπότσαρη, 2012: 13,14).

Οι μαθητές/-τριες σε ερώτηση, η οποία αφορά τις δραστηριότητές τους κατά την φοίτησή τους στο σχολείο, δηλώνουν στην πλειονότητά τους, ότι λαμβάνουν μέρος σε σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις, συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις σε συνεργασία με τοπικούς φορείς και παίρνουν μέρος σε μαθητικούς διαγωνισμούς και σχολικούς αγώνες. Επομένως, οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δράσεις όμως όσον αφορά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ο ρόλος του περιορίζεται και είναι παθητικός.

Σύμφωνα με την νομοθεσία, οι ποικίλες μορφές οργάνωσης της μαθητικής ζωής στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν αίσθημα υπευθυνότητας και άμεση αντίληψη της σημασίας του δημοκρατικού διαλόγου στη διαμόρφωση του συνειδητού και δημιουργικού πολίτη, στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό την πραγματοποίηση της συστηματικής μετάδοσης της και σημαντικής και ουσιαστικής γνώσης. Ακόμη, η συμμετοχή των μαθητών/-τριων στη σχολική ζωή συμβάλλει στη δημιουργία της δικής τους

αντίληψης για την ζωή στα πλαίσια της σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας, με σκοπό να αποκτήσουν ως νέοι τα κατάλληλα εφόδια για την εξέλιξή τους (Ν. 1566/1985).

Κατά την άποψη των μαθητών/-τριων, όπως δηλώνουν σε επόμενη ερώτηση της συνέντευξης, η συμμετοχή τους σε σχολικές δράσεις, σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, συμβάλλουν στην βελτίωση της σχολικής ζωής τους. Δικαιολογούν την απάντησή τους, δηλώνοντας ότι η επικοινωνία γίνεται αποτελεσματικότερη, οι σχέσεις τους βελτιώνονται όσο συμμετέχουν και είναι ενεργοί, αποκτούν εμπειρίες και γνώσεις καθώς δηλώνουν και ότι το σχολικό περιβάλλον/κλίμα γίνεται ευχάριστο.

Από τις δηλώσεις των μαθητών/-τριων αναδεικνύεται η συστημική διάσταση της σχολικής ζωής καθώς η ανάπτυξη της επικοινωνίας, η ανάπτυξη του σχολικού κλίματος, η ανάπτυξη των σχέσεων συνιστούν τομείς ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Η βελτίωση και η ανάπτυξη της σχολικής ζωής έχει θετικό αντίκτυπο σε όλους του τομείς του σχολείου καθώς κάθε μέρος, κάθε τμήμα του συνιστά και μέρος και τμήμα του άλλου τομέα. Μία αλλαγή σε έναν τομέα θα επιφέρει αλλαγές σε όλους τους τομείς καθώς στη βάση της συστημικής θεωρίας και της θεωρίας του Λούμαν, η σχολική μονάδα συνιστά ένα κοινωνικό δυναμικό ανοικτό σύστημα, το οποίο αποτελείται από υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται.

Ακόμη, η πλειονότητα των μαθητών/-τριων ρωτώντας τους τί τους αρέσει περισσότερο στο σχολείο, δηλώνουν ότι αυτό που τους αρέσει είναι οι φιλίες που δημιουργούν και αναπτύσσουν και οι διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούν με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Οι απαντήσεις των μαθητών/-τριων επιβεβαιώνουν την θεωρία η οποία εστιάζει στην σημαντικότητα της δημιουργίας φιλιών και καλών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες έχουν θετικό αντίκτυπο στην ψυχολογία των μαθητών/-τριων, ειδικότερα σε αυτήν την ηλικία που βρίσκονται (εφηβεία), καθώς και την βαθμίδα εκπαίδευσής τους. Επίσης αποδεικνύεται ότι οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα σύστημα αλληλοεπιδρώντων στοιχείων.

Σύμφωνα με τον Λούμαν, η αλλαγή των συστημάτων αφορά την εξέλιξή τους, η οποία είναι απαραίτητη προκειμένου να προσαρμοστούν στις ανάγκες του περιβάλλοντός τους και εν τέλει να επιβιώσουν. Υπάρχει ανάγκη για αλλαγή και εξέλιξη του σχολείου έτσι ώστε να γίνει το σχολείο ελκυστικό για τους/τις μαθητές/-τριες και να μπορεί να επιτελεί τη μορφωτική του λειτουργία. Η ανασυγκρότηση του σχολείου πρέπει να εστιάσει στην αναδιαμόρφωση της σχολικής ζωής και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών. Το σχολείο ως δυναμικό κοινωνικό σύστημα, οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές/-τριες να ανεξαρτητοποιηθούν και να τους παρέχει όλα αυτά τα εφόδια τα οποία είναι απαραίτητα για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν πολύπλοκες καταστάσεις και προκλήσεις και παράλληλα να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και συντροφικότητας (Χρυσ αφίδης, 2014).

Στην τελευταία ερώτηση, κατά την οποία οι μαθητές/-τριες ρωτήθηκαν για τις αλλαγές που θα ήθελαν να κάνουν στο σχολείο, διαφαίνεται η απογοήτευσή τους και η ανάγκη που υπάρχει για αλλαγή και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα δηλώνουν ότι θα ήθελαν να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων, την διδακτέα ύλη, τις εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό του σχολείου, τον τρόπο εξέτασης, καθώς και το επίκεντρο το οποίο δηλώνουν ότι πρέπει να είναι οι ίδιοι/-ες. Εν ολίγοις, οι μαθητές/-τριες θα ήθελαν να αλλάξουν τα πάντα στο σχολείο. Τα ευρήματα της έρευνας στο σημείο αυτό ταυτίζονται πλήρως με την θεωρία.

Εν κατακλείδι, σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της έρευνας συμβαδίζουν με το θεωρητικό πλαίσιο. Το νομοθετικό πλαίσιο στην πραγματικότητα δεν εφαρμόζεται πλήρως. Οι μαθητές/-τριες μέχρι και σήμερα δεν αποτελούν το επίκεντρο του σχολείου όπως οι ίδιοι/-ες δηλώνουν. Οι φωνές τους δεν ακούγονται ακόμη. Συμμετέχουν σε δράσεις όμως ο ρόλος τους στο σύγχρονο σχολείο αναφορικά με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι παθητικός. Αφοσιώνονται στα διαβάσματά τους έτσι ώστε να πετύχουν στις εξετάσεις και να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους. Παρόλα αυτά, αναγνωρίζουν ότι η ενεργή συμμετοχή τους στις διαδικασίες του σχολείου συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση της σχολικής ζωής τους. Το σχολείο όμως έτσι όπως υπάρχει και λειτουργεί δεν τους/τις ελκύει.

5.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Για να έχουμε μία πιο ακριβή εικόνα για την ανάπτυξη της σχολικής ζωής ως συστημική διαδικασία και για τις απόψεις των μαθητών/-τριων για το σύγχρονο σχολείο και τον ρόλο που έχουν στη διαμόρφωσή του είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί περαιτέρω έρευνα.

Μία πρόταση για περαιτέρω έρευνα, είναι η υλοποίηση μίας πανελλαδικής κλίμακας έρευνας με ερωτηματολόγια, τα οποία θα σταλθούν σε μαθητές/-τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να έχουμε μία σφαιρική εικόνα για την ανάπτυξη της σχολικής ζωής ως συστημική διαδικασία καθώς και τον ρόλο που έχουν οι ίδιοι/-ες μαθητές/-τριες στο σύγχρονο σχολείο και στη διαμόρφωσή του.

Ακόμη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μία έρευνα με συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να διερευνηθούν οι δικές τους απόψεις για τον ρόλο που έχουν οι μαθητές/-τριες στο σύγχρονο σχολείο και στη διαμόρφωσή του και να παρατηρήσουμε εάν οι απόψεις των μαθητών/-τριων συγκλίνουν με αυτές των εκπαιδευτικών. Επίσης, θα ήταν σημαντικό να διεξαχθεί μία έρευνα με παρατήρηση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να δούμε τι πραγματικά συμβαίνει, αν όντως το σχολείο δεν επικεντρώνεται στους μαθητές/-τριες, εάν δεν

ακούγονται οι φωνές τους, εάν τα μαθητικά τους δικαιώματα όντως καταπατώνται και αν επικρατεί η συστημική σκέψη σε όλες τις πτυχές του σχολείου προκειμένου να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί.

Τέλος θα ήταν σημαντικό, να διεξαχθεί μία έρευνα συνδυάζοντας μεθοδολογικά εργαλεία και έχοντας ως δείγμα όλα τα μέλη του σχολείου, έτσι ώστε να έχουμε πιο ρεαλιστικά συμπεράσματα για την σχολική ζωή και την συμμετοχή των μαθητών/-τριων στη διαμόρφωση της και τον ρόλο που πραγματικά έχουν στο σύγχρονο σχολείο καθώς τον συστημικό τρόπο σκέψης τους.

Επίλογος

Οι μαθητές/-τριες συνιστούν του αυριανούς πολίτες της κοινωνίας μας. Για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σημερινής εποχής θα πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, οι οποίες παρέχονται και αναπτύσσονται από και στο σχολείο. Η προσπάθεια, η τόλμη, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, ο αναστοχασμός, συνιστούν σημαντικές δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να έχουν οι νέοι/-ες για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα του κόσμου μας.

Έχοντας ενεργό ρόλο στην σχολική ζωή, οι μαθητές/-τριες συμμετέχοντας σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, λαμβάνοντας μέρος σε δράσεις, εκφράζοντας τις απόψεις τους ελεύθερα και αναπτύσσοντας σχέσεις με τα μέλη του σχολείου, αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες πρέπει να έχουν οι ενεργοί πολίτες σε μία δημοκρατική κοινωνία. Στη βάση της συστημικής προσέγγισης και της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων του Λούμαν το σχολείο, συνιστά ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, στο οποίο τα μέλη του βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση. Η ανάπτυξη και η βελτίωση της σχολικής ζωής θα επιφέρει αλλαγές και εξελίξεις σε όλους του τομείς του σχολείου. Επηρεάζοντας έναν τομέα του σχολείου επηρεάζονται και όλοι οι υπόλοιποι.

Στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές/-τριες ως μέλη ενός κοινωνικού συστήματος, εστιάζουν στην επικοινωνία και στην δημιουργία καλών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου. Τονίζουν τις σχέσεις αλληλοσεβασμού που πρέπει να έχουν κυρίως με τους/τις μαθητές/-τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τα άλλα μέλη του σχολείου, όμως δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι οτιδήποτε λαμβάνει χώρα στο σχολικό χώρο αφορά πρωτίστως τους ίδιους/-ες, καθώς θεωρούν ότι δεν είναι τα σημαντικότερα πρόσωπα του σχολείου, καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για την άποψή τους.

Πέρα από τις σχέσεις και την επικοινωνία, ο ρόλος τους αναφορικά με τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι παθητικός, καθώς δίνουν βάρος περισσότερο στην συνέπεια των υποχρεώσεων αναφορικά με τα μαθήματά τους, παρά στην διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Οι μαθητές/-τριες επειδή βρίσκονται ως επι το πλείστον στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου, επικεντρώνονται στα διαβάσματά τους καθώς θέλουν να επιτύχουν στις εξετάσεις. Λαμβάνουν μεγάλο όγκο πληροφοριών καθημερινά και δυσκολεύονται να βρουν στιγμές ελευθερίας και χαλάρωσης.

Λόγω της πίεσης που έχουν με τα μαθήματα και της έλλειψης προσωπικού χρόνου, οι μαθητές/-τριες αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα μικρό βάρος, ως μία δυσκολία και ανυπομονούν να τελειώσει. Τα μαθητικά τους δικαιώματα, οι περισσότεροι/-ες μαθητές/-τριες τα γνωρίζουν όμως κατά τη κρίση τους καταπατώνται στο σχολείο τους.

Παρόλα αυτά, οι μαθητές/-τριες είναι προσηλωμένοι/-ες στον στόχο τους και οι σχολικές επιδόσεις τους είναι υψηλές. Δεν αναπτύσσουν όμως σε μεγάλο βαθμό την κριτική του σκέψη, την δημιουργικότητά τους και την φαντασία τους, τα οποία συνιστούν σημαντικά εφόδια για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας της σύγχρονης κοινωνίας.

Ακόμη, παρόλο που δεν έχουν ενεργό ρόλο σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οι μαθητές/-τριες λαμβάνουν μέρος σε σχολικές εκδηλώσεις, μαθητικούς διαγωνισμούς και σε δράσεις σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς του γύρω περιβάλλοντος του σχολείου. Στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι μετέχοντας σε διαδικασίες που αφορούν την σχολική τους ζωή συμβάλλουν στην ανάπτυξη και βελτίωσή της καθώς δηλώνουν ότι η επικοινωνία γίνεται αποτελεσματικότερη, η σχέσεις μεταξύ των μελών βελτιώνονται, το κλίμα του σχολείου γίνεται πιο ευχάριστο και θεωρούν ότι αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν στην μετέπειτα πορεία τους.

Συνεπώς, γνωρίζουν ότι με την ενεργό συμμετοχή τους βελτιώνεται η σχολική ζωή και η μαθησιακή διαδικασία γενικότερα αλλά δεν θεωρούν ότι οι ίδιοι/-ες είναι τόσο σημαντικοί/-ες για το σχολείο και έχουν την μεγαλύτερη ευθύνη στη διαμόρφωσή του.

Τέλος, η απογοήτευση των μαθητών/-τριων αναφορικά με την λειτουργία του σχολείου είναι εμφανής, καθώς δηλώνουν ότι υπάρχει ανάγκη για αλλαγές σε όλα τα μέρη και τα τμήματα της σχολικής μονάδας και της μαθησιακής διαδικασίας, από την διδακτέα ύλη, τον τρόπο εξέτασης, τον τρόπο διδασκαλίας, το επίκεντρο του σχολείου έως και τις κτηριακές υποδομές και τον εκσυγχρονισμό του εξοπλισμού, εκτός από τις φιλίες, την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις βέβαια.

Με λίγα λόγια, υπάρχει ανάγκη για αλλαγή στην λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα προκειμένου οι μαθητές/-τριες να είναι πράγματι το επίκεντρο της εκπαίδευσης και το σχολείο να είναι ελκυστικό για αυτούς/-ες. Η υιοθέτηση της συστημικής σκέψης από όλα τα μέλη του σχολείου είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της σχολικής ζωής και του σχολείου γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκου, Ε., Π. (2018). *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων ως αυτοαναφορική διαδικασία βελτίωσης της οργανωσιακής μάθησης και νοημοσύνης: Το παράδειγμα της μεταπολιτευτικής Ελλάδας*. [Διδακτορική Διατριβή]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Αθανασάκης, Ν. (2021). Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών στο σχολείο της Συνεκπαίδευσης και τα Δικαιώματα των Μαθητών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2 (1), 7-20. Ανακτημένο στις 18-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1525/1415> .
- Αθανασάκης, Ν.(2006). *Τα δικαιώματα των μαθητών στο σχολείο και η στάση των εκπαιδευτικών*. [Διδακτορική Διατριβή]. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Αθανασούλα Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2020). *Ερωτηματολόγιο-Συνέντευξη*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ.: 'Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων ', Χειμερινό Εξάμηνο 2020-2021. Ρόδος.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Ανδρικοπούλου, Δ. (2020). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Οι αντιλήψεις των μαθητών*. [Διπλωματική Εργασία]. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία.

Ανδριώτη, Μ. (2014). *Συστημική Παιδαγωγική* [Πτυχιακή Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Ατζίνα, Λ. (1999, Φθινόπωρο). Ο εισαγωγικός λόγος για την ψυχανάλυση στην Ελλάδα: Παιδαγωγοί και προοδευτικοί εκπαιδευτικοί. *Δοκίμες*, 8, 157-176. Ανακτημένο στις 1/07/22 από το δικτυακό τόπο

https://www.academia.edu/32186172/%CE%B4%CE%BF%CE%BA%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CF%82_dokimes_1994_2016_%CE%A0%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%95%CE%A7%CE%9F%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%91

Βασιλικού, Σ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τη σχολική τους επίδοση. [Πτυχιακή Εργασία]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Γαϊτανίδη, Λ.Α. (2018). *Πολύπλοκη Σχολική Ανάπτυξη. Μοντέλο Μέτρησης Συστημικής Επάρκειας Σχολικών Μονάδων*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Γιανακοπούλου, Ε. & Τρίκος, Σ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση του δημοτικού σχολείου: Το θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του*. (2^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Γκλέζου, Ν. (2017). Η θεωρία κοινωνικοποίησης του Parsons στο πλαίσιο του δομολειτουργισμού. Στο Παπαδάτος, Ι., Μπαστέα, Α., Νικολόπουλος Ι. (Επιμ.), *7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα*. (Τόμ.1, σ.σ. 152-160). Αθήνα 15-18 Ιουνίου 2017. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε., Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης. Ανακτημένο στις 01/07/2022 από το δικτυακό τόπο <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/1704/1498>.

Γκόκης, Δ. (2012). *Μεταρρύθμιση και Οργανωσιακή Αλλαγή: Πολιτική Ανάλυση για την Αναδιάρθρωση της Δομής και οργάνωσης των Περιφερειακών Υπηρεσιών εκπαίδευσης*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία]. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Οικονομικών και

Κοινωνικών Επιστημών, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Γόγολα, Α. & Κατσής, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού : Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 237-254. Ανακτημένο στις 15-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/14322/13799>.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). (Σ. Κυρανάκης Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθάρα, Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Corey, G. (2005). *Θεωρία και Πρακτική της Συμβουλευτικής και της Ψυχοθεραπείας* (Μ. Μπαρπάτση Μεταφ.). Αθήνα: Έλλην.

Δαμιανάκη, Κ. (2016). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως αυτά προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία*. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Δράκος, Δ. (1994). J. Habermas: Για το ζήτημα της νομιμοποίησης. *Δοκίμες*, 1 (1), 3-16. Ανακτημένο στις 1-7-22 από το δικτυακό τόπο https://www.academia.edu/44388724/%CE%B4%CE%BF%CE%BA%CE%B9%CE%BC%CE%AD%CF%82_dokimes_01_1994.

Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου Ανάπτυξη*. (Ζ. Αντωνοπούλου Μεταφ), Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.), Ενότητα 1, κεφ.1-10. Αθήνα: Gutenberg.

Ζιάκα, Β. (2020). *Διερεύνηση των αλλαγών που προτείνουν οι μαθητές, ώστε το Γενικό Λύκειο να καταστεί ελκυστικό για αυτούς*. [Διπλωματική Εργασία]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Θεοδωρόπουλος, Ν. (2019). *Καινοτομία στο δημόσιο σχολείο: Προσλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. [Διδακτορική Διατριβή]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

- Θωίδης, Ι. Δ. (2000). Σχολείο και ελεύθερος Χρόνος: Συμβολή στην Προβληματική του Ελεύθερου Χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των Σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. [Διδακτορική Διατριβή]. Φλώρινα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Καδιανάκη, Μ., Ι. (2008). *Αποτελεσματική Διδασκαλία- Επικοινωνιακό Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού*. [Διδακτορική Διατριβή]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Κάκαρη, Ν. & Κατσαντώνη, Μ. (2011, Ιανουάριος). Μεθοδολογικά εργαλεία και θεωρητικοί προβληματισμοί. *Research Papers in Language Teaching and Learning 2 (1)*, 127-144. Ανακτημένο στις 15/02/22 από το δικτυακό τόπο <https://rpltl.eap.gr/images/2011/02-01-127-kakarikatsantoni.pdf>.
- Καμπέρη, Μ. (2019). *Ο Εκπαιδευτικός και το Μάθημα των Θρησκευτικών*. [Διπλωματική Εργασία]. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Κατεύθυνση Ανθρωπιστικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση.
- Καραβάκου, Β. (2016). Πρότυπα Ηθικής και Δεοντολογίας στη Σύγχρονη Εκπαίδευση και Εργασία. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου για την Τυποποίηση, τα Πρότυπα & την Ποιότητα: Ποιότητα και Πρότυπο στην Εκπαίδευση, την Επαγγελματική Κατάρτιση και τη Δια Μάθηση* (σ.σ. 3-11). Θεσσαλονίκη 27-28-29 Μαΐου 2016. Θεσσαλονίκη: Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ και Τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών.
- Καρακατσούλης, Π. (2004). *Για ορισμένες θεμελιώδεις έννοιες στο έργο του Luhmann*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, χειμερινό εξάμηνο 2020-2021
- Κατσέλη, Χ. (2014). *Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Εκπαίδευση Ενηλίκων-Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, γ' εξάμηνο, Απρίλιος 2014.

- Κοκκινοπλίτη, Α. (2020). *Ο εκπαιδευτικός Ηγέτης ως Μοχλός Καινοτομίας και Αλλαγής στο Δημόσιο και Ιδιωτικό σχολείο: Απόψεις Σχολικών Διευθυντών*. [Διπλωματική εργασία]. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
- Κολιού, Σ. (2017). Σχολική ανάπτυξη ως ανάπτυξη εσωτερικών και εξωτερικών συνεργασιών. Το παράδειγμα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας. Στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, (Τομ. 9, σ. 367-384). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Ε., Π. (2017). Το πορτρέτο της ευφυούς σχολικής μονάδας: Το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, (Τομ. 9, σ. 85-117). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. & Αγγελάκου, Ε., Π. (2016). Από τις Θεωρίες Σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων - Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, (Τόμ. 8, σ. 29-65). Αθήνα: Διάδραση
- Κοντάκος (2020). *Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Χειμερινό εξάμηνο 2020-21.
- Κοντάκος, Α. (2012). Διαμορφώνοντας μία Κουλτούρα Εκπαιδευτικής Αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, (Τομ. 3, σ. 77-86). Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2013α). *Θεωρίες και Μοντέλα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, εαρινό εξάμηνο 2012-2013.
- Κοντάκος, Α. (2013β). Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων του Νίκλας Λούμαν. *Πρακτικά Συνεδρίου: Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Κοινωνικά Δίκτυα και*

Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα, (Επιμ.) Αναστάσιος Κοντάκος, Φραγκίσκος Καλαβάσης.

Κοντάκος, Α. (2014α). *Θεωρίες και Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εισαγωγή στην Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, χειμερινό εξάμηνο 2020-2021.

Κοντάκος, Α. (2014β). Το σύστημα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο Η. G. Klinzing, Ν. Ε. Πολεμικός, Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης, (Επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, (Τομ.1, σ. 41-86). Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. (2017). *Συστημική Θεωρία: Βασικές έννοιες και Θεωρίες*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, χειμερινό εξάμηνο 2020-2021.

Κοντάκος, Α., Μαλτέζου Κ., Παπαδόσηφου Μ., Πλακούτση, Α. (2020). *Σχολικό κλίμα*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, χειμερινό εξάμηνο 2020-2021.

Κοντάκος, Α., Παπαδόσηφου, Μ., Πλακούτση, Α., Μαλτέζου, Κ., Ρεβελιώτης, Π., Κιούση, Σ. (2019). *Από την Αποτελεσματικότητα στην Ανάπτυξη*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, χειμερινό εξάμηνο 2020-2021.

Κοντογιώργη, Αι. (2018). *Το σχολείο ως φορέας άσκησης εξουσίας: Όργανα διοίκησης κανόνες λειτουργίας και νομοθετικοί περιορισμοί*. [Διπλωματική Εργασία]. Πάτρα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Διοίκηση εκπαίδευσης.

- Κουτούβελα, Χ. Π. (2015). *Από τη Σχολική Αποτελεσματικότητα στην «Ποιότητα της Σχολικής Ζωής»:* *Εμπειρική Προσέγγιση στο Ελληνικό Σχολείο*. [Διδακτορική Διατριβή]. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κουτσούρη, Α. (2020). *Δημοκρατία και Δικαίωμα στην Εκπαίδευση: Η Ιδιότητα του Πολίτη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός τυπικού σχολείου της Θεσσαλονίκης*. [Διδακτορική Διατριβή]. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Κωνσταντίνου, Χ., Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωνσταντίνου, Χ., Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg
- Λάσκος, Χ. (2006). *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση*. [Διδακτορική Διατριβή]. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μάγος, Κ. (2005, Σεπτέμβριος). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;» : Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 10, 5-19*. Ανακτημένο στις 20/01/21 από το δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/001-002.pdf>.
- Μάνος, Γ. (2020). *Ψηφιακή Αφήγηση και Προσωπική Ανάπτυξη Ενηλίκων μαθητών. Η περίπτωση των Εσπερινών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΛΛ)*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.
- Μητράκα, Κ. (2020). *Η Σχολική Κουλτούρα στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. [Διδακτορική Διατριβή]. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Σχολή Επιστημών Οικονομίας και Δημόσιας Διοίκησης, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης.
- Μόρφη, Α., Θ. (2017). *Το Προφίλ του Εκπαιδευτικού στο Δημόσιο Σχολείο-Έρευνα*. [Διδακτορική Διατριβή]. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Μουστάκας, Ν. (2021). *Σχολική Ανάπτυξη ως Συστημικό Φαινόμενο. Η συστημική συνάφεια της οργανωσιακής και της διδακτικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μονάδων*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Διδακτική Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίες της Πληροφορίας Και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Διεπιστημονική Προσέγγιση.
- Μπαλής, Ν. (2009). *Κοινωνικές ανισότητες-Σχολική αποτυχία: Η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη στο ελληνικό σχολείο*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Κατεύθυνση: Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές στην Εκπαίδευση.
- Μπαλτάς, Α. (2018). *Ο ριζοσπαστισμός στο χώρο της παιδαγωγικής: από το Γληνό στην Κριτική Θεωρία*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής, Θεωρητικές, Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Ιστορία και στην Τοπική Ιστορία.
- Μπαρμπαρούσης, Χρ. Χ. (2021). *Αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του σχολείου στην ανάπτυξη της Ιδιότητας του Πολίτη*. [Διδακτορική Διατριβή]. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπέλλος, Π., Α. (2017). Ανάπτυξη σχολικού κλίματος. Το παράδειγμα της σχολικής βίας: Μια συγκριτική μελέτη. Στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, (Τομ. 9, σ.385-391). Αθήνα: Διάδραση.
- Μπότσαρη, Σ. (2012). *Σχολική Ζωή Εφήβων Μαθητών Λυκείου*. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Στις Επιστήμες της Αγωγής.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπούτσικος, Χ. (2014). *Κανονιστική ευταξία και αξιολογική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή: Μελέτη των εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας των σχολικών μονάδων*. [Διπλωματική Εργασία]. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και

Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη & από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές).

Μπούτσκου, Ε. (2020). *Η Οργανωσιακή-Διοικητική Καθημερινότητα μιας Σχολικής Μονάδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Ζητήματα Λειτουργικότητας και Αποτελεσματικότητας*. [Διδακτορική Διατριβή]. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Νικολάου, Ε. (2017). Η συμβολή της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, (Τομ. 9, σ.291-304). Αθήνα: Διάδραση.

Ξωχέλλης, Π., Δ. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπώθητω

Οικονομίδη, Ε. (2016). *Σχολική Ανάπτυξη ως Ανάπτυξη Οργανωσιακής Μάθησης: Μια εμπειρική μελέτη*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Παναγιωτοπούλου, Α. (2009). *Η Ψυχανάλυση στους Ελληνικούς Κλινικούς Θεσμούς*. [Διδακτορική Διατριβή]. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μεθοδολογίας Ιστορίας & Θεωρίας της Επιστήμης.

Παπαδόσηφου, Μ. (2017). *Διασφάλιση της ποιότητας στην Εκπαίδευση και αξιολόγηση σχολικών μονάδων: Συγκριτική μελέτη απόψεων διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Παπαϊκονόμου, Α. (2015). Οι στάσεις των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 4, 177-194. Ανακτημένο στις 5/7/22 από το δικτυακό τόπο https://web.archive.org/web/20170922200846id_/https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8860/9081 .

- Παπαστεφάνου, Μ. (1991). Βιόκοσμος και σύστημα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 2(6), 171-178. Ανακτημένο στις 2-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://journals.lib.uth.gr/index.php/tovima/issue/view/100>.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε., Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 4 (1), 72-81. Ανακτημένο στις 15/03/222 από το δικτυακό τόπο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>.
- Πασιαρδής, Π. (2009). *Εκπαιδευτική ηγεσία από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παχαδίρογλου, Ο. (2017). Ευφυές σχολείο και Αποκλίνουσα συμπεριφορά στην τάξη: Μορφές Επικοινωνιακής διαχείρισής της. Στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, (Τομ. 9, σ. 321-327). Αθήνα: Διάδραση.
- Περιστέρη, Μ. (2014). Η Συστημική σκέψη στην ηγεσία και ανάπτυξη σχολικών μονάδων. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.
- Πλακούτση, Α. (2018). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.
- Ρεβελιώτης, Π. (2019). *Συμπερίληψη και Αποκλεισμός Ενηλίκων στα Σχολεία Εσπερινής Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των Εσπερινών Σχολείων Δήμου Ρόδου*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

- Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (2η εκδ.). (Κ. Βασιλικού, Β. Νταλάκου, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτη, Α., Χ. & Σαΐτης Χ., Αθ. (2012). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ., Βάσση, Χ., Γκέσιου, Γ., Τσιάρα, Ε. (2016). Από την ενεργητική συμμετοχή και το συμμετοχικό σχεδιασμό των χώρων μάθησης στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 15 (4), 48-61. Ανακτημένο στις 20/6/22 από το δικτυακό τόπο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/22188/19046> .
- Σαμαρτζή, Ε. (2021). *Καλλιεργώντας την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται συστηματικά. Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας*. [Διδακτορική Διατριβή]. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σαμπάγκ, Αλ. Ζ. (2020). *Πειθαρχία. τάξη, αταξία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής*. [Διδακτορική Διατριβή]. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σπυροπούλου, Μ. (2018, Οκτώβριος 28). Τι χρειάζεται η σύγχρονη εκπαίδευση; . *Η Καθημερινή*. Ανακτημένο στις 25-5-22 από το δικτυακό τόπο <https://www.vakalis.edu.gr/sites/default/files/files/blogpost/arthro-ekpaideusi.pdf> .
- Σπύρου, Θ., Αρνέλλος Α. (2002). *Εισαγωγή στη Συστημική Θεωρία*. [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εαρινό εξάμηνο 2015-2016.
- Σπύρου, Σ. & Φεσάκης, Γ. (2019). Διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας στη σχολική μονάδα: Η περίπτωση της αξιοποίησης εφαρμογών και βιβλίων Επαυξημένης Πραγματικότητας. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 12(2), σ. 77-98. Ανακτημένο στις 5-6-22 από το δικτυακό τόπο https://www.researchgate.net/publication/340660148_Diacheirise_tes_allages_kai_tes_kainotomias_ste_scholike_monada_E_periptose_tes_axiopoieses_epharmogon_kai_biblion_Epauxemenes_Pragmatikotetas .

- Σταμάτης, Π. (2017). Σύγχρονη διδακτική επικοινωνία: Μια διαδικασία υβριδικής μορφής. Στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα*, (Τομ. 9, σ. 199-213). Αθήνα: Διάδραση.
- Τζωρτζάκη, Μ. (2012). Κατασκευή ταυτότητας στο διαδίκτυο [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Σύρος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και Συστημάτων, Σχεδίαση Διαδραστικών και Βιομηχανικών Προϊόντων και Συστημάτων.
- Τζώτζου, Μ., Αναστασόπουλος, Μ. (2013). Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. *Πρακτικά 16^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα* (σ.σ.239-251). Πάτρα 28-30 Ιουνίου 2013. Ανακτημένο στις 2-7-22 από το δικτυακό τόπο https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37284180/patra2013_vol2-with-cover-pagev2.pdf?Expires=1633895246&Signature=d9W7XRF4k48KRvkuOw6QWNpjaVJRtEiTg9L9HOeGVPTxKQaH25aqjgWuSKW5O6EejrZj9EedLfMg1ViLc6MLlndOxPYyjmLvCKK9avtsMdpLKza5d6gAf2eyjtW4oeRAB3Mh1HP5u0EJr2pgrlo0koI9p0CpvYUxuWZhBKB6gh6R7M803FZtmGyV5IND4mzsHaxo0n3yqIgOPOykM9PZwzQj9TsmDm1JXVbsUnB9tV4t3OJ565KQ3PiwCz9qS2TmSdP3bHF51wdLw0VLWty~tXgm~vDmzr57B4X5PRnkaLaelcLE6nk2~gkLWyndbd1avS-NhhC8z-KkpD0A_&Key-PairId=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA_.
- Τσιότσος, Π. (2018). *Διαδικασία λήψης αποφάσεων και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. [Διπλωματική Εργασία]. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής.
- Τσούλιας, Ν. (2009). Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 31-44. Ανακτημένο στις 15/7/22 από το δικτυακό τόπο https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_10/tsoul.pdf.
- Φωτοπούλου, Β., Σ. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. [Διδακτορική Διατριβή]. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Χαριτάκης, Γ., Εμμ. (2009). *Η Συστημική σκέψη στη Μελέτη και στη Σχεδίαση των Ολιστικών Θεραπευτικών Συστημάτων με Κύρια αναφορά στην Κλασική Ομοιοπαθητική*. [Διδακτορική

Διατριβή]. Σύρος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και Συστημάτων.

Χριστέλη, Ζ. (2016). *Σχολική ανάπτυξη ως ανάπτυξη σχολικού κλίματος και κλίματος τάξης: ο ρόλος του μαθητή στη διαμόρφωση σχολικής ζωής ως παράγοντας ανάπτυξης*. [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Χρυσοφίδης Κ. (2014). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 86–104. Ανακτημένο στις 15-6-22 από το δικτυακό τόπο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8939/9138> .

Ξενόγλωσση

Awan, H., J., Buriro, G., A., Lanjwani, R., A. (2017). Interview: A Research Instrument for Social Science Researchers. *International Journal of Social Sciences (IJSSHE), Humanities and Education*, 1 (4), 1-14. Retrieved on 20 January 2022 from https://www.researchgate.net/publication/323278410_INTERVIEW_A_RESEARCH_INSTRUMENT_FOR_SOCIAL_SCIENCE_RESEARCHERS.

Bhengu, T.T., Mchunu B., Bayeni, S. D. (2020). Growing Our Own Timber! Lived Experiences of Five School Principals in Using a Systems Thinking Approach for School Development. *Original Research SAGE Open*, 10 (1), 1–12. Retrieved on 2 July 2022 from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244020902061>.

Bozkus, K. (Nisan/April 2014). School As A Social System. *Sakarya University Journal of Education* 4 (1), 49-61. Retrieved on 25-06-22 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588769.pdf> .

Burch, P. (2007, March). Educational Policy and Practice from the Perspective of Institutional Theory: Crafting a Wider Lens. *Educational researcher*, 36 (2), 84-95. Published by: American Educational Research Association Stable. Retrieved on 28 June 2022 from <https://www.jstor.org/stable/4621078>.

Champan, C. & Harris, A. (2004, Winter). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, V. 46, N. 3, 219-228. Retrieved on 20-6-22 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188042000277296> .

- Chien, Ch. F. (2011, May). A Dialogic Classroom: Facilitating the Interaction on Cross-Taiwan-Strait Issues Regarding the Reconceptualization of the Evolution of Marxist Theories. *International Education Studies*, 4 (2), 3-12. Retrieved on 30 June 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066429.pdf>.
- Creswell, W., J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (3th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S. (2018). *The Sage Handbook Of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.
- De Rosa, P.A. (2018). Psychoeducational Approach of Vygotsky and Its Relationship with the Symbolic Interactionism: Application to the Juvenile Criminal Responsibility and Educational Processes. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*, 6 (2), 631-669. Retrieved on 30 June 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1196239.pdf>.
- Görke, A. & Scholl A. (2006). NIKLAS LUHMANN'S THEORY OF SOCIAL SYSTEMS AND JOURNALISM RESEARCH. *Journalism Studies*, 7 (4), 644-655. Retrieved on 15/7/22 from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14616700600758066?needAccess=true>
- Meyer, H. D., Rowan, B. (2006). *Institutional Analysis and the study of Education*. State University Of New York Press, Albany. Retrieved on 25 June 2022 from https://www.academia.edu/6427023/Institutional_Analysis_and_the_Study_of_Education.
- Moore, L. (2012). Symbolic Interactionism and Moral Hazards in Higher Education *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 2 (2), 26-39. Retrieved on 05 June 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056533.pdf>.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD), (2010). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. Retrieved on 20 May 2022 from <http://www.oecd.org/education/ceri/inspiredbytechnologydrivenbypedagogyasystemicapproachtotechnology-basedschoolinnovations.htm>.
- Valenzuela, D. & Shrivastava, P. (n.d.). *Interview as a Method for Qualitative Research*. Southern Cross University and the Southern Cross Institute of Action Research (SCIAR). Retrieved on 5 January,2022 from <https://www.public.asu.edu/~kroel/www500/Interview%20Fri.pdf>.

Νόμοι και Διατάγματα

Νόμος 2525/97 ΦΕΚ188/23-9-1997: Ενιαίο Λύκειο πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο http://www.et.gr/idocsnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEWFzYWFtEvQndt vSoClrL8aNhcfNN6bEV5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9K--td6SIuf6yb3dvvj88rFYfXZ5pW5ODnvMTokDGKs3Ry2nN8_uz .

Νόμος 4547/2018 ΦΕΚ 102/12-06-2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτημένο στις 10-07-22 από το δικτυακό τόπο https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2018/a/fek_a_102_2018.pdf&t=44131d14bf44a7dc5101c1ca4944cb43 .

Νόμος 1566/1985 ΦΕΚ 167/A/30-9-1985 (Με όλες τις αλλαγές μέχρι 23-6-2013) : Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf .

ΦΕΚ 619/B/25-9-86. Κανονισμός λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων (Υ.Α. 23.613/6/Γ2/4094/23-9-86 όπως αυτή τροποποιήθηκε με την Υ.Α. Γ2/336/29-1-91 (ΦΕΚ 66 τ. Β' /14-2-91). Ανακτημένο στις 15-7-22 από το δικτυακό τόπο http://dide.flo.sch.gr/site/wpcontent/uploads/2018/08/DIDEFlorinasYA_4094_G2_1986_Me_Oles_Tis_Allages.pdf .

Νόμος 2621/98 ΦΕΚ 136/A/23-6-1998. Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις. Ανακτημένο στις 11-7-22 από το δικτυακό τόπο http://www.et.gr/idocsnph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wEeWRs27M2niXdtvSoClrL8euOdSIwklW N5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLCmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKl3nP8NxdnJ5r9cmWyJWelDvWS_18kAEhATUkJb0x1LIdQ163nV9Ktd6SIuVIjxV8rNuFdFbOxEQAOE-yB8-YV1hmsRDNt8dhF8aV- .

Νόμος 4823/2021 ΦΕΚ 136/A/3-8-2021: Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Ανακτημένο στις 20-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021-2.html>

Νόμος 2986/2002 ΦΕΚ 24/A/13-2-2002 : Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Ανακτημένο στις 13-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2986-2002.html> .

Νόμος 2817/2000 ΦΕΚ 78/A/14-3-2000: Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Ανακτημένο στις 13-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html> .

Προεδρικό Διάταγμα 393/90 ΦΕΚ 156/21-11-1990: Οργάνωση και λειτουργία γυμνασίων. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://agisilaospetropoulos.files.wordpress.com/2012/06/cf80-ceb4-3931990cebfcf81ceb3ceb1cebdcf89cf83ceb7-cebaceb1ceb9cebbceb5ceb9cf84cebfcf85cf81ceb3ceb9ceb1-ceb3cf85cebcebdceb1cf83ceb9.pdf>

Προεδρικό Διάταγμα 409/94 ΦΕΚ 226/22-12-1994: Αξιολόγηση μαθητών του Γυμνασίου. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο [DIDEFlorinas PD409_94 Me Oles Tis Allages \(sch.gr\)](http://DIDEFlorinas_PD409_94_Me_Oles_Tis_Allages(sch.gr)).

Προεδρικό Διάταγμα 8/95 ΦΕΚ 3/10-01-1995: Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο <http://dipe.gresch.gr/index.php/2016-02-10-093347/%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%84%CE%B%CE%BA%CE%AC%CE%B8%CE%AD%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/107%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%B4%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%81995%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85>

Προεδρικό Διάταγμα 200/98 ΦΕΚ 161/1998: Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1288-fek-161-1998-pd-200-organosh-leitourgia-nhpiagwgeio> .

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017: Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Ανακτημένο στις 10-7-22 από το δικτυακό τόπο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html> .

Παράρτημα

Κατάλογος ερωτήσεων

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Αγόρι Κορίτσι Άλλο

2. Ηλικία:

3. Τύπος Σχολείου:

Δημόσιο Ιδιωτικό

4, Σχολείο:

Γυμνάσιο Επαγγελματικό Λύκειο Γενικό Λύκειο

B. ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

5. Τι είναι για σένα το σχολείο;

.....
.....
.....

6. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του ρόλου ενός/μίας μαθητή/-τριας;

.....
.....
.....

7. Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι το σχολείο έχει επίκεντρο εσένα ;

- Πάρα πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

8. Θεωρείς ότι στο σχολείο αναπτύσσεται/αναπτύσσονται: (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με τις συμπεριφορές των ανθρώπων
 Γνώσεις δια βίου
 Ικανότητες για οικονομική ανάπτυξη
 Περιβαλλοντική συνείδηση
 Δημιουργική σκέψη
 Βιωματική Μάθηση
 Όλα τα παραπάνω
 Κάτι άλλο/τι;.....

Ελεύθερος Χρόνος

9. Τι σημαίνει για σένα ελεύθερος χρόνος;

.....
.....
.....

10. Πιστεύεις ότι υπάρχει ελεύθερος χρόνος κατά τη διάρκεια της παρουσίας σου στο σχολείο;

- Ναι Όχι

11. Σύμφωνα με έρευνες, ο ελεύθερος χρόνος σχετίζεται με το χρονικό διάστημα όπου η διδασκαλία χαλαρώνει και συζητάει ο εκπαιδευτικός με τους/τις μαθητές/-τριες ελεύθερα διάφορα ζητήματα. Τελικά υπάρχει ελεύθερος χρόνος κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σου;

- Ναι σε όλα Στα περισσότερα Στα μισά Σχεδόν σε κανένα Σε κανένα

12. Την ώρα του διαλλείματος με τι ασχολείσαι; (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Χαλαρώνω από το μάθημα
 Μιλώ με τους φίλους μου
 Τρώω κολατσιό
 Ασχολούμαι με τα μαθήματα μου
 Όλα τα παραπάνω
 Κάτι άλλο. Τι;

13. Επιβαρύνεσαι με πολλές εργασίες για το σπίτι;

- Ναι Όχι

14. Στην καθημερινότητά σου εντός και εκτός σχολείου υπάρχουν στιγμές ηρεμίας, ελευθερίας και χαλάρωσης;

- Ναι Όχι

Μαθητικές Κοινότητες

15. Υπάρχουν μαθητικές κοινότητες (πενταμελές και δεκαπενταμελές συμβούλιο) στο σχολείο σου;

- Ναι Όχι

15^α) Αν ναι, με ποια ζητήματα ασχολούνται; (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Με σχολικές εκδρομές
- Με συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών
- Με συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών
- Με σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις
- Με δράσεις σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα
- Με την διεκδίκηση των δικαιωμάτων που σας αφορούν

- Όλα τα παραπάνω

- Άλλο.....

16. Πιστεύεις ότι μπορούν να ασχοληθούν και με άλλα ζητήματα οι μαθητικές κοινότητες;

- Ναι Όχι

16α. Αν ναι, γιατί δεν το κάνει;

.....
.....
.....

17. Οι εκπρόσωποί σας συμμετέχουν στα σχολικά συμβούλια που αφορούν σε μαθητικά ζητήματα;

Ναι Όχι

18. Ενημερώνεστε από τον εκπρόσωπό σας για τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο σας;

Πάντα Συχνά Κάποιες φορές Σπάνια Ποτέ

Μαθητές/-τριες/ Σχολείο

19. Γνωρίζεις τα μαθητικά δικαιώματά σου;

Ναι Όχι

20. Πώς ενημερώθηκες για αυτά; (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Μόνος μου
- Από τους συμμαθητές/-τριες μου
- Από τους γονείς μου
- Από τους καθηγητές/-τριες μου
- Από το σχολείο
- Όλα τα παραπάνω
- Τίποτα από τα παραπάνω

21. Πού αναφέρονται κυρίως αυτά τα δικαιώματα; (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στο σχολείο της περιοχής τους
- Όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα να βρίσκονται σε άνετο περιβάλλον μάθησης χωρίς παρενοχλήσεις, στο οποίο θα διασφαλίζεται η σωματική και η ψυχικής του υγεία
- Όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα ίσης μεταχείρισης, απρόσκοπτης και δίχως δυσκολίες συμμετοχής στο μάθημα
- Όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα ενημέρωσης αναφορικά με τις αλλαγές που αφορούν το σχολείο
- Όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα στη συναπόφαση
- Όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα να ενημερώνονται αναφορικά με τα δικαιώματά τους

- Όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα να εκφράζουν τις απόψεις τους για οτιδήποτε τους επηρεάζει

- Όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δικαίωμα στην οργάνωση των εμπειριών μάθησης

- Σε όλα τα παραπάνω

- Κάποιο άλλο/ ποιο;

22. Θεωρείς ότι καλύπτουν όλο το φάσμα των δικαιωμάτων που θα ήθελες να έχεις;

- Ναι Όχι

23. Πιστεύεις ότι όλοι οι μαθητές/-τριες πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες;

- Ναι Όχι

23^α. Αν ναι, συμβαίνει αυτό στο σχολείο σου;

Ναι Όχι

24. Θεωρείς ότι τα δικαιώματά σου καταπατώνται στο σχολείο;

Ναι Όχι

24^α. Αν ναι, από ποιους καταπατώνται και με ποιον τρόπο;

1.Μαθητές/-τριες

2.Εκπαιδευτικούς.....

3.Διεύθυνση

4. Άλλο:.....

25. Μπορείς να εκφράσεις τη γνώμη σου ελεύθερα στο σχολείο;

Ναι Όχι

26. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τη δική σου άποψη;

Ναι Όχι

27. Οι εκπαιδευτικοί σε ενθαρρύνουν να εκφράσεις τη γνώμη σου ελεύθερα;

Ναι Όχι

28. Πώς θα χαρακτήριζες τις σχέσεις σου με:

28^α) τους/τις συμμαθητές/-τριες σου

Πολύ καλές Καλές Μέτριες Κακές Αδιάφορες

28^β) τους/τις καθηγητές/-τριες σου;

Πολύ καλές Καλές Μέτριες Κακές Αδιάφορες

28^γ) τον/την διευθυντή/-ντρια σου;

Πολύ καλές Καλές Μέτριες Κακές Αδιάφορες

28^δ) την οικογένειά σου;

Πολύ καλές Καλές Μέτριες Κακές Αδιάφορες

29. Με τους/τις συμμαθητές/-τριες μου ... (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Αναπτύσσω φιλικές σχέσεις.
- Συζητάω για θέματα που με/μας προβληματίζουν
- Αναπτύσσω σχέσεις αλληλοβοήθειας σε σχέση με τις εργασίες και τα μαθήματά μας
- Όλα τα παραπάνω
- Τίποτα από τα παραπάνω
- Δεν αναπτύσσω σχέσεις γιατί δεν της θεωρώ σημαντικές
- Άλλο:

30. Με τους/τις καθηγητές/καθηγήτριες (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Αναπτύσσω σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού
- Συζητάω για θέματα που με προβληματίζουν
- ακολουθώ τις συμβουλές τους
- Όλα τα παραπάνω
- Δεν αναπτύσσω σχέσεις γιατί δεν της θεωρώ σημαντικές
- Τίποτα από τα παραπάνω

- Άλλο:

31. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος... (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Ακολουθώ τους κανόνες της τάξης.
- Συνεργάζομαι με τους/τις συμμαθητές/-τριες μου.
- Συμμετέχω στο μάθημα, διατυπώνοντας ερωτήματα, εκφράζοντας την άποψη μου.
- Προτείνω λύσεις σε ζητήματα που μπορεί να προκύψουν.
- Όλα τα παραπάνω
- Τίποτα από τα παραπάνω

- Άλλο:

32. Ποια είναι η επίδοση στα μαθήματα σου γενικά:

- πολύ υψηλή υψηλή μέτρια χαμηλή Πολύ χαμηλή

33. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο σχολείο.... (σημειώστε μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Συμμετέχω σε σχολικές δράσεις (επισκέψεις σε μουσεία, δραστηριότητες σε συνεργασία με τοπικούς φορείς)
- Λαμβάνω μέρος σε σχολικές εκδρομές και εκδηλώσεις
- Λαμβάνω μέρος σε μαθητικούς διαγωνισμούς και σχολικούς αγώνες
- Όλα τα παραπάνω
- Τίποτα από τα παραπάνω
- Άλλο:

34. Θεωρείς ότι με τη συμμετοχή σου σε σχολικές δράσεις σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και με τις σχέσεις που αναπτύσσεις με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, συμβάλλεις στη βελτίωση της σχολικής ζωής σου; (Δικαιολόγησε σύντομα την απάντησή σου)

Ναι.....

Όχι.....

35. Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο;

.....
.....
.....

36. Τι θα ήθελες να αλλάξεις στο σχολείο;

.....
.....
.....

Σε ευχαριστώ για το χρόνο σου!