



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 Ευγενία Δένδη.

A.M. 426201920009

ΘΕΜΑ: «Συστημική Σχολική Ανάπτυξη. Θεωρητική Προσέγγιση».

«Systemic School Development. Theoretical Approach»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστάσιος Κοντάκος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Φραγκίσκος Καλαβάσης	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Φεσάκης Γεώργιος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2023

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

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, πραγματοποιούμε μια θεωρητική προσέγγιση στην Ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων, υπό το πρίσμα της Συστημικής θεωρίας, όπως αυτή έχει καταγραφεί από διάφορους θεωρητικούς ερευνητές. Παρά το γεγονός ότι ασχολούμαστε αρχικά με την επιστημονική καταγραφή του «σχολικού θεσμού», μέσα από τις διάφορες λειτουργίες του, κατέστη έκδηλη - από τα πρώτα ακόμη στάδια της συγγραφής - η αναγκαιότητα να στραφούμε στην θεωρητική μελέτη του σχολείου υπό τη *Συστημική θεώρηση των κοινωνικών συστημάτων* του Niklas Luhmann. Αυτό έγινε φανερό, δεδομένης της υψηλής πολυπλοκότητας, που αντιλαμβανόμαστε ότι χαρακτηρίζει τον *σχολικό θεσμό* στη σημερινή κοινωνία και τη *νέα μορφή* που αναγκάστηκε να ενστερνιστεί ακόμη και στην πρόσφατη εποχή της πανδημίας του Covid-19. Μέσα από την παρουσίαση της θεωρίας του Luhmann και άλλων θεωρητικών και μέσα από μια εκτενή θεωρητική ανάλυση της λουμανικής οπτικής, προσεγγίσαμε *τη σχολική μονάδα* σαν ένα *ανοιχτό ζωντανό* και διαρκώς *μεταβαλλόμενο οργανισμό*. Παρουσιάζοντας τους τομείς που οδηγούν τη σχολική μονάδα σε μια συνολική ανάπτυξη, και αναφερόμενοι και στα *Μοντέλα Σχολικής Ανάπτυξης*, οδηγηθήκαμε με σταθερά βήματα στη Συστημική σχολική Ανάπτυξη, η οποία τεκμηριώνεται πλέον ως μία αναγκαιότητα, που προδιαγράφει ένα υποσχόμενο μέλλον, στις πολύπλευρες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα.

Λέξεις κλειδιά : Ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων, Συστημική θεωρία, Συστημική οπτική, οργανισμός, Μοντέλα Σχολικής Ανάπτυξης.

Abstract

In this thesis, we carry out a theoretical approach to the development of school Units in the light of Systemic Theory, as it has been recorded by various theoretical researchers. Despite the fact that we are initially dealing with the scientific recording of the school institution, through its various functions, it became evident - from the very first stages of the writing, the necessity to turn to the theoretical study of the school, under Niklas' Luhman Systemic view of *social systems*. This became evident, given the high complexity we perceive to characterize the school institution in today's society and the new form it has been forced to embrace even in the recent era of the Covid-19 pandemic. Through the presentation of the theory of Luhman and other theorists and through an extensive theoretical analysis of the Luhmanical perspective, we approached the school unit as an open living and constantly changing organism. Presenting the areas that lead the school unit to an overall development, and also referring to the School Development Models, we were led with steady steps to the Systemic school development, which is now documented as a necessity that prescribes a promising future in the multifaceted societies of 21st century.

Key words: development, school Units, Systemic Theory, Systemic view, complexity, organism, School Development Models,

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	9.

Πρώτο μέρος: Οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος .

Κεφάλαιο 1

ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1.Το Σχολείο ως έννοια.	12
1.2.Το σχολείο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος	14
1.3.Το σχολείο σε επίπεδο λειτουργίας	17
1.4Το σχολείο σε επίπεδο οργάνωσης	18
1.5. Το σχολείο σε επίπεδο διάδρασης	20
1.6 Το σχολείο σε επίπεδο κοινωνίας	21

Κεφάλαιο 2

2.1.Το σχολείο ως πυρήνας του εκπαιδευτικού συστήματος .	
2.2. Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία.....	24 .
2.2.1. Λειτουργίες του Σχολείου	27
2.2.2. Γενική Παιδεία.	27
2.2.3. Επαγγελματική πιστοποίηση.	29
2.2.4. Δημιουργία πολιτικής νομιμοφροσύνης.	31
2.2.5. Διατήρηση κοινωνικών ιεραρχιών.	32
2.2.6 Προετοιμασία για δημόσια αξιώματα κλπ.	34

2.3 Προοπτικές ανάπτυξης σχολείου	35
---	----

<u>Σύνοψη πρώτου μέρους</u>	36
-----------------------------------	----

Δεύτερο μέρος: Συστημική θεωρία και κοινωνικά συστήματα.

Κεφάλαιο 3. ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

3.1. Τι είναι το «σύστημα»	38
3.2. Η συστημική θεωρία ως ολιστική επιστημονική προσέγγιση	40
3.3. Η ιστορική της εξέλιξη της Συστημικής θεωρίας	40
3.3.1 Parsons και Συστημική Θεωρία	41
3.3.2 Buckley-Miller και Συστημική Θεωρία	42
3.3.3 Luhmann και Συστημική Θεωρία	43
3.3.4 Maturana & Varela και συστημική θεωρία	44
3.3.5 Habermas και συστημική οπτική	45
3.6. Οι νεότερες τάσεις της Συστημικής θεωρίας.....	46
3.7. Συστημική θεωρία και ανοιχτά ιεραρχικά συστήματα, (οργανισμοί και κοινωνικά σχήματα) στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης	48
3.7.1. Ανοιχτά ιεραρχικά συστήματα, σκοπός –αλληλεπιδράσεις	49
<u>Σύνοψη δεύτερου μέρους</u>	50

Κεφάλαιο 4. ΘΕΩΡΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Τα κοινωνικά συστήματα στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης	51
4. Βασικές έννοιες της συστημικής σκέψης	52
4.1. Το Σύστημα και τα χαρακτηριστικά του (Χαρακτηριστικά και είδη των κοινωνικών συστημάτων)	52
4.2. Το περιβάλλον των κοινωνικών συστημάτων	54
4.3. Το νόημα στα κοινωνικά συστήματα	55

4.4. Η πολυπλοκότητα στα κοινωνικά συστήματα.	56
4.4.1. αντικειμενική, πολυπλοκότητα.....	58
4.4.1.κοινωνική, πολυπλοκότητα.....	59
4.4.3. χρονική, πολυπλοκότητα.....	60
4.4.4. τελεστική πολυπλοκότητα.....	61
4.4.5. γνωσιακή πολυπλοκότητα.....	62
4.5. Η ενδεχομενικότητα στα κοινωνικά συστήματα.....	64
4.6. Η αυτοποίηση και στα κοινωνικά συστήματα.	66
4.7. Η Αυτοαναφορά στα κοινωνικά συστήματα.	67
4.8. Η Δομική Σύζευξη στα κοινωνικά συστήματα.	68
4.9. Η αλληλοδιείσδυση στα κοινωνικά συστήματα.	69
<u>Σύνοψη τρίτου μέρους.</u>	<u>71</u>

Τρίτο μέρος: Η συστημική θεωρία στο σχολείο.

Κεφάλαιο 5. Η εκπαίδευση και το σχολείο υπό το πρίσμα της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων72.

5.1. Η έννοια *σχολείο* και *σχολική μονάδα*.72

5.2. Η σχολική μονάδα ως *ανοικτό σύστημα*.73.

5.3. Χαρακτηριστικά του σχολείου σαν ανοικτού εκπαιδευτικού οργανισμού.76

5.4. Το σχολείο ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος.77

5.5. Το σχολείο ως ένα υποσύστημα της κοινωνίας.78

Κεφάλαιο 6. Προς ένα μοντέλο της συστημικής ή πολύπλοκης σχολικής ανάπτυξης.80

6.1. Σχολική Ανάπτυξη – Ορισμός.....80

6.2. Τομείς Σχολικής Ανάπτυξης :82

6.2. 1. Τομέας Διδασκαλίας.82

6.2. 2. Ανάπτυξη Διδακτικού προσωπικού.84

6.2. 3. Η Σχολική Ηγεσία- Το Σχολικό Management.86

6.2 4. Ανάπτυξη του Σχολικού Κλίματος.88

6.2 . 5. Οι Ενδοσχολικές και Εξωσχολικές Συμπράξεις.91

6.2 . 6. Η Ανάπτυξη ποιότητας.	92
6.3. Μοντέλα Σχολικής Ανάπτυξης.	94
6.3.1. Οργανωσιακή ή Παιδαγωγική Ανάπτυξη.	94
6.3.2. Παιδαγωγική Σχολική Ανάπτυξη.	96
6.3.3. Σχολική Ανάπτυξη ως συνάφεια του συστήματος	96
6.3.4 .Μανθάνων ή ευφυές σχολείο	98
6.4. Η σχολική Ανάπτυξη ως Διαχείριση Αλλαγής	100
6.5. Μοντέλο Πολύπλοκης σχολικής Ανάπτυξης	103
Κεφάλαιο7.Σύνοψη-Συμπεράσματα-Βιβλιογραφία.....	107
Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση	110
Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση.....	125

Εισαγωγή.

Στο Πρώτο μέρος, και συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο (1^ο Κεφάλαιο) της μελέτης μας, αναφερόμαστε στην οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και συγκεκριμένα του σχολείου, ως πυρήνα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος. Στο κεφάλαιο αυτό, θα εξεταστεί το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το θεσμό του σχολείου και τις λειτουργίες του (έννοια, οργάνωση, λειτουργία, η διάδραση του σχολείου με τα άλλα συστήματα) καθώς και η παρουσίαση της επίσημης δομής και οργάνωσής του από την πολιτεία. Στο επόμενο κεφάλαιο (2^ο Κεφάλαιο) θα εξεταστεί το «σχολείο» ως πυρήνας, κύριος λειτουργός και πρωταγωνιστής του εκπαιδευτικού συστήματος (η γενική Παιδεία που προσφέρει, όπως και η επαγγελματική πιστοποίηση που κατοχυρώνει, το αίσθημα και το γεγονός της δημιουργίας πολιτικής νομιμοφροσύνης, ως προς τους νόμους του κράτους, η διατήρηση κοινωνικών ιεραρχιών, όπως διαγράφεται ότι πετυχαίνει ο σχολικός θεσμός διαμέσου της λειτουργίας του, καθώς και η προετοιμασία για τα δημόσια αξιώματα, που αναπαράγουν κατά κάποιο τρόπο και την κοινωνική ιεραρχία. Επίσης αναφέρουμε τις προοπτικές ανάπτυξης σχολείου στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα, καθώς και την σκιαγράφηση μέσω της αντίστοιχης βιβλιογραφίας, του ρόλου που το «σχολείο» οφείλει να διαδραματίσει στη σύγχρονη κοινωνία. Θα παρουσιαστούν οι λειτουργίες του σχολείου, μια συγκριτική παρουσίαση παλαιότερης νοηματικής χροιάς του, σε σχέση με τις νέες προσεγγίσεις και ειδικότερα με τη συστημική προσέγγιση στα πλαίσια των σημερινών πολύμορφων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Θα επιχειρηθεί μια εξέταση τυχόν αδύνατων σημείων στην ευελιξία αλλαγής και προσαρμογής του σχολείου στα νέα δεδομένα, καθώς και μια ενδεχόμενη δυσκολία να προσαρμοστεί στις σημερινές ανάγκες της απαιτητικής και πολύμορφης κοινωνίας. Προχωρώντας στο Δεύτερο μέρος της μελέτης μας, παραθέτουμε τα κεφάλαια τρία (3^ο Κεφάλαιο) και τέσσερα (4^ο Κεφάλαιο), όπου αναφέρονται στη *Συστημική θεωρία* και συγκεκριμένα στον ορισμό, αναφορικά με το τι είναι «σύστημα» μέσα από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, ενώ θα εξεταστεί η συστημική θεωρία ως *ολιστική προσέγγιση*, στην κατανόηση και ερμηνεία διαφόρων φαινομένων, τόσο στον τομέα των

θετικών επιστημών και της βιολογίας όσο και στον τομέα των κοινωνικών επιστημών. Θα παρατεθεί η ιστορική εξέλιξη της Θεωρίας κοινωνικών συστημάτων όπως και οι νεότερες τάσεις της Συστημικής θεωρίας. Στη συνέχεια θα τονίσουμε το γεγονός, ότι οι διάφοροι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και τα κοινωνικά σχήματα, στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης, αποτελούν «ανοιχτά ιεραρχικά συστήματα», τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, με δυνατότητα της ανταλλαγής ενέργειας, πληροφοριών και πόρων, και με απώτερο σκοπό την επιβίωση, την εξέλιξη και την ανάπτυξή τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο, (Κεφάλαιο 4^ο), θα αναφερθούμε στη *Θεωρία κοινωνικών συστημάτων, όπου* θα εξεταστούν τα κοινωνικά συστήματα στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης, και θα δοθούν τα χαρακτηριστικά και οι διακρίσεις τους (ανοιχτά / κλειστά, δυναμικά/στατικά, όπως είναι άλλωστε και η ίδια η εκπαιδευτική μονάδα στα πλαίσια της συστημικής οπτικής). Θα ορίσουμε και θα παρουσιάσουμε το περιβάλλον των κοινωνικών συστημάτων, καθώς και οι συνδέσεις και τις διαφοριστικές γραμμές ενός συστήματος, σε σχέση με τα υπόλοιπα. Θα δοθεί έμφαση στο θέμα της επικοινωνίας των συστημάτων. Θα εξεταστούν ακολούθως, τα θετικά στοιχεία και η αναγκαιότητα της συστημικής προσέγγισης στα εκπαιδευτικά συστήματα, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξή τους. Καταληκτικά στο Τρίτο μέρος της μελέτης (κεφάλαια 5. και 6.) θα εξεταστεί η *συστημική θεωρία στο σχολείο* καθώς και η εκπαίδευση και το σχολείο υπό το πρίσμα της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων. Στα κεφάλαια αυτά, θα διερευνηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ένα «ανοικτό σύστημα», το οποίο βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με άλλα συστήματα - το κοινωνικό, το πολιτικό, το οικονομικό κλπ. Θα εξεταστεί επίσης η σχέση αλληλοσύνδεσης και αλληλοεπηρεασμού του εκπαιδευτικού συστήματος με τα υπόλοιπα συστήματα. Ακόμα θα αναλυθεί η «σχολική μονάδα» ως ένα υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί. Τέλος στο κεφάλαιο 6, (6^ο Κεφάλαιο), Θα οδηγηθούμε σταδιακά προς ένα μοντέλο της συστημικής σχολικής ανάπτυξης. Στο μέρος αυτό της μελέτης μας παρατίθεται και αναλύεται η έννοια της ανάπτυξης του σχολείου/σχολικής μονάδας, ως μία ισχυρή δυνατότητα - ενδεχομενικότητα συμβολής στη γνωστική, κοινωνική, τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη. Θα αναφερθεί και θα τεκμηριωθεί

το γεγονός ότι μέσα από τη συστημική προσέγγιση το σχολείο ως ανοικτό υποσύστημα, πρέπει να μπορεί αφενός να προσαρμόζεται στις συνεχείς αλλαγές των λοιπών συστημάτων, αφετέρου να τα επηρεάζει θετικά, με απώτερο στόχο την πρόοδο και την ευημερία τόσο της ίδιας της σχολικής μονάδας όσο και της κοινωνίας εντός της οποίας εμπεριέχεται και συλλειτουργεί.

Τελειώνοντας το προλογικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου, που συνέβαλαν στην επιτυχή της ολοκλήρωση και ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Κοντάκο για την πολύτιμη γνωστική και συμβουλευτική στήριξη και καθοδήγηση, όπως επίσης και τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής Καθηγητές κ. Φραγκίσκο Καλαβάση και Καθηγητή Γεώργιο Φεσάκη, που συνέτειναν με την υποστήριξη και ενθαρρυντική τους στάση, στην επιτυχή αποπεράτωση της εργασίας μου.

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα- Σύνοψη - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Στο κεφάλαιο αυτό θα συνοψιστούν τα κύρια συμπεράσματα από κάθε κεφάλαιο και θα γίνει συζήτηση πάνω σε αυτά.

Πρώτο μέρος: Οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος .

Κεφάλαιο 1

ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Το σχολείο ως έννοια .

Το *σχολείο*, δεν συγκέντρωνε αρχικά, πολλά από τα υλικά και άυλα χαρακτηριστικά που έχει στη σημερινή του διάσταση, αλλά η αξία που του προσάπτεται είναι αναμφισβήτητη. Δεν περιελάμβανε τις έννοιες της χωρικής διάστασης, των στόχων, προγραμμάτων κ.λ.π. Αποτελούσε *επικοινωνιακό χώρο*, δηλαδή νέα μορφή *οργανωμένης κοινωνικής δράσης*, που αποσκοπούσε στην ένταξη των μαθητών σε διάφορα συλλογικά πεδία / γνωστικές περιοχές, με πολιτιστικά, παρά τεχνοκρατικά γνωρίσματα. Η *μετασχηματισμένη μορφή του σύγχρονου σχολείου*, προέκυψε σαν συνέπεια κοινωνικών αλλαγών. Συγχρόνως όμως, και το *σχολείο* διαδραμάτισε σημαίνοντα ρόλο στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Κοντάκος, Α. 2008). Στη σημερινή κοινωνία, η οποία αποτελεί ένα *πολύπλοκο ανοιχτό και δυναμικό σύστημα*, το “*σχολείο*”, παύει πλέον να αποτελεί κοινωνικό υποσύστημα, αλλά γίνεται αντιληπτό ως *αυτοδιοικούμενη οντότητα* που εξελίσσεται μέσω της μάθησης. Με άλλα λόγια το *σχολείο* δεν αποτελεί μόνο μια μαθησιακή οργάνωση, αλλά *ως εκπαιδευτικός οργανισμός* και είναι ο ίδιος σε θέση, να λαμβάνει μέρος σε μαθησιακές διαδικασίες, που τον καθιστούν *ως μανθάνοντα οργανισμό* (Κοντάκος, Α. 2017, σ.86).

Οι *κοινωνικοί οργανισμοί* καθώς και το *σχολείο*, αποτελούν *ανοιχτά συστήματα*, γιατί βρίσκονται σε άμεση επαφή με το περιβάλλον τους (τοπικό συγκεκριμένο) και έχουν την ικανότητα μηχανισμών *ελέγχου της ποιότητας και ποσότητας* των εισροών και εκροών τους. Ο όρος «*σύστημα*», υποδηλώνει το πλήθος των στοιχείων εκείνων, που αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την κατάκτηση συγκεκριμένης στοχοθεσίας. Λαμβάνοντας υπόψη μας τον ορισμό των επιμέρους βασικών

συστατικών στοιχείων ενός συστήματος, σύμφωνα με τους (Hoy & Miskel, 1996, ; Ζαβλανός, 2003 ; Παντελή, 2010 ; Kantz & Kahn 1978 ; Parsons, 1951), δηλαδή (εισροές, επεξεργασία, εκροές, ανατροφοδότηση, όρια), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι *το σχολείο* που διέπεται από τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά, αποτελεί ένα *σύστημα ανοικτό*, που βρίσκεται σε *σχέση αλληλεπιδραστική και σχέση μετασχηματισμού ή επεξεργασίας με το περιβάλλον του*, καθώς και με τη σειρά του το «σχολείο», προσφέρει τα προϊόντα της επεξεργασίας των υπηρεσιών που συντελούνται εντός του πλαισίου του, στον περιβάλλοντα σε αυτό, χώρο (κοινωνία, τοπικό συγκείμενο) (Σαΐτης, 2014, σ. 30,31).

Το *σχολείο*, αποτελεί ένα *χωρικό πλαίσιο* εντός του οποίου, πραγματοποιείται μια *ανθρώπινη συνδιαλλαγή μορφωτικών αγαθών*, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, με σκοπό οι δεύτεροι να λάβουν *νέα γνώση* και να προβούν στην *ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων*. Επιπλέον το «σχολείο» αποτελεί το *χώρο* εντός του οποίου, ο μαθητής, *δομεί και κατασκευάζει την ταυτότητά του και μέσα από την κοινότητα η οποία δημιουργείται, ενώ συγχρόνως, (ο μαθητής) μαθαίνει να έχει επαφή και με άλλα άτομα (κοινωνικοποίηση)* (White, 2003).

Σε όλα τα περιβάλλοντα, η *αγωγή του πολίτη*, αποσκοπεί στην *ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων*, που θα τους δώσουν την ικανότητα να συμμετέχουν στις κοινότητες των οποίων αποτελούν μέρος (Arthur, 2008, σ.60). Στη σύγχρονη εποχή, στην προσπάθεια *μετασχηματισμού του «σχολείου» και του εκπαιδευτικού συστήματος*, είναι βασική και η *εισαγωγή της «ψηφιακής πολιτειότητας»* σε αυτό (το σχολείο), ώστε να αποτελέσει μέρος της καθημερινότητας των νέων. Η *ψηφιακή πολιτειότητα, μετατοπίζει τη σκέψη του ατόμου από τις δυνατότητες της τεχνολογίας, στον προβληματισμό σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησής της* (Ribble, 2009). Σε μια παγκόσμια κοινότητα που επικοινωνεί, συνδέεται με τη μορφή δικτύου (Carra, 2015), το *σχολείο* οφείλει να προετοιμάζει αυριανούς πολίτες που θα είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται την πολυπλοκότητα που βρίσκεται γύρω τους και να καταστούν ικανοί να λειτουργούν ενεργητικά και υπεύθυνα μέσα σε αυτήν (Kim, 1999), Με άλλη διατύπωση, πολίτες που θα έχουν τη *συνείδηση* ότι αποτελούν μέρος *μεγαλύτερων συστημάτων*, εκτός εκείνου του συστήματος του «σχολείου» και

να κατανοούν πως λειτουργεί ο φυσικός και κοινωνικός κόσμος γύρω τους, αναπτύσσοντας διερευνητική στάση απέναντι στα αίτια των προβλημάτων που ανακύπτουν (Sweeney, 2001: σ.14).

Το «σχολείο» του σήμερα οφείλει, να καταστήσει πολίτες ικανούς να αντιλαμβάνονται τις αλληλεπιδράσεις των φαινομένων [...] κάνοντας συνείδηση ότι αποτελούν φορείς της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους (Goodman, 1997).

Το «σχολείο» αναδιαμορφώνεται συνεχώς, σύμφωνα με τις αρχές που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας, έτσι ώστε να οικοδομήσει εκείνους τους παιδαγωγικούς μηχανισμούς οι οποίοι, *θα μεταφέρουν την επιδιωκόμενη γνώση στους μαθητές και την εγκαθίδρυση ενός δημοκρατικού πνεύματος, καθώς και των ηθικών και αξιακών κανόνων που επηρεάζουν την ανθρώπινη συνύπαρξη (Lawton, 2012).*

1.2. Το σχολείο στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σαν «σχολείο», νοείται ένας τύπος του εκπαιδευτικού συστήματος, στον οποίο το παιδί, *αναπτύσσει την κοινωνικοποίηση του και αποτελεί σημείο αναφοράς για το ταξίδι το οποίο, ο ίδιος ο μαθητής, θα βιώσει ήδη από μικρή ηλικία, δημιουργώντας το μέλλον του και τις φιλοδοξίες του. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, θεωρούνται πολύπλοκα (complex), δυναμικά, κοινωνικά συστήματα, επειδή απαρτίζονται από πληθώρα έμφυτων και άφυτων στοιχείων, τα οποία αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους, καθώς και με το περιβάλλον του οργανισμού, διαμορφώνοντας μια συνολική συμπεριφορά που δεν είναι δυνατόν - πάντοτε - να προβλεφθεί, από τη μελέτη απλών σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος (Φεσάκης & Λαζακίδου, 2014). Το σχολείο (σχολική μονάδα), αποτελεί ένα σύστημα, ενώ την ίδια στιγμή, αποτελεί υποσύστημα του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο με τη σειρά του εκφράζει ένα υποσύστημα της κοινωνίας. Ως σύστημα, λοιπόν θεωρείται η σκόπιμη επιλογή ανθρώπων, και διεργασιών, ώστε να λειτουργήσουν σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, με στόχο την επίτευξη επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Καρβούνη, 2014, σ. 76).*

Στο ελληνικό σχολείο ο διευθυντής, συνηθίζει με ανακοινώσεις να ενημερώνει όλα τα μέλη – συγκοινωνούς *σημαντικών γεγονότων*, που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ή ακόμη και θεμάτων ευρύτερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Ο ίδιος ο διευθυντής, μεριμνά να διαχέονται οι πληροφορίες που αφορούν τη *σχολική μονάδα*, στους κατάλληλους αποδέκτες κάθε φορά, αποσκοπώντας πάντοτε στην *ποιοτική αναβάθμιση* της λειτουργίας του σχολείου και στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να δοθούν στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες *αγωγής και μάθησης*. Ταυτόχρονο στόχο, αποτελεί και η *ανάληψη όλων των ενδεικνυόμενων πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς*. (Σταμάτης & Κόνσολας, 2011,σ.143).

Ο νομοθέτης, σε όλα τα βήματα σχεδιασμού στο *ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, αναδεικνύει τη *γνώση* (δηλ. τη *γνωσιακή διάσταση* από την άποψη της πολυπλοκότητας, σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση), κάτι που υποστηρίζει, ότι η *σχολική μονάδα* αντιπροσωπεύει γι αυτόν, ένα *μανθάνοντα οργανισμό*. Ωστόσο όμως, η ίδια η *γνώση* δεν αναδεικνύεται εντός του σχολείου σε μια πλήρη της διάσταση, εφόσον οι αναφορές που γίνονται σε αυτή (τη γνώση), είναι έμμεσες και όχι άμεσες (Αγγελάκου, 2018, σ. 43).

Το «*σχολείο*» αναπτύσσει συνεπώς, *παιδαγωγικές δραστηριότητες*, οι οποίες *κοινωνικοποιούν τα παιδιά* και αυτή η κοινωνικοποίηση *οικοδομεί την ατομική ταυτότητα στα πλαίσια της οργάνωσης της κοινωνίας*. Έτσι το «*σχολείο*» ως μέρος (*τοπικό πλαίσιο*), στο οποίο λαμβάνει χώρα η *κοινωνικοποίηση*, διαμορφώνεται κατά τέτοιο τρόπο ούτως ώστε, οι μαθητές που το παρακολουθούν να νιώθουν ότι έχουν το *κίνητρο* για μάθηση και παράλληλα να είναι ο εαυτός τους (Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα με τους Davis & Gappy (1997), ο σύγχρονος πολίτης «*αξιώνεται να γνωρίζει*» τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, ενώ συγχρόνως έχει εσωτερικεύσει την αίσθηση μιας *παγκόσμιας ενότητας*. Η διαδικασία που έχει σαν αποτέλεσμα αυτόν τον συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης της κοινωνίας, είναι γνωστή ως «*παγκόσμια εκλογίκευση*» και η αποτελεσματικότητά της είναι συνυφασμένη με μια *μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων* και ενός ευρύτερου παγκόσμιου πλαισίου που θα ευνοεί την *εκπαιδευτική μεταρρύθμιση* (Βενέτη και συν., 2018, σ.58). Με τον όρο «*διδασκαλία στο σχολείο*», από την άποψη

της παραδοσιακή της θεώρησης, αποτελούσε η μεταφορά και μεταλαμπάδευση των γνώσεων στο μαθητή με ηθικό και γνωστικό περιεχόμενο, με σκοπό αυτές να μετατραπούν σταδιακά σε γνώσεις μέσα από διεργασίες αποστήθισης ή πρακτικών εφαρμογών, επεξηγώντας, επαναλαμβάνοντας και εξασκώντας συνεχώς το μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, καθήκον του μαθητή αποτελούσε η υποχρέωση της επιμελούς μελέτης, της διαρκούς επανάληψης και εξάσκησης επί των διδαχθέντων και η αμέριστη προσοχή, η αποστήθιση και η παρατήρηση (δασκαλοκεντρικό μοντέλο) (Πυργιωτάκης, 2011).

Σήμερα όμως, η σύνδεση των Τ.Π.Ε με την εκπαίδευση και εν συνεχεία της εκπαίδευσης με την αγορά, δημιουργεί «*Νέα Μοντέλα Μάθησης*», χωρίς να εξαλείφει παλαιότερες δομές και παιδαγωγικές πρακτικές. Η έννοια του ψηφιακού πολίτη και της παρεχόμενης σε αυτόν αγωγής, επηρεάζει εγκάρσια τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, δημιουργώντας νέες διαστάσεις και αυξημένες προσδοκίες, από την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, για τον ψηφιακό εγγραμματισμό, καθώς και για την υπολογιστική σκέψη (Βενέτη & συν. 2018, σ. 57). Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος στον τομέα της τεχνολογίας, αλλά πολλά ακόμη βήματα παραπέρα πρέπει να γίνουν. Σοβαρή προτεραιότητα στη σημερινή ψηφιακά εγγραμματισμένη κοινωνία αποτελεί η εκ νέου μελέτη του προς διδασκαλία ψηφιακού περιεχομένου, καθώς και ο τρόπος χρήσης του, εφόσον υπάρχουν Τ.Π.Ε στους εργασιακούς χώρους, που δεν χρησιμοποιούνται στα σχολεία. Κατά συνέπεια οι μαθητές, πρέπει να διδάσκονται πως να μαθαίνουν σε μια ψηφιακή κοινωνία σαν τη σημερινή, που απαιτεί την ορθή και γρήγορη διαχείριση της πληροφορίας (Βενέτη & συν. 2018, σ. 62).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι δυνατόν να θεωρηθεί ταυτόχρονα, υπερσύστημα και υποσύστημα. Σαν υπερσύστημα, περιλαμβάνει μικρότερα συστήματα, όπως σχολικές βαθμίδες, σχολικές μονάδες, τάξεις, την διδασκαλία, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές. Οι Χατζηδήμου & Βιτσιλάκη (2006), στο Χατζηδήμου (2007), αναφέρουν ότι, στα σχολικά πλαίσια η διδασκαλία αποτελεί αναγκαία διαδικασία εφόσον μέσα από αυτήν αποκτά γνώσεις ο μαθητής, δεξιότητες, ικανότητες, κανόνες και αξίες, που πρέπει να αποκτήσει με

σκοπό την περιβαλλοντική του προσαρμογή και την ίδια του την επιβίωση καθώς και την εξέλιξή του (Χατζηδημού, Δ., 2007).

1.3 Το σχολείο σε επίπεδο λειτουργίας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποσκοπώντας αρχικά, μέσα από μια ιδεαλιστική τοποθέτηση και στη συνέχεια μέσα από μια προσπάθεια βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας, κινείται στις παρυφές μιας κριτικής αντίληψης για την αποστολή και το έργο του «σχολείου». Οι ανακοινώσεις του Υπουργείου Παιδείας για τις αρχές του «Νέου Σχολείου», αναφέρουν μια σειρά από χαρακτηριστικά, όπως μια μαθητοκεντρική θεώρηση, με ένα σχολείο ανοιχτό προς την κοινωνία, τις νέες ιδέες, τις γνώσεις, το μέλλον (Χρυσαιφίδης, Κ. 2014 σ. 93.) Ενώ ο Scheerens, αναφέρει ότι το σχολείο επιτελεί μια ηθική, συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία, ο Servogianni, δίνει περισσότερη προσοχή σε αυτές τις πτυχές στο ρόλο του σχολείου, που υποστηρίζουν ότι αυτό που έχει ανάγκη η κοινωνία από το σχολείο, είναι η καλλιέργεια και μόρφωση των παιδιών, ώστε να καταστούν ικανοί πολίτες στην ενεργό συμμετοχή των οικονομικών και πολιτιστικών δρώμενων της κοινωνίας και όχι να είναι «απλοί εκπαιδευμένοι εργάτες» με περιορισμένες δυνατότητες συμμετοχικότητας (Servogianni, 1995).

Σε επίπεδο λειτουργίας ακόμη το σύγχρονο σχολείο, σύμφωνα με τη διακήρυξη της UNESCO, 2012, (στο Χρηστάκης, 2006: 283 - 287), πρέπει να προσανατολίζεται στις ακόλουθες κατευθύνσεις:

A). Τα περιεχόμενα και η δομή των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, οφείλουν να ευνοούν την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης και τη χρήση γνώσεων των δεξιοτήτων των μαθητών σε νέα δεδομένα. [...]. Η θεωρητική εκπαίδευση πρέπει να συμπληρώνεται με τη μαθητεία (Χρηστάκης, 2006 : 283-286). **B).** Οι διδακτικές μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται, οφείλουν να στοχεύουν στην έμφαση του εμπλουτισμού νοητικών ικανοτήτων, στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργική σκέψης, στη γνώση του ανθρώπου για τη γνώση που κατέχει, (μεταγνώση), σε ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές, στη βιωματική και επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας και στη χρήση των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής (Τριλιανός, 2004 : 269 - 280), χωρίς να παραμελείται η

ανθρωπιστική διάσταση της διδακτικής διαδικασίας εντός των σχολικών πλαισίων. Γ). *Η διδασκαλία*, κατά συνέπεια, σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, συνίσταται να παρουσιάζεται ως μαθητοκεντρική (Παπάς, 1990). Έτσι κατευθυνόμαστε προς ένα γόνιμο αναστοχασμό κριτικής σκέψης και γνωστικής ανακατασκευής, των ήδη κεκτημένων γνώσεων του μαθητή Δ). *Η σχολική εκπαίδευση*, οφείλει να προάγει την ατομική και ομαδική προσπάθεια, την αύξηση του ενδιαφέροντος για την αυτομάθηση. Αυτές οι καλές πρακτικές, μας κατευθύνουν προς την πρόσληψη νέας γνώσης από τη μία μεριά και του μετασχηματισμού της ήδη υπάρχουσας γνωστικής υποδομής από την άλλη, ώστε οι προσληφθείσες γνώσεις να γίνουν χρήσιμες και διαχειρίσιμες (Χρηστάκης, 2006 : 283-286 ; Τριλιανός, 2004 : 269-280 ; Παπάς, 1990 ; στο Χρηστάκης, 2006 : 283 - 287).

1.4. Το σχολείο σε επίπεδο οργάνωσης (οργανωτικό επίπεδο).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανήκει στην κατηγορία των συγκεντρωτικών συστημάτων, δηλαδή ελέγχεται από την κεντρική εξουσία και έχει ιεραρχική δομή, τόσο από άποψη οργάνωσης των σπουδών, όσο και από τη διοικητική άποψη (OECD, 2017), (Καράμπελας, & συν. 2019, σ. 45 ; Νόβα – Καλτσούνη, 2010, σ. 148). Το Υπουργείο Παιδείας, συντονίζει το σχεδιασμό και εφαρμογή της νομοθεσίας, που αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών, ενώ το ίδιο Υπουργείο, εποπτεύει όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες που ανήκουν στη δικαιοδοσία του. Το σχετικό Υπουργείο, διαχειρίζεται ακόμη τον οικονομικό προϋπολογισμό, εγκρίνει τα προγράμματα σπουδών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, διορίζει τους υπαλλήλους που εργάζονται σε αυτό και γενικότερα έχει τη συνολική εποπτεία. Σημαντικό επίσης ρόλο, ασκούν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίες ασκούν έλεγχο στις υπόλοιπες διοικητικές βαθμίδες, συνδέοντας τις περιφερειακές με τις κεντρικές υπηρεσίες και οργανισμούς. [...]. Οι κατά τόπους Διευθύνσεις και γραφεία εκπαίδευσης, έχουν τη γενική ευθύνη ελέγχου της λειτουργίας των σχολικών μονάδων που βρίσκονται στην περιοχή τους (Νόβα – Καλτσούνη, 2010, σ. 148). Η ανώτατη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι), λειτουργεί με τη μορφή νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου (Ν.Π.Δ.Δ), γεγονός που σημαίνει ότι, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), χαρακτηρίζονται από μία μορφή «αυτοδιοίκησης», όμως τελούν υπό

την εποπτεία του Υ.ΠΑΙ.Θ., το οποίο ασκεί τον έλεγχο νομιμότητας σε μια σειρά πράξεων που συντελούνται εντός αυτών (εκλογές και διορισμούς Δ.Ε.Π., δαπάνες, κ.λ.π), (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 148).

Οι *σχολικές μονάδες* και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί, διαρκώς αναζητούν τους τρόπους εκείνους, που θα τους οδηγήσουν στον *σχεδιασμό και την υλοποίηση διδασκαλιών*, οι οποίες, εκτός από *αποτελεσματικές*, θα είναι *ελκυστικές* για τα παιδιά και θα αυξάνουν τα κίνητρά τους για *μάθηση*. Οι *ψηφιακές τεχνολογίες* στις μέρες μας, ολοένα και πληθαίνουν και βρίσκονται έντονα στην καθημερινότητα όλων μας, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών. Τα *τεχνολογικά αυτά επιτεύγματα*, (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, φορητές ηλεκτρονικές συσκευές, έξυπνα τηλεφωνά, tablet, λογισμικά, εφαρμογές κ.ά.), μπορούν να *καταστούν «ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία»* στα χέρια των εκπαιδευτικών, για να υλοποιήσουν *ελκυστικότερες και αποτελεσματικότερες διδασκαλίες* (Σ. Σπύρου & Γ. Φεσάκης, 2019).

Σε αυτή τη *νέα οργάνωση* της παραγωγής, η οποία στηρίζεται σε *νέες τεχνολογίες, αντιστοιχεί νέα δομή και συμπεριφορές*. Οι ευέλικτες παραγωγικές διαδικασίες, *απαιτούν αποκεντρωμένη και μη τυποποιημένη οργάνωση*, υπεύθυνο προσωπικό, και τρόπους διαχείρισης της σχολικής μονάδας, με θεμέλια στη ορθή λήψη αποφάσεων, με έμφαση *στην ανάδραση* περισσότερο παρά στον *προγραμματισμό* [...]. Απαιτούν τη διαχείριση του προσωπικού *σε γνώσεις και ενός απαραίτητου επιπέδου κατοχής των γνώσεων* εκείνων, που να καλύπτει *επαρκώς το γνωστικό αντικείμενό που διδάσκει ο εκπαιδευτικός*, αλλά *συγχρόνως, που θεωρείται αναγκαίο και για το ολικό σύστημα παραγωγής*, με μια *θετική ροπή επιπρόσθετα, στη πρόθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασία και επικοινωνία*. Στη *μαθησιακή δομή*, που ονομάζεται *σχολική μονάδα*, θα πρέπει να επαναχωρέσει και να επαναχρονιστεί *η μαθησιακή διαδικασία* με διπλή κατεύθυνση τόσο προς το εσωτερικό του *σχολείου*, όσο και προς το εξωτερικό περιβάλλον, καθώς και ο *χωροχρόνος του μαθητή και η ίδια η πραγματικότητα* (Καλαβάσης, Φ. 2007, σ. 26.)

1.5. Το σχολείο σε επίπεδο διάδρασης.

Το *σχολείο*, (σχολικός οργανισμός) διαμέσου των αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αναπτύσσει τόσο στο εσωτερικό του περιβάλλον, όσο και στην εξωτερική του πραγματικότητα, βρίσκεται σε μια νοηματική ερμηνευτική διάδραση με το παρελθόν του, αλλά συγχρόνως και σε μια *προβολική επινόηση του μέλλοντος* (Αγγελάκου, 2018, σ.45). Μέσα από τις αυτοποιητικές σχέσεις που δημιουργεί, επιτρέπει μια διαμόρφωση μελλοντικών προσδοκιών και εκδήλωση δράσεων, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην ίδια του την βιωσιμότητα και την ενδυνάμωση της μελλοντικότητάς του και αναπτύσσεται ταυτόχρονα με τα ίδια του τα «περιβάλλοντα» (Αγγελάκου, 2018, σ. 45). Το *σχολείο*, γίνεται αντιληπτό από το νομοθέτη, ως «*ανοικτό δυναμικό σύστημα*», που είναι σε θέση να ανταλλάσει *ενέργεια, ύλη και πληροφορίες*, με περιβάλλοντα συστήματα (διαδραστικό σύστημα). Από την άλλη μεριά όμως, επιθυμεί να εισάγει στα πλαίσιά του, καινοτόμα προγράμματα, χωρίς να συνυπολογίσει ότι η *εκάστοτε σχολική μονάδα διακρίνεται από δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά, έχει διαφορετικούς πόρους και διαφορετικό αναπτυξιακό ρυθμό*. Με άλλα λόγια δεν λαμβάνει υπόψη του την *ιδιομορφία που παρουσιάζει η κάθε μία σχολική μονάδα ξεχωριστά* (Αγγελάκου, 2018, σ. 43).

Το «*Νέο Σχολείο*», δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα του μαθητή και στην καλλιέργεια της συνεργασίας. Αυτό σημαίνει, ότι η διδακτική παρέμβαση, χαρακτηρίζεται από την *ενεργό συμμετοχή του μαθητή, στη μάθηση* και απαιτούνται ποικίλες μορφές δράσης, ώστε να καλλιεργηθεί ένα *ομαδικό πνεύμα*. Συγχρόνως ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αναβαθμίζεται δίνοντας την εικόνα ενός *εκπαιδευτικού ερευνητή*. Οι *πεποιθήσεις που αφορούν τη διαδικασία της μάθησης, τονίζουν τη αναγκαιότητα σύζευξης θεωρίας και πράξης* (Χρηστάκης, 2006 : 283 - 286).

Επίσης, δεδομένου ότι *οι τεχνολογίες*, αποτελούν, έτσι κι αλλιώς, *στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών*, είναι σκόπιμο, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, που ασχολούνται καθημερινά με τα παιδιά, να αναλάβουν να τα οδηγούν «*στην ωφέλιμη χρήση αυτών των τεχνολογιών*» και να «*εκμεταλλευτούν*» την αδυναμία των περισσότερων παιδιών προς τις

ψηφιακές τεχνολογίες για να τα εντάξουν στη σχολική πραγματικότητα. Η αποστολή αυτή, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σημαίνει ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αλλαγή παγιωμένων πρακτικών. Ουσιαστικά, έχουμε ένα συστημικό πρόβλημα διαχείρισης της καινοτομίας για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου», καθώς νέα και ποικίλα επιστημολογικά δεδομένα (Σ. Σπύρου & Γ. Φεσάκης, 2019).

Οι ειδικοί, αναγνωρίζοντας την τεχνολογική σπουδαιότητα στη ζωή των νέων αυριανών πολιτών, τοποθετούν τις ψηφιακές δεξιότητες στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, όσον αφορά μια ενεργή πολιτειότητα. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2006), αναγνωρίζει με σαφήνεια την σπουδαιότητα των Ψηφιακών Δεξιοτήτων του αυριανού πολίτη, ως τον ένα, επί συνόλου οκτώ, βασικών πυλώνων ανάπτυξης στην δια βίου μάθηση (Βενέτη & συν, 2018, σ. 57).

1.6 . Το σχολείο σε επίπεδο κοινωνίας.

Στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας / σχολείου, στο σημείο ύπαρξης της τομής του σχολείου με την οικογένεια και το τοπικό συγκείμενο, θα πρέπει να τονιστούν και να δοθεί έμφαση, σε όσα το σχολείο διαχειρίζεται παιδαγωγικά στο εσωτερικό του περιβάλλον, καθώς και η αξία της γνώσης, η αξία της συνεργατικότητας, η μαθησιακή έφεση, η εκφραστική καλλιέργεια, η επικοινωνιακή αξία, η ικανοποιητική διαχείριση πολυσύνθετων καταστάσεων (Καλαβάσης, Φ. 2007). Το σχολείο του σήμερα, «αποτελεί την εστία και το κέντρο όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών» [...] (Κοντάκος, Α. 2008, σ. 86). Συγχρόνως, όπως προβλέπει και το νομοσχέδιο για την Παιδεία, του 2017: «Οι σχολικές δράσεις συντελούν στην ανάπτυξη του δημοκρατικού ήθους, στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα, και επιτελούν αντισταθμιστικό ρόλο, παρέχοντας τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που διευρύνουν τους ορίζοντές τους» (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017).

Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και στην ίδια την εκπαίδευση, αποσκοπεί στο να καταστήσει ικανά τα άτομα σε έναν επιτυχή σχεδιασμό και εισαγωγή της καινοτομίας στην εκπαίδευση, που θα στρέφεται προς προαγωγή της ανθρώπινης ευημερίας (Κοντάκος & συν, 2006, σ. 29).

Μια άλλη προοπτική μας αναφέρει ότι παρατηρούνται :

« ... αντιφάσεις στις σχέσεις της εκπαίδευσης με την κοινωνία, δεδομένου ότι η εκπαίδευση εναλλάξ, *υπηρετεί και αμφισβητεί* τις βασικές υποθέσεις της κοινωνίας, από την οποία θεσμοθετήθηκε και συντηρείται (Giroux, 2010). Αντιφάσεις εντός των θεσμών και μεταξύ των θεσμών, αλλά και στις κοινωνικές καταστάσεις γενικότερα, πάντα ενυπάρχουν» (Ματσαγγούρας, 2001 : 338 - 340).

Έρευνες με βάση το νομοθετικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μας δείχνουν ότι ο νομοθέτης, επιδιώκει τα τελευταία χρόνια κατά κάποιο τρόπο, μια *συστηματικότερη εφαρμογή στην πράξη της συστημικής θεώρησης*, εφόσον θεωρεί τον τομέα της επικοινωνίας, σαν τον θεμέλιο λίθο της σχολικής μονάδας. Παρ' όλα αυτά όμως, εστιάζει στο επίπεδο παρατήρησης και απλά παρατηρεί πόρους, δομές και διαδικασίες. Όμως, η απλή παρατήρηση και η δράση επί των δομών, αποτελούν *ανεπαρκείς προσπάθειες*, όταν επιβάλλεται να δρομολογηθούν αλλαγές μέσα σε ένα *πολύπλοκο σύστημα, όπως αυτό της σχολικής μονάδας*. Η νομοθεσία πρέπει να προχωρήσει στο επόμενο αναδυόμενο επίπεδο, το οποίο προκύπτει σαν «*διάδραση περισσότερων αναδυόμενων φαινομένων*» και συγκεκριμένα ως *αλληλεπίδραση μεταξύ πόρων, δομών, διαδικασιών* (Αγγελάκου, 2018, σ. 44).

Ειδικότερα όταν αναφερόμαστε στη *μελέτη της επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό σύστημα*, θα λέγαμε ότι «*μοιάζει με την εξερεύνηση ενός χαοτικού σύμπαντος όπου η μία έκπληξη διαδέχεται την άλλη από τις νέες ανακαλύψεις που αυξάνουν ολοένα και περισσότερο με την πάροδο του χρόνου*» (Σταμάτης, Π. 2018, σ. 199). Ο σημερινός άνθρωπος είναι αναγκασμένος να επιβιώνει σε ένα *παγκοσμιοποιημένο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον*, με κύρια χαρακτηριστικά: τη διεθνοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα, τη γρήγορη παραγωγή γνώσης, την καινοτομία και την ανταλλαγή ιδεών (Χρηστάκης, 2015). Ωστόσο, σήμερα στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία, η παραγωγή γνώσης, η προσέγγιση στη μάθηση, έχει παραμείνει κατά κύριο λόγο *παραδοσιακή*. Είναι αυτονόητο, ότι δεν μπορεί να χτίζονται νέα γνωστικά επιτεύγματα, πάνω σε ξεπερασμένα γνωστικά θεμέλια. Συνεπώς, πρέπει να γίνουν *σοβαρές αλλαγές και*

μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου ο μαθητής στο κατώφλι του 21ου αιώνα, να ανταποκριθεί στα νέα οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα που έχουν προκύψει (Χρηστάκης, 2015).

Κεφάλαιο 2

2.1 Το σχολείο ως πυρήνας του εκπαιδευτικού συστήματος

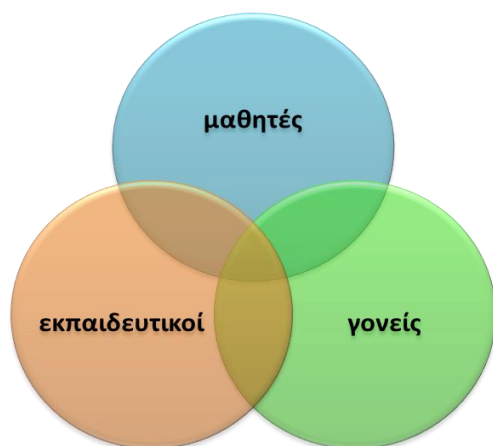
Οι στόχοι της εκπαίδευσης, όπως αναφέρονται στο αρθρ.1, Ν. 1566/1985, καταδεικνύουν μια σχολική κουλτούρα η οποία υποστηρίζει την *ανάπτυξη των εν δυνάμει πνευματικών και ψυχοσωματικών ικανοτήτων των μαθητών, ολόπλευρα, αρμονικά και ισόρροπα* (αρθρ.1, Ν 1566/1985). Η Hollins (1996 σελ. 31), διαπιστώνει επίσης ότι: *«τα σχολεία, διαμορφώνονται από πρακτικές και αξίες της κουλτούρας και αντικατοπτρίζουν τους κανόνες της κοινωνίας, από την οποία αναπτύσσονται και την οποία υπηρετούν».* Οι κοινωνικές αξίες αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής κουλτούρας. Οι γενικές ιδεολογίες της κοινωνίας και των κοινοτήτων που περιβάλλουν μια σχολική μονάδα, αντικατοπτρίζουν την κουλτούρα της.

Το σχολείο/σχολική μονάδα, στα πλαίσια της συστημικής θεωρίας, εκλαμβάνεται, ως ένα «ανοιχτό κοινωνικό σύστημα», το οποίο δέχεται από το περιβάλλον εισροές (διδασκτικό προσωπικό, μαθητές κλπ.) και μέσω μιας διαδικασίας μετασχηματισμού (εκπαιδευτική διαδικασία) παράγει εκροές (αποφοίτους κλπ.). Η διαδικασία της επεξεργασίας ή του μετασχηματισμού αποτελεί ίσως, τη σημαντικότερη διάσταση της λειτουργίας του σχολικού συστήματος. Κατά τη διαδικασία αυτή, συντελείται η επεξεργασία όλων των στοιχείων που εισρέουν στο σύστημα, ώστε να παραχθεί το παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα ως εκροή στο περιβάλλον (Κοντάκος, 2016). Μέσα από τις διαδικασίες μετασχηματισμού γίνεται η επεξεργασία όλων των στοιχείων εισροής, με αποτέλεσμα την παραγωγή εκροών από το σύστημα (Bouvier, 2013 ; Κοντάκος, 2016). Η μετασχολική αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος δεν πρέπει πλέον να περιορίζεται σε στείρα απομνημόνευση γνώσης, αλλά να συνδυάζει την ικανότητα εννοιολογικής οικοδόμησης και διαχειριστικών δεξιοτήτων τεχνογνωσίας, την ανάπτυξη για γνωστική πρόσληψη, την ικανότητα και βούληση συνεργατικών σχέσεων, με στόχο την αντίληψη, ερμηνεία και επίλυση δύσκολων καταστάσεων μέσα σε πολύπλοκες διαθεματικές συνθήκες (Καλαβάσης, Φ. 2007:17).

2.2 Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία.

Το σχολείο και ο τρόπος που αυτό λειτουργεί, γίνεται αντιληπτός μόνο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο αναδύονται. Κάθε προσέγγιση στη θεωρία σχολείου, εξετάζεται μόνο μέσα στα κοινωνικά της πλαίσια. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η κοινωνική διάσταση αποτελεί τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρούν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Κοντάκος, & συν. 2019, σ. 57).

Η παιδεία του παιδιού και του πολίτη, διαμορφώνεται από την αλληλεπίδρασή του με ανοιχτά δυναμικά συστήματα όπως είναι η οικογένεια, ο σχολικός και κοινωνικός χώρος [...]. Το μαθησιακό αποτέλεσμα, συνδέεται με τον συντονισμό του εκάστοτε μαθάνοντος υποκειμένου/μαθητή με τα τρία συστήματα που προαναφέρθηκαν. [...]. Το σχολείο του σήμερα, για να συμβάλλει στο μέγιστο της μαθητικής διαδικασίας, θα πρέπει να αποσκοπεί στην εγκαθίδρυση των σχέσεών του με τα συστήματα της οικογένειας και της κοινωνίας, οργανώνοντας, κατάλληλα τις εσωτερικές του δυνάμεις (Καλαβάσης, Φ. 2007, σ. 14-15). Επομένως το σχολείο πλέον, οφείλει να γνωρίζει ότι στη μάθηση περιλαμβάνονται και οι ψυχολογικές αναφορές του μαθητή σε οικογένεια και κοινωνία. Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται σε κατάσταση ικανοποιητικής διαχείρισης των ήδη εσωτερικευμένων σχέσεων, που ο μαθητής προσπαθεί να μετασχηματίζει μέσω της μάθησης, έτσι ώστε να βρεθεί σε μία ισορροπία η παιδική/μαθητική ανάπτυξη, μέσα από τις μεταβολές των τριών συστημάτων (σχολείο, οικογένεια, κοινωνία) που περιβάλλουν τον μαθητή [...]. (Καλαβάσης, Φ. 2007, σ. 14-17). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο θεωρείται θεμελιώδους σημασίας για την αποκομιδή θετικών αποτελεσμάτων στην παιδική ανάπτυξη (Bronfenbrenner & Morris, 1998,σελ. 79) .



Εικόνα 1. Χαρακτηριστικά μαθητή, εκπαιδευτικού & γονέα στο ελληνικό σχολείο.

Εκπαιδευτικές κοινότητες και Ιστολόγια. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, (Π.Σ.Δ). Ανακτήθηκε στις (21-5-23).

Οι θετικές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς που διέπονται από εγγύτητα, υποστήριξη και ομαλότητα, χωρίς το συγκρουσιακό στοιχείο, διευκολύνουν την υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Bronfenbrenner & Morris, 1998,σελ. 79) . Αρχικά, το πρώτο νομοσχέδιο για την παιδεία, που αφορά και προσδιορίζει του σκοπούς και στόχους του σχολείου, - καθώς και η τροποποιητική του διάταξη (Ν. 1565/1985), αναφέρεται στην διευκόλυνση από την πολιτεία μέσω του θεσμού του σχολείου, της δυνατότητας ανέλιξης/εξέλιξης των μαθητών σε ολοκληρωμένες και δημιουργικές προσωπικότητες. Συγκεκριμένα, καταγράφεται ότι κύριος εκπαιδευτικός στόχος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί η πολύπλευρη συμβολή του σχολείου στην προαγωγή των διανοητικών και πνευματικών δυνατοτήτων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φυλετική ή κοινωνική καταγωγή, να τους δοθεί η προοπτική μετεξέλιξης σε ολοκληρωμένες /δημιουργικές προσωπικότητες (ν. 1565/1985). Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει επομένως, να κατανοήσει και να λειτουργήσει σε ένα περιβάλλον που το υπερβαίνει σε ποικιλία, σε τεχνολογία και σε πολυπλοκότητα. Σε αυτήν την προοπτική, αναβαθμίζεται ο ρόλος της αποκεντρωμένης και σχετικά αυτοτελούς σχολικής μονάδας και εντείνεται η σημασία της ένταξης των παιδαγωγικών διαστάσεων στην εκπαιδευτική τεχνολογία και αντίστροφα των τεχνολογικών υπηρεσιών και προϊόντων στη παιδαγωγική λειτουργία

(Καλαβάσης, Φ. 2016, σ. 25). Οι παλιότερες αντιλήψεις, εστιάζουν στις *μη συλλογικές αποφάσεις* που λαμβάνονταν για μια εκπαιδευτική αλλαγή, *ευνοώντας μια μηχανιστική αντίληψη των σχολείων και μια αναχρονιστική θεωρία της κοινωνίας και του σχολείου*, με αποτέλεσμα ο ρόλος της σχολικής μονάδας να είναι περισσότερο *εκτελεστικός/παθητικός παρά ενεργητικός*. Αντιθέτως, οι νεότερες αντιλήψεις/θεωρίες δίνουν έμφαση στη σημασία της *αλλαγής στον εκπαιδευτικό χώρο*, επιδιώκοντας το σχεδιασμό ενός «μοντέλου *σχολικής ανάπτυξης*», με σκοπό την *αναδιάρθρωση του σχολείου*, ευνοώντας την *ανάδυση μιας πρωτόγνωρης εκπαιδευτικής πολυπλοκότητας*, η οποία «υποστηρίζεται» με πολιτικές, νομοθετικές, διοικητικές και οργανωτικές ρυθμίσεις, ώστε να οδηγήσουν το σχολείο σε ένα «σχολείο για όλους» ή «νέο σχολείο» (Κοντάκος, Α., 2011, σ. 29-30). Στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, παρατηρείται μία τάση, να υλοποιούνται ορισμένες διδακτικές δραστηριότητες αποκλειστικά με τον παραδοσιακό τρόπο διαπροσωπικής διδασκαλίας, ενώ σε κάποιες άλλες με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε), ανεξάρτητα από την παιδαγωγική τάση που ενστερνίζεται ο κάθε εκπαιδευτικός ή που επιχειρεί να υποστηρίξει η εκάστοτε πολιτική ηγεσία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003 ; Ντολιοπούλου, 1999,σ. 208).

2.2.1. Λειτουργίες του Σχολείου

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε και θα παρουσιάσουμε, ορισμένες από τις *θεωρίες που αφορούν το σχολείο* (τη γενική παιδεία που προσφέρει, την επαγγελματική πιστοποίηση που παρέχει, τη δημιουργία πολιτικής νομιμοφροσύνης που καλλιεργεί, τη διατήρηση κοινωνικών ιεραρχιών που υποστηρίζει, την προετοιμασία για δημόσια αξιώματα που χαρακτηρίζει τον θεσμό, τις προοπτικές ανάπτυξης σχολείου, όπως διαφαίνονται κυρίως υπό το πρίσμα της θεωρίας των *Κοινωνικών Συστημάτων του Luhmann*).

2.2.2. Γενική Παιδεία.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός στο *σχολείο* του σήμερα να διαχειριστεί την επανα-εξισορρόπηση των ήδη εσωτερικευμένων σχέσεων του μαθητή με τα *συστήματα της οικογένειας και της κοινωνίας*, θα πρέπει να επικοινωνεί και να επηρεάζει με οργανωμένο τρόπο τον μαθητή, οπότε το *σχολείο* θα πρέπει να

έχει σχεδιάσει μια στρατηγική εταιρικότητας. Ο σχεδιασμός όμως αυτός είναι ανέφικτος από τα σημερινά σχολεία, τα οποία έχουν καθοριστεί ως «σχολικά παραρτήματα ενός εθνικού μοντέλου», αλλά οφείλουν να μετεξελιχθούν σε *μανθάνοντες οργανισμούς*, που θα είναι σε θέση να σχεδιάζουν, σε *συνάρτηση με ένα πλέον παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και τις ακριβείς τοπικές συνθήκες*. Οι δομές και η *κουλτούρα της εταιρικότητας αυτής*, θα πρέπει να αντανακλώνται στις δομές και τη συνολική λειτουργία της πόλης που επιθυμεί το *σχολείο*, και γενικότερα στην *εκπαίδευση σαν στοιχείο κοινωνικής και πολιτισμικής της ταυτότητας, ως την αυτούσια ένδειξη της επιθυμίας της κοινωνίας προς την εξέλιξη*, δηλαδή την επένδυση σε ένα αύριο αλλά και στην ίδια την αναγκαία προετοιμασία για το αύριο αυτό (Καλαβάσης, Φ. 2007, σ. 19).

Στο περιβάλλον των Τ.Π.Ε. μεταξύ διαφορετικών συστημάτων αναπαράστασης, κυριαρχεί πάντα αυτό που συνδυάζει το θέαμα και την ευκολία χρήσης και η *εξαγωγή συμπερασμάτων είναι κατά κανόνα συγκριτική*. Αντιθέτως στα περισσότερα επιστημονικά πεδία, στα οποία συγκαταλέγονται και τα *εκπαιδευτικά γνωστικά αντικείμενα*, κυριαρχεί ο γραπτός και προφορικός λόγος, η μαθηματική γλώσσα και η επαγωγική ή παραγωγική εξαγωγή συμπερασμάτων. Επομένως *απαιτούνται από τους μαθητές: νέες ικανότητες γραφής και ανάγνωσης για τη διαχείριση του ετερογενούς συλλογισμού που διαποτίζει τον μαθητή η πόλη και η οικογένεια καταγωγής του, «ώστε να είναι ικανός να συντονίζεται νοητικά και συναισθηματικά με τις μαθησιακές, διδακτικές, καταστάσεις του σχολείου»* (Καλαβάσης, Φ. 2007, σ. 23).

Στους στόχους του *ελληνικού σχολείου*, συγκαταλέγονται κατά κύριο λόγο, η χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, [...] των αξιών της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, ο σεβασμός στις ανθρώπινες αξίες, καθώς και η διαφύλαξη και προαγωγή των τον πολιτισμικών αγαθών. Ακόμη βασικός στόχος, αποτελεί η ανάπτυξη πνεύματος φιλίας και συνεργασίας με άλλες εθνότητες, προσβλέποντας έτσι σε έναν κόσμο δίκαιο και ειρηνικό (αρθρ.1, Ν 1566/1985). *Τα εκπαιδευτικά συστήματα επιτελούν στη σημερινή κοινωνία και μία άλλη σημαντική λειτουργία, εκείνη της παραγωγής νέας γνώσης. Πρόκειται για μια λειτουργία*

που αφορά κυρίως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα το ερευνητικό έργο που συντελείται εντός των πανεπιστημίων δηλαδή το ερευνητικό σκέλος της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (Νόβα –Καλτσούνη, 2010, σ.158).

Το σχολείο, αποσκοπεί να αναπτύξει αρμονικά τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των μαθητών. Παραδοσιακά οι κοινωνιολόγοι, έβλεπαν το σχολείο ως γραφειοκρατικό οργανισμό, αλλά τονίζουν ότι το μοντέλο αυτό, παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς όσον αφορά την εκπαίδευση (Ballantine & Hammack, 2015 σ. 208). Τα σχολεία διαφέρουν από τις υπόλοιπες γραφειοκρατικές οργανώσεις, επειδή αναμένεται από αυτά, να μεταβιβάζουν αξίες, ιδανικά και κοινές γνώσεις και γενικά να ενθαρρύνουν τη γνωσιακή και συναισθηματική ανάπτυξη (Ballantine & Hammack, 2015. σ. 208).

2.2.3. Επαγγελματική πιστοποίηση.

Το σχολείο αποτελεί τον κοινωνικό θεσμό εκείνο, όπου είναι επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος, με τη μετάδοση της γνώσης, ο μόνος κοινωνικός θεσμός που τελεί υπό τη δικαιοδοσία πιστοποίησης της γνωστικής κατάκτησης και απόκτησης γνώσεων και επομένως ο μοναδικός θεσμός όπου η «σφραγίδα του επισημοποιεί αλλά και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μία κοινωνία» (Φραγκουδάκη, Α. 1985,σ.15).

«Το σύγχρονο σχολείο, διακυβεύει ακόμη, υπό την πίεση του μηχανισμού παροχής πιστοποιητικών σπουδών, (στα πλαίσια της διαδικασίας επιλογής στελεχών για την παραγωγική δραστηριότητα, στο κοινωνικό σύνολο), τον κύριο παιδαγωγικό του στόχο του, που είναι η απελευθέρωση της πρωτοβουλίας και δημιουργικής σκέψης του μαθητή». Διακυβεύει με άλλα λόγια, τα γνωρίσματα εκείνα, που πηγάζουν από την αρχική σημασία της έννοιας του σχολείου (Ξωχέλλης, Π. 2003, σ. 21). Ο εκπαιδευτικός, καλείται στο σύγχρονο σχολείο, να αναλάβει το ρόλο του κριτή, αξιολογώντας τη μαθητική επίδοση και διανέμοντας έτσι κοινωνικές ανταμοιβές (βαθμολογία). Αυτή η εξουσία που διακατέχει από την πολιτεία, τον φέρνει σε συχνή αντίθεση και όχι σπάνια, αποτελεί την αιτία τριβής ή διαφωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων, ειδικά όσο πιέζει το σύστημα επιλογής των μαθητών σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης π.χ. Α.Ε.Ι. (Ξωχέλλης, Π. 2003, σ.24.).

Σύμφωνα ακόμη με τον Parsons, το *σχολείο*, δεν επιτελεί μόνο κοινωνικοποιητικό ρόλο, αλλά με τον τρόπο που αυτό λειτουργεί *κατανέμει και το εργατικό δυναμικό*. Όπως μας λέει ο ίδιος: «Υπάρχει μια ολόενα και πιο εμφανής σχέση μεταξύ κοινωνικού *status* του ατόμου και της σχολικής του επίδοσης. Κοινωνικό *status* και επίπεδο εκπαίδευσης συνδέονται αναμφίβολα με την κατακτηθείσα επαγγελματική θέση» (Parsons, 1968). Το *σχολείο*, από αυτήν την άποψη, αποτελεί τον διαμεσολαβητή : (a) για την επίτευξη συναίνεσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας μέσω της αφομοίωσης κοινωνικών αξιών και : (b) για την κατανομή των επαγγελματικών θέσεων (Parsons, 1968:163).

Το «σχολείο» αναμφισβήτητα συνιστά, *κοινωνικοπαιδαγωγικό θεσμό*, που *δρα υποστηρικτικά, στην επίλυση κοινωνικών αναγκών του ατόμου*, εξασφαλίζοντας *επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση και εξέλιξη*, σαν «γνήσιος θεσμός ιδεολογικής και κοινωνικής αναπαραγωγής» (Althusser, 1983) καθώς και «*μαθησιακό και πολιτιστικό φορέα*» (Walter, 2009, σ. 32).

Στα πλαίσια του *σχολείου*, τα άτομα παίρνουν μέρος σε μια διαδικασία *διαλογής μέσω της αξιολόγησης*, βάσει των κριτηρίων που έχει θέσει το ίδιο το *σύστημα*. Στη συνέχεια, αξιολογεί την επίδοση, καθώς και την ετοιμότητα για επίδοση των ατόμων και τα κατευθύνει στις κοινωνικές θέσεις, που αντιστοιχούν στα συγκεκριμένα προσόντα τους. Οι *τίτλοι σπουδών* που τα άτομα αποκομίζουν από τα σχολικά πλαίσια, προσδιορίζουν και τις προοπτικές τους στην αγορά εργασίας και κατά αυτή την έννοια προδιαγράφουν τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία (Νόβα – Καλτσούνη, 2010, σ.158).

Η ελλειμματική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από ασθενέστερες κοινωνικοπολιτιστικές τάξεις, οδηγεί αναγκαστικά κατά κανόνα, σε περιορισμένη εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ) και κατά συνέπεια σε κατώτερη επαγγελματική αποκατάσταση (Πυργιωτάκης, 2006, σ.148).

2.2.4. Δημιουργία πολιτικής νομιμοφροσύνης

Βασικό σκοπός του σχολείου αποτελεί η απόκτηση, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, *κοινωνικής ταυτότητας και συνείδησης*, η αντίληψη και συνειδητοποίηση της κοινωνικής αξίας και η *ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας* (αρθρ. 1, Ν 1566/1985). Στη *συστημική θεωρία*, η πολιτική κοινωνικοποίηση, νοείται ως *διαδικασία μετάδοσης και αφομοίωσης κανόνων και κοινωνικών αξιών με στόχο, τη σταθεροποίηση και συμβολική νομιμοποίηση, του κοινωνικοπολιτικού συστήματος*. Στο πνεύμα αυτής της θεώρησης, το κοινωνικοπολιτικό σύστημα, λειτουργεί με βάση την αρχή της αυτορρύθμισης [...] προϋπόθεση της οποίας, αποτελεί η *εν γένει αφοσίωση του ανθρώπου με το σύστημα [...]*. Τα άτομα σε μικρές ηλικίες αναπτύσσουν συναισθηματική ταύτιση με το πολιτικό σύστημα [...] πάνω στην οποία αργότερα, θα οικοδομηθούν γνώσεις και δεξιότητες που θα επιτρέπουν την κρίση της πολιτικής συμπεριφοράς [...] και ταυτόχρονα τη διατήρηση ή αλλαγή της, χωρίς να κλυδωνιστεί το πολιτικό σύστημα [...]. Η υποστήριξη των κοινωνικοπολιτικών συστημάτων έχει τις ρίζες της στην εξιδανίκευση της πολιτικής εξουσίας, στην οποία οδηγείται το παιδί στη διαδικασία της πολιτικής του κοινωνικοποίησης (Easton/Hess,1962). Η *πολιτική κοινωνικοποίηση* νοείται σαν *διαδικασία εξοικείωσης με την πολιτική κουλτούρα*, η οποία αναφέρεται σε στάσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα αναφορικά με το πολιτικό σύστημα (Almond/Verba, 1963). Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία αυτή, αφορά το *ηλικιακό φάσμα της παιδικής ηλικίας, της εφηβείας και νεότητας*, καθώς και την *ύπαρξη θεσμών και μηχανισμών (επίσημοι και ανεπίσημοι) που είναι επιφορτισμένοι με αυτό το έργο*. Ο Almond πιστεύει ότι, η πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων μελών μιας κοινωνίας *συντελείται μέσα από την ύπαρξη των θεσμών της, στους οποίους συγκαταλέγεται και το σχολείο* (Νόβα –Καλτσούνη, 2010, σ. 186-187).

Η Νόβα –Καλτσούνη εκφράζει συμπερασματικά ότι:

«Συνολικά εκτιμάται ότι παρά την ασθενή επιρροή του περιεχομένου των σχολικών προγραμμάτων στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών, ο θεσμός του σχολείου συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στην πολιτική

τους κοινωνικοποίηση και κατά συνέπεια στη νομιμοποίηση και αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης τάξης πραγμάτων» (Νόβα –Καλτσούνη, 2010, σ.191).

Ο σχολικός θεσμός αποσκοπεί επιπρόσθετα στη ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και αντίληψης, της συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί στη ανάληψη πρωτοβουλιών και να δύνανται να συμμετέχουν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας (αρθρ. 1, Ν. 1566/1985). Ειδικότερα το «σχολείο», δρα υποστηρικτικά στο μαθητικό δυναμικό, ώστε να σφυρηλατήσει την προσωπικότητα των μαθητών, με κύριο στόχο να τους καταστήσει ελεύθερους και υπεύθυνους προς τη χώρα τους πολίτες, με αισθήματα αλληλεγγύης προς τον συνάνθρωπο, « τη ζωή και τη φύση». Επισημαίνει έντονα και προωθεί ακόμη, την πατριωτική και ορθόδοξη πίστη, ενώ συγχρόνως θεωρεί απαραίτητη την «ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης» (αρθρ. 1, Ν 1566/1985). Το σχολείο κατά κοινή παραδοχή, αποτελεί τον κυριότερο θεσμό κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης του ατόμου, εφόσον μεταδίδει γνώσεις, ορισμένη παιδεία και κουλτούρα, καλλιεργεί την τρέχουσα μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταλαμπαδεύει τις αρχές και τις αξίες που κυριαρχούν στην εκάστοτε κοινωνία στα πλαίσια της οποίας λειτουργεί. Μεταδίδει ακόμη αξίες κοινωνικές και φιλοσοφικές, όσο και ηθική και πολιτική ιδεολογία. Αποτελεί κατά κάποιον τρόπο το προστάδιο ένταξης των νεότερων γενιών, σε μια ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, καθώς και στο οικονομικό και πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας (Φραγκουδάκη, Α. 1985,σ.15).

2.2.5. Διατήρηση κοινωνικών ιεραρχιών.

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα τα σχολεία έγιναν μεγαλύτερα και πιο γραφειοκρατικά, εμφανίζοντας πολλά χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στην ιδιότυπη γραφειοκρατία του Wember [...]. Η επέκταση της εκπαίδευσης που είναι προσανατολισμένη στην αγορά εργασίας, σύμφωνα με τους (Meyer & Rowan) σχετίζεται με μια παγκόσμια τάση που αναμένει οι εκπαιδευτικές γραφειοκρατίες να εξυπηρετούν την κοινωνία, και ως τέτοια να ταξινομούν, να επιλέγουν και να τοποθετούν άτομα διαφόρων κοινωνικών προελεύσεων στην

κατάλληλη θέση. [...]. Από το *θεσμό του σχολείου*, αναμένεται να ταξινομήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε κατάλληλους ή μη υποψήφιους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε άτομα υποσχόμενα ή μη, με τις ανάλογες προεκτάσεις για το μελλοντικό τους status ως ενήλικες (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 208-209). Σύμφωνα με έρευνες ο Bernstein, αναφέρει ότι η χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση καθηλώνει τα άτομα σε μια εντελώς περιορισμένη [...] εξέλιξη λόγω της οποίας, καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή ακόμη και η *φτωχή γλωσσική τους εξέλιξη*, τους αποτρέπει και τους περιορίζει από τις μορφωτικές δυνατότητες και «θέτει φραγμό στην κοινωνική τους ανέλιξη» (Bernstein, σ. 208-209). Στοιχείο προσδιορισμού της κοινωνικής θέσης της οικογένειας δεν αποτελεί μόνο το επάγγελμα του τροφοδότη πατέρα, αλλά *προπάντων η άνιση κατανομή της δύναμης, των προνομίων και του κύρους που συνδέονται με το επάγγελμα*. Η χαμηλή κοινωνική θέση, περιορίζει τη δυνατότητα να αποφασίζει κανείς για τον εαυτό του και για τα πράγματα που τον αφορούν. Η απουσία αυτής της δυνατότητας, οδηγεί στην άκριτη αποδοχή της αυθεντίας και της εξουσίας. Ο Kohn (1981), συνυπολογίζει το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο για τον προσδιορισμό του κοινωνικού στρώματος και βρίσκει, ότι *το επάγγελμα επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του ατόμου* (Νόβα – Καλτσούνη, 2010, σ.158).

Όπως μας αναφέρει ο Πυργιωτάκης, *συχνά το σχολείο, αντί να λάβει υπόψη του τυχόν ελλείψεις των μαθητών και να δράσει αντισταθμιστικά, τις αντιπαρέρχεται και επιφορτίζει τους μαθητές με υποχρεώσεις μη πραγματοποιήσιμες*. [...]. Από το θεσμό του σχολείου ακόμη, υπάρχει η προσδοκία, της επιλογή των μαθητών σε ομάδες, ανάλογα με τη βαθμολογία τους και την απόδοσή τους στις εξετάσεις, κάτι που δεν αναμένεται από άλλους θεσμούς, τη στιγμή που οι υπόλοιποι γραφειοκρατικοί οργανισμοί έχουν διαφορετικές δομές και στόχους (Ballantine & Hammack, 2015 σ. 209). Η εκπαίδευση διαμέσου του *σχολικού θεσμού* επιπροσθέτως, αποτελεί τον *κυριότερο μοχλό και τη σημαντικότερη προϋπόθεση οικονομικής ανάπτυξης*, ενώ φαίνεται ότι η εξάπλωση και της ανώτατης εκπαίδευσης, αποτελεί την κατεξοχήν εγγύηση για την πρόοδο της σύγχρονης οικονομίας (Φραγκουδάκη, Α., 1985, σ.18). *Το σχολείο* συγχρόνως, αναπαράγει την *υπάρχουσα κοινωνική δομή*, ενσταλάζοντας στους μαθητές συγκεκριμένες

παραδόσεις και πεποιθήσεις. Μέσα στους σκοπούς του *σχολείου* διακρίνουμε ακόμη, αυτούς της *επιλογής και ανάθεσης των απαραίτητων κοινωνικών ρόλων*, καθώς και την *αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής*, όπως και τη μεταφορά των *γνωστικών και μορφωτικών αγαθών* (ανάγνωση, γραφή, υπευθυνότητα) (Ballantine & Hammack, 2015, σ.203).

Σύμφωνα άλλωστε και με το κοινωνικό συμβόλαιο του Ζαν Ζακ Ρουσό, όταν καταργηθούν τα οικονομικά και κοινωνικά εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία: *η άνοδος των ατόμων στην εκπαιδευτική και κοινωνική κλίμακα μόνο και μόνο τότε, θα γίνεται με αξιοκρατικό τρόπο* (Φραγκουδάκη, Α. 1985, σ. 33).

2.2.6 Προετοιμασία για δημόσια αξιώματα κλπ.

Η *επιλογή σπουδών και επαγγέλματος*, θεωρήθηκε σαν αποτέλεσμα καθοδήγησης, αυτογνωσίας, (Κρουσταλλάκης, χχ : 283, κ.ε) και *υποστήριξης*, με στόχο την υποβοήθηση του νέου ατόμου, να κατανοήσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τις επιθυμίες, κλίσεις, ενδιαφέροντα, τις δυνατότητές του, και να σχηματίσει κατ' αυτό τον τρόπο, σαφή κριτήρια επιλογών (Μαλικιώση - Λοίζου, 2002 ; 1994). Ο *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, (Σ.Ε.Π) εντός του σχολικού πλαισίου, αποτελεί *θεσμό διαρκώς αναμορφούμενο και εξελισσόμενο*, τόσο προς τους στόχους, όσο και προς τη μεθοδολογία εφαρμογής του. Ο Σ.Ε.Π σήμερα εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο της συμβουλευτικής και καλύπτει όχι μόνο την εκπαίδευση, αλλά και την αγορά εργασίας (Κασσωτάκης, 1981; Κασσωτάκης/Φωτιάδου - Ζαχαρίου, 2002). Παλαιότερη έρευνα του *Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών*, καταδεικνύει ότι *η μαθητική επίδοση* και σε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο, *διαφοροποιείται* σε μεγάλο βαθμό *σε σχέση με το επάγγελμα των γονέων*. Τα παιδιά των ανώτερων επαγγελματικών στρωμάτων (υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο), *πετυχαίνουν μεγαλύτερο βαθμό απολυτηρίου και καλύτερες σχολικές επιδόσεις*, σχετικά με παιδιά κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Πυργιωτάκης, 2006, σ. 144). Η επίδοση των μαθητών στην εκπαίδευση και στα *σχολικά πλαίσια*, διαφοροποιείται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, που διαφοροποιείται και η ανάπτυξη της παιδικής

προσωπικότητας, στα πλαίσια της οικογένειας, πριν καν ο μαθητής ενταχθεί στα σχολικά πλαίσια (Πυργιωτάκης, 2006, σ.148). Οι ειδικές δεξιότητες που αποκτούν τα άτομα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κυρίως, αποτελεί στοιχείο συμπληρωματικό του νέου και ανώτερου τεχνολογικού υλικού της οικονομικής παραγωγής που έχει τις ρίζες του στην επιστημονική πρόοδο και την τεχνολογική ανάπτυξη (Φραγκουδάκη, Α. 1985,σ. 26). Επομένως η σημερινή προσπάθεια για την ανάπτυξη υψηλής τεχνολογίας, καθώς και η οικονομική ανάπτυξη που απορρέει από αυτήν, εξαρτώνται από τις ειδικές ικανότητες που προσδίδει στα άτομα η εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, Α. 1985, σ.26). Το σύστημα επιλογής μέσα στο σχολείο (εξετάσεις, βαθμολογία), σύστημα αξιοκρατικό, αποδεικνύει ότι επιλέγει τους μαθητές με βάση την κοινωνική τους προέλευση, επειδή καλή βαθμολογία, και επιτυχία σε εξετάσεις και στις δοκιμασίες παρουσιάζουν μόνο οι μαθητές ορισμένων κοινωνικών στρωμάτων (Φραγκουδάκη, Α. 1985, σ. 33).

2.3 Προοπτικές ανάπτυξης σχολείου.

Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό και συγκεκριμένα στις προοπτικές ανάπτυξης σχολείου, ότι όσο πολλαπλασιάζονται οι πραγματικότητες, λόγω ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος (καθώς και των δυνατοτήτων επικοινωνίας και πληροφόρησης στις σημερινές κοινωνίες), τόσο σημαντικότερος καταλήγει να είναι ο διαχειριστικός ρόλος των εσωτερικευμένων σχέσεων, ενός μανθάνοντος υποκειμένου, (μαθητής, φοιτητής, κ.λ.π). Η διαχειριστική αυτή ικανότητα, συνδέει κατά κάποιο τρόπο την διδασκαλία με τη συνολική βελτίωση των σχέσεων σχολείου/ οικογένειας/ κοινωνία/πόλης και δύναται να σχεδιαστεί μόνο σε «συγκεκριμένες αναγνωρίσιμες συνθήκες της εκπαιδευτικής μονάδας» (Καλαβάσης, Φ. 2007 , σ.25). Κάθε κοινωνία θέτει συγκεκριμένους στόχους στο εκπαιδευτικό της σύστημα οι οποίοι υλοποιούνται στα σχολεία και τις τάξεις (Ballantine & Hammack , 2015 σ. 203). Μέσα από τη βιβλιογραφική προσέγγιση, γίνεται εμφανές ότι, το σχολείο αποτελεί έννοια πολυσήμαντη. Με τον όρο «σχολείο», δεν αναφερόμαστε πλέον σε διδάσκοντες (εκπαιδευτικούς), διδασκόμενους (μαθητικό δυναμικό), κτιριακό/χωρικό πλαίσιο, στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σημερινή χροιά που εκπροσωπεί ο ορισμός του σχολείου, υποδηλώνει ότι εμπλέκονται σε αυτό, πρόσωπα, ρόλοι, θεσμοί κ.α.

Αυτή ακόμη η έννοια του σχολείου, επεκτείνεται πέρα από ένα σύνολο με ιδιότητες, διαφορετικές από εκείνες των παραγόντων (έμβιων και άβιων) και ιδεολογικών, που συναποτελούν το σχολείο του σήμερα (ανθρώπινο δυναμικό, αξιακό, νομοθετικό, πλαίσιο, νέες ιδεολογίες, επιστημονικές εξελίξεις/γνώσεις και τεχνολογικές εφαρμογές), που βρίσκονται εντός ορίων του (Ballantine & Hammack, 2015, σ. 203). Χαρακτηριστική είναι η φράση που μας λέει ότι : *όπως η τεχνική πρόοδος αυξάνει την αποτελεσματικότητα των μηχανών έτσι και η εκπαίδευση αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων* (Φραγκουδάκη, Α. 1985,σ.36).

Σύνοψη: Κάθε χώρα, προκειμένου να αντεπεξέλθει στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, καθίσταται επιτακτική ανάγκη να επενδύσει στο ανθρώπινο δυναμικό της δηλαδή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Υπό το πρίσμα της συστημικής σκέψης που εξετάζουμε, το σχολείο, όντας ανοιχτό κοινωνικό και δυναμικό σύστημα, διαπιστώνουμε ότι ασκεί και δέχεται επιρροές από το περιβάλλον του (Hoy & Miskel, 2013). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυστηρά προσδιορισμένο από την κεντρική εξουσία, που τελεί υπό την καθοδήγηση και εποπτεία του Υ.Παι.Θ., επηρεάζεται σημαντικά στην αυτονομία και αυτενέργεια των σχολικών μονάδων σε πολλά ζητήματα (επίπεδο διδασκαλίας προκαθορισμένο, επίπεδο χρηματοδότησης με έντονο κεντρικό έλεγχο, επίπεδο διοίκησης με αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο αυτενέργειας των διευθυντών - ηγετών). Όλα τα προαναφερθέντα, συντελούν στη σκιαγράφηση των βασικών χαρακτηριστικών της κουλτούρας των ελληνικών σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος, με έντονο παρεμβατισμό, καθώς και μιας καταγραφείσας συγκεντρωτικής λειτουργίας εκπαιδευτικής και οργανωτικής (Baker et al., 2009 ; Fullan, 2016). Μέσα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εξάγουμε το συμπέρασμα ότι οι νομοθετικές ρυθμίσεις και προβλέψεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφορούν: «την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και την άμεση εφαρμογή της εκπαιδευτικής λειτουργίας», γεγονός που εκφράζει ότι το νομοθετικό πλαίσιο εκφράζει το κατώτατο επίπεδο οντολογίας των σχολικών μονάδων, στο πλαίσιο της θεωρίας της Εκπαιδευτικής Οντολογίας. Πιο συγκεκριμένα προσδιορίζοντας τον ορισμό της οντολογίας στην εκπαίδευση θα λέγαμε : ότι αφορά τις ιδέες,

φιλοσοφία και θεώρηση και στάση απέναντι στην εκπαίδευση και τους σκοπούς της, [...] και ότι αποτελεί την οντολογία του εκπαιδευτικού συστήματος αυτή καθαυτή (Καράμπελας, & συν. 2019, σ.44,46). Μέσω της παρούσας θεωρητικής προσέγγισης, έχουμε καταδείξει ότι αναφερόμενοι στην έννοια του «σχολείου» αναφερόμαστε σε ένα οργανισμό με υψηλή πολυπλοκότητα. Έτσι, λοιπόν η εφαρμογή της συστημικής θεώρησης σε ένα τέτοιο οργανισμό, φαντάζει ως το μοναδικός τρόπος της απομείωσης της «εντροπίας» που τον χαρακτηρίζει. Η προσπάθεια για τη σχολική βελτίωση, αποτελεί επίπονη διαδικασία και απαιτεί μια αδιάλειπτη και αποτελεσματική προσπάθεια του οργανισμού. Προς αυτή την θεώρηση η συστημική θεωρία τονίζει τη σημασία της αλλαγής στην κουλτούρα του οργανισμού, καθώς και της ανταλλαγής πληροφοριών με έτερα περιβάλλοντα, με άμεσο στόχο την βιωσιμότητα του σχολείου της σημερινής καταγιστικά εξελισσόμενης τεχνοκρατικής κοινωνίας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Συστημική θεωρία και κοινωνικά συστήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ.

3.1 Τι είναι το «σύστημα».

Κυρίαρχο ρόλο στη Συστημική θεωρία (Σ.Θ), καταλαμβάνει η έννοια του «*συστήματος*». Αρχικά, σύμφωνα με τον Κοντάκο, στη Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων, ο Niklas Luhmann, αντιλαμβάνεται τα *κοινωνικά συστήματα* ως «*μια αλυσιδωτή διασύνδεση επικοινωνιακών εγχειρημάτων*» (Κοντάκος, 2011. σ.148). Ο ίδιος ορίζει ως «*σύστημα*», μια ομάδα μερών που αλληλεπιδρούν και τα οποία λειτουργούν σαν σύνολο, το οποίο διακρίνεται από το περιβάλλον του μέσω αναγνωρισμένων διαχωριστικών συνόρων (Κοντάκος, 2011). Οι ιδιότητες ενός συστήματος, δεν βρίσκονται στα επιμέρους στοιχεία του αλλά αναδύονται μέσα από τη συνολική του λειτουργία. [...]. Τα συστήματα αποτελούν λοιπόν χαλαρές και διακριτές ενώσεις διαφοράς, όπου το κάθε στοιχείο αποτελεί για τα άλλα στοιχεία ένα «*περιβάλλον*» άλλοτε σημαντικό και άλλοτε μη σημαντικό (Κοντάκος, 2011).

Όπως προσθέτει ακόμη ο Willke, *σύστημα* εννοείται ένα σύνολο αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων και οι σχέσεις που αυτά τα στοιχεία δημιουργούν μεταξύ τους (Willke, 1996, σ.171). Εντρυφώντας περαιτέρω, στη λειτουργικο-δομική θεωρία του Parsons, βρίσκουμε την έννοια του «*συστήματος*» να μην αναφέρεται μόνο σε ένα σχεσιακό πλέγμα, αλλά προσδιορίζει το «*σύστημα*» σαν «*νοηματικά δομημένο μετασχηματισμό περιπλοκοτήτων*» μια ερμηνεία που διαφαίνεται ξεκάθαρα η *αντιπαραθετική σχέση του συστήματος με το περιβάλλον του* (Willke, 1996, σ. 24).

Η έννοια του συστήματος, ακόμη, εκλαμβάνεται από τον Μαυροφίδη, ως «*μια μορφή οργάνωσης*». Το *σύστημα* σύμφωνα με αυτόν, δεν αποτελεί άθροισμα των επιμέρους μονάδων που το συναποτελούν, ούτε και οι ιδιότητες του συστήματος αποτελούνται από το άθροισμα των συνολικών ιδιοτήτων. Το

σύστημα αποτελεί συνδυασμό των προαναφερθέντων (Μαυροφίδης, Θ. 2018, σ.23).

Επιπρόσθετα ο von Bertalanffy, απαντώντας στο επίμαχο ερώτημα δηλαδή «*τι εκλαμβάνουμε ως σύστημα*» μας αναφέρει έναν απλούστερο ισχυρισμό ότι *σύστημα* θεωρείται «ένα σύμπλεγμα από στοιχεία που διαδρούν μεταξύ τους» (Bertalanffy, 1968, σ.55), Συνεχίζοντας ο ίδιος, διατείνεται ότι *διάδραση*, σημαίνει ότι στοιχεία p , βρίσκονται σε σχέσεις R , έτσι ώστε η συμπεριφορά ενός στοιχείου p , στο R , να είναι διαφορετική από τη συμπεριφορά του σε μια σχέση R' » (von, Bertalanffy, L. 1968, σ. 55).

Ο Habermas ονομάζει «*σύστημα*» την αναγκαία δομή του «βιοκόσμου» (της συνολικής *γνωσιακής παρακαταθήκης* μιας κοινωνίας που είναι διαθέσιμη σε κάθε μέλος της) και στην οποία οφείλεται κυρίως, η «*υλική αναπαραγωγή του*». Μέσα σε αυτή τη δομή ο *συντονισμός της δράσης* πραγματοποιείται με τη χρήση του χρήματος και της εξουσίας, εξαιτίας των οποίων, οι ενέργειες ενός μεγάλου αριθμού υποκειμένων δράσης, συντονίζονται *γρήγορα και αποτελεσματικά* (Τάσης, 2012,).

Ο Μ. Δεκλερής, αναφερόμενος στον ορισμό της έννοιας του «*συστήματος*», διατείνεται, ότι «*το σύστημα*» αποδίδεται ως ένα *Ενιαίο Σύνολο* αποτελούμενο από *αλληλένδετα μέρη*, δηλαδή από επιμέρους στοιχεία, τα οποία διακρίνονται μεταξύ τους από σχέσεις *αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης*. Το υψηλό επίπεδο αφαιρετικής σκέψης με την οποία διατυπώνεται ο συγκεκριμένος ορισμός του «*συστήματος*», τον καθιστά *κατάλληλο*, στην απόδοση οποιουδήποτε είδους συνόλου, (μηχανικό σύστημα, βιολογικός οργανισμός, ανθρώπινη οργάνωση). Οφείλουμε όμως να *διευκρινίσουμε σαν απαραίτητη προϋπόθεση*, ότι τα «*συστήματα*» είναι *απαραίτητως οργανωμένα σύνολα*, δηλαδή αποτελούνται από αλληλένδετα μέρη και οτιδήποτε ενδεχομένως συμβεί σε ένα μέρος : «*επηρεάζει και τα υπόλοιπα και ολόκληρο το σύνολο*» (Δεκλερής, Μ., 1986 , σ. 32).

3.2 Η συστημική θεωρία ως «ολιστική επιστημονική προσέγγιση».

Η συστημική ιδέα πρεσβεύει ότι η δομή και λειτουργία των μερών της κοινωνίας, νοείται μόνο, σε σχέση με αυτό το ενιαίο σύνολο με αδιάσπαστη μάλιστα ενότητα (Δεκλερής, 1986., σ.27).

Όπως υποστηρίζει ο Κοντάκος, (2011: 76), βασικός θεμελιωτής της Θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων φέρεται ο Αμερικανός βιολόγος Ludwig von Bertalanffy. Αυτός τοποθετείται προς μια «ολιστική επιστημονική προσέγγιση», σαν απαραίτητη προϋπόθεση στην κατανόηση και ερμηνεία φαινομένων που παρατηρήθηκαν αρχικά στον τομέα των θετικών επιστημών. Η συγκεκριμένη θεωρία, διαμορφώθηκε στη συνέχεια με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναφέρεται και σε άλλες επιστήμες (Κοντάκος, 2011: 76).

Στον τομέα της ψυχολογίας ο Kohler διαμορφώνει την θεωρία της Gestaltpsychologie (1929) κατά την οποία κάθε ψυχικό φαινόμενο πρέπει να μελετάται « σαν ενιαίο και αδιάσπαστο σύνολο» (Δεκλερής, 1986. σ.27).

3.3 Η ιστορική της εξέλιξη της Συστημικής θεωρίας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα παρουσιάσουμε την εξέλιξη της συστημικής σκέψης όπως αυτή προσαρμόστηκε και εξελίχθηκε για να εξυπηρετήσει την περιγραφή και κατανόηση των κοινωνικών συστημάτων. Διακρίνουμε σχετικά, μια σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις δομές που αναφέρει αρχικά ο Parsons, μέσω των λειτουργιών των Buckley-Miller, στο πεδίο των σχέσεων -όπως διατυπώνονται από τον Luhmann,- αλλά και στην αυτοαναφορικότητά τους, αντίστοιχα όπως αποδίδονται από τους Maturana & Varela (Κοντάκος, 2011 σ. 77). Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, κοινό και βασικό στοιχείο των θεωριών που αφορούν τη Συστημική θεωρία, αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο που υποστηρίζει ότι: διακρίνουμε μια αξιοποίηση του «λειτουργισμού» όπως καταγράφεται μέσα από την οπτική γωνία μιας «συστημικής μεθοδολογίας», δηλαδή της μεθοδολογίας που αφορά όλο το σύστημα ενός οργανισμού (Μαγκλάρας, 2013 : 29). Όπως υποστηρίζει από την άλλη μεριά ο Δεκλερής, η συστημική σκέψη εμφανίζεται πριν από τον

Bertalanffy. Σε πρώιμη βέβαια φάση, συναντάμε τα πρώτα ψήγματα της συστημικής μεθόδου, με προδρόμους τους *Ferdinand de Saussure*, τον *Kohler* αργότερα, και στη συνέχεια καταγράφεται μια ολοκληρωμένη θεμελίωση με τον *Ludwig von Bertalanffy*, που παρουσιάζει τη συστημική σκέψη με διαύγεια και σαφήνεια. Η δομικολειτουργική θεώρηση (*structural and factional analysis*) με κυριότερο εκπρόσωπο το Merton, καλλιεργείται σαν μια αυτοτελής μέθοδος στον κοινωνιολογικό κυρίως τομέα (Δεκλερής, 1986., σ. 25,26,27).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στους κυριότερους εκπροσώπους όπως προαναφέραμε στην προηγούμενη παράγραφο δηλαδή Parsons, Buckley-Miller, Luhmann και Maturana & Varela με σχετική αναφορά και στον Habermas.

3.3.1. Parsons και Συστημική Θεωρία.

Η παρσονική θεωρία, συγκεντρώνει τα βλέμματα στην επιστημονική κοινότητα από πολύ νωρίς, στη δεκαετία του '50, έπειτα από τη δημοσίευση του έργου του Parsons: *Κοινωνικά Συστήματα* («*Social Systems*»). Στο έργο του ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Talcott Parsons, ναι μεν παρουσιάζει θεωρίες προκατόχων του ερευνητών (Durkheim, Weber, κ. α.) αλλά στη συνέχεια δημιουργεί ένα αποδεκτό θεωρητικό κάδρο, εντός του οποίου, εμπεριέχεται μια υλιστική ανάλυση των θεωριών των προκατόχων του (Γκίβαλος, 2003: 319). Ο Parsons, διατυπώνει την έννοια της «διπλής ενδεχομενικότητας» θεωρώντας ότι διαφορετικά συστήματα, συντονίζουν τη δράση του μέσω ενός κοινού αξιακού συστήματος (Parsons 1991, σ. 23).

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικοί θεσμοί λύνουν το θέμα της διπλής ενδεχομενικότητας, μέσω της εξομάλυνσης των διαφορετικών προσδοκιών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται από διαφορετικά συστήματα, μέσα από τη χρήση «τριών κατηγοριών ρυθμιστικών θεσμών» και ειδικότερα: α) των θεσμών που ρυθμίζουν τον ρόλο των συστημάτων στην κοινωνία, β) τη ρύθμιση των προσδοκιών των συστημάτων γ) την γενικότερη κουλτούρα (Parsons 1991, σ. 32-33). Η παρσονική θεωρία όμως, έπειτα από μια προσεκτική θεώρηση, θα μπορούσε να μας αναδείξει δύο συγκεκριμένα προβλήματα: Το πρώτα θέμα, είναι ότι «τοποθετεί» ορισμένους θεσμούς, σε

θέση *υψηλότερη* από αυτή του κοινωνικού συστήματος. *Κατά δεύτερο λόγο, έχει αποδειχτεί ότι δύο αυτοαναφορικά συστήματα μπορούν να συνεργαστούν χωρίς να καταφύγουν σε κοινό αξιακό σύστημα που υποτιθέμενα προϋπάρχει* (Baecker, 1997, σ. 2). *Η παρσονική όμως άποψη, δεν απορρίπτεται καθ' ολοκληρίαν, επειδή προϋπάρχουν ρυθμιστικοί μηχανισμοί (νόμοι π.χ.), οι οποίοι συχνά καλούνται να λύσουν το πρόβλημα της διπλής ενδεχομενικότητας* (Parsons, 1991).

3.3.2 Buckley-Miller και Συστημική Θεωρία

Οι ερευνητές Buckley-Miller, προεξέχοντες εκπρόσωποι της *συστημικο-λειτουργικής θεωρίας*, θεωρούν το *κοινωνικό σύστημα ως σύνολο «περίπλοκο και ευπροσάρμοστο» που αποβλέπει στην εκπλήρωση ορισμένων στόχων* [zielgerichtet] (στο Willke, 1996: 22). Σύμφωνα με τους αυτούς, τα *κοινωνικά συστήματα, διαφοροποιούνται από τα απλούστερα έμβια συστήματα, στο γεγονός, ότι δύνανται να επιτύχουν δομικές προσαρμογές ή ακόμη και τελειοποιήσεις μέσα από οποιαδήποτε μεταβολή των περιβαλλοντικών συνθηκών. Αυτό είναι κάτι που απαιτείται για τη διατήρηση της βιωσιμότητας ή ακόμη και της τελειοποίησής τους* (Buckley, 1968 ; Miller, 1978 , όπ.π., 1996: 22)

Πρωτεύουσας σημασίας αποτελεί το ερώτημα, *ως προς το ποιες δομικές προσαρμογές πρέπει να πραγματοποιούν τα κοινωνικά συστήματα «υπό το καθεστώς μεταβαλλόμενων συνθηκών», έτσι ώστε να καταστούν ικανά, να εκπληρώσουν βασικές λειτουργίες του συστήματός στο οποίο ανήκουν. Η συστημολειτουργική σημασία των δομών, έγκειται στη σταθεροποίηση [Stabilisierung] των επικοινωνιακών διαδικασιών και εκείνων της πληροφοριακής επικοινωνίας. Αυτές οι διαδικασίες μπορούν να σταθεροποιηθούν μέσα από διαφορετικές δομές, ανάλογα με την συστημική κατάσταση και τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Η ικανότητα μιας αλλαγής στη δομή του συστήματος, επιφέρει αναπόφευκτα την εξέλιξη και κατά συνέπεια την ικανότητα προσαρμογής, του κοινωνικού συστήματος αυτού καθεαυτού* (Buckley, 1968 ; Miller, 1978).

Η εσωτερική λειτουργία των συστημάτων, στοχεύει στη σταθεροποίηση της *επικοινωνιακής τους διαδικασίας και των διαφορών*

επεξεργασιών πληροφορίας. Οι διαδικασίες μπορούν να καθορίσουν τη σταθεροποίηση του συστήματος, μέσω διαφορετικών δομών, ανάλογα πάντα με το σύστημα και το ευρύτερο περιβάλλον του (Buckley, 1968, Miller, 1978,).

3.3.3. Luhmann και Συστημική Θεωρία .

Ο Luhmann, αναπτύσσει μια νέα οπτική στα «κοινωνικά συστήματα», επισημαίνοντας ότι : « η εκάστοτε κοινωνία απαρτίζεται από άτομα/μονάδες, όπου το καθένα έχει τις δικές του συμπεριφορές, στάσεις, και προσδοκίες». Η κοινωνία, αποτελείται από μικρότερα υποσυστήματα, που αλληλοεξαρτώνται και η λειτουργία του ενός επηρεάζει τη λειτουργία του άλλου. Κάθε υποσύστημα εκφράζεται και χαρακτηρίζεται από το δικές του νοηματικές τοποθετήσεις και ταυτόχρονα όλα μαζί τα υποσυστήματα, εξελίσσονται και δημιουργούν την πολυπλοκότητα, ως προς την όλη οργάνωση τους και κατ' επέκταση, ως προς τη λειτουργία του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος (Κοντάκος, 2017 : 70). Ο Κοντάκος, επίσης αναφέρει ότι ο Γερμανός κοινωνιολόγος και φιλόσοφος Niklas Luhmann, υπήρξε υποστηρικτής της παρσονικής θεωρίας. Ο Luhmann επιπρόσθετα, επιδιώκει τη σύνδεση της συστημικής παρσονικής θεώρησης, με σκοπό τη δημιουργία μιας ολιστικής συστημικής θεωρίας, που να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής (Κοντάκος, 2013 : 150).

Ο Niklas Luhmann, αποτελεί τον κυριότερο εκφραστή της λειτουργικο- δομικής θεωρίας, η οποία οριστικοποιεί τη λειτουργική ανάλυση και αναδεικνύει το βασικό αξίωμα, ότι ή συστημική θεωρία, πρέπει να αποτελεί μια θεωρία συστήματος- περιβάλλοντος (Willke, 1996 σ. 23). Η λειτουργικο-δομική προσέγγιση, για πρώτη φορά, θεωρεί το περιβάλλον ενός συστήματος, όχι μόνο σαν παράγοντα από τον οποίον εξαρτάται ο ίδιος ο σχηματισμός των συστημάτων, αλλά σαν ένα παράγοντα από τον οποίο λαμβάνει και έναν εννοιολογικό προσδιορισμό. Πιο συγκεκριμένα τα συστήματα, οφείλουν το ίδιο τους το νόημα στην οριοθέτησή τους από ένα ξένο προς αυτά περιβάλλον (Willke, 1996 σ. 24). Σε αντίθεση με τον Habermas, ο Luhmann, δεν ενδιαφέρεται για δρώντες και δράση εντός των συστημάτων. Βασικό του μέλημα αποτελεί, η έννοια της πολυπλοκότητας, του νοήματος και της

προσδοκίας, ενώ: « αφετηρία της αποτελεί η διάκριση ψυχικών και κοινωνικών συστημάτων από τη μια και περιβάλλοντος από την άλλη». Για τον Luhmann, τα ψυχικά κοινωνικά συστήματα, αποτελούν συστήματα “νοήματος” που βρίσκονται μεταξύ τους σε μια σχέση συστήματος – περιβάλλοντος (Τάσης , 2012).

Ερχόμενοι στο κοινωνικό πεδίο, ο Luhmann διατείνεται ότι η κοινωνική τάξη, επέρχεται λόγω κοινωνικής διαφοροποίησης. Κατά συνέπεια μια εν δυνάμει διαφοροποίηση της συστημικής τάξης, επιφέρει αντίστοιχα, μια διαφοροποίηση και της εντός αυτής, περιεχόμενης κοινωνικής τάξης. Τα άτομα εντός των συστημάτων, θεωρούνται υποκείμενα «νοηματικής δοσοληψίας» τόσο στην μεταξύ τους επικοινωνία, όσο και στην επικοινωνία τους με το περιβάλλον που τα εμπεριέχει (Μαγκλάρας, 2013: 112-113).

3.3.4 Maturana & Varela και συστημική θεωρία .

Οι H. Maturana & F. Varela διατύπωσαν την ιδέα της αυτοποίησης και στη συνέχεια την «εκρηκτική ύλη της αυτοαναφοράς» (Luhmann, 1984, σ., 656). *Κεντρικός πυρήνας της συγκεκριμένης θεωρίας, αποτελεί το ότι: «αυτοποιητική, ή αλλιώς ζωντανή μηχανή, είναι αυτή που συνεχόμενα αναπαράγει τον εαυτό της». Τα διάφορα συστατικά που την αποτελούν, καταστρέφονται και αναδημιουργούνται, μέσα σε ένα συνεχόμενο λειτουργικό κύκλο. Ο αένας αυτός κύκλος, σύμφωνα με τους Maturana και F. Varela, είναι κλειστός ως προς το περιβάλλον του, αλλά συγχρόνως η αυτοποιητική μηχανή, απορροφά από το περιβάλλον της πληροφορίες και ενέργεια, δηλαδή είναι ανοικτή . Με άλλα λόγια το όλο σύστημα, είναι ταυτόχρονα κλειστό και ανοικτό ή αλλιώς ζωντανό και αυτοποιητικό (Maturana & F. Varela , 1980, σ. 78,).*

Χαρακτηριστικά των αυτοποιητικών μηχανών, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα:

1. Οι αυτοποιητικές μηχανές, είναι αυτόνομες [...] *αναπαράγουν συνεχώς το αυτοποιητικό τους δίκτυο. Ένα αυτοποιητικό σύστημα, μπορεί δυνητικά να καταστρέψει το σύστημα που το έχει δημιουργήσει.*

2. Οι αυτοποιητικές μηχανές, παρουσιάζουν *μοναδικότητα*, δηλαδή διατηρούν μια ταυτότητα που είναι ανεξάρτητη από τις διαδράσεις τους.

3. Οι αυτοποιητικές μηχανές είναι *ενιαίες ολότητες*.

4. Οι αυτοποιητικές μηχανές *δεν έχουν εισόδους και εξόδους* ως προς την αυτοποιητική λειτουργία τους (Maturana & F. Varela, 1980, σ.80 - 81).

3.3.5. Habermas και *συστημική οπτική*.

Ο γερμανός κοινωνιολόγος Jurgen Habermas, εκφράζει ένα δικό του ρεύμα σκέψης, την *«Κριτική Θεωρία»*. Ανέπτυξε τη δική του οπτική, όσον αφορά την θεώρηση της κοινωνίας ως *σύστημα*. Ο Habermas, (1999, σ. 22) πιστεύει ότι οποιοσδήποτε επικοινωνεί : *«εκφέρει κάτι με κατανοητό τρόπο, προσφέρει στον ακροατή κάτι που μπορεί να καταλάβει, και κατ' αυτό τον τρόπο, καθιστά, τον εαυτό του κατανοητό και φτάνει σε μια κατανόηση με άλλο πρόσωπο»* (Habermas, 1999, σ. 22).

Ο Habermas, υποστηρίζει ότι στο κοινωνικό επίπεδο μέσω της επικοινωνιακής δράσης θεματοποιείται μια *λανθάνουσα μορφή γνώσης*, η οποία όμως τροποποιείται και αποσαφηνίζεται στο ανώτερο επίπεδο του διαλόγου. *Η γνώση κατασκευάζεται μέσω της επικοινωνιακής δράσης και σχετίζεται με τους κανόνες του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου της καθημερινής κοινωνικής πρακτικής*, ενώ με το διάλογο πραγματοποιείται μέσω της επίκλησης του καλύτερου επιχειρήματος, ένας *επαναπροσδιορισμός της αποκτηθείσας γνώσης* [...]. Ο Habermas, δεν αντιτίθεται στο καθεστώς της *«εργαλειακής δράσης της γλώσσας»* αλλά το αποδέχεται και αντιπροτείνει ως αναγκαία τη *διόρθωσή της με τα απαραίτητα κριτήρια της επικοινωνίας και της συναίνεσης* (Περπερίδης, Π., 2008 : 78-78).

Η έννοια της *διϋποκειμενικότητας* επίσης κατά τον Habermas, αφορά την ικανότητα *μετάδοσης, κατανόησης και την αποδοχής ενός υποκειμενικού νοήματος προς ένα έτερο υποκείμενο*. Συγκεκριμένα ο Habermas έχει σαν στόχο: *μέσω της διϋποκειμενικότητας και της αλληλεπίδρασης δύο υποκειμένων, να επέλθει η κατανόηση* (Τάσης, 2012).

Με το όρο 'βιόκοσμος', ο Habermas, περιγράφει: «τη συνολική γνωσιακή παρακαταθήκη - απόθεμα της εκάστοτε κοινωνίας, που είναι εν δυνάμει διαθέσιμο σε κάθε κοινωνικό δρών υποκείμενο» (Τάσης, 2012). Στον βιόκοσμο όμως, συντελούνται βαθμιαίες αλλαγές, που οφείλονται : στην μετάδοση της «επικοινωνιακής ορθολογικότητας» μέσα στα όριά του βιόκοσμου, εξυπηρετώντας έτσι το φαινόμενο της κοινωνικής μεταβολής (Τάσης, 2012). Σε αντίθεση με τον «βιόκοσμο», όπου προαπαιτείται και αναβαθμίζεται η αυτονομία των υποκειμένων δράσης, στο σύστημα τα υποκείμενα δράσης θεωρούνται ως μέσα προαγωγής και επίτευξης στόχων (Τάσης, 2012).

Ο Habermas ακολούθως, (1929), διατυπώνει τη θεωρία της γλωσσικής εξέλιξης, σύμφωνα με την οποία, στην εξελικτική πορεία των κοινωνιών, συντελείται μια διαδικασία κοινωνικής διαφοροποίησης, η οποία προκαλώντας και μια σταδιακή διαφοροποίηση του «συστήματος» από τον «βιόκοσμο», επιφέρει την αύξηση της πολυπλοκότητας του «συστήματος» και τον εξορθολογισμό του «βιόκοσμου», καθώς και μια σταδιακή αποσύνδεσή τους (Περπερίδης, Π., 2008 : 10-11).

3. 4. Οι νεότερες τάσεις της Συστημικής θεωρίας.

Η νεότερη Συστημική θεωρία, αποτελεί θεωρία «πλέγματος συσχετισμών και σχέσεων», ανάμεσα σε σύστημα και περιβάλλον, με την έννοια ότι επιδιώκει να ξεπεράσει την παραδοσιακή απομόνωση των επιμέρους συστημάτων, με σκοπό να συλλάβει τα συστήματα, σε συσχετισμό με το εκάστοτε περιβάλλον τους (Willke 1996: 77). Η νεότερη Συστημική θεωρία, δεν χαρακτηρίζει ένα και μοναδικό σχεσιακό πλέγμα, σαν τον συνδετικό κρίκο όλων των επιμέρους τμημάτων σε ένα «όλον». Αντιθέτως εννοείται το συνολικό δίκτυο των συναφών - μεταξύ τους - τελεστικών ενεργημάτων, που μπορούν να οριοθετηθούν και να διαχωριστούν από μη συναφή -προς αυτά- ενεργήματα [Operationen] . [...]. (Willke , 1996 : 77).

Σε αυτό ακριβώς τον αποπροσανατολισμό έγκειται η αντιστροφή εκ μέρους του Luhmann, της «δομικολειτουργικής» συστημικής θεωρίας του Parsons σε «λειτουργοδομική» συστημική θεωρία (Luhmann, 1971, σσ.10 κ.ε.,; 39 κ.ε. ; 113 κ.ε).

Συμπληρωματικά, η *δομικολειτουργική παρσονική θεωρία*, τονίζει την *ικανότητα των κοινωνικών συστημάτων στην αυτορρύθμιση*, μέσω μιας *ενεργητικής αντιπαράθεσης με το εξωτερικό σε αυτά περιβάλλον*. Ο Parsons υποστηρίζει ότι, κάθε «ανεπτυγμένο κοινωνικό σύστημα» πρέπει να διέπεται και να χαρακτηρίζεται από τέσσερις *απαράβατες λειτουργίες και συγκεκριμένα* :

- a) την *περιβαλλοντική του προσαρμογή*, (**Adaption**),
- b) την *εκπλήρωση των στόχων του*(**Goal – attainment**)
- c) την *ενσωμάτωση* (**Integration** και
- d) την *διατήρηση της ίδιας του της δομής* (**Latent pattern maintenance**).

Από τα αρχικά της αγγλικής αυτής ορολογίας προκύπτει και το γνωστό σχήμα **AGIL**. (Willke , 1996 : σ. 104).

Οι δύο πρώτες λειτουργίες, δηλαδή η *προσαρμογή*, (**Adaption**), και η *εκπλήρωση στόχων*, (**Goal – attainment**), αφορούν την *εξωτερική* συνάφεια του συστήματος. Αντιθέτως η *διατήρηση της δομής του συστήματος* (**Integration**) και η *ενσωμάτωση*, (**Latent pattern maintenance**), αφορούν τις *εσωτερικές διαδικασίες διαμεσολάβησης μεταξύ εισροών (input) και εκροών (output)*. (Willke, 1996: 104 - 105).

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι, αρχικά η *εσωτερική δομή* του συστήματος, είναι εκείνη, που πρέπει να σταθεροποιηθεί, ώστε στη συνέχεια, να *μπορούν να αντιμετωπιστούν δομές και αντιφάσεις της διαφοροποιημένης δομής* (Parsons, 1959, σ. 4).

Ωστόσο, η παραπάνω εννοιολογική προσέγγιση, είναι ανώφελη, σε *υπέρ- πολύπλοκα συστήματα*, επειδή με την *συνεχώς αυξανόμενη περιπλοκότητα*, το βάρος *μετατοπίζεται από τις μεταξύ των στοιχείων σχέσεις, σε εκείνες μεταξύ στοιχείων με το όλο σύστημα* (Willke, 1996 : 171). Το τελευταίο, (σύστημα) παρ' όλο που διαθέτει *σύνθετη δομή*, αποτελείται από *δομικά μέρη*, που είναι *αυτόνομα αρχικά*, που βρίσκονται σε *δυναμική αλληλεπίδραση* στη συνέχεια και συνθέτουν εν τέλει, ένα «Όλον». Τα δομικά αυτά μέρη, δεν παύουν να *εκλαμβάνονται σαν «υποσυστήματα» και*

αποτελούνται από μικρότερα μέρη, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις καθορισμένες (Κοντάκος, 2011: 81).

Μια πιθανή μεταβολή σε μεμονωμένο μέρος του «συστήματος», ενδέχεται να επηρεάσει την περαιτέρω λειτουργία του όλου συστήματος, επιφέροντας ριζικές μεταβολές (Κοντάκος, 2011 : 82).

3.5 Συστημική θεωρία και ανοιχτά ιεραρχικά συστήματα, (οργανισμοί και κοινωνικά σχήματα) στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης.

Ο Κοντάκος, (2011), παρουσιάζει τις *σχολικές μονάδες, ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα, που δεν μπορούν να ερμηνευθούν στη βάση απλουστευμένων μοντέλων και αιτιοκρατικών σχέσεων, εξ' αιτίας της πολλαπλότητας των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων τόσο με το εξωτερικό όσο και με το εσωτερικό τους περιβάλλον* (Κοντάκος, 2011, σ. 81).

Η ανάπτυξη της *ιδιοπολυπλοκότητας της σχολικής μονάδας, είναι κρίσιμη, καθώς από τη στιγμή που η σχολική μονάδα, ως «ανοιχτό κοινωνικό σύστημα», δεν μπορεί να παράγει, ή δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις να εκφράσει, την πολυπλοκότητά της, ως αντίδραση σε μια υφιστάμενη πολύ - περιβαλλοντική πολυπλοκότητα, είναι αδύνατο και να λειτουργήσει, έτσι ώστε, να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μελών που την συναποτελούν* (Κοντάκος, 2011, σ. 81).

Η δημιουργία συστημάτων, προϋποθέτει αφενός, την ανοιχτότητα του συστήματος και αφετέρου την τελεστική του κλειστότητα σε διαδικασίες ενδοσυστημικές (Willke, 1996 : 185).

3.5.1. Ανοιχτά ιεραρχικά συστήματα, - σκοπός – αλληλεπιδράσεις.

Σαν βάση της θεωρίας αυτής, έχουμε το αξίωμα, ότι τόσο οι βιολογικοί οργανισμοί, όσο και τα κοινωνικά άβια σχήματα, οφείλουν να θεωρούνται και να εκλαμβάνονται, σαν «ανοιχτά ιεραρχικά συστήματα», τα οποία βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και για αυτό, έχουν κατά συνέπεια τη δυνατότητα της ανταλλαγής με αυτό, σε ενέργεια, πληροφορίες και ύλη. Όλα τα προαναφερόμενα, έχουν σαν απώτερο σκοπό, την ανάπτυξη εξέλιξη και κυρίως την επιβίωσή τους (Κοντάκος, 2011:76). Στους σκοπούς του καθ' ολοκληρίαν συστήματος, συγκαταλέγεται πρωταρχικά, η διατήρηση του, καθώς και η αναπαραγωγή των δομικών του μερών. Τοιουτοτρόπως, ο βασικός αυτός σκοπός, εφαρμόζεται και στο ρόλο των υποσυστημάτων που το συναποτελούν (Γκίβαλος, 2003 : 319). Παρομοίως, σκοπός της λειτουργίας των εκάστοτε συστημάτων, αποτελεί και η σταθερή αποκλιμάκωση της πολυπλοκότητας (Μαγκλάρας, 2013: 103). Συγκεκριμένα όσον αφορά την αποκλιμάκωση της πολυπλοκότητας/ περιπλοκότητας, ο Luhmann, εκφράζει την άποψη ότι στο βασικό αυτό θέμα της απομείωσης της μεταβλητότητας αναφέρονται εν τέλει όλα τα προβλήματα του «συστήματος» (Luhmann, 1973).

3.7. Σύνοψη: Μέσα από την παρουσίαση της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων, αναφέραμε τους κυριότερους εκπρόσωπους και τις βασικές τους θέσεις. Με κεντρικό πυρήνα παρουσίασης τη *συστημική θεωρία, (Σ.θ)*, αναγνωρίζουμε μελετώντας τους κυριότερους *θεωρητικούς πρωταγωνιστές*, ότι οι τοποθετήσεις τους αποτελούν ένα πλήρες και εμπειριστατωμένο γνωστικό υπόβαθρο για τους μετέπειτα ερευνητές και την επιστήμη στο σύνολό της. Παρά το γεγονός ότι οι θεωρίες σε γενικές γραμμές, διακρίνονται από *ευρύτητα και συνοχή*, υπάρχουν όπως σε και σε άλλες προσεγγίσεις, ορισμένες *γενικότητες, δυσκολίες στην αντίληψη κατανόηση και εφαρμογή τους*. Με γνωστικό σωσίβιο μια μετα - γνωστική ματιά, όμως και μέσα από ένα γόνιμο αναστοχασμό, μπορούμε να επιβεβαιώσουμε ότι, οι θεωρίες αυτές *υφίστανται μέσα στη ζωή και τον κόσμο μας*, ειδικά στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, με τις τόσες κοινωνικές ανακατατάξεις και προβλήματα όπως η *μετανάστευση, πανδημίες, οικονομικά αδιέξοδα, ενεργειακή κρίση, τεράστιες κοινωνικές αλλαγές και επικοινωνιακές πρακτικές (facebook) μέσω της τεχνολογικής εισβολής σε κάθε πτυχή των ανθρώπινων κοινωνιών*. Ένας κριτικός στοχασμός και γόνιμη σκέψη, επί των δρώμενων και των γεγονότων στη σημερινή μας πραγματικότητα, αναδεικνύει την αναγκαιότητα ύπαρξης της *Θεωρίας της Πολυπλοκότητας*, όπως αυτή υφίσταται στη κοινωνία μας. Φυσικά, δεν υποτιμάμε την ανθρώπινη δύναμη και την ικανότητα δημιουργικής έκφρασης των ατόμων, σαν υποκείμενα ή συλλογικές δυνάμεις. Αλλά οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι η *ορθότητα και πρακτικότητα της ύπαρξης της «συστημικής θεώρησης της κοινωνίας»*, μας οδηγεί μέσα και από διάφορες δυνάμεις αντίρροπες ή μη , σε ένα *πρωτόγνωρο μετασχηματισμό των συνολικών θεσμικών σχημάτων της κοινωνίας που μας περιβάλλει*.

Κατά συνέπεια, θα εξετάσουμε υπό το πρίσμα της *συστημικής θεώρησης* και όλους τους άλλους οργανισμούς (σχολείο / σχολική μονάδα) που συνθέτουν το κοινωνικό σύνολο.

Κεφάλαιο 4.

ΘΕΩΡΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Τα «κοινωνικά συστήματα» στο πλαίσιο της συστημικής προσέγγισης

Στο ερώτημα «γιατί υπάρχουν συστήματα», για ποιο σκοπό και τι λειτουργία εκτελούν, έχουμε την απάντηση του N. Luhmann, να μας παραπέμπει σε ένα θεμελιώδες κοσμικό χαρακτηριστικό: την «πολυπλοκότητα». Ο Γκλέεν, εκπρόσωπος της κοινωνικής ανθρωπολογίας, μας έχει προαναφέρει την αξία των κοινωνικών θεσμών, οι οποίοι λειτουργούν ως προσανατολιστικοί φάροι, μέσω της οργάνωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με τη συνδρομή των κοινωνικών κανόνων. Διατηρώντας αυτή τη βάση ο N. Luhmann, αντικαθιστά τη θέση των κοινωνικών θεσμών, με την έννοια του κοινωνικού συστήματος (Κοντάκος, Α., 2013, σ. 150).

Στα πλαίσια της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων (Θ.Κ.Σ) ο Niklas Luhmann, αποπειράται να προβεί στη σύνδεση της συστημικής θεωρίας, όπως διατυπώνεται από τον Parsons, με τον λειτουργισμό και τον κονστρουκτιβισμό που εκφράζει ο Merton, καθώς και με τις απόψεις του Maturana, που σχετίζονται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με την αυτοποίηση και την δομική σύζευξη (Luhmann, 1997). Ο N. Luhmann διατείνεται σχετικά, ότι τα συστήματα έχουν την ικανότητα να συλλαμβάνουν την πολυπλοκότητα και στη συνέχεια να την επεξεργάζονται, έως το σημείο της απομείωσης της πολυπλοκότητάς αυτής (Luhmann, 1997, 143 κ.ε., 346 κ.ε.).

Με αυτόν τον τρόπο, συνεχίζει ο N. Luhmann, ικανοποιούν μια βασική ανθρώπινη ανάγκη, αυτήν της δημιουργίας ενός ελάχιστου οργανωτικού επιπέδου, ώστε ο άνθρωπος, να μπορεί να προσανατολίζεται μέσα στον κόσμο (Κοντάκος, Α. 2013, σ.150). Ο Luhmann συνεχίζοντας, αναφέρει μια τεράστια πολυπλοκότητα, που οφείλεται στην ενδεχομενικότητα του ego και του alter (διπλή ενδεχομενικότητα), δηλαδή στο σημείο συνάντησης προσδοκιών, από διαφορετικά συστήματα. Η διπλή ενδεχομενικότητα, αποτελεί μια προσπάθεια οργάνωσης στο χάος, που πάντα είναι αναμενόμενο (Κοντάκος, Α., 2013, σ.151).

Στο σημείο αυτό, διακρίνουμε μια βασική καινοτομία της (Θ.Κ.Σ.) εφόσον αρχικά η προσοχή εστιάζεται στη θεώρηση του συστήματος ως “Όλον” και κατά δεύτερο λόγο στις σχέσεις των επιμέρους συνθετικών του στοιχείων. Στην παρούσα θεωρία επομένως, δεν συναντάμε την μέχρι τώρα θεώρηση «αιτίας και αποτελέσματος» (Willke, 1996 : 19-20).

4. Βασικές έννοιες της συστημικής σκέψης.

Προκειμένου να παρουσιάσουμε εκτενέστερα τη *Συστημική θεωρία*, θεωρούμε αναγκαίο να αναφέρουμε εκτενέστερα και πιο διεξοδικά βασικές έννοιες που αποτελούν θεμέλιους λίθους της όλης θεωρητικής προσέγγισης. Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούμε και θα παρουσιάσουμε τις ακόλουθες έννοιες:

- α) του συστήματος,
- β) του περιβάλλοντος,
- γ) του νοήματος
- δ) της πολυπλοκότητας,
- ε) της ενδεχομενικότητας,
- στ) της αυτοποίησης,
- ζ) τη αυτοαναφοράς,
- η) τη δομικής σύζευξης και της
- θ) αλληλοδιείσδυσης όπως καταγράφονται μέσα από διάφορους θεωρητικούς της *Συστημικής Θεωρίας*.

4.1. Το Σύστημα και τα χαρακτηριστικά του

(Χαρακτηριστικά και είδη των κοινωνικών συστημάτων).

Κατά τον Luhmann, στο επίκεντρο των συστημάτων βρίσκεται η *διάκριση* ψυχικών και κοινωνικών συστημάτων από τη μια μεριά, σε αντιδιαστολή με το περιβάλλον του από μια άλλη σκοπιά (Τάσης, 2012). Για τον Luhmann, ο διάλογος με τη μορφή *ανταλλαγής επιχειρημάτων για την εκπλήρωση*

αξιώσεων εγκυρότητας, δεν αποτελεί παρά μια οριακή περίπτωση, στην πολύπλοκη καθημερινότητα, των σύγχρονων κοινωνιών. Η βασικότερη λειτουργία ενός συστήματος, είναι η σύλληψη και η μείωση της πολυπλοκότητας (Τάσης 2012).

Σε αντίθεση με τον Habermas, ο Luhmann, επαναπροσδιορίζει την έννοια της ορθολογικότητας με επίκεντρο τη διάκριση μεταξύ συστήματος - περιβάλλοντος, αδιαφορώντας για τελεστικά ενεργήματα και πρόσωπα που ενεργούν (Τάσης, 2012). Τα είδη των συστημάτων σύμφωνα με τον Luhmann είναι τρία:

α) τα κοινωνικά β) οργανωτικά και τα γ) τα συστήματα διαπροσωπικής επικοινωνίας. Εξετάζοντας τα κοινωνικά συστήματα, βλέπουμε ότι αυτά παρουσιάζουν συνεχείς διαφοροποιήσεις γιατί η εξειδίκευση και η τμηματοποίηση, επιφέρει κατά συνέπεια, τα ανάλογα επακόλουθα της εξειδίκευσης και της τμηματοποίησης (Μαγκλάρας, 2013: 103). Για μια ορθότερη κατανόηση των συστημάτων, πρέπει να αναφέρουμε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: **1.ολότητα, 2.υπεράρθρωση, 3.ισοτέλεια**. Αναλυτικότερα: **1. στην ολότητα**, αναφέρουμε ότι ένα σύστημα, ενεργεί ως συναρτώμενο, σχετιζόμενο, αχώριστο, όλο. **2.** Κατά δεύτερο λόγο στην **υπεράρθρωση**, είναι καθοριστικό να παραγκωνίζουμε τα χαρακτηριστικά των μερών και να εστιάζομαστε στο οργανωτικό ζήτημα. **3.Στην ισοτέλεια (Eguifinality)** «τα αυτορρυθμιζόμενα συστήματα, δεν καθορίζονται από τις αρχικές καταστάσεις αλλά από τη φύση της διαδικασίας» (Κοντάκος, 2011,σ.81).

Η δομή και η διάταξη του συστήματος, καθορίζουν τις σχέσεις, την ιεραρχία, και την υφιστάμενη έκταση του και μεταβάλλονται στη διάρκεια του χρόνου. Το σύστημα, εμπεριέχεται εντός ένα ευρύτερου υπερσυστήματος, μαζί έτερα συστήματα, αναπτύσσοντας αλληλεπιδραστικές σχέσεις, ανταλλαγή πόρων (μέσω εισροών και εκροών) με τρόπο αδιάλειπτα επαναλαμβανόμενο (Γαβαλάς,2011:77). Με άλλα λόγια “η διαφορά των σχέσεων περιπλοκότητας” είναι το βασικό πρόβλημα της συστημικής θεωρίας. Εμφανίζεται στο «lay out» της συστημικής θεωρίας, στη θέση που προηγουμένως γινόταν χρήση της εμμονής της διατήρησης της ύπαρξης του συστήματος (*conservatio*) (Luhmann, 1975 σ. 211) .

4.2 Το «περιβάλλον» των κοινωνικών συστημάτων.

Ο Κοντάκος αναφέρει ότι, η λουμανική θεωρία, διακρίνει τον κόσμο στο «σύστημα» και στο εξωτερικό του «περιβάλλον». Ο διαχωρισμός αυτός αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο των συστημάτων και παράγοντα σταθερότητας του «υποσυστήματος», επειδή στην ουσία «προφυλάσσει το υποσύστημα από το περιβάλλον του». Ως «εξωτερικό περιβάλλον» ενός συστήματος, θεωρείται «ο εξωτερικός του κόσμος». Στο «περιβάλλον» του συστήματος, υπάρχουν όμως και άλλα συστήματα, καθώς και πληροφορίες, που προέρχονται από το «εξωτερικό περιβάλλον» και παράγονται σε μια βάση διακρίσεων από το σύστημα (Κοντάκος, 2017 : 49).

Το περιβάλλον, επηρεάζει το όλο «σύστημα», χωρίς την υφιστάμενη προϋπόθεση να αποτελεί μέρος του συστήματος, ασκεί επίδραση σε αυτό, ενώ συγχρόνως, παρέχει δεδομένα εισόδου και επιδέχεται τα αποτελέσματα εξόδου από αυτό το σύστημα. Ο Willke μας πληροφορεί ότι, το «περιβάλλον» το εκλαμβάνει ως σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το όλο σύστημα, σύμφωνα με τον οποίο για να το προσδιορίσουμε, οφείλουμε να καθορίσουμε και ένα μη συναφές περιβάλλον προς αυτό το σύστημα. Γοιουτοτρόπως, μια αντιπαραβολή του συστήματος με το «περιβάλλον του», φαίνεται να είναι το σημαντικότερο πρόβλημα. Αυτό συμβαίνει γιατί: «η ιδιαίτερη προβληματική του περιβάλλοντός του, καθιστά σε κάποιο σύστημα φανερό, ποια εσωτερική δομή μπορεί να είναι, για ποιους σκοπούς και με ποιές δυνατότητες σταθεροποίησης και μεταβολής» Willke (1996 : 77). Μεταξύ του συστήματος και του «περιβάλλοντος» που το εμπεριέχει, υπάρχουν διακριτές διαχωριστικές γραμμές. Τα όρια αυτά, διακρίνονται από ικανότητα προσαρμογής και η οποιαδήποτε πιθανή τους τροποποίηση, δημιουργεί ένα νέο περιβάλλοντα χώρο, που οφείλουμε να καθορίσουμε εκ νέου. Στα κοινωνικά συστήματα, ως διακριτό όριο, θεωρείται το σύνολο των μηχανισμών επιλογής, οι οποίοι από την αρχή, θέτουν κριτήρια διάκρισης μεταξύ συναφών και μη συναφών διαδράσεων (Willke, 1996 : 64 - 65).

Τέλος, κάθε υποσύστημα ή σύστημα, καθορίζει τις διαχωριστικές γραμμές με το εξωτερικό του «περιβάλλον», εντός του οποίου δραστηριοποιείται, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο, ένα συγκεκριμένο

«περιβάλλον» λειτουργίας. Η αυτοδυναμία που διακρίνει τα υποσυστήματα, δημιουργεί επικοινωνιακές διαδικασίες και διαδικασίες ανταλλαγής νοηματικών σχέσεων, μεταξύ των μερών που την αποτελούν, (Willke, 1996 : 185).

4.3. Το «Νόημα» στα κοινωνικά συστήματα.

Το «νόημα» αποτελεί το μέσο ανάπτυξης και διαχείρισης της πολυπλοκότητας, μεταξύ συστήματος και περιβάλλοντος (Κοντάκος, 2011:78) και με την ύπαρξή του, επιτυγχάνεται αφενός, ο προσανατολισμός των δρώντων προσώπων και αφετέρου των δρώντων προσώπων και του εξωτερικού κόσμου (Κοντάκος, 2011 : 78).

Ο Willke, στο έργο του “Εισαγωγή στη Συστημική θεωρία”, μας αναφέρει ότι «η σχέση μεταξύ συστήματος και νοήματος είναι διφυής». Τα συστήματα [...] παράγουν *άεννα νοήματα* προσιδιάζοντα στο σύστημα και αποκτούν την ίδια «οντότητα» με το αποκρυστάλλωμα οροθετημένων νοηματικών δομών. Το διπλό αυτό έργο, καθίσταται δυνατό, διότι η ανθρώπινη επεξεργασία πληροφοριών [...] και η ανθρώπινη επικοινωνία απομειώνουν μεν και δομούν την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος μέσω του ηνιοχητικού κριτηρίου «νόημα» αλλά όχι κατά τρόπο οριστικό και αμετάκλητο [...] (Willke, 1996: 74).

Στη λουμανική αντίληψη, τη διπλή σχέση μεταξύ νοήματος και συστήματος, την συναντάμε με τον όρο συγκρότηση [Konstitution]. Με αυτόν το συλλογισμό, εννοεί ότι « το νόημα βρίσκεται πάντα σε οροθετημένες συνάφειες και ταυτόχρονα υπερβαίνει τη συνάφεια στην οποία ανήκει, με το να κάνει νοητές και άλλες δυνατότητες» [...]. Αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό με την έννοια της συγκρότησης, «είναι η σχέση μιας επιλεκτικά συμπεκνούμενης τάξης, προς την ανοιχτότητα, σε άλλες δυνατότητες και μάλιστα η σχέση του αμοιβαία – συναρτώμενου του μόνου από κοινού δυνατού» (Luhmann, 1971 [α],σ.30). Ο Luhmann, επισημαίνει ακόμη, ότι στα ψυχικά συστήματα «τα νοήματα» δέχονται επεξεργασία, με τη μορφή σκέψεων και αντιλήψεων, ενώ στα κοινωνικά συστήματα το νόημα διαδικασιοποιείται με τη μορφή «γλωσσικών συμβόλων διαμεσολαβημένης επικοινωνίας» (Luhmann, 1986, σ. 19 ; Luhmann, 1984 σ. 192).

Οι Berger – Luckmann (1969), αναφέρουν ότι: η «νομοδοτική» [nomisch] λειτουργία, την οποία εκπληρούν για την ατομική συνείδηση, *οι συμβολικοί νοηματικοί κόσμοι*, μπορεί πολύ απλά να θεωρηθεί ότι είναι εκείνη που βάζει «κάθε πράγμα στη σωστή του θέση». Με αυτό ή παρόμοιο τρόπο, ο *συμβολικός νοηματικός κόσμος*, βάζει σε τάξη και ρυθμίζει ρόλους της καθημερινότητας, προτεραιότητες και διαδικασίες και συνάμα τις δικαιολογεί (Berger-Luckmann, 1969, σ.104 -106). Ακόμη ο Luhmann, διευκρινίζει επ' αυτού, ότι στο «νόημα» περιέχεται μια *σχέση επιλογής μεταξύ περιβάλλοντος και συστήματος* και σε αυτή την περίπτωση, το «νόημα» σε μια ευρύτερη του θεώρηση, *σημαίνει την ταξιθετική μορφή των κοινωνικών δρώμενων*, δηλαδή *το διυποκειμενικά αποδεκτό νόημα*, οροθετεί κατά έναν οικείο προς αυτό τρόπο, αυτό που στη συνέχεια, θα θεωρείται: *σαν «νόημα» του συστήματος, σε αντιδιαστολή με εκείνο που δεν αποτελεί «νόημα» του συστήματος*. Με τον τρόπο αυτό, θα επιλεγούν *συγκεκριμένες προτιμήσεις*, που προσομοιάζουν στο «νόημα» που έχει τεθεί και θα δημιουργηθούν διπολικές σχέσεις όπως: μέσα - έξω, εμείς- άλλοι, των οποίων η ύπαρξη, προϋποθέτει το σχηματισμό *συστήματος* (Willke, 1996 : 74).

4.4. Η «πολυπλοκότητα» στα κοινωνικά συστήματα.

Στα κοινωνικά και έμβια συστήματα, η *πολυπλοκότητα*, παρουσιάζεται πάντα «οργανωμένη» και αυτό το αναλύουμε, αναφέροντας ότι, *οι οργανωτικές ανάγκες του συστήματος σαν σύνολο, του επιβάλλουν απίστευτες καταστάσεις επιλογών και συμβάντων, που είναι εν δυνάμει πραγματοποιήσιμα*. Όσο πολυπλοκότερο είναι ένα σύστημα, τόσο εμφανέστερες είναι και οι εν δυνάμει «διαφοροποιητικές επιλογές» του. Συγχρόνως όσο μεγαλύτερη είναι η *πολυπλοκότητα* του συστήματος, τόσο διαφαίνονται ακαθόριστοι και ομιχλώδεις, οι «ενσωματωτικοί ανασυνδυασμοί» των συμβάντων, που δύνανται να λάβουν χώρα σε αυτό (Κοντάκος, 2017, σ. 32). Ο Luhmann, ορίζει την *πολυπλοκότητα* ως: *την πληθώρα των δυνατών βιωμάτων ή πράξεων, που εμφανίζονται σε μια δεδομένη κατάσταση και των οποίων ένα μέρος μόνο, μπορεί να πραγματοποιηθεί κάθε φορά από το υποκείμενο* (Τάσης, 2012). Η *πολυπλοκότητα*, αποτελεί στοιχείο, που αναμφισβήτητα χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, με άμεσο αποτέλεσμα να καθίσταται *αδύνατη*, η *συνολική εποπτεία λειτουργιών και τομέων του όλου κοινωνικού συστήματος*

(Willke, 1996 : 36). Η έννοια της *πολυπλοκότητας*, αναφέρεται στη *σχέση συστήματος και περιβάλλοντος*, κατά την οποία, οποιοδήποτε συσχετισμοί και δυνατότητες που παρέχει το περιβάλλον, εκλαμβάνονται με τη μορφή *προβλήματος* από το σύστημα (Willke, 1996 : 49).

Επιπλέον, ο Willke, υποδηλώνει το πεδίο των αποφάσεων στο οποίο ένα σύστημα οφείλει να αντιδράσει στο περιβάλλον του και σχετίζεται με το βαθμό πολυμορφίας, διαπλοκής κ.λ.π (Willke, 1996 : 42).

Η «*πολυπλοκότητα*» σαν ορολογία, είναι σχετικά πρόσφατη στον τομέα της εκπαίδευσης και των κοινωνικών επιστημών γενικότερα. Σύμφωνα με τον Luhmann, *ως «πολυπλοκότητα» νοείται το σύνολο των δυνατών συμβάντων*. Η συγκεκριμένη έννοια χαρακτηρίζει: “τη σχέση του συστήματος με τον κόσμο” (Luhmann, 1971). Στο κοινωνικό πεδίο, το μοντέλο του Willke, (1996), αποτελεί το εναρκτήριο λάκτισμα της επεξεργασία της *πολυπλοκότητας* σε *εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Αποτελεί επίσης εργαλείο παρατήρησης της *σχολικής μονάδας*, από τη σκοπιά της *οργανωσιακής πολυπλοκότητας* της (Willke, 1996 : 43).

Σύμφωνα με τους Willke και Κοντάκο, η *οργανωμένη πολυπλοκότητα*, διακρίνεται σε *πέντε διαστάσεις*: και ειδικότερα :

- στην αντικειμενική,
- στην κοινωνική,
- την χρονική,
- στην τελεστική και
- στη γνωσιακή : (Willke, 1996 : 113 - 131, ; 154- 158 ; Κοντάκος, 2016 : 85-86).

Οι προαναφερόμενες *διαστάσεις του Willke*, υφίστανται τόσο κατά την πορεία εξέλιξης ενός συστήματος (από οιονεί σε ώριμο), αλλά και κατόπιν, στον τρόπο μέσω του οποίου, η *εσωτερική πολυπλοκότητα* ενός συστήματος οργανώνεται, αναπτύσσεται, και εν τέλει απομειώνεται. Ο κάθε ρόλος, πόρος και λειτουργία, εντός του συστήματος τοποθετείται, σε κάθε μία από τις *πέντε διαστάσεις της πολυπλοκότητας* (Willke, 1996 : 113-131 ; 154- 158).

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα τις πέντε διαστάσεις της πολυπλοκότητας στα συστήματα (Willke, 1996 : 113 - 131, ; 154- 158 ; Κοντάκος, 2016 : 85-86).

4.4.1 Αντικειμενική, πολυπλοκότητα

Η αντικειμενική πολυπλοκότητα, «είναι μια όχι απολύτως ακριβής έκφραση, για μια πληθώρα ενοτήτων που αλληλεπενεργούν, είτε πρόκειται για αντικείμενα, κύτταρα οργανισμούς, στοιχεία, ανθρώπους, ομάδες, θεσμούς, κοινωνίες, είτε για κάτι άλλο». Όμως ο παραπάνω προσδιορισμός, χαρακτηρίζεται ως ανακριβής, γιατί περιλαμβάνει τον όρο «αντικείμενα» μέσα από μια γενικότατη έννοια και δεν περιορίζεται στα «αντικείμενα», υπό την έννοια των πραγμάτων. Η αντικειμενική πολυπλοκότητα, παρουσιάζει την ικανότητα: «να αυξάνει παράλληλα με την αύξηση αριθμού και πυκνότητας των στοιχείων - ενοτήτων», που βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο χώρο και χρόνο με την προϋπόθεση ότι οι ενότητες «επενεργούν επ' αλλήλων»

(Willke, 1996 : 113) .

Σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων, η αντικειμενική πολυπλοκότητα, χαρακτηρίζει μια όψη, που συνδέεται στενά με άλλες μορφές πολυπλοκότητας και ιδιαίτερα την κοινωνική πολυπλοκότητα. Ο Durkheim, περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο, ήταν εκείνος που υποστήριξε ότι «η αύξηση του κοινωνικού όγκου (απόλυτου αριθμού μελών που ανήκουν σε μια κοινωνία) και η πυκνότητα των μεταξύ τους διαδράσεων, έχουν ως αποτέλεσμα την εντατικοποίηση όχι μόνο της μεταξύ τους επικοινωνίας, αλλά και του ανταγωνισμού των μελών της» (Durkheim 1977, σ. 296). Το θέμα με την αντικειμενική πολυπλοκότητα, έγκειται στο γεγονός ότι, αναπτύσσονται στον κόσμο ολόένα και περισσότερα «συστήματα», τα οποία διαφοροποιούνται από το περιβάλλον τους με τη διαμόρφωση ορίων. Η κατάσταση αυτή επιφέρει τον ανταγωνισμό «για τις ευκαιρίες επιβίωσης και οδηγεί στο πρόβλημα της απόκτησης και κατανομής πόρων, ενέργειας, χρόνου, πληροφορίας». Πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι ένας από τους βασικότερους πόρους των κοινωνικών συστημάτων αποτελούν τα μέλη της (Yuchtman /Seashore, 1967, σ. 900.) Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι, στο επίπεδο των κοινωνικών συστημάτων, το πρόβλημα της

αντικειμενικής πολυπλοκότητας, αναφέρεται και προκύπτει με το συνεχή σχηματισμό νέων «συστημάτων», σαν αποτέλεσμα της αποκρυστάλλωσης νέων ορίων και της παγίωσης μιας διαφοράς μεταξύ «συστήματος» και «περιβάλλοντος» (Willke, 1996 : 115). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, μια αύξηση στον όγκο και την πυκνότητα του συστήματος και στην ένταση ανταγωνιστικών σχέσεων. Σημαντική λύση στο πρόβλημα της αντικειμενικής πολυπλοκότητας αποτελεί : η «παροχέτευση των πιέσεων του ανταγωνισμού μέσα σε ρυθμισμένες και προσδόκιμες μορφές απόκτησης και κατανομής πόρων» (Willke , 1996 : 116).

4.4.2 Κοινωνική, πολυπλοκότητα.

Σε περίπτωση ύπαρξης πολλών προσώπων σε στενή συνάφεια, τότε αναπόφευκτα αναπτύσσονται για την επικοινωνιακή διευκόλυνση, διάφορες προσυννενοήσεις, [Vorverstandnisse] ήτοι, συνήθειες κανόνες, κοινοί προσανατολισμοί, με άμεσο αποτέλεσμα, να αναπτύσσονται επίσης ψήγματα μιας δομής, η οποία να διαφοροποιεί από άλλες δομές, αυτή της συνάφειας διάδρασης. Όμως ακόμη και σ' αυτήν την περίπτωση, οι σχέσεις θα αποβούν μη εποπτεύσιμες. Αυτό συμβαίνει επειδή, όταν οι αξιώσεις του περιβάλλοντος μεταβάλλονται, τότε ο βαθμός κοινωνικής πολυπλοκότητας που προκύπτει, θέτει σε δοκιμασία τις «όχι ακόμα αυστηρά διαμορφωμένες δομές του οιωσεί (λιγότερο ανεπτυγμένου) συστήματος» (Willke, 1996 : 116-117).

Μια βασική μεταβολή, συναντάμε στο σημείο που μεταξύ των μελών ενός συστήματος διαφοροποιούνται ξεχωριστοί ρόλοι. Αυτό έχει σαν άμεσο επακόλουθο, μια μορφή εσωτερικού καταμερισμού εργασιών. Πιθανόν προκύπτοντα προβλήματα αναθέτονται και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας, από τους ειδικούς, δηλαδή αυτούς που δύνανται να τα διεκπεραιώσουν, μέσα από τους διαφοροποιημένους ρόλους του κάθε συστήματος. Συνεπώς, για την επιτυχή απομείωση της κοινωνικής πολυπλοκότητας, προτείνεται μια εσωτερική λειτουργική διαφοροποίηση και ο καταμερισμός ρόλων και εργασιών, με σκοπό ο καθένας, να αναλάβει την εργασία που βρίσκεται εντός του πεδίου ικανοτήτων του και κατ' επέκταση, να τη φέρει εις πέρας (Willke, 1996:117). Με άλλη διατύπωση θα λέγαμε ότι, η ίδια η εσωτερική διαφοροποίηση, αποτελεί τον πρώτο και βασικότερο

μηχανισμό απομείωσης της κοινωνικής πολυπλοκότητας. Μέσω αυτής, πετυχαίνουν, μια απόλυτη σταθερότητα, παγιώνουν τα εσωτερικά τους όρια με τη μορφή διόδων, απομονώνουν οχληρές περιβαλλοντικές επιδράσεις, τις οποίες και εξουδετερώνουν (Willke, 1996 : 117).

Η ανακάλυψη των ρόλων και της εσωτερικής λειτουργικής διαφοροποίησης, εξυψώνει το «οιονεί σύστημα» σε μια νέα εξελικτική βαθμίδα. Τα συστήματα, επιλύουν το θέμα της κοινωνικής πολυπλοκότητας, μέσω της εσωτερικής λειτουργικής διαφοροποίησης (Willke, 1996:117). Η νέα αυτή ποιότητα, εντοπίζεται στην ασύγκριτα μεγαλύτερη ικανότητα του συστήματος, για τη «δομικά ρυθμιζόμενη επεξεργασία της πολυπλοκότητας». Έτσι με το πολλαπλασιασμό του χρόνου που διαθέτει το σύστημα, για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που αντιμετωπίζει : «μέσω της εκδίπλωσης του ενός και μοναδικού παγκόσμιου χρόνου σε δομές ρόλων [...] η διάσταση του χρόνου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς ανακούφιση και της κοινωνικής διάστασης (Luhmann, 1973,σ.72). Έτσι, επαυξάνεται η πυκνότητα της συστημικής δομής, με άμεσο αποτέλεσμα το σύστημα, να ανάγεται σε ανώτερη εξελικτική βαθμίδα, ήτοι σε «ανώτερο εξελικτικό στάδιο» (Luhmann, 1971, σ.123 ; Luhmann, 1964, σ. 75) .

4.4.3 Χρονική πολυπλοκότητα.

Η χρονική πολυπλοκότητα, αναφέρεται στην ικανότητα ενός συστήματος να αποδεσμεύεται από το περιβάλλον του, ως προς τη χρονική διάσταση, έχοντας εσωτερικεύσει πρότυπα του εξωτερικού προς αυτό, κόσμου. Αυτό λαμβάνει χώρα μεταξύ του input [Assimilationen], (αντιλήψεις και συνειρμικές αφομοιώσεις) και του output (τελεστικά ενεργήματα), ενός κοινωνικού συστήματος, όπου παρεμβάλλονται «εσωτερικά διαφοροποιημένες μεταποιητικές διαδικασίες» (Willke, 1996, σ .121).

Οι πληροφορίες που εισέρχονται στο σύστημα, (input) δέχονται επεξεργασία, βάσει διαφόρων εσωτερικευμένων εμπειριών, αντιλήψεων, και προτιμήσεων. Κατ' αυτό τον τρόπο, δημιουργείται σε ένα παρόν, η διασύνδεση παρόντος-μέλλοντος και καθίσταται εφικτός για το σύστημα, ο καθορισμός της μελλοντικής του δράσης. Αναλυτικότερα οι εσωτερικές μεταποιητικές διαδικασίες, που περιλαμβάνουν και τελεστικά ενεργήματα,

«ρίχνουν στο παιχνίδι» και μελλοντικές δράσεις και στρατηγικές, στο πλαίσιο του μοντέλου δηλ. χωρίς ακόμη επιδράσεις από τον εξωτερικό κόσμο (Stachowiak, 1965, σ. 44). Αυτό προσδίδει στο σύστημα τον απαιτούμενο χρόνο, να δοκιμάσει εσωτερικά αρχικά τις στρατηγικές δράσης του, στη συνέχεια να σχεδιάσει και τέλος να επιλέξει για το μέλλον, στη βάση των προγνώσεων που δημιούργησε, χάρις στο μοντέλο (Willke, 1996 : 121).

Στην πορεία της εξέλιξής τους τα συστήματα, επιλύουν το πρόβλημα της χρονικής πολυπλοκότητας με διαφοροποίηση σε «δομές και διαδικασίες». Στη φαρέτρα επιλογών που έχει ή δομή του συστήματος, προστίθεται και το δυναμικό επιλογής των «χρονικά δεσμευτικών διαδικαστικών κανόνων» (Luhmann, 1971.,σ.119). Προϋπόθεση για την δέουσα λειτουργία του συστήματος αποτελεί η ύπαρξη αυστηρά δομημένων τύπων διεκπεραίωσης [Verfahren] και σαφώς ακριβείς και συντονισμένες διαδικασίες [Prozesse], ώστε οι προοδευτικά ενδεχομενικές - χρονικές δυνατότητες διασύνδεσης, μεταξύ των λειτουργικά διαφορετικών ρόλων, να περιορίζονται, βάσει των προτιμήσεων και αξιολογήσεων του συστήματος και να συγχρονίζονται, εντός ενός δεσμευτικού προκαθορισμένου για το σύστημα χρονικού πλαισίου (Luhmann, 1976 [α] , σ. 148., ; Pringle, 1974, σ. 264). Εν κατακλείδι θα αναφέρουμε ότι ορθώς έλκει την προσοχή μας το γεγονός ότι: η δυνατότητα αύξησης της χρονικής πολυπλοκότητας, βασίζεται σε μια στρατηγικά ενεργοποιούμενη απομείωση: στην απομείωση του παγκόσμιου χρόνου, που κυλάει ελεύθερα, σε χρόνο του συστήματος «που συγχρονίζεται διαδικαστικά» (Luhmann, 1976 , [α] , σ,σ. 148., ; Pringle, 1974, σ. 264).

4.4.4 . Τελεστική πολυπλοκότητα.

Ο όρος τελεστική πολυπλοκότητα περιγράφει, την ικανότητα ενός συστήματος για αυτοδύναμο καθορισμό, θέσπιση σκοπού και στόχων και ικανότητα μεταβολής, σε προκαθορισμένους στόχους, εξαιτίας του περιβάλλοντος, διατηρώντας μάλιστα την αυτονομία του απέναντι σε αυτό (Willke, 1996 : 125). Τα «οιονεί» συστήματα, (λιγότερο ανεπτυγμένα) όπως οι μαθητικές κοινότητες, π.χ., δεν έχουν τη δυνατότητα, να θέτουν αυτοδύναμα νέους στόχους, παρά το γεγονός ότι ενδεχομένως διαθέτουν ορισμένες δομές, πόρους ή και «διαδικαστικές ηνιοχήσεις». Γενικά, περιορίζονται, όσον αφορά

την τα τελεστικά τους ενεργήματα και εξαρτώνται από το «μητρικό» τους σύστημα. Το τελευταίο τους βήμα - όσον αφορά την απόκτηση της ταυτότητάς τους - βρίσκεται, στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να θέτουν και να μεταβάλλουν σκοπούς και στόχους, με άλλα λόγια, στο να παράγουν και να επεξεργάζονται τη τελεστική πολυπλοκότητα» στα πλαίσια μιας σχετικής περιβαλλοντικής αυτονομίας (Willke, 1996 : 125).

Ειδικότερα οι συνειδητά (στο σύστημα) επεξεργασμένοι στόχοι και παραστάσεις - δηλαδή η βούληση - παίρνουν τώρα πια τη θέση τους ως «ηνιοχούντες τη δράση παράγοντες», απέναντι στους περιβαλλοντικούς εξαναγκασμούς. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, βρίσκεται η ιδιαιτερότητα των ηνιοχουσών τη δράση ιδεών, στο γεγονός δηλαδή ότι, δεν ηνιοχούν απλώς τη δράση, αλλά την καθιστούν καθ' ολοκληρία δυνατή. Αυτό συμβαίνει επειδή, ενώ η συμπεριφορά αποτελεί αντίδραση σε εξωτερικά ερεθίσματα, η δράση προϋποθέτει την άρση αυτής της πίεσης προς αντίδραση σε περιβαλλοντικά συμβάντα (Willke, 1996, σ. 127). Σύμφωνα με τον Buckley, :

«η ικανότητα ενεργητικής αυτοοργάνωσης απέναντι στην περιβαλλοντική μεταβλητότητα οδηγεί, εγκαθιστά και θεμελιώνει μια οριστική μετάβαση από το «οιονεί σύστημα» στο «σύστημα» (Buckley, 1968, σ. 491).

4.4.5 . Γνωσιακή πολυπλοκότητα.

Μέσα από μια προσεκτική μελέτη της Υ.Α. 170596/ΓΔ4/13-10-2016/ΥΠ.ΠΑΙ.Θ, διακρίνονται μέσα από μια ενδελεχή παρατήρηση τα ακόλουθα: Η Γνωσιακή διάσταση, αναδεικνύεται σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις της πολυπλοκότητας, αναγνωρίζοντας ότι η σχολική μονάδα, αποτελεί ένα μανθάνοντα οργανισμό. Μέσα από τη Γνωσιακή διάσταση, τονίζεται ότι η σχολική μονάδα, δύναται να αναπτύσσει συλλογική δράση και συνεργασία, αποβλέποντας στη συλλογική λειτουργία της. Κατά δεύτερο λόγο, αναπτύσσει επικοινωνιακές διαδικασίες τόσο εσωτερικά, (εμπλεκόμενα μέλη), όσο και εξωτερικά (επικοινωνία μεταξύ σχολικών μονάδων ή φορέων). Όμως, διαπιστώνονται έμμεσες αναφορές σχετικά με τη Γνωσιακή διάσταση, αναφορικά με την μαθησιακή ικανότητα σε ατομικό, συλλογικό και συστημικό επίπεδο, στην υιοθέτηση νέων νοητικών

μοντέλων και νέων εμπειριών μέσα από δράσεις και δραστηριότητες (Αγγελάκου, 2018, σ.40) τόσο στην οντολογία σχεδιασμού της σχολική μονάδας, όσο και στην οντολογία δράσης, η Υ.Α. 170596/ΓΔ4/13-10-2016/ΥΠ.ΠΑΙ.Θ., υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργατικής διάθεσης, υποστηρίζει την ανταλλαγή ιδεών, και την ανάπτυξη επικοινωνιακών διαδικασιών τόσο σε εσωτερικό, όσο και σε εξωτερικό επίπεδο (Αγγελάκου, 2018, σ. 43).

Η γνωσιακή πολυπλοκότητα, σαν ορισμός στη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων, χρησιμοποιείται με την έννοια της διαφοροποιημένης αντίληψης και κρίσης και ενός σχετικά αυτόνομου χειρισμού πληροφοριών (Alard / Carlso, 1963,; Bieri / Blaker 1956,; Bieri, 1966). Πρωτεργάτης ο Deutsch, (1969), εστιάζεται στην επικοινωνιακή επεξεργασία των πληροφοριών και στις επικοινωνιακές κοινωνικές διαδικασίες και εξαίρει την αξία της κοινωνικής δημιουργικότητας και μάθησης. Ο ίδιος διατείνεται σχετικά, ότι ο αγώνας για καλύτερες πνευματικές ικανότητες στα πεδία της διάνοιας, της σοφίας και του λόγου, θα λάβει χώρα [...] κοινωνικά ανάμεσα σε μικρές και μεγάλες ομάδες, σε ολόκληρες κυβερνήσεις και έθνη [...] ανάμεσα σε επιστήμονες και στο σύμπαν, του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος που μας περικλείει (Deutsch, 1969, σ.26).

Από τους Parsons - Platt, πληροφορούμαστε ότι «αναδυτική» ορίζεται μια τάξη ή μια ιδιότητα, που δεν μπορεί πλέον να εξηγηθεί από το απλό άθροισμα των ιδιοτήτων των μερών της (Willke, 1996). *Η γνωσιακή πολυπλοκότητα* - περιπλοκότητα μιας κοινωνίας, αποτελεί «αναδυτική ικανότητα» και δεν δύναται να περιγραφεί επαρκώς με τις γνώσεις των ειδικών (Parsons - Platt, 1973). Αντιθέτως στις γνώσεις αυτές, υπάγονται τα αποτελέσματα του μορφωτικού επιπέδου μιας κοινωνίας, καθώς και το «επίπεδο ανάπτυξης του διαφοροποιημένου επιστημονικού της συστήματος» (Parsons - Platt, 1973). Οι ίδιοι, πραγματοποιούν σε αυτό το σημείο μια επισήμανση όσον αφορά την αύξουσα σημασία του «γνωσιακού πλέγματος» και επισημαίνουν την πολύτιμη συμβολή του πανεπιστημιακού ρόλου, εφόσον τα πανεπιστήμια, αναλαμβάνουν να θέσουν σε κίνηση τη θεωρητική γνώση (Parsons - Platt, 1973, σσ. 33 κ. ε. ; Parsons, 1975, [α], σ. 108, κ.ε). Ο Boulding αναφέρει σχετικά: (μτφ).

Συμβαίνει μονάχα στη διάρκεια των δύο τελευταίων εκατονταετιών και κατά μία έννοια, στη διάρκεια της παρούσας γενιάς, το ότι ο άνθρωπος έχει καταστεί ευρύτατα αντιληπτικός, για τις κοινωνίες που έχει θεσπίσει και για την ευρύτερη «κοινωνιόσφαιρα» της οποίας αποτελούμε μέλη. Αυτή η κίνηση μετατροπής των «κοινωνικών συστημάτων» σε «αυτοαντίληψη», αποτελεί ίσως ένα από τα πιο σημαντικά φαινόμενα της εποχής, μας και αναπαριστά ένα θεμελιώδες διάλειμμα με το παρελθόν, όπως συνέβηκε και με την ανάπτυξη της «προσωπικής αυτοαντίληψης», πολλά εκατομμύρια χρόνια νωρίτερα (Boulding , 1966,σ. 4).

Αναφερόμενοι αρχικά στη γνωσιακή πολυπλοκότητα σε ατομικό επίπεδο, εννοούμε τη διαφοροποιημένη αντίληψη και κρίση και τον αυτόνομο χειρισμό της πληροφορίας. Σε κοινωνικό επίπεδο, η γνωσιακή πολυπλοκότητα, αποτελεί μια αναδυτική ιδιότητα ενός συστήματος, η οποία ευνοεί τον αναστοχασμό. Ο Luhmann, στην αντιπαράθεσή του με τον Parsons, κάνει χρήση του όρου «αναστοχασμός» και τον προσδιορίζει σαν έννοια, αναφερόμενη στα κοινωνικά συστήματα. Σχετικά χαρακτηρίζει με τον όρο αυτό, την ικανότητά τους να «αυτό – θεματοποιούνται » και να «ηνιοχούν» τα κοινωνικά συστήματα, και συνειδητά τη συλλογική τους ταυτότητα και τη συλλογική τους δράση (Forrester,1971). Επιπλέον, «ο αναστοχασμός», ωθεί τα συστήματα να αντιπαρατίθενται διαλογικά με το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, με αποτέλεσμα τα κοινωνικά συστήματα να υφίστανται αλλαγές ως απόρροια μεταβολών που επέρχονται από τη γνώση. Υπό αυτό το πρίσμα, η γνώση λειτουργεί ως πρωταρχικός ηνιοχητικός παράγοντας, που βοηθά τις κοινωνίες, να μετατρέπουν τις πληροφορίες σε στοχευμένες στρατηγικές δράσης (Willke, 1996 : 158).

4.5. Η ενδεχομενικότητα στα κοινωνικά συστήματα.

Η έννοια της ενδεχομενικότητας αποτελεί μια θεμελιώδους σημασίας συστημική έννοια, σύμφωνα με την οποία δηλώνεται η δυνατότητα ενός πράγματος «να είναι ή να μην είναι». Θεωρείται ως εσωτερική λειτουργία του συστήματος και σχετίζεται με ένα μεγάλο αριθμό δυνατοτήτων, στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιβάλλον του (Luhmann, 1995 : 29 ; 81-82). Την ενδεχομενικότητα, τη συναντάμε και στον Talcott Parsons «κατά την

ανάλυση της αλληλεπίδρασης δύο υποκειμένων που βρίσκονται σε δράση». Σχετίζεται δε, με τους εναλλακτικούς τρόπους δράσης. Οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα δράσης απρόβλεπτης, απροσδόκητης, ευμετάβλητης και επομένως «ενδοχομενικής». Οι Arnold, Gehlen και Portman, περιγράφουν αυτή την κατάσταση, ως «ανοιχτότητα προς το περιβάλλον», ενώ συγχρόνως κατέληξαν και στην αναγκαιότητα ύπαρξης κοινωνικών θεσμών που να μπορούν να ρυθμίζουν αυτή την τυχαιότητα [Zufälligkeit] (Willke,1996:46). Η ενδεχομενικότητα σχετίζεται με τη θεωρία της τροπικότητας, κατά την οποία **το ενδεχόμενο**, δεν είναι αναγκαίο ή αδύνατο, αλλά μπορεί να είναι ως έχει, ή να είναι και διαφορετικό (Willke, 1996 : 46). Η περιπλοκότητα σαν έννοια, πρακτικά, σημαίνει εξαναγκασμό σε επιλογή, ενώ η ενδεχομενικότητα πρακτικά, εμπεριέχει τον κίνδυνο διάψευσης και την αναγκαιότητα της έκθεσης εαυτού εν αμφιβόλω (Luhmann,1972,σ. 310). Σύμφωνα ακόμη με τη λουμανική αντίληψη, η αλληλεξάρτηση της συμπεριφοράς του «ego» και του «alter», οδηγεί στο φαινόμενο της διπλής ενδεχομενικότητας. Αυτό μας οδηγεί, στη συνάντηση προσδοκιών και συμπεριφορών διαφορετικών συστημάτων και σε μια πιθανή αντιμετώπιση μιας ενδεχόμενης συμπεριφοράς του (ego) και μιας ενδεχόμενης συμπεριφοράς του (alter) (Κοντάκος, 2013: 150).

Επιπλέον, η πολυπλοκότητα που διακρίνει ολόκληρη την κοσμική σύσταση οφείλεται στην ενδεχομενικότητα, δηλαδή στη δυνατότητα της ύπαρξης αυτής της έννοιας, σε διαφορετικές καταστάσεις (Κοντάκος, 2013: 150). Η ενδεχομενικότητα σχετίζεται με το βαθμό ελευθερίας λήψης αποφάσεων από δυνατές εναλλακτικές λύσεις. Το γεγονός αυτό, μπορεί να προκαλέσει ανασφάλεια σχετικά με τις προσδοκίες του συστήματος. Αντιθέτως, τη δική του ενδεχομενικότητα το σύστημα, την αντιλαμβάνεται ως βαθμό ελευθερίας και την συσχετίζει με το πεδίο των εναλλακτικών του λύσεων (Willke,1996:51). Για το λόγο αυτό, οι άνθρωποι, προκειμένου να περιορίσουν την ενδεχομενικότητα των δράσεων, ανέπτυξαν ένα καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο, όπου λεπτομερώς ρυθμίζονται ενδεχόμενες ενέργειες (Willke, 1996:47). Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκαν συμβολικά κωδικοποιημένοι μηχανισμοί ηνιοχήσεως (νόμοι, συντάγματα και γλώσσα). Τα συστήματα αυτά, αποσκοπούν στη συγκρότηση μιας τάξης, με άμεσο στόχο το συντονισμό και τελικά την ενσωμάτωση των συστημικών στοιχείων και

των σχέσεων, που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των στοιχείων, όσο και μεταξύ αυτών των στοιχείων και του όλου συστήματος (Willke, 1996: 190). Ο περιορισμός αυτός είναι καθοριστικός για τη δημιουργία του συστήματος, και για την εξέλιξή του. Κατά συνέπεια, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί τα μέλη του συστήματος να εναρμονίζονται συμπεριφοριστικά και να φέρονται ανάλογα, με τον τρόπο που προβλέπουν και επιτρέπουν οι όροι λειτουργίας του όλου συστήματος (Willke, 1996: 189).

4.6, Η «αυτοποίηση» στα κοινωνικά συστήματα.

Ο όρος «αυτοποίηση», αποτελεί *ελληνογενή νεολογισμό*, αποτελούμενο από τον συνδυασμό των όρων «αυτό» και «ποίηση», κατασκευασμένος από τους Χιλιανούς βιολόγους *Humberto Maturana & Fransisco Varela*. Η αρχική θεωρία της «αυτοποίησης», αφορά *βιολογικά συστήματα* (Μαυροφίδης, Θ. 2018. σ.102), πρεσβεύοντας ότι η «αυτοποιητική» ή αλλιώς «ζωντανή μηχανή» είναι μια μηχανή που αναπαράγει συνεχώς τον εαυτό της. Η έννοια της αυτοποίησης αρχικά, αναφερόταν σε έμβια και όχι άβια συστήματα και συγκεκριμένα στις λεγόμενες «βιολογικές μηχανές» (όπ. π. σ. 103). Στην ουσία όμως η αυτοποιητική θεωρία αποπειράται να ερμηνεύσει, τη σημασία και τον ελεγκτικό μηχανισμό του βρόγχου ανατροφοδότησης σαν εσωτερική διεργασία του συστήματος σε ένα σύστημα ανοικτό. Για αυτόν το λόγο [...] «θα πρέπει να συμπεριλάβουμε (στο προς θεώρηση σύστημα) και το μέρος εκείνο του περιβάλλοντος που υλοποιεί τον βρόγχο ανατροφοδότησης (Schroder / Suedfeld, 1971, ; Seiler, 1973, ; Minsky, 1988., σ. 78, ; Norman, 1976).

Η αυτοποίηση, σχετίζεται με την ικανότητα του συστήματος στην παράγωγή και αναπαραγωγή των συνθετικών του στοιχείων, με τη βοήθεια εκείνων των στοιχείων που το συνθέτουν (Luhmann, 1995: 21). Με άλλα λόγια η «αυτοποίηση», έχει σχέση με την ίδια την με την αυτοαναπαραγωγή ενός συστήματος. Κατ' επέκταση, το θέμα αναπαραγωγής ενός συστήματος, διευθετείται σαν μία εσωτερική συστημική διαδικασία (Luhmann, 1995 ; Luhmann, 1986).

Η έννοια της *αυτοποίησης*, (Maturana & Varela) στα κοινωνικά συστήματα, αναφέρεται στην *τελεστική κλειστότητα*, [operativ] στο γεγονός δηλαδή ότι τα *αυτοποιητικά συστήματα* αποτελούν συστήματα *τελεστικώς κλειστά* και αυτοαναπαράγονται με μια “κυκλικότητα βάσης”. Αυτό σημαίνει ότι, *παράγουν μέσα σε ένα δίκτυο παραγωγικών διαδικασιών και με την βοήθεια των συστατικών τους στοιχείων, τα ίδια τα συστατικά τους στοιχεία*. Η *αυτοποίηση*, επικουρεί έτσι ώστε το όλο σύστημα, να *διατηρεί σταθερή την ταυτότητα και την ιδιαιτερότητα της λειτουργικότητάς του* (Willke, 1996 : 84 - 85 ; Κοντάκος, 2013 : 151).

Μέσα από αυτή την τοποθέτηση, διαφαίνεται ότι *μόνο το ίδιο το σύστημα μπορεί να παράγει τα ίδια στοιχεία του και ότι η εσωτερική δομή της αυτοπηδαλιούχησης του συστήματος, δεν βρίσκεται σε εξαρτητική σχέση από το εξωγενές του περιβάλλον*. Τοιούτοτρόπως, πρότερες καταστάσεις συμμετέχουν στη δημιουργία μελλοντικών καταστάσεων (Κοντάκος, 2011 : 77).

4.7. Η Αυτοαναφορά στα κοινωνικά συστήματα.

Η *αυτοποίηση* και η *αυτοαναφορά*, αποτελούν θεμελιώδεις έννοιες στα *κοινωνικά συστήματα*. Ο Luhmman, διαβλέπει μέσα από αυτές, την *ικανότητα του ίδιου του συστήματος, στη σύλληψη της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος, στη βάση ενός εξειδικευμένου κώδικα διάκρισης, που εν τέλει θα επεξεργαστεί για την ίδια την αυτοαναπαραγωγή του* (Κοντάκος, 2013:151). Η *αυτοαναφορά*, (Selbstreferenz), αναφέρεται, σε μια *συνεχή αναφορά των συστημικών στοιχείων, σε έτερα στοιχεία του συστήματος* (Κοντάκος, 2013 : 151). Προς αυτή την κατεύθυνση ο ίδιος (Κοντάκος, 2016), προσθέτει ότι η *αυτοαναφορική ιδιότητα του σχολείου* συμπεριλαμβάνει τις έννοιες της *αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού*, θεωρώντας τες όμως, ως έννοιες *εσωτερικές και όχι ως εξωτερικές*. Επιπρόσθετα, υποστηρίζει ότι *αυτοαναφορικότητα του σχολείου, έγκειται στη διαρκή αναφορά των στοιχείων του συστήματος, σε άλλα στοιχεία του* (Κοντάκος, 2016).

Ο Luhmman, προσθέτει σχετικά ότι η «αναφορά» αποτελεί το ίδιο το παρατηρούμενο «αντικείμενο». Αυτό συμβαίνει, διότι, η εξαρτώμενη από την ίδια την παρατήρηση ανακατασκευή του «αντικειμένου», *συνιστά την αναφορά της παρατήρησης του παρατηρητή*. Επομένως συνιστά μια

«αυτοαναφορά» (Selbstreferenz). Ο παρατηρητής ως άτομο, αποτελεί ένα «αυτοποιητικό» ψυχικό σύστημα και δεν είναι σε αυτό, εφικτή μια άμεση και αδιαμεσολάβητη παρατήρηση ξένων συστημάτων. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι *κάθε παρατήρηση είναι υποχρεωμένη να ανακαλύπτει και μία ενότητα* (Luhmann, 1981, σ. 654).

Ακόμη προσθέτει ότι *κάθε ψυχικό ή κοινωνικό σύστημα, διαιωνίζεται μόνο αυτοαναφορικά* (Luhmann, 1984, σ.31) Ο Probst, πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα, μας εξηγεί ότι, η παρατήρηση ως τελεστικό ενέργημα ενός αυτοαναφορικού συστήματος, αποτελεί και η ίδια μέρος του συστήματος, το οποίο βρίσκεται υπό παρατήρηση. Ακολουθώντας η παρατήρηση, έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει κάποιο νέο στοιχείο στο περιβάλλον του προς διερεύνηση συστήματος, όταν αυτό παρουσιάζει κάποιο «νόημα», στο πλαίσιο αναφοράς του «παρατηρούντος» συστήματος (Luhmann, 1984, σ.31). Επομένως, η «ετεροπαρατήρηση», είναι εφικτή, *όταν το σύστημα έχει επαφή με τον ίδιο του τον εαυτό* (Probst, 1985, σ. 201).

Η «αυτοαναφορά», στα μη απλά συστήματα, όπως προσθέτει ο Willke, *αποτελεί τον συσχετισμό με το περιβάλλον, ο οποίος προσδιορίζεται από τους νόμους που χαρακτηρίζουν την αυτονομία του «τρόπου τελεστικών ενεργημάτων» του συστήματος* (Willke, 1996 : 325).

Επιπρόσθετα και επιγραμματικά αναφέρουμε ότι, ο *Niklas Luhmann επιδιώκει, τη συσχέτιση του λειτουργισμού (όπως εκφράζεται από τον Merton) και τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Maturana για δομική σύζευξη και αυτοποίηση* (Κοντάκος, 2013 : 150). Τις σχετικές έννοιες παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

4.8. Η Δομική Σύζευξη στα κοινωνικά συστήματα.

Σαν έννοια η *Δομική Σύζευξη*, όπως μας λέει ο Luhmann, αναφέρεται στο φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο, *μια σύνθετη ενότητα υπόκειται σε επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις, που επιφέρουν δομικές αλλαγές στις ρυθμίσεις, χωρίς ωστόσο αυτό να επηρεάζεται η οργάνωσή της* (Κοντάκος, 2014:14). Τα κοινωνικά και ψυχικά συστήματα, θεωρούνται επιχειρησιακά

κλειστά, αλλά ενεργειακά ανοικτά, δηλαδή ανταλλάσσουν με το περιβάλλον τους πληροφορίες και ενέργεια μέσω της «Δομικής σύζευξης» (Κοντάκος, 2017^α : 33). Η ανταλλαγή των πληροφοριακών μηνυμάτων πραγματοποιείται μέσα από αναδυόμενες δομές σύζευξης (Κοντάκος, 2016:84).Επιπλέον, τα συστήματα ζεύονται δομικά, μόνο σε επίπεδο δομής και όχι σε οργανωτικό επίπεδο, γιατί τότε θα προέκυπτε έτερο σύστημα, σαν κατάληξη μιας «λειτουργικής εντροπίας» (Κοντάκος, 2017^α : 32 - 33).

Ο Knudsen, (2007), μας αναφέρει ότι, οι δομικές συζεύξεις, μπορούν να δράσουν ενισχυτικά στην επιρροή του περιβάλλοντος στο σύστημα, αλλά δεν καθορίζουν το σύστημα αυτό (Knudsen, 2007, σ.11). Ο ίδιος, αναφέρει ότι η «δομική σύζευξη», δεν συνδέει μόνο το σύστημα με το περιβάλλον του, αλλά το αποσυνδέει συγχρόνως από αυτό, επειδή το σύστημα για δική του χρήση, δημιουργεί μια συρρικνωμένη εκδοχή του περιβάλλοντός του: αυτή που το ίδιο μπορεί να διαχειριστεί. Συγκεκριμένα : «συρρικνώνει τον ορίζοντα του νοήματος». Κατά συνέπεια « η δομική σύζευξη λειτουργεί και ως μηχανισμός αποκλεισμού» (Knudsen, 2007, σ. 11).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι «Δομική σύζευξη» είναι η ειδική μορφή κατά την οποία, το σύστημα προϋποθέτει συγκεκριμένες καταστάσεις ή αλλαγές στο περιβάλλον του και βασίζεται σε αυτές (Κοντάκος, 2016: 84). Συμπερασματικά θα αναφέραμε ότι, οτιδήποτε δεν απειλεί το νόημα και γενικά την ύπαρξη ενός οργανισμού, μπορεί να αποτελέσει μια προοπτική εσωτερικής ή εξωτερικής αναδιοργάνωσης ακόμη και ανασύστασής του, μέσω δομικών συζεύξεων χωρίς να δημιουργηθεί κάποια συστημική μετάλλαξη και μεταβολή (Κοντάκος, 2017^α, σ. 43) .

4.9. Η «αλληλοδιείσδυση» στα κοινωνικά συστήματα.

Όπως μας αναφέρει ο Κοντάκος, (2013^α), ο Luhmann στα συστήματα, αξιοποιεί θετικά την θεωρητική προσέγγιση του H. R. Maturana, ο οποίος πρεσβεύει ότι : «αναμφισβήτητα υπάρχουν σχέσεις μεταξύ ενός συστήματος με το περιβάλλον του, αλλά όμως το γεγονός αυτό δεν υπολογίζεται ως «εισβολή» του περιβάλλοντος στο σύστημα. Αυτό συμβαίνει γιατί όταν οποιοδήποτε στοιχείο μεταβαίνει μέσα σε ένα σύστημα, αμέσως μετασχηματίζεται σε στοιχείο

του συστήματος αυτού, στη βάση της «ορθολογικότητας» του ίδιου του συστήματος» (Κοντάκος, 2013α : σ.151).

Όπως επισημαίνει ο Luhmann, ο όρος «αλληλοδιείσδυση» σημαίνει ότι η ενεργός λειτουργία ενός οποιουδήποτε συστήματος, εξαρτάται από περίπλοκες καταστάσεις και επιτεύγματα που πρέπει να λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον, αλλά οι καταστάσεις αυτές, δεν έχουν την δυνατότητα ενεργητικής και λειτουργικής συμμετοχής στο σύστημα (Luhmann, 2013a, σ. 196). Ο Luhmann, ακόμη στο έργο του «*Social Systems*», χρησιμοποιεί τον όρο «αλληλοδιείσδυση», ο οποίος προέρχεται από την θεωρία του *Talcot Parsons*. Ωστόσο, δεν πρόκειται κυριολεκτικά για την «διείσδυση» ενός συστήματος σε κάποια άλλα και αντιστρόφως. Επεξηγηματικά: «κάθε σύστημα αξιοποιεί το περιβάλλον που τα άλλα συστήματα δημιουργούν, ως αποτέλεσμα της λειτουργίας τους». Μάλιστα σε νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις ο Luhmann, παραγκωνίζει τον όρο αλληλοδιείσδυση επιλέγοντας τον όρο «Δομική Σύζευξη» (Maturana & Varela, 1980, σ,107 ; 1992, σ. 119).

Σύνοψη:

Οι επιστήμονες, βασισμένοι σε παλαιότερο θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά και σε νέα γνώση, προερχόμενη από έρευνες, παρατήρηση, και αλλά επιστημονικά συμπεράσματα, διατύπωσαν τη *Γενική Θεωρία Συστημάτων (Γ.Θ.Σ)*, την οποία πραγματευόμαστε. Αυτή η θεώρηση, θέτει τα θεμέλια για τη *Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων*, με πρωτοπόρους ερευνητές κυρίως τους *Parsons, Luhmann και Habermas*. Μέσα από ένα πολύπλοκο εννοιολογικό σύστημα, η *Θεωρία Κοινωνικών Συστημάτων*, προσδίδει μια ολοκληρωμένη οπτική θεώρηση των σχέσεων μεταξύ του περιβάλλοντος, με τα εκάστοτε συστήματα και υπό- συστήματα.

Οι νέες επιστημονικές θεωρήσεις που ενέκυψαν, ασκούν σημαντική επιρροή σε έναν νέο τρόπο αντίληψης στην ίδια την *Παιδαγωγική Επιστήμη*, αναφορικά με τη λειτουργία του *σχολικού οργανισμού*. Έτσι δημιουργείται πλέον μια καινοτόμος οπτική θεώρηση, πλήρης και ολοκληρωμένη, σχετικά με το *συνολικό σχεσιακό πλέγμα ανάμεσα σε διασυνδέσεις, αναδράσεις και αλληλοεπηρεασμούς, που αναφέρονται ανάμεσα στα συστήματα και τους οργανισμούς*, όπως και σε αυτόν τον ίδιο τον «*σχολικό οργανισμό*» που θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

Τρίτο μέρος: Η συστημική θεωρία στο σχολείο.

Κεφάλαιο 5. Η εκπαίδευση και το σχολείο υπό το πρίσμα της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων.

5.1 Η έννοια «σχολείο» και «σχολική μονάδα».

Αρχικά, επιχειρώντας να ορίσουμε την έννοια του «σχολείου», πρέπει να αναφέρουμε, ότι εντυφούμε σε ένα όχι και τόσο εύκολο εγχείρημα, επειδή βιβλιογραφικά καταγράφονται πολλές και διαφορετικές απόψεις, και μάλιστα από διάφορες *οπτικές γωνίες*. Συγκεκριμένα το «σχολείο» σαν *εννοιολογική τοποθέτηση*, μπορεί να εξεταστεί όχι μόνο από την *παιδαγωγική άποψη*, αλλά και από την *ιστορική, ανθρωπολογική κοινωνιολογική και φαινομενολογική πλευρά του*. Υπό την οπτική γωνία της *κοινωνιολογικής προέλευσής*, εκλαμβάνεται ως *αποτέλεσμα κοινωνικο - πολιτιστικής εξέλιξης* (Ξωχέλλης, 2003, σ. 13 - 14).

Βλέποντας το «σχολείο» από μια *ιστορική πλευρά*, θα λέγαμε ότι πρόκειται για την *ανθρώπινη αποδέσμευση από καθημερινές υποχρεώσεις και την ενασχόλησή του ατόμου, με φιλοσοφικά, πολιτιστικά και κοινωνικοπολιτικά θέματα*. Στη συνέχεια όμως, το *σύγχρονο σχολείο*, *αποβάλλει το χαρακτηριστικό του ελεύθερου και κριτικού στοχασμού* (Ξωχέλλης, 2003, σ. 13). Η *ανθρωπολογική του* θεώρηση, το προσδιορίζει ως ένα *ενδιάμεσο στάδιο στην ανθρώπινη εξελικτική πορεία*, ένα αναγκαίο πέρασμα μεταξύ της παιδικής ηλικίας (και της παιγνιώδους φύσης αυτής) και των υποχρεώσεων που απορρέουν από την ενήλικη ζωή και τις υποχρεώσεις που αυτή συνεπάγεται (Ξωχέλλης, 2003, σ. 14). Εξετάζοντας τον θεσμό του «σχολείου» από *κοινωνιολογική σκοπιά*, θα λέγαμε ότι εκλαμβάνεται σαν *κοινωνικός θεσμός*, εντός του οποίου, *η εκάστοτε γενιά λαμβάνει, ενσωματώνει και ενστερνίζεται τα επιστημονικά επιτεύγματα και πολιτιστικά αγαθά της κοινωνικής τάξης, η οποία αποτελεί αφετηρία ζωής και προέλευσης της*. Η διαδικασία απόκτησης *επιστημονικών και πολιτισμικών αγαθών*, συντελείται μέσα από «προγραμματισμένη και μεθοδευμένη εκπαιδευτική διαδικασία» (Ξωχέλλης, 2003, σ. 13). Στη συνέχεια εκλαμβάνοντας το «σχολείο» σαν

«φαινόμενο» (φαινομενολογική σκοπιά), θα μπορούσαμε να πούμε ότι συγκεντρώνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: τον θεσμό του σχολείου, εμπιστεύονται μαθητές συγκεκριμένης ηλικίας (σχολικής ηλικίας), σε συγκεκριμένα χωρικά πλαίσια, με σκοπό την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που είναι συμβατοί, με προκαθορισμένους στόχους και λειτουργικούς κανόνες μιας προδιαγεγραμμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2003,σ.13). Ωστόσο, διάφοροι ερευνητές δεν χρησιμοποιούν τον όρο «σχολείο» και προτιμούν εκείνον της «σχολικής μονάδας», στηριζόμενοι στο σκεπτικό ότι η «σχολική μονάδα», αντικατοπτρίζει ένα ευρύτερο χωρικό πλαίσιο, εντός του οποίου, κυριαρχεί μια αμφίδρομη δυναμική σχέση, μεταξύ αυτής και των μικρότερων υποσυστημάτων που βρίσκονται και λειτουργούν εντός των ορίων της (Πυργιωτάκης, 2008:31).

Όσον αφορά λοιπόν την έννοια «σχολική μονάδα», θα λέγαμε ότι αναφερόμαστε σε μία δημόσια υπηρεσία, που υφίσταται και ανάγεται, σε σταθερά και προκαθορισμένα χωροχρονικά όρια-πλαίσια. Αυτή χαρακτηρίζεται από διάρκεια στη λειτουργία και οργάνωση στις δομές και εντός της οποίας, - ανεξάρτητα από μεταβολές του ανθρώπινου δυναμικού της - επιδιώκονται και πραγματοποιούνται, συγκεκριμένοι και προσχεδιασμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Αυτοί οι στόχοι, επιτυγχάνονται διαμέσου μιας συστηματικής διδασκαλίας, προκαθορισμένων γνωστικών αντικειμένων (Ξηροτύρη & Κουφίδου, 2003: 56). Θεωρώντας όμως τη σύγχρονη μεταρρυθμιστική λογική, το θεωρούμε επίσης σαν «δυναμικό σύστημα» κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συγκεκριμένη οργάνωση, καθώς και νομική επικοινωνιακή και κοινωνική δομή (Κωνσταντίνου, 2015:18).

5.2. Η «σχολική μονάδα» ως «ανοικτό σύστημα» .

Το Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, οφείλει να προσαρμοστεί σε ένα νέο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως αυτό διαμορφώνεται μέσα σε νέα δεδομένα (Bouvier, 2013 ; Κοντάκος, 2016). Η σχολική μονάδα αποτελεί κατά αυτή τη θεωρία, «ανοικτό κοινωνικό σύστημα», το οποίο επιδέχεται εισροές από το περιβάλλον του, π.χ μαθητές. Ο Σύγχρονος Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, θα πρέπει να θεσπιστεί με γνώμονα έναν

συστημικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης. Άμεσο στόχο αποτελεί η βελτίωση και προαγωγή της εκπαίδευσης στο σύνολό της (Bouvier, 2013 ; Κοντάκος, 2016). Κάθε σχολική μονάδα, αποτελεί ένα «ανοικτό σύστημα», για το λόγο ότι η ύπαρξη και η λειτουργία της, εξαρτάται από το ευρύτερο σε αυτήν περιβάλλον, εντός του οποίου δραστηριοποιείται. Κάθε «ανοικτό σύστημα», υφίσταται την επενέργεια του εξωτερικού του περιβάλλοντος και αντιστρόφως (π.χ δέχεται επίδραση από τους ίδιους τους μαθητές και των υφισταμένων σε αυτούς οικογενειών, από τις οποίες προέρχονται). Ένα άλλο χαρακτηριστικό της σχολικής μονάδας ως «ανοικτό σύστημα», αποτελεί και η μεθοδευμένη υφιστάμενη επιδίωξη συγκεκριμένης στοχοθεσίας, μέσα από την εξειδίκευση του προσωπικού του σχολείου (Πασιαρδή, Γ.2001, σ. 13-14). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η στήριξη του σχολικού ηγέτη, προς όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού, εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητά του και ταυτόχρονα την αλληλοστήριξη των άλλων υποσυστημάτων που ενυπάρχουν εντός του «σχολικού οργανισμού» (Πασιαρδή, Γ., 2001,σ.13-14).Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο από εισόδους, που συνδέονται με διαδικασίες που αποσκοπούν στην επίτευξη κάποιων εξόδων, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται και με την αποτελεσματικότητα του όλου συστήματος, αναφορικά με τους σκοπούς και τους στόχους του. Όπως σημειώνει ο Coombs, η εκπαίδευση περιορίζεται από συγκεκριμένες οικονομικές ανάγκες, τις οποίες θα πρέπει να μετασχηματίσει σε μαθησιακό υλικό, όπως αναλυτικά προγράμματα, συγγράμματα, κ.λ.π. Με αυτό τον τρόπο τα άτομα που θα προκύψουν, θα καλύψουν συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες (Θεοχαρόπουλος, Ι. 2009, σ. 194).



Εικόνα 2 Το Σχολείο ως Ανοικτό Κοινωνικό σύστημα.

Πηγή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (ανακτήθηκε στις 21-5-23).

Το «σχολείο», παύει πλέον να αποτελεί εκπαιδευτικό ίδρυμα δημόσιου ή ιδιωτικού δικαίου, έναν επίσημο χώρο προκαθορισμένης διδασκαλίας, με την εφαρμογή θεσμικά προδιαγεγραμμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Νόβα - Καλτσούνη, 2010). Θεωρείται θεσμικό κοινωνικό στοιχείο, πολύπλοκη γραφειο/κρατικοποιημένη οργάνωση, ένα «ανοικτό σύστημα», που υφίσταται και λειτουργεί στα πλαίσια ενός ευρύτερου περιβάλλοντος, μια κοινότητα με όρια και ιδιαιτερότητες, οργανωμένος παιδαγωγικός θεσμοθετημένος οργανισμός με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δυναμική και αλληλεπιδραστική οντότητα ζωντανών μελών, κοινωνικό δημιούργημα, μαθησιακός, διαπαιδαγωγικός και κοινωνικοποιητικός φορέας, καθώς και «φορέας εξουσίας», που επιδρά στο περιβάλλον που το περικλείει μέσα από μια συνεχή αλληλεπίδραση των μελών που το στελεχώνουν και το απαρτίζουν (Parsons, 1960 ; Kaltz & Kahn, 1978 ; Husenm, 1992 ; Banks, [x.x..] ; Πασιαρδής, & Πασιαρδή, 2000 ; Διαμαντόπουλος, 2002 ; Κοσσυβάκη, 2002 ; Apple, 2008 ; Κωνσταντίνου, 2015) .

Με βάση τη συστημική θεωρία, οι «σχολικές μονάδες» ως «ανοικτά συστήματα», έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με άλλα συστήματα, ώστε να αναπτύσσονται, να εξελίσσονται αποβλέποντας σε σκοπούς επιβίωσης αλλά διατηρώντας συγχρόνως την ταυτότητά τους (Κοντάκος, 2011). Οι «σχολικές μονάδες» αποτελούν πολύπλοκα δομικά συστήματα, με αποτέλεσμα να καθιστούν δύσκολη τη οποιαδήποτε διαδικασία της λήψης αποφάσεων

δρώντας ως ένας *αυτόνομος οργανισμός* (Κοντάκος, 2011 : 14). Από τη μια, το «σχολείο» μπορεί να θεωρηθεί *ένας αυτόνομος οργανισμός*, ο οποίος λειτουργεί σύμφωνα με τις δικές του στοιχεία, από την άλλη (το σχολείο) θεωρείται ένα *«ανοιχτό κοινωνικό σύστημα»*, το οποίο δύναται να αλληλεπιδρά με έτερα συστήματα, καθώς διαθέτει και τη ικανότητα της ανάπτυξης, εξέλιξης, επιβίωσης και της διαμόρφωσης μιας δικής του ταυτότητας (Κοντάκος, 2011:14). Το «σχολείο» αποτελεί ένα *“ανοιχτό σύστημα”*, συνεπώς ένα μέρος των αλλαγών επηρεάζει και το εξωτερικό σε αυτό περιβάλλον (Ράπτης, Ν. 2006).

5.3 Χαρακτηριστικά του «σχολείου» σαν «ανοικτού εκπαιδευτικού οργανισμού».

Καθώς το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετατοπίστηκε από το δάσκαλο στο μαθητή, (μαθητο/κεντρικό μοντέλο) μετατοπίστηκε και η στοχοθέτηση από τις γνώσεις, στην *επικοινωνιακή δυναμική της μαθησιακής διαδικασίας*, στο «σχολείο», εφόσον θεωρείται ως *ανοιχτό σύστημα*, διαρκών αλληλεπιδράσεων, πολύπλοκων διεργασιών και εμπλοκής απεριόριστων προσώπων δυναμικά, που λειτουργεί κατά κανόνα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, με δυνατότητες διοικητικής και οργανωσιακής ευελιξίας (Solomon, & Theiss, 2013).

Το «σχολείο», εξεταζόμενο υπό το πρίσμα των *ανοικτών συστημάτων*, έλκει το ενδιαφέρον μας στο σημείο του ολικού του «*σχεσιοδυναμικού και οργανωτικού του γίνεσθαι*». Από τη μια άποψη, *αναπαράγει* τις ήδη υφιστάμενες σε αυτό σχέσεις και στη συνέχεια, *εξελίσσει την συνολική αυτοποιητική του δομή* (Κοντάκος, 2011, σ .78). Θέτοντας σαν αξίωμα ότι η *επικοινωνία και τα κοινωνικά δράματα ρέουν ασταμάτητα* και ότι η «θεωρία του χάους» αποφαίνεται ότι, *ακόμη και η παραμικρή αλλαγή σε ένα δυναμικό ανοιχτό σύστημα, θα μπορούσε να επιφέρει απρόβλεπτες και διαφορετικές εκβάσεις*, καταλαβαίνουμε σε γενικές γραμμές ότι *οι πιθανές συμπεριφορές ενός δυναμικού συστήματος στην πραγματικότητα είναι απρόβλεπτες* (Κοντάκος, 2011,σ.78). Το *σχολείο* αποτελεί αναμφίβολα ένα *παιδαγωγικό θεσμό* (Διαμαντόπουλος, 2002) τον παλαιότερο και μεγαλύτερο, με παγκόσμια εμβέλεια, διασπορά και αποδοχή. Ωστόσο οι λέξεις *διάδραση, επικοινωνία, μερική αντίληψη του συστήματος, συστημικό όριο, συστημικά περιβάλλοντα,*

νόημα, επικοινωνία (σαν στοιχειώδη μονάδα αυτοσύστασης), αποτελούν ορισμένους θεμελιώδεις ορισμούς, που εκφράζουν κάθε ανοικτό ανθρώπινο οργανισμό (Luhmann, 1996, σ.24), και εκείνο των οργανισμών που μαθαίνουν. Με δεδομένο το γεγονός ότι η οποιαδήποτε σχολική μονάδα επικοινωνεί, συσχετίζεται επ' αλλήλων και συνεργάζεται με συστήματα εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, [...] θα πρέπει κατά το σχεδιασμό της, να υπολογίζονται και όλα τα συστήματα με τα οποία συναλλάσσεται και τα οποία την επηρεάζουν στην ανάπτυξή της (Κοντάκος, 2011,σ.78-79). Η «σχολική μονάδα», αποτελεί ένα σύστημα, που χαρακτηρίζεται από έντονη πολυποκότητα, με σαφείς στόχους και επιδιώξεις. Η διαρκής αλληλεπίδραση με το εξωτερικό σε αυτήν περιβάλλον και η σχέση που αναπτύσσει με αυτό, την καθιστούν ένα ανοικτό σύστημα. Ωστόσο η εκπαιδευτική μονάδα, καλείται να αντιμετωπίσει πληθώρα πληροφοριών και ερεθισμάτων από το ευρύτερο κοινωνικό πολιτισμικό, πολιτικό και τεχνολογικό περιβάλλον (Σαΐτης & Σαΐτη, 2012 : 202).

5.4 Το σχολείο ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η μετέπειτα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου (μεταπολεμική) κοινωνία, χαρακτηριζόμενη από πληθώρα κοινωνικών, ανθρωπιστικών και μορφωτικών διεκδικήσεων (Hargreaves, 2009), δεν θα μπορούσε να παραλείψει εκτός προσπάθειας αναδιάρθρωσης και κοινωνικής αποκατάστασης, τον θεσμό της εκπαίδευσης, μέσω της μακροοικονομικής θεωρίας του Keynes (Γράβαρης, 2005). Πιο συγκεκριμένα παρατηρείται η ενίσχυση των δημόσιων υπηρεσιών, καθώς και της «σχολικής μονάδας» σαν δημόσια υπηρεσία να βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Διάφορες αλλαγές οδηγούν σε μια κοινωνικοπολιτική επανάσταση, κοντά στη δεκαετία του '60 (Hargreaves 2009). Διάφορες έρευνες (Coleman et al., 1966) «θέτουν υπό αμφισβήτηση την ικανότητα των σχολικών μονάδων να κάνουν μια «βελτιωτική και αναβαθμιστική διαφορά» στη ζωή των μαθητών (Stoll & Fink 2005).

Αυτό που αποτελεί προτεραιότητα, στη σημερινή εκπαιδευτική κοινότητα, αναφορικά με τη βελτίωση και «ανάπτυξη των σχολικών μονάδων», δεν είναι παρά μια δυναμική παγίωση ενός θεμελιακού υπόβαθρου, που θα αναφέρεται με μια συστημική αλλαγή στον εκπαιδευτικό τομέα. Το υπόβαθρο αυτό, θα αναδεικνύει έναν καινούργιο και πρωτότυπο

αριθμό προκλήσεων, στις οποίες το σχολείο της σημερινής κοινωνίας, καλείται να ανταποκριθεί (Hopkins & Levin, 2010).

5.5 Το σχολείο ως ένα υποσύστημα της κοινωνίας.

Ένας από τους βασικότερους λόγους της εστίασης του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος στην *Ανάπτυξη σχολικών μονάδων*, αποτελούν οι ταχύτατοι αναπτυξιακοί ρυθμοί και οι ραγδαίες εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα - όπως επέφερε η *ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας*, σε κάθε πτυχή των ανθρώπινων δραστηριοτήτων: δημιουργήθηκαν κατά συνέπεια, νέες απαιτήσεις, καθώς και επακόλουθες πιέσεις, για «*δραστικές αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα*» (Hargreaves, 2002).

Όπως είναι φυσικό επακόλουθο, υπήρξαν καταγιστικές ανακατατάξεις και στον εκπαιδευτικό τομέα (Κοντάκος, 2013). Κατά συνέπεια η κοινωνία και η εκάστοτε “*σχολική μονάδα*” που υφίσταται εντός αυτής, έπρεπε να αναπτύξει *ικανότητες συμπόρευσης*, αλλά συγχρόνως και *σχέσεις συνεργασίας και συμπράξεων*, κατά τη διάρκεια εξέλιξης της διαμορφωτικής διαδικασίας μιας αλλαγής - μετεξέλιξης (Φεσάκης, 2014). Όμως, σύμφωνα με τις μεταρρυθμιστικές λογικές, *παύει το σχολείο, να αποτελεί έναν κοινωνικοποιητικό θεσμό*, εντός των ορίων του οποίου, το άτομο «*ενστερνίζεται και ενσωματώνει πολιτιστικά αγαθά και επιστημονικές εξελίξεις της κοινωνίας που το εμπεριέχει*». Πλέον διαδραματίζει, *σημαίνοντα ρόλο* στην οικονομική αναβάθμιση και σε μια κοινωνική εξισορροπιστική δικαιοσύνη (Ζωγόπουλος, 2011). Επιπρόσθετα το «*σχολείο*» *εκλαμβάνεται ως ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ή με άλλη διατύπωση, υποσύστημα του κοινωνικού συστήματος, με μια πλήρως διαρθρωμένη οργάνωση* (Κωνσταντίνου, 2015 : 18). Η μερική ανάλυση αυτής της πορείας, καταδεικνύει ότι τα *εκπαιδευτικά συστήματα και η πορεία τους στο χρόνο*, δηλαδή τα ρεύματα των *εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων*, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια του «*σχολείου*» είναι : «*αναπόσπαστα συνδεδεμένα με το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου αναδύονται*». Κάθε απόπειρα προσέγγισης στη *θεωρία σχολείου*, μπορεί μόνο να μελετηθεί σε συνάρτηση με τη θεωρία της κοινωνίας που την πλαισιώνει (Κοντάκος, 2019).

Το «σχολείο» του σήμερα, έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα απορρέοντα από τη σύγχρονη επιστημονική αλλά και τεχνολογική προέλευση, που θέτουν υπό ένα καθεστώς αμφισβήτησης, τη λειτουργία του, εκείνη που του προσδίδει μια μορφωτική αποστολή (Ξωχέλλης, 2003, σ. 21). Η μορφωτική εξέλιξη, δηλαδή η τεράστια ποσοτική γνωστική έκρηξη και η ίδια η συρρίκνωση και η αναγωγή της διδακτικής διαδικασίας σε μια στείρα και μηχανική μετάδοση, αποτελούν ένα από τα βασικά θέματα του σημερινού σχολείου (Ξωχέλλης, 2003, σ. 21).



Εικόνα 2 Εσωτερική & Εξωτερική Πολυπλοκότητα - Θεωρία Niklass Luhmann.

Πηγή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (ανακτήθηκε στις 21-5-230).

Κεφάλαιο 6. Προς ένα μοντέλο της συστημικής ή πολύπλοκης σχολικής ανάπτυξης.

Η θεωρία της Σχολικής Ανάπτυξης οφείλει να είναι **πολύπλοκη**, αφού πολύπλοκο είναι και το πεδίο έρευνάς της, η «σχολική μονάδα». Γι' αυτό λοιπόν, όσο πιο πολύπλοκη είναι η *Θεωρία Σχολικής Ανάπτυξης*, τόσο περισσότερο ανταποκρίνεται στην *οργανωσιακή πραγματικότητα* την οποία στοχεύει να ερμηνεύσει, αλλά και να συντελέσει δραστικά στην ανάπτυξή της (Κοντάκος, 2016).

6.1 Σχολική Ανάπτυξη – Ορισμός.

Παρά το γεγονός ότι ο τομέας της *Σχολικής Ανάπτυξης* εμφανίζεται το 1960, αναπτύσσεται ταχύτατα στη δεκαετία του 1990. Σήμερα μάλιστα δεσπόζει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και των παιδαγωγικών συζητήσεων (Jones, 1996, ; Hargreaves, 1995).

Με τον όρο *Σχολική Ανάπτυξη* ή *Ανάπτυξη Σχολικών μονάδων*, ορίζεται το *σύνολο των ενεργειών, διαμέσου των οποίων, επιδιώκεται σκόπιμα και συνειδητά, από τα μέλη μιας σχολικής μονάδας μια σκοπούμενη βελτιωτική αλλαγή στη λειτουργία ολόκληρου του σχολικού οργανισμού* (Κοντάκος, 2016). Προσδιορίζεται ακόμη, το *σύνολο όλων των ενεργειών που παρακινούνται από την ίδια τη σχολική μονάδα*, σε περίπτωση που αυτή αντιλαμβάνεται, ότι οφείλει και επιβάλλεται, να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα. Σε αυτήν την κατεύθυνση, οι Schweiker - Marra (1995), επισημαίνουν ότι υπάρχουν *έξι νόρμες* που έχουν άμεση σχέση τόσο με την *αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών* μεταξύ τους, όσο και με τη διοίκηση (Κοντάκος, 2009). Πιο συγκεκριμένα, οι νόρμες αυτές είναι οι κάτωθι: **1.** Εκτίμηση και αναγνώριση **2.** Φροντίδα και χιούμορ **3.** Συμμετοχική λήψη αποφάσεων **4.** Προστασία σημαντικών στοιχείων **5.** Παραδόσεις **6.** Ειλικρινής και ανοιχτή επικοινωνία (Schweiker - Marra, 1995). Σύμφωνα με τα παραπάνω, *όταν οι έξι αυτές νόρμες, υφίστανται εντός της σχολικής μονάδας, προωθείται και ενθαρρύνεται η αλλαγή, και κατ' επέκταση προωθείται και ενθαρρύνεται η «σχολική ανάπτυξη».* Τούτο συμβαίνει διότι, όταν εκτιμάται

και αναγνωρίζεται ο κόπος και η προσπάθεια του προσωπικού, τότε αυτή η αναγνώριση μεταφράζεται ως *εσωτερική επιβράβευση* κι έτσι δημιουργείται στο προσωπικό η επιθυμία να αφοσιωθεί ακόμα περισσότερο στο παιδαγωγικό του έργο. Επιπλέον, οι παραπάνω νόρμες, ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών, την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, τις καινοτόμες δράσεις κ.λ.π., μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεγγύης, υποστήριξης κι ευτυχίας (Schweiker - Marra, 1995). Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, θα πρέπει να θεωρείται *προτέρημα* κι όχι *μειονέκτημα* της σχολικής μονάδας, καθώς με τον τρόπο αυτό, οι εσωτερικές δυνάμεις της και τα αλληλεπιδρώμενα περιβάλλοντα, την υποβάλλουν σε αλλαγή κι έτσι η ίδια επιτυγχάνει μία αυτοποιητική ρύθμιση. Άρα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι βασική προϋπόθεση της σχολικής ανάπτυξης είναι η αλλαγή της κουλτούρας του σχολικού συστήματος (Κοντάκος, 2009).

Η Σχολική Ανάπτυξη αποτελεί αναμφίβολα μια στρατηγική εκπαιδευτικών αλλαγών που, όπως αναφέρει ο D. Hopkins (1994), στόχος της είναι:

α) να διευρύνει τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών μέσω βελτιωμένης διδασκαλίας και μάθησης και

β) να ενδυναμώνει την ικανότητα του σχολείου να διαχειριστεί την αλλαγή και τις καινοτόμες δράσεις.

Αυτό σημαίνει στο δικό μας συγκείμενο ότι η Σχολική Ανάπτυξη, αξιοποιώντας τα στοιχεία του παρόντος, επιχειρεί να διαμορφώσει και να διαχειρισθεί ένα μέλλον (Κοντάκος, 2016, σ. 70).

Συνεπώς, η διαδικασία της Ανάπτυξης αναφέρεται στη σχολική μονάδα στο σύνολό της ως διαρκούς, στοχευμένης, συστηματικής και στοχαστικής διαμόρφωσης, όπου η Διδακτική Ανάπτυξη (Δ.Α.), η Οργανωσιακή Ανάπτυξη (Ο.Α.) και η Ανάπτυξη Προσωπικού (Α.Π.), ως διακριτές και ανεξάρτητες λειτουργικές δομές, αρχικά στα πρώιμα στάδια ανάπτυξης θεωριών Σχολικής Ανάπτυξης και αργότερα η Ανάπτυξη Ηγεσίας και Μάνατζμεντ η Ανάπτυξη Εσωτερικών και Εξωτερικών Συνεργασιών, η Ανάπτυξη Σχολικού Κλίματος & Κλίματος Σχολικής Τάξης και η Ανάπτυξη και Διασφάλιση Ποιότητας,

προσεγγίζονται σε *συστημική συνάρτηση* μεταξύ τους αλλά και με τα σημαίνοντα περιβάλλοντά τους (Κοντάκος, 2016, σ. 70).

6.2 Τομείς Σχολικής Ανάπτυξης

Οι θεωρίες για τη *συστημική εκπαιδευτική αλλαγή*, οφείλουν επικεντρώνονται σε παραμέτρους, που αφορούν *όλους τους λειτουργικούς τομείς μια μονάδας*, όπως τον *τομέα της διδασκαλίας, του προσωπικού, του σχολικού κλίματος και κουλτούρας, της σχολικής ηγεσίας, των ενδοσχολικών και εξωσχολικών συμπράξεων και τη διασφάλιση ποιότητας* (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017), ενώ συγχρόνως θα πρέπει να αναδεικνύουν *ισοδύναμα και τις πέντε διαστάσεις της πολυπλοκότητας* (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017) .

6.2.1 Τομέας Διδασκαλίας

Με τον όρο «*διδασκαλία*», (συστημική θεώρηση), νοείται ένα *δίκτυο επικοινωνίας διάφορων συστημάτων, όπου το ένα αποτελεί περιβάλλον για το άλλο, και που αναπτύσσει τη δική του κατεύθυνση*. Εννοούμε ακόμη τη *μετάδοση γνώσης από έναν πομπό προς ένα δέκτη, με σκοπό την αφομοίωση της γνώσης δηλαδή τη μάθηση*. Οι σχολικές μονάδες, λειτουργούν ως *κοινότητες παραγωγής γνώσης, που σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες για συνεργατική, ευέλικτη και μετασχηματίζουσα μάθηση* (Slattery, 2006).

Η *διδασκαλία συστημικά* μπορεί να κατανοηθεί, ως *δίκτυο/ζωντανό πλέγμα επικοινωνίας διαφορετικών μεταξύ τους συστημάτων*. Καθένα από αυτά τα *συστήματα* αποτελεί περιβάλλον για τα υπόλοιπα και αναπτύσσει, τη δική του κατεύθυνση. Συγκεκριμένα η *διδασκαλία σαν σύστημα* με στόχο τη μάθηση, αποτελείται από τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, μορφωτικό υλικό και το μαθησιακό περιβάλλον με τις μεταξύ τους σχέσεις να διαμορφώνουν το μαθησιακό αποτέλεσμα (Αρβανίτη, Γ. & συν. 2018).

Σύμφωνα με την *παραδοσιακή προσέγγιση*, παρατηρούμε μία *θεώρηση της διδασκαλίας, σαν πράξη στατική*, και παρά το γεγονός ότι αποτελεί πλέον ένα παρωχημένο μοντέλο, εξακολουθεί να εφαρμόζεται ακόμη με ορισμένες τροποποιήσεις (Μετοχιανάκης, 2008). Το *μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, αντιθέτως τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της γνώσης και της διδακτικής διαδικασίας και [...] στην ανάπτυξη ενός διδακτικού πλαισίου επικοινωνίας*

μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Μπαμπάλης, 2014). Επίσης, ο τύπος/στυλ διδασκαλίας, η διδακτική μεθοδολογία, και οι διδακτικές τεχνικές, διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών σε πρακτικό, ιδεολογικό, αντιληπτικό και αξιακό επίπεδο (Simons & Cooper, 2011). Συγχρόνως το ενδιαφέρον και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για διδασκαλία, εμφανίζουν πολλές διακυμάνσεις (Σταμάτης, Π., 2018). Η διδασκαλία, οφείλει να αποτελεί μια ευσυνείδητη, έντεχνη πράξη σχεδιασμού και οργάνωσης, βασισόμενη σε γνώση εμπειρία και συναίσθημα, λαμβάνουσα χώρα σε κατάλληλο χώρο και επαρκή χρόνο, με πραγματικές και συμβολικές προεκτάσεις, διαδικασία εκπλήρωσης διδακτικών στόχων [...] πράξη διαπροσωπικής επικοινωνίας (Richmond & McCroskey, 2005).

Η παραδοσιακή θεώρηση εκφράζει ότι η διδασκαλία, αποτελεί το σύνολο των σκόπιμων μεθοδευμένων και προκαθορισμένων ενεργειών από τη μεριά του εκπαιδευτικού που αποσκοπούν, στην προώθηση γνώσεων και στην εκμάθηση δεξιοτήτων από τη μεριά του μαθητή. Διδασκαλία και μάθηση, αποτελούν τα δύο σκέλη μιας αμφίδρομης διδακτικής διαδικασίας, με άμεση συνεξάρτηση και από το κοινωνικό και πολιτιστικό συγκείμενο, εντός του οποίου λειτουργεί το σχολείο (Ξωχέλλης, Π., 2003, σ. 68). Το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας, προσδιορίζεται από προγράμματα διδασκαλίας, στοιχειοθετημένα από την πολιτεία [...] και «αποτελούν τις επίσημες προδιαγραφές της διδακτικής διαδικασίας» [...] (Ξωχέλλης, Π., 2003, σ. 68). Σήμερα επιπροσθέτως, οι «καλοί» εκπαιδευτικοί οφείλουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές, να τους παρακινούν στην αναζήτηση γνώσεων και ανάπτυξης συνεργασιών, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους αλλά και την ηρεμία στην τάξη τους (Trilling & Fadel, 2012). Σε ένα θεωρητικά χαοτικό περιβάλλον επικοινωνίας όπως αναπτύσσεται στους κόλπους του εκπαιδευτικού συστήματος, επιχειρείται να μελετηθούν χαρακτηριστικά της διδασκαλίας με επικοινωνιακά χαρακτηριστικά [...] επειδή σε κάθε επικοινωνιακή διδασκαλία, οι ρόλοι μαθητή και δασκάλου οφείλουν να εναλλάσσονται, όπως υπαγορεύουν οι σύγχρονες διδακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις (McCroskey, Richmond & McCroskey, 2006).

Επιπρόσθετα, όταν ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού, αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στον τομέα της διδασκαλίας, και θέτει ως

προτεραιότητά του την ποιότητα της μάθησης, επηρεάζει τις σχολικές διαδικασίες που είναι συνδεδεμένες με αυτήν και [...] συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς στους διδακτικούς σχεδιασμούς, στις διδασκαλίες και στις αξιολογήσεις. [...]. Επίσης παρωθεί τους εκπαιδευτικούς να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους (Σαΐτης, 2014).

Για τον Τομέα Διδασκαλίας προβλέπεται από το σχετικό νόμο ότι: Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν:

(αα) σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς,

(ββ) διδακτέα ύλη επιλεγμένη, [...], σε κάθε επίπεδο, ανάλογη και σύμμετρη προς το ωρολόγιο πρόγραμμα και προς τις αφομοιωτικές δυνατότητες των μαθητών,

(γγ) ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας κάθε ενότητας ή θέματος, (Ν.1566/1985).

6.2.2 Ανάπτυξη Διδακτικού Προσωπικού

Μια βαθύτερη επισκόπηση στο άρθρ.1, Ν 1566/1985, που αναφέρεται στην επίσημη εκπαιδευτική στοχοθεσία, καταδεικνύει ότι, δεν υπήρχε αρχικά, κάποια επίσημη πρόβλεψη για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ουσιαστικά επιμορφώνονται για να υπηρετήσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια απρόσκοπτη σχολική λειτουργία, με ότι αυτό συνεπάγεται (ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, παιδαγωγικό κλίμα). Δεν υπάρχει όμως καμία πρόβλεψη για την ενίσχυση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας με «τους επαγγελματικούς και προσωπικούς στόχους των εκπαιδευτικών που την υπηρετούν» (άρθρ. 28, Ν. 1566/1985).

Η ποιότητα της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, αποτελεί πηγή προβληματισμού, γιατί κατ' αυτό τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προγραμματίσουν μια επανάδραση με άμεσο στόχο την βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, εντός των ορίων μιας σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, Γ. 2001, σ. 68). Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα, θα

μπορούσαμε να πούμε ότι όταν ο *σχολικός ηγέτης*, προσφέρει στο *προσωπικό δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης*, τότε βρισκόμαστε ένα βήμα πιο κοντά, στη *σχολική ανάπτυξη* (Κοντάκος, 2009).

Η εντός ή εκτός των σχολικών ορίων *επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού*, πρέπει να στοχεύει στην *κατάκτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στην προαγωγή νέων δεξιοτήτων*, για τον τρόπο γνωστικής πρόσληψης από τους μαθητές. Η *παρωχημένη οπτική, που ταύτιζε τη διδασκαλία με μια γνωστική παρουσίαση εντός των ορίων της τάξης, δεν αρμόζει στην τρέχουσα νοοτροπία για τον τρόπο γνωστικής κατάκτησης από τους μαθητές και το πώς και το τι μαθαίνουν οι μαθητές* (δηλαδή για την ποιότητα και ποσότητα της προς μετάδοση γνώσης) (Τριλιανός, 2011: 48 -49 ; Unicef, 2000:16).

Η *επιμόρφωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού*, η *μεταξύ των εκπαιδευτικών, η εύρυθμη συνεργασία, η σωστή διαχείριση των ενδεχόμενων επαγγελματικών προκλήσεων*, αποτελούν *αξιοποιήσιμα στοιχεία προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης προσωπικού*. Με την ίδια βαρύτητα θα *συγκαταλέγαμε την καθοδήγηση και παροχή συμβουλών και φυσικά τη διαδικασία εκπαίδευσης* (Ράπτης, Ν. 2004). Τα *αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα*, καθώς και η *σωστή χρήση τους* όπως και η *εξασφάλιση όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολικών τάξεων / προβλέπονται από το νομικό πλαίσιο σχολείων* (ν. 1566/1985,/Α' 167), και *συνεπικουρούν στον τομέα της Ανάπτυξης του Διδακτικού Προσωπικού*.

Η απουσία επαρκούς εκπαίδευσης στο Διδακτικό Προσωπικό, καθιστά *απαραίτητη την καθιέρωση και δημιουργία προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής και επιμορφωτικής ανάπτυξης*. Τα *προαναφερθέντα*, θα *προσδώσουν και θα μεταλαμπαδεύσουν στους εκπαιδευτικούς του σήμερα, τα επιμορφωτικά αγαθά* ώστε να *γεφυρωθούν τυχόν γνωστικά ελλείμματα ή παραλήψεις*. Όσον αφορά τη φύση των *επιμορφωτικών προγραμμάτων Ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού*, θα μπορούσαν να είναι *βραχυχρόνια ή μη*, στα πλαίσια της υπηρεσίας ή εκτός αυτής, όπως και ο *γόνιμος διάλογος - σε συναδελφικό επίπεδο- μεταξύ εκπαιδευτικών, ο κριτικός αναστοχασμός, ή*

η παρατήρηση της διδασκαλίας, η ανατροφοδότησή της, κ.λ.π. (Unicef, 2000 :15) Στη συνέχεια, στα παραπάνω θέματα, έρχεται να δράσει επικουρικά το προεδρικό διάταγμα και συγκεκριμένα το Άρθρο 17, όπου αφορά τις *Επιμορφωτικές δράσεις με τον Σχολικό Σύμβουλο*. Στα πλαίσια του Προεδρικού διατάγματος 79/2017, *ΦΕΚ 109/Α/108-2017*, το οποίο αναφέρει:

1. Με απόφαση του Σχολικού Συμβούλου και χωρίς να απαιτείται άδεια άλλης αρχής, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέχρι δύο (2) εργάσιμες ημέρες τον χρόνο ανά τάξη, για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων. Στα επιμορφωτικά αυτά σεμινάρια και ημερίδες, συμμετέχουν υποχρεωτικά *όλοι οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας ή ομάδες εκπαιδευτικών κατά σχολεία ή τάξεις*, σύμφωνα με τις προβλέψεις του εδαφίου στ΄, της παραγράφου 1. του άρθρου 55. του ν. 1566/1985 (Α΄ 167). **2.** Σκοπός των επιμορφωτικών αυτών συναντήσεων αποτελεί η εξέταση *όλων των θεμάτων που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών*, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, τον συντονισμό, τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, ή την αντιμετώπιση προβλημάτων που παρακωλύουν την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων. Βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου αποτελεί: «η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης» (ν. 1566/1985. Α΄ 167).

6.2 .3. Η Σχολική Ηγεσία - Το Σχολικό Management

Σε κάθε *σχολική μονάδα*, η *ηγεσία*, αποτελεί τον παράγοντα εκείνο που ρυθμίζει την ποιότητα του παραγόμενου της έργου (*Σαϊτς & Σαϊτη, 2012*). Όμως οι εκπαιδευτικοί *οργανισμοί σαν ανοιχτά κοινωνικά συστήματα*, δεν *συγκαταλέγονται στις αρχές ηγεσίας του μηχανικού μοντέλου*, αλλά εκείνο του *συστημικού αλληλεπιδραστικού μοντέλου*, σύμφωνα με το οποίο, ένα *οργανισμός όπως ο εκπαιδευτικός οργανισμός*, σαν ζωντανό κοινωνικό σύστημα διακατέχεται από *μεγάλη προβλεπτικότητα και ιστορική εξάρτηση*. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, χαρακτηρίζονται από *εσωτερική διαφοροποίηση και εξωτερική δικτύωση*. Είναι αυτοποιητικοί (αυτοδημιουργούμενοι και αυτοδιατηρούμενοι) και για αυτό το λόγο ο ρόλος του *ηγέτη* δεν είναι κεντρικός (*Σαϊτς & Σαϊτη, 2012*). Η *ηγεσία* στη σχολική μονάδα, ενεργοποιεί τους λειτουργούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας,

παρέχοντας τους εσωτερικά κίνητρα με άμεσο στόχο μια ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου. Ο ηγέτης, έχει την ικανότητα να συλλαμβάνει, να σχεδιάζει και να υλοποιεί σημαντικές αλλαγές στους στόχους, στην στρατηγική, στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού με σκοπό την αναπροσαρμογή του συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Οικονομίδα, 2016). Η εκάστοτε εκπαιδευτική ηγεσία, οφείλει να χαρακτηρίζεται από τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες για τη διαχείριση της αλλαγής, καθώς και ορισμένα απαραίτητα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Σύμφωνα με τον Beckhard Everard et al. (2004), απαραίτητες δεξιότητες αποτελούν αυτές που αναφέρονται σε ανθρώπινα συστήματα κινήτρων, τα σχήματα ανταμοιβών και η γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού. [...]. Επίσης, η επικοινωνία, η διαχείριση συγκρούσεων και η επίγνωση στη διαδικασία της αλλαγής, αποτελούν βασικές συνισταμένες επιτυχούς άσκησης του ηγετικού ρόλου. Σημαντικό ρόλο, διαδραματίζουν και τα γνωρίσματα χαρακτήρα που διαθέτει ο εκάστοτε φορέας μιας καινοτομίας (Everard et al. 2004). Αναφέροντας την άποψη του Κάντα (1995), πληροφορούμαστε, ότι είναι καταλυτικός ο ρόλος του ηγέτη, σαν φορέα της αλλαγής [...]. Η συναίσθηση ηθικού καθήκοντος, η ροπή προς την αισιοδοξία και η απόλαυση της αποδοτικότητας [...] συγκαταλέγονται σε καίρια προαπαιτούμενα χαρακτηριστικά. Στα παραπάνω θα μπορούσε να προστεθούν ο υψηλός βαθμός αυτοσυνείδησης και αυτογνωσίας (Κόκκος, 1998), η υψηλή ανοχή της αμφισημίας και της συνθετότητας, καθώς επίσης η τάση να μην πολώνουμε τα προκύπτοντα ζητήματα, καθώς και η αναπτυγμένη ικανότητα ενεργητικής ακρόασης. Σημαίνων στόχος της ηγεσίας θα πρέπει να αποτελεί, μια συστηματική καλλιέργεια των απαραίτητων χαρακτηριστικών, τόσο στον γνωστικό τομέα όσο και στις ικανότητες που απαιτούνται, αναφορικά με τη διαχείριση μιας καινοτομίας. Οι διευθυντές εκπαιδευτικών οργανισμών που διαθέτουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται το παρόν και το μέλλον και όχι μόνο την τρέχουσα κατάσταση αλλά και εφικτούς μελλοντικούς στόχους, αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιτυχίας της αλλαγής (Ράπτης, Ν., 2004). Η ενημέρωση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί ύψιστη υποχρέωση του σχολικού ηγέτη - διευθυντή, δεδομένου ότι συμβάλλει στην πρόληψη και επιτυχή αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων (Σταμάτης & Κόνσολας, (2009). Επίσης ο επικοινωνιακός ρόλος των διευθυντών οι οποίοι

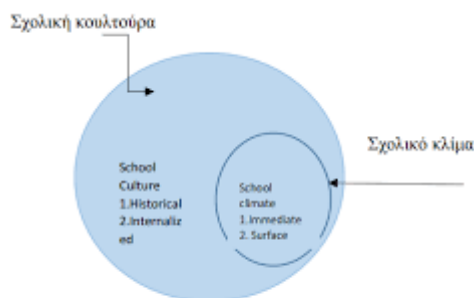
επωμίζονται την ευθύνη διαχείρισης του *σχολικού συστήματος*, με επικοινωνιακούς όρους, είναι επίσης σημαντικός. Η επικοινωνία συχνά αποτελεί τον μοναδικό τρόπο επίλυσης διαφορών ή άμβλυνσης αρνητικών συναισθημάτων έπειτα από συγκρουσιακές καταστάσεις (Σταμάτης & Κόνσολας, 2009).

Αξίζει να αναφέρουμε εδώ το πλέον ακατάλληλο διοικητικό στυλ, αυτό της *παθητικής - πολιτικής συμπεριφοράς (passive-political)*, όπου η αντίσταση στην αλλαγή λειτουργεί ως κανόνας. Στην περίπτωση αυτή, η αίσθηση των ατόμων ότι απειλούνται έχει ως αποτέλεσμα να επικρίνουν καταστάσεις χωρίς να αντιπροτείνουν, και ενδιαφέρονται μόνο για το προσωπικό τους κύρος (Ράπτης, Ν. 2004).

6.2 . 4. Ανάπτυξη του σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας.

Με τον όρο *Σχολικό Κλίμα*, αναφερόμαστε σε ένα σύνολο δυναμικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ των *ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού χώρου.[...]*. Το *σχολικό κλίμα* που απαντάται ευρέως στη βιβλιογραφία και ως «σχολική ατμόσφαιρα» ή και «μαθησιακό περιβάλλον», αποτελεί τη γενικότερη «αίσθηση» που απορρέει από ένα *σχολικό χώρο*, κατά την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων μελών, που δημιουργούν ένα *σχεσιακό πλέγμα* μέσα στον χώρο αυτό, καθώς στο *περιβάλλον* του. Γενικότερα, το *σχολικό κλίμα*, αποτελεί έννοια *πολυδιάστατη*, περιλαμβάνει και χαρακτηρίζεται από *σχέσεις, κανόνες συμπεριφοράς, επίπεδα αυτονομίας, μορφές ηγεσίας, την ικανοποίηση, και την κοινωνική θέση που συνεπάγεται από την επαγγελματική θέση και κυρίως την αίσθηση του «ανήκειν»* μέσα σε μια *κοινωνική ομάδα*. (Μπέλλος, 2016). Για τους Peterson & Deal, (1998), η *κουλτούρα* αποτελεί το *συνολικό πλέγμα κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και τελετουργιών* που έχουν διαμορφωθεί και αναπτυχθεί στο πέρασμα του χρόνου. Είναι μία ομάδα “*σιωπηρών πεποιθήσεων και προσδοκιών*” που κατευθύνουν τις δραστηριότητες δασκάλων και μαθητών. Όμως η *σχολική κουλτούρα*, δεν αποτελεί ένα σταθερό μέγεθος. Βρίσκεται σε μια *διαρκή διαδικασία αναδόμησης και αναδιαμόρφωσης*, μέσω παρεμβάσεων και αλλοσυσχετίσεων

των μελών της εκάστοτε σχολικής μονάδας, μέσω [...] του κόσμου γενικότερα (Finnan, 2000).



Εικόνα 1. Σχολικό κλίμα και Σχολική Κουλτούρα

Πηγή: Smith & Stolp 1995 p. 27

Εικόνα 3. Ανακτημένη από ΕΚΠΑ.

Σχολική Κουλτούρα & Σχολικό Κλίμα. (στις 21-5-23).

Θέλοντας να προσδιορίσουμε την κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας, αναφερόμαστε, στο καταστάλαγμα των στάσεων, αξιών, πρακτικών, που κυριαρχούν στη μονάδα αυτή. Όσο πιο ξεκάθαρες και αποδεκτές είναι οι πεποιθήσεις και οι αξίες που συνθέτουν την σχολική κουλτούρα, τόσο δυνατότερη εμφανίζεται η κουλτούρα αυτή, και δρα αποτελεσματικότερα προς την κατεύθυνση του τρόπου, με τον οποίο ο εκπαιδευτικός, συλλαμβάνει τη σχολική πραγματικότητα, τον εαυτό του, και το ρόλο του μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ainscow 1997, σ. 41). Αναφέροντας την εκδοχή των Peterson & Deal, πληροφορούμαστε ότι, ο όρος «κουλτούρα», εμπεριέχει ένα σύνολο από κανόνες, αξίες, παραδόσεις, πεποιθήσεις, και τελετουργικά τα οποία έχουν δημιουργηθεί στη διάρκεια του χρόνου (Peterson & Deal, 1998). Με άλλα λόγια η κουλτούρα, αποτελεί ένα σύνολο προσδοκιών και απόψεων, που στην ουσία «κατευθύνουν» πράξεις και συμπεριφορές τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και των μαθητών (Finnan, 2000).

Τοιουτοτρόπως, η σχολική κουλτούρα, καθορίζει: τον ηθικό προσανατολισμό στις διαπροσωπικές σχέσεις στη χρήση θεσμών και υλικών από τη μεριά του ατόμων που συναποτελούν τη σχολική μονάδα (Peterson & Deal, 1998, σ.28). Κύριος εκπρόσωπος της σχολικής κουλτούρας παραμένει ο

εκπαιδευτικός, καθώς και ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, επειδή ο αντίκτυπος οποιασδήποτε ιδέας εξαρτάται από τον βαθμό αποδοχής της, από τον εκπαιδευτικό. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ή καινοτομίας, ο Fullan (2016) κατονομάζει τον εκπαιδευτικό ως *ηθικό πράκτορα*, (*moral agent*), καθώς εκείνος θα επωμιστεί το καθήκον της υλοποίησης και εφαρμογής νέων πρακτικών στην όλη εκπαιδευτική πρακτική. Ο εκπαιδευτικός, έχει ταυτόχρονα αναπτύξει και παγιώσει το δικό του *όραμα για το έργο του* στη εκπαιδευτική καθημερινότητα. Αυτό το *όραμα*, δεν μένει ανεπηρέαστο από το γενικότερο σχολικό κλίμα, αλλά και από τους φορείς εκείνους, που ο ίδιος ατομικά και μεμονωμένα -αλλά και ολόκληρος ο σχολικός οργανισμός- έρχεται σε αλληλεπίδραση (Καράμπελας, & συν. 2019, σ. 42). Από μία άλλη σκοπιά, ορίζεται το *Σχολικό κλίμα*, σαν το σύνολο αξιών, φιλοσοφίας και ιδεολογίας που διέπουν τη συνοχή του κάθε σχολικού οργανισμού και αποτελούν συγχρόνως και συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε εμφανή και μη εμφανή στοιχεία, μέσα από μια δυνατή αμοιβαία και αμφίδρομη σχέση, με αφετηρία ένα κοινό αξιακό σύστημα προτύπων και πεποιθήσεων, που καταλήγει σε μια αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία (Πασιαρδή, Γ. 2001, σ. 25). Το *σχολικό κλίμα* καθορίζεται από το περιβάλλον και τις συνθήκες που το επηρεάζουν, τον τύπο και τη δυναμικότητα του σχολικού οργανισμού, την τοποθεσία και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών του, αλλά και από τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του (Πασιαρδή, Γ. 2001, σ.25). Καθορίζεται ακόμη από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει: *αόρατα, συμβολικά στοιχεία και ιδεολογίες, αλλά και ορατά στοιχεία, όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί, και η δομή του οργανισμού* (Πασιαρδή, Γ. 2001, σ. 25).

Σύμφωνα ακόμη με την Αγγελάκου, το περιβάλλον μιας σχολικής τάξης, θεωρείται *λειτουργικό*, όταν μέσα σε αυτό οι μαθητές, εισπράττουν *σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ασφάλεια*. Έτσι δημιουργείται και προάγεται ένα θετικό και πρόσφορο *μαθησιακό κλίμα*, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να συγκεντρώνονται στη διδασκαλία και στην μαθησιακή επιτυχία, χωρίς φόβο (Αγγελάκου, 2011).

6.2.5 Οι Ενδοσχολικές και Εξωσχολικές Συμπράξεις

Οι «οργανισμοί» είναι συστήματα, που αποτελούνται από ενεργά άτομα με σχέσεις συνεργασίας, και αλληλοεπηρεασμού μέσα από διάφορες ενέργειες τους. Αυτές οι ενέργειες, λειτουργούν παράλληλα με τις διαδικασίες του οργανισμού και επηρεάζουν το συνολικό αποτέλεσμα του έργου του. Εξετάζοντας σε ένα οργανισμό τον ρόλο των εσωτερικών διαδικασιών ο Pinchot, αποφαινεται ότι, σημαίνουντα ρόλο στις διαδικασίες των αλλαγών – καινοτομιών διαδραματίζουν τα άτομα εντός του οργανισμού, όπου με δημιουργικούς μοχλούς τη δύναμη θέλησης, και την ανιδιοτελή προσφορά, κάνουν δυνατή την απαρχή των καινοτομιών. Σύμφωνα με τον ίδιο, (Pinchot) ή επιτυχία μιας αλλαγής - καινοτομίας, έγκειται περισσότερο: στη δέσμευση δραστήριων συνεργατών εντός οργανισμού και των συμπράξεών τους, παρά σε μια προσχεδιασμένη διαδικασία. Η πηγή μάλιστα αυτών των πρωτοβουλιών, αποτελούν αντικείμενο έρευνας (Behrends, 2001 : 118 – 120).

Ο Σαΐτης (2002), κάνει λόγο για εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού. Στο πρώτο τοποθετεί τη σχολική διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, την τοποθεσία και την οργανικότητα του σχολείου, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας. Το δεύτερο (εξωτερικό περιβάλλον), το ομαδοποιεί σε γενικό περιβάλλον και ειδικό περιβάλλον. Στο γενικό, βρίσκονται μια σειρά από παράγοντες όπως: κοινωνικοί, πολιτικοί-νομικοί, οικονομικοί, τεχνολογικοί και πολιτιστικοί. Στο ειδικό περιβάλλον, - που έχει άμεση σχέση με τη «σχολική μονάδα»- βρίσκονται κοινωνικές ομάδες, (επίσημες και ανεπίσημες), που επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αλλαγές συνήθως, ξεκινούν από την πρωτοβουλία και το σχεδιασμό κάποιου κλιμακίου που βρίσκεται στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα. Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε, τους παράγοντες που επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις διαδικασίες των αλλαγών, προκειμένου να προωθήσουμε, να κατευθύνουμε και να διευκολύνουμε την επιτυχία τους. Ανεξάρτητα από την πηγή που προωθεί ή επιβάλλει την καινοτομία, υπάρχουν ορισμένοι κοινοί παράγοντες (Everard et al, 2004). Τέτοιοι μπορεί να είναι: η διαφορετική οπτική γωνία από τους ενδιαφερόμενους για την αλλαγή. Μερικοί έχουν αρνητική στάση απέναντί της, διότι τη βλέπουν ως απειλή, για την ασφάλειά τους. Η συνεργασία όλων, αν και είναι απαραίτητη για την επιτυχία

της αλλαγής, δεν είναι δεδομένη. Άλλα κοινά στοιχεία είναι ο φόβος για το άγνωστο και τα επενδυμένα «συμφέροντα». Αυτά, έχουν ως αποτέλεσμα την αντίσταση στη μεταβολή, με δεδομένο ότι δεν γνωρίζουμε από την αρχή ποια θα είναι ακριβώς η έκβαση των πραγμάτων. Ο Κάντας (1995) διατείνεται πως αυτή, μπορεί να πηγάζει είτε από ατομικούς παράγοντες, είτε από ενδογενείς. Η εμφάνιση «άτυπων» ομάδων ή και θεσμικών (συνδικαλισμός) λειτουργεί ανασχετικά ως προς την αλλαγή και ίσως με μοναδικό σκοπό την εξυπηρέτηση συνδικαλιστικών, κομματικών ή προσωπικών συμφερόντων.

Επιπροσθέτως οι σχολικές μονάδες, προκειμένου να είναι σε θέση να πετύχουν τους προτιθέμενους στόχους τους, ικανοποιώντας παράλληλα τις βασικές ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών τους, θα πρέπει να μπορέσουν να αναπτύξουν τη δική τους εσωτερική πολυπλοκότητα (Κοντάκος, 2011). Κάθε σχολική μονάδα διαθέτει μία κουλτούρα, της οποίας οι μεταβλητές δεν είναι σταθερές, αλλά υπόκεινται σε αδιάκοπες παρεμβάσεις. Μέσω αυτών των παρεμβάσεων, επιδιώκεται ή προκύπτει ένα μέρος αυτών των μεταβλητών της κουλτούρας ως «συστημική» ανάγκη (Κοντάκος, 2009).

6.2. 6 Η Ανάπτυξη Ποιότητας.

Ο Κοντάκος (2011: 86), μας αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες αποτελούν - όσον αφορά στη σύστασή τους: «θεσμική κοινωνική έκφραση», ενώ στη διατήρηση, εξέλιξη και λειτουργία τους είναι : «ανοιχτοί, αυτοοργανωνόμενοι, αυτορυθμιζόμενοι και αυτοποιητικοί οργανισμοί». Απώτερος στόχος τους είναι: η προαγωγή της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Αυτή επιτυγχάνεται, διαμέσου σχεδιασμού δράσεων, που καθιστούν το σχολείο ανοιχτό και προσβάσιμο σε όλους (Κοντάκος, 2011: 86). Όμως, τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στο αποτελεσματικό σχολείο; Από οργανωτικής άποψης, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ένα σχολείο, θεωρείται αποτελεσματικό, όταν σε αυτό ενυπάρχει αντιστοιχία στόχων και αποτελεσμάτων (Hoy & Ferguson, 1989). Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, τη στιγμή που κανένα απόλυτο κριτήριο δεν μπορεί να συλλάβει τη σύνθετη φύση της, ούτε ακόμη και τα μαθητικά επιτεύγματα, ή και η συνολική εικόνα του σχολείου (Hoy & Ferguson, 1989), ούτε ακόμη και οι

μερικοί στόχοι της σχολικής μονάδας (διαμόρφωση αντιλήψεων, και οι πεποιθήσεις) μπορούν να μετρηθούν (Παπαναούμ, 1995).

Σχετικές έρευνες (Mortimore, 1995 ; Υφαντή, 2000), έχουν καταδείξει ότι η σχολική ηγεσία, συγκαταλέγεται ανάμεσα στους παράγοντες εκείνους που είναι καταλυτικοί, επειδή ο διευθυντικός ρόλος εντός της σχολικής μονάδας είναι σημαντικός. Αυτό συμβαίνει για δύο βασικούς λόγους: αρχικά επειδή, εκτός του γραφειοκρατικού έργου ο διευθυντής, ασκεί και ηγετικό ρόλο, ενώ συγχρόνως μέσα από την όλη του συμπεριφορά και δράση, εμπνέει, εμπυχώνει, και δημιουργεί την κατάλληλη ατμόσφαιρα, για την παρώθηση του έμπυχου υλικού της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2014, σ. 212).

Η επιτυχία του σχολείου (και των μαθητών) είναι σχετική με το σχολικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του είναι σχετικό με την ηγεσία που υφίσταται εντός αυτού (Πασιαρδή. Γ. 2001,σ.67). Όσον αφορά στην αξιολόγηση, η σχολική μονάδα ως σύστημα, μπορεί να αξιολογεί διαδικασίες, λειτουργίες, δομές, σχέσεις, επικοινωνιακή ικανότητα, και έτσι να διαπιστώνεται: ο συνολικός βαθμός αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η εσωτερική αξιολόγηση, διασφαλίζει την ποιότητα της σχολικής μονάδας και της δίνει τη δυνατότητα να αξιολογήσει: τα αποτελέσματα, τις επιδόσεις των μαθητών, το παιδαγωγικό υλικό, τις υλικοτεχνικές υποδομές που διαθέτει, τους χρηματικούς πόρους, το μαθησιακό κλίμα και την κουλτούρα που διαμορφώνεται στο εσωτερικό της. Πρόκειται για μια πολύ σημαντική διαδικασία του συστήματος, καθώς σχετίζεται με διαδικασίες αυτοστοχασμού [...]. Η ανατροφοδότηση, δίνει τη δυνατότητα να εντοπιστούν όλες οι πιθανές αποκλίσεις και να γίνουν όλες οι διορθωτικές παρεμβάσεις, προτού γίνει επανεκκίνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κοντάκος, 2016).

Η Σχολική κουλτούρα και αποτελεσματικότητα, συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με το κοινωνικό πλαίσιο ύπαρξης και λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας. Αυτό το πλαίσιο, προσδιορίζει τις ιδέες και αρχές οργάνωσης του σχολείου, που με τη σειρά τους, συνιστούν την οντολογία του (Vas, 2007). Οι αποφάσεις στη σχολική μονάδα που άπτονται των πεδίων που την αφορούν (στελέχωση, παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές, προγράμματα σπουδών, γνωστικά αντικείμενα, εκπαιδευτικά καθήκοντα και κτιριακές υποδομές), έχουν άμεση συνάρτηση με την κοσμοθεωρία αυτού του πλαισίου.

Συγχρόνως, η κοσμοθεωρία αυτή, ασκεί επιρροή και στα κριτήρια μέσω των οποίων καταδεικνύεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Baker et al. 2009 ; Fullan , 2016).

Όμως, παρά την αυξανόμενη απαίτηση, σχετικά με την πρόσβαση των ατόμων στην ποιοτική εκπαίδευση, δεν υφίσταται ανάλογη ομοφωνία σχετικά με το τι ακριβώς σημαίνει ο όρος «ποιότητα στην εκπαίδευση»

(Βιταντζάκης, 2006 : 29-30).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι, βασικός παράγοντας της αποδοτικής παιδείας αποτελεί η κατάλληλη ηγεσία, η οποία θα δείχνει κατανόηση απέναντι στο προσωπικό και στους μαθητές, θα έχει την αίσθηση του μέτρου και της αφοσίωσης στο έργο, για να κερδίσει το σεβασμό και την εκτίμηση των διδασκόντων, των διδασκομένων και των γονέων, με επίκεντρο όχι μόνο τα αποτελέσματα του οργανισμού αλλά και τις ανθρώπινες σχέσεις (Everard et al., 2004).

6.3. Μοντέλα Σχολικής Ανάπτυξης

Τα κυριότερα μοντέλα που θα αναφέρουμε και θα αναλύσουμε στη συνέχεια είναι αυτό της *Οργανωσιακής Ανάπτυξης, (Ο.Α) της Παιδαγωγικής Σχολικής Ανάπτυξης (Π.Σ.Α), και της Σχολικής Ανάπτυξης ως συστημική συνάφεια.* Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο *μανθάνων και ευφύες σχολείο, στη Σχολική Ανάπτυξη ως Διαχείριση Αλλαγής, καταλήγοντας στο Μοντέλο Πολύπλοκης Σχολικής Ανάπτυξης* όπου και θα καταδείξουμε όλους εκείνους του παράγοντες, που το συνθέτουν και το απαρτίζουν, σε ένα κόσμο ατέρμονης πολυπλοκότητας και αλληλεπιδράσεων, τόσο στα εκπαιδευτικά δρώμενα, όσο και σε όλες τις πτυχές της σημερινής πολύπλευρης και πολύπλοκης καθημερινότητάς των κοινωνιών μας.

6.3.1 Οργανωσιακή Ανάπτυξη.

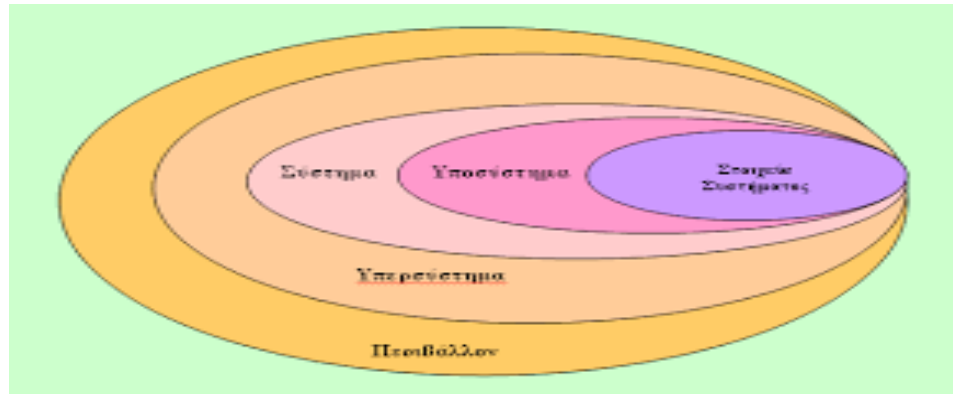
Οι Fullan, Miles και Taylor (1980), ορίζουν την *οργανωσιακή ανάπτυξη* στο χώρο της παιδείας ως : «μια [...], συστηματικά σχεδιασμένη προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης του συστήματος, που επικεντρώνεται με σαφήνεια

στην αλλαγή διαδικασιών, μεθόδων, κανόνων και δομών με τη χρήση εννοιών της συμπεριφορικής επιστήμης. Οι στόχοι της οργανωσιακής ανάπτυξης, περιλαμβάνουν τη βελτίωση και της ποιότητας ζωής των ατόμων, καθώς επίσης και τη λειτουργία και απόδοση του οργανισμού, με άμεσο ή έμμεσο επίκεντρο τα εκπαιδευτικά θέματα (Κοντάκος, Α. 2017).

Επίσης, οι Porras και Robertson (1992) ορίζουν την *οργανωσιακή ανάπτυξη* ως : « ένα σύνολο θεωριών των επιστημών της συμπεριφοράς, αξιών, στρατηγικών και τεχνικών, που έχουν ως στόχο τη *σχεδιασμένη αλλαγή του χώρου εργασίας, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη του ατόμου και τη βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού, μέσα από την αλλαγή της εργασιακής συμπεριφοράς των μελών του*» (Κοντάκος, 2017).

Υπό το πρίσμα της «οργανωσιακής ανάπτυξης», η *σχολική ανάπτυξη* γίνεται αντιληπτή «ως ανάπτυξη ενός μεμονωμένου σχολείου» και διευρύνεται έως την αντίληψή της ως ανάπτυξης του «σχολείου» σε μια *Συστημική συνάρτηση*» (Κοντάκος, 2017γ : 4). *Σκοπός της Σχολικής Ανάπτυξης* αποτελεί η δημιουργία, «σχολείων που μαθαίνουν» (μανθανόντων οργανισμών) ή δημιουργία σχολικών μονάδων ικανών προς αντιμετώπιση: *ενδεχομένων προβλημάτων τους, με ικανότητες αυτοδιαχείρισης, λειτουργικού τομέα και εν γένει ικανών στην προαγωγή των ίδιων των δυνατοτήτων τους και συλλογικού νοητικού τους πηλίκου* (Bouvier, 2013; Κοντάκος, 2016).

Επιπρόσθετα ο όρος *οργανωσιακή αποτελεσματικότητα*, αφορά την ικανότητα ενός οργανισμού και εν προκειμένω της «σχολικής μονάδας», στηριζόμενη στις ίδιες διοικητικές της ικανότητες και με ταυτόχρονη αποφυγή άσκοπων ενεργειών, να *πετυχαίνει, μέσα στο οποιοδήποτε περίπλοκο περιβάλλον και αν λειτουργεί, τον έλεγχο και τη διαχείριση της εσωτερικής και εξωτερικής της αρμονίας με το περιβάλλον, έτσι ώστε να παράγει [...] τα βέλτιστα αναμενόμενα αποτελέσματα από εξωτερικούς και εσωτερικούς της εντολές / υποστηρικτές / συνεργάτες* (Van kersteren, 1996).



Εικόνα 4 Το σχολείο σαν Υποσύστημα που Μαθαίνει.

Πηγή: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (ανακτήθηκε στις 21-5-230)

6.3.2 Παιδαγωγική Σχολική Ανάπτυξη (Π.Σ.Α).

Σε αντίθεση με τις θέσεις της Οργανωτικής Σχολικής Ανάπτυξης (Ο.Σ.Α) η *Παιδαγωγική Σχολική Ανάπτυξη* (Π.Σ.Α), τοποθετεί τη διδασκαλία στο επίκεντρο της ενδοσχολικής εργασίας, προς μια αναβαθμιστική κατεύθυνση της σχολικής μονάδας. Βασικός στόχος της *Παιδαγωγικής Σχολικής Ανάπτυξης* (Π.Σ.Α), αποτελεί η προαγωγή της σχολικής μονάδας, μέσα από μια αλλαγή του τομέα διδασκαλίας, διαμέσου της σκόπιμης και συστηματικής υποστήριξη των διδασκόντων. Η διαδικασία αυτή, συμβάλλει συγχρόνως στην ανάπτυξη και προαγωγή της σχολικής διδακτικής και μαθησιακής κουλτούρας. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, βρίσκεται μια τάση της διδασκαλίας προς την αυτόνομη εργασία και μάθηση των μαθητών, γεγονός που οδηγεί και στη διδασκαλική αποφόρτιση. Οι Klippert & Heinz, προτείνουν στο σημείο αυτό: μια εκπαίδευση στις μεθόδους διδασκαλίας. [..]. Στο τέλος της διαδικασίας κατάρτισης «οφείλουν να έχουν μνηθεί στις αλλαγές» (Κοντάκος Α. 2017). Στα πλαίσια της *Παιδαγωγικής Σχολικής Ανάπτυξης* (Π.Σ.Α), αναμένεται η μαθητική αναβάθμιση βασικών ικανοτήτων που οδηγούν σε αποτελεσματικότερη μάθηση, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της μαθητικής προσωπικότητας και αυτονομίας και προάγουν την κοινωνικότητα. Για την ενίσχυση του γνωστικού υποβάθρου των διδασκόντων της σχολικής

μονάδας προβλέπονται στοχευμένες εκπαιδευτικές επιμορφώσεις, προγράμματα διδακτικής άσκησης, επικοινωνίας κ.λ.π. (Κοντάκος, Α.).

Η «Αλλαγή» αυτή – εν ολίγοις - παρατηρείται στον Παιδαγωγικό τομέα και αφορά την ανάπτυξη, σχεδιασμό και λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Παρατηρείται όμως - σύμφωνα με τον Κοντάκο - το εξής παράδοξο γεγονός : ο σύγχρονος «παιδαγωγικός διάλογος» τροφοδοτείται από τον παραγωγικό οικονομικό τομέα [...] βασικά σε επίπεδο θεωρητικό και επίπεδο ερμηνείας, σχετικά με την κατανόηση και βελτίωση της λειτουργικότητας των σχολικών συστημάτων και οργανισμών (Κοντάκος, 2008, σ. 77-78).

6.3.3 Η Σχολική Ανάπτυξη ως συνάφεια του συστήματος.

Στα τέλη της δεκαετίας του '90, προκύπτει η προσέγγιση της σχολικής μονάδας ως «συνάφεια του συστήματος». Η αντίληψη αυτή, απορρέει από τη διαπίστωση και παραδοχή. ότι η εξέλιξη μεμονωμένων σχολικών μονάδων, περικλείει δραστηριότητες που εντάσσονται σε τρεις οργανωσιακές περιοχές:

1. Ως Οργανωσιακή Ανάπτυξη (Ο.Α).
2. Ως Ανάπτυξη, Διδασκαλίας (Α.Δ) και
3. Ως Ανάπτυξη Προσωπικού (Α.Π).

Η πεποίθηση αυτή, πηγάζει από τη διαπίστωση, ότι οι τρεις προαναφερθέντες τομείς, παρουσιάζουν μια ποικίλη αμφίδρομη / αλληλεξαρτώμενη συνάφεια, με συστημική σύνδεση. Ακόμη, κανείς από τους τρεις τομείς, δεν προηγείται ούτε χρονικά αλλά ούτε και αντικειμενικά. Η βέλτιστη εικόνα που θα μπορούσαμε να εξετάσουμε, θα ήταν η Σχολική Ανάπτυξη (Σ.Α) ως οργανωσιακή, διδακτική και προσωπική ανάπτυξη. Σημειωτέον ότι οι δραστηριότητες ενός εκ των τριών τομέων, επηρεάζει και τους άλλους δύο τομείς» (Κοντάκος, Α. 2017). Αναλύοντας τους τρεις τομείς στους οποίους στηρίζεται η σχολική ανάπτυξη ως συστημική συνάφεια θα λέγαμε ότι: **1. Η Οργανωσιακή Ανάπτυξη (Ο.Α)**, νοείται ως ανάπτυξη και

προαγωγή του σχολικού management και ηγεσίας, δια μέσου εντατικής συνεργασίας του προσωπικού, στενής συνεργασίας με τους γονείς και το κοινωνικό συγκείμενο (εταιρικά ιδρύματα). **2. Η Ανάπτυξη Διδασκαλίας**, αναφέρεται στο συνεργατικό σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, των συνεργατικών project, των κριτηρίων αξιολόγησης, στον τομέα της μαθησιακής κουλτούρας, στη διδασκαλία και στο ίδιο το σχολείο. **3. Η Σχολική Ανάπτυξη**, μπορεί να νοηθεί και στον τομέα του προσωπικού του σχολικού οργανισμού, ως μαθησιακή διαδικασία, του διδακτικού προσωπικού, σε σχέση με τις αντικειμενικά επιστημονικές του ικανότητες, την ικανότητα αντίληψης και αυτοελέγχου. Μπορεί επίσης να εκληφθεί ως η ανάπτυξη της επικοινωνιακής κουλτούρας ή της διαχείρισης συγκρούσεων (Κοντάκος, Α.2017).

6.3.4. Μανθάνων ή ευφύες σχολείο.

Σκοπός της Σχολικής Ανάπτυξης, αποτελεί η δημιουργία, «σχολείων που μαθαίνουν» (μανθανόντων οργανισμών), δηλαδή η δημιουργία σχολικών μονάδων, ικανών για μια πετυχημένη διαχείριση πιθανών προβλημάτων τους, αυτοδιαχειριζόμενες και με ικανότητες αυτοστοχασμού, και εν γένει, ικανές στην προαγωγή των δυνατοτήτων και του συλλογικού νοητικού τους πηλίκου (Bouvier, 2013; Κοντάκος, 2016). Η Σχολική Μονάδα, συνεχώς αυτοαξιολογείται και αυτοσχηματίζεται με σκοπό τη μετεξέλιξή της, δηλαδή τη μετατροπή της σε ένα μανθάνοντα οργανισμό, με μεγάλη κατά συνέπεια επαγρύπνηση, σχετικά με απρόοπτα και άγνωστες καταστάσεις (Bouvier, 2013, σ. 83). Ωστόσο λαμβάνοντας υπόψη την ελληνική πραγματικότητα στη δημόσια εκπαίδευση, η εικόνα του σχολείου ως μανθάνοντα οργανισμού είναι αρκετά θολή (Χατζηαντώνη, 2018, σ. 250).

Η Σχολική Μονάδα, παρουσιάζει την ικανότητα της λειτουργίας της ως «οργανισμό», μόνο στην περίπτωση που πετυχαίνει μια μανθάνουσα διαδικασία που συνδέεται με το μέλλον, δηλαδή με την καθοδήγηση των δράσεών της (αυτοπηδαλιουχούμενη) (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2017). Ως «μανθάνοντες» ονομάζονται οι «οργανισμοί» εκείνοι, στον οποίων τα μέλη, διαρκώς έχουν μια ικανότητα δημιουργίας αποτελεσμάτων, που πραγματικά επιθυμούν, που

καλλιεργούν και διαχέουν νέα υποδείγματα σκέψης, που προάγουν την συνολική φιλοδοξία και μάθηση, ενώ συγχρόνως τα μέλη του οργανισμού, μαθαίνουν να κατανοούν τη συνολική λειτουργία του οργανισμού αυτού (Senge 1990 ; Φεσάκης, 2014). Από μια άλλη οπτική, (Γαβαλάς, 2011), «μανθάνοντα» ονομάζει έναν «οργανισμό», όπου η ομάδα ανθρώπων που το στελεχώνει, συνεχώς βελτιώνει την δημιουργική της ικανότητα σε μεγάλο βαθμό, καθώς και ένα μέλλον που η ίδια οραματίζεται (Γαβαλάς, 2011, σελ. 257).

Η **Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας (Σ.Μ)** ως «μανθάνοντα οργανισμού», αποτελεί συνδυασμό διαφόρων παραγόντων. Για να πετύχουμε μια τέτοια ανάπτυξη και βελτίωση, απαιτείται η εφαρμογή μιας διαρκούς ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η **συστημική ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας**, ως προς τις πέντε διαστάσεις του Luhmann (αντικειμενική, κοινωνική, χρονική, τελεστική και γνωσιακή διάσταση της πολυπλοκότητας), έχει ως τελικό στόχο: *την μετατροπή των σχολείων σε μανθάνοντες οργανισμούς, ικανούς να λειτουργούν αυτόνομα και να επιλύουν μόνοι τους τα οποιαδήποτε προβλήματα τους* (Κοντάκος, 2017). Οι πέντε αρχές που διακρίνουν ένα Μανθάνοντα από ένα Παραδοσιακό οργανισμό είναι σύμφωνα με τους Φεσάκη (2014) και Γαβαλά (2011) οι ακόλουθες:

1. Η Συστημική Σκέψη (*Systems thinking*). Αυτή αποτελεί την πεμπτουσία όλων των υπόλοιπων αρχών και αναφέρεται στην *ικανότητα των μελών του εκάστοτε οργανισμού να θεωρεί τον οργανισμό ως σύνολο και ως «σύστημα»*.

2. Η Προσωπική / ατομική ανάπτυξη (*Personal mastery*). Αναφέρεται στην *ικανότητα των μελών ενός οργανισμού, να αναγνωρίζουν τα ορθά και μη στοιχεία τους, έτσι ώστε να προβαίνουν σε διαρκείς βελτιωτικές κινήσεις*. Στον ορισμό συμπεριλαμβάνονται και ένα σύνολο ατομικών χαρακτηριστικών όπως, ο «έλεγχος, αυτοκυριαρχία αυτογνωσία και αυτοσυνείδηση, η ατομική βούληση, η δημιουργικότητα και αξιακή ιεράρχηση.

3. Τα νοητικά μοντέλα (*Mental montels*), όπου αναφερόμαστε σε ικανότητες αποσαφήνισης των *νοητικών μοντέλων ενός ατόμου*, σαν προαπαιτούμενο βήμα προς μια *συλλογική μάθηση του οργανισμού*, καθώς και το πνεύμα της σύμπνοιας των μελών του οργανισμού.

4. Μια οικοδόμηση κοινού οράματος (***Building shared vision***) για τον οργανισμό, ο οποίος οδηγεί σε μια ομαδική εξελικτική πορεία εφόσον αποτελεί για όλον τον οργανισμό παράγοντα συνεχιζόμενης βελτίωσης και αποτελεσματικής αναβάθμισης.

5. Ομαδική Μάθηση (***Team Learning***). Εδώ αναφερόμαστε στην ικανότητα της προαγωγής μιας συλλογικής νοημοσύνης του οργανισμού, διαμέσου διαλογικών πρακτικών και κοινής τεχνογνωσίας (Senge, ; Γαβαλάς, 2011, σ. 258).

Οι εκπαιδευτικές μονάδες, σαν σύνθετο-λειτουργικό σύστημα, υποβοηθούνται στην συνειδητοποίηση των δυνατών και αδύνατων τους σημείων, με άμεσο σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητά τους. Υπό αυτό το πρίσμα, στην επίδραση της Συστημικής σκέψης, αναφέρεται η διαμόρφωση ενός μοντέλου ***Σχολικής Ανάπτυξης***, που καταγράφει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «μανθάνοντα οργανισμού». Η έννοια της σχολικής ανάπτυξης αποβλέπει στην σχολική αναβάθμιση, λαμβάνοντας υπόψη: «σύγχρονα κοινωνικά τεκταινόμενα και μεταβολές σε κάθε τομέα» (Κοντάκος, 2011: 86).

6.4 Η Σχολική Ανάπτυξη ως Διαχείριση Αλλαγής.

Στην παρούσα ενότητα θα ασχοληθούμε με την *Σχολική Ανάπτυξη ως Διαχείριση Αλλαγής* και θα θέσουμε έναν εύλογο προβληματισμό, δηλαδή : «αν υπάρχει μια κουλτούρα αλλαγής και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της» [...] . (Κοντάκος, 2008 σ. 77). Για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με ένα σαφή βλέμμα στο μέλλον, σε μικροκοινωνικό και μακροκοινωνικό επίπεδο, (άτομο και κοινωνία), η απουσία κουλτούρας αλλαγής, ισοδυναμεί με αποξένωση, αλλά και με ότι αυτό συνεπάγεται «για την προσωπική και συλλογική προοπτική ατομικότητων και συλλογικοτήτων» (Κοντάκος, 2008, σ. 82). Μάλιστα σύμφωνα με τον ίδιο, η σχολική κουλτούρα, ούσα ασταθές μέγεθος, υπόκειται σε μια αδιάκοπη διαμόρφωση και αναδόμηση, μέσα από αλληλεπιδράσεις των μελών μιας σχολική μονάδας και του περιβάλλοντος σε αυτήν, κόσμου. Για να εισάγουμε μια αλλαγή-καινοτομία στην εκπαίδευση, ο κύκλος αυτός πρέπει να διασπαστεί (Finnan, 2000). «Αλλαγή» ενός

οργανισμού νοείται η αλλαγή της κουλτούρας του και αντιστρόφως, εφ' όσον η αλλαγή κουλτούρας, επιφέρει την ίδια συστημική αλλαγή (Κοντάκος, 2008 σ.81). Οι σχολικές μονάδες λειτουργούσες μέσα σε απαιτητικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα πολλαπλών καινοτομιών, που οι ίδιες καλούνται να συντονίσουν, εισάγουν πολλές αλλαγές προκειμένου να αποκτήσουν την διακριτή τους ταυτότητα (αυτοαναφορά), αλλά συγχρόνως και μια επιλεκτική επικοινωνία με τα περιβάλλοντα συστήματα. Αυτό σημαίνει ότι, η εκάστοτε κοινωνία και σχολική μονάδα, οφείλουν να βρουν τρόπους συμπόρευσης και συμμετοχής στη διαδικασία διαμόρφωσης αυτής της αλλαγής (Φεσάκης, 2014).

Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί, διαμέσου μιας συστημικής θεώρησης των σχολικών μονάδων, αποσκοπώντας στην ανάπτυξη εργαλείων διαχείρισης της πολυπλοκότητας αυτών, ώστε να κατορθώσουν την εξισορρόπησή τους τη βελτίωση και εν τέλει την ανάπτυξή τους (Κοντάκος, 2010: σ.75 ; Κοντάκος, 2013: σ. 3).

Ο Schweitzer μας αναφέρει ότι, η 'καινοτομία' αποτελεί μια διαδικασία ή το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας, το οποίο χαρακτηρίζεται ως «νεωτερισμός» για την αξία του [...]. Σαν αντικείμενο καινοτομιών, μπορούμε να εκλάβουμε: προϊόντα, διαδικασίες, παρεχόμενες υπηρεσίες, οργανισμούς, συστήματα (Schweitzer, 2004). [...]. Η επιστήμη και η τεχνολογία, αποτελούν συχνά το ερέθισμα για αλλαγή και καινοτομία. Η τελευταία όμως, αποτελεί μια μαθησιακή και εξελικτική διαδικασία, εξαρτώμενη από κοινωνικούς - πολιτιστικούς παράγοντες και έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας (Stern & Jaberger, 2003). Είναι χαρακτηριστική μια καταγεγραμμένη «αντίσταση» των εκπαιδευτικών συστημάτων στις προσπάθειες εφαρμογής μεταρρυθμίσεων και αλλαγών (Groff, 2013), η οποία, αποτελεί συνηθισμένο χαρακτηριστικό των πολύπλοκων δυναμικών συστημάτων, όταν προσεγγίζονται αναλυτικά και όχι ολιστικά / συστημικά (Sternman, 2001).

Πολλές φορές η διαδικασία της αλλαγής προσκρούει σε εμπόδια, πολλά από τα οποία υπολανθάνουν. Τέτοια μπορεί να είναι: έλλειψη πόρων, έλλειψη υποστήριξης, οριοθέτηση εξουσιών μεταξύ σχολείου και αρχών, νομοθετικές αντιθέσεις κ.λπ. Ο κίνδυνος της σύγκρουσης είναι, επίσης, ένα κοινό δεδομένο της αλλαγής, αφού η αλλαγή ρυθμού, θα φέρει αντιμέτωπες,

όχι μόνο αξίες και δομημένες σχέσεις αλλά και πρόσωπα. Παρατηρούμε τη δυσκολία που θα αντιμετωπίσει ο φορέας της αλλαγής (change agent) κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, αφού θα κληθεί να αντιμετωπίσει *συμφέροντα, προκαταλήψεις, αρνητικές στάσεις, δυσάρεστα συναισθήματα, συγκρούσεις και αυτό που οι Hannan και Freeman (1984) ονόμασαν δομική αδράνεια (structural inertia)* (Ράπτης, Ν. 2006).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι, απαιτούνται *ικανότητες για τη διαχείριση της αλλαγής*. Ως τέτοιες μπορούμε να αναφέρουμε, την *ανάλυση εκτεταμένων σύνθετων συστημάτων, τη συλλογή και επεξεργασία μεγάλου όγκου πληροφοριών, που θα κάνουν πιο εύκολη τη διαδικασία λήψης της αποτελεσματικότερης απόφασης*. Επίσης, *η στοχοθεσία και ο σχεδιασμός αποτελούν προαπαιτούμενες ικανότητες που δρουν υποστηρικτικά στην υλοποίηση της μετάβασης αλλαγής* (Ράπτης, Ν. 2004). Κάθε οργανισμός, διαθέτει *συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την κουλτούρα του, οι μεταβλητές της οποίας (συμπεριφορές, άδηλες φαντασιακές δυνάμεις,) δεν αποτελούν στατικό και παγιωμένο σύστημα*. Με αυτές τις άτυπες παρεμβάσεις και τους μετασχηματισμούς, προκύπτει ένα μέρος των μεταβλητών της κουλτούρας *ως ανάγκης του συστήματος ή σαν αποτέλεσμα αλλαγής της*. *Οι αλλαγές/μεταβολές στην κουλτούρα πρέπει να θεωρούνται «επί τα βελτίω»,* επειδή τοιουτοτρόπως συντελείται μια *«αυτοποιητική αυτορρύθμιση του οργανισμού»* μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα συστήματα του περιβάλλοντα χώρου (Κοντάκος, 2008, σ.80). Όπως επισημαίνει ο Κάντας (1995), εκτός από τις «αλλαγές» που είναι σχεδιασμένες να ανταποκριθούν σε ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις, υπάρχουν και αυτές που επέρχονται *μόνες τους ως παρενέργεια σχεδιασμένης καινοτομίας* (Ράπτης, Ν. 2004). Επίσης, *η στοχοθεσία και ο σχεδιασμός η επίτευξη συναινετικών αποφάσεων, η αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων [...] αποτελούν ορισμένες από τις ικανότητες που θα βοηθήσουν την υλοποίηση της μετάβασης αλλαγής* (Ράπτης, Ν. 2004). Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι στη χώρα μας, υπάρχει ένα *έντονο γραφειοκρατικό σύστημα* και οι οποιοσδήποτε αποφάσεις για αλλαγή, επιβάλλονται από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη (σε επίπεδο Υ.ΠΑΙ.Θ) (Ράπτης, Ν.2004).

6.5 .Μοντέλο Πολύπλοκης Σχολικής Ανάπτυξης

Υπό το συστημικό πρίσμα, με τον όρο *Ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων*, ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται συνειδητά και με πρόθεση μια αλλαγή από τα μέλη του οργανισμού «επί τα βελτίω». Αποτελεί μια πρόβλεψη που περιλαμβάνει μια διαρκή και συνεχιζόμενη πορεία με στόχο μια βελτιωμένη και επιθυμητή κατάσταση λειτουργίας στις σχολικής μονάδας. Η *Σχολική Ανάπτυξη*, περιλαμβάνει διαδικασίες στο τέλος των οποίων τα σχολεία: «οφείλουν να έχουν αναπτύξει μια νέα πολυπλοκότερη συστημική κατάσταση, ως οργανισμοί που πηδαλιουχούν, στοχάζονται και οργανώνουν οι ίδιοι τον εαυτό τους». Η ανάπτυξη όλων των λειτουργικών τομέων της σχολικής μονάδας, και των στοιχείων που τους συνθέτουν, προσεγγίζονται σε συστημική συνάρτηση και η ανάπτυξη της εκάστοτε σχολικής μονάδας, συνάδει με την ανάπτυξη του συνολικού σχολικού συστήματος και αυτό στη συνέχεια, με τα συγκυριακά σημαίνοντα περιβάλλοντα του, έως και το επίπεδο μιας παγκόσμιας κοινωνίας (Κοντάκος, 2018, σ. 134).

Η *Σχολική Ανάπτυξη*, η οποία αποτελεί ένα απαραίτητο εργαλείο για τη σχολική αποτελεσματικότητα, έχει οικοδομηθεί πάνω σε μια βάση που λαμβάνει υπόψη της την περιβαλλοντική μεταβλητότητα και την ανάγκη της σχολικής μονάδας να προσαρμοστεί σε αυτή. Μια εύστοχη και επιτυχημένη σχολική ανάπτυξη, προϋποθέτει ένα λεπτομερή ρεαλιστικό σχεδιασμό, και κυρίως τη συνειδητή δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής μονάδας. Εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς θεωρητικού υπόβαθρου, οι σημερινοί ερευνητές επιδιώκουν ισομορφισμούς μέσα από τη συστημική προσέγγιση δηλαδή μέσα από την επιστήμη της πολυπλοκότητας (Αγγελάκου, Π. 2018, σ.33). Θεωρώντας ως δεδομένο, ότι το θεμέλιο της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί η ανάπτυξη της εκάστοτε σχολικής μονάδας, (Κοντάκος, 2016), ο σχεδιασμός της Ανάπτυξης της Σχολικής Μονάδας αποτελώντας ένα στρατηγικό σχέδιο για τη σχολική βελτίωση, θα οφείλει να ξεκινά από τη σχολική μονάδα με διαμόρφωση συστηματική και στοχευμένη. Μάλιστα το φαινόμενο της Ανάπτυξης Σχολικής Μονάδας, πρέπει να προσεγγίζεται με τρόπο αυτοπαρατηρητικό, επειδή η σχολική μονάδα σαν σύστημα διακρίνεται από τις ιδιότητες της ομοιόστασης, της προσαρμογής,

εξέλιξης, αυτοαναφοράς, αυτοποίησης, αυτορρύθμισης, υπεράρθρωσης, και ολότητας (Κοντάκος, 2016).

Η ένταξη της Συστημικής θεωρίας στην εκπαίδευση, ανοίγει το δρόμο για μια θεωρία της *Συστημικής, ή Πολύπλοκης Σχολικής Ανάπτυξης, (Π.Σ.Α)*, η οποία πρεσβεύει ότι *το κάθε μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσπαθεί να επιφέρει μεταβολές με στόχο τη βελτίωση της σχολικής λειτουργικότητας τόσο στο σύστημα όσο και στον οργανισμό* (Κοντάκος, 2016). Ωστόσο, στη χώρα μας, το εκπαιδευτικό σύστημα, είναι *συγκεντρωτικό* και οι περισσότερες αλλαγές, εξακολουθούν να εισάγονται από τα κεντρικά όργανα ή φορείς, χωρίς να λαμβάνεται ουσιαστικά υπόψη η γνώμη/άποψη των *άμεσα εμπλεκόμενων, στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Ράπτης, Ν.2004). Γίνεται αντιληπτό δηλαδή ότι, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις «αποτυπώνονται» μόνο στα χαρτιά και επιχειρούνται με ένα συστημικά - οργανωσιακά ανακόλουθο και ανορθόδοξο τρόπο. Θεμελιώδη λίθο της εκπαίδευσης αποτελεί «*το σχολείο*», το οποίο, βάσει της συστημικής θεωρίας εκλαμβάνεται ως «*Σύστημα*» (Bouvier, 2013 ; Κοντάκος, 2016). Η υφιστάμενη γνώση σε ένα κοινωνικό σύστημα, οφείλει να μπορεί να αναπαριστά επαρκώς την πραγματικότητα (που θα πρέπει να ελέγχει) και να διαθέτει η ίδια (η γνώση) πολυπλοκότητα και αυτοέλεγχο σε αναστοχαστικές διαδικασίες διακυβέρνησης (Luhmann, 1971). Η ικανότητα *αναστοχασμού* και συνεπώς η *συγκρότηση γνωσιακής πολυπλοκότητας*, μπορεί να χαρακτηριστεί όλο και περισσότερο, ως η πλέον *επείγουσα και απαραίτητη για τα αναπτυγμένα κοινωνικά συστήματα* (στο πλαίσιο της υπερπολυπλοκότητας που παρουσιάζουν) (Κοντάκος, 2016). Ως εκ τούτου, μια *πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης*, οφείλει: να *ανιχνεύει, να αναδεικνύει, να θεματοποιεί, να συσχετίζει, να εξηγεί και να ερμηνεύει, όλες τις δομές (πόρους, ρόλους, διαδικασίες, υποσυστήματα, αποτελέσματα) και τις σχέσεις που αυτές αναπτύσσουν μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους, σε συστημική συνάρτηση*. Μια ενδιαφέρουσα σύνθεση των ανωτέρω, παρουσιάζεται στο προτεινόμενο από τον Ι. Θεοχαρόπουλο (2009, σελ. 188 κ.ε.) μοντέλο εισαγωγής αλλαγών στη σχολική μονάδα [...]. Ως *οντολογία, (knowledge engineering)* ορίζεται, ο ιδιαίτερος τρόπος «*με τον οποίο μια νοητική οντότητα αντιλαμβάνεται την ύπαρξή της*» (Heidegger, 1951). Η *οντολογική διάσταση* στην περίπτωσή μας, αφορά την *οργάνωση της γνώσης σχετικά με το σύστημα, με τρόπο συμβατό με*

τα γνωσιακά συστήματα των στοιχείων / μελών του [...]. Ως εκ τούτου, μια θεωρία Σχολικής Ανάπτυξης, πρέπει να είναι πολύπλοκη, δηλαδή να αναπτύσσει συμβατό βαθμό πολυπλοκότητας με την πολυπλοκότητα του πεδίου που ερευνά, προοιγνώνει και προβλέπει. Αυτό συνεπάγεται ότι μια **Πολύπλοκη θεωρία Σχολικής Ανάπτυξης**, (Π.Θ.Σ.Α) οφείλει να διακρίνει και να συμπεριλαμβάνει στην περιγραφή και την πρόγνωση μιας (ενδεχομενικής) βελτιωμένης λειτουργίας του σχολείου ως μονάδας και όλες τις δομικές και λειτουργικές πτυχές του. Ως αντικειμενικά πεδία της Θεωρίας Σχολικής Ανάπτυξης (Θ.Σ.Α), μπορούν να ορισθούν μόνο μεμονωμένα σχολεία, ως κοινωνικά συστήματα στον εκπαιδευτικό τομέα. Ως επιμέρους ερευνητικά αντικείμενα, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται οπωσδήποτε, μέθοδοι μεταρρύθμισης σχολείων, οι ίδιοι οι μεταρρυθμιστικοί στόχοι, μέτρα για την εκπαίδευση των δασκάλων, οι δυνατότητες πηδαλιούχησης / διακυβέρνησης, η ανάπτυξη ποιότητας σε επίπεδο διδασκαλίας, ηγεσίας, συνεργασιών, κλίματος και κουλτούρας (Κοντάκος, 2016, σ. 86- 87). Μια Πολύπλοκη θεωρία Σχολικής Ανάπτυξης (Π.Θ.Σ.Α), εν κατακλείδι, οφείλει: **1.** να αναδεικνύει τη συνύφανση του υλικού και άυλου στοιχείου και να εστιάζει στις αναδυόμενες καταστάσεις των συστημάτων. **2.** Να συμπεριλαμβάνει την Τεχνολογία (ως μηχανική και ως μηχανή) στη διασύνδεση και αλληλεπίδρασή της, με όλους τους τομείς σχεδιασμού, λειτουργίας και ανάπτυξης του σχολείου (η τεχνολογία γίνεται διδακτική, αξιολογική, διαχειριστική κ.λπ., δηλαδή μια τεχνολογία ανάπτυξης όλων των τομέων και του ίδιου της του εαυτού) και να αναδεικνύει την εμπλοκή και τη συμμετοχή της, στην αναδυόμενη σχολική πραγματικότητα. Τέλος, **3.** να δίνει έμφαση στο ρόλο των Τ.Π.Ε. στην εργαλειοποίηση και στον επιχειρησιακό σχεδιασμό της επικοινωνίας, στη μοντελοποίηση, στην ανάπτυξη και δόμηση οργανωσιακής γνώσης / μάθησης, στην εξόρυξη και αξιοποίηση των απεριόριστων δεδομένων που προκύπτουν κατά την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων (Κοντάκος, 2016, σ. 86- 87).

Ο σχεδιασμός σχολικής ανάπτυξης, θα πρέπει ακόμη, να περιλαμβάνει σαφείς και προκαθορισμένους στόχους, να καταγράφει με ακρίβεια και σαφήνεια τα δέοντα μέτρα που πρέπει να ληφθούν σε σχέση με τους πόρους, και όλους εκείνους τους παράγοντες (τεχνολογικά μέσα, κ.λπ), που μπορούν να

συμβάλλουν σε αυτή, (Σχολική Ανάπτυξη), εφόσον ένα σύστημα που στοχεύει στην ανάπτυξή του, οφείλει να στοχεύσει σε μια σύγκλιση των στόχων του, των ικανοτήτων των πρωταγωνιστών εντός του πλαισίου της σχολικής μονάδας και των υποσυστημάτων που δρουν εντός αυτής, σε σχέση πάντα και με άλλους παράγοντες, όπως τις δομές, τη διακυβέρνηση τις τεχνολογίες και τις εσωτερικές και εξωτερικές συμπράξεις της σχολικής μονάδας (Καλαβάσης, 2007 σ. 44).

Η συστημική βελτίωση, αφορά τη σύμπραξη πέντε φάσεων που κάθε μία συνιστά προαπαιτούμενο της επόμενης. Αναλυτικότερα η πρώτη φάση αφορά την οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας και περιλαμβάνει την έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί γύρω από την οργανωσιακή ανάπτυξη και τις προκλήσεις που αυτή καλείται να διαχειριστεί, ώστε να αποβεί πραγματοποιήσιμη η διαδικασία της αλλαγής. Η δεύτερη, αναφέρεται στις καινοτομίες που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η τρίτη αναφέρεται στη διαχείριση αλλαγής και η τέταρτη στην ανάπτυξη της μαθησιακής ικανότητας εκ μέρους των μαθητών/τριών και επικεντρώνει στις «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και στα δίκτυα». Τέλος η πέμπτη αφορά τη συστημική βελτίωση και περιλαμβάνει την γνωστική επίδραση όχι μόνο των εθνικών αλλά και διεθνών σπουδών όσον αφορά [...] τις διαφοροποιημένες προσεγγίσεις σχετικά με τη σχολική και συστημική μεταρρύθμιση. Με αυτόν το τρόπο επιδιώκεται η Σχολική Ανάπτυξη η οποία: αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας αναβαθμισμένης λειτουργικής κατάστασης της σχολικής μονάδας (Κοντάκος, 2015).

Επιπρόσθετα στοιχεία που οδηγούν στη Σχολική Ανάπτυξη και σημαίνοντες παράγοντες μιας διαδικασίας σχεδιασμού, αποτελούν η αυτοβελτίωση και η αυτοαξιολόγηση. Αυτό υποστηρίζεται επειδή, μέσω αυτών των παραγόντων, δύναται να πραγματοποιηθεί η αυτοανάλυση και ανανέωση της σχολικής μονάδας, που αποτελούν βασικούς στόχους της Σχολικής Ανάπτυξης (Creemers & Kyriakides, 2008). Μόνο όταν επιτυγχάνεται η **Συστημική Σχολική Ανάπτυξη**, η οποία αποτελεί μια συνεχή μανθάνουσα διαδικασία συνδεδεμένη με το μέλλον, η σχολική μονάδα είναι σε θέση, να λειτουργεί σαν ένας οργανισμός που είναι ικανός να καθοδηγεί από μόνος του όλες τις δράσεις του, αυτό-πηδαλιούμενος και με ευελιξία, να οργανώνεται

και να αναπαράγεται μέσω δικών του στοιχείων και πληροφοριών, με δική του αυτοστοχαζόμενη ικανότητα των πεπραγμένων του (Κοντάκος & Αγγελάκου , 2017).

Συχνά παρατηρείται, όπως προαναφέραμε, η «αντίσταση» των εκπαιδευτικών συστημάτων στις προσπάθειες εφαρμογής μεταρρυθμίσεων (Groff, 2013), γεγονός που αποτελεί συχνό χαρακτηριστικό των πολύπλοκων συστημάτων, στην περίπτωση μιας αναλυτικής και μη συστημικής προσέγγισης (Sterman, 2001). Αξιοποιώντας τα συστημικά, εννοιολογικά εργαλεία, θα μπορούσαμε να πούμε σχηματικά, ότι η ανάπτυξη κάθε σχολείου ως νοηματικής οντότητας, συζεύεται με την ανάπτυξη του συνολικού σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος και αυτό με τη σειρά του, με τα «σημαίνοντα» περιβάλλοντά του και με το ίδιο το κοινωνικό σύστημα (Κοντάκος, 2016, σ.70).

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα- Σύνοψη - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Σύνοψη: Υπό το πρίσμα της *Συστημικής θεωρίας*, η «σχολική μονάδα» εκλαμβάνεται ως ένα *σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας*, που με τη σειρά της αποτελεί *υποσύστημα διευρυμένων συστημάτων*, όπως η κοινότητα, η κοινωνία, ο πολιτισμός. Επομένως, υπάρχει μια αυτοαντίληψη της λειτουργικής σχέσης «μέρους και όλου». Ταυτόχρονα, «η σχολική μονάδα» εμπεριέχει υποσυστήματα, όπως τους εκπαιδευτικούς, και εκπαιδευόμενους, τις διδακτικές τεχνικές, τα επίσημα προγράμματα, καθένα από τα οποία συνεισφέρει «εφ' ων ετάχθη».

Συμπεράσματα: Η *Συστημική θεωρία* προσέδωσε μια νέα οπτική στην κατανόηση των λειτουργιών μιας *σχολική μονάδας*, στην οποία εμπλέκονται ρόλοι και πρόσωπα, και διατηρούνται δομές και στοιχεία. Αυτά όλα μαζί συλλειτουργούν, συνεργάζονται, αλληλεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται. Άμεσο στόχο, αποτελεί η *επιτυχία και προαγωγή των εκπαιδευτικών στόχων*. Εν κατακλείδι, η νέα οπτική που προσδίδει η *Συστημική θεωρία*, προέκυψε τη στιγμή που πλέον *καθίσταται εμπράκτως κατανοητή η ελλιπής συμβολή παραδοσιακών αντιλήψεων* (και απλουστευμένων μοντέλων) που περιέγραφαν τις σχέσεις αιτίου - αποτελέσματος (Κοντάκος, 2016: 33).

Μόνο στην περίπτωση επίτευξης της *Σχολικής Ανάπτυξης*, η σχολική μονάδα είναι σε θέση να λειτουργήσει ως αυτοπηδαλιουχούμενος, αυτοστοχαζόμενος και αυτό-οργανωνόμενος οργανισμός (Κοντάκος, 2017, σ. 87). Επιπλέον, οι *εκπαιδευτικοί μηχανισμοί* διαθέτουν κάποια *σχετική αυτονομία*, συγκριτικά με κοινωνικούς μηχανισμούς, για αυτό και οποιαδήποτε αλλαγή τους προέρχεται εκ των έσω (Μπουζάκης, 2006 : 33). Κατά συνέπεια, *το σύστημα δομεί το περιβάλλον, κι όχι το αντίθετο* (Willke, 1996: 27).

Προκειμένου να επιτευχθεί η *σχολική ανάπτυξη*, είναι απαραίτητη η βοήθεια της νομοθετικής εξουσίας, η οποία βρισκόμενη σε αντιστοιχία με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις κοινωνικές απαιτήσεις, θέτει με σαφήνεια και δεσμευτικότητα, *κοινά πρότυπα* για όλα τα σχολεία, εξασφαλίζοντας παράλληλα την *ποιότητα της σχολικής εργασίας και υποστηρίζοντας το σχολείο ως σύνολο*. Με τον τρόπο αυτό, *το σχολείο προσαρμόζεται στις εσωτερικές και εξωτερικές μεταβολές, αναπτύσσει δικό του πολιτισμό και νοημοσύνη και αποκτά τις ικανότητες της αυτοοργάνωσης, του αυτοστοχασμού και της αυτοπηδαλιούχησης* (Κοντάκος & Κιούση, 2009 : 29 ; Κοντάκος, 2016 : 57 - 58).

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα : Στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα με τις ατέρμονες ανακατατάξεις πληθυσμών, την ύπαρξη πολεμικών συρράξεων που ταλανίζουν την παγκόσμια πολιτική πραγματικότητα, τις ακούσιες (μεταναστευτικό) και εκούσιες μετακινήσεις των πληθυσμών, (οικονομικοί μετανάστες) τις οικονομικές κρίσεις, τα καλπάζοντα τεχνολογικά επιτεύγματα, την εύκολη και γρήγορη δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφορία, καθώς και την εύκολη διάχυση της γνώσης μέσω (διαδίκτυου, ιστοσελίδων e-books, ηλεκτρονικής πλατφόρμας) κ.λ.π, αντιλαμβανόμαστε την πολυτιμότητα και χρησιμότητα της *Συστημικής θεώρησης και οπτικής στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας*, εφόσον μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη σχολική μονάδα *στη βάση μίας σφαιρικής σύλληψης και αντίληψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Ο ρόλος του σχολείου όπως τον γνωρίσαμε όντας μαθητές/τριες, χωρίς να αμφισβητείται ή να ακυρώνεται, αρχίζει πλέον να καθίσταται ένας θεσμός ο οποίος, αργά αλλά σταθερά, μετατοπίζεται από τον πρωταγωνιστικό ρόλο που κατείχε επί της εκπαιδευτικής σκηνής. Αντ' αυτού, υπεισέρχονται στα εκπαιδευτικά δρώμενα,

όλα εκείνα τα μοντέλα μάθησης που υποστηρίζουν τη Συστημική ανάπτυξη και προσέγγιση, εφόσον η ίδια η μάθηση αποτελεί μια δυναμική και όχι πάγια ή στατική διαδικασία. Αυτό υποδηλώνει ότι ούτε ο θεσμός του σχολείου δεν μπορεί να αποτελέσει πλέον ένα θεσμό στατικό και άκαμπτο, αλλά μέσα στα νέα ρεύματα και τάσεις της εποχής μιας παγκόσμιας πολυπλοκότητας, οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα τεχνολογικά, πολιτικά πολιτισμικά, κοινωνικά και παγκόσμια ρεύματα στην εκπαίδευση. Οι προτάσεις για περαιτέρω ερευνητικές διαδικασίες πάνω στον τομέα της Συστημικής Ανάπτυξης στην εκπαίδευση, αποτελούν πλέον μια απαραίτητη αναγκαιότητα, τη στιγμή που η ίδια η σημερινή μας καθημερινότητα αποτελεί την τέλεια πρακτική εφαρμογή της συστημικής οπτικής σε μια κοινωνία, χαρακτηριζόμενη από πολυπλοκότητα και μεταβλητότητα. Αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση, και την εντός αυτής σχολική μονάδα να κυριαρχεί πρωταγωνιστικά κατά κύριο λόγο, επαυξάνουμε την ανάγκη για παροντική και μελλοντική επιστημονική διερεύνηση της Συστημικής Σχολικής Ανάπτυξης, η οποία ήρθε για να μείνει και να διερευνηθεί, μέσα σε μια αέναη κοινωνική, τεχνολογική, γνωστική, πολιτική και πολιτιστική πολυπλοκότητα, εντός της οποίας λειτουργούν όλα τα συστήματα, υποσυστήματα και υπερσυστήματα της σημερινής παγκόσμιας κοινωνίας μας, όπως και ο ίδιος ο σχολικός οργανισμός, τον οποίο εξετάσαμε στην παρούσα μελέτη, σύμφωνα με τη Συστημική θεωρία του N. Luhmann.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσσα

Αγγελάκου, Ε.-Π. (2018). *Συστημική Σχολική Ανάπτυξη* : Παραδείγματα Εκτελεστικής Οντολογίας. στο Κοντάκος & Καλαβάσης (επιμ). *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού* τ. 10. σ.33-47

Ainscow 1997. «Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης» στο Ε. Τάφα (επιμ).*Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα ,1997.

Althusser, L. (1983). *Θέσεις*. (Positions, Μετάφρ.). Αθήνα: Θεμέλιο.

Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. (Γ. Γρόλλιος, Επιμ.-Εισαγ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Αρβανίτη Γιαννούλα, Ζαγκανίκα Σ., Κουμπιάδης, Σ. Παπαδόπουλος, Χ. Πολυχρονάκη, Χ. Σπύρου, Σ. Τσιπά, Γ. (2018). Η ανάπτυξη Διδασκαλίας ως Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας : Ένα παράδειγμα Μικροέρευνας. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* τ.χ 10.. σ. 213-219.

Αρβανίτη,Ε.(2011)*Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Στο Μαλαφάντης, Κ.Δ.Μ. Σακελλαρίου, Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*.

Αθήνα : Διάδραση: 539-551. (Τόμος Β'). Ανακτήθηκε στις 17-4-23

Από τον δικτυακό τόπο
https://www.academia.edu/3124434/%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC_%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%BD%CE%B5%CF%89%CF%84%CE%B5%CF

[%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CE%9C%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CE%AD%CE%B3%CE%B3%CE%B9%CF%83%CE%B7?email_work_card=thumbnail](#)

Baker , E., Chung, G., and Herman, J. (2009). *Ontology-based educational design : Seeing is believing*. Los Angeles, CA : CRESST. στο, Κοντάκος, Καλαβάσης (επιμ). *Οντολογία και σχολική Κουλτούρα τ. 11, σ. 46*).

Ballantine, J. & Hammack, F. (2015). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Μια συστηματική ανάλυση*. (Υ. Κοσμά & Π. Κουρμένταλα, Μετάφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο

Banks, O. (χ.χ.). *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Bernstein, B. "Studien zur Sprachlichen Sozialisation, Dusseldorf, 1981, στο Πυργιωτάκης, (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2009.

Βενέτη, Φεσάκης, Κοντάκος, Καλαβάσης, (2018). «Αγωγή του Ψηφιακού Πολίτη και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός». στο Κοντάκος, & Καλαβάσης (επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*. τ.χ 10. Σελ 48-70.

Βιτατζάκης, Ν.Β (1996). *Η ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα εκδόσεις INTERBOOKS

Bouvier, A. (2013). *Μάνατζμεντ και Γνωστικές Επιστήμες*. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Ι*. Αθήνα: Διάδραση.

Γαβαλάς, Δ. (2011). *Συστημική Σκέψη και Εκπαίδευση. Συμβολή στο ζήτημα της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης.

Γκίβαλος, Μ. (2003). *Επιστήμη, Γνώση και Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος

Γράβαρης, (2005). Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική .στο Δ. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης,(επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική:μεταξύ κράτους και αγοράς*, σ. 27-50.Αθήνα Σαββάλας.

Capra, F (2015). The Systems View of Life. A Unified conception of mind, matter and life. *Cosmos and History : The Journal of Natural and Social philosophy* 11(2) : 242-249. στο Μπάμπαλης 2018:159-178

Coleman, J., et al. (1966). *Equality of educational opportunity.*: Αποτελεσματικά σχολεία . Μύθος ή πραγματικότητα; ανακτήθηκε στις 28-5-23 από : <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio/>

Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
Δεκλερής,

Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήση.

Everard, B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζαβλάνος, Μ. (2003).*Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

Ζωγόπουλος, Ε. (2011). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Τα Εκπαιδευτικά, 101-102, 37-51.

Γίρουκ, Η. (2010). *Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική*. Στο Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Hargreaves, A (2009). *Change on the fourth way*. στο Α.,Κοντάκος & Φ, *Καλαβάσης* (επιμ).*Θέματα Εκπ/κου. Σχ/σμού*, τευχ. 3. *Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, σ.77-87 .Αθήνα Ατραπός.

Hollins, E. (1996). *Πολιτισμός σε σχολική μάθηση: Αποκαλύπτοντας το βαθύ νόημα*. New Jersey: Lorens Erlbaum et al.

Husen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου: μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. (Π. Χατζηπαντελή, Μετάφρ.). Αθήνα: Προτάσεις.

Θεοχαρόπουλος, Ι. (2009). Συστημικές, Κυβερνητικές προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Εφαρμογή στο σχεδιασμό την ανάπτυξη και τη υλοποίηση πληροφοριακού συστήματος, για την ανάπτυξη εικονικών κοινοτήτων συνεργασίας και μάθησης εκπαιδευτικών [Διδακτορική Διατριβή] . Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Πληροφορικής, Πειραιάς.

Καλαβάσης, Φ. (2007). Ορισμένες αρχικές επισημάνσεις για την έννοια του σχεδιασμού εκπαιδευτικών μονάδων. Στο Καλαβάσης & Κοντάκος (επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τόμος 1, σ.14-19. Αθήνα: Ατραπός.

Καλαβάσης, Φ. (2007). Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών μονάδων. στο Καλαβάσης, Φ. Κοντάκος, Α. (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*: (Τομ. 1, σ.13-28). Αθήνα: Ατραπός.

Καλαβάσης Φ. (2016). «Εισαγωγή: Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση». Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 8, «Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση» σελ. 21- 25, Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-48-4

Κάντας, Αρ. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. (3ο μέρος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκος, Α., (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων, στο Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τ. Β', ΕΑΠ, Πάτρα.

Καράμπελας, Κουρουτσίδου, Ράπτης, (2019). «Οντολογία και Σχολική Κουλτούρα: Η νομοθεσία Διαμορφώνει τη Σχολική Κουλτούρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;» Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 11. *Η πολυπλοκότητα στο Σχεδιασμό και στην Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων*, σ. 37. -53.Αθήνα Διάδραση.

Καρβούνη, Δ. (2014). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα*. Τα εκπαιδευτικά. 109-110, 75-87

Κασσωτάκης, Μ, (1981).*Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα*. Γρηγόρης, Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ./Φωτιάδου - Ζαχαρίου,Τ, (2002). «Η Εφαρμογή και η Εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα. στο Κασσωτάκης (επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός .Θεωρία και Πράξη*, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα (73-100).

Κασσωτάκης, Μ. Φλουρής, Γ. (2003) *Μάθηση και διδασκαλία (τ.Α)*. Μάθηση .Αθήνα: (Αυτοέκδοση).

Κατσέλη, Χ. (2014). *Το σχολείο ως ανοιχτό 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

Καψάλης, Α. (2005). «Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου» στο *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Επιμ. Α. Καψάλης, Εκδόσεις Παν. Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 3-30.

Kim, D. H. (1999). *Introduction to Systems Thinking*. Pegasus Communications στο Μπάμπαλης, Θ. 2018: 159-160.

Κοντάκος, Α., Παπαγεωργίου, Ι., Κιούση, Μ. (2007). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Στο Φ. Καλαβάσης, Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 1*. Αθήνα: Ατραπός.

Κοντάκος, Α. & Κιούση, Σ. (2009). Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τ. 2. Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων*, σ. 26-48. Αθήνα: Ατραπός.

Κοντάκος, Αν. (2009). Διαμορφώνοντας μια Κουλτούρα Εκπαιδευτικής Αλλαγής. Στο Α. Κοντάκος και Καλαβάσης Φρ. (Επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. τ. 3. Αλλαγή στη Διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, σ. 77- 86. Αθήνα: Ατραπός. ISBN: 978-96—459-010-3.

Κοντάκος, Α. (2011), «Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία» Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τ.4, Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, τ.4 σ.75-92.. Αθήνα Διάδραση. 75-92. ISBN 978-960-9541-70-1

Κοντάκος, Α. (2013). Το νόημα της «κρίσης» ως κρίση του νοήματος. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 5. Κρίση και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση

Κοντάκος, Α. (2013). «Τα κοινωνικά δίκτυα: ένα επικοινωνιακό παραπροϊόν της σύγχρονης κοινωνίας; Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Θεωρίας των Κοινωνικών Συστημάτων του N.Luhmann». Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 6, Κρίση και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση (σελ. 148-175).

Κοντάκος, Α. (2013). 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 [150] Σχολική Μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα, (Επιμ.) Αναστάσιος Κοντάκος, Φραγκίσκος Καλαβάσης.

Κοντάκος, Α. (2014). *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 (2016). Α. «Σκέψεις για μια πολύπλοκη θεωρία σχολικής ανάπτυξης». Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 8, *Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, σελ. 67-95, Αθήνα: Διάδραση ISBN: 978-618-5059-48-43

Κοντάκος, Α. - Αγγελάκου Ε-Π. (2016). «Από τις Θεωρίες Σχολείου στη Σχολική Ανάπτυξη». Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ.8, *Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση*, Αθήνα:Διάδραση.ISBN:978-618-5059-48-4 3

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. (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. (2018). «Μοντέλο διάγνωσης συστημικής επάρκειας ως ανάπτυξης πολυπλοκότητας και εφαρμογής στη σχολική ανάπτυξη : μια αναδυτική πρόταση», στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: τ.10, Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Εφαρμογές της Συστημικής Προσέγγισης και η Εκπαιδευτική Μηχανική της .σ.127-153.Αθήνα :Διάδραση.

Κοντάκος, Α., Παπαδόσηφου, Μ., Αγγελάκου, Ε.-Π., (2019). Από την επιμέρους ποιότητα στην πολυπλοκότητα ως δείκτη οργανωσιακής ευεξίας στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: τ.11,σ . 55-76 .Εκδόσεις 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.

Klippert & Heinz, (στο Κοντάκος, Α.), *Μάθημα Σχολική Αποτελ/τα - Σχολική Βελτίωση* [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. σ.26).

Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κρουσταλλάκης, Γ. *Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κύριο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (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.

Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung 2*. Opladen, σελ. 73 κ.ε. και Willke, H. (1989). *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften*. Weinheim/ N. York (Juventa), σελ. 120 κ.ε., στο Willke 1993, σελ. 46.

Λούμαν, Ν. (1995). *Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων* (Αντ. Μακρυπίδης, εισ.-επιμ.). Αθήνα: Σάκκουλα.

Ματσαγγούρας, Η. (2004) . *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος* Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-πειθαρχία-Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1992). *Το δέντρο της γνώσης. Οι βιολογικές ρίζες της ανθρώπινης νόησης*. (Σ. Μανουσέλης, μτφρ.) Αθήνα : Κάτοπτρο.

Μαυροφίδης, Θ. (2018). *Κοινωνία και Σύστημα. Εισαγωγή στη σύγχρονη Σύστηματική θεωρία*. Αθήνα. Πατάκης.

Μαγκλάρας, Β. (2013). *Θεωρίες κοινωνικών συστημάτων. Parsons, Luhmann, Habermas*. Αθήνα: Σιδέρης. ISBN 978-960-08-0639-7.

Μετοχιανάκης, Η.Γ. (2008) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Ηράκλειο.

Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2014). Από την Αγωγή στην εκπαίδευση. Επισημάνσεις στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Αθήνα: Διάδραση. Στο Κοντάκος Α., Καλαβάσης Φ. (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ.10, σ. 195 - 196.

Μπέλλος, Π., Λ. (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.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδ. Μπένου.

Μπουζάκης, Σ.(2006) *Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*. Αθήνα, Gutenberg,

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 2010

Ντολιοπούλου, Ε. (1999) *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα:Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Νικολάου, Ε. (2017). Η Συμβολή της Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους Ανάπτυξη. στο Καλαβάσης (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*., (Τομ. 9, σ. 291-304). Αθήνα: Διάδραση.

Νικολάου, Ε. (2018). Η συμβολή της οικολογικής προσέγγισης στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών της

σχολικής ηλικίας. στο Στο Α. Κοντάκος, Α. & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.). Θέματα εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: τ.10, σ.79. Αθήνα :Διάδραση.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1997) . *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων. Χτίζοντας τα θεμέλια για τη στρατηγική Διοίκηση των Ανθρώπων. Εκδόσεις ΑΝΙΚΟΥΛΑ. Θεσσαλονίκη.ISBN13 9789605160456*

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

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα* . Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000): *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα, Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παντελή, Σ. (2010). *Τα Μυστικά της Ομαδικής Επιτυχίας*, Εκδόσεις: Αθήνα.

Παπάς, Α. (1990) *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*, Αθήνα : Βιβλία για όλους, 1990, c1987. Έκδοση Α.Π.Θ Κέντρο Πληροφόρησης.

Παπαναούμ, Ζ.(1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη.

Περπερίδης, Παύλος. (2008) *Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην Κριτική Παιδαγωγική Θεωρία*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διδακτορική Διατριβή ανακτήθηκε στις 24-4-23, από το δικτυακό τόπο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18926#page/1/mode/2up>

Πυργιωτάκης , Ι. Ε (2006). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*. Εκδ. Πεδίο. Αθήνα,

Πυργιωτάκης, Ι. Ε (2008). Πρακτικά 4^ο Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου 2006 Συγγραφέας Πυργιωτάκης, Ι. Gutenberg, Αθήνα 2008. ISBN 978- 960- 01- 1189- 7

Πυργιωτάκης, Ι. Ε (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2009.

Ρακιτζής, Χ. « Οι Τ.Π.Ε υπό το πρίσμα της Συστημικής θεωρίας,» 2^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή για τη Διαχείριση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 21-23 Οκτωβρίου 2016, <http://synedrio.epepe.gr>

Ανακτημένο στις 20-4-23 από το δικτυακό τόπο https://www.academia.edu/30904869/%CE%9F%CE%B9%CE%A4%CE%A0%CE%95%CF%85%CF%80%CF%8C%CF%84%CE%BF%CF%80%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%A3%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82?email_work_card=thumbnail

Ράπτης, Ν. «Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία». Επιστημονικό Βήμα, τ. 6, Ιούνιος 2006.

Ribble, M. (2009) *Digital Citizenship in Schools* (p.166). ISTE. στο Βενέτη, Φεσάκης, Κοντάκος, Καλαβάσης, (2018), Αγωγή του ψηφιακού πολίτη και Εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τ.10* σ. 48-71.

Σαϊτής, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).

Σαϊτής, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση*. Αθήνα: Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ.

Σαϊτή, Α., Χ. & Σαϊτής Χ., Αθ. (2012). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτς, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Servogianni, 1995, στο Κοντάκος, (2017). [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις] Μαθήματος Σχολική Αποτελεσματικότητα και Σχολική Βελτίωση. 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

Scheerens, στο Κοντάκος, (2017)[Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Μαθήματος: *Σχολική Αποτελεσματικότητα και Σχολική Βελτίωση*. 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

Solomon, D. & Theiss, J. (2013), *Interpersonal Communication. Putting Theory into Practice* στο Θέματα. Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, τ. 10, σ. 197.

Σταμάτης, Π.Ι., & Κόνσολας, Μ .Ν. (2009). Η επικοινωνία ως παράγοντας αλλαγής και διακυβέρνησης εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* τ.χ. 3, 251-264, Αθήνα: Ατραπός.

Σταμάτης, Π. & Κόνσολας, Μ. (2011). Επικοινωνιακό άγχος και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων: ερευνητική προσέγγιση. *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ.χ. 3, *Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, τ 4, σ.129-147

Σταμάτης. Π., (2018). Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Διδασκαλίας με επικοινωνιακά χαρακτηριστικά. στο *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ.10 , σ. 199-200.

Sterman, J. D. (2001). *System Dynamics Modeling: Tools for Learning in a Complex World*. California Management Review, 43(4), 8-25.
<http://doi.org/10.2307/41166098>

Slattery, P. (2006). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών στη Μεταμοντέρνα Εποχή*. Νέα Υόρκη: Routledge,

Yuchtman E./ S. Seashore, "A System Resource Approach to Organizational Effectiveness. American Sociological Review p.32, 1967, στο Willke 1996.

Φεσάκης, Γ. (2014). «Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Πρακτικής ως οργανωσιακό πρότυπο για ευφρείς εκπαιδευτικές μονάδες και ως παιδαγωγικό μοντέλο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». 3^η Διεθνής Συνάντηση Εργασίας . *Schools as learning organizations – Η Σχολική μονάδα ως ένας «Οργανισμός που Μαθαίνει» . Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων. Ανακτήθηκε στις 17-4-23 από τον ιστότοπο https://www.academia.edu/30904869/%CE%9F%CE%B9_%CE%A4%CE%A0%CE%95_%CF%85%CF%80%CF%8C_%CF%84%CE%BF_%CF%80%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%BC%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%A3%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%CF%82?email_work_card=thumbnail

Φεσάκης, Γ. & Λαζακίδου, Γ. (2014). *Εφαρμογές της μοντελοποίησης και της προσομοίωσης δυναμικών συστημάτων στη διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών οργανισμών*. Στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, τ. 8, Συστημική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τεχνολογική και Παιδαγωγική Συνύφανση, σελ. 97-135, Αθήνα: Διάδραση. ISBN: 978-618-5059-48-

Fullan, M. (2016) *The New Meaning of Educational Change*, Fifth Edition. Teachers College Press. Kindle Edition στο Κοντάκος Καλαβάσης (επιμ.) *Θέματα Εκπ/κου. Σχ/σμού*, τ. 11, σ. 46.

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 19-4-23 από το δικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/publication/340660148_Diacheirise_tes_allages_kai_tes_kainotomias_ste_scholike_monada_E_periptose_tes_axiopoieses_ep_harmogon_kai_biblion_Eprouxemenes_Pragmatikotetas

Sweeney, L.B. (2001). *When a butterfly Sneezes. A Guide for Helping Kids*. Explore Interconnections in our World through Favourite stories. Waltham : Pegasus Communications. στο Μπάμπαλης 2018: 159-160).

Τάσης, Θ. (2012). Ο διάλογος Habermas και Luhmann. Ηλ. Περιοδικό Θέσεις, Τεύχος 119, περίοδος : Απρίλιος – Ιούνιος, 2012. Ανακτήθηκε στις 21-5-23 από <http://tinyurl.com/y72jj8y7>

Τριλιανός, Α. (2004). Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα

Τριλιανός, Α.(2011).*Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*. Εκ. Γρηγόρη Αθήνα

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση

Υφαντή, Α. Α.(2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* , τ. 113,σ.57-63.

Vas, R ., (2007). *Educational ontology and knowledge testing*. Electronic journal of knowledge Management 5(1), pp 123-130. στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιστ. Επιμ. Σειράς), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τ,χ 11*, σελ. 37-53.

Van kersteren,(1996) στο Κοντάκος 2017 [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Μαθήματος *Σχολική Αποτελεσματικότητα και Σχολική Βελτίωση*. 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.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Χατζηδήμου, Δ. (2007) *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και στην Πράξη της Διδασκαλίας*, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε Πανεπιστημιακές σημειώσεις διδάσκοντα καθηγητή Αναστασίου Κοντάκου.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Συμβολή στη Διάχυση της Παιδαγωγικής Σκέψης*. Αθήνα: Κυριακίδη

Χρηστάκης, Κ. *Στοχεύοντας σε ένα Σύγχρονο και Δημιουργικό Σχολείο*. Επιστημονικά άρθρα, ημερομηνία δημοσίευσης 20-9 -21
Ανακτήθηκε στις 19-4-23 από τον δικτυακό τόπο:

<https://meallamatia.gr/stochevontas-se-ena-sygchrono-kai-dimiourgiko-scholeio/>

Χρυσafiδης Κ. (2014). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1(2), 86–104.

Wilke, C. (1996). *Εισαγωγή στη Συστημική Θεωρία*. (Ν. Λίβος μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική

Weber, M. (1983). *Βασικές έννοιες Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Κένταυρος.

Ξωχέλλης. Π., Δ. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Allard M. /E.R. Carlson, (1963). «The Generality Of Cognitive Complexity», στο *Journal of Social Psychology* 59, 1963, p. 73-75.

Almond, G, / Verba, S. (1963), *The civic Culture* . Princeton University Press.

Arthurr, J. Davies, I. and Hahn, C. (eds) (2008), σ. 60, The SAGE. *Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. London: SAGE.

Ainscow, M., (1997). *Towards Inclusive Schools* τελευταία ανάκτηση στις 25-5-23 από τον δικτυακό τόπο: [DOI:10.1111/1467-8527.00002](https://doi.org/10.1111/1467-8527.00002)

Baker et al. (2009). *Equality: From Theory to Action*. Palgrave Macmillan.

Baker et al. (2009). *Ontology based educational design: Seeing is believing*. Los Angeles, CA; CRESST.

Baecker, D. (1997). *The Meaning of Culture*. [Zeppelin University](http://www.zepelin-university.de). Τελευταία ανάκτηση στις 24-5-23 από [DOI:10.1177/0725513697051000004](https://doi.org/10.1177/0725513697051000004)

Baecker D. (2003). *Organization and management*. Frankfurt : Suhrkamp

Behrends, Th. (2001) : *Organisationskultur und innovatitaet: eine kulturtheotetische Analyse des Zusammenhangs zwischen sozialer Handlungsgrammatic und innovativem Organisationsverhalten*. Mering und Muenchen : Rainer Hampp Verlang.

Berger, P.–Th Luckmann, (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* . Frankfurt 1969.

Bertalanffy, L. Von (1968). *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. New York BRrazilien.

Bertalanffy, L. Von. (1973). *General system theory: foundations, development, applications*. New York:G. Brazille. τελευταία ανάκτηση στις 21-

[https://monoskop.org/images/7/77/Von Bertalanffy Ludwig General System Theory 1968.pdf](https://monoskop.org/images/7/77/Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf)

Bieri. J. / Blaker, E. (1956). «The Generality of Cognitive Complexity in the Perception of People and Inkblots». *Journal Of Abnormal and Social Psychology* 53, 1956, p.112-117.

Bieri. J., (1966). «Cognitive Complexity and Personality Development », στο O.J Harvey (επιμ. έκδ.) *Experience structure and Adaptability*. New York

Buckley W., «Society As A Complex Adaptive System» in Buckley (επιμ. Εκδόσεις), *Modern Systems Research for The Behavioral Scientist*, Chicago 1968p. 490-513.

Boulding K., (1966). *The impact of the Social Sciences*, New Brunswick, N. J. στο Willke 1996.

Bronfenbrenner ,U., & Morris, P,A. (1998), *The ecology of developmental processes*, In W. Damon & R.M. Learner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp.993-1028). Hoboken, NJ : John Wiley, στο Νικολάου, 2018, σελ. 79

Buckley, Walter (1968) “Society as a complex and Adaptive system” στο του ίδιου (επιμ, έκδ.) *Montern Systems Reaserch for the Behavioral Scientist* , Chicago 1968, p. 490-513. Buckley,

Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Davies & Guppy, N (1997). *Globalization and educational reforms in Anglo-American democracies* . *Comparative Education review* , 41(4): 435-459.

Deutsh K. (1969)., *Politische Kybermetik*, Freiburg 1969.

Durkheim, E. 1977,*Uber die Teilung der socialen Arbeit*, 1893, Frankfurt. στο Willke, 1996.

Easton D/Hess (1962) *The children political world*. Midwest journal of political science, No 6(229-246).

Everard, K.B., Morris, G. and Wilson I. (2004) *Effective School Management*, 4th ed., London: Chapman Publications

Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. 2., durchgesehene Auflage. München: Urban & Schwarzenberg

Forrester J., *World Dynamics* , Cambridge, Mass, 1971.

Fullan, M.(1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Finnan, C. (April 2000) *Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others?* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. ED446356).

Gaskell, M., (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. New York: McGraw – Hill. Hayes, H.M., (1994). The new strategic consideration. *Bussiness Horizon*, 7(3) May – June: 52 – 59.

Groff, J. S. (2013). *Dynamic Systems Modeling in Educational System Design & Policy*. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2(2), 72-81. <http://doi.org/10.7821/naer.2.2.72-81>

Goodman, M. (1997). *Systems Thinking: What, Why, When, Where and How ?* *Systems Thinker* 8(2) : 5-7.

Hargreaves, A, (1995), *Selfmanaging schools and development planning, Haos or control?* *School organization: Formely of School organization*, 15(3), 215-227.

Hargreaves, A, (2002) *Sustainability of educational change: The role of social geographies* . *Journal of Educational Change*, 3 189- 214.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). *The seven principles of sustainable leadership*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass

Hopkins, D. & Levin, B. (2010, August 25). *Government policy and school development*. *School leadership & management: Formerly school organization*, 20, 15-30.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). «*School and system improvement: A narrative state-of-the-art review*». *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.

Hoy W.A.& Ferguson, J (1989), «*A theoretical Framework and Exploration Of Organization Effectiveness Of schools*. in J.L. Burdin (Editor) *School Leadership*, Sa GE London.

Hoy, W. and Miskell, C., (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.

Hoy, W. and Miskell, C., (2013). *Educational Administration Theory Research and Practise*, Lane, Akers, Inc, New York

Hollins, E. (1996). *Culture in school learning :Reavealing the deep meaning*. New Jersey Lawrence Erlbaum Associates.

Jones (1996), G,R (1996). *School development planning, in Jersey primary Schools a contingency analysis School organization. Formely School organization*.16(3).

Jorde – Bloom, P., (1988). *Closing the gap: An analysis of administrator and teacher perceptions of organizational climate in the early childhood Settings*. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*

Kohn, M. L.(1981).*Personlichkeit, Beruf ynd soziale Schichtung*, Stuttgart.

Kantz, D & Kahn,R, L. 1978. *The Social Psychology of Organizations*, John Wiley, 2nd ed. New York.

Knudsen, Eric I. (2007). *Fundamental Components of Attention*. Stanford University.

Lawton, D. (2012). *The politics of the school curriculum*. Routledge. White, J. (Ed.). (2003).

Luhmann, N. (1964). *Funktionen und folgen formaler organisation*. Berlin: Duncker und Humblot.

Luhmann, N. (1971). *Sinn als grundbegriff der soziologie*. In: J. Habermas & N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?*, p. 25-100. Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1972). *Rechtsoziologie*, 2 τόμοι, Reinbek 1972.

Luhmann, N. (1973). *Vertrauen. Ein Mechanismus der reduction sozialer Komplexitat*, εκδ. , Stuttgart 1973(a).

Luhmann, N. (1976). «Generalized Media and the Problem of Contingency». Στο *Loubser et al. Exploration in General Theory in Social Science. Essays in Honor of Tancot Parsons* , New York pp. 507-532.

Luhmann, N. (1977). *Interpenetration*. Zum Verhältnis personaler und sozialer systeme, Zeitschrift für Soziologie.

Luhmann, N. (1981) *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Vol. 2. Frankfurt am Main:

Luhmann, N. (1984) *Sociale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1986). *The Autopoiesis of Social Systems*. F. Geyer, & J. van der Zouwen, *Sociocybernetic Paradoxes*, (172-192). London: Sage.

Luhmann, N. (1996). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. 6. Aufl., Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1997). *Die gesellschaft der gesellschaft* (Bd. 1, Bd. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2013a). Luhmann, N. (2013). *A Sociological Theory of Law* (M. Albrow, Ed.) (2nd ed.). Routledge.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. Dordrecht: Reidel. Maturana, H. (1985). *Erkennen*

McCroskey, J.C. Richmond, V. P. & McCroskey, L.L. (2006). *An intruduction to communication in the classroom. The role of communication in teaching and training*. USA. Pearson

Meyer, H. D., Rowan, B. (2006). *Institutional Analysis and the study of Education*. State University Of New York Press, Albany. Retrieved on 25 May 2023 from https://www.academia.edu/6427023/Institutional_Analysis_and_the_Study_of_Education

Miller, J. *Living Systems*. New York . κ.α . 1978.

Miller, J.G (1971). *Living Systems. The group*. *Behavioral Science*, 16,302-398.

Minsky Marvin, *The Society of Mind*, New York 1988.

Mortimore P.(1995)., «Effective Schools: Current Impact and Future Potential» Inaugural Lecture. *Institute of Education*, Lonndon.

Norman, D. *Memory and Attention: An Introduction to Human Information Processing* , New York-London 1976.

(OECD), (2010). Organization for Economic Co-Operation and Development Inspired by Technology. Driven by Pedagogy A Systemic Approach toTechnology-Based School Innovations. Retrieved on 25 May 2023 from <http://www.oecd.org/education/ceri/inspiredbytechnologydrivenbypedagogyasystemicapproach totechnology-basedschoolinnovations.htm>

OECD, (2017). Education for a Bright Future in Greece , Reviews of National Policies for education, OECD Publishing, Paris στο Κοντάκος Καλαβάσης (επιμ). 2019, σ. 37 -53.

Parsons, T. (1951), *The Social Systems*. The free press. Chicago.

Parsons, T. (1959) .*General Theory on Sosiology*. In Merton R. (επιμ). *Sosiology today*, New York. p.3-38.

Parsons, T. (1960) Parsons, T. *Structure and process in modern societies*. Glencoe: Free Press.

Parsons,T. (1968). *Social Interactionin International Encyclopedia of the Social Sciences*. (επιμ. έκδοση), .D.Sills tom. 7, New York 1968,p. 429-441.

Parsons, T./G. Platt, (1973). *The American University*. Cambridge, Mass,

Parsons, T. (1991) “The School Class as a social system” στο A, H, Halsey, J.Floud & C

Peterson , K. & Deal, T. (1998).: «How leaders influence the culture of schools». *Educational Leadership* , vol,56 (1).

Porras & Robertson (1992.) Framework for Organizational Change

https://www.researchgate.net/figure/Porras-and-Robertsons-1992-Framework-for-Organizational-Change_fig8_36416432

Pringle P., *On the Parallel Between Learning and Evolution*. in Buckley, W. (επιμ. έκδοση) *Montern Systems Reaserch for the Behavioral Scientist* , Chicago 1974, p. 259- 280.

Probst G., (1985). «Regeln des systemischen Denkens» in Probst. G./Hans Siegwart (επιμ. Έκδοση). *Integriertes Management*, Paul Haupt Bern-Stuttgart

Ribble, M. (2011). *Digital Citizenship in Schools* (2 εκδ.). ISTE.

Richmond,V.P.,. & McCroskey, J.C (2005). *Handbook of instructional communication. Retorical and relational perspectives*. USA Routledge.

Rolff, H.-G. (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz

Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1992). *Power in the classroom. Communication, control and concern*. USA: Routledge.

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Publishing.

Simmons, C.J., & Cooper, P.J. (2011). *Communication for the classroom teacher*. USA: Pearson Education, Inc.

Stoll, L.&Fink. (2005), *It's About Learning What's in it for Schools?* August ανακτημένο από DOI :[10.4324/9780203994795](https://doi.org/10.4324/9780203994795)

Sterman, J. D. (2001). System Dynamics Modeling: Tools for Learning in a Complex World. *California Management Review*, 43(4), 8-25.

Schweiker - Marra, K. (1995). Examining the relationship between School culture and teacher change. Εισήγηση Συνεδρίου. Eastern Educational Research Association, Hilton Head SC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412182).

Stachowiak, H. 1965, "Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle" in *Studium Generale*, 1965, p.432-463.

Seiler, B. (επιμ. Έκδ.) *Kognitive Strukturiertheit*, Stuttgart 1973.

Schweitzer, M. 2004, *Globalisierung als Innovation*. In: E. Schwartz (Hrsg), Nachhaltiges innovationsmanagement. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.

Stern, Th. & Jaberg, H. (2003). *Erfolgreiches, innovationsmanagement: Erfolgsknoten-Grundmuster-Fallbeispiele* (2.Auflage). Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler.

Schroder, H.M / Suedfeld, P. (1971). (επιμ. Έκδ.) *Personality Theory and Information Processing*, New York.

Trilling, B.&Fandel, C .(2012). *21st century Skills :Learning for Life in our times* .USA : Jossey- Bass.

UNESCO, 2012,

United Nations General Assembly (2000) 55/2 United Nations Millenium Declaration New York.

Von Bertalanfy., (1968). *General Systems*. Theory: Foundations, Denelopment, Applications. New York. Braziller.

Walter, M. (2009). Participatory Action Research. Social Research Methods. In A. Bryman(Ed.) ανακτήθηκε από τον δικτυακό [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPers.aspx?ReferenceID=1172865](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPers.aspx?ReferenceID=1172865) Social Research Methods (pp. 151-158). London: The Falmer Press.

White, J. (Ed.). (2003). *Rethinking the school curriculum*. Taylor & Francis.

Wiener, N. (1961). *Cybernetics; or, Control and Communication in the animal and the machine*. New York: MIT Press.

Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr Verlag (Erstausgabe 1922

Richmond , V.P., & McCroskey, J. C. (2005). *Handbook of instructional communication Retorical & relational perspectives*, USA : Routledge.
Anderson, (επιμ.) *Education, Economy and Society*, Free Press New York, 1961.

Νόμοι και Διατάγματα:

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, ΦΕΚ 109/A/1-8-2017: *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.* Ανακτημένο στις 17-4-22 από το δικτυακό τόπο [https:// - FEK-2017-Tefxos A-00109-downloaded - 17 04 2023.pdf](https://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1)

Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου,

Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.
<http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1>

Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.

ΦΕΚ 109/A/1-8-2017 το **Προεδρικό Διάταγμα 79/2017** με τίτλο "Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων." Ανακτημένο στις 24-4-23 από το δικτυακό τόπο:

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/228231_fek-gia-tin-organosi-kai-leitoyrgia-nipiagogeion-kai-dimotikon

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, ΦΕΚ 109/A/1-8-2017: Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. <https://www.enomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek109a-1-8-2017>.

Υπουργείο Παιδείας (2016). *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα:*

Συχνές ερωτήσεις Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο:

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/prosfiges-odigos-ekpaideusis-EL.pdf>