



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Πώς βιώνουν και πώς οραματίζονται το σχολείο τους οι μαθητές
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συμμετοχική μελέτη περίπτωσης σε ένα
Λύκειο της Ελλάδας»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ: Ευάγγελος Αλαφροπάτης Α.Μ.00566

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Στεφανία Μαρίνα Γιαννακάκη

ΒΟΛΟΣ 2025

Ο Ευάγγελος Αλαφροπάτης, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Πώς βιώνουν και πώς οραματίζονται το σχολείο τους οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συμμετοχική μελέτη περίπτωσης σε ένα Λύκειο της Ελλάδας», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ

Ευάγγελος Αλαφροπάτης

*Στην οικογένεια μου
για την υπομονή που επέδειξε σε όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την επιστημονική στήριξη και την αδιάκοπη ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, για τη συνεργασία και την προθυμία τους να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει στους συναδέλφους του σχολείου για τη βοήθεια, τη συνεργασία και το θετικό κλίμα που συνέβαλε καθοριστικά στην υλοποίηση της εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ τη διευθυντική ομάδα του σχολείου για τη στήριξη, την κατανόηση και τη διευκόλυνση της πρόσβασης στις απαραίτητες πληροφορίες και διαδικασίες.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη σημασία και τις δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών στη σχολική αλλαγή, αναγνωρίζοντας τους ως ενεργούς φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ως παθητικούς αποδέκτες. Μέσα από μια συμμετοχική και πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση που υλοποιήθηκε σε Λύκειο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καταγράφονται και αναλύονται οι εμπειρίες, οι αντιλήψεις και οι προτάσεις των μαθητών/τριών σε τρεις βασικούς τομείς της σχολικής ζωής: τη μαθησιακή διαδικασία, τη σχολική διοίκηση και κουλτούρα, καθώς και τη συνεργασία εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας.

Η έρευνα βασίστηκε τόσο σε ποσοτική (ερωτηματολόγιο), όσο και σε ποιοτική ανάλυση δεδομένων μέσω ομάδων εστίασης (focus groups) και ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη συλλογή και επιβεβαίωση των συμπερασμάτων, ακολουθώντας τη φιλοσοφία της «έρευνας με τους/τις μαθητές/τριες». Τα ευρήματα φωτίζουν τις πραγματικές εμπειρίες των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον, τις αντιλήψεις τους για τη λειτουργία του σχολείου και το όραμά τους για μια πιο συμμετοχική, συμπεριληπτική και παιδαγωγικά ουσιαστική εκπαίδευση.

Στόχος της μελέτης είναι να αναδείξει τη φωνή των μαθητών/τριών ως πηγή γνώσης και μοχλό εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, ενισχύοντας τη συζήτηση για ένα δημοκρατικό σχολείο που μαθαίνει από όλα τα μέλη της κοινότητάς του.

Λέξεις-κλειδιά

μαθητική φωνή, σχολική αλλαγή, συμμετοχή μαθητών, δημοκρατική εκπαίδευση, συμμετοχική έρευνα, συμπεριληπτικό σχολείο

Abstract

This thesis investigates the significance and potential of student participation in school change, recognizing students as active agents of the educational process rather than passive recipients. Through a participatory and multi-method research approach conducted in a Greek senior high school (Lyceum), the experiences, perceptions, and proposals of students are recorded and analyzed in three key areas of school life: the learning process, school administration and culture, and collaboration within and beyond the school community.

The research was based on both quantitative data (questionnaire) and qualitative data analysis through focus groups, with the active involvement of students in the collection and validation of findings, following the philosophy of "research with students." The results shed light on students' real experiences within the school environment, their views on school functioning, and their vision for a more participatory, inclusive, and pedagogically meaningful education.

The aim of the study is to highlight the student voice as a source of knowledge and a driving force for educational transformation, strengthening the dialogue surrounding a democratic school that learns from all its community members.

Keywords

student voice, school change, student participation, democratic education, participatory research, inclusive school

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iii
Περίληψη.....	iv
Λέξεις-Κλειδιά.....	iv
Abstract.....	v
Key words.....	v
Περιεχόμενα.....	vi
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό και θεσμικό πλαίσιο της έρευνας.....	5
2.1. Το σχολείο ως έννοια και θεσμός.....	7
2.2. Η σχολική αλλαγή.....	9
2.3. Ο Ρόλος των Μαθητών στη Σχολική Αλλαγή.....	11
2.4. Η «μαθητική φωνή» και η πρακτική εφαρμογή της.....	12
2.5. Το αναλυτικό πρόγραμμα: Ορισμός, Εξουσία και Κοινωνικός Ρόλος.....	15
Κεφάλαιο 3: Ανασκόπηση Ερευνών.....	18
3.1. Τι συνιστά ποιοτική μάθηση και διδασκαλία.....	18
3.2. Προσδιοριστικοί παράγοντες της μαθητικής ευημερίας στο σχολείο.....	20
3.3. Η επίδραση των σχέσεων στην μαθητική ευημερία και επίδοση.....	22
3.4. Η μαθητική συμμετοχή στην πράξη.....	23
3.5. Το όραμα των μαθητών για το ιδανικό σχολείο.....	26
Κεφάλαιο 4 : Μεθοδολογία έρευνας.....	28
4.1. Η συμμετοχική έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη.....	28
4.2. Σημασία του Πολυμεθοδικού (Μικτού) Ερευνητικού Σχεδιασμού.....	29

4.3.Βήματα της ερευνητικής διαδικασίας.....	30
4.4. Σκοπός και ερωτήματα της παρούσας έρευνας.....	31
4.5. Περιγραφή του Σχολείου και της ερευνητικής ομάδας μαθητών.....	32
4.6. Ποσοτική Έρευνα: Ερωτηματολόγιο, τύποι ερωτήσεων και ανώνυμη συμμετοχή.....	34
4.7. Ποιοτική φάση έρευνας.....	37
4.8. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	39
Κεφάλαιο 5: Περιγραφικά αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας	42
5.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	42
5.2. Ακαδημαϊκό προφίλ μαθητών.....	46
5.3.Ψυχοσυναισθηματική κατάσταση μαθητών και σχολικό κλίμα.....	55
5.4. Ικανοποίηση από τα γνωστικά αντικείμενα, τις πρακτικές διδασκαλίας και το ωρολόγιο πρόγραμμα.....	69
5.5. Στάσεις και προτιμήσεις ως προς την αξιολόγηση.....	74
5.6.Συμμετοχή, φωνή & λήψη αποφάσεων.....	77
5.7. Αντιλήψεις για τους κανόνες και τη δίκαιη εφαρμογή τους.....	85
5.8. Ανοιχτές απαντήσεις.....	88
Κεφάλαιο 6 : Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	93
6.1. Διαφορές μεταξύ των φύλων.....	93
6.1.1. Φύλο και επίπεδα άγχους ή πίεσης.....	94
6.2. Επίδραση της σχολικής επίδοσης στις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο...	95
6.2.1. Επίδοση και αντίληψη του σχολείου ως περιβάλλοντος μάθησης.....	95
6.2.2. Επίδοση και ισότιμη εφαρμογή των κανόνων.....	96

6.2.3. Επίδοση και αντίληψη για τη σημασία του σχολείου.....	97
6.2.4. Επίδοση και αντίληψη του σχολείου ως χώρου μάθησης.....	99
6.2.5. Επίδοση και χρόνος μελέτης.....	100
6.3. Συμμετοχή, φωνή και ποιότητα σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.....	101
6.3.1. Συμμετοχή στη σχολική κοινότητα και αντιλαμβανόμενη αξία του σχολείου.....	101
6.3.2. Συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και σχέσεις με τους συμμαθητές.....	103
6.3.3. Ενδιαφέρον καθηγητών για τις μαθητικές απόψεις και αντιλαμβανόμενη ποιότητα σχέσεων.....	106
6.3.4. Συμμετοχή σε σχολικές δράσεις και ποιότητα σχέσεων με συμμαθητές.....	108
6.4. Μαθητική συναισθηματική εμπειρία και αντιλαμβανόμενη αξία σχολείου.....	110
6.5. Συμμετοχή, σχέσεις και αντίληψη για τους σχολικούς κανόνες.....	112
6.5.1.Βαθμός συμμετοχής των μαθητών στη σχολική κοινότητα και βαθμός συμφωνίας με τους σχολικούς κανόνες.....	113
6.5.2. Ποιότητα σχέσεων μαθητών-καθηγητών και αντιλήψεις για τη δίκαιη εφαρμογή των κανόνων.....	115
6.6. Η Αντίληψη των Μαθητών για το Σχολείο ως Χώρο Μάθησης και οι Διαπροσωπικές τους Σχέσεις.....	117
6.7. Διαφορές μεταξύ των τάξεων του Λυκείου.....	119
6.7.1. Συναισθήματα μαθητών ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν.....	120
6.7.2. Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων με βάση την τάξη φοίτησης.....	121
6.7.3. Βαθμός Ικανοποίησης από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα με Βάση την Τάξη Φοίτησης.....	123
6.7.4. Η Αποτελεσματικότητα των Τεχνολογιών Διδασκαλίας ανά Τάξη Φοίτησης.....	125
6.7.5. Το Σχολείο ως Περιβάλλον Μάθησης ανά Τάξη Φοίτησης.....	127

6.7.6. Οι Σχολικοί Κανόνες ανά Τάξη Φοίτησης.....	128
6.7.7. Άποψη για την Ισότιμη Εφαρμογή των Σχολικών Κανόνων ανά τάξη φοίτησης.....	130
6.7.8. Αντιλαμβανόμενο Ενδιαφέρον Καθηγητών για τις μαθητικές απόψεις ανά τάξη φοίτησης.....	131
6.7.9. Αντιλαμβανόμενο κλίμα Συνεργασίας ανά τάξη φοίτησης.....	132
6.7.10. Ενθάρρυνση Φιλικών Σχέσεων από το Σχολείο ανά τάξη φοίτησης.....	134
6.8. Ανακεφαλαίωση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας.....	135
7. Θεματική ανάλυση ομάδων εστίασης.....	138
7.1 Ποιοτική Αποτύπωση Μαθητικής Εμπειρίας.....	138
7.1.1 Θετικά Σημεία της Σχολικής Ζωής.....	139
7.1.2 Αρνητικά Στοιχεία – Δυσκολίες και Προβληματισμοί Μαθητών.....	140
7.2 Κίνητρα Φοίτησης και Σκοπός της Σχολικής Παρουσίας.....	142
7.3 Σχέσεις στο Σχολικό Περιβάλλον.....	143
7.3.1. Σχέσεις με Εκπαιδευτικούς.....	144
7.3.2 Σχέσεις με Συμμαθητές.....	145
7.3.3 Ισότητα και Δίκαιη Μεταχείριση στο Σχολείο.....	146
7.3.4 Αυθεντικότητα και ευκαιρίες για έκφραση στο Σχολείο.....	147
7.4 Η Έννοια της Μάθησης και οι Διδακτικές Προσεγγίσεις.....	148
7.4.1 Η Έννοια της Μάθησης από την Οπτική των Μαθητών.....	148
7.4.2 Μέθοδοι Διδασκαλίας.....	149
7.4.3 Εμπόδια στη Μάθηση.....	150
7.4.4 Τι Θέλουν να Μάθουν οι Μαθητές.....	150
7.4.5 Παράγοντες που Διευκολύνουν τη Μάθηση.....	152
7.5 Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων και Δημοκρατία στο Σχολείο.....	153

7.5.1.Προτάσεις για Ενίσχυση της Μαθητικής Συμμετοχής.....	155
7.6 Οραματισμός του Ιδανικού Σχολείου.....	155
7.6.1 Ιδανικό Σχολείο – Προσανατολισμός στον Μαθητή.....	156
7.6.2 Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών – Σεβασμός, Κατανόηση και Ισότητα.....	157
7.6.3 Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας – Συμμετοχή και Διαφάνεια.....	157
7.6.4 Το Σχολείο ως Βάση για το Μέλλον.....	158
7.7 Συγκεντρωτική Ανάλυση Συμπερασμάτων ποιοτικής έρευνας.....	159
7.8. Συνολική Εκτίμηση.....	161
Κεφάλαιο 8: Συνάφεια Ερευνητικών Ερωτημάτων, Συμπεράσματα και Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις.....	163
8.1. Σύνδεση Ερευνητικών Ερωτημάτων με Ποιοτικά και Ποσοτικά Αποτελέσματα.....	163
8.2. Συνολική αποτίμηση ευρημάτων.....	168
8.2.1. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	169
8.2.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	169
8.2.3. Τελική σκέψη.....	170
Βιβλιογραφία.....	171
Παράρτημα.....	181

Κεφάλαιο 1 : Εισαγωγή

“Students should not only be seen as recipients of education, but as active participants in shaping it.”

UNESCO, Education 2030 Framework for Action

Η έννοια της συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή και ειδικότερα στη διαδικασία της σχολικής αλλαγής αποτελεί ένα από τα πλέον επίκαιρα και συζητούμενα ζητήματα της σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας και εκπαιδευτικής πολιτικής (Levin, 2000). Η παιδαγωγική επιστήμη, επηρεασμένη από τις αρχές της δημοκρατικής εκπαίδευσης, της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της θεωρίας των δικαιωμάτων του παιδιού, αναγνωρίζει πλέον όλο και περισσότερο τον ρόλο των μαθητών όχι ως παθητικών αποδεκτών των σχολικών πρακτικών, αλλά ως ενεργών υποκειμένων που έχουν άποψη, εμπειρία και δυνατότητα ουσιαστικής συμβολής στη βελτίωση του σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τη σημασία και τις δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών στη σχολική αλλαγή, μέσα από μια συμμετοχική και πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση που υλοποιήθηκε σε ένα Λύκειο ενταγμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εργασία εστιάζει στην καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των εμπειριών, των απόψεων και των προτάσεων των μαθητών σε σχέση με τρεις βασικούς τομείς της σχολικής πραγματικότητας:

1. τον τομέα της σχολικής μάθησης (αντικείμενα, περιεχόμενο και μεθοδολογία),
2. τον τομέα της σχολικής διοίκησης και κουλτούρας (τρόποι συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος) και
3. τον τομέα της συνεργασίας εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας (σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και επικοινωνία του σχολείου με τους κηδεμόνες των μαθητών/τριών).

Κεντρικός στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη της «φωνής» των μαθητών ως πηγής γνώσης για το πώς βιώνεται η σχολική καθημερινότητα και ως μοχλού αλλαγής για τη βελτίωση των σχολικών συνθηκών. Μέσα από τη διερεύνηση των εμπειριών τους και του οράματός τους για το σχολείο, επιχειρείται να απαντηθεί ένα διπλό ερευνητικό ερώτημα στο πώς αντιλαμβάνονται

οι μαθητές τη σημερινή σχολική πραγματικότητα και πώς φαντάζονται μια πιο συμμετοχική, συμπεριληπτική και παιδαγωγικά ουσιαστική εκπαίδευση.

Με βάση τις παραπάνω στοχεύσεις, διαμορφώνονται τα ακόλουθα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

Ποια είναι η εμπειρία και οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών αναφορικά με:

τη μαθησιακή διαδικασία (περιεχόμενο, μεθοδολογία, αξιολόγηση),

τη σχολική διοίκηση και κουλτούρα και τις δυνατότητες συμμετοχής τους,

τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές, αλλά και ευρύτερα το σχολικό περιβάλλον;

Πώς οραματίζονται οι ίδιοι οι μαθητές/τριες τη βελτίωση:

της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των συνθηκών μάθησης,

της συμμετοχής τους στη σχολική ζωή,

της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας;

Τα ερωτήματα αυτά αποτελούν τον ερευνητικό πυρήνα της μελέτης και αποσκοπούν στην ανάδειξη της μαθητικής φωνής ως καταλύτη για τη δημοκρατική ανανέωση του σχολείου και την ενίσχυση της συμμετοχικής του λειτουργίας.

Η έρευνα υιοθετεί συμμετοχικά χαρακτηριστικά τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας όσο και στη φιλοσοφία της. Συγκεκριμένα, υιοθετεί πολυμεθοδική ερευνητική προσέγγιση με την συμμετοχή των μαθητών/τριών ως ερευνητών/τριών η οποία περιλαμβάνει: α. τη χρήση κλειστού ερωτηματολογίου απευθυνόμενου σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου, β. τη διεξαγωγή ημιδομημένων ομάδων εστίασης (focus groups) με μαθητές/τριες Α΄ και Β΄ Λυκείου και την ενεργή συμμετοχή μαθητών/τριών στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων μέσω της συγκρότησης μιας μαθητικής ερευνητικής ομάδας αποτελούμενης από 12 μαθητές/τριες Α΄ και Β΄ Λυκείου, επιτρέποντας, έτσι, τη σφαιρική κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου. Οι μαθητές/τριες δεν αντιμετωπίζονται ως απλά «αντικείμενα μελέτης», αλλά ως συμμετέτοχοι της ερευνητικής διαδικασίας, σε ρόλο ερευνητή, με την υποστήριξη και καθοδήγηση των υπευθύνων της έρευνας. Αυτή η επιλογή συνάδει με τη θεωρητική προσέγγιση της «έρευνας με τα παιδιά» (*research with children*), σύμφωνα με την οποία η ενεργητική συμμετοχή τους συμβάλλει τόσο στην ενίσχυση της εγκυρότητας των δεδομένων όσο και στη χειραφέτηση των ίδιων των παιδιών (Mason & Watson, 2014).

Η διεθνής βιβλιογραφία, ιδιαίτερα τα τελευταία είκοσι χρόνια, έχει αναδείξει ποικίλες μορφές και επίπεδα συμμετοχής των μαθητών/τριών στο σχολείο, από απλές συμβουλευτικές

διαδικασίες, έως συνεκτικότερες μορφές συνδιαμόρφωσης εκπαιδευτικής πρακτικής. Στο ελληνικό πλαίσιο, ωστόσο, παρά την ύπαρξη σχετικών ρητορικών και θεσμικών προβλέψεων (π.χ. σχολικά συμβούλια, μαθητικές κοινότητες), η ουσιαστική ενσωμάτωση της φωνής των μαθητών παραμένει περιορισμένη και αποσπασματική. Συχνά, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως περιορισμένο στην πειθαρχική συμμόρφωση, ενώ η συμβολή τους στη διαμόρφωση του περιεχομένου της μάθησης, του σχολικού περιβάλλοντος ή της διοίκησης του σχολείου είναι ελάχιστη (Synodi 2023).

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, φιλοδοξεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχετικής γνώσης και να ενισχύσει την προβληματική γύρω από τη δυνατότητα ενός σχολείου που μαθαίνει μέσα από τη συμμετοχή όλων των μελών του. Αναγνωρίζοντας ότι η σχολική αλλαγή δεν μπορεί να είναι απλώς μια τεχνική ή διοικητική διαδικασία, αλλά συνιστά βαθιά παιδαγωγική και πολιτισμική μεταβολή, η φωνή των μαθητών αποκτά κομβική σημασία. Η διερεύνηση των βιωμάτων, των αναγκών και των οραμάτων τους είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη μετάβαση προς ένα σχολείο που δεν αποκλείει, δεν αγνοεί και δεν υποτιμά την εμπειρία του μαθητή, αλλά τη θέτει στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πράξης.

Η παρούσα διπλωματική εργασία δομείται σε διακριτά κεφάλαια που αποτυπώνουν τόσο το θεωρητικό όσο και το ερευνητικό της πλαίσιο. Αρχικά, στο Κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται το θεωρητικό και θεσμικό υπόβαθρο της έρευνας, με αναφορά στην έννοια και τον ρόλο του σχολείου, τις διαδικασίες σχολικής αλλαγής, τη σημασία της μαθητικής φωνής και συμμετοχής, καθώς και τον κοινωνικό ρόλο του αναλυτικού προγράμματος. Το Κεφάλαιο 3 περιλαμβάνει ανασκόπηση σχετικών ερευνών σε θεματικές που αφορούν τη μάθηση, την ευημερία των μαθητών, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις. Στο Κεφάλαιο 4 περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία, η επιλογή και εφαρμογή του μικτού ερευνητικού σχεδιασμού, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και οι ηθικές παράμετροι. Παρουσιάζεται, επίσης, η διαδικασία συγκρότησης της μαθητικής ερευνητικής ομάδας, καθώς και οι συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν στις διάφορες φάσεις της έρευνας μεταξύ των ενήλικων ερευνητών και των μαθητών-ερευνητών. Κεφάλαια 5 και 6 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, περιλαμβάνοντας τόσο περιγραφική στατιστική όσο και επαγωγικές συσχετίσεις μεταξύ βασικών μεταβλητών, όπως το φύλο, η επίδοση και το /σχολικό άγχος. Το Κεφάλαιο 7 εστιάζει στην ποιοτική ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων δεδομένων των ομάδων εστίασης, αναδεικνύοντας τις εμπειρίες, αντιλήψεις και προτάσεις των μαθητών για τη σχολική ζωή και το ιδανικό σχολείο. Στο Κεφάλαιο 8 επιχειρείται η σύνδεση των ερευνητικών

ερωτημάτων με τα εμπειρικά αποτελέσματα της έρευνας, ενώ παράλληλα συνοψίζονται τα γενικά συμπεράσματα, καταγράφονται οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και τα παραρτήματα, όπου περιλαμβάνονται και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Εν κατακλείδι, η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει, ότι η ενίσχυση της μαθητικής συμμετοχής δεν συνιστά απλώς μια παιδαγωγικά επιθυμητή πρακτική, αλλά θεμελιώδη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός σχολείου που είναι δημοκρατικό, κοινωνικά δίκαιο και ουσιαστικά προσανατολισμένο στις ανάγκες και τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών. Πρόκειται για ένα σχολείο που δεν μεταρρυθμίζεται για τους μαθητές, αλλά μαζί με αυτούς, αναγνωρίζοντας τη φωνή τους ως κρίσιμο παράγοντα εκπαιδευτικού μετασχηματισμού.

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικές και θεσμικές διαστάσεις της μαθητικής συμμετοχής στο επίσημο σχολικό σύστημα

Στον βασικό προβληματισμό της παρούσας έρευνας, μάς εισάγει ο Paulo Freire, ο οποίος στο έργο *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης* αναφέρει χαρακτηριστικά: «όταν αναρωτιόμαστε ποιοι είναι οι λόγοι που υπάρχει εκπαίδευση, αναρωτιόμαστε για την ίδια την ύπαρξή μας στον κόσμο» (Freire et al., 2021, σ. 39). Ο Freire υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση δεν είναι μία ουδέτερη ή τεχνική διαδικασία, αλλά θεμελιώνεται πάνω στην ανθρώπινη ύπαρξη και στη βαθιά κατανόησή της. Σύμφωνα με τον ίδιο, «για να είμαστε άνθρωποι, χρειάζεται να γίνουμε» (ό.π. σελ.40), επισημαίνοντας την εξελικτική φύση της ανθρώπινης ύπαρξης ως μια διαδικασία διαρκούς αναδημιουργίας.

Η έννοια του «γίνεσθαι» ερμηνεύεται πληρέστερα μέσω της διαλεκτικής σκέψης του G.W.F. Hegel, όπως αυτή αναπτύσσεται στο έργο του *Επιστήμη της Λογικής* (1991). Στο πλαίσιο της χεγκελιανής διαλεκτικής, το «werden» (γίνεσθαι) συνιστά θεμελιώδη κατηγορία, εκφράζοντας τη συνεχή διαδικασία μετάβασης και μετασχηματισμού της πραγματικότητας. Κεντρικά σημεία της διαλεκτικής αυτής προσέγγισης αποτελούν η μετάβαση από την ποσότητα στην ποιότητα, η αντίφαση ως δημιουργική και αναγκαία δύναμη στην κίνηση του «Είναι», καθώς και η αρχή της άρνησης της άρνησης. Οι έννοιες αυτές συνδέονται ουσιαστικά με τη διαδικασία της ανθρώπινης εξέλιξης, καθώς περιγράφουν έναν στοχαστικό και δυναμικό μετασχηματισμό του υποκειμένου, ο οποίος καθορίζεται από την εσωτερική κίνηση και την υπέρβαση των αντιφάσεων. Μέσω αυτής της οπτικής, η ανθρώπινη ανάπτυξη δεν νοείται ως γραμμική πρόοδος, αλλά ως διαλεκτική πορεία προς την αυτοσυνειδησία και την ελευθερία.

Παράλληλα, στο έργο του *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος*, ο Marcuse (1991) υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη καπιταλιστική και τεχνοκρατική κοινωνία, η εκπαίδευση (όπως και οι άλλοι θεσμοί) λειτουργεί ως εργαλείο ενσωμάτωσης του ατόμου στο υπάρχον σύστημα. Έτσι: Η εκπαίδευση μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν προάγει την κριτική σκέψη ή την ουσιαστική απελευθέρωση του ανθρώπου και καλλιεργεί μια "μονοδιάστατη" συνείδηση, δηλαδή ένα τρόπο σκέψης που αποδέχεται τον κόσμο όπως είναι, χωρίς να τον αμφισβητεί ή να φαντάζεται εναλλακτικές. Ο Freire (1970), παράλληλα με αυτή την προσέγγιση, αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως μέσο ενδυνάμωσης του υποκειμένου ώστε να αναδημιουργεί τον εαυτό του και τον κόσμο.

Η επίτευξη ουσιαστικής εκπαιδευτικής αλλαγής προϋποθέτει την ενεργό και ισότιμη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Η καταγραφή και η ερμηνεία των βιωματικών τους εμπειριών, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που προάγουν τον παιδαγωγικό μετασχηματισμό. Εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκει να εδραιώσει δημοκρατικές αρχές, καθίσταται αναγκαίο να ενισχύεται η φωνή των μαθητών και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άμεσα τη σχολική τους ζωή και μάθηση. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, για παράδειγμα, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τα θεσμικά και νομικά κείμενα που οριοθετούν τη λειτουργία του σχολείου. Ο Νόμος 4823/2021 στο άρθρο 6 § 4, αναφέρεται ρητά στον ρόλο του Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης, ο οποίος είναι επιφορτισμένος με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την προώθηση των διατάξεων της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ν. 2101/1992) και της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ν. 4072/2012).

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά το Άρθρο 12 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που τα αφορούν. Όπως τονίζει ο Lansdown (2011), η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών συμβάλλει στην ενίσχυση της αίσθησης του «ανήκειν», προάγει την ενεργή εμπλοκή τους στο σχολικό περιβάλλον, ενισχύει την ευημερία τους και έχει θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή τους επίδοση. Επιπλέον, η εμπειρία της δημοκρατικής συμμετοχής στο σχολικό πλαίσιο θεμελιώνει την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας, ενισχύοντας τη μελλοντική πολιτική συμμετοχή των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη στάσεων σεβασμού, διαλόγου και ανεκτικότητας προς τη διαφορετικότητα.

Σύμφωνα με τον Robinson (2014), οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές οφείλουν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών όχι μόνο σε θέματα της σχολικής καθημερινότητας, αλλά και σε ζητήματα που αφορούν την ευρύτερη κοινωνική ζωή. Η αναγνώριση των μαθητικών φωνών ως πολύτιμο εργαλείο εντοπισμού προβλημάτων και κινητοποίησης αλλαγών είναι πλέον θεσμοθετημένη. Η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, που διασφαλίζει την ελευθερία έκφρασης και συμμετοχής όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικής, εθνικής ή οικονομικής προέλευσης, είναι θεμελιώδες στοιχείο ενός δημοκρατικού σχολείου (Baroutsis et al., 2016).

Η αλληλεπίδραση των ιδεών, οι διαδικασίες διαλόγου και η έμπρακτη αναγνώριση της ετερότητας συνιστούν βασικές προϋποθέσεις για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την καλλιέργεια του πλουραλισμού (Hajisoteriou & Angelides, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, η ενδυνάμωση των μαθητών και η ενεργή συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες δεν αποτελούν μόνο παιδαγωγική αναγκαιότητα, αλλά και κρίσιμους όρους για την ανανέωση των θεσμών και την εδραίωση μιας βαθύτερης κοινωνικής δημοκρατίας. Με γνώμονα τις αρχές αυτές, στις επόμενες ενότητες παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές έννοιες που θεμελιώνουν το πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

2.1. Το σχολείο ως έννοια και θεσμός

Το σχολείο, ως εικόνα και έννοια, είναι άμεσα αναγνωρίσιμο και οικείο στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, γεγονός που οφείλεται στην προσωπική εμπειρία συμμετοχής των μελών του σε αυτόν τον θεσμό. Ωστόσο, αυτή η εμπειρική εξοικείωση δύναται να ενισχύσει τον βαθμό υποκειμενικότητας ως προς την οπτική και την αντίληψη για το σχολείο, τόσο ως φυσικό και κοινωνικό κτίριο ενταγμένο στο περιβάλλον, όσο και ως λειτουργικός θεσμός, ο οποίος διαφέρει ανάλογα με το είδος, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τον εκπαιδευτικό του προσανατολισμό. Επιπλέον, το σχολείο νοείται και ως αφηρημένη έννοια που αναφέρεται σε κάθε οργανωμένο φορέα παροχής εκπαίδευσης.

Σε εννοιολογικό επίπεδο, ο όρος «σχολείο» αναφέρεται τόσο στον φυσικό χώρο, δηλαδή το κτίριο, όσο και στην εκπαιδευτική βαθμίδα ή στον τύπο της σχολικής μονάδας. Ουσιαστικά, αφορά όλα τα ιδρύματα που παρέχουν επίσημη εκπαίδευση και αγωγή. Σύμφωνα με τους Gerstner και Wetz (2000) το σχολείο μπορεί να οριστεί ως ένας οργανισμός με σαφώς καθορισμένα περιεχόμενα μάθησης, στον οποίο μαθητές και μαθήτριες με κοινά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία ή συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες ατομικά ή ομαδικά, υπό την καθοδήγηση ή εποπτεία κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού.

Στη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις ως προς την ερμηνεία του σχολείου. Οι κυριότερες εξ αυτών ομαδοποιούνται σε ανθρωπολογικές, φαινομενολογικές, κοινωνιολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις. Η ανθρωπολογική προσέγγιση αντιλαμβάνεται το σχολείο ως το μεταβατικό στάδιο που συνδέει την παιδική ηλικία με την ενήλικη ζωή. Σύμφωνα με τους Καψάλη & Θεοδώρου (2021), ο σχολείο λειτουργεί ως πολιτισμικός μηχανισμός μεταβίβασης αξιών, γνώσεων και κοινωνικών ρόλων από τη μία γενιά στην

επόμενη, συνεισφέροντας καθοριστικά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και πολιτισμικής αναπαραγωγής.

Η φιλοσοφική-χεγκελιανή προσέγγιση (Hegel, 1991) ερμηνεύει το σχολείο ως κρίκο μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας. Η οικογενειακή ζωή χαρακτηρίζεται από συναισθηματικού τύπου σχέσεις και αυθόρμητες συμπεριφορές, ενώ στο σχολείο η εργασία και η επίδοση υπόκεινται σε αξιολογικά κριτήρια. Στο πλαίσιο αυτό, την προετοιμασία του παιδιού για την κοινωνική του ένταξη αναλαμβάνει το κράτος, το οποίο μέσω του σχολείου εισάγει το άτομο στην πειθαρχία και στη συλλογική τάξη.

Η κοινωνιολογική θεώρηση αντιλαμβάνεται το σχολείο ως έναν θεσμικό μηχανισμό μέσω του οποίου οι νεότερες γενιές ενσωματώνονται στις πολιτισμικές, γνωστικές και αξιακές κατακτήσεις της κοινωνίας. Όπως επισημαίνουν οι Καψάλης και Θεοδώρου (2021), η ερμηνεία του ρόλου του σχολείου επιχειρείται κυρίως μέσα από δύο βασικά θεωρητικά ρεύματα: τη θεωρία της *συμβολικής αλληλεπίδρασης* (*symbolic interactionism*), η οποία εστιάζει στις μικροκοινωνικές σχέσεις και τις δυναμικές μεταξύ των υποκειμένων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, και τον *λειτουργικό στρουκτουραλισμό*, ο οποίος προσεγγίζει το σχολείο ως θεσμό που συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και της θεσμικής σταθερότητας μέσω της αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών.

Σύμφωνα με τους Durkheim και Weber, αλλά και τη μεταγενέστερη θεώρηση των Gerstner & Wetz (2008), το σχολείο, στο πλαίσιο της κοινωνικοποιητικής του λειτουργίας, αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, εξασφαλίζοντας τη σταθερότητα και συνοχή του κοινωνικού συστήματος.

Ο Γκότοβος (2003) επισημαίνει πως η παιδαγωγική αλληλεπίδραση δεν είναι αποκλειστικά δυαδική (εκπαιδευτικός-μαθητής), αλλά κυρίως ομαδική, καθώς ο μαθητής λειτουργεί εντός μιας συλλογικότητας και οι ενέργειές του κρίνονται ταυτόχρονα τόσο από τον δάσκαλο όσο και από την υπόλοιπη ομάδα.

Ο όρος «λειτουργία» (Function), σε αντίθεση με όρους όπως «αποστολή» ή «σκοπός», προτιμάται στην παρούσα ανάλυση, καθώς αποδίδει με μεγαλύτερη σαφήνεια και ρεαλισμό τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο συνδέεται με τις κοινωνικές διεργασίες. Η λειτουργία αφορά τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης στην κοινωνία, ανεξάρτητα από την επιθυμητή ή ιδεατή της εικόνα (Καψάλης & Θεοδώρου, 2021).

Ο Talcott Parsons (2008) προσδιορίζει δύο κύριες λειτουργίες του σχολείου: τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και την προώθηση της *ελευθερίας επιλογών* (*freedom of choice*), οι οποίες επιτρέπουν την κοινωνική κινητικότητα στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας. Παρόλο που το σχολείο περιορίζει τα κληρονομικά προνόμια των κυρίαρχων ομάδων, παράλληλα μεταδίδει τις αξίες και τις νοοτροπίες αυτών, συμβάλλοντας στη διαιώνιση της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης.

Συμπληρωματικά προς τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, ο Fend (2015) εντοπίζει τρεις βασικούς άξονες στη λειτουργία του σχολείου: την κοινωνική αναπαραγωγή μέσω της διαδοχής των γενεών, τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, καθώς και τη μετάδοση προσόντων (*Qualification*) που συνδέονται με τη μελλοντική του ένταξη στην αγορά εργασίας. Παρόμοια, ο Γκότοβος (2003) αναλύει τέσσερις κύριες λειτουργίες του σχολείου στο πλαίσιο των δυτικών κοινωνιών. Αυτές περιλαμβάνουν τη μετάδοση βασικών τεχνικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση και η γραφή, τη μεταβίβαση ιδεολογικών και πολιτισμικών στοιχείων, την ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον, καθώς και την παροχή εργατικής δύναμης στην οικονομία, με βάση το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που αποκτά ο μαθητής κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας. Οι προσεγγίσεις αυτές αναδεικνύουν τη σύνθετη και πολυεπίπεδη λειτουργία του σχολείου, τόσο ως μηχανισμού κοινωνικοποίησης όσο και ως ρυθμιστικού παράγοντα κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης.

2.2. Η σχολική αλλαγή

Η σχολική αλλαγή αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία που συχνά προβάλλεται ως μέσο αναβάθμισης της εκπαίδευσης και περιορισμού των ανισοτήτων. Ωστόσο, η έννοια της «βελτίωσης» παραμένει ασαφής: μπορεί να συνδέεται είτε με την ενίσχυση της πειθαρχίας και τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης είτε με την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και απελευθερωτικών διαδικασιών. Όπως επισημαίνει ο Biesta (2010), το κρίσιμο δεν είναι η αλλαγή αυτή καθαυτή, αλλά η κανονιστική και πολιτική ερώτηση σχετικά με την ποιότητα του μετασχηματισμού. Δεδομένου ότι ο όρος «βελτίωση» χρησιμοποιείται συχνά με συστημικό χαρακτήρα για τη νομιμοποίηση στρατηγικών που εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα, η αποσαφήνιση του περιεχομένου του είναι αναγκαία. Παρομοίως, και η έννοια της «αλλαγής» δεν είναι ουδέτερη, καθώς συχνά σχετίζεται περισσότερο με τον κυβερνητικό έλεγχο παρά με την ενδυνάμωση των μαθητών και την ενίσχυση της δημοκρατίας.. Συγκεκριμένα:

Σύμφωνα με τον Fullan (2007), η σχολική αλλαγή δεν είναι απλώς η εφαρμογή νέων πολιτικών ή τεχνολογιών, αλλά μια βαθιά μετασχηματιστική διαδικασία, που απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών: μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας. Ο Fullan επισημαίνει τη σημασία της οικοδόμησης μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης και μάθησης, στην οποία οι αλλαγές δεν εφαρμόζονται αποσπασματικά, αλλά ενσωματώνονται σε ένα πλαίσιο συστημικής ανάπτυξης.

Η σχολική αλλαγή μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Μία από αυτές είναι η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, η οποία περιλαμβάνει την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως η βιωματική μάθηση και η διαθεματική διδασκαλία. Παράλληλα, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, διευρύνοντας την πρόσβαση των μαθητών στη γνώση και ενισχύοντας τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, όπως έχει επισημάνει ο Max Horkheimer (1987), η εξέλιξη των τεχνικών μέσων τα οποία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στον διαφωτισμό συνοδεύεται από μια διαδικασία απανθρωποίησης· μια παρατήρηση που μας υπενθυμίζει την ανάγκη για κριτική στάση απέναντι στην τεχνολογική πρόοδο, προκειμένου να αξιοποιούνται οι δυνατότητές της χωρίς να παραβλέπονται οι πιθανές αρνητικές της συνέπειες. Ο Hopkins (2001) αναφέρει ότι η επιτυχής σχολική αλλαγή εξαρτάται από την υιοθέτηση πρακτικών προσαρμοσμένων στις πραγματικές ανάγκες των σχολείων, με στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που υποστηρίζει τη μάθηση όλων των μαθητών.

Το πιο κρίσιμο στοιχείο για την επίτευξη της σχολικής αλλαγής είναι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Όπως τονίζουν οι Levin (2008) και Harris (2002), οι μαθητές δεν πρέπει να θεωρούνται παθητικοί δέκτες των αλλαγών, αλλά ενεργά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η συμμετοχή τους προωθεί τη σχολική βελτίωση, καθώς φέρνει νέες ιδέες και αντιλήψεις, ενισχύοντας τη σύνδεση του σχολείου με τις πραγματικές τους ανάγκες.

Συνοψίζοντας, η σχολική αλλαγή είναι μια σύνθετη και δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει τη δέσμευση και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, και κυρίως την εξασφάλιση μιας ενδυναμωμένης μαθητικής κοινότητας που συμμετέχει ισότιμα στη διαμόρφωση των σχολικών κανόνων. Απαιτεί ομαδική ηγεσία με ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς και συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση μέσω συλλογικών διαδικασιών. Αναπτύσσοντας μια κουλτούρα κοινότητας, οι σχολικές μονάδες μπορούν να μετατραπούν σε χώρους που ενισχύουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Sliwka & Klopsch, 2024).

2.3. Ο Ρόλος των Μαθητών στη Σχολική Αλλαγή

Η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική αλλαγή αποτελεί μια κρίσιμη διάσταση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς οι μαθητές είναι οι κύριοι αποδέκτες των πολιτικών και πρακτικών που εφαρμόζονται στα σχολεία. Όπως τονίζει ο Levin (2008), οι μαθητές είναι σε θέση να προσφέρουν πολύτιμες ιδέες και ανατροφοδότηση σχετικά με το τι λειτουργεί και τι όχι στις σχολικές διαδικασίες. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να εκφραστεί μέσω μαθητικών συμβουλίων, ομάδων διαλόγου ή επιτροπών λήψης αποφάσεων, στις οποίες οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά. Χάρη στη μοναδική εμπειρία τους ως άμεσων χρηστών του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι συχνά σε θέση να εντοπίζουν προβλήματα που εκπαιδευτικοί ή διοικητικοί υπεύθυνοι ενδέχεται να μην αντιλαμβάνονται ή να αρνούνται ότι συνιστούν προβλήματα.

Ο Fullan (2007) επισημαίνει ότι η ένταξη των μαθητών στη διαδικασία της σχολικής αλλαγής συμβάλλει στη δημιουργία μιας πιο συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας, ενισχύοντας την υπευθυνότητα και τη συνεργασία. Όταν οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν φωνή και ρόλο στη σχολική κοινότητα, ενισχύεται το κίνητρό τους για ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ παράλληλα βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους.

Η μαθητική συμμετοχή μπορεί να ενισχύσει την αλλαγή σε πολλαπλά επίπεδα. Η Harris (2002) υποστηρίζει ότι οι μαθητές μπορούν να συμβάλουν στην επανασχεδίαση του αναλυτικού προγράμματος, προτείνοντας σύγχρονα και ελκυστικά θέματα. Επιπλέον, μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, συμμετέχοντας σε δράσεις που προάγουν την ισότητα και τη συμπερίληψη.

Η ενσωμάτωση των μαθητών στη διαδικασία της αλλαγής συνδέεται επίσης με την ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών στη σχολική ζωή. Σύμφωνα με τον Fielding (2001), όταν οι μαθητές έχουν λόγο και εξουσία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το σχολείο μετατρέπεται σε μια δημοκρατική κοινότητα, στην οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων. Αυτή η εμπειρία καλλιεργεί σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ηγεσία, η επίλυση προβλημάτων και η συνεργασία — δεξιότητες χρήσιμες τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου.

Ωστόσο, παρά τις θετικές πτυχές της μαθητικής συμμετοχής, υπάρχουν προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Όπως επισημαίνει η Mitra (2004), πολλές φορές οι μαθητές δεν συμμετέχουν ουσιαστικά, είτε λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης από την πλευρά των ενηλίκων,

είτε επειδή δεν πιστεύουν ότι η φωνή τους λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Για την αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές έχουν πραγματικές ευκαιρίες συμμετοχής, καθώς και την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος των μαθητών στη σχολική αλλαγή είναι πολυδιάστατος και καθοριστικός. Δεν είναι απλώς αποδέκτες των αλλαγών, αλλά ενεργοί παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν τη βιωσιμότητα και τη σημασία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Με την κατάλληλη ενδυνάμωση και την καλλιέργεια ενός συμμετοχικού σχολικού περιβάλλοντος, οι μαθητές μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και στη δημιουργία ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

2.4. Η «μαθητική φωνή» και η πρακτική εφαρμογή της

Η έννοια της «*μαθητικής φωνής*» (student voice) παραπέμπει στη δυνατότητα των μαθητών να εκφράζουν τις απόψεις, τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τις προτάσεις τους σχετικά με το σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για μια προσέγγιση που αναγνωρίζει τον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι απλώς ως παθητικό δέκτη γνώσεων. Η μαθητική φωνή ενσαρκώνει την αρχή της συμμετοχής, της ενδυνάμωσης και του σεβασμού της προσωπικότητας και της άποψης κάθε παιδιού στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας (Mitra, 2004· Rudduck & Flutter, 2006).

Ο όρος έχει εξελιχθεί ώστε να περιλαμβάνει ένα εύρος πρακτικών, οι οποίες κυμαίνονται από την απλή έκφραση γνώμης έως και την ουσιαστική συνδιαμόρφωση πολιτικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η φωνή των μαθητών δεν μπορεί να θεωρηθεί διακοσμητικό στοιχείο ή εργαλείο νομιμοποίησης των αποφάσεων των ενηλίκων. Αντίθετα, αναδεικνύεται ως θεμελιώδες στοιχείο της δημοκρατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας, το οποίο συμβάλλει στη συγκρότηση μιας πιο συμμετοχικής σχολικής πραγματικότητας

Η αναγνώριση της μαθητικής φωνής ως δικαιώματος συνδέεται άμεσα με την έννοια της δημοκρατίας και με την ανάγκη καλλιέργειας δημοκρατικής συνείδησης από νεαρή ηλικία. Σε ένα δημοκρατικό σχολείο, η συμμετοχή των μαθητών δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία του. Η UNICEF (2009) και άλλοι διεθνείς οργανισμοί υπογραμμίζουν ότι η ενδυνάμωση της μαθητικής φωνής συνιστά κεντρικό άξονα για την οικοδόμηση πολιτών με κριτική σκέψη, αυτοπεποίθηση και αίσθηση κοινωνικής ευθύνης.

Η συμμετοχή των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο σε τυπικές διαδικασίες, αλλά συμβάλλει ενεργά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δημοκρατική αγωγή. Μέσα από την καλλιέργεια της συνεργασίας, της επιχειρηματολογίας, του σεβασμού της διαφορετικής άποψης και της κοινωνικής υπευθυνότητας, οι μαθητές προετοιμάζονται για τον ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες. Παράλληλα, η ενσωμάτωση της μαθητικής φωνής επεκτείνεται και πέρα από το σχολικό πλαίσιο, ενισχύοντας την οικοδόμηση κοινωνιών περισσότερο συμμετοχικών και δίκαιων.

Η πρακτική διάσταση της μαθητικής φωνής αποτυπώνεται σε ποικίλες μορφές συμμετοχής, όπως: μαθητικά συμβούλια, συμμετοχή σε ομάδες σχεδιασμού σχολικών δράσεων, εμπλοκή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αξιολόγηση της διδασκαλίας, καθώς και συνεργασία με εκπαιδευτικούς για τον σχεδιασμό του μαθήματος. Σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα, κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο, έχουν αναπτυχθεί καινοτόμες πρακτικές που προάγουν τη φωνή των μαθητών σε ζητήματα διοίκησης, παιδαγωγικής και σχολικής κουλτούρας (Fielding, 2001· Mitra, 2014).

Υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν ενεργά στον μετασχηματισμό της σχολικής ζωής, διαμορφώνοντας τις συνθήκες της μάθησης και της καθημερινότητάς τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων, συμμετέχοντας σε σχολικά συμβούλια, ομάδες δράσης ή άλλες οργανωμένες δομές, στις οποίες εκφράζουν τις απόψεις τους για την πολιτική και τις πρακτικές του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Hart (1992), η μορφή της συμμετοχής μπορεί να ποικίλει, από απλή διαβούλευση έως την πλήρη συνευθύνη.

Επιπλέον, είναι δυνατή η συνδημιουργία του εκπαιδευτικού περιεχομένου, με τους μαθητές να συμβάλλουν στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών που αντανakλούν τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Η μελέτη των Rudduck και Fielding (2006) τεκμηριώνει ότι η εμπλοκή των μαθητών στη διαμόρφωση του περιεχομένου ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και της προσωπικής σύνδεσης με το σχολείο.

Παράλληλα, οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε ομάδες έρευνας-δράσης, συμβάλλοντας ενεργά στον εντοπισμό προβλημάτων και στην πρόταση λύσεων που αφορούν τη βελτίωση της σχολικής ζωής. Ο Flutter (2007) υποστηρίζει ότι τέτοιες μορφές εμπλοκής ενισχύουν την αποδοχή των αλλαγών από την ευρύτερη σχολική κοινότητα και καλλιεργούν την υπευθυνότητα των μαθητών.

Η συμμετοχή σε πολυπολιτισμικές δραστηριότητες και δράσεις αποτελεί επίσης μία σημαντική διάσταση της μαθητικής εμπλοκής. Μέσα από αυτές, οι μαθητές συμβάλλουν στην καλλιέργεια της πολιτισμικής κατανόησης και στη στήριξη της σχολικής δημοκρατίας, αναγνωρίζοντας και ενσωματώνοντας τη διαφορετικότητα (Banks, 2015).

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των πρακτικών συνοδεύεται και από σημαντικές προκλήσεις. Συχνά συναντάται η αντίληψη ότι οι μαθητές/τριες δεν είναι ώριμοι ή ικανοί να συμμετάσχουν σε διαδικασίες που θεωρούνται αρμοδιότητα των ενηλίκων. Έπεται η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να διευκολυνθεί αποτελεσματικά η συμμετοχή των μαθητών/τριών. Τέλος, παρατηρείται η απουσία θεσμικών πλαισίων ή σαφών οδηγιών για τη συμμετοχή, γεγονός που καθιστά τη φωνή των μαθητών/τριών περιστασιακή ή διακοσμητική (Cook-Sather, 2006).

Παρά τις προκλήσεις που συνοδεύουν την υιοθέτηση πρακτικών μαθητικής συμμετοχής, η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναδεικνύει σημαντικά παιδαγωγικά και κοινωνικά οφέλη από την ουσιαστική ενσωμάτωση της φωνής των μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, μελέτες έχουν δείξει ότι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, ενισχύοντας την αίσθηση του ανήκειν (Rudduck & Flutter, 2004), ενώ ταυτόχρονα ενδυναμώνει το κίνητρο για μάθηση και συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Mitra, 2009). Επιπλέον, ενισχύει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην ανάπτυξη κρίσιμων προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ηγεσία, η υπευθυνότητα και η αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων (Levin, 2000). Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν τη σημασία της συμμετοχικής εκπαίδευσης ως μέσου ενδυνάμωσης των μαθητών και βελτίωσης της ποιότητας της σχολικής εμπειρίας.

Επιπλέον, σχολικές μεταρρυθμίσεις που περιλαμβάνουν ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών/τριών έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες αποδοχής και διατήρησης, καθώς ενσωματώνουν τις ανάγκες και τις φωνές εκείνων που επηρεάζονται άμεσα από τις αλλαγές.

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή της μαθητικής φωνής στην πράξη αναδεικνύεται ως πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και την ενίσχυση της δημοκρατικής κουλτούρας στο σχολείο, υπό την προϋπόθεση ότι εφαρμόζεται με συνέπεια, θεσμική υποστήριξη και σεβασμό προς τους μαθητές ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας.

2.5. Το αναλυτικό πρόγραμμα: Ορισμός, Εξουσία και Κοινωνικός Ρόλος

Τα αναλυτικά προγράμματα (*curricula*) αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία και τη λειτουργία του σχολείου. Μέσω αυτών καθορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι μέθοδοι αξιολόγησης, καθώς και οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές που διέπουν τη σχολική ζωή. Τα αναλυτικά προγράμματα δεν συνιστούν απλώς τεχνικά εργαλεία σχεδιασμού, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν και ιδεολογικούς μηχανισμούς που αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προτεραιότητες κάθε εποχής (Apple, 2004).

Ο ορισμός και οι λειτουργίες του αναλυτικού προγράμματος αποτελούν αντικείμενα θεωρητικής διερεύνησης και ποικίλων προσεγγίσεων. Ο Young (2014), επιχειρώντας να απαντήσει στο ερώτημα «τι είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα και τι μπορεί να επιτύχει», το χαρακτηρίζει ως «κοινωνικό γεγονός», υιοθετώντας την προσέγγιση του Emile Durkheim (Durkheim, 1938). Ως τέτοιο, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν αντανάκλα απαραίτητα τις ατομικές πράξεις, πεποιθήσεις ή προθέσεις, αλλά λειτουργεί ως συνθήκη που θέτει όρια και καθορίζει τις δυνατότητες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Από τη μία πλευρά, το αναλυτικό πρόγραμμα ενδέχεται να περιορίζει συγκεκριμένες ενέργειες ή πρωτοβουλίες των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, μπορεί να καταστήσει εφικτή την απόκτηση γνώσης που αλλιώς δεν θα ήταν προσβάσιμη για μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Ωστόσο, το πρόγραμμα αυτό διαμορφώνει ταυτόχρονα τα όρια της γνώσης που θεωρείται επιτρεπτό ή αναμενόμενο να αποκτηθεί εντός της σχολικής πραγματικότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Apple (2004) υποστηρίζει ότι το επίσημο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής γνώσης διέπεται από μία *συναινετική ιδεολογία (consensus ideology)*, η οποία μεταδίδει μηνύματα κανονιστικού και γνωστικού χαρακτήρα. Η δομή της σχολικής ζωής αντανάκλα ευρύτερες κοινωνικές και θεσμικές οργανωτικές αρχές, οι οποίες διαμορφώνονται από τα κανονιστικά και επικοινωνιακά πρότυπα της σύγχρονης κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, διασφαλίζοντας τη μετάδοση αξιών, γνώσεων και συμπεριφορών που είναι συμβατές με το κυρίαρχο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα.

Η έννοια της εξουσίας συνδέεται στενά με τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, καθώς η επιρροή που ασκείται στο σχολικό πλαίσιο υπερβαίνει τα παραδοσιακά πειθαρχικά μέσα ή τους κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική τάξη. Η εξουσία εκφράζεται κυρίως μέσω της επιλογής και της οργάνωσης της «επίσημης γνώσης», η οποία καθορίζει ποιες μορφές γνώσης θεωρούνται έγκυρες, αναγκαίες και θεσμικά αποδεκτές (Apple, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο δεν επιδρά μόνο στη διαμόρφωση των συμπεριφορών των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά συμβάλλει ενεργά στη συγκρότηση των ίδιων των νοητικών και γνωστικών τους δομών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, απονέμεται νομιμοποίηση στη γνώση σε πολιτισμικό επίπεδο, προσδιορίζοντας όχι μόνο το τι διδάσκεται, αλλά και το τι θεωρείται κοινωνικά σημαντικό και μορφωτικά αποδεκτό (Young, 2013)..

Η εξουσία που καθορίζει το τι συνιστά «γνώση για όλους» προκύπτει από τις πολιτικές και οικονομικές δυνατότητες της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας. Όπως σημειώνει ο Bernstein (2003), τα σχολεία εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλέγμα θεσμών (πολιτικών, πολιτισμικών, οικονομικών) οι οποίοι αποτελούν δομές παραγωγής και αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων. Μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις διδακτικές πρακτικές και τις αξιολογήσεις, τα σχολεία συμβάλλουν στην αναπαραγωγή αυτών των ανισοτήτων, λειτουργώντας ως μηχανισμοί «πολιτιστικής αναπαραγωγής ταξικών σχέσεων».

Οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου, που εγκαθιδρύονται και διατηρούνται στο σχολικό πλαίσιο, διέπουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, εδραιώνουν κοινωνικές ιεραρχίες που αντανakλώνται και ενισχύουν τις ανισότητες του ευρύτερου κοινωνικού πεδίου. Η διαμόρφωση του σκοπού των αναλυτικών προγραμμάτων δεν υπήρξε ποτέ ουδέτερη ή αποκομμένη από τις κοινωνικές απαιτήσεις. Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, θεωρητικοί όπως ο Bobbitt (1924) υποστήριζαν ότι ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της τοπικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Bobbitt, το έργο του σχεδιαστή προγραμμάτων σπουδών πρέπει να καθορίζεται από τις απαιτήσεις και τις προτεραιότητες της κοινότητας στην οποία λειτουργεί το σχολείο. Έτσι:

Τα μέλη των κοινοτήτων οργανώνονται σε υποομάδες με κοινές αξίες και σκοπούς, οι οποίες στη συνέχεια ενοποιούνται σε ευρύτερες κοινωνικές δομές. Η συγκρότηση μιας «κοινής γνώσης» λειτούργησε ως μέσο σταθερότητας και ομοιογένειας σε ένα περιβάλλον που μεταβαλλόταν από την αστικοποίηση και τη βιομηχανοποίηση. Ωστόσο, η διαφοροποίηση των κοινωνικών αναγκών οδήγησε στην ανάπτυξη ποικίλων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία ενίσχυσαν την ανάθεση άνισων κοινωνικών ρόλων. Έτσι, μέρος του μαθητικού πληθυσμού

αναπαράγει την κυρίαρχη διδακτική ύλη και ιδεολογία, ενώ άλλο μέρος την υιοθετεί άκριτα, γεγονός που περιορίζει την κριτική σκέψη και διαιωνίζει την κοινωνική ιεραρχία μέσω της εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, οι θεωρητικές παραδοχές για τον ρόλο της εκπαίδευσης ως διαδικασία κοινωνικοποίησης, αναπαραγωγής αλλά και αλλαγής επιβεβαιώνονται από την ερευνητική παραγωγή. Η σχολική μάθηση νοείται όχι μόνο ως μεταβίβαση γνώσεων, αλλά και ως διαμόρφωση κοινωνικών αξιών και δεξιοτήτων με έμφαση στη συμμετοχή και την κριτική σκέψη. Η σχολική διοίκηση και κουλτούρα καθορίζουν το περιβάλλον της μάθησης, επηρεάζοντας την καινοτομία, ενώ η συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων αναδεικνύεται σε βασική προϋπόθεση για μεταρρυθμίσεις και δημοκρατικές πρακτικές.

Η ερευνητική ανασκόπηση, συνεπώς, φωτίζει τις επιδράσεις αυτών των τριών αξόνων στην εκπαιδευτική πράξη, προσφέροντας τεκμηρίωση για πρακτικές παιδαγωγικού μετασχηματισμού και αναδιάρθρωσης του σχολείου. Αναγνωρίζεται ότι οι όροι «βελτίωση» και «αλλαγή» φέρουν ιδεολογικό και πολιτικό φορτίο, στοιχείο που καθιστά τα συμπεράσματα αφετηρία για περαιτέρω μελέτη και ανάλυση στα επόμενα κεφάλαια.

Στο επόμενο τμήμα, λοιπόν, παρουσιάζεται η ανασκόπηση σχετικών ερευνών με βάση τους τρεις βασικούς άξονες που διαμορφώνουν το πεδίο της παρούσας μελέτης: τη σχολική μάθηση, τη σχολική διοίκηση και κουλτούρα, καθώς και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 3: Σχολική εμπειρία, μαθητικά αποτελέσματα και μαθητική συμμετοχή: Ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών

Το Κεφάλαιο 3 επικεντρώνεται στη συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχολική εμπειρία, τα μαθητικά αποτελέσματα και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών, με στόχο τη σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις θεωρητικές και ερευνητικές αφετηρίες της μελέτης. Η διερεύνηση αφορά τόσο τη μαθησιακή διαδικασία (περιεχόμενο, μεθοδολογία, αξιολόγηση) όσο και τη σχολική διοίκηση, την κουλτούρα και τις σχέσεις εντός της σχολικής κοινότητας. Η ανασκόπηση δεν περιορίζεται στην παρουσίαση παιδαγωγικών θεωριών, αλλά αναδεικνύει πώς η μαθητική φωνή μπορεί να αποτελέσει καταλύτη δημοκρατικής ανανέωσης, συμβάλλοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Παράλληλα, προσφέρει το αναγκαίο θεωρητικό και εμπειρικό υπόβαθρο για την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας, τεκμηριώνοντας τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

3.1. Τι συνιστά ποιοτική μάθηση και διδασκαλία

Η διδασκαλία και η μάθηση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές δομές προσεγγίζονται πλέον ως πολυδιάστατες και δυναμικές διαδικασίες, οι οποίες επηρεάζονται από τις παιδαγωγικές στρατηγικές, τις τεχνολογικές εξελίξεις, τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και τη διαφοροποίηση των μαθησιακών αναγκών (Fullan, 2013). Η κατανόηση των εμπειριών των μαθητών σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα αποτελεί κρίσιμο πεδίο διερεύνησης για την εκπαιδευτική έρευνα. Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται ενδεικτικά τρεις πρόσφατες μελέτες που εξετάζουν διαφορετικές πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης, προσφέροντας πολύτιμες κατευθύνσεις για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Η μελέτη των Noguera et al. (2024) εξέτασε τις απόψεις και την ικανοποίηση 460 μαθητών επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (VET) στην Καταλονία σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές. Μέσω ποσοτικής ανάλυσης (GLM), διαπιστώθηκε προτίμηση για τη δια ζώσης διδασκαλία, καθώς και θετική αποδοχή τόσο των διαλέξεων όσο και της ενεργητικής μάθησης. Παρά τους περιορισμούς που σχετίζονται με την πανδημία και το δείγμα, τα ευρήματα υπογραμμίζουν την αξία συνδυαστικών μεθόδων διδασκαλίας με έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών.

Σε διαφορετικό πλαίσιο, η μελέτη των Yim και Su (2025), εξέτασε 46 έρευνες για την εκπαίδευση στη γνώση της τεχνητής νοημοσύνης (AI literacy) στην υποχρεωτική εκπαίδευση (K–12) εστιάζοντας σε παιδαγωγικές στρατηγικές, εργαλεία, αξιολόγηση και μαθησιακά αποτελέσματα. Διαπιστώθηκε ότι οι πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις είναι κονστρουκτιβιστικές, βασισμένες στη μαθητοκεντρική και συνεργατική μάθηση, το παιχνίδι και το project-based learning, με θετικές επιδράσεις σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Η μελέτη προτείνει κατάλληλα εργαλεία (π.χ. Teachable Machine, Scratch, Python) και υποδεικνύει κατευθύνσεις για την ενσωμάτωση της AI στη σχολική εκπαίδευση.

Η επισκόπηση των Oxman et al. (2025), διερεύνησε την αποτελεσματικότητα διδακτικών στρατηγικών στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναλύοντας 326 συστηματικές ανασκοπήσεις. Οι στρατηγικές που εξετάστηκαν περιλαμβάνουν τη μνημονική επεξεργασία, την κατανόηση, τη πρακτική γνώση και τη διαμόρφωση απόψεων, με δώδεκα από αυτές να εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα για την κριτική σκέψη σε θέματα υγείας. Παρά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς, η μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της τεκμηριωμένης επιλογής στρατηγικών διδασκαλίας και την ανάγκη περαιτέρω έρευνας σε σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές.

Τέλος, η μελέτη των Koopman και Beijaard (2024) εξέτασε τις μαθησιακές προσεγγίσεις σε καινοτόμα περιβάλλοντα, με έμφαση στους μαθητικούς στόχους και στρατηγικές. Με δεδομένα από 673 ερωτηματολόγια και 20 συνεντεύξεις, εντοπίστηκαν τέσσερα μαθησιακά προφίλ, διαφοροποιημένα μεταξύ καινοτόμων και παραδοσιακών σχολείων. Η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι οι στρατηγικές διαμορφώνονται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και ότι οι μαθητές με υψηλούς στόχους χρειάζονται ενισχυμένη υποστήριξη. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση τις ατομικές ανάγκες, προωθώντας στοχευμένη παιδαγωγική πρακτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συνολικά, οι αναφερθείσες ερευνητικές εργασίες επιβεβαιώνουν ότι η αποτελεσματική μάθηση προϋποθέτει ευέλικτες, διαφοροποιημένες και ενεργητικές διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες ανταποκρίνονται στις σύγχρονες παιδαγωγικές προκλήσεις και ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλα μαθησιακά πλαίσια. Οι παραπάνω διαστάσεις διδασκαλίας και μάθησης συνδέονται άμεσα με την ευημερία των μαθητών, καθώς η ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση επηρεάζει την εκπαιδευτική τους εμπειρία.

3.2. Προσδιοριστικοί παράγοντες της μαθητικής ευημερίας στο σχολείο

Η εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθητική ευημερία συνδέεται με τις σχέσεις των μαθητών/τριών με το σχολικό περιβάλλον και τη δυνατότητα συμμετοχής τους. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι εμπειρίες και αντιλήψεις των μαθητών διαμορφώνουν προτάσεις για τη βελτίωση της σχολικής ζωής και της συνεργασίας στην κοινότητα του σχολείου. Επιπλέον, η συναισθηματική τους κατάσταση συνδέεται στενά με παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων, καθιστώντας τη μαθητική ευημερία κρίσιμη για την ψυχική υγεία και τη σχολική προσαρμογή. Συγκεκριμένα:

Η μελέτη των Barry et al. (2017), εξετάζει διεθνείς προσεγγίσεις για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες ένταξης παρεμβάσεων βασισμένων σε επιστημονικά δεδομένα στο σχολικό πλαίσιο. Οι συγγραφείς προτείνουν την «προσέγγιση των κοινών στοιχείων» (*common elements approach*), όπου εντοπίζονται και αξιοποιούνται τα κοινά χαρακτηριστικά διαφορετικών προγραμμάτων, για τη γενίκευση και εφαρμογή τους σε νέα περιβάλλοντα. Η μέθοδος έχει πιλοτική εφαρμογή σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με διαβουλεύσεις μαθητών και εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό αναγκών, υπογραμμίζοντας παράλληλα τη σημασία της συναισθηματικής ευημερίας για τη σχολική επίδοση και την ψυχική υγεία.

Μια πρόσφατη μελέτη των Klapp et al. (2024), βασισμένη σε δεδομένα από το σουηδικό πρόγραμμα *Evaluation Through Follow-up*, διερεύνησε τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής, γνωστικής και κοινωνικής ευημερίας μαθητών Στ' Δημοτικού και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης στην Γ' Γυμνασίου. Η ανάλυση δύο γενεών μαθητών έδειξε μείωση της ευημερίας στη νεότερη γενιά, κυρίως στην ψυχολογική και κοινωνική διάσταση, με χαμηλότερα επίπεδα στα κορίτσια. Η ψυχολογική ευημερία συσχετίστηκε αρνητικά με την επίδοση, ενώ η γνωστική θετικά, υποδηλώνοντας ότι οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό και αξιολογικό σύστημα, με αυξημένη πίεση και έμφαση στους βαθμούς, πιθανόν επηρέασαν την ευημερία των μαθητών.

Η μακροχρόνια μελέτη του Högberg (2024) ανέλυσε δεδομένα από 9.807 δεκαεξάχρονους Σουηδούς μαθητές (2003–2020) για την αύξηση του σχολικού άγχους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πίεση συνδεόταν με δυσκολία στη διαχείριση της σχολικής εργασίας, κοινωνικό αποκλεισμό και υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες, ενώ ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η πανδημία COVID-19 πιθανόν επιδείνωσαν την ψυχική κατάσταση των

μαθητών, υπογραμμίζοντας τη σημασία που αποδίδουν οι σύγχρονες κοινωνίες στην εκπαιδευτική επιτυχία.

Ενδιαφέρον έχει η έρευνα των Jensen & Reimer (2021), η οποία εξέτασε τις επιπτώσεις του προσωρινού κλεισίματος των σχολείων, λόγω της πανδημίας, στη Δανία την άνοιξη του 2020 στην ψυχική ευημερία των μαθητών, χρησιμοποιώντας δεδομένα από την πανεθνική έρευνα *Danish Student Wellbeing Survey*. Τα ευρήματα έδειξαν βελτίωση στη θετική στάση απέναντι στο σχολείο κατά τη διάρκεια του lockdown, χωρίς σημαντική αλλαγή στο αίσθημα μοναξιάς, με την επίδραση να είναι εντονότερη σε μαθητές χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, υπογραμμίζοντας τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στη μαθητική εμπειρία.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έρευνα για τη μαθητική ευημερία εστιάζει στον ρόλο των εκπαιδευτικών και στις σχέσεις εντός της σχολικής κοινότητας. Η μελέτη των Γιαλούση & Καρέλα (2024) υπογραμμίζει τη σημασία ενδοατομικών (για παράδειγμα την προσοχή ή τον αυτοέλεγχο) και περιβαλλοντικών παραγόντων (συνεργασία σχολείου-οικογένειας) για τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών, ενώ η έρευνα των Σιδηροπούλου & Γκιαούρη (2024) αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στη στήριξη των ψυχολογικών αναγκών των μαθητών.

Διακρατικές μελέτες, όπως των Nalipay et al. (2024) δείχνουν ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση και τα θετικά συναισθήματα των μαθητών, ενώ η έρευνα των Salavera et al. (2024) αναδεικνύει διαφοροποιημένα πρότυπα ευημερίας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Η στήριξη και η ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον προάγουν την ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη, ενώ η αυξανόμενη πίεση και οι δυσχερείς συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ευημερία τους και των μαθητών τους.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Kim (2024), παρατηρείται μετατόπιση του ΟΟΣΑ από την έμφαση σε «καλές πρακτικές» προς την υποστήριξη της συλλογικής και ατομικής ευημερίας, συνδυάζοντας ανθρώπινο κεφάλαιο και τεχνολογική ανάπτυξη. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως η θετική ψυχολογία, η αυτοπροσδιοριζόμενη μάθηση και η κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, σε συνδυασμό με φιλοσοφικές θέσεις (φιλελεύθερος-δημοκρατικός, νεοαριστοτελικός λόγος), υποστηρίζουν τον επαναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τη δια βίου ευημερία (Curren et al. (2024).

3.3. Η επίδραση των σχέσεων στην μαθητική ευημερία και επίδοση

Η διερεύνηση των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα για την εμπειρία των μαθητών και τις σχέσεις τους με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι οι ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύουν τη μάθηση, τη συμμετοχή και τη συνεργασία, ενώ οι σχέσεις με τους συνομηλίκους συμβάλλουν στην ψυχολογική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και τη γνωστική δέσμευση των μαθητών.

Η μετα-ανάλυση των Magro et al. (2023), βασισμένη σε 87 μελέτες και σχεδόν 30.000 μαθητές, έδειξε θετική συσχέτιση ($r = 0.31$) μεταξύ της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή και της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών από την προσχολική ηλικία έως το λύκειο. Η αξιολόγηση με την κλίμακα STRS (εγγύτητα, σύγκρουση, εξάρτηση) επιβεβαίωσε ότι οι θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες απέναντι στους συνομηλίκους, ανεξαρτήτως ηλικίας ή χρονικής απόστασης μέτρησης.

Συμπληρωματικά αναφέρεται η πρόσφατη μελέτη των Forsberg et al. (2024) που διερεύνησε τις διαχρονικές σχέσεις μεταξύ της ποιότητας της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και δύο μορφών θυματοποίησης (λεκτικής και σχεσιακής) σε 1.885 μαθητές Δημοτικού στη Σουηδία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς λειτουργούν προστατευτικά έναντι του σχολικού εκφοβισμού, υπογραμμίζοντας τη σημασία ενίσχυσης του συναισθηματικού δεσμού μαθητών-εκπαιδευτικών στις στρατηγικές πρόληψης.

Η μελέτη των Saxer et al. (2024) ανέλυσε τη σχέση μεταξύ ευημερίας και σχέσεων με δασκάλους και συμμαθητές από την οπτική των μαθητών, χρησιμοποιώντας ανάλυση παρεμβολής. Τα ευρήματα δείχνουν ότι και οι δύο τύποι σχέσεων επηρεάζουν την ευημερία, διαφοροποιούμενα ανάλογα με το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και τη μεταναστευτική προέλευση, προσφέροντας πολύτιμες γνώσεις για την ενίσχυση της σχολικής ευημερίας.

Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επίδοση και τη συμμετοχή των μαθητών. Το άρθρο του Dai, P. (2024) δείχνει ότι οι θετικές σχέσεις ενισχύουν την ψυχική ενδυνάμωση, την ενεργό συμμετοχή, τις μαθησιακές δεξιότητες και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να λειτουργούν ως υποστηρικτές, ακροατές και ηγέτες στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου η φωνή των μαθητών ακούγεται και σέβεται, ενισχύοντας έτσι τη συμμετοχή τους στις σχολικές αποφάσεις.

3.4. Η μαθητική συμμετοχή στην πράξη

Η διερεύνηση της μαθητικής συμμετοχής συνδέεται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τις δυνατότητες των μαθητών/τριών να εκφράζονται και να συμβάλλουν ενεργά στη σχολική ζωή. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει τη συμβολή της μαθητικής φωνής στην ενίσχυση της δημοκρατικής κουλτούρας, της συνεργασίας και της συλλογικής ευθύνης στο σχολικό περιβάλλον. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της δημοκρατικής εκπαίδευσης και βασικό παράγοντα για την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της ενεργού πολιτειότητας. Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή της συμμετοχής διαφοροποιείται σημαντικά, επηρεαζόμενη από πολιτισμικές, παιδαγωγικές και διοικητικές συνθήκες. Η έννοια αυτή εξετάζει τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μαθητική συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις, με αναφορά τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό πλαίσιο.

Η έννοια της «*μαθητικής φωνής*» (*student voice*) συνδέεται με τη δυνατότητα των μαθητών να εκφράζουν απόψεις, να διαμορφώνουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Η συμμετοχή αυτή συνδέεται επίσης με τον κοινωνικοπολιτικό στόχο της ενδυνάμωσης των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων στη σχολική ζωή (Fielding, 2001). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της θεωρίας της δημοκρατικής εκπαίδευσης, η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών θεωρείται δικαίωμα, αλλά και μέσο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αυτονομίας και κοινωνικής υπευθυνότητας

Σύμφωνα με τη συστηματική ανασκόπηση των Sousa και Ferreira (2023), οι περισσότερες χώρες έχουν θεσμοθετήσει μορφές συμμετοχής των μαθητών – όπως τα μαθητικά συμβούλια – ωστόσο η ουσιαστική επιρροή των μαθητών σε κρίσιμες αποφάσεις είναι συχνά περιορισμένη. Η συμμετοχή συχνά λαμβάνει συμβουλευτικό χαρακτήρα, χωρίς να μεταφράζεται σε ουσιαστική αλλαγή πολιτικής.

Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και από την έρευνα των Tikoko et al. (2018) στην Κένυα, όπου οι μαθητές παραμένουν αποκλεισμένοι από τα βασικά όργανα λήψης αποφάσεων, γεγονός που δημιουργεί αισθήματα αποξένωσης και απώλειας ελέγχου. Αντίθετα, η περίπτωση των δημοτικών σχολείων του δικτύου Educate Together στην Ιρλανδία αποτελεί παράδειγμα καλής πρακτικής, όπου προωθείται ενεργά η συμμετοχή των μαθητών, τόσο στην τάξη όσο και στο επίπεδο του σχολείου, μέσω της ενσωμάτωσης της δημοκρατικής κουλτούρας (Educate Together, 2024).

Στο ελληνικό πλαίσιο, παρότι οι σχολικοί κανονισμοί προβλέπουν την εμπλοκή των μαθητών, η εφαρμογή της συμμετοχής τους διαφέρει μεταξύ σχολείων. Σύμφωνα με δημοσιευμένα στοιχεία, η εμπλοκή των μαθητών στη σύνταξη και εφαρμογή σχολικών κανόνων ενισχύει την υπευθυνότητά τους και καλλιεργεί συνεργατικές στάσεις (Esos.gr, n.d.). Όμως η πρακτική εφαρμογή της συμμετοχής περιορίζεται από παράγοντες, όπως η ενίσχυση του κεντρικού ελέγχου στο εκπαιδευτικό σύστημα, η στάση των εκπαιδευτικών και η έλλειψη κατάλληλων δομών (Saiti & Menon, 2009), με αποτέλεσμα σημαντικές διακυμάνσεις μεταξύ σχολείων και περιορισμένη καθολική εφαρμογή της συμμετοχής.

Τέλος, η μελέτη του οργανισμού Child Trends (2024) δείχνει ότι η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών σε αποφάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική τους εμπειρία συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο και την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή, αποδεικνύοντας πως η μαθητική φωνή μπορεί να αποτελέσει μοχλό βελτίωσης της ποιότητας εκπαίδευσης.

Το άρθρο των Jones & Bubb (2021) εξετάζει τη συμβολή της μαθητικής φωνής στη βελτίωση των σχολείων, αναλύοντας εμπειρίες και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο του νορβηγικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα από ποιοτική έρευνα, αναδεικνύεται η θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή των μαθητών στις δημοκρατικές διαδικασίες του σχολείου, καθώς και η πρόθεση των διευθυντών να ενσωματώσουν τις απόψεις τους στις διαδικασίες βελτίωσης. Ωστόσο, η αξιοποίηση της μαθητικής φωνής παραμένει περιορισμένη, κυρίως μέσω των μαθητικών συμβουλίων, λόγω έλλειψης εναλλακτικών δομών, χρονικών περιορισμών και αμφιβολιών για την ικανότητα των μαθητών να συμβάλουν ουσιαστικά. Το άρθρο υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης θεσμικών και παιδαγωγικών πρακτικών που θα επιτρέψουν την ουσιαστικότερη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και βελτιωμένου σχολικού περιβάλλοντος.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει ότι, αν και υπάρχουν θεσμικές προβλέψεις για τη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές διαδικασίες και στη λήψη αποφάσεων, η πρακτική εφαρμογή τους παραμένει συχνά επιφανειακή και μη ουσιαστική. Η ενσωμάτωση της Κλίμακας Μαθητικής Συμμετοχής του Hart (1992) επιτρέπει την ανάλυση του βαθμού εμπλοκής των μαθητών μέσα από μια κλιμακωτή προσέγγιση, η οποία αποτυπώνει οκτώ επίπεδα συμμετοχής. Τα επίπεδα αυτά ξεκινούν από μορφές προσχηματικής συμμετοχής, όπου οι μαθητές δεν έχουν καμία πραγματική επιρροή, και φτάνουν έως την αυθεντική συνεργασία με τους ενήλικες σε δημοκρατικά πλαίσια λήψης αποφάσεων.

Σύμφωνα με τον Hart (1992), τα δύο πρώτα επίπεδα (Επίπεδο 1, η *Χειραγώγηση (Manipulation)* και Επίπεδο 2, η *Διακοσμητική συμμετοχή (Decoration)*) αντιπροσωπεύουν πλήρη απουσία ουσιαστικής συμμετοχής, καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούνται εργαλειακά χωρίς ενημέρωση ή δυνατότητα έκφρασης άποψης. Το Επίπεδο 3, η *Επιφανειακή συμμετοχή (Tokenism)* χαρακτηρίζεται από φαινομενική συμμετοχή, όπου οι μαθητές μπορεί να εκφέρουν γνώμη χωρίς όμως να έχουν πραγματική επιρροή στις αποφάσεις. Στο Επίπεδο 4, στην *Ανατεθείσα αλλά ενημερωμένη συμμετοχή (Assigned but informed)*, οι μαθητές αναλαμβάνουν καθορισμένους ρόλους και γνωρίζουν τους στόχους μιας δράσης, αλλά παραμένουν εκτός διαδικασιών ουσιαστικής συνδιαμόρφωσης (Sousa & Ferreira, 2024). Στο Επίπεδο 5, στην *Συμβουλευτική συμμετοχή (Consulted and informed)*, οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους και ενημερώνονται για το πώς αυτές αξιοποιούνται, χωρίς όμως να συμμετέχουν στη λήψη τελικών αποφάσεων. Η μετάβαση σε ανώτερα επίπεδα αρχίζει στο Επίπεδο 6, στην *Πρωτοβουλία ενηλίκων με κοινές αποφάσεις (Adult-initiated, shared decisions with children)*, όπου οι μαθητές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στη λήψη αποφάσεων. Το Επίπεδο 7, η *Μαθητική πρωτοβουλία και καθοδήγηση (Child-initiated and directed)* προωθεί την αυθεντική μαθητική αυτονομία, ενώ το Επίπεδο 8, η *Μαθητική πρωτοβουλία με κοινή λήψη αποφάσεων με ενήλικες (Child-initiated, shared decisions with adults)* αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο συμμετοχής, όπου μαθητές και ενήλικες λειτουργούν ως ισότιμοι συνεργάτες.

Διεθνείς έρευνες επισημαίνουν ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα κινούνται στα μεσαία επίπεδα της κλίμακας, περιοριζόμενα σε τυπικές ή καθοδηγούμενες μορφές συμμετοχής (Hart, 1992· Shier, 2001· Lundy, 2007). Στην Ελλάδα, οι μαθητές συμμετέχουν κυρίως στα επίπεδα 3 και 4 της κλίμακας (Saiti & Menon, 2009), γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η μαθητική φωνή παραμένει συχνά περιορισμένη σε συμβολικές διαδικασίες χωρίς ουσιαστική επιρροή στο σχολικό γίγνεσθαι. Η αποτύπωση των επιπέδων συμμετοχής μέσω της κλίμακας Hart συμβάλλει ουσιαστικά στη σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με την πρακτική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων, αναδεικνύοντας την ανάγκη στοχευμένων παρεμβάσεων για την προώθηση μιας δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας που ενισχύει την ουσιαστική συμμετοχή, τη συνεργασία και την ενδυνάμωση των μαθητών.

3.5. Το όραμα των μαθητών για το ιδανικό σχολείο

Η διερεύνηση της αντίληψης των μαθητών/τριών για το ιδανικό σχολείο αποτελεί βασικό άξονα στην εκπαιδευτική έρευνα, δεδομένου ότι προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα παιδιά και οι έφηβοι οραματίζονται το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο επιθυμούν να αναπτυχθούν και να μάθουν. Η κατανόηση αυτών των αντιλήψεων είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, προάγοντας την ενεργό συμμετοχή τους και την ενίσχυση της σχολικής κοινότητας.

Η έννοια του ιδανικού σχολείου αποτελεί πολυδιάστατο κοινωνικό και παιδαγωγικό φαινόμενο, το οποίο σχετίζεται άμεσα με τις θεωρίες της συμμετοχικής μάθησης, της δημοκρατικής εκπαίδευσης και της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Οι Fielding (2004) και Mitra (2004) αναδεικνύουν την κεντρικότητα της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων ως βασικό στοιχείο της δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας, που προωθεί την αυτονομία, την υπευθυνότητα και την κοινωνική ενδυνάμωση. Επιπλέον, η θεωρία της θετικής ψυχολογίας (Seligman, 2011) τονίζει τη σημασία του υποστηρικτικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος για την ευημερία και τη βέλτιστη ανάπτυξη των μαθητών.

Οι έρευνες που εξετάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών για το ιδανικό σχολείο αξιοποιούν ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, εστιασμένες *ομαδικές συζητήσεις* (*focus groups*) και *συμμετοχική έρευνα* (*participatory research*). Τέτοιες μελέτες αποσκοπούν στην καταγραφή τόσο των κοινών χαρακτηριστικών που αναδεικνύουν οι μαθητές όσο και των διαφορών που προκύπτουν ανάλογα με το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η έρευνα των Valentim & Freire (2019), διερεύνησε τις αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την ιδανική σχολική ημέρα και προτάσεις βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής. Μέσα από ποιοτική ανάλυση ανώνυμων απαντήσεων, αναδείχθηκε η ανάγκη για μεγαλύτερη ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στους χώρους διδασκαλίας και στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, ώστε το σχολείο να προσαρμόζεται καλύτερα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Η έρευνα των Kleeberg-Niepage et al. (2022) εξέτασε τις αντιλήψεις μαθητών της 9ης τάξης (Γ' Γυμνασίου) στη Γερμανία για το πώς ορίζεται ένα σχολείο όπου όλοι μπορούν να μαθαίνουν

ουσιαστικά. Μέσα από ομαδικές συνεντεύξεις και αναστοχαστική θεματική ανάλυση αναδείχθηκαν τρία βασικά πεδία (κοινότητα, δικαιοσύνη, σχολείο ως χώρος ζωής) και τρεις εγκάρσιες περιοχές (όρια, ρόλος εκπαιδευτικών, αίσθηση ανήκειν), ενώ εντοπίστηκαν υπερκείμενοι λόγοι αποκλεισμού και υποταγής σε μη συμμετοχικό σχολικό σύστημα. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ένταξης της μαθητικής φωνής για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα των ερευνών υπογραμμίζουν την ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου των μαθητών στην εκπαιδευτική κοινότητα και δημιουργίας υποστηρικτικού, δίκαιου και συμμετοχικού σχολικού περιβάλλοντος. Βάσει της ανάλυσης της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας για τη μάθηση, τη διδασκαλία, την ευημερία και τη συμμετοχή των μαθητών, το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μεθοδολογία της παρούσας μελέτης, περιγράφοντας τις ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, το δείγμα, τη συλλογή δεδομένων και τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Μεθοδολογία έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον σχεδιασμό μικτής μεθοδολογίας (ποσοτική και ποιοτική), καθώς και στην επιλογή και εφαρμογή των εργαλείων συλλογής δεδομένων. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι ηθικές παράμετροι που καθόρισαν τη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίζοντας την προστασία και την εθελοντική συμμετοχή των μαθητών/τριών. Επιπλέον, περιγράφεται η διαδικασία συγκρότησης της μαθητικής ερευνητικής ομάδας, καθώς και οι συντονισμένες συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τις διάφορες φάσεις της μελέτης μεταξύ των ενήλικων ερευνητών και των μαθητών-ερευνητών, οι οποίες συνέβαλαν στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και στην εγκυρότητα των συλλεχθέντων δεδομένων.

4.1. Η συμμετοχική έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη

Η *συμμετοχική έρευνα* (*Participatory Research*) αποτελεί μια συνεργατική μεθοδολογική προσέγγιση που διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές, ιεραρχικές μορφές έρευνας, καθώς αναγνωρίζει τους συμμετέχοντες ως συνδημιουργούς της γνώσης και όχι ως παθητικά αντικείμενα μελέτης (Bradbury & Reason, 2008). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στις αρχές της ισότητας, της συλλογικότητας και της ενδυνάμωσης (Reason & Bradbury, 2008; Cornwall & Jewkes, 1995), και χαρακτηρίζεται από τη συλλογική αναγνώριση προβλημάτων, τη συνδιαμόρφωση στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων και την ανάπτυξη βιώσιμων λύσεων που ανταποκρίνονται σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις (Stringer & Aragón, 2020).

Η μεθοδολογία αυτή αντλεί έμπνευση από την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire, ο οποίος, μέσα από το έργο *Pedagogy of the Oppressed* (1970), προέβαλε την εκπαίδευση ως διαδικασία διαλόγου και κοινωνικής απελευθέρωσης. Ο Freire τόνισε τη συμμετοχή ως εργαλείο ενδυνάμωσης περιθωριοποιημένων ομάδων – στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών – και τη συλλογική δράση ως μέσο κοινωνικής αλλαγής. Παράλληλα, η θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης των Vygotsky & Cole (1978) υπογραμμίζει ότι η γνώση παράγεται μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση, ενισχύοντας την αντίληψη της έρευνας ως διαδικασία συλλογικής μάθησης. Η έμπνευση από τον Dewey (1986) προσθέτει την αξία της εμπειρίας και της συνεργασίας, ενώ η θεωρία της μαθητοκεντρικής συμμετοχής του Fielding (2001) αναδεικνύει τους μαθητές ως ισότιμους εταίρους στον σχεδιασμό της σχολικής ζωής.

Η επιλογή της συμμετοχικής μεθοδολογίας αιτιολογείται από το αντικείμενο της παρούσας μελέτης: τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν και οραματίζονται το σχολείο τους. Στην εφαρμογή της, οι μαθητές λειτουργούν ως συν-ερευνητές, συμμετέχοντας στη διαμόρφωση εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου και ημιδομημένες ομάδες εστίασης (Cook-Sather, 2006). Η πολυμεθοδική προσέγγιση επιτρέπει τόσο την καταγραφή γενικών στάσεων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, όσο και την ανάδειξη προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων, ενώ η ανάλυση λαμβάνει υπόψη κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά για την εντοπισμό πιθανών ανισοτήτων.

Η συμμετοχική μελέτη περίπτωσης δεν περιορίζεται στη διάγνωση, αλλά προσανατολίζεται στη δράση: ερωτήματα όπως «Τι θα άλλαζες στο σχολείο σου;» κινητοποιούν τους μαθητές να προτείνουν βελτιώσεις, ενισχύοντας την αίσθηση συμμετοχής και του ανήκειν. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ουσιαστική συμμετοχή συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη εμπιστοσύνης, την αίσθηση υπευθυνότητας και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Αυτή η εμπειρία επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία: ο Hart (1992), μέσω της «Κλίμακας της Συμμετοχής», διακρίνει μεταξύ συμβολικής και ουσιαστικής εμπλοκής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, ενώ η θεωρία της «Σκάλας της Συμμετοχής» του Arnstein (1969) παρέχει ένα αναλυτικό εργαλείο για την αξιολόγηση των βαθμίδων συμμετοχής στο σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές/τριες, μέσω της συμμετοχής τους, συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον τους, ενισχύοντας τόσο την προσωπική τους ενδυνάμωση όσο και τη σχολική δημοκρατία. Με αυτόν τον τρόπο, η συμμετοχική μεθοδολογία συνδέει άρρηκτα τη θεωρία με την πρακτική, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως εργαλείο γνώσης και παιδαγωγική στρατηγική που προάγει τη σχολική δημοκρατία και τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

4.2. Σημασία του Πολυμεθοδικού (Μικτού) Ερευνητικού Σχεδιασμού

Η εκπαιδευτική έρευνα συχνά μελετά πολυδιάστατα φαινόμενα, τα οποία δύσκολα αποτυπώνονται με μία μόνο μέθοδο. Ο πολυμεθοδικός ή μικτός ερευνητικός σχεδιασμός (mixed methods research) συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία, προσφέροντας πιο ολοκληρωμένη κατανόηση: τα ποσοτικά δεδομένα αναδεικνύουν γενικές τάσεις, ενώ τα ποιοτικά φωτίζουν τις βιωματικές και υποκειμενικές εμπειρίες (Creswell, 2014· Tashakkori & Teddlie, 2010). Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση που προκύπτει ενισχύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων.

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί τον πολυμεθοδικό σχεδιασμό, αξιοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία τόσο ποσοτικής όσο και ποιοτικής έρευνας, ώστε να αποτυπώσει τις γενικές στάσεις του μαθητικού πληθυσμού αλλά και να αναδείξει τις προσωπικές τους εμπειρίες. Η ανάλυση εμπλουτίζεται με κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία, επιτρέποντας την ανίχνευση πιθανών ανισοτήτων. Η διεθνής μελέτη των Wright, Tang & Hassan (2024) επιβεβαιώνει την αξία της μικτής μεθοδολογίας στην ενίσχυση της μαθητικής φωνής, συνδυάζοντας ερωτηματολόγια με συνεντεύξεις και αναδεικνύοντας τους μαθητές ως «ερευνητές-συνεργάτες». Η αξιοποίηση της «πυραμίδας της μαθητικής φωνής» (Mitra, 2004) δείχνει πώς η ακρόαση, η συνεργασία και η ηγεσία ενισχύουν τη συμμετοχικότητα.

Συνεπώς, η μικτή μεθοδολογία στην παρούσα μελέτη δεν αποτελεί απλώς επιστημονική επιλογή, αλλά και παιδαγωγική πράξη. Αναγνωρίζει τους μαθητές ως φορείς εμπειρικής γνώσης, συνδυάζει την ανάλυση γενικών τάσεων με βαθύτερη κατανόηση της βιωματικής τους εμπειρίας και συμβάλλει σε μια διαδικασία που ενδυναμώνει, καλλιεργεί κριτική σκέψη και προάγει τη σχολική δημοκρατία (Brydon-Miller et al., 2003· Somekh & Zeichner, 2009).

4.3. Βήματα της συμμετοχικής ερευνητικής διαδικασίας

Η συμμετοχική έρευνα διαμορφώνεται από ένα σύνολο θεμελιωδών αρχών που καθορίζουν τη φιλοσοφία και την πρακτική της. Βασικά γνωρίσματά της είναι η συνεργασία μεταξύ ερευνητών και συμμετεχόντων, η ενδυνάμωση μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους, η δημοκρατική λήψη αποφάσεων και η ευελιξία στην προσαρμογή των διαδικασιών (Cornwall & Jewkes, 1995· Freire, 1970· Chambers, 1997). Οι ερευνητές και οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως ισότιμοι εταίροι, συνδιαμορφώνοντας στόχους, μεθόδους και εργαλεία, ενώ η διαδικασία επιδιώκει τόσο την παραγωγή γνώσης όσο και την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της δράσης της κοινότητας (Stringer, 2013· Kemmis et al., 2014).

Η πορεία της συμμετοχικής έρευνας περιλαμβάνει στάδια που ξεκινούν με τον εντοπισμό του προβλήματος (Στάδιο 1) και συνεχίζουν με τον σχεδιασμό της έρευνας (Στάδιο 2), τη συλλογή δεδομένων (Στάδιο 3) και την ανάλυσή τους (Στάδιο 4). Σε αυτά τα στάδια εντάσσεται και η παρούσα διπλωματική, όπου μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά στον προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων, στον σχεδιασμό εργαλείων ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και στην ερμηνεία των πρώτων ευρημάτων. Η ενεργός εμπλοκή τους διασφαλίζει ότι η έρευνα δεν μένει «εξωτερική», αλλά αποτυπώνει γνήσια τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους (Bradbury-Huang, 2010).

Ωστόσο, εκκρεμούν τα τελικά στάδια: η δράση και εφαρμογή (Στάδιο 5), όπου οι συμμετέχοντες θα αξιοποιήσουν τα ευρήματα για να προτείνουν και να υλοποιήσουν παρεμβάσεις, καθώς και η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση (Στάδιο 6), που θα επιτρέψει τη βελτίωση και τη βιωσιμότητα των δράσεων (Reason & Bradbury, 2008· Cammarota & Fine, 2008).

Η ολοκλήρωση αυτών των σταδίων, αν και δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, αναδεικνύεται ως προοπτική για μελλοντική έρευνα και παρέμβαση. Έτσι, η διπλωματική εργασία όχι μόνο παράγει επιστημονική γνώση αλλά θέτει τις βάσεις για συμμετοχικές διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή.

4.4. Σκοπός και ερωτήματα της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην εις βάθος διερεύνηση της οπτικής των μαθητών/τριών για την καθημερινότητά τους στο σχολείο, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι/ες οραματίζονται μια πιο ουσιαστική, συμμετοχική και δημοκρατική σχολική πραγματικότητα. Στο επίκεντρο της μελέτης βρίσκεται η μαθητική φωνή ως μοχλός ανανέωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενίσχυσης της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή. Παράλληλα, επιχειρείται η καταγραφή της οπτικής τους για τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι σε θέματα διδακτικής και διαχείρισης της «μαθητικής φωνής», ενώ διερευνάται και ο ρόλος δημογραφικών και άλλων χαρακτηριστικών των μαθητών στη διαμόρφωση της εμπειρίας τους.

Πριν από τη διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου (ερωτηματολογίου), πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές συναντήσεις με μια υπό διαμόρφωση ομάδα μαθητών και εκπαιδευτικών. Στις συναντήσεις αυτές οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν ποια θέματα τους απασχολούν περισσότερο και θα ήθελαν να ερευνηθούν, εξασφαλίζοντας έτσι ότι το περιεχόμενο της έρευνας ανταποκρίνεται άμεσα στις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η συμμετοχικότητα, η εγκυρότητα των εργαλείων και η αντιπροσωπευτικότητα των ερευνητικών ερωτημάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές, η παρούσα έρευνα διαμορφώνεται γύρω από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς βιώνουν οι μαθητές/τριες την καθημερινότητά τους στο σχολείο;

- ο Ποιες είναι οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις τους αναφορικά με το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση της διδασκαλίας;
 - ο Πώς αντιλαμβάνονται τη σχολική κουλτούρα και τις δυνατότητες συμμετοχής τους στη σχολική ζωή;
 - ο Πώς περιγράφουν τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον;
2. Πώς οραματίζονται οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας;
- ο Τι προτάσεις διατυπώνουν για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και των συνθηκών μάθησης;
 - ο Πώς θα επιθυμούσαν να ενισχυθεί η συμμετοχή τους στις αποφάσεις του σχολείου και η συνεργασία με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας;
3. Πώς επηρεάζουν δημογραφικά (π.χ. φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο) και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά την εμπειρία και την αντίληψη των μαθητών/τριών για το σχολείο;

4.5. Περιγραφή του Σχολείου και της ερευνητικής ομάδας μαθητών

Η παρούσα συμμετοχική έρευνα δράσης υλοποιήθηκε σε Δημόσιο Γενικό Λύκειο της ηπειρωτικής Ελλάδας, το οποίο επιλέχθηκε λόγω της ενεργούς συμμετοχής του σε καινοτόμες παιδαγωγικές δράσεις και της προϋπάρχουσας συνεργασίας του με πανεπιστημιακά τμήματα. Η κουλτούρα συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού, η διάθεση ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών και η οργανωτική δομή του σχολείου το ανέδειξαν σε κατάλληλο περιβάλλον για την εφαρμογή συμμετοχικής έρευνας δράσης. Επιπλέον, η έρευνα εντάχθηκε οργανικά στον Όμιλο Δημιουργικότητας και Καινοτομίας που λειτουργούσε ήδη στο σχολείο, γεγονός που διασφάλισε τόσο τη βιωσιμότητα της παρέμβασης όσο και τη συνέργειά της με άλλες μορφές άτυπης και μη τυπικής μάθησης.

Αφετηρία της έρευνας αποτέλεσε η πρόθεση μαθητών, εκπαιδευτικών και διοίκησης να συμμετάσχουν ενεργά σε μια διαδικασία που στόχευε όχι μόνο στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης αλλά και στην ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας μέσα από τη συλλογική αναστοχαστική πρακτική. Για τον σκοπό αυτό συγκροτήθηκε ερευνητική ομάδα μαθητών, η οποία αποτέλεσε μία από τις κεντρικές καινοτομίες του εγχειρήματος. Η επιλογή της ομάδας έγινε με βάση τις αρχές της δημοκρατικότητας και της ισότητας, ύστερα από δημόσια πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Στην συνέχεια δημιουργήθηκε η πρώτη ομάδα

ενδιαφερομένων μαθητών, αλλά στην τελική διαμόρφωση της έπαιξαν ρόλο τόσο οι γνωστικές όσο και οι κοινωνικές δεξιότητες τους (συνεργασία και η συνέπεια στην ομαδική εργασία και στην πραγματοποίηση των προγραμματισμένων εργασιών). Τελικά, συμμετείχαν 12 μαθητές/τριες της Α΄ και Β΄ Λυκείου (6+6), με διαφορετικά βιώματα και ενδιαφέροντα, ώστε να ενισχυθεί η πολυφωνία και η διαθεματικότητα.

Στο αρχικό στάδιο, οι μαθητές παρακολούθησαν τακτικές συναντήσεις διάρκειας 1–2 διδακτικών ωρών στο πλαίσιο των Ομίλων, με την καθοδήγηση τριών εκπαιδευτικών και του ερευνητή. Εκεί ενημερώθηκαν για τις βασικές αρχές της κοινωνικής έρευνας, τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων καθώς και για ζητήματα δεοντολογίας. Στη συνέχεια, καθώς προχωρούσε η ερευνητική διαδικασία, ανέλαβαν ενεργό και ουσιαστικό ρόλο ως συν-ερευνητές, συμβάλλοντας τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση της έρευνας.

Στην παρούσα συμμετοχική έρευνα δράσης, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στα παρακάτω στάδια της διαδικασίας, με στόχο να λειτουργήσουν ως ενδυναμωτικοί και μετασχηματιστικοί παράγοντες και όχι ως παθητικοί παρατηρητές ή απλά αντικείμενα μελέτης. Έγινε εστίαση στην ανάπτυξη κριτικής συνείδησης, στην ενίσχυση ενός δημοκρατικού και συνεργατικού σχολικού πολιτισμού, στην κατανόηση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, στην απόκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων, καθώς και στην δυνατότητα οραματισμού βιώσιμων και δίκαιων τρόπων συνύπαρξης στη σχολική κοινότητα. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε:

A. Καθορισμός ερευνητικών ερωτημάτων: Μέσα από στοχευμένες ομαδικές συναντήσεις, βιωματικές δραστηριότητες και συζητήσεις νανστοχασμού με την παρουσία της ομάδας των εκπαιδευτικών, οι μαθητές συνέβαλαν στον προσδιορισμό των θεμάτων που θα εξετάζονταν. Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ήταν απαραίτητη για την αφετηρία και την υλοποίηση των σταδίων της έρευνας.

B. Σχεδιασμός μεθοδολογίας: Η ομάδα των εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο ερευνητή και υπό την καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας, επέλεξε τις κατάλληλες τεχνικές και εργαλεία, όπως τις ομάδες εστίασης και το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, ενώ οι μαθητές συμμετείχαν στον από κοινού σχεδιασμό του.

Γ. Συλλογή δεδομένων: Οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους συνεντευκτών και συντονιστών focus groups και συνέβαλαν στη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων, τηρώντας δεοντολογικές αρχές όπως σεβασμός, συναίνεση και εχεμύθεια.

Δ. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων: Οι μαθητές συμμετείχαν σε διαδικασίες ανάλυσης με παρουσίαση της εργασίας στο SPSS, ώστε να κατανοήσουν την πορεία και τις δυνατότητες επεξεργασίας των δεδομένων. Μέσα από συζητήσεις και αναστοχαστικές διαδικασίες συνέβαλαν στην εξαγωγή νοημάτων και συμπερασμάτων, ενισχύοντας την εγκυρότητα της ανάλυσης. Η διαδικασία επαλήθευσης (*member checking*) πραγματοποιήθηκε μέσω διαλόγου, επιτρέποντας στους μαθητές να διαπραγματευτούν διαφορετικές οπτικές και να συνδιαμορφώσουν τα τελικά ευρήματα, καλλιεργώντας δεξιότητες κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας.

Ε. Αποτίμηση ερευνητικής διαδικασίας: Η αξιολόγηση βρίσκεται σε εξέλιξη κατά την κατάρτιση της παρούσας διπλωματικής, με στόχο την παρουσίαση μέρους των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα από την ίδια την ερευνητική ομάδα των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, αναδείχθηκε ότι η διεξαγωγή έρευνας από μαθητές προϋποθέτει την προσεκτική διαχείριση δυσκολιών που απορρέουν από το αυστηρό πρόγραμμα της καθημερινής σχολικής ζωής και την πίεση κάλυψης της διδακτέας ύλης, η οποία συχνά συνοδεύεται από το άγχος επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Παρά τα λειτουργικά και πρακτικά εμπόδια που προέκυψαν, η στήριξη της διοίκησης και των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τη βούληση και την επιμονή των μαθητών να συμμετάσχουν σε ένα πρωτοποριακό εγχείρημα, κατέστησαν εφικτή την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Ιδιαίτερης σημασίας υπήρξε επίσης η θετική στάση και η ενθάρρυνση εκ μέρους των γονέων, οι οποίοι όχι μόνο δεν διατύπωσαν αντιρρήσεις αλλά υποστήριξαν ενεργά την προσπάθεια, αναγνωρίζοντας τη σημασία της δυνατότητας να ακουστεί η φωνή των μαθητών.

4.6. Ποσοτική Έρευνα: Ερωτηματολόγιο, τύποι ερωτήσεων και ανώνυμη συμμετοχή

Η ποσοτική φάση της έρευνας υλοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της συμμετοχικής ερευνητικής διαδικασίας. Η θεματική και η δομή του προέκυψαν από διαβούλευση και συνεδριάσεις της ερευνητικής ομάδας μαθητών, στα πλαίσια της λειτουργίας των ομίλων, με την καθοδήγηση των συνερευνητών εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές του σχολείου και συμπληρώθηκε σε έντυπη μορφή από 91 μαθητές από το σύνολο των 240 μαθητών, αντιπροσωπεύοντας ποσοστό συμμετοχής 38% των μαθητών των τριών τάξεων του Γενικού Λυκείου (Α', Β' και Γ').

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 38 κλειστές και 3 ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούν πολυδιάστατα τη μαθητική εμπειρία, καλύπτοντας δημογραφικά χαρακτηριστικά, μαθησιακά ενδιαφέροντα, στάσεις προς το σχολείο και την αξιολόγηση, ψυχοκοινωνική ευεξία, σχολική συμμετοχή και κλίμα, καθώς και τις σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Σχεδιάστηκε ώστε να καταγράψει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά της μαθητικής ζωής (βλ.Παράρτημα).

Οι περισσότερες κλειστές ερωτήσεις επιτρέπουν την επιλογή συγκεκριμένων απαντήσεων, μονοεπιλογής ή πολλαπλής επιλογής, για την καταγραφή πρακτικών προτιμήσεων και στάσεων. Στις ερωτήσεις 22–37 εφαρμόστηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert (Likert, 1932) για τη μέτρηση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων, επιτρέποντας την ποσοτικοποίηση υποκειμενικών στάσεων και τη διερεύνηση συσχετίσεων ή διαφορών. Στην ερώτηση 8, η επιλογή πολλαπλών απαντήσεων καταγράφει την πολυπλοκότητα των στάσεων σχετικά με τους τρόπους αξιολόγησης.

Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις (3, 4, 9, 38–40) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα σκέψεις, συναισθήματα και προτάσεις, ενισχύοντας την ποιοτική διάσταση της έρευνας. Τα δεδομένα από αυτές τις ερωτήσεις αναλύθηκαν μέσω θεματικής ανάλυσης, προσφέροντας πληροφορίες που δεν θα μπορούσαν να ενταχθούν σε προκαθορισμένες κατηγορίες.

Η δομή του ερωτηματολογίου οργανώθηκε σε θεματικές ενότητες:

1. Δημογραφικά στοιχεία: Φύλο, ηλικία, τάξη και εκπαιδευτικό υπόβαθρο γονέων, απαραίτητα για κατηγοριοποίηση και στατιστική συσχέτιση.
2. Γνωστική εμπλοκή: Ενδιαφέρον, επιδόσεις και ακαδημαϊκοί στόχοι.
3. Συναισθηματική εμπλοκή: Συναισθήματα στο σχολείο, σχέσεις με συμμαθητές και καθηγητές, άγχος, ψυχική ευεξία και προσωπική ικανοποίηση.
4. Μαθησιακή υποστήριξη: Μαθησιακές παροχές, χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας, σαφήνεια διδασκαλίας και οργάνωση προγράμματος.
5. Αξιολόγηση και συμμετοχή στη διδασκαλία: Προτιμήσεις αξιολόγησης, διάθεση συμμετοχής στη διαμόρφωση μαθημάτων και γνωστική/μεταγνωστική εμπλοκή.
6. Έκφραση άποψης και μαθητική φωνή: Αίσθηση χώρου (space), φωνής (voice), ακροατηρίου (audience) και επιρροής (influence) στις σχολικές αποφάσεις (Lundy, 2007).

7. Σχολική οργάνωση και θεσμικό περιβάλλον: Αντιλήψεις για κανόνες, ισοτιμία, διαφάνεια, ενημέρωση γονέων και δυνατότητα συμμετοχής σε δράσεις.

Συνολικά, η πολυδιάστατη διάρθρωση του ερωτηματολογίου επιτρέπει την ολοκληρωμένη καταγραφή των μαθητικών εμπειριών, συνδέει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα και ενισχύει τη φωνή των μαθητών, σύμφωνα με τις αρχές της συμμετοχικής έρευνας και τη φιλοσοφία του Άρθρου 12 της UNCRC.

Στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ανά θεματική ενότητα.

Πίνακας 1: Ερωτήσεις ανά θεματική ενότητα

A/A Ερώτησης	Θεματική Κατηγορία
1, 2, 10, 11	Δημογραφικά στοιχεία
3, 4, 5, 6, 17	Γνωστική εμπλοκή – Ακαδημαϊκή εικόνα
11, 16	Ψυχολογική εμπλοκή – Κίνητρα, αυτοαποτελεσματικότητα
12, 13, 14, 15, 19, 33, 34, 37	Συναισθηματική εμπλοκή & σχολικό κλίμα
7, 22, 23, 24, 26	Παιδαγωγική υποστήριξη & εκπαιδευτικές πρακτικές
8, 9, 25	Τρόποι αξιολόγησης & συμμετοχή στη μάθηση
18, 20, 21, 30, 32	Συμμετοχή, φωνή & λήψη αποφάσεων
27, 28, 29, 31, 35, 36	Σχολικό πλαίσιο – Δομές, κανόνες, θεσμική οργάνωση
38, 39, 40	Ανοιχτές απαντήσεις – Υποκειμενική εμπειρία

Η συμμετοχή των μαθητών ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ενώ εξασφαλίστηκε ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Οι

συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον σκοπό της έρευνας και το δικαίωμά τους να μην απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση επιθυμούν.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, μέσω του εργαλείου επεξεργασίας ποσοτικών δεδομένων SPSS, με κύριο στόχο την ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ προσωπικών, κοινωνικών και σχολικών παραμέτρων που ενδέχεται να επηρεάζουν τη στάση και την εμπειρία των μαθητών. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή, ενώ τα αποτελέσματα επαληθεύτηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

4.7. Ποιοτική φάση έρευνας

Για την πληρέστερη κατανόηση των φαινομένων και των εμπειριών που σχετίζονται με το αντικείμενο της παρούσας μελέτης, η ποσοτική προσέγγιση συμπληρώθηκε από μία ποιοτική φάση έρευνας. Η ποιοτική μέθοδος παρείχε τη δυνατότητα βαθύτερης διερεύνησης των αντιλήψεων, των βιωμάτων και των απόψεων των συμμετεχόντων, προσφέροντας πολυδιάστατο υλικό που δεν θα μπορούσε να αποτυπωθεί με τις περιορισμένες κατηγοριοποιήσεις των ποσοτικών μεθόδων.

Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκαν ομάδες εστίασης (focus groups) με μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος ήταν η ανάδειξη προσωπικών εμπειριών, στάσεων και συναισθηματικών αποχρώσεων σχετικά με τη σχολική καθημερινότητα, τη μαθησιακή διαδικασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Συνολικά συμμετείχαν 26 μαθητές, οργανωμένοι σε 6 ομάδες εστίασης των 3–7 ατόμων.

Ο οδηγός συνέντευξης οργανώθηκε γύρω από βασικούς θεματικούς άξονες, διατηρώντας την απαραίτητη ευελιξία ώστε να επιτρέπεται η ελεύθερη έκφραση και η δυναμική αλληλεπίδραση. Η θεματική και η δομή του προέκυψαν από διαβούλευση και συνεδριάσεις της μαθητικής ερευνητικής ομάδας στο πλαίσιο της λειτουργίας των σχολικών ομίλων, με την επιστημονική καθοδήγηση των υπευθύνων εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές είχαν ενεργό ρόλο όχι μόνο στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου αλλά και στη διεξαγωγή των ομάδων εστίασης, αναλαμβάνοντας και ρόλο συντονιστών. Η συμμετοχή αυτή ενίσχυσε την αυθεντικότητα του ερευνητικού υλικού και προώθησε τη λογική της συνεργατικής έρευνας.

Η διαδικασία σε κάθε ομάδα εστίασης περιλάμβανε μια σύντομη εισαγωγή, κατά την οποία παρουσιάζονταν ο σκοπός της συζήτησης, διαβεβαιωνόταν η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, διευκρινιζόταν η διάρκεια (45 λεπτά έως μία διδακτική ώρα), και υπογραμμιζόταν ότι δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις.

Ακολουθούσαν ερωτήσεις προθέρμανσης (π.χ. «Μπορείτε να πείτε λίγα λόγια για τον εαυτό σας;», «Τι σας αρέσει περισσότερο στο σχολείο;») με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος και την ενεργοποίηση της ομάδας. Στη συνέχεια, η συζήτηση αναπτυσσόταν γύρω από τέσσερις κύριους άξονες:

- τη γενική σχολική εμπειρία, τα κίνητρα φοίτησης και τις διαπροσωπικές σχέσεις,
- τη διαδικασία μάθησης και τις διδακτικές μεθόδους,
- τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και την αντίληψή τους για το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών,
- την αξία του σχολείου για το μέλλον και τον οραματισμό του «ιδανικού σχολείου».

Κάθε συνεδρία ολοκληρωνόταν με ερωτήσεις αναστοχασμού, όπως «Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε;», και με ευχαριστίες για τη συμμετοχή.

Όλες οι συζητήσεις ηχογραφήθηκαν με τη συγκατάθεση μαθητών και κηδεμόνων και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση, η οποία, όπως και η κατάρτιση του ερευνητικού εργαλείου, διεξήχθη υπό τις οδηγίες των υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Η συμβολή αυτή διασφάλισε τόσο την εγκυρότητα της μεθοδολογίας όσο και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία, με την ταυτόχρονη ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω θεματικής ανάλυσης (thematic analysis) κατά Τσιώλη (2018), με στόχο την ανάδειξη μοτίβων νοήματος και την ερμηνεία των εμπειριών των συμμετεχόντων. Η διαδικασία περιλάμβανε:

1. Μετεγγραφή των συζητήσεων, με ακριβή αποτύπωση του προφορικού λόγου και διατήρηση της αυθεντικότητας.
2. Εξοικείωση με τα δεδομένα, με αρχική ανάγνωση και κωδικοποίηση από τους ενήλικους ερευνητές και τελική επαλήθευση από τους μαθητές (member checking).
3. Κωδικοποίηση (coding) σημαντικών στοιχείων σε εννοιολογικούς δείκτες.

4. Ανάπτυξη θεμάτων (themes), με συγκέντρωση και ομαδοποίηση κωδικών σε υψηλότερου επιπέδου έννοιες.
5. Ορισμό και κατηγοριοποίηση θεμάτων, με έμφαση στη συνοχή και τη διακριτότητα.
6. Έκθεση ευρημάτων, με χρήση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις για την ενίσχυση της αξιοπιστίας και της ερμηνευτικής εγκυρότητας.

Η ποιοτική φάση ενίσχυσε τη βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών των μαθητών και προώθησε τη συμμετοχή τους ως ενεργών ερευνητικών εταίρων, γεγονός που ενίσχυσε την αυθεντικότητα και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Σημειώνεται επίσης, όπως και στη φάση της ποσοτικής έρευνας, ότι η ερμηνεία των δεδομένων έγινε από τον ερευνητή, ενώ η αξιοπιστία της ανάλυσης ενισχύθηκε μέσω της επαλήθευσης των ευρημάτων από τους ίδιους τους μαθητές (member checking). Ο πλήρης Οδηγός Συνέντευξης των ομάδων παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας διπλωματικής.

4.8. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Η συμμετοχική έρευνα, και ιδίως όταν αφορά παιδιά και εφήβους, εγείρει σημαντικά ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με την ισότητα, τη συναίνεση, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και τη διασφάλιση της αυθεντικότητας της φωνής των μαθητών. Η εμπλοκή των μαθητών ως εταίρων και όχι ως παθητικών υποκειμένων απαιτεί ιδιαίτερη ηθική ευαισθησία και δέσμευση από την πλευρά των ερευνητών.

Η ηθική διάσταση της συμμετοχικής έρευνας απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση, που δεν περιορίζεται μόνο στην τήρηση τύπων και κανονισμών, αλλά αγγίζει και το πεδίο της παιδαγωγικής ευθύνης και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι ερευνητές καλούνται να καλλιεργήσουν ένα ασφαλές, συμπεριληπτικό και ενδυναμωτικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ουσιαστικά και με σεβασμό προς τη μοναδικότητα και τις ανάγκες τους.

Η εφαρμογή των δεοντολογικών αρχών αποτέλεσε βασικό μέλημα σε όλα τα στάδια της έρευνας, ώστε να διασφαλιστεί η ηθική εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Συνοπτικά πραγματοποιήθηκε:

1. Ελεύθερη και ενήμερη συναίνεση: Πριν την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε αναλυτική ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων σχετικά με τους στόχους της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, τις πιθανές δραστηριότητες, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των συμμετεχόντων, καθώς και για την τήρηση του

απορρήτου και της εμπιστευτικότητας. Παράλληλα, διανεμήθηκε κείμενο για την εθελοντική συμμετοχή των μαθητών, όπου περιγράφονταν με σαφήνεια οι όροι συμμετοχής και η δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή χωρίς συνέπειες. Έγινε όμως ξεχωριστή διαδικασία ενημέρης συγκατάθεσης: α. για τους μαθητές/ερευνητές (που συμμετείχαν ενεργά στη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων) και τους γονείς κηδεμόνες τους, β. για τους μαθητές/πληροφοριοδότες (που συμμετείχαν μόνο ως άτομα που παρείχαν δεδομένα) και τους γονείς/κηδεμόνες τους. Και στις δύο περιπτώσεις δόθηκε έγγραφη ενήμερη και εθελοντική συγκατάθεση (informed consent), με σαφή διαβεβαίωση, ότι η συμμετοχή ήταν προαιρετική και υπήρχε δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια (βλ. Παράρτημα σχετικά έγγραφα)

2. Σεβασμός και αποφυγή εκμετάλλευσης της “φωνής των μαθητών”: Οι μαθητές αντιμετωπίστηκαν ως ισότιμοι συνεργάτες και συμμετείχαν ουσιαστικά στη συζήτηση, στην επαλήθευση και στην ερμηνεία των δεδομένων, αποφεύγοντας την εργαλειοποίηση της φωνής τους (Cook-Sather, 2002; Hart, 1992).
3. Πολιτισμική ευαισθησία και συμπερίληψη: Δόθηκαν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φύλο, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή επίδοση, ενώ οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν ακόμη και τους πιο επιφυλακτικούς (Banks, 2015).
4. Εχεμύθεια και ανωνυμία: Τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων διατηρήθηκαν ανώνυμα και εμπιστευτικά (Flick, 2018).
5. Αποφυγή βλάβης: Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να μην προκαλούν άγχος ή δυσφορία, με συνεχή παρακολούθηση από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς (Lundy & McEvoy, 2012).
6. Ισορροπία σχέσεων ισχύος: Οι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν με εμψυχωτικό και συντονιστικό ρόλο, μειώνοντας την αίσθηση ιεραρχίας και ενισχύοντας τον διάλογο (Fielding, 2004).
7. Επανατροφοδότηση και διαφάνεια: Οι μαθητές είχαν πρόσβαση στα προκαταρκτικά αποτελέσματα και συμμετείχαν στη διαδικασία αξιολόγησης και σχολιασμού των ευρημάτων (member checking), όπως έχει ήδη προαναφερθεί προηγούμενα, ενισχύοντας το αίσθημα συνιδιοκτησίας (Lundy, 2007).

Παρά την τήρηση των παραπάνω αρχών, ορισμένοι περιορισμοί δεν κατέστη δυνατόν να αποφευχθούν. Η πλήρης εξάλειψη των ανισοτήτων ισχύος δεν ήταν εφικτή, λόγω του θεσμικού

ρόλου των εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα (Cook-Sather, 2006). Επίσης, οι χρονικοί περιορισμοί που επέβαλλε το αυστηρό πρόγραμμα του σχολείου δεν επέτρεψαν την επίτευξη της μέγιστης δυνατής συνεργατικής διαμόρφωσης της έρευνας (Minkler & Wallerstein, 2008). Συνολικά, η προσεκτική διαχείριση των ηθικών ζητημάτων αποτέλεσε καθοριστική διάσταση της παρούσας έρευνας, διασφαλίζοντας όχι μόνο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων, αλλά και τον σεβασμό προς τη φωνή και τις εμπειρίες των μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν ως ενεργοί και ισότιμοι ερευνητικοί εταίροι.

Κεφάλαιο 5: Περιγραφικά αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, με στόχο την ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ προσωπικών, κοινωνικών και σχολικών παραμέτρων που ενδέχεται να επηρεάζουν τη στάση και την εμπειρία των μαθητών.

Κρίνεται σκόπιμο να ξεκινήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με βασικούς περιγραφικούς δείκτες για καθεμία μεταβλητή που μετρήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των συχνοτήτων, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων παρέχει μια αρχική εικόνα των τάσεων, στάσεων και εμπειριών των μαθητών/τριών σε κρίσιμους τομείς της σχολικής ζωής και της μάθησης (Στη συνέχεια σημειώνεται, ότι ερωτήσεις θα εμφανίζονται με το Ε και θα ακολουθεί ο αριθμός της ερώτησης του ερωτηματολογίου, βλ. Παράρτημα) .

5.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε βασικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, εξετάζονται στοιχεία όπως η τάξη φοίτησης (ερώτηση 1), το φύλο (ερώτηση 2), καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (εκπαίδευση μητέρας – ερώτηση 10, εκπαίδευση πατέρα – ερώτηση 11). Τα δεδομένα αυτά συμβάλλουν στην κατανόηση του κοινωνικού και οικογενειακού πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι στάσεις και οι εμπειρίες των μαθητών.

Ε.1. Τάξη

Αρχικά παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος σε σχέση με τη σχολική τάξη που φοιτούν οι συμμετέχοντες/σες στην έρευνα. Από τους/τις 91 μαθητές/τριες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο (τα ποσοστά έχουν υποστεί στρογγυλοποίηση):

- 45 μαθητές (49,5%) φοιτούν στην Α' Λυκείου,
- 38 μαθητές (41,8%) φοιτούν στη Β' Λυκείου και
- 8 μαθητές (8,8%) φοιτούν στη Γ' Λυκείου.

Η συμμετοχή είναι εμφανώς υψηλότερη στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου, με την Α' Λυκείου να έχει τη μεγαλύτερη αναλογία συμμετεχόντων (45). Η Β' Λυκείου ακολουθεί στην

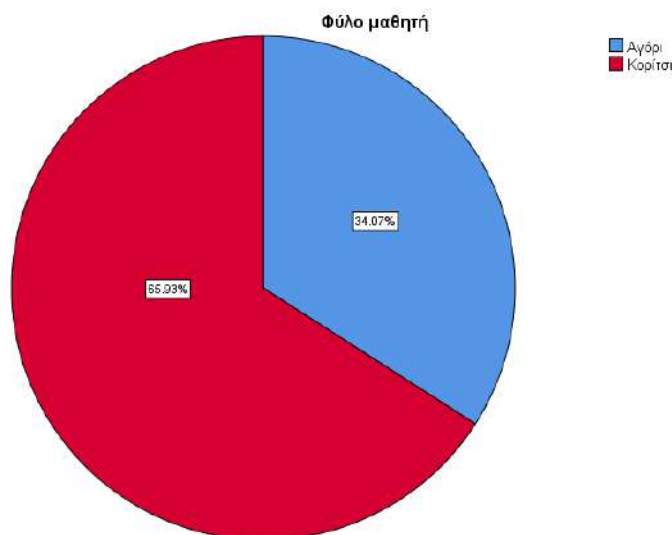
συνέχεια με 45 μαθητές/τριες, ενώ η Γ' Λυκείου εκπροσωπείται σε μικρότερο βαθμό (8), γεγονός, το οποίο σχετίζεται με τις αυξημένες σχολικές και εξωσχολικές υποχρεώσεις των μαθητών/τριών της τάξης αυτής, ειδικά ενόψει πανελλαδικών εξετάσεων. Το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών/τριών είναι 91 σε σύνολο 240 Στην συνέχεια αποτυπώνεται η κατανομή στο παρακάτω γράφημα:



Γράφημα 2. Κατανομή Σχολικής Τάξης συμμετεχόντων

Ε.2 Φύλο

Στην συνέχεια ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, σε σύνολο 91 μαθητών/τριών, συμμετείχαν 31 αγόρια (ποσοστό 34,07%) και 60 κορίτσια (ποσοστό 65,93%). Το δείγμα παρουσιάζει μεγαλύτερη συμμετοχή θηλυκού φύλου. Ακολουθεί η γραφική αναπαράσταση του φύλου των συμμετεχόντων μαθητών.



Γράφημα 3. Φύλο Μαθητών/τριών

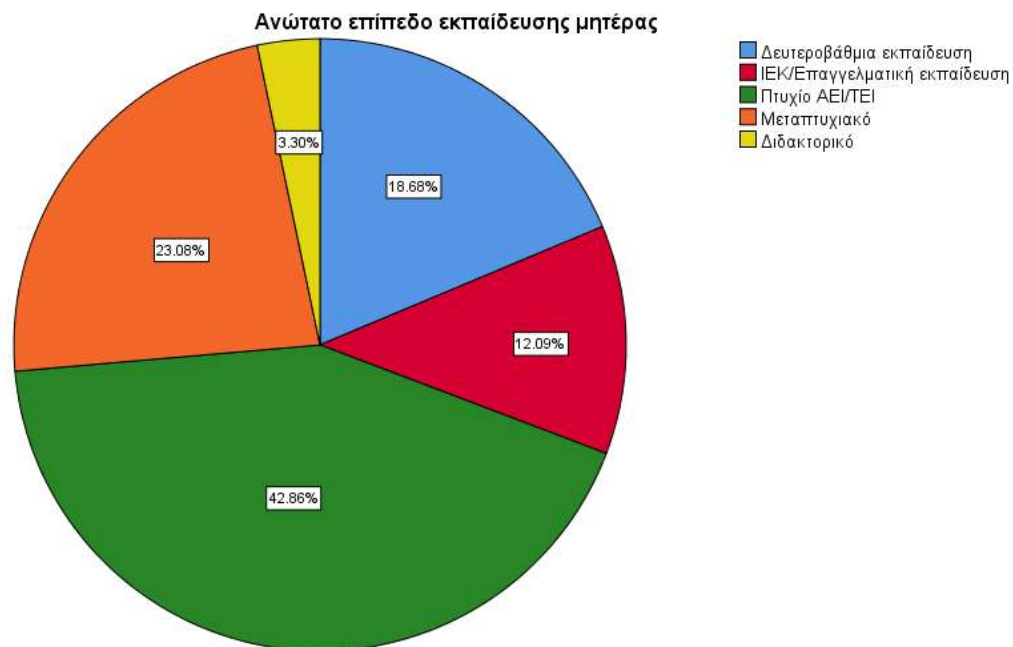
Ε.10 Εκπαίδευση Μητέρας

Το παρακάτω γράφημα απεικονίζει αρχικά το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η μεταβλητή αυτή δίνει σημαντικές πληροφορίες για το μορφωτικό υπόβαθρο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με πρώτη την χαμηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Από το σύνολο των 91 ερωτηθέντων:

- 18,7% των μαθητών/τριών δήλωσαν ότι οι μητέρες τους έχουν ολοκληρώσει το μορφωτικό κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- 12,1% των μαθητών/τριων ανέφεραν την ολοκλήρωση εκπαίδευσης σε Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) ή γενικά την επαγγελματική εκπαίδευση,
- 42,9% μαθητές/τριες δήλωσαν ότι οι μητέρες τους είναι απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ).
- 23,1% των μαθητών/τριών ανέφεραν ότι η μητέρα τους κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο,
- Ενώ 3,3% των μαθητών/τριών δήλωσαν ότι η μητέρα τους κατέχει διδακτορικό δίπλωμα.

Το συνολικό ποσοστό ολοκλήρωσης πανεπιστημιακού κύκλου της μητέρας (κάτοχος πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου) είναι 66% .



Γράφημα 4 Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας

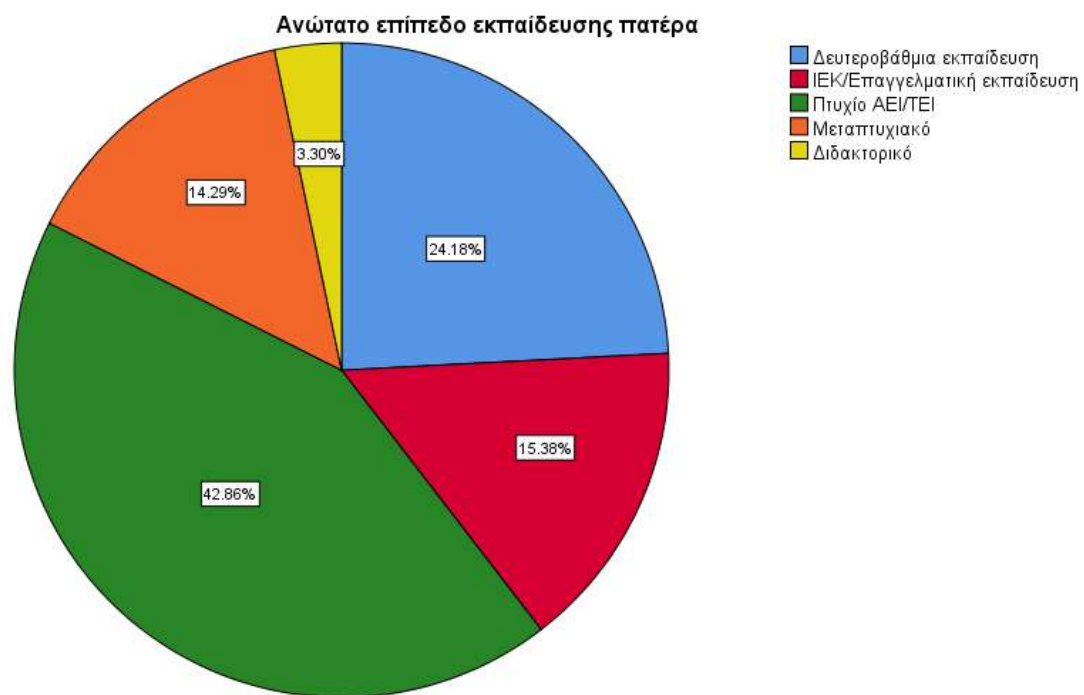
E.11 Εκπαίδευση Πατέρα

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει αντίστοιχα την κατανομή του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Από το σύνολο των 91 μαθητών:

- 24,2% αναφέρουν ότι ο πατέρας τους έχει ολοκληρώσει δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- 15,4% έχουν ολοκληρώσει κύκλο επαγγελματικής εκπαίδευσης (IEK ή αντίστοιχο μορφωτικό ίδρυμα),
- 42,9% είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ),
- 14,3% έχουν μεταπτυχιακό τίτλο και
- 3,3% κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα.

Το συνολικό ποσοστό ολοκλήρωσης πανεπιστημιακού κύκλου του πατέρα (κάτοχος πτυχίου και μεταπτυχιακού τίτλου) είναι 57,2% .



Γράφημα 5. Επίπεδο εκπαίδευσης Πατέρα

Συγκρίνοντας τα δεδομένα σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, διαπιστώνεται ότι η μητέρα κατέχει πανεπιστημιακό τίτλο σε ποσοστό 66%, ενώ ο πατέρας σε ποσοστό 57,2%. Παρατηρείται, επομένως, ένα ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό ολοκλήρωσης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης από την μητέρα σε σύγκριση με τον πατέρα.

5.2. Ακαδημαϊκό προφίλ μαθητών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε ερωτήσεις που αφορούν το ακαδημαϊκό τους προφίλ και αποτυπώνουν βασικές πτυχές της μαθησιακής τους εμπειρίας. Συγκεκριμένα, εξετάζονται τα μαθήματα ενδιαφέροντος (ερώτηση 3) και οι λόγοι που τα καθιστούν ελκυστικά (ερώτηση 4), καθώς και ο χρόνος μελέτης (ερώτηση 5) που αφιερώνεται εκτός σχολείου. Παρουσιάζονται επίσης στοιχεία για τη γενική επίδοση των μαθητών/τριών (ερώτηση 6) και τις μορφές μαθησιακής υποστήριξης που αξιοποιούν (ερώτηση

7). Επιπλέον, διερευνάται η σημασία που αποδίδουν οι μαθητές στο σχολείο (ερώτηση 11) και οι προθέσεις τους για το μέλλον μετά την αποφοίτηση (ερώτηση 17).

Ε.3 Μαθήματα ενδιαφέροντος

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα: «Ποιο είναι το μάθημα που σε ενδιαφέρει περισσότερο στο σχολείο;». Από το σύνολο των 91 συμμετεχόντων, παρατηρείται η ακόλουθη κατανομή ενδιαφερόντων:

- Μαθηματικά και Φιλολογικά μαθήματα (όπως Γλώσσα, Αρχαία, Λογοτεχνία, Λατινικά, Ιστορία, Πολιτική Παιδεία/Φιλοσοφία) συγκεντρώνουν το ποσοστό των 31,9% των μαθητών/τριών, γεγονός που υποδηλώνει ισχυρό ενδιαφέρον τόσο για τα θετικά όσο και για τα θεωρητικά μαθήματα.
- Φυσικές επιστήμες (Φυσική, Χημεία, Βιολογία) δηλώνονται από το 19,8% των μαθητών/τριών, δείχνοντας επίσης σημαντικό ποσοστό προτίμησης.
- Γυμναστική ενδιαφέρει το 8,8% των συμμετεχόντων ενώ η Πληροφορική μόλις το 3,3%.
- Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το 3,3% δήλωσε πως κανένα μάθημα δεν τους ενδιαφέρει, κάτι που ενδεχομένως υποδηλώνει εκπαιδευτική αποσύνδεση ή χαμηλό κίνητρο.
- Τέλος, μόλις 1 μαθητής (1,1%) ανέφερε ως αγαπημένο μάθημα τις Αρχές Οικονομίας.

Τα δεδομένα αναδεικνύουν μια ισορροπημένη κατανομή μαθητικών προτιμήσεων ανάμεσα σε θετικές και θεωρητικές κατευθύνσεις, γεγονός που αντικατοπτρίζει την πολυμορφία των ενδιαφερόντων. Παράλληλα, εγείρονται ζητήματα προς περαιτέρω μελέτη, όπως το ερώτημα σχετικά με το εάν οι προτιμήσεις των μαθητών για τα συγκεκριμένα μαθήματα οφείλονται σε γνήσιο προσωπικό ενδιαφέρον ή στην επίδραση των πανελληνίων εξετάσεων στις επιλογές τους.

Ποιο είναι το μάθημα που σε ενδιαφέρει περισσότερο στο σχολείο;

	Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μαθηματικά	29	31,9	3,9
Φιλολογικά (Γλώσσα, Αρχαία, Λογοτεχνία, Λατινικά, Ιστορία, Πολ. Παιδεία/ Φιλοσοφία)	29	31,9	63,7
Φυσική - Χημεία-Βιολογία	18	19,8	83,5
Πληροφορική	3	3,3	86,8
Γυμναστική	8	8,8	95,6
Κανένα	3	3,3	98,9
Αρχές οικονομίας	1	1,1	100,0
Σύνολο	91	100,0	

Πίνακας 6. Μαθήματα που ενδιαφέρουν

Ε.4 Λόγοι ενδιαφέροντος

Στην συνέχεια αποτυπώνονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τον βασικό λόγο που τους οδηγεί στο ενδιαφέρον τους για κάποιο σχολικό μάθημα. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει τις ακόλουθες τάσεις:

- 40,7% (37 μαθητές) αναφέρουν ως κίνητρο το προσωπικό ενδιαφέρον, στοιχείο που υποδηλώνει ισχυρά εσωτερικά κίνητρα μάθησης.
- 22,0% (20 μαθητές) δηλώνουν ως λόγο τις πανελλαδικές εξετάσεις, αναδεικνύοντας την επίδραση του εξεταστικού συστήματος.
- 9,9% (9 μαθητές) συνδέουν το ενδιαφέρον με την προσωπική ανάπτυξη και το ίδιο ποσοστό με την επαγγελματική κατάρτιση.
- 6,6% (6 μαθητές) επιλέγουν μάθημα επειδή το θεωρούν εύκολο, ενώ 4,4% (4 μαθητές) λόγω του τρόπου διδασκαλίας/εκπαιδευτικού.
- Τέλος, 6,6% (6 μαθητές) δηλώνουν ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένος λόγος.

Συνολικά, επικρατούν τα εσωτερικά κίνητρα (προσωπικό ενδιαφέρον), αλλά αναδεικνύεται και η επιρροή εξωτερικών παραγόντων, όπως οι εξετάσεις και η επαγγελματική προοπτική.

Ποιος είναι ο βασικός λόγος που σε ενδιαφέρει το μάθημα;

	Συχνότητα	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μάθημα πανελληνίων	20	22,0	22,0
Προσωπικό ενδιαφέρον για το μάθημα (εσωτερικό κίνητρο μάθησης)	37	40,7	62,6
Προσωπική ανάπτυξη/βελτίωση	9	9,9	72,5
Επαγγελματική κατάρτιση	9	9,9	82,4
Ευκολία/άνεση	6	6,6	89,0
Ποιότητα διδασκαλίας/εκπαιδευτικός	4	4,4	93,4
Κανένας λόγος	6	6,6	100,0
Σύνολο	91	100,0	

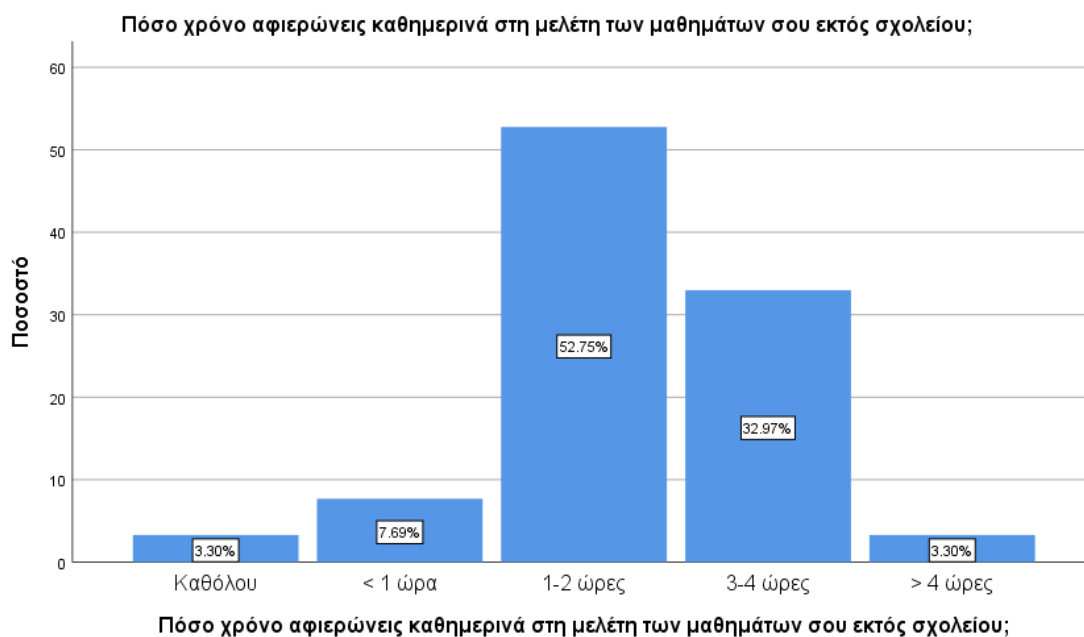
Πίνακας 7. Βασικοί λόγοι ενδιαφέροντος

E.5 Χρόνος μελέτης

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν καθημερινά για τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Η κατανομή των δεδομένων προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τις συνήθειες μελέτης των μαθητών:

1. 52,7% (48 μαθητές) μελετούν 1–2 ώρες ημερησίως, δείχνοντας μια μέτρια αλλά σταθερή επένδυση χρόνου.
2. 33,0% (30 μαθητές) αφιερώνουν 3–4 ώρες, στοιχείο που υποδηλώνει υψηλή αφοσίωση και αυξημένες απαιτήσεις.
3. 7,7% (7 μαθητές) μελετούν λιγότερο από 1 ώρα, ενώ 3,3% (3 μαθητές) δεν μελετούν καθόλου.
4. Ένα ακόμη 3,3% (3 μαθητές) δηλώνει ότι αφιερώνει πάνω από 4 ώρες ημερησίως, γεγονός που υποδηλώνει ιδιαίτερα έντονο φόρτο εργασίας.

Η συνολική εικόνα δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών αφιερώνει από 1 έως 4 ώρες ημερησίως στη μελέτη εκτός σχολείου, στοιχείο που αντανακλά μια σχετικά υγιή προσέγγιση ως προς τη διαχείριση του χρόνου και των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων.



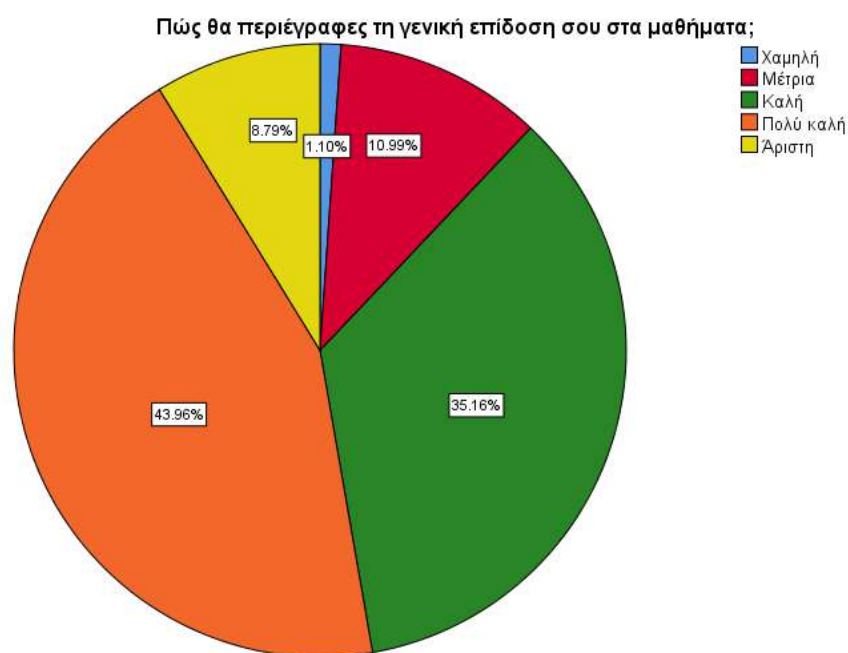
Γράφημα 8 . Καθημερινή μελέτη

E.6 Γενική Επίδοση Μαθητών/τριών

Στην συνέχεια παρουσιάζεται η υποκειμενική εκτίμηση των μαθητών/τριών για τη γενική επίδοσή τους στα σχολικά μαθήματα. Οι απαντήσεις δείχνουν μια θετική εικόνα ως προς την αυτοαντίληψη των μαθητών για την ακαδημαϊκή τους απόδοση:

1. Η πλειονότητα δηλώνει «πολύ καλή» (44,0%) ή «καλή» (35,2%) επίδοση, συγκεντρώνοντας συνολικά 79,2%, στοιχείο που υποδηλώνει υψηλή αυτοπεποίθηση και ακαδημαϊκή αυτάρκεια.
2. 8,8% (8 μαθητές/τριες) χαρακτηρίζουν την επίδοσή τους ως «άριστη», δείχνοντας ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις και αυξημένες προσδοκίες.
3. 11,0% (10 μαθητές/τριες) δηλώνουν «μέτρια» επίδοση, ένδειξη ότι υπάρχει ομάδα που αντιμετωπίζει δυσκολίες ή αναγνωρίζει περιθώρια βελτίωσης.
4. Μόνο 1,1% (1 μαθητής/τρια) αναφέρει «χαμηλή» επίδοση, δείχνοντας ότι η μεγάλη πλειονότητα δεν αισθάνεται ακαδημαϊκά ανεπαρκής.

Συνολικά, η αυτοαναφορά των μαθητών/τριών δείχνει θετική αυτοεκτίμηση σε ό,τι αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή τους πορεία και να συνδέεται με υψηλό εσωτερικό κίνητρο ή υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.



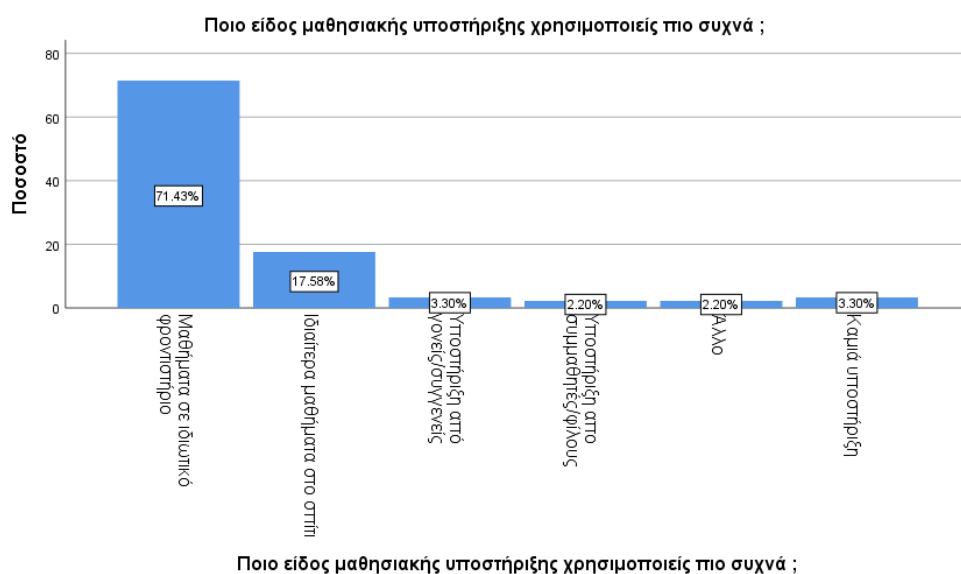
Γράφημα 9. Γενική επίδοση μαθητών/τριών

Ε.7 Είδη μαθησιακής υποστήριξης που επιλέγουν οι μαθητές

Η επόμενη μεταβλητή αποτυπώνει τις μορφές μαθησιακής υποστήριξης που επιλέγουν οι μαθητές στη μελέτη τους εκτός σχολικού πλαισίου. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη σημαντική εξάρτηση του μαθητικού πληθυσμού από εξωσχολικούς υποστηρικτικούς μηχανισμούς:

1. 71,4% παρακολουθούν μαθήματα σε ιδιωτικό φροντιστήριο, επιβεβαιώνοντας τον κεντρικό ρόλο του στην εκπαιδευτική προετοιμασία.
2. 17,6% (16 μαθητές) λαμβάνουν ιδιαίτερα κατ' οίκον, επιλέγοντας πιο εξατομικευμένη στήριξη.
3. Μικρότερα ποσοστά δηλώνουν υποστήριξη από γονείς/συγγενείς (3,3%) και συμμαθητές/φίλους (2,2%).
4. 3,3% δεν λαμβάνουν καμία υποστήριξη, κάτι που μπορεί να συνδέεται είτε με αυτονομία είτε με έλλειψη πόρων.
5. Η επιλογή «Άλλο» συγκεντρώνει 2,2%, χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις.

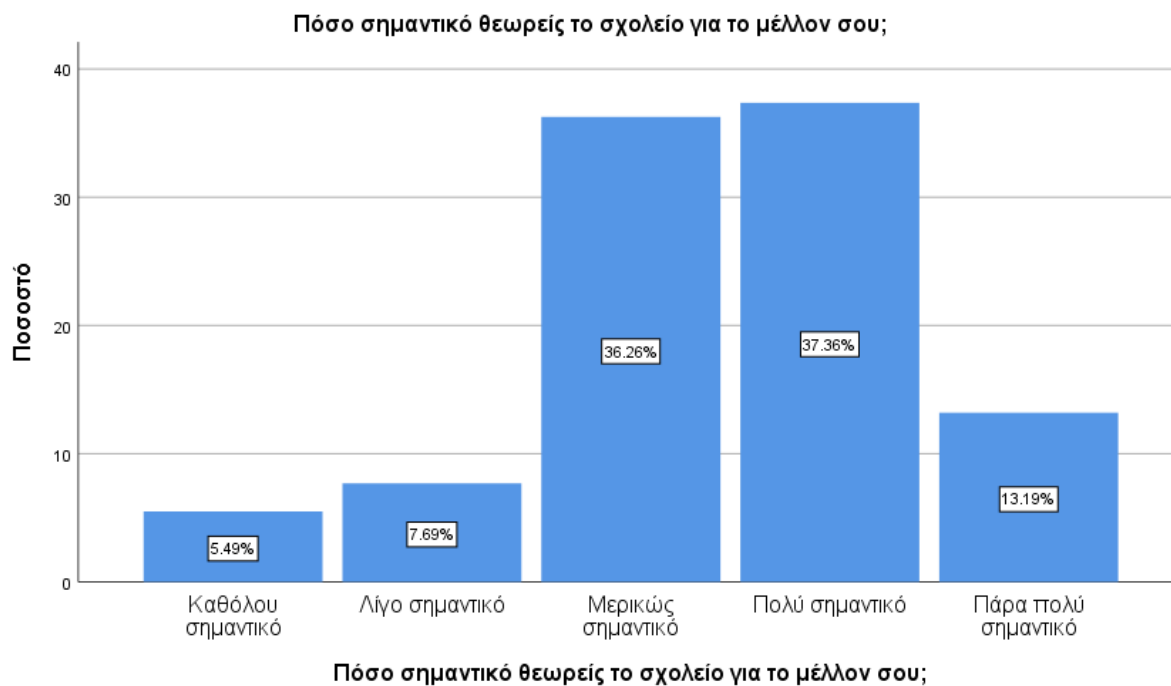
Συνολικά, η μεγάλη πλειονότητα βασίζεται σε εξωσχολικές μορφές υποστήριξης, γεγονός που αντανακλά την πίεση του εξετασιοκεντρικού συστήματος και τις κοινωνικές ανισότητες στην πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς πόρους.



Γράφημα 10. Μαθησιακή υποστήριξη

Ε.11 Η σημασία του σχολείου για τους μαθητές

Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τις απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν το σχολείο για το μέλλον τους.



Γράφημα 11. Η σημασία του σχολείου για το μέλλον των μαθητών/τριών

Αναλυτικά:

1. Η πλειονότητα των μαθητών εκτιμά τη σημασία του σχολείου σε σημαντικό βαθμό, καθώς το 37,4% το θεωρεί "πολύ σημαντικό" και το 13,2% "πάρα πολύ σημαντικό". Συνολικά, πάνω από τους μισούς μαθητές (50,6%) αναγνωρίζουν σε μεγάλο ή μέγιστο βαθμό τη συμβολή του σχολείου στη μελλοντική τους πορεία.
2. Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών (36,3%) αξιολογεί τη συμβολή του σχολείου ως "μερικώς σημαντική", γεγονός που υποδηλώνει ότι, ενώ δεν απορρίπτουν τον ρόλο του σχολείου, ενδεχομένως να θεωρούν ότι δεν καλύπτει πλήρως τις προσωπικές ή επαγγελματικές τους ανάγκες, ή ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο το μέλλον τους (όπως η οικογένεια, η εξωσχολική μόρφωση, ή οι προσωπικές δεξιότητες).
3. Αντιθέτως, ένα μικρό ποσοστό μαθητών (13,2%) θεωρεί το σχολείο λίγο ή καθόλου σημαντικό, ένδειξη που μπορεί να αντανακλά χαμηλή εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό

σύστημα, πιθανή απογοήτευση από την εκπαιδευτική εμπειρία ή δυσκολία σύνδεσης του σχολικού περιεχομένου με τις ανάγκες της σύγχρονης ζωής.

Συμπερασματικά, παρά την ύπαρξη επιφυλάξεων, το σχολείο εξακολουθεί να θεωρείται από την πλειοψηφία των μαθητών βασικός θεσμός που επηρεάζει το μέλλον τους, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για εκπαιδευτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προοπτικές τους.

E. 17 Προθέσεις μαθητών για το μέλλον μετά την αποφοίτηση από το σχολείο

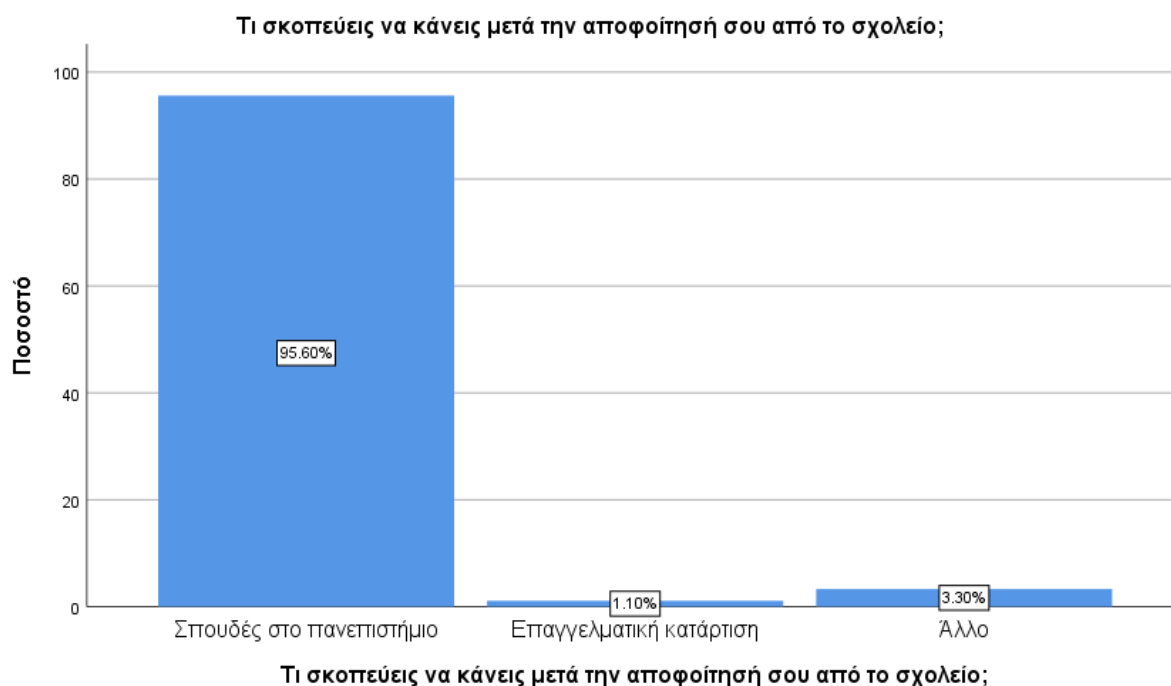
Η ερώτηση «*Τι σκοπεύεις να κάνεις μετά την αποφοίτησή σου από το σχολείο;*» αποσκοπεί στη διερεύνηση των μελλοντικών επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προσανατολισμών των μαθητών. Το συγκεκριμένο ερώτημα συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση των φιλοδοξιών και των προσδοκιών της μαθητικής κοινότητας, καθώς και των αντιλήψεών της για την αξία των σπουδών και της επαγγελματικής πορείας.

Τα αποτελέσματα είναι εξαιρετικά σαφή και συγκεντρωμένα γύρω από μία κύρια επιλογή: Το 95,6% των μαθητών (87 στους 91) σκοπεύει να συνεχίσει με σπουδές σε πανεπιστήμιο. Πρόκειται για ένα συντριπτικό ποσοστό, το οποίο υποδηλώνει τη μεγάλη αξία που δίνει η πλειοψηφία των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιλογή αυτή πιθανότατα αντικατοπτρίζει την ευρεία κοινωνική και πολιτισμική πεποίθηση ότι το πανεπιστήμιο αποτελεί τον κύριο δρόμο προς την επαγγελματική επιτυχία και κοινωνική ανέλιξη.

Αντιθέτως, μόλις το 1,1% (1 άτομο) επέλεξε την επαγγελματική κατάρτιση μετά το σχολείο. Τέλος, το 3,3% (3 μαθητές) επέλεξαν την κατηγορία «Άλλο», χωρίς να προσδιορίζεται η ακριβής φύση αυτών των επιλογών (π.χ. διάλειμμα από σπουδές, εργασία, σπουδές στο εξωτερικό, επιχειρηματικότητα, κ.λπ.). Αυτές οι αποκλίνουσες επιλογές μπορεί να συνδέονται είτε με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, είτε με διαφοροποιημένες προσωπικές ή οικογενειακές συνθήκες.

Η σχεδόν καθολική προτίμηση των μαθητών προς τις πανεπιστημιακές σπουδές αποτελεί ένδειξη του προσανατολισμού του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος προς την ακαδημαϊκή επιτυχία. Παράλληλα, αναδεικνύει την ανάγκη για περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τις εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδρομές, ώστε οι μαθητές να μπορούν να επιλέγουν με βάση τις πραγματικές τους δεξιότητες, ενδιαφέροντα και τις τάσεις της αγοράς εργασίας.

Η επικέντρωση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αν και θετική ως προς τη φιλοδοξία και τη διάθεση για μάθηση, δημιουργεί παράλληλα ένα πλαίσιο υψηλών προσδοκιών, το ενδέχεται να εντείνει την πίεση στους μαθητές ή να τους αποτρέπει από το να ακολουθήσουν άλλες αξιόλογες επιλογές που ίσως τους ταιριάζουν περισσότερο. Συνεπώς, είναι κρίσιμη η υποστήριξή τους με κατάλληλη επαγγελματική συμβουλευτική και ενημέρωση για όλες τις διαθέσιμες πορείες.



Γράφημα 12. Επιλογές μετά την αποφοίτηση από το σχολείο.

5.3. Ψυχοσυναισθηματική κατάσταση μαθητών και σχολικό κλίμα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε ερωτήσεις που αφορούν την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση και τις σχέσεις τους στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, εξετάζονται θέματα όπως: το άγχος λόγω σχολικών υποχρεώσεων (ερώτηση 16), τα συναισθήματα των μαθητών στο σχολείο (ερώτηση 12), η ικανοποίηση από τις σχέσεις με συμμαθητές/τριες (ερώτηση 13), καθώς και η ύπαρξη ελεύθερου χρόνου για ξεκούραση και δραστηριότητες (ερωτήσεις 14 και 15).

Παράλληλα, διερευνώνται οι σχέσεις και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, όπως η σχέση μαθητών-καθηγητών (ερώτηση 19), η συνεργασία μαθητών-καθηγητών (ερώτηση 31), η εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς (ερώτηση 33), η ποιότητα επικοινωνίας με συμμαθητές (ερώτηση 34) και η ενθάρρυνση φιλικών σχέσεων από το σχολείο

(ερώτηση 37). Επιπλέον, εξετάζεται η επάρκεια ενημέρωσης των γονέων (ερώτηση 35). Η ανάλυση αυτών των δεδομένων παρέχει μια συνολική εικόνα για το ψυχοσυναισθηματικό κλίμα του σχολείου και τη σημασία των σχέσεων και της υποστήριξης για την ευημερία των μαθητών.

E.16 Το Άγχος Λόγω Σχολικών Υποχρεώσεων

Η ερώτηση «Πόσο άγχος ή πίεση αισθάνεσαι εξαιτίας των σχολικών σου υποχρεώσεων;» διερευνά το ψυχολογικό βάρος που φέρουν οι μαθητές λόγω του σχολικού τους φόρτου. Το άγχος στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό δείκτη εκπαιδευτικής πίεσης και ψυχικής επιβάρυνσης των εφήβων.

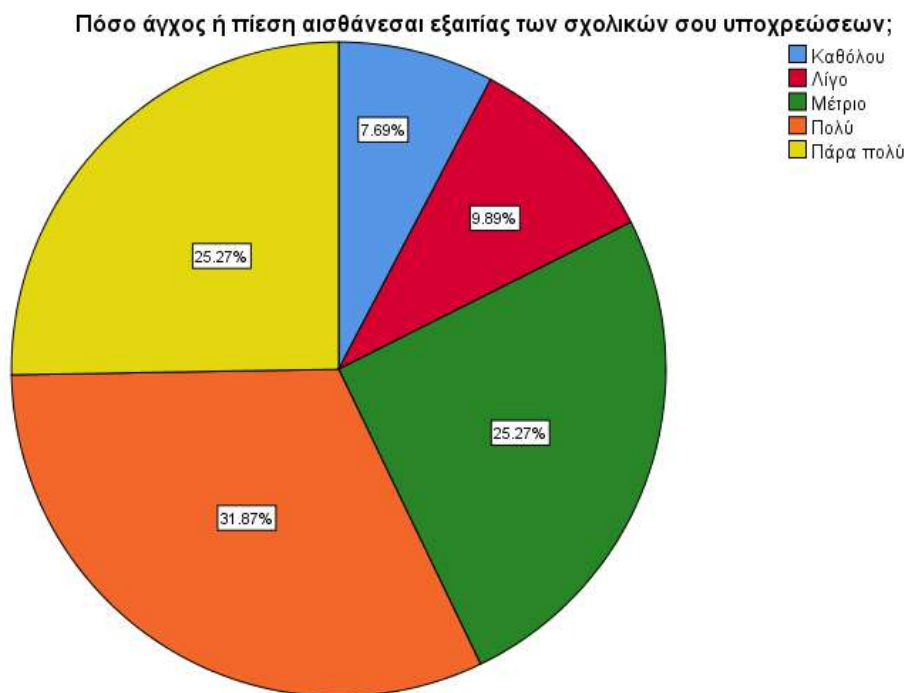
Τα αποτελέσματα δείχνουν υψηλά επίπεδα άγχους:

- 31,9% αισθάνεται πολύ άγχος,
- 25,3% πάρα πολύ άγχος, συγκεντρώνοντας συνολικά 57,2% με έντονη ή υπερβολική πίεση.

Επιπλέον:

- 25,3% δηλώνει μέτριο άγχος,
- 17,6% λίγο ή καθόλου άγχος, υποδηλώνοντας ομάδες με αποτελεσματικούς μηχανισμούς διαχείρισης ή χαμηλή ευαισθησία στις σχολικές απαιτήσεις.

Το υψηλό επίπεδο άγχους σχετίζεται κυρίως με υπερβολικό όγκο ύλης, προσδοκίες γονέων και εκπαιδευτικών, ανταγωνιστικό περιβάλλον και έλλειψη χρόνου για ξεκούραση ή προσωπικές δραστηριότητες. Τα ευρήματα συμφωνούν με ερευνητικά δεδομένα σε ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο, που δείχνουν ότι οι έφηβοι συχνά βιώνουν έντονη ακαδημαϊκή πίεση, ιδιαίτερα σε εξετασιοκεντρικά συστήματα.



Γράφημα 13. Το άγχος λόγω σχολικών υποχρεώσεων

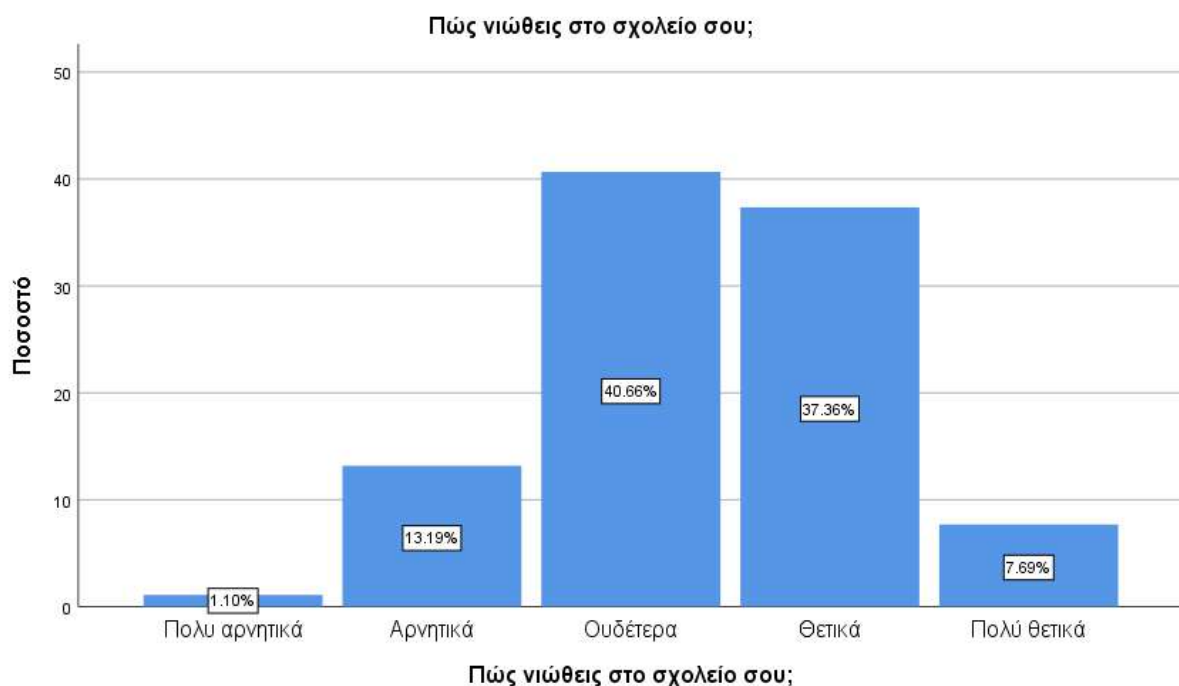
Ε.12 Πως νοιώθουν οι μαθητές/τριες στο σχολείο

Η ερώτηση «Πώς νιώθεις στο σχολείο σου;» στοχεύει στη διερεύνηση της συναισθηματικής εμπειρίας των μαθητών σε σχέση με το σχολικό τους περιβάλλον. Από τη συνολική κατανομή των 91 απαντήσεων προκύπτουν σημαντικά ευρήματα αναφορικά με τον τρόπο που βιώνουν οι μαθητές την καθημερινή τους παρουσία στο σχολείο.

Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται να διατηρεί θετική στάση: το 37,4% δήλωσε ότι νιώθει θετικά, ενώ ένα επιπλέον 7,7% δήλωσε πολύ θετικά, γεγονός που υποδηλώνει ότι περίπου το 45,1% των μαθητών βιώνει θετικά συναισθήματα εντός του σχολικού πλαισίου. Η συγκεκριμένη πλειοψηφία αποτελεί ένδειξη ότι το σχολικό περιβάλλον ανταποκρίνεται, σε ικανοποιητικό βαθμό, στις ανάγκες και προσδοκίες αυτών των μαθητών, προσφέροντας ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό κλίμα.

Παράλληλα, το 40,7% των μαθητών εξέφρασε ουδέτερη στάση. Η κατηγορία αυτή χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς ενδέχεται να υποκρύπτει μαθητές που δε βιώνουν ούτε θετικά ούτε αρνητικά συναισθήματα, κάτι που ενδέχεται να οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, χαμηλό βαθμό ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον ή αδιάφορη εμπειρία από τη σχολική ζωή.

Αντίθετα, αρνητικά συναισθήματα εξέφρασε ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών. Συγκεκριμένα, 13,2% δήλωσε ότι νιώθει αρνητικά, ενώ μόλις 1,1% δήλωσε ότι νιώθει πολύ αρνητικά. Συνολικά, το 14,3% των μαθητών εμφανίζεται να βιώνει αρνητικές εμπειρίες στο σχολείο, γεγονός που, παρότι αποτελεί μειονηφία, δε θα πρέπει να αγνοηθεί, καθώς ενδέχεται να συνδέεται με φαινόμενα όπως η σχολική απομόνωση, το άγχος, η αίσθηση πίεσης ή η έλλειψη υποστήριξης.



Γράφημα 14. Στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο σχολείο.

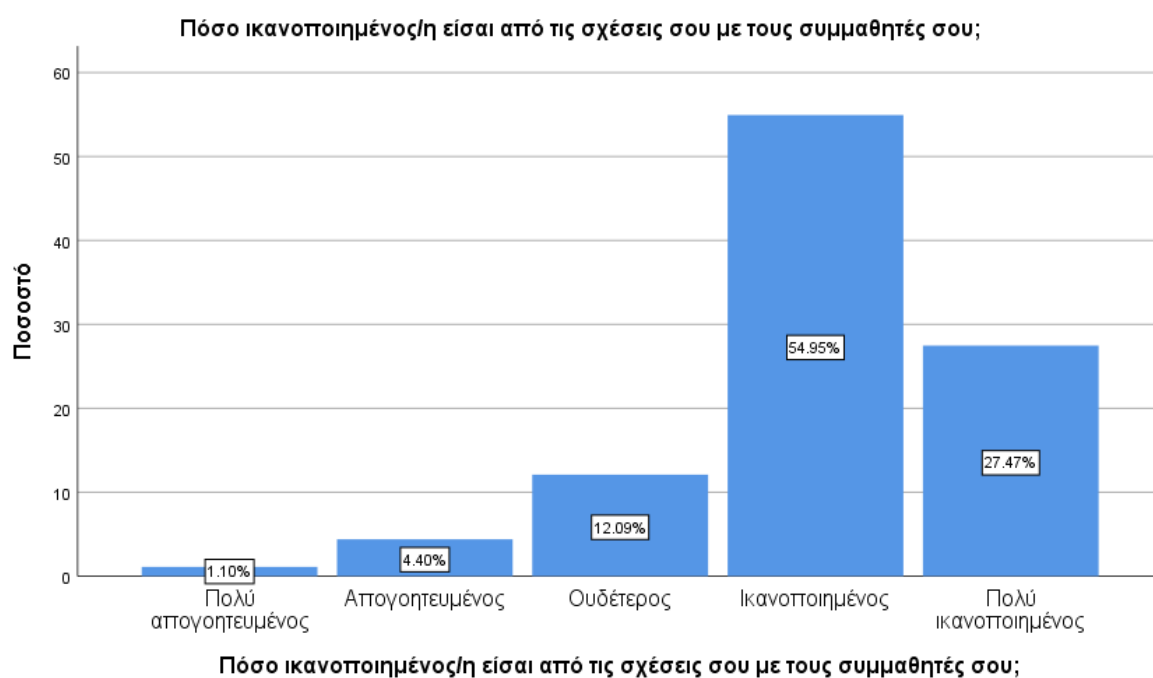
Ε.13. Βαθμός ικανοποίησης από τις σχέσεις με συμμαθητές/τριες

Η ερώτηση «Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;» αποσκοπεί στην αποτύπωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Οι απαντήσεις των 91 συμμετεχόντων προσφέρουν μια σαφή εικόνα για το βαθμό κοινωνικής συνοχής και αίσθησης αποδοχής που βιώνουν οι μαθητές μεταξύ των συνομηλίκων τους.

Από τα αποτελέσματα, διαφαίνεται υψηλός βαθμός ικανοποίησης: το 54,9% των μαθητών δήλωσε ικανοποιημένο, ενώ το 27,5% δήλωσε πολύ ικανοποιημένο από τις σχέσεις του με τους συμμαθητές. Συνολικά, το 82,4% των ερωτηθέντων φαίνεται να βιώνει θετικές κοινωνικές σχέσεις, στοιχείο που καταδεικνύει ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό και υγιές κοινωνικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον.

Αντιθέτως, το 12,1% δήλωσε ουδέτερο, γεγονός που μπορεί να αντανακλά είτε αδιάφορες σχέσεις είτε έναν βαθμό κοινωνικής απόστασης, χωρίς όμως έντονα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Η κατηγορία αυτή είναι εν δυνάμει σημαντική, καθώς μπορεί να εμπεριέχει μαθητές που βρίσκονται σε μεταβατικό στάδιο ως προς την κοινωνική τους ένταξη.

Σημειώνεται ότι μόλις 5,5% των μαθητών δήλωσε απογοητευμένο ή πολύ απογοητευμένο, ποσοστό σχετικά μικρό αλλά ουσιώδες, καθώς αποκαλύπτει ότι υπάρχει ένας πυρήνας μαθητών που ενδέχεται να αντιμετωπίζει κοινωνικά προβλήματα, όπως περιθωριοποίηση, έλλειψη αίσθησης του ανήκειν ή συγκρουσιακές σχέσεις με τους συνομηλίκους.



Γράφημα 15. Βαθμός ικανοποίησης στις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών/τριών

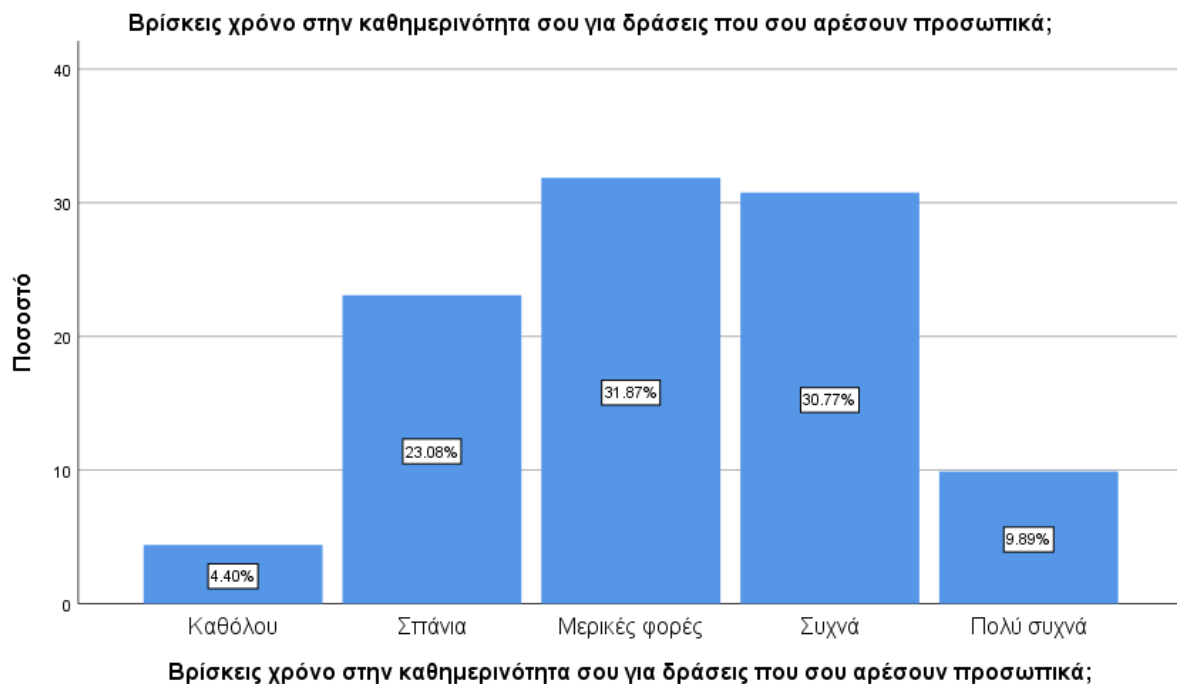
Ε. 14,15. Ύπαρξη Ελεύθερου Χρόνου για Ξεκούραση και Δραστηριότητες

Η ερώτηση «Βρίσκεις χρόνο στην καθημερινότητά σου για δράσεις που σου αρέσουν προσωπικά;» επιχειρεί να αποτιμήσει την ισορροπία που βιώνουν οι μαθητές ανάμεσα στις σχολικές και εξωσχολικές τους υποχρεώσεις, και τον ελεύθερο προσωπικό χρόνο. Η σημασία της ερώτησης έγκειται στη σύνδεσή της με την ψυχική υγεία, την αυτονομία και τη γενικότερη ποιότητα ζωής των εφήβων.

Από τη στατιστική κατανομή των απαντήσεων διαφαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών καταφέρνει να εντάσσει προσωπικά ευχάριστες δραστηριότητες στο καθημερινό του πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, το 30,8% απάντησε ότι βρίσκει συχνά χρόνο για τέτοιες δράσεις

και το 9,9% πολύ συχνά, συγκροτώντας ένα συνολικό ποσοστό 40,7% που υποδηλώνει θετική εμπειρία προσωπικής ελευθερίας και αυτοδιάθεσης χρόνου.

Αντιθέτως, το 31,9% των μαθητών απάντησε ότι βρίσκει μερικές φορές χρόνο, το οποίο αποτελεί την πιο συχνή επιλεγμένη απάντηση. Η κατηγορία αυτή ενδέχεται να αντανακλά μία μεταβατική κατάσταση όπου οι μαθητές, παρόλο που έχουν την πρόθεση να αφιερώνουν χρόνο σε προσωπικές δραστηριότητες, περιορίζονται από σχολικές, οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις. Πιο ανησυχητικά, το 23,1% δήλωσε ότι βρίσκει σπάνια χρόνο και το 4,4% καθόλου. Συνολικά, το 27,5% των ερωτηθέντων φαίνεται να στερείται συστηματικά τη δυνατότητα ενασχόλησης με προσωπικά ενδιαφέροντα, στοιχείο που μπορεί να συνδέεται με υπερφόρτωση καθημερινών υποχρεώσεων, έλλειψη χρόνου ή χαμηλό βαθμό οργάνωσης και διαχείρισης του ωραρίου τους.



Γράφημα 16. Κατανομή του χρόνου για προσωπικά ενδιαφέροντα

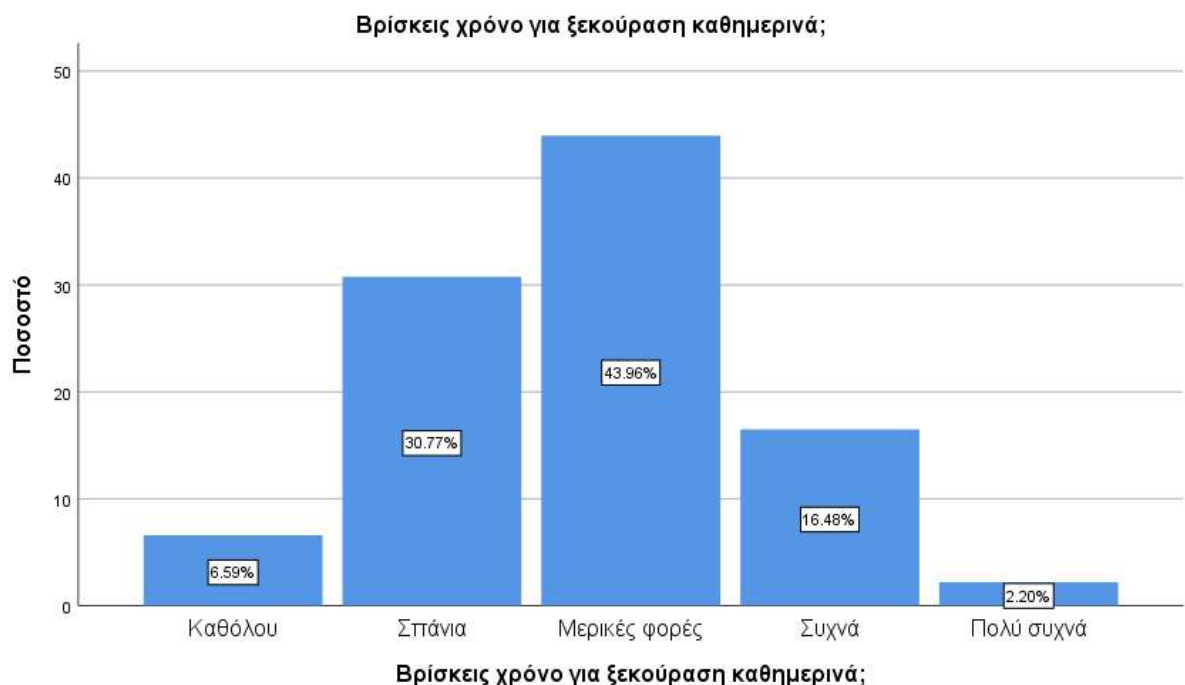
Η ερώτηση «Βρίσκεις χρόνο για ξεκούραση καθημερινά;» στοχεύει να αξιολογήσει τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές εντάσσουν στιγμές ανάπαυσης και ανασυγκρότησης στο ημερήσιο πρόγραμμά τους. Η ξεκούραση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ψυχική και σωματική υγεία των εφήβων, επηρεάζοντας τη συγκέντρωση, τη διάθεση και τη σχολική τους απόδοση.

Από τις 91 απαντήσεις προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν βρίσκει σταθερά χρόνο για ξεκούραση. Πιο αναλυτικά, το 30,8% απάντησε ότι ξεκουράζεται σπάνια, ενώ το 6,6%

δήλωσε ότι δεν ξεκουράζεται καθόλου. Αυτό σημαίνει ότι περίπου 1 στους 3 μαθητές (37,4%) δηλώνει πως δεν καταφέρνει σχεδόν ποτέ να εντάξει ξεκούραση στην καθημερινότητά του. Πρόκειται για ένα ανησυχητικό εύρημα που ενδέχεται να συνδέεται με υπερβολικό φόρτο υποχρεώσεων ή αδυναμία οργάνωσης του χρόνου.

Το 44% δήλωσε ότι ξεκουράζεται μερικές φορές, γεγονός που υποδηλώνει μερική, αλλά όχι σταθερή, παρουσία της ξεκούρασης στο ημερήσιο πρόγραμμα. Αυτό το ποσοστό ίσως αντανακλά μια διαρκή πάλη ισορροπίας μεταξύ σχολικών καθηκόντων και προσωπικών αναγκών. Αντίθετα, μόνο το 16,5% των μαθητών δήλωσε ότι ξεκουράζεται συχνά, ενώ μόλις το 2,2% ότι ξεκουράζεται πολύ συχνά. Συνολικά, μόλις 18,7% των μαθητών φαίνεται να βιώνει επαρκή και τακτική ξεκούραση.

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η ξεκούραση είναι ένας παράγοντας που υποεκπροσωπείται στην καθημερινότητα των μαθητών. Το υψηλό ποσοστό (πάνω από 75%) που δηλώνει ότι ξεκουράζεται μερικές φορές ή λιγότερο καταδεικνύει την ύπαρξη ενός πιεστικού προγράμματος, που πιθανόν σχετίζεται με το σχολικό φορτίο, τις εξωσχολικές υποχρεώσεις ή και την υπερβολική χρήση ηλεκτρονικών συσκευών.



Γράφημα 17. Κατανομή χρόνου για καθημερινή ξεκούραση

Ε.19 Σχέση μεταξύ Εκπαιδευτικών και Μαθητών/τριών

Η σχέση μαθητών–καθηγητών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το σχολικό κλίμα, την ακαδημαϊκή επιτυχία και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, αντανακλώντας την αίσθηση αποδοχής, σεβασμού και συνεργασίας.

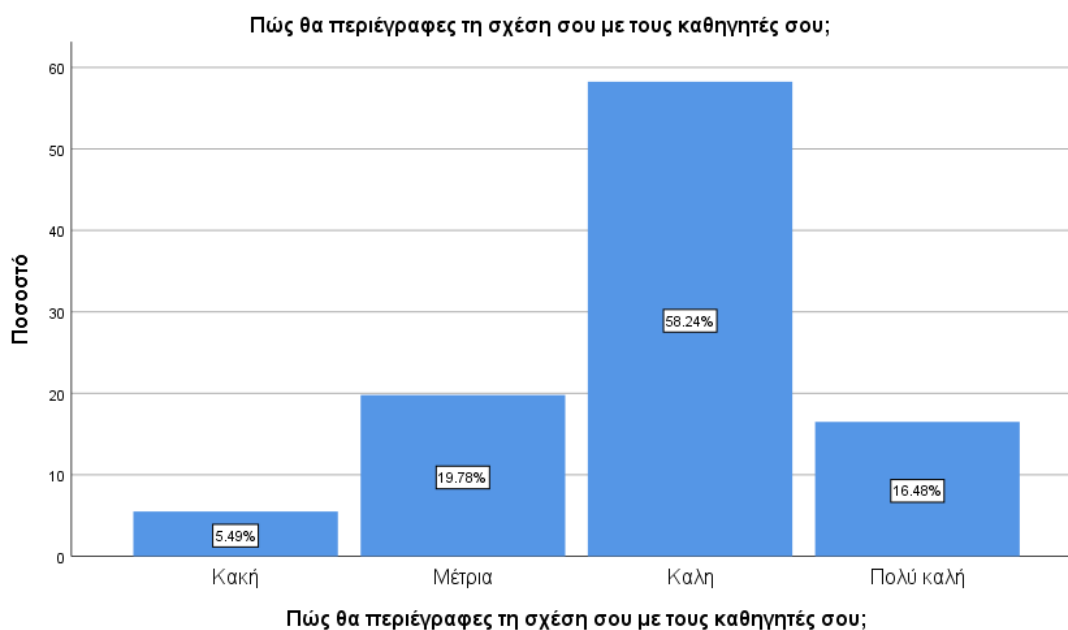
Στην ερώτηση «Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;» τα αποτελέσματα δείχνουν:

1. 58,2% έχουν καλή σχέση με τους καθηγητές,
2. 16,5% πολύ καλή σχέση, συνολικά 74,7% θετική αξιολόγηση, υποδηλώνοντας υποστηρικτικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον.

Αντίθετα:

1. 19,8% περιγράφει τη σχέση ως μέτρια,
2. 5,5% ως κακή, συνολικά 25,3% με λιγότερο θετική εμπειρία, πιθανόν λόγω δυσκολιών επικοινωνίας ή έλλειψης εξατομικευμένης στήριξης.

Η γενικά θετική εικόνα των σχέσεων μπορεί να λειτουργήσει ως σταθεροποιητικός παράγοντας απέναντι σε άλλες πηγές άγχους ή δυσκολιών, όπως η πίεση από τις σχολικές υποχρεώσεις.



Γράφημα 18. Περιγραφή ποιότητας σχέσεων μαθητών/τριών με τους εκπαιδευτικούς

Ε.31 Συνεργασία μαθητών - καθηγητών

Η καλή συνεργασία ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και στους εκπαιδευτικούς αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα σημαντικό ποσοστό (50,5%) μαθητών δηλώνει ουδέτερο ως προς την ύπαρξη θετικού κλίματος συνεργασίας με τους καθηγητές, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές είτε δεν βιώνουν σταθερές συνθήκες συνεργασίας, είτε δεν είναι σίγουροι για τη στάση των καθηγητών.

1. Το 35,2% έχει θετική άποψη (29,7% «συμφωνώ» και 5,5% «συμφωνώ απόλυτα»), γεγονός που δείχνει πως υπάρχει μια βάση συνεργασίας, αλλά όχι καθολική εμπειρία.
2. Αντίθετα, 14,3% των μαθητών εκφράζει αρνητική άποψη (6,6% «διαφωνώ απόλυτα» και 7,7% «διαφωνώ»), ένδειξη κάποιων προβλημάτων ή δυσλειτουργιών στη συνεργασία με τους καθηγητές.



Γράφημα 19. Ύπαρξη θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών και καθηγητών

Ε.33 Η εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών προς τους εκπαιδευτικούς

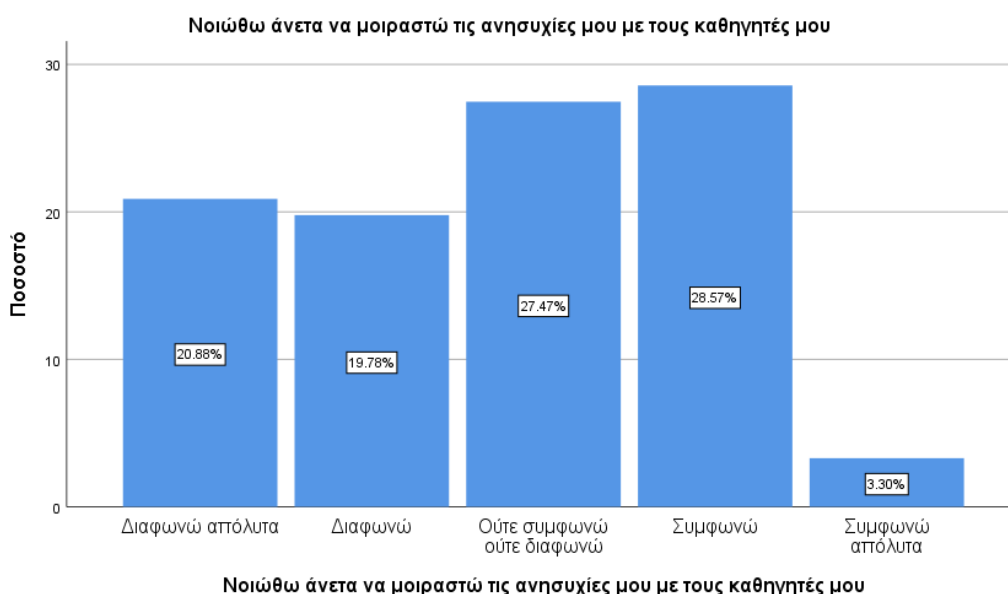
Η ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τις προσωπικές τους ανησυχίες στους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό δείκτη της ποιότητας των σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον. Μόνο το 31,9%

των μαθητών (28,6% «συμφωνώ» και 3,3% «συμφωνώ απόλυτα») δηλώνει ότι νιώθει άνετα να μοιραστεί τις ανησυχίες του με τους καθηγητές.

- Αντίθετα, το 40,7% (20,9% + 19,8%) δεν αισθάνεται άνετα να το κάνει.
- Επιπλέον, το 27,5% τηρεί ουδέτερη στάση, πιθανώς ενδεικτική αμφιταλάντευσης, αδιαφορίας ή έλλειψης σχετικών εμπειριών.

Τα δεδομένα αποκαλύπτουν μια ανησυχητική εικόνα για το βαθμό συναισθηματικής ασφάλειας και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών:

1. Υπάρχει έλλειμμα εμπιστοσύνης ή αίσθηση ότι οι καθηγητές δεν είναι διαθέσιμοι ή πρόθυμοι να ακούσουν προσωπικά ζητήματα.
2. Οι θετικές απαντήσεις είναι συγκριτικά περιορισμένες, γεγονός που υποδεικνύει μια διστακτικότητα ή απόσταση στη σχέση μαθητή-καθηγητή.
3. Ο μεγάλος αριθμός ουδέτερων απαντήσεων ίσως αντικατοπτρίζει την έλλειψη σχετικών ευκαιριών ή εμπειριών.



Γράφημα 20. Βαθμός εμπιστοσύνης μαθητών/τριών με τους καθηγητές

E.34 Ποιότητα επικοινωνίας με συμμαθητές/τριες

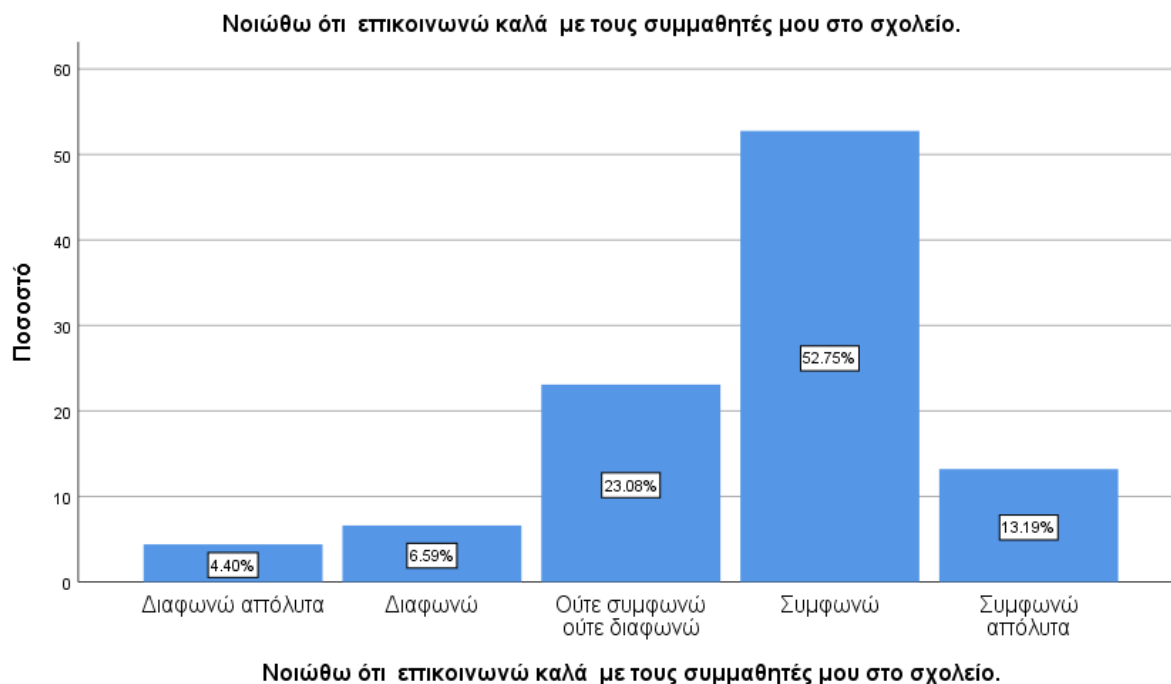
Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στη δήλωση «Νιώθω ότι επικοινωνώ καλά με τους συμμαθητές μου στο σχολείο», προκειμένου να διερευνηθεί η κοινωνική τους ένταξη και η διαπροσωπική τους επάρκεια.

Τα αποτελέσματα δείχνουν:

1. 65,9% δηλώνει ότι επικοινωνεί καλά με τους συμμαθητές του (52,7% συμφωνώ, 13,2% συμφωνώ απόλυτα), υποδηλώνοντας υψηλό βαθμό κοινωνικής σύνδεσης και θετικής αλληλεπίδρασης.
2. 11% αναφέρει ότι δεν επικοινωνεί καλά, ενδεχομένως λόγω κοινωνικής απομόνωσης, έλλειψης δεξιοτήτων ή εμποδίων στην αλληλεπίδραση.
3. 23,1% κρατά ουδέτερη στάση, πιθανόν λόγω περιστασιακών δυσκολιών, συναισθηματικής απόστασης ή σταδίου κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Συνολικά, η εικόνα της μαθητικής επικοινωνίας είναι θετική αλλά όχι ομοιογενής, με 34,1% ουδέτερες ή αρνητικές απαντήσεις, υποδεικνύοντας την ανάγκη για:

1. ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων και προγραμμάτων κοινωνικής/συναισθηματικής μάθησης,
2. ενθάρρυνση ομαδικής εργασίας,
3. ανάπτυξη κουλτούρας σεβασμού και ένταξης, ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα στις σχολικές δραστηριότητες.



Γράφημα 21. Βαθμός ικανοποίησης επικοινωνίας μεταξύ συμμαθητών/τριών

Ε.37. Ενθάρρυνση φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών από το σχολείο

Στη δήλωση: «*Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους*», τα δεδομένα δείχνουν ότι το 60,5% των μαθητών συμφωνεί (συνολικά) με τη σχετική δήλωση, στοιχείο που αποτυπώνει μία θετική γενική εικόνα για τη στάση του σχολείου απέναντι στη φιλική αλληλεπίδραση. Μάλιστα, το 20,9% των μαθητών δηλώνει ότι *συμφωνεί απόλυτα*, γεγονός που πιθανώς υποδηλώνει την ύπαρξη σαφώς ορατών και εμπεδωμένων πρωτοβουλιών – είτε μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών είτε μέσα από τη στάση του διδακτικού προσωπικού – που ενισχύουν τη συνεργασία και τη μεταξύ των μαθητών κοινωνική σύνδεση.

Ωστόσο, ένα 30,8% των μαθητών τηρεί ουδέτερη στάση, γεγονός που εγείρει σημαντικά ερωτήματα για την αντιληπτή παρουσία ή απουσία οργανωμένων δράσεων και πολιτικών εκ μέρους του σχολείου. Σε μικρότερο αλλά υπολογίσιμο ποσοστό, το 8,8% των μαθητών εκφράζει διαφωνία, επισημαίνοντας ενδεχομένως την απουσία φιλικού και ενθαρρυντικού κλίματος, ή ακόμη και την ύπαρξη εμπειριών αδιαφορίας, συγκρούσεων ή κοινωνικού αποκλεισμού. Το ποσοστό αυτό, αν και μειοψηφικό, αξίζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς αποκαλύπτει ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές την αίσθηση κοινωνικής στήριξης από το σχολείο.

Η πλειοψηφία των θετικών απαντήσεων είναι ενθαρρυντική, καθώς φανερώνει ότι οι περισσότεροι μαθητές αισθάνονται πως το σχολείο συνεισφέρει στην ενίσχυση των

διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, η σχετικά υψηλή ουδετερότητα και το ποσοστό διαφωνίας υποδεικνύουν πως το σχολείο ενδέχεται να βασίζεται κατά κύριο λόγο στην αυθόρμητη κοινωνική διάδραση των μαθητών, χωρίς να διαθέτει πάντα συστηματικές στρατηγικές για την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.



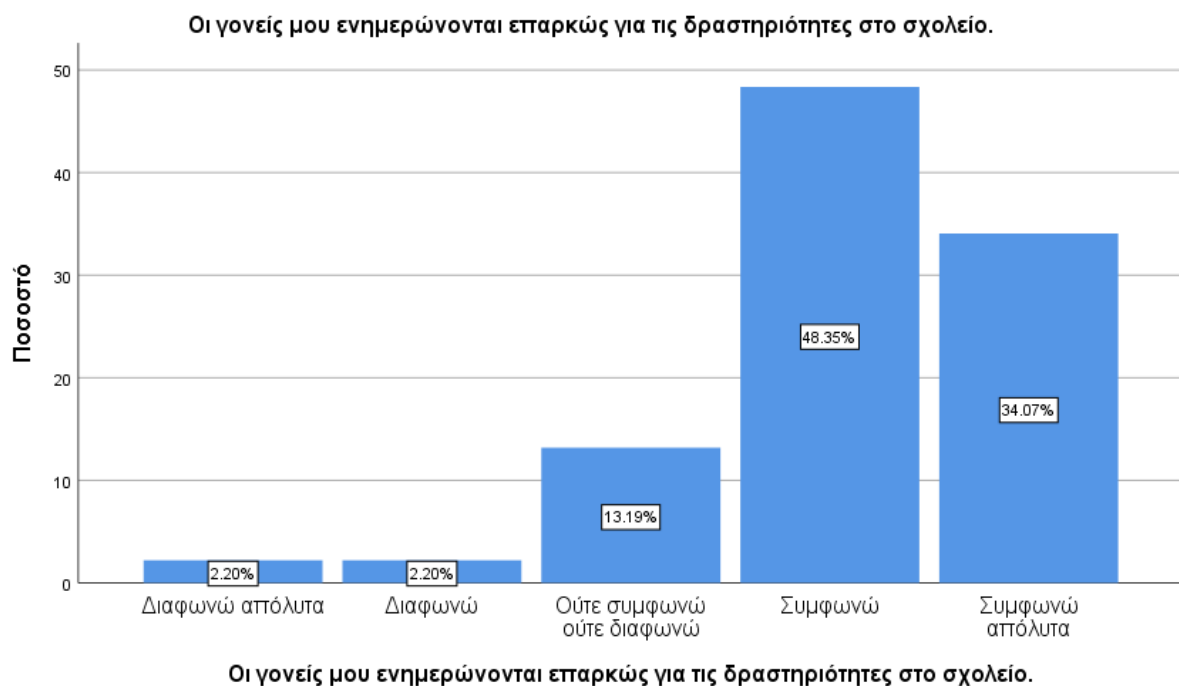
Γράφημα 22. Βαθμός ενθάρρυνσης των μαθητών/τριών για την δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ τους

Ε. 35 Επάρκεια ενημέρωσης Γονέων

Η επαρκής ενημέρωση των γονέων αναφορικά με τις σχολικές δραστηριότητες αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Παράλληλα, συμβάλλει ουσιαστικά στην ενεργό εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύει τη στήριξη του μαθητή σε ζητήματα που αφορούν την επίδοση, τη συμπεριφορά και τη συνολική του συμμετοχή στη σχολική ζωή.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το 82,5% των μαθητών συμφωνεί (συνολικά οι απαντήσεις «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα») ότι οι γονείς τους ενημερώνονται επαρκώς για τις σχετικές σχολικές δραστηριότητες. Το ποσοστό αυτό καταδεικνύει υψηλό επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ σχολικής μονάδας και οικογένειας και, ενδεχομένως, αντανακλά τη συστηματική χρήση διαύλων ενημέρωσης, όπως ηλεκτρονικές πλατφόρμες, αποστολή e-mails, έντυπα ενημερωτικά σημειώματα ή/και δια ζώσης συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Αντιθέτως, μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξεως του 4,4% εκφράζει αρνητική άποψη, γεγονός που ενισχύει περαιτέρω την αξιοπιστία του θετικού αποτελέσματος. Ωστόσο, το 13,2% των μαθητών υιοθετεί ουδέτερη στάση, γεγονός που ενδέχεται να υποδηλώνει ότι, μολονότι η ενημέρωση υλοποιείται, δεν διαβιβάζεται πάντα στο παιδί ή η μορφή της δεν είναι απολύτως κατανοητή ή διαφανής για όλους τους εμπλεκόμενους. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των μεθόδων και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας, με στόχο τη βελτιστοποίηση της πληροφόρησης προς τους γονείς και την ενίσχυση της διαφάνειας στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.



Γράφημα 23. Επάρκεια ενημέρωσης των γονιών σχετικά με τις δραστηριότητες

5.4. Ικανοποίηση από τα γνωστικά αντικείμενα, τις πρακτικές διδασκαλίας και το ωρολόγιο πρόγραμμα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την ικανοποίησή τους από τη σχολική εμπειρία, εστιάζοντας σε διαφορετικές πτυχές της διδασκαλίας και της οργάνωσης του σχολείου. Συγκεκριμένα, διερευνώνται:

1. η ανταπόκριση των αντικειμένων διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα των μαθητών (ερώτηση 22),
2. οι μέθοδοι διδασκαλίας ως μέσο κατανόησης της ύλης (ερώτηση 23),
3. η ικανοποίηση από το ωρολόγιο πρόγραμμα (ερώτηση 24),
4. η αποτελεσματικότητα της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία (ερώτηση 26), και
5. οι αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο ως χώρο μάθησης (ερώτηση 27).

Η ανάλυση των δεδομένων αυτών παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς οι μαθητές αξιολογούν τη μαθησιακή διαδικασία, την οργάνωση του σχολικού προγράμματος και τη χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων, καθώς και για τον βαθμό που το σχολείο ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και προσδοκίες.

E.22 Τα αντικείμενα διδασκαλίας ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών

Η αντίληψη των μαθητών/τριών για το σχολείο ως τόπο ουσιαστικής μάθησης ενισχύεται καθοριστικά από τον βαθμό στον οποίο το σχολικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Η σύνδεση του περιεχομένου της διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών λειτουργεί ως καταλύτης για την ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης, της σχολικής ικανοποίησης και, κατά συνέπεια, της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς καλλιεργεί αυξημένη συμμετοχή και αίσθημα νοήματος στη μαθησιακή διαδικασία..

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι υπάρχει σημαντική αμφισημία ή ουδέτερη στάση ως προς την αντιστοιχία ανάμεσα στα διδασκόμενα μαθήματα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών:

- Το μεγαλύτερο ποσοστό, 51,6%, δηλώνει ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, υποδηλώνοντας ουδέτερη ή αδιάφορη στάση απέναντι στην ερώτηση.

- Σε αντίθεση, το 29,7% των μαθητών εκφράζει άποψη διαφωνίας (5,5% «διαφωνώ απόλυτα» και 24,2% «διαφωνώ»), γεγονός που υποδηλώνει ότι σχεδόν ένα τρίτο των μαθητών θεωρεί πως το σχολικό πρόγραμμα δεν καλύπτει τα ενδιαφέροντά του.

Μόνο το 18,7% συμφωνεί ότι τα μαθήματα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Η πλειονότητα των μαθητών εμφανίζεται ουδέτερη ή αποστασιοποιημένη ως προς το κατά πόσο τα μαθήματα συνάδουν με τα ενδιαφέροντά τους.

Η σημαντική αναλογία μαθητών που εκφράζουν αρνητική γνώμη υπογραμμίζει την ανάγκη για αναθεώρηση του σχολικού προγράμματος, ώστε να γίνει πιο ευέλικτο, προσαρμοσμένο και ελκυστικό σε σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της σύγχρονης μαθητικής κοινότητας.



Γράφημα 24. Βαθμός ανταπόκρισης ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών και αντικειμένων μάθησης

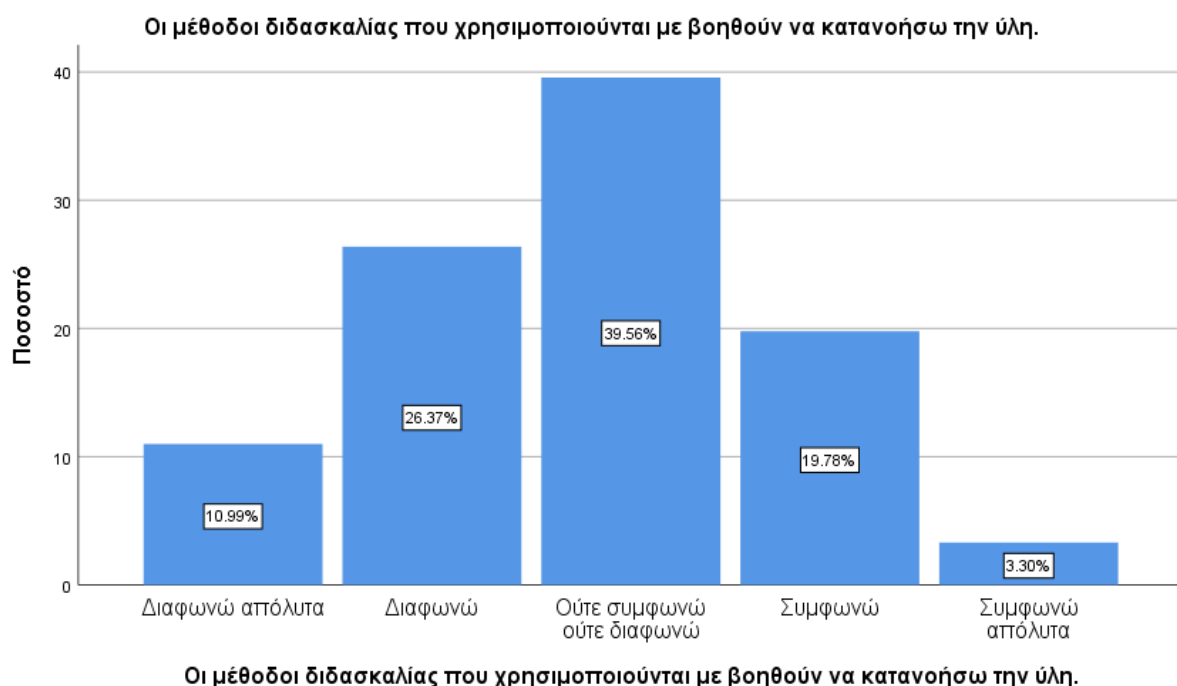
Ε.23.Οι μέθοδοι διδασκαλίας ως μέσο κατανόησης της ύλης

Στο πλαίσιο της προσπάθειας ενίσχυσης της αντίληψης των μαθητών/τριών για το σχολείο ως ουσιαστικό χώρο μάθησης, η ποιότητα και η προσαρμοστικότητα των διδακτικών μεθόδων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Διδακτικές προσεγγίσεις που προάγουν την κατανόηση του περιεχομένου, ανταποκρινόμενες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, συμβάλλουν στην ενίσχυση της ενεργού εμπλοκής τους, του μαθησιακού τους ενδιαφέροντος και, τελικά, της ακαδημαϊκής τους επίδοσης

Η ανάλυση των απαντήσεων δείχνει μια σχετικά διχασμένη εικόνα ως προς την ικανότητα των μεθόδων διδασκαλίας να υποστηρίζουν την κατανόηση:

1. Το 37,4% των μαθητών/τριών εκφράζει αρνητική άποψη για τις μεθόδους (11,0% «διαφωνώ απόλυτα» και 26,4% «διαφωνώ»), δηλώνοντας ότι οι τρέχουσες μέθοδοι δεν τους βοηθούν να κατανοήσουν την ύλη.
2. Η μεγαλύτερη κατηγορία, το 39,6%, δηλώνει ουδέτερη στάση, χωρίς ξεκάθαρη γνώμη είτε θετική είτε αρνητική.
3. Αντίθετα, το 23,1% συμφωνεί (19,8% «συμφωνώ» και 3,3% «συμφωνώ απόλυτα») ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας τους βοηθούν στην κατανόηση.

Τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι υπάρχει μια σημαντική μερίδα μαθητών/τριών που αισθάνονται πως οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν τους υποστηρίζουν επαρκώς στην κατανόηση της ύλης.



Γράφημα 25. Αξιολόγηση μεθόδων διδασκαλίας κατανόησης ύλης

Ε. 24 Ικανοποίηση από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Το ωρολόγιο πρόγραμμα αποτελεί βασικό στοιχείο της σχολικής οργάνωσης και επηρεάζει άμεσα την καθημερινότητα, την ενεργητικότητα και τη συνολική εμπειρία των μαθητών. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι μια σημαντική πλειοψηφία των μαθητών δεν είναι ικανοποιημένη με το υπάρχον ωρολόγιο πρόγραμμα:

1. Το 53,9% των μαθητών εκφράζει σαφή δυσαρέσκεια, με το 18,7% να δηλώνει «διαφωνώ απόλυτα» και το 35,2% να «διαφωνεί» με την ικανοποίηση για το πρόγραμμα.
2. Επιπλέον, ένα ποσοστό 31,9% διατηρεί ουδέτερη στάση.
3. Μόνο το 14,3% δηλώνει ικανοποίηση (12,1% «συμφωνώ» και 2,2% «συμφωνώ απόλυτα»).

Η πλειονότητα των μαθητών φαίνεται να αντιλαμβάνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα ως μη ικανοποιητικό.



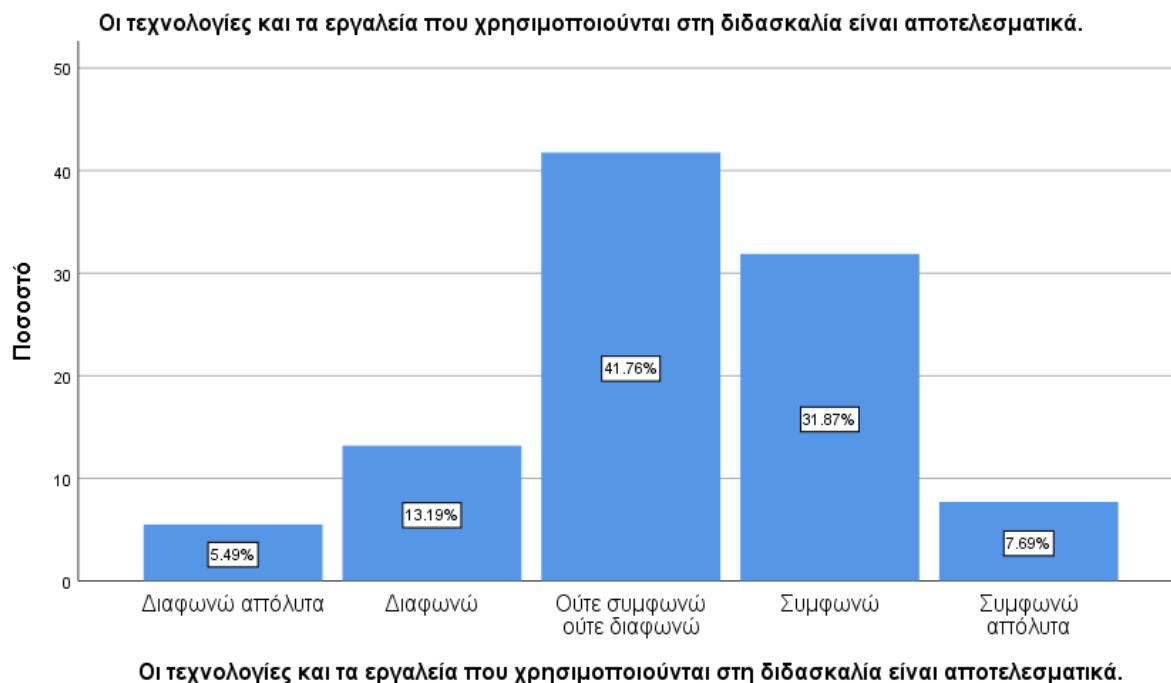
Γράφημα 26. Βαθμός ικανοποίησης των μαθητών/τριών με το ωρολόγιο πρόγραμμα

Ε.26 . Αποτελεσματικότητα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία

Στη συνέχεια, η μεταβλητή που εξετάζει την χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων αποτύπωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:

1. Το 18,7% των μαθητών/τριών εκφράζει αρνητική άποψη (5,5% «διαφωνώ απόλυτα» και 13,2% «διαφωνώ»).
2. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 41,8%, διατηρεί ουδέτερη στάση.
3. Αντίθετα, το 39,6% συμφωνεί (31,9% «συμφωνώ» και 7,7% «συμφωνώ απόλυτα») ότι τα τεχνολογικά μέσα είναι αποτελεσματικά.

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι ενώ υπάρχει σημαντική ομάδα μαθητών/τριών που θεωρεί τα τεχνολογικά μέσα αποτελεσματικά, ένα σχεδόν ισοδύναμο ποσοστό είτε τα απορρίπτει είτε παραμένει ουδέτερο.



Γράφημα 27. Αποτελεσματικότητα της χρήσης των τεχνολογιών και των εργαλείων στη διδασκαλία

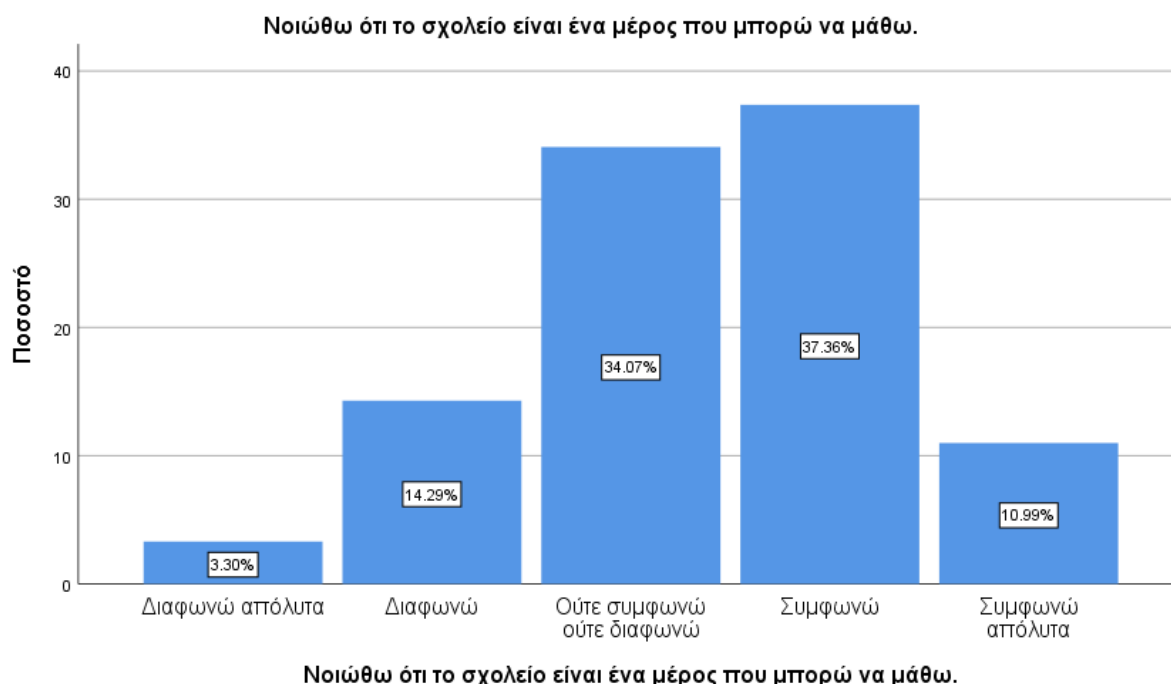
Ε.27 Αντιλήψεις μαθητών για το σχολείο ως χώρο μάθησης

Η αντίληψη των μαθητών/τριών αναφορικά με το κατά πόσο το σχολείο αποτελεί χώρο μάθησης συνιστά κρίσιμο δείκτη για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και για το βαθμό εκπαιδευτικής τους δέσμευσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών νιώθει θετικά ως προς το σχολείο ως τόπο μάθησης:

- Το 48,4% των μαθητών εκφράζει σαφή θετική στάση (37,4% «συμφωνώ» και 11,0% «συμφωνώ απόλυτα»).
- Το 34,1% είναι ουδέτερο, χωρίς ξεκάθαρη άποψη.
- Το 17,6% εκφράζει αρνητική στάση (3,3% «διαφωνώ απόλυτα» και 14,3% «διαφωνώ»).

Η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί το σχολείο ως χώρο που μπορεί να μάθει, γεγονός που αρχικά:

1. Υποδηλώνει ικανοποιητικό επίπεδο εκπαιδευτικής εμπειρίας,
2. Ενισχύει τη σημασία της σχολικής κοινότητας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων.



Γράφημα 28. Το σχολείο ως χώρος μάθησης

5.5. Στάσεις και προτιμήσεις ως προς την αξιολόγηση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις τους και τις προτιμήσεις τους σχετικά με την αξιολόγηση στο σχολείο. Ειδικότερα, διερευνώνται οι αντιλήψεις των μαθητών για τα πρόσωπα που πραγματοποιούν την αξιολόγηση και τους τρόπους αξιολόγησης (ερωτήσεις 8 και 9).

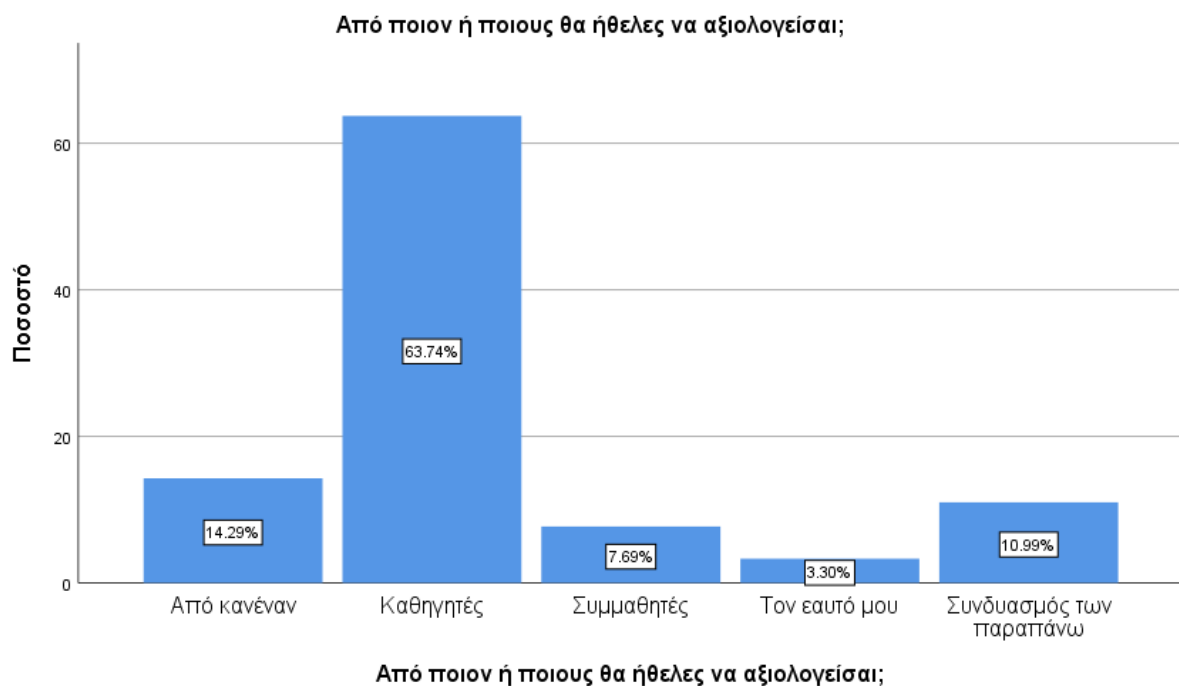
Η ανάλυση αυτών των δεδομένων επιτρέπει την κατανόηση του βαθμού αποδοχής των μαθητών απέναντι στις διαδικασίες αξιολόγησης, καθώς και των παραμέτρων που επηρεάζουν τη στάση τους και την εμπειρία τους από τη σχολική διαδικασία.

Ε.8,9 Αξιολόγηση: πρόσωπα/τρόποι αξιολόγησης

Το παρακάτω γράφημα παρουσιάζει τις προτιμήσεις των μαθητών σχετικά με το ποιος θα ήθελαν να τους αξιολογεί. Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν τις στάσεις τους απέναντι στην αξιολόγηση και τον ρόλο των υποκειμένων της:

1. 63,7% επιθυμεί αξιολόγηση από τους καθηγητές, υποδηλώνοντας αναγνώριση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού και εμπιστοσύνη στην κρίση του.
2. 14,3% δεν θα ήθελε αξιολόγηση από κανέναν, πιθανόν εκφράζοντας αποστασιοποίηση ή δυσφορία απέναντι στις διαδικασίες αξιολόγησης.
3. 11,0% προτιμά συνδυαστική αξιολόγηση (καθηγητές, συμμαθητές, αυτοαξιολόγηση), δείχνοντας μια πιο ολιστική αντίληψη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.
4. 7,7% επιλέγει αξιολόγηση από συμμαθητές, συνδεδεμένη με συμμετοχικά παιδαγωγικά μοντέλα.
5. 3,3% προτιμά να αξιολογείται μόνο από τον εαυτό του, πιθανόν ως έκφραση επιθυμίας για αυτονομία ή αμφισβήτησης της αντικειμενικότητας της εξωτερικής αξιολόγησης.

Συνολικά, ενώ επικρατεί η παραδοσιακή ετεροαξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών προσανατολίζεται σε συμμετοχικά ή εναλλακτικά μοντέλα, γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί για την αναβάθμιση των παιδαγωγικών πρακτικών.



Γράφημα 29. Η προτίμηση των μαθητών/τριών για τα πρόσωπα που θα ήθελαν να αξιολογούν την επίδοσή τους

Σε σχέση με τον τρόπο της αξιολόγησης, οι απαντήσεις των μαθητών/τριών δείχνουν την σαφή προτίμηση τους σε πιο δημιουργικούς και βιωματικούς τρόπους αξιολόγησης. Έτσι αναλυτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως εξής:

1. Οι Θεματικές εργασίες (project) έρχονται πρώτες με 80,2%, υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές εκτιμούν την ευκαιρία να εκφραστούν με πιο ελεύθερο και πρακτικό τρόπο, είτε ατομικά είτε ομαδικά. Η επιλογή αυτή συνδέεται με ενεργή μάθηση, συνεργασία και ανάπτυξη δεξιοτήτων πέρα από τη στείρα αποστήθιση.
2. Η συμμετοχή στην τάξη συγκεντρώνει 48,4%, δείχνοντας ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές θα ήθελαν η καθημερινή τους δραστηριότητα και η ενεργός παρουσία να λαμβάνονται υπόψη στην τελική αξιολόγηση.
3. Οι πιο παραδοσιακές μέθοδοι όπως η προφορική εξέταση (19,8%), τα γραπτά διαγωνίσματα (16,5%) και τα ολιγόλεπτα τεστ (11%) έχουν αισθητά μικρότερη αποδοχή, κάτι που υποδηλώνει κόπωση ή απόρριψη απέναντι στην πίεση και τη μονοδιάστατη αξιολόγηση.
4. Είναι αξιοσημείωτο πως 9,9% των μαθητών δεν επιθυμεί καμία αξιολόγηση, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με άγχος, απογοήτευση ή γενικότερη αρνητική στάση απέναντι στο υπάρχον σχολικό σύστημα.
5. Η επιλογή "Άλλο" συγκεντρώνει μικρό ποσοστό (4,4%) και ενδεχομένως να αφορά απαντήσεις όπως "αυτοαξιολόγηση", "παιχνίδι ρόλων", "παρουσιάσεις" κ.λπ., που θα μπορούσαν να εξεταστούν ποιοτικά.

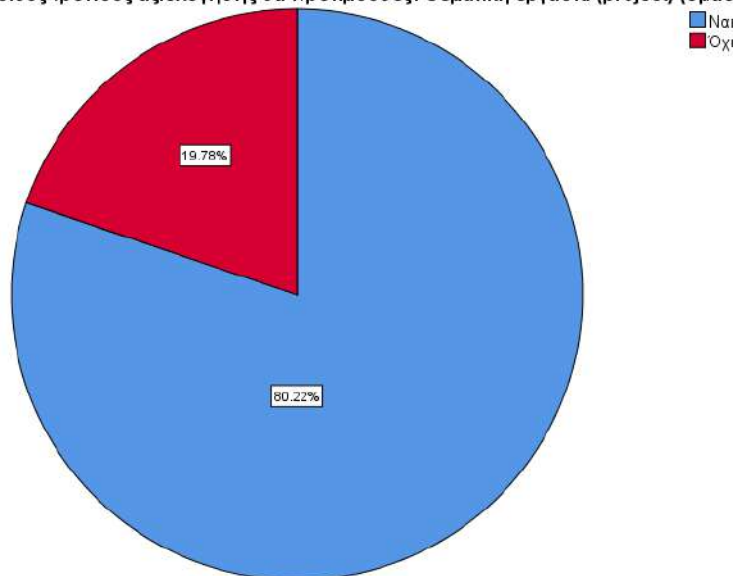
Συμπερασματικά, οι μαθητές στρέφονται ξεκάθαρα προς εναλλακτικές, συμμετοχικές και λιγότερο αγχωτικές μορφές αξιολόγησης, ζητώντας ένα σύστημα που δίνει χώρο στην έκφραση, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία, αφήνοντας πίσω τη μονοδιάστατη βαθμολόγηση. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα και γράφημα.

Συγκεντρωτικός Πίνακας Απαντήσεων

Επιθυμητός Τρόπος Αξιολόγησης	Συχνότητα (Ναι)	Ποσοστό (%)
Θεματική εργασία (project)	73	80.2%
Συμμετοχή στην τάξη	44	48.4%
Προφορική εξέταση	18	19.8%
Γραπτό διαγώνισμα	15	16.5%
Ολιγόλεπτα τεστ	10	11.0%
Τίποτα (καμία μορφή αξιολόγησης)	9	9.9%
Άλλο	4	4.4%
Σύνολο συμμετεχόντων	91	100%

Πίνακας 30. Συγκεντρωτικός πίνακας μεθόδων αξιολόγησης

Ποιους τρόπους αξιολόγησης θα προτιμούσες: Θεματική εργασία (project) (ομαδική ή ατομική)



Γράφημα 31 Αποδοχή της μεθόδου Project

Το παραπάνω γράφημα καταγράφει τις προτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με τη χρήση της θεματικής εργασίας (project), είτε ομαδικής είτε ατομικής, ως μορφή αξιολόγησης.

Η υψηλή αποδοχή της θεματικής εργασίας από τους μαθητές καθιστά αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης σημαντικό εργαλείο για μια πιο μαθητοκεντρική και εξατομικευμένη εκπαιδευτική διαδικασία, που λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και το προσωπικό στυλ μάθησης του κάθε μαθητή.

5.6. Συμμετοχή, φωνή & λήψη αποφάσεων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε ερωτήσεις που αφορούν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή και τη δυνατότητα έκφρασης γνώμης και επιρροής στις αποφάσεις του σχολείου. Συγκεκριμένα, διερευνώνται:

1. η γενική συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες του σχολείου (ερώτηση 18) και οι ευκαιρίες συμμετοχής σε σχολικές δράσεις (ερώτηση 36),
2. η έκφραση άποψης πριν τη λήψη αποφάσεων (ερωτήσεις 20 και 21) και ο βαθμός ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τις απόψεις των μαθητών (ερώτηση 30),

3. η δυνατότητα πρότασης ιδεών για βελτίωση του σχολικού χώρου (ερώτηση 32) και η επιθυμία συμμετοχής στη διαμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων (ερώτηση 25).

Η ανάλυση αυτών των δεδομένων επιτρέπει την κατανόηση του βαθμού συμμετοχής των μαθητών, της φωνής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και της ενσωμάτωσής τους στη σχολική ζωή, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την αίσθηση ανήκειν, την ενδυνάμωση και τη συμμετοχική κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον.

E.18 Η μαθητική συμμετοχή

Η μεταβλητή *«Πώς θα περιέγραφε τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;»* εστιάζει στην αυτοαντίληψη των μαθητών σχετικά με την εμπλοκή τους στις συλλογικές δραστηριότητες του σχολείου, όπως είναι οι σχολικές εκδηλώσεις, τα μαθητικά συμβούλια, οι εθελοντικές δράσεις, τα πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα κ.ά. Η συμμετοχή στη σχολική κοινότητα σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της κοινωνικής υπευθυνότητας, της ενεργού πολιτειότητας και της σχολικής ενσωμάτωσης.

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ένα θετικό επίπεδο εμπλοκής των μαθητών, με το 64,8% να δηλώνει ότι συμμετέχει είτε αρκετά είτε πολύ ενεργά στη σχολική κοινότητα:

- 56,0% των μαθητών περιγράφει τη συμμετοχή του ως αρκετά ενεργή.
- 8,8% την χαρακτηρίζει πολύ ενεργή.

Αυτό υποδηλώνει ότι περίπου 2 στους 3 μαθητές έχουν ουσιαστική παρουσία στις συλλογικές εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως δείκτης θετικού σχολικού κλίματος και ενισχυμένης αίσθησης του «ανήκειν».

Ωστόσο, το 28,6% δηλώνει ότι η συμμετοχή του είναι λίγο ενεργή, ενώ το 6,6% τη χαρακτηρίζει μηδενική. Συνεπώς, περίπου 1 στους 3 μαθητές φαίνεται να μην εμπλέκεται ενεργά στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.



Γράφημα 32. Η συμμετοχή μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα

Ε.36 Ευκαιρία συμμετοχής των μαθητών/τριών σε δράσεις της σχολικής μονάδας

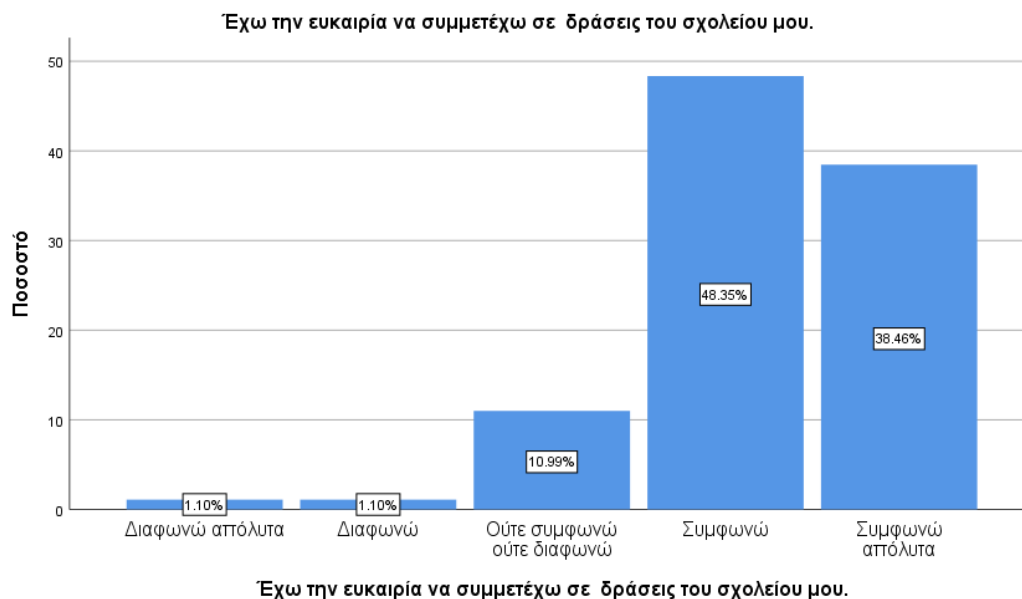
Η δυνατότητα των μαθητών/τριών να συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις αναγνωρίζεται ως βασική συνιστώσα ενός σχολείου που προάγει τη δημοκρατική κουλτούρα, ενισχύει τη μαθητική φωνή και ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή στην εκπαιδευτική ζωή. Η συμμετοχή σε δράσεις ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν», προάγει την υπευθυνότητα και τη συνεργατικότητα και δημιουργεί γέφυρες μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών.

Τα ευρήματα της έρευνας σε σχέση με την μεταβλητή αυτή επιβεβαιώνουν αυτή τη θετική λειτουργία, καθώς

- Το 86,9% των μαθητών/τριών δηλώνει ότι *συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα* με τη δήλωση «Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου», ενώ μόλις 2,2% εκφράζει διαφωνία.
- Ένα 11% των συμμετεχόντων τηρεί ουδέτερη στάση, πιθανώς λόγω περιορισμένης προσωπικής εμπλοκής ή ανεπαρκούς πληροφόρησης για τις διαθέσιμες ευκαιρίες.

Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σημασία της συμμετοχής ως ένα παράγοντα που συμπληρώνει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύοντας την

εκπαιδευτική δέσμευση και διαμορφώνοντας ένα σχολικό περιβάλλον που αντιμετωπίζεται από τους μαθητές/τριες ως χώρος με νόημα, ακρόαση και εξέλιξη.



Γράφημα 33. Ευκαιρία συμμετοχής των μαθητών/τριών σε δράσεις της σχολικής μονάδας

Ε.20 Έκφραση άποψης πριν την λήψη απόφασης στο σχολείο

Η δυνατότητα των μαθητών να εκφράζουν την άποψή τους πριν από τη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με διεθνή πρότυπα (π.χ. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρθρο 12), η συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων δεν αποτελεί μόνο ένδειξη καλής πρακτικής, αλλά και δικαίωμα.

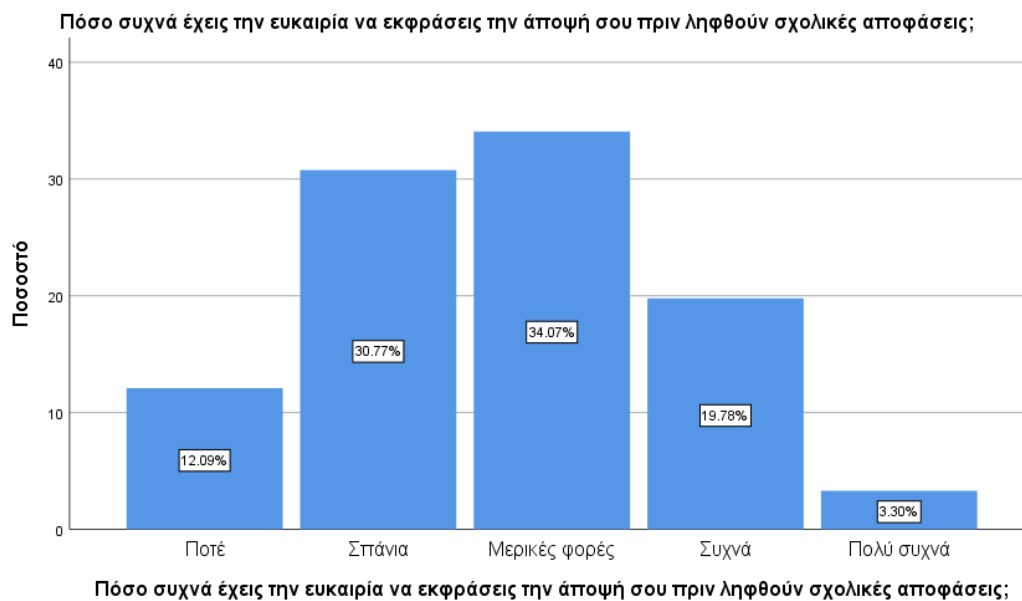
Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν μια μέτρια εικόνα συμμετοχικότητας, με αρκετούς μαθητές να μην αισθάνονται ότι έχουν ουσιαστική φωνή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων:

- 12,1% των μαθητών δηλώνει ότι ποτέ δεν του δίνεται η ευκαιρία να εκφράσει την άποψή του.
- 30,8% απαντά ότι αυτό συμβαίνει σπάνια.
- 34,1% αναφέρει ότι συμβαίνει μερικές φορές, κάτι που υποδεικνύει έναν μερικό και περιοδικό χαρακτήρα συμμετοχής.

- Αντίστοιχα, μόνο ένα 23,1% των μαθητών (19,8% + 3,3%) αισθάνεται ότι του δίνεται η δυνατότητα συχνά ή πολύ συχνά να εκφράσει τη γνώμη του.

Δηλαδή, πάνω από τους μισούς μαθητές (53%) θεωρούν ότι δεν έχουν σταθερή ή συστηματική δυνατότητα να συμμετέχουν με ουσιαστικό τρόπο στις σχολικές αποφάσεις.

Το συγκεκριμένο εύρημα υπογραμμίζει ένα σημαντικό έλλειμμα συμμετοχικότητας των μαθητών στη λειτουργία του σχολείου.



Γράφημα 34. Δυνατότητα έκφρασης άποψης των μαθητών/τριών πριν την λήψη απόφασης στο σχολείο

Ε.21. Πόσο συχνά λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη σου πριν ληφθεί μια σχολική απόφαση

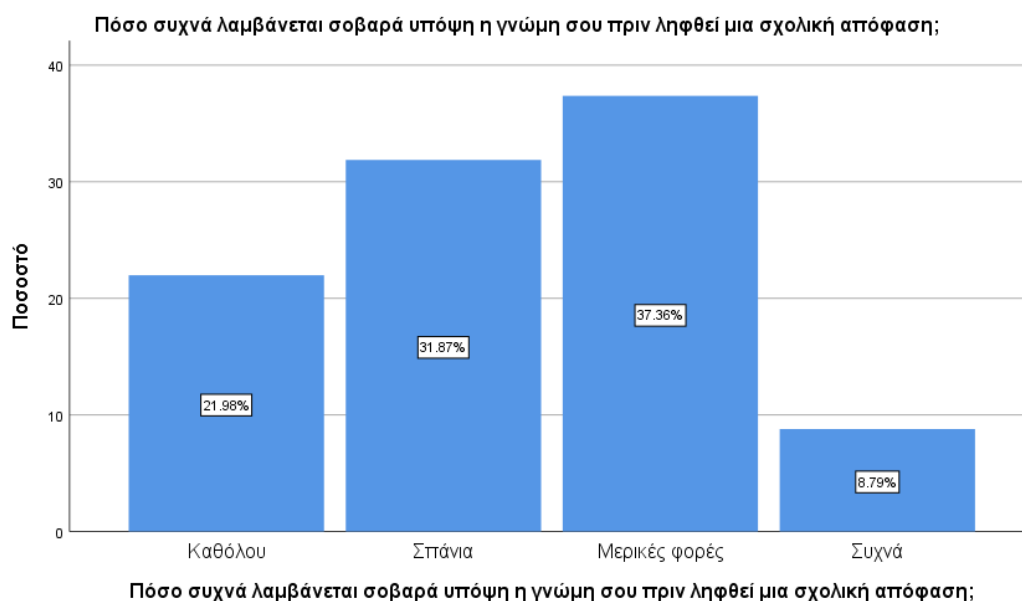
Η αποδοχή και η ενσωμάτωση της γνώμης των μαθητών στις αποφάσεις του σχολείου είναι δείκτης σεβασμού, αναγνώρισης και ουσιαστικής συμμετοχής. Ενώ η δυνατότητα έκφρασης είναι ένα πρώτο βήμα, το να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η μαθητική φωνή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το πόσο οι μαθητές νιώθουν ότι συμμετέχουν ισότιμα και έχουν αντίκτυπο στο σχολικό τους περιβάλλον. Η μεταβλητή «Πόσο συχνά λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη σου πριν ληφθεί μια σχολική απόφαση» εξετάζει

αυτό το ενδεχόμενο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συστηματική ενσωμάτωση της γνώμης των μαθητών στις σχολικές αποφάσεις είναι περιορισμένη:

- 22% δηλώνει ότι καθόλου δεν λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του.
- 31,9% αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει σπάνια.
- 37,4% απαντά μερικές φορές, γεγονός που δείχνει μια περιορισμένη αλλά υπαρκτή συμμετοχή.
- Μόλις 8,8% των μαθητών αισθάνεται ότι η γνώμη του λαμβάνεται συχνά σοβαρά υπόψη.

Συνολικά, πάνω από τους μισούς μαθητές (53,9%) θεωρούν ότι η γνώμη τους είτε δεν λαμβάνεται καθόλου είτε σπάνια λαμβάνεται υπόψη — ένα εύρημα που αποκαλύπτει έναν σημαντικό δημοκρατικό και παιδαγωγικό περιορισμό στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύει προηγούμενα δεδομένα που δείχνουν περιορισμένη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων. Ενώ σε προηγούμενη ερώτηση το 23,1% ανέφερε ότι έχει συχνά ή πολύ συχνά την ευκαιρία να εκφράσει τη γνώμη του, τώρα μόνο 8,8% πιστεύει ότι αυτή η γνώμη λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. Αυτή η απόκλιση αποκαλύπτει μια πιθανή τυπική ή προσχηματική συμμετοχή, όπου ο διάλογος γίνεται αλλά χωρίς ουσιαστική επιρροή.



Γράφημα 35. Συχνότητα αποδοχής γνώμης των μαθητών/τριών πριν την λήψη απόφασης

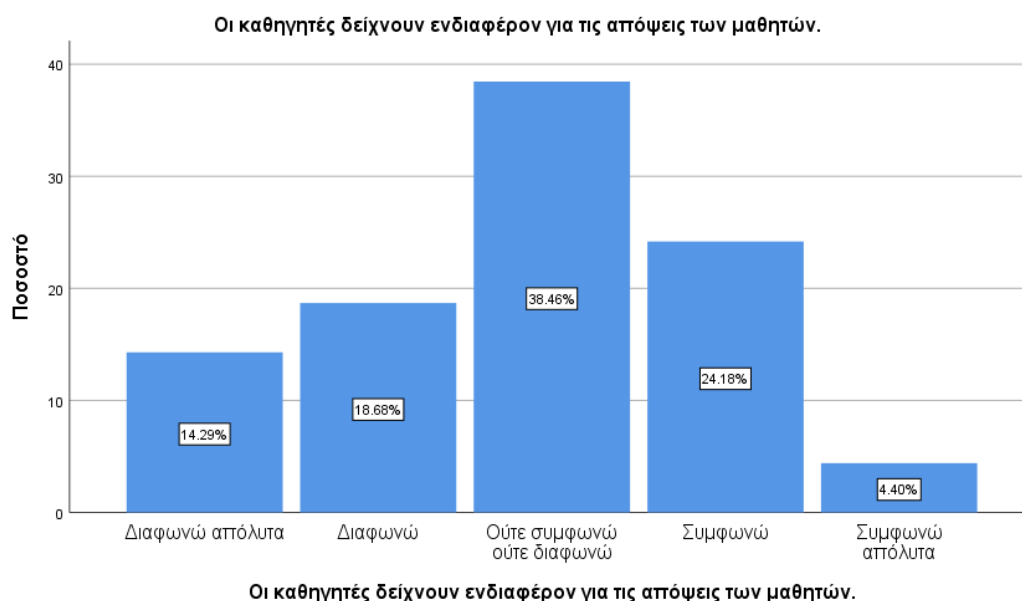
Ε.30. Βαθμός ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τις απόψεις των μαθητών/τριών

Η αναγνώριση της φωνής των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό στοιχείο μιας δημοκρατικής και ενδυναμωτικής σχολικής κουλτούρας, που ενισχύει τη συμμετοχή και το αίσθημα αποδοχής. Η μεταβλητή «Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών» ερευνά αυτό το ενδεχόμενο.

Οι μαθητές εκφράζουν σχετικά με το παραπάνω ερώτημα μεικτές απόψεις:

- Το 33% των μαθητών διαφωνεί (14,3% «διαφωνώ απόλυτα» και 18,7% «διαφωνώ»), θεωρώντας πως οι καθηγητές δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις τους.
- Το 38,5% διατηρεί ουδέτερη στάση.
- Το 28,6% συμφωνεί (24,2% «συμφωνώ» και 4,4% «συμφωνώ απόλυτα») ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη.

Η πλειοψηφία είτε διαφωνεί είτε αδυνατεί να εκφράσει θετική άποψη για το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις τους.

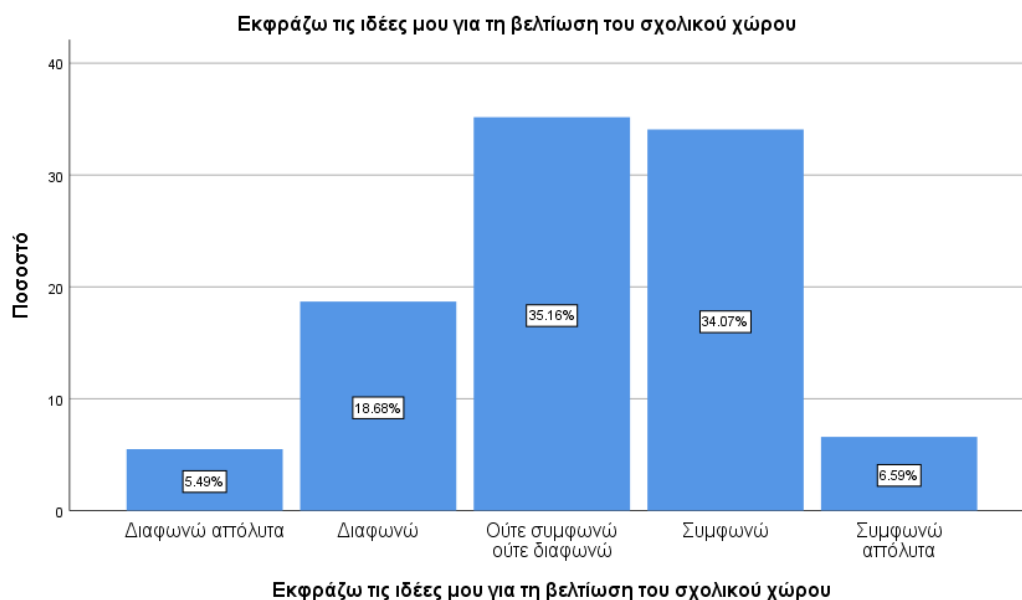


Γράφημα 36. Βαθμός ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απόψεις των μαθητών/τριών

Ε.32 Δυνατότητα έκφρασης ιδεών για την βελτίωση του σχολικού χώρου

Η δυνατότητα των μαθητών/τριών να εκφράζουν ελεύθερα ιδέες και προτάσεις για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί ουσιώδη διάσταση της αποδοχής της μαθητικής φωνής στη σχολική κοινότητα. Η διερεύνηση της μεταβλητής «*Εκφράζω τις ιδέες μου για τη βελτίωση του σχολικού χώρου*» απέφερε τα παρακάτω αποτελέσματα:

- Το 40,7% των μαθητών (34,1% «συμφωνώ» και 6,6% «συμφωνώ απόλυτα») νιώθει ότι μπορεί να εκφράσει ιδέες για τη βελτίωση του σχολικού χώρου.
- Ωστόσο, 24,2% δηλώνει ότι δεν έχει αυτή τη δυνατότητα (18,7% «διαφωνώ» και 5,5% «διαφωνώ απόλυτα»).
- Το μεγαλύτερο μέρος, 35,2%, κρατά ουδέτερη στάση, κάτι που ίσως δείχνει είτε αδυναμία αξιολόγησης της κατάστασης είτε απουσία σχετικών εμπειριών.
- Η ύπαρξη ενός σχετικά υψηλού ποσοστού ουδέτερων και αρνητικών απαντήσεων δείχνει ότι, αν και ένα μέρος των μαθητών αισθάνεται πως η άποψή του λαμβάνεται υπόψη, για πολλούς αυτό δεν αποτελεί σταθερή εμπειρία.

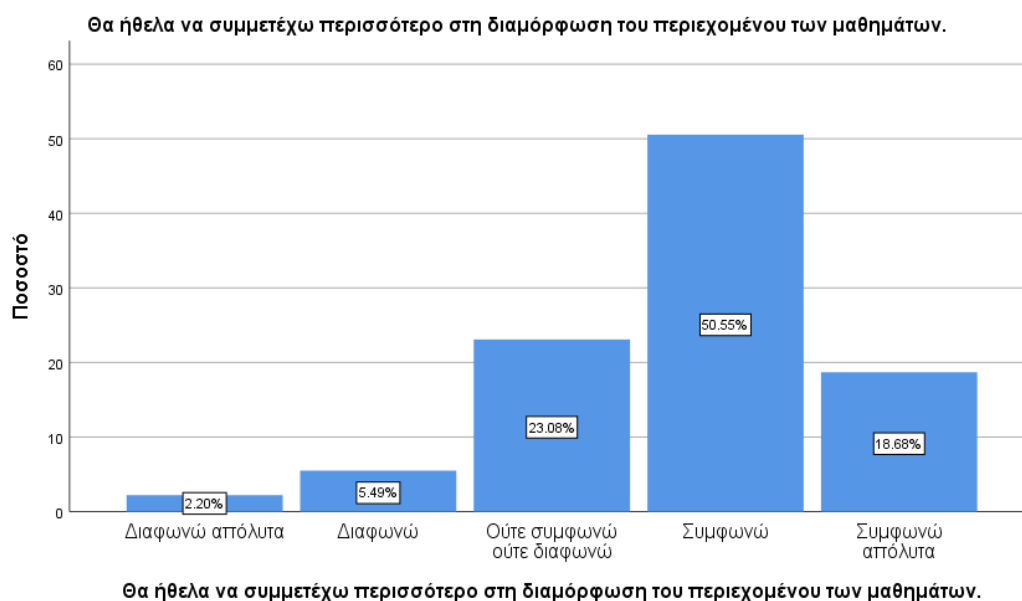


Γράφημα 37. Δυνατότητα έκφρασης ιδεών των μαθητών/τριών για την βελτίωση του σχολικού χώρου

Ε.25 Επιθυμία συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου αποτελεί βασική έκφραση της αποδοχής της μαθητικής φωνής και της προώθησης μιας πιο δημοκρατικής και συμμετοχικής εκπαιδευτικής κουλτούρας. Τα δεδομένα δείχνουν έντονη επιθυμία για μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαμόρφωση του περιεχομένου:

- Το 69,2% των μαθητών συμφωνεί (50,5% «συμφωνώ» και 18,7% «συμφωνώ απόλυτα») με την επιθυμία να συμμετέχει περισσότερο.
- Ένα ποσοστό 23,1% εμφανίζεται ουδέτερο, χωρίς σαφή στάση.
- Μόνο το 7,7% διαφωνεί (2,2% «διαφωνώ απόλυτα» και 5,5% «διαφωνώ»).
- Η σαφής πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί να έχει ενεργό ρόλο στην επιλογή και διαμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων.



Γράφημα 38.Επιθυμία συμμετοχής των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων.

5.7. Αντιλήψεις για τους κανόνες και τη δίκαιη εφαρμογή τους

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών σε ερωτήσεις που αφορούν τη στάση τους απέναντι στους σχολικούς κανόνες και την αντίληψή τους για τη δίκαιη εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα, διερευνώνται:

1. η αποδοχή των σχολικών κανόνων από τους μαθητές (ερώτηση 28), και

2. οι αντιλήψεις για την ισότιμη εφαρμογή των κανόνων σε όλους τους μαθητές (ερώτηση 29).

Η ανάλυση των δεδομένων αυτών παρέχει πληροφορίες για το βαθμό συμμόρφωσης, την εμπιστοσύνη των μαθητών στη σχολική ιεραρχία και τη δικαιοσύνη της σχολικής διαδικασίας, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την ποιότητα του σχολικού κλίματος και την αίσθηση ασφάλειας και δικαιοσύνης μέσα στο σχολείο.

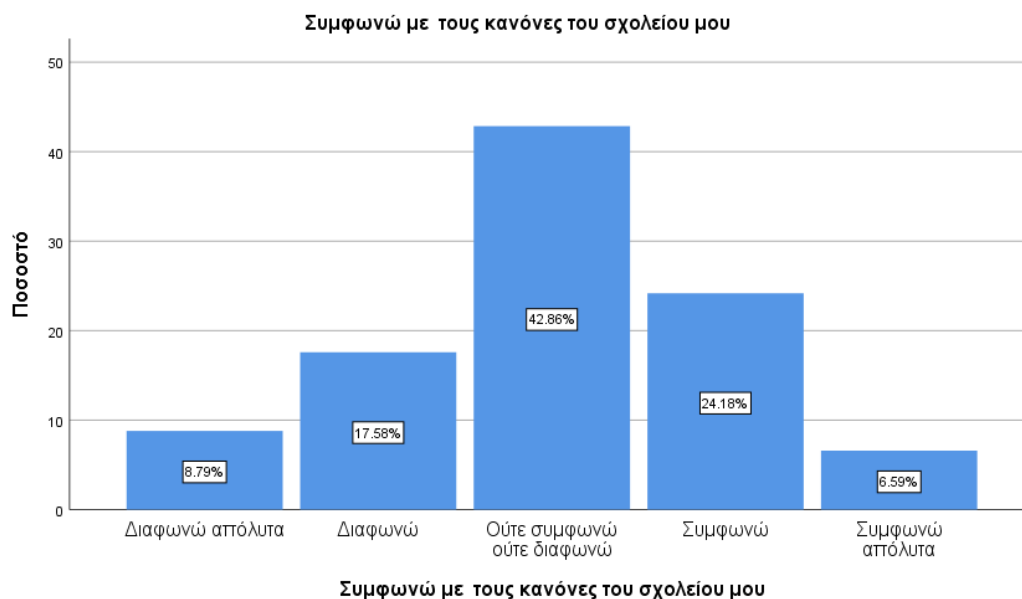
E.28 Αποδοχή σχολικών κανόνων από μαθητές/τριες

Η διερεύνηση της μεταβλητής της αποδοχής των σχολικών κανόνων από τους μαθητές είναι κρίσιμη για τη δημιουργία ενός θετικού, ασφαλούς και λειτουργικού περιβάλλοντος μάθησης.

Η στάση των μαθητών απέναντι στους κανόνες του σχολείου παρουσιάζει διαφοροποιήσεις:

- Το 26,4% των μαθητών διαφωνεί με τους σχολικούς κανόνες (8,8% «διαφωνώ απόλυτα» και 17,6% «διαφωνώ»).
- Το 42,9% εμφανίζεται ουδέτερο χωρίς ξεκάθαρη θέση.
- Το 30,8% συμφωνεί (24,2% «συμφωνώ» και 6,6% «συμφωνώ απόλυτα») με τους κανόνες.

Παρά το γεγονός ότι περίπου ένας στους τρεις μαθητές αποδέχεται τους κανόνες, ένα σημαντικό ποσοστό είτε διαφωνεί είτε παραμένει ουδέτερο.



Γράφημα 39. Αποδοχή σχολικών κανόνων από μαθητές/τριες

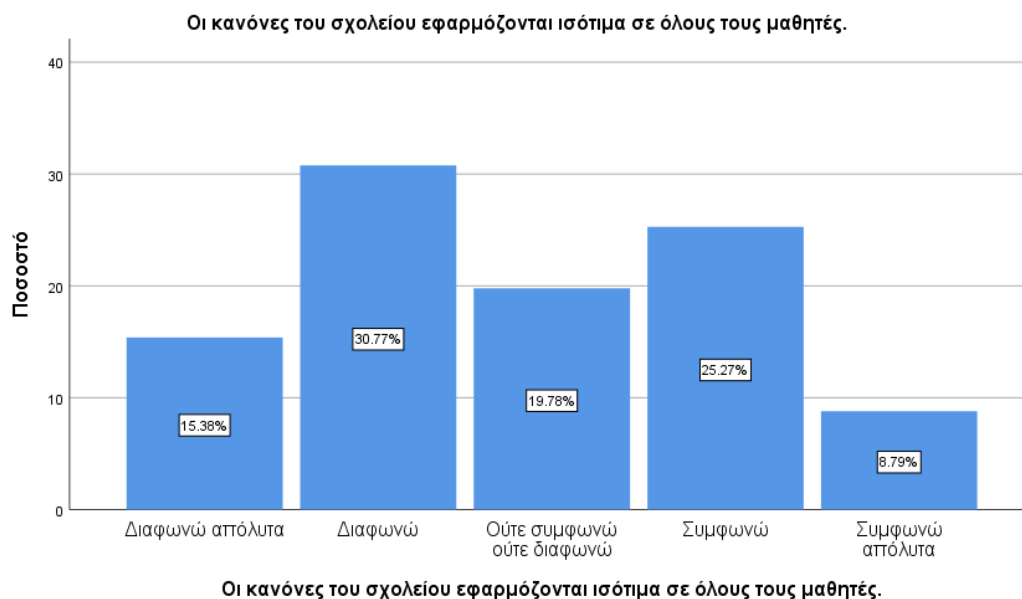
Ε.29 Αντιλήψεις μαθητών για την ισότιμη εφαρμογή των σχολικών κανόνων

Η μεταβλητή: «Οι κανόνες του σχολείου εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους τους μαθητές» εξετάζει το βαθμό ισότιμης εφαρμογής των κανόνων στην σχολική μονάδα. Αναλυτικά:

Τα δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική αμφιβολία και δυσαρέσκεια σχετικά με την ισότητα στην εφαρμογή των κανόνων:

- Το 46,2% των μαθητών διαφωνεί (15,4% «διαφωνώ απόλυτα» και 30,8% «διαφωνώ») ότι οι κανόνες εφαρμόζονται ισότιμα.
- Το 19,8% είναι ουδέτερο.
- Το 34,1% συμφωνεί (25,3% «συμφωνώ» και 8,8% «συμφωνώ απόλυτα»).

Το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί/ές μαθητές/τριες αμφισβητούν την ισότιμη εφαρμογή των κανόνων αποτελεί ένδειξη δυσαρέσκειας.



Γράφημα 40. Αντιλήψεις για την ισότιμη εφαρμογή των σχολικών κανόνων

5.8.Ανοιχτές απαντήσεις

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τρεις βασικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ελεύθερα με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις. Οι ποιοτικές απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, για την ερώτηση «Τι απολαμβάνεις περισσότερο στο σχολείο σου;», οι απαντήσεις οργανώθηκαν σε κατηγορίες όπως: *Φίλοι, Δραστηριότητες, Ελεύθερος χρόνος, Μαθήματα, Περιβάλλον/Υποδομές*, καθώς και αρνητικές ή μη σχετιζόμενες απαντήσεις.

Αντίστοιχα, για την ερώτηση «Ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίζεις στο σχολείο σου;», οι θεματικές κατηγορίες περιλάμβαναν ζητήματα όπως: *Ωράριο, Αναλυτικό πρόγραμμα, Ψυχολογική επιβάρυνση, Εκπαιδευτικό προσωπικό, Εκπαιδευτικό σύστημα, Σχέσεις με συμμαθητές, Διοίκηση*, καθώς και απαντήσεις που ανέφεραν κανένα πρόβλημα ή άλλους λόγους.

Στην ερώτηση «Τι θα άλλαζες στο σχολείο σου εάν μπορούσες;», οι απαντήσεις κατανεμήθηκαν σε κατηγορίες όπως: *Εκπαιδευτικό σύστημα, Αναλυτικό πρόγραμμα, Κανόνες, Εκπαιδευτικό προσωπικό, Υποδομές/Περιβάλλον, Ικανοποίηση (καμία αλλαγή)*, και *Άλλες απαντήσεις*.

Η ομαδοποίηση αυτή επέτρεψε την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων και τη στατιστική τους επεξεργασία, με βάση το συνολικό δείγμα των 91 συμμετεχόντων.

Μέσω αυτής της προσέγγισης, κατέστη δυνατή η εξαγωγή γενικευμένων τάσεων και η χαρτογράφηση των βασικών προβληματισμών, επιθυμιών και εμπειριών των μαθητών από τη σχολική καθημερινότητα.

Αναλυτικά ακολουθούν οι ερωτήσεις με τους πίνακες αποτελεσμάτων:

Ε.38. Τι απολαμβάνεις περισσότερο στο σχολείο σου

Στην ερώτηση «Τι απολαμβάνεις περισσότερο στο σχολείο σου;», οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ως κύριο λόγο τους φίλους τους (44,0%) και τις δραστηριότητες του σχολείου (34,1%). Μικρότερα ποσοστά καταγράφηκαν σε θεματικές όπως ο ελεύθερος χρόνος (15,4%) και τα μαθήματα (13,2%). Ένα μικρό ποσοστό (7,7%) έδωσε αρνητικές απαντήσεις, δηλώνοντας πως δεν απολαμβάνει τίποτα ιδιαίτερα στο σχολείο. Οι «Άλλες απαντήσεις» και το «Περιβάλλον/Υποδομές» καταγράφηκαν σε χαμηλότερη συχνότητα

Τι απολαμβάνεις περισσότερο στο σχολείο σου

Συγκεντρωτικός Πίνακας Απαντήσεων

Θεματική Κατηγορία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φίλοι	40	44,0%
Δραστηριότητες	31	34,1%
Ελεύθερος χρόνος (διάλειμμα κλπ)	14	15,4%
Μαθήματα	12	13,2%
Αρνητικές απαντήσεις	7	7,7%
Άλλες απαντήσεις	5	5,5%
Περιβάλλον / Υποδομές	4	4,4%
Σύνολο ερωτώμενων:91		100%

Πίνακας 41 Τι απολαμβάνουν οι μαθητές/τριες στο σχολείο

Ε.39 Ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίζεις στο σχολείο σου;

Στην παρούσα έρευνα επίσης, εξετάστηκε ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο τους. Οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε

διάφορους τομείς, αποτυπώνοντας μια πληθώρα προκλήσεων που επηρεάζουν την σχολική τους εμπειρία.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών (24,2%) ανέφερε ότι το ωράριο αποτελεί σημαντικό εμπόδιο. Σημαντικό είναι επίσης το ποσοστό (23,1%) που θεωρεί το αναλυτικό πρόγραμμα δυσκολία, γεγονός που υποδηλώνει πιθανές αστοχίες στη διαμόρφωση του περιεχομένου ή στη διαχείριση της διδακτικής ύλης.

Επιπλέον, το 19,8% των μαθητών δήλωσε πως δεν αντιμετωπίζει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, γεγονός που δείχνει ότι περίπου ένας στους πέντε μαθητές αισθάνεται ικανοποίηση από τις συνθήκες στο σχολείο του. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό αναφέρεται σε ψυχολογικά ζητήματα (17,6%) και σε δυσκολίες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό (17,6%), υπογραμμίζοντας την ανάγκη για βελτίωση στην υποστήριξη των μαθητών και στην επικοινωνία με τους διδάσκοντες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του θεωρείται εμπόδιο από το 14,3% των μαθητών, ενώ οι σχέσεις με τους συμμαθητές αποτελούν πρόβλημα για το 8,8%. Λιγότερο συχνά αναφέρθηκαν προβλήματα που σχετίζονται με τη διοίκηση του σχολείου (2,2%) και άλλοι λόγοι (3,3%).

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια, με έμφαση σε θέματα οργάνωσης και ψυχολογικής υποστήριξης, τα οποία θα πρέπει να αποτελέσουν προτεραιότητα για τη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας.

Ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίζεις στο σχολείο σου;

Θεματική Κατηγορία	Συχνότητα (Ναι)	Ποσοστό (%)
Ωράριο	22	24,2%
Αναλυτικό πρόγραμμα	21	23,1%
Κανένα πρόβλημα	18	19,8%
Ψυχολογία	16	17,6%
Εκπαιδευτικό προσωπικό	16	17,6%
Εκπαιδευτικό σύστημα	13	14,3%
Σχέσεις με συμμαθητές	8	8,8%
Άλλος λόγος	3	3,3%
Διοίκηση	2	2,2%

E. 40 Τι θα άλλαζες στο σχολείο σου εάν μπορούσες

Η ερώτηση «*Τι θα άλλαζες στο σχολείο σου εάν μπορούσες;*» αποτέλεσε μια ανοιχτή ποιοτική διερεύνηση, με τις απαντήσεις να ομαδοποιούνται θεματικά. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν περισσότερες από μία προτάσεις για αλλαγές, αποκαλύπτοντας έτσι πολύπλευρες οπτικές.

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναδείχθηκε ως η συχνότερα αναφερόμενη ανάγκη για αλλαγή, με 56% των μαθητών να το επιλέγουν. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει γενικευμένη δυσαρέσκεια με τη δομή, τους στόχους ή τις μεθόδους που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο.

Ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα με 23,1%, κάτι που δείχνει ότι οι μαθητές βρίσκουν πιθανώς υπερβολικό τον όγκο ύλης ή επιθυμούν πιο σύγχρονα, ενδιαφέροντα ή πρακτικά μαθήματα. Παράλληλα, οι κανόνες του σχολείου ενόχλησαν σημαντικό ποσοστό (20,9%), στοιχείο που μπορεί να συνδέεται με έλλειψη ελευθερίας, αυστηρότητα ή αδικίες στην εφαρμογή τους.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό θεωρείται επίσης τομέας που χρήζει αλλαγών από το 15,4% των μαθητών. Η αλλαγή αυτή μπορεί να σχετίζεται με τις μεθόδους διδασκαλίας, την επικοινωνία ή τη σχέση καθηγητών-μαθητών.

Ένα μικρότερο αλλά αξιοσημείωτο ποσοστό (7,7%) δήλωσε ότι δεν θα άλλαζε τίποτα, φανερώνοντας είτε ικανοποίηση από τη σχολική εμπειρία είτε το ότι είναι μάταιο να ελπίζεις ότι το σχολείο μπορεί να αλλάξει προς το καλύτερο. Το περιβάλλον/υποδομές αναφέρθηκαν από το 5,5% των συμμετεχόντων, γεγονός που ενδέχεται να αφορά είτε τις φυσικές συνθήκες είτε την αισθητική του σχολείου.

Τέλος, μόλις 3,3% έδωσε άλλες απαντήσεις που δεν εντάσσονται στις παραπάνω κατηγορίες, αποτυπώνοντας μεμονωμένες ανάγκες ή πιο προσωπικές προσεγγίσεις.

«Τι θα άλλαζες στο σχολείο σου εάν μπορούσες;»

Επιθυμητός Τρόπος Αξιολόγησης Συχνότητα (Ναι) Ποσοστό (%)
Συγκεντρωτικός Πίνακας Απαντήσεων

Απάντηση	Συχνότητα (Ναι)	Ποσοστό (%)
Εκπαιδευτικό σύστημα	51	56.0%
Αναλυτικό πρόγραμμα	21	23.1%
Κανόνες	19	20.9%
Εκπαιδευτικό προσωπικό	14	15.4%
Τίποτα δεν θα άλλαζα	7	7.7%
Υποδομές / Περιβάλλον	5	5.5%
Άλλες απαντήσεις	3	3.3%
Σύνολο συμμετεχόντων	91	100%

Πίνακας 43 Τι θα άλλαζες στο σχολείο σου εάν μπορούσες

Κεφάλαιο 6: Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Στο παρόν στάδιο της ανάλυσης εφαρμόστηκαν επαγωγικές στατιστικές μέθοδοι για τη διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών και συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Ειδικότερα, εξετάστηκαν βασικά δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως φύλο, τάξη φοίτησης **και** επίπεδο επίδοσης (κατηγοριοποιημένο σε Χαμηλή/Μέτρια, Καλή, Πολύ Καλή και Άριστη). Για τη μελέτη σχέσεων μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το χ^2 (Chi-square test), για παράδειγμα, για τη διερεύνηση διαφορών ανά φύλο στις προτιμώμενες μεθόδους αξιολόγησης και της σχέσης τάξης με την αντίληψη της σημασίας του σχολείου για το μέλλον.

Για τη σύγκριση μέσων όρων μεταξύ ομάδων εφαρμόστηκαν το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και η ANOVA, εξετάζοντας διαφοροποιήσεις σε διάφορες μεταβλητές ανάλογα με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά. Η χρήση αυτών των μεθόδων επιτρέπει την αξιολόγηση παραγόντων που διαφοροποιούν τις μαθητικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, παρέχοντας χρήσιμα συμπεράσματα για την εκπαιδευτική πρακτική και πολιτική.

6.1. Διαφορές μεταξύ των φύλων

Ανάμεσα στις επιμέρους συσχετίσεις που διερευνήθηκαν, η επιλογή εστίασης στη σχέση μεταξύ φύλου και επιπέδων άγχους ή πίεσης παρουσιάζει ιδιαίτερη ερευνητική σημασία. Το φύλο αποτελεί μεταβλητή που έχει επανειλημμένα αναδειχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως καταγράφεται και παρακάτω, ως κρίσιμος παράγοντας διαφοροποίησης στη συναισθηματική και ψυχολογική εμπειρία των μαθητών, επηρεάζοντας όχι μόνο την ένταση των βιωμάτων άγχους αλλά και τον τρόπο διαχείρισής τους. Η διερεύνηση της συγκεκριμένης σχέσης προσφέρει τη δυνατότητα εντοπισμού έμφυλων ανισοτήτων, οι οποίες ενδέχεται να συνδέονται με βαθύτερες ψυχοκοινωνικές διεργασίες, όπως η αυτοαντίληψη, οι στρατηγικές αντιμετώπισης και τα κίνητρα επίτευξης. Επιπλέον, η κατανόηση αυτών των διαφορών είναι ουσιώδης για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών παιδαγωγικών και ψυχολογικών παρεμβάσεων, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα ως προς τον τρόπο που βιώνουν τις απαιτήσεις του σχολείου. Κατά συνέπεια, η συσχέτιση φύλου και επιπέδων άγχους δεν επιλέχθηκε απλώς ως μια στατιστική παράμετρος, αλλά ως κεντρικό πεδίο ερμηνείας των διαφοροποιημένων εμπειριών που αναδύονται στο σχολικό πλαίσιο.

6.1.1. Φύλο και επίπεδα άγχους ή πίεσης

Η ανάλυση χ^2 που πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ φύλου και επιπέδων άγχους ή πίεσης ανέδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Pearson Chi-Square = 17,427, df = 4, p = 0,002). Η κατανομή των απαντήσεων καταδεικνύει ότι τα κορίτσια τείνουν να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τα αγόρια. Συγκεκριμένα, το 70% περίπου των κοριτσιών συγκεντρώνεται στις κατηγορίες «πολύ» και «πάρα πολύ» άγχος (38,3% και 31,7% αντίστοιχα), ενώ στα αγόρια οι υψηλότερες συχνότητες παρατηρούνται στις χαμηλότερες κατηγορίες («καθόλου» 16,1% και «λίγο» 22,6%). Αν και στο δείγμα υπήρχαν συνολικά περισσότερα κορίτσια, η διαφοροποίηση στις ενδοομαδικές κατανομές είναι σαφής και τεκμηριώνει ότι το φύλο σχετίζεται σημαντικά με τον τρόπο που οι μαθητές βιώνουν την ψυχολογική πίεση από τις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Έλεγχος χ^2

Κριτήριο	Τιμή	Βαθμοί	Σημαντικότητα p
		ελευθερίας	

Pearson Chi-Square	17.427 ^a	4	.002
--------------------	---------------------	---	------

Πίνακας 44. Ένδειξη Ελέγχου Chi Square Φύλου και άγχους

Φύλο μαθητή * Πόσο άγχος ή πίεση αισθάνεσαι εξαιτίας των σχολικών σου υποχρεώσεων;

			Πόσο άγχος ή πίεση αισθάνεσαι εξαιτίας των σχολικών σου υποχρεώσεων;					Σύνολο
			Καθόλου	Λίγο	Μέτριο	Πολύ	Πάρα πολύ	
Φύλο μαθητή	Αγόρι	Πλήθος	5	7	9	6	4	31
		% Φύλο μαθητή	16,1%	22,6%	29,0%	19,4%	12,9%	100,0%
	Κορίτσι	Πλήθος	2	2	14	23	19	60
		% Φύλο μαθητή	3,3%	3,3%	23,3%	38,3%	31,7%	100,0%
Σύνολο		Πλήθος	7	9	23	29	23	91
		% Φύλο μαθητή	7,7%	9,9%	25,3%	31,9%	25,3%	100,0%

Πίνακας 45. Σχέση φύλου των μαθητών/τριών και των επιπέδων άγχους ή πίεσης

6.2. Επίδραση της σχολικής επίδοσης στις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο

Η παρούσα ενότητα διερευνά τη σχέση μεταξύ της αυτοαντιλαμβανόμενης σχολικής επίδοσης και βασικών παραμέτρων που αφορούν την εμπειρία των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, εξετάζεται πώς η επίδοση:

- α. συνδέεται με την αντίληψη του σχολείου ως χώρος μάθησης,
- β. κατά πόσο επηρεάζει την αντίληψη για την ισότιμη εφαρμογή των σχολικών κανόνων,
- γ. με ποιον τρόπο διαμορφώνει την αξία που αποδίδουν οι μαθητές στη σημασία του σχολείου για το μέλλον τους, καθώς και
- δ. πώς σχετίζεται με τον χρόνο μελέτης εκτός σχολικού ωραρίου.

Η ανάλυση αξιοποιεί τόσο περιγραφικά όσο και επαγωγικά στατιστικά, ώστε να καταδειχθούν οι τάσεις και οι πιθανές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις κατηγορίες επίδοσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στις επιμέρους υποενότητες, συνοδευόμενα από σχετικούς πίνακες.

6.2.1. Επίδοση και αντίληψη του σχολείου ως περιβάλλοντος μάθησης

Η ανάλυση δείχνει θετική σχέση μεταξύ αυτοαναφερόμενης σχολικής επίδοσης και αντίληψης του σχολείου ως χώρου μάθησης. Οι μαθητές με «άριστη» επίδοση σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο ($M=3.63$), ενώ οι «μέτριας» επίδοσης είχαν τον χαμηλότερο ($M=2.90$). Ο μαθητής με «χαμηλή» επίδοση κατέγραψε την ελάχιστη τιμή ($M=1.00$), υποδηλώνοντας ιδιαίτερα αρνητική στάση. Η σταδιακή αύξηση του μέσου όρου στις υψηλότερες κατηγορίες υποδηλώνει ότι οι καλύτερες επιδόσεις συνδέονται με θετικότερη εμπειρία του σχολικού περιβάλλοντος.

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές συνολικά ($F(3,87)=2.044$, $p=.114$), ωστόσο η γραμμική τάση ήταν οριακά σημαντική ($F(1,87)=4.060$, $p=.047$), δείχνοντας ότι όσο αυξάνεται η επίδοση, ενισχύεται και η θετική αντίληψη για το σχολείο ως μαθησιακό χώρο. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.

Πώς θα περιέγραφες τη γενική επίδοσή σου στα μαθήματα;	Μέση Τιμή	Πλήθος	Τυπική απόκλιση
Χαμηλή	1,00	1	.
Μέτρια	2,90	10	0,994
Καλή	3,44	32	0,878
Πολύ καλή	3,48	40	0,987
Άριστη	3,63	8	0,916
Σύνολο	3,38	91	0,975

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Εξαρτημένη μεταβλητή: 5=Συμφωνώ απόλυτα, 4=Συμφωνώ, 3=Ουδέτερος/η, 2=Διαφωνώ, 1=Διαφωνώ απόλυτα

Πίνακας 46. Επίδρασης της σχολικής επίδοσης στην αντίληψη του μαθησιακού περιβάλλοντος

ANOVA

Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.

		Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέση Τετρ.Απόκλ.	F	p
Μεταξύ ομάδων		5,632	3	1,877	2,044	0,114
	Γραμμικός όρος	Μη Σταθμισμ. 3,729	1	3,729	4,060	0,047
	Σταθμισμένος	3,553	1	3,553	3,869	0,052

Απόκλιση	2,078	2	1,039	1,131	0327
Εντός ομάδων	79,907	87	0,918		
Σύνολο	85,538	90			

Πίνακας 47. Ανάλυσης διασποράς ANOVA

6.2.2. Επίδοση και ισότιμη εφαρμογή των κανόνων

Η ανάλυση ανέδειξε διαφοροποιήσεις στην αντίληψη των μαθητών για την ισότιμη εφαρμογή των σχολικών κανόνων, αναλόγως της επίδοσής τους. Οι μαθητές με «άριστη» επίδοση καταγράφουν τον υψηλότερο μέσο όρο ($M=3.75$), ενώ οι «χαμηλής» επίδοσης τον κατώτερο ($M=1.00$). Στις ενδιάμεσες κατηγορίες, οι «μέτριοι» μαθητές δηλώνουν $M=2.50$, οι «καλοί» $M=2.66$ και οι «πολύ καλοί» $M=2.87$, σχηματίζοντας μια σαφή γραμμική αύξηση.

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές συνολικές διαφορές ($F(3,87)=2.351$, $p=0.078$). Ωστόσο, η δοκιμασία γραμμικής τάσης κατέδειξε σημαντική συσχέτιση ($F(1,87)=6.638$, $p=0.012$ · σταθμισμένα δεδομένα $F(1,87)=5.723$, $p=0.019$): όσο υψηλότερη η επίδοση, τόσο ισχυρότερη η αντίληψη ότι οι κανόνες εφαρμόζονται δίκαια.

Το εύρημα υποδηλώνει ότι οι μαθητές με καλύτερες επιδόσεις βιώνουν το σχολικό πλαίσιο ως πιο δίκαιο, ενώ οι χαμηλής επίδοσης ενδέχεται να αισθάνονται μεγαλύτερη έκθεση σε ποινές ή αυστηρότερη αντιμετώπιση. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

Πώς θα περιέγραφες τη γενική επίδοσή σου στα μαθήματα;	Μέση Τιμή	Πλήθος	Τυπική απόκλιση
Χαμηλή	1,00	1	.
Μέτρια	2,50	10	1,179
Καλή	2,66	32	1,153
Πολύ καλή	2,87	40	1,202
Άριστη	3,75	8	1,389
Total	2,81	91	1,228

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Εξαρτημένη μεταβλητή: 5=Συμφωνώ απόλυτα, 4=Συμφωνώ, 3=Ουδέτερος/η, 2=Διαφωνώ, 1=Διαφωνώ απόλυτα

Πίνακας 48. Αντίληψης για την ισότιμη εφαρμογή των κανόνων και σχολική επίδοση

ANOVA

Οι κανόνες του σχολείου εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους τους μαθητές.

			Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερί ας	Μέση τετρ.απόκλις ης	F	p
Μεταξύ των ομάδων			10,185	3	3,395	2,351	0,078
	Γραμμικός όρος	Μη Σταθμ.	9,585	1	9,585	6,638	0,012
		Σταθμισμένος	8,265	1	8,265	5,723	0,019
		Απόκλιση	1,920	2	0,960	0,665	0,517
Εντός ομάδων			125,639	87	1,444		
Σύνολο			135,824	90			

Πίνακας 49. Πίνακας συσχέτισης ANOVA

6.2.3. Επίδοση και αντίληψη για τη σημασία του σχολείου

Η αντίληψη των μαθητών για τη σημασία του σχολείου διαφοροποιείται ανάλογα με την επίδοσή τους. Οι μαθητές με «καλή» ($M=3.66$, $SD=0.865$), «πολύ καλή» ($M=3.50$) και «άριστη» ($M=3.63$) επίδοση αποδίδουν υψηλή σημασία στο σχολείο για το μέλλον τους, ενώ οι μαθητές μέτριας επίδοσης παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο ($M=2.70$) και η μοναδική καταγραφή στη χαμηλή επίδοση εμφανίζει εξαιρετικά χαμηλή τιμή ($M=1.00$).

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F(3,87)=3.890$, $p=.012$), επιβεβαιώνοντας ότι η επίδοση επηρεάζει την αντίληψη της αξίας του σχολείου. Η γραμμική τάση ήταν σημαντική μόνο στη μη σταθμισμένη εκδοχή ($F=5.179$, $p=.025$), ενώ παρέμεινε οριακή στη σταθμισμένη ($F=3.890$, $p=.052$). Επιπλέον, η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής απόκλισης από τη γραμμικότητα ($F(2,87)=3.889$, $p=.024$) υποδηλώνει ότι η σχέση δεν είναι απόλυτα αναλογική.

Συνολικά, οι μαθητές υψηλής επίδοσης αναγνωρίζουν περισσότερο τη σημασία του σχολείου, ενώ οι μαθητές χαμηλής επίδοσης εμφανίζονται πιο αμφίθυμοι ή αποστασιοποιημένοι. Η γενική εικόνα υποδηλώνει ότι όσο υψηλότερη η σχολική επίδοση, τόσο μεγαλύτερη η αντίληψη της σημασίας του σχολείου για το μέλλον των μαθητών. Τα δεδομένα που περιγράφονται στο κείμενο αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες, οι οποίοι παρουσιάζουν αναλυτικά τις τιμές μέσου όρου και διακύμανσης ανά κατηγορία επίδοσης.

Πώς θα περιέγραφες τη γενική επίδοσή σου στα μαθήματα;	Μέση Τιμή	Πλήθος	Τυπική απόκλιση
Χαμηλή	1,00	1	.
Μέτρια	2,70	10	0,949
Καλή	3,66	32	0,865
Πολύ καλή	3,50	40	0,961
Άριστη	3,63	8	1,188
Σύνολο	3,45	91	1,003

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Εξαρτημένη μεταβλητή: 5=Πάρα πολύ σημαντικό, 4=Πολύ σημαντικό, 3=Μερικώς σημαντικό, 2=Λίγο σημαντικό, 1=Καθόλου σημαντικό

Πίνακας 50. Αντιλήψεις για τη Σημασία του Σχολείου και Σχολική Επίδοση

ANOVA

Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;

			Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερί ας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ ομάδων			10.706	3	3.569	3.890	.012
	Γραμμικό όρος	Μη σταθμισμένο Σ	4.752	1	4.752	5.179	.025
		Σταθμισμένο Σ	3.569	1	3.569	3.890	.052
		Απόκλιση	7.137	2	3.569	3.889	.024
Εντός ομάδων			79.821	87	.917		
Σύνολο			90.527	90			

Πίνακας 51. Πίνακας συσχέτισης ANOVA

6.2.4. Επίδοση και αντίληψη του σχολείου ως χώρου μάθησης

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) έδειξε ότι οι διαφορές στην αντίληψη του σχολείου ως τόπου μάθησης μεταξύ των ομάδων επίδοσης δεν είναι στατιστικά σημαντικές συνολικά ($F(3,87)=2.044$, $p=.114$). Ωστόσο, η γραμμική τάση αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική στη μη σταθμισμένη εκδοχή ($F=4.060$, $p=.047$) και οριακά σημαντική στη σταθμισμένη ($F=3.869$, $p=.052$), ενώ η απουσία σημαντικής απόκλισης ($F=1.131$, $p=.327$) δείχνει σχεδόν γραμμική σχέση: όσο αυξάνεται η επίδοση, τόσο ενισχύεται η θετική αντίληψη του σχολείου ως μαθησιακού περιβάλλοντος. Συνεπώς, οι υψηλής επίδοσης μαθητές βιώνουν το σχολείο ως πιο υποστηρικτικό, ενώ οι χαμηλότερης επίδοσης το βλέπουν συχνά ως λιγότερο ενθαρρυντικό. Τα αναλυτικά στοιχεία παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

ANOVA

Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.

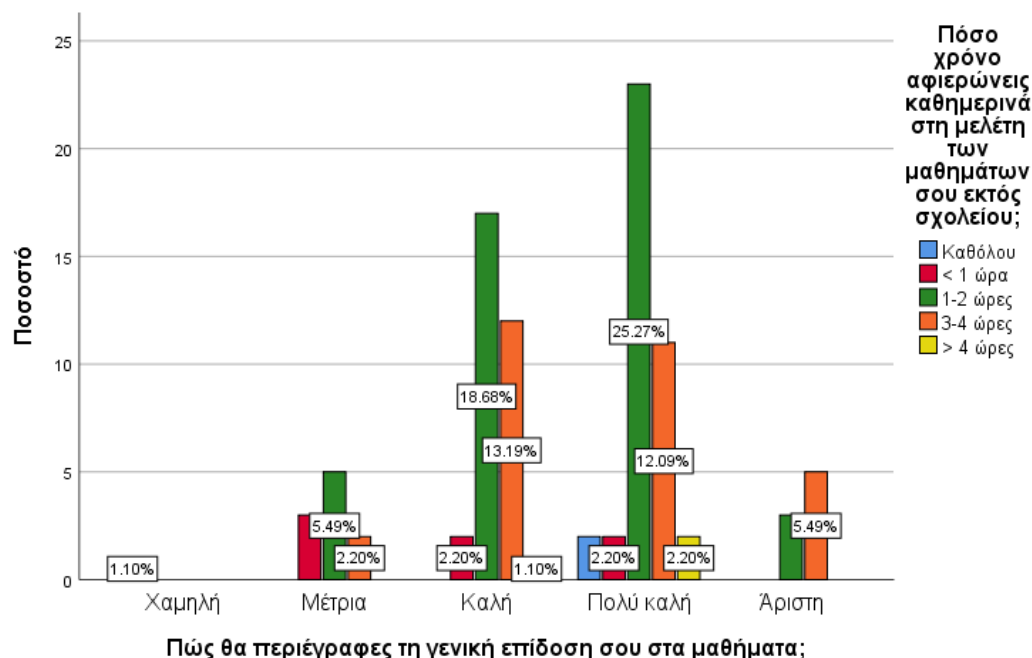
			Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερί ας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ ομάδων	Συνολικά		5,632	3	1,877	2,044	0,114
	Γραμμικός όρος	Μη Σταθμ.	3,729	1	3,729	4,060	0,047
		Σταθμ.	3,553	1	3,553	3,869	0,052

	Απόκλιση	2,078	2	1,039	1,131	0,327
Εντός ομάδων		79,907	87	0,918		
Σύνολο		85,538	90			

Πίνακας 52. Επίδραση της σχολικής επίδοσης στην αντίληψη του σχολείου ως μαθησιακού χώρου

6.2.5. Επίδοση και χρόνος μελέτης

Η ανάλυση εξετάζει τη σχέση μεταξύ χρόνου μελέτης εκτός σχολικού ωραρίου και αυτοαντίληψης της σχολικής επίδοσης. Τα αποτελέσματα του Pearson Chi-Square ($p = 0.254$) δείχνουν ότι η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ωστόσο, προκύπτουν ορισμένες ενδιαφέρουσες τάσεις: οι μαθητές που μελετούν 1–2 ώρες ημερησίως εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά καλής (54,2%) και μέτριας (53,1%) επίδοσης, ενώ εκείνοι που αφιερώνουν 3–4 ώρες σημειώνουν επίσης αξιόλογα ποσοστά καλής (33,3%) και μέτριας (37,5%) επίδοσης. Αντίθετα, η απουσία μελέτης ή μελέτη μικρότερη της μίας ώρας συνδέεται με υψηλότερα ποσοστά χαμηλής επίδοσης. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στους συνοδευτικούς πίνακες.



Γράφημα 53. Αποτίμηση δεδομένων επίδοσης και ωρών μελέτης

Chi-Square Tests			
	Τιμή	Βαθμοί Ελευθερίας	p-τιμή
Pearson Chi-Square	10.,67 ^a	8	0,254

Πίνακας 54. Σχέση χρόνου μελέτης και αυτοαντίληψης σχολικής επίδοσης

6.3. Συμμετοχή, φωνή και ποιότητα σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον

Η παρούσα ενότητα εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή, της δυνατότητας έκφρασης της γνώμης τους και της ποιότητας των διαπροσωπικών **σχέσεων** στο σχολείο. Η συμμετοχή των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο στην ενεργό εμπλοκή στις τάξεις και στις σχολικές δραστηριότητες, αλλά περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα να εκφράζουν άποψη και να επηρεάζουν αποφάσεις που αφορούν τη σχολική κοινότητα. Παράλληλα, η αντιλαμβανόμενη ποιότητα των σχέσεων με τους συμμαθητές και η προσοχή που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στις απόψεις των μαθητών αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος.

6.3.1. Συμμετοχή στη σχολική κοινότητα και αντιλαμβανόμενη αξία του σχολείου

Η ανάλυση δείχνει ότι η αντιλαμβανόμενη αξία του σχολείου σχετίζεται θετικά με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές που θεωρούν το σχολείο «πολύ» ή «πάρα πολύ σημαντικό» για το μέλλον τους εμφανίζονται σε μεγάλο ποσοστό «πολύ ενεργοί» ή «αρκετά ενεργοί», με 25% να καταγράφονται ως «πολύ ενεργοί». Αντίθετα, όσοι αποδίδουν χαμηλή σημασία στο σχολείο καταγράφονται κυρίως ως «λίγο» ή «καθόλου ενεργοί».

Η δοκιμασία Pearson Chi-Square έδειξε οριακά μη στατιστικά σημαντική σχέση ($p = 0.085$), ενώ ο δείκτης Linear-by-Linear Association υποδεικνύει σημαντική γραμμική συσχέτιση ($p < 0.001$), επιβεβαιώνοντας ότι η αύξηση της εκτίμησης για το σχολείο συνδέεται με μεγαλύτερη συμμετοχή, ή αντίστροφα, η ενεργός συμμετοχή ενισχύει την αξία που αποδίδουν οι μαθητές στο σχολείο.

Συμπερασματικά, η θετική στάση απέναντι στο σχολείο φαίνεται να λειτουργεί ως παράγοντας ενίσχυσης της συμμετοχής στη σχολική ζωή, αναδεικνύοντας αμοιβαία σχέση στάσης και συμπεριφοράς. Τα αναλυτικά ποσοτικά στοιχεία παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα; * Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου; Crosstabulation

			Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;					Σύνολο
			Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Μερικώς σημαντικό	Πολύ σημαντικό	Πάρα πολύ σημαντικό	
Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	Μηδενική	Πλήθος	1	2	2	1	0	6
	%	Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%	0,0%	100,0 %
Λίγο ενεργή	Πλήθος		3	1	13	7	2	26
	%	Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	11,5%	3,8%	50,0%	26,9%	7,7%	100,0 %
Αρκετά ενεργή	Πλήθος		1	4	17	21	8	51
	%	Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	2,0%	7,8%	33,3%	41,2%	15,7%	100,0 %
Πολύ ενεργή	Πλήθος		0	0	1	5	2	8
	%	Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	0,0%	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%	100,0 %
Σύνολο		Πλήθος	5	7	33	34	12	91

% Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	5,5%	7,7%	36,3%	37,4%	13,2%	100,0%
--	------	------	-------	-------	-------	--------

Πίνακας 55 Σχέση μεταξύ αντιλαμβανόμενης αξίας του σχολείου και ενεργού συμμετοχής των μαθητών

Chi-Square Tests

	Αξία	Βαθμοί Ελευθερίας	ρ-τιμή
Pearson Chi-Square	19,141 ^a	12	0,085
Λόγος Πιθανοφάνειας	18,469	12	0,102
Γραμμική Συσχέτιση	12,421	1	0,000
Πλήθος Έγκυρων Περιπτώσεων	91		

Πίνακας 56 Σχέση μεταξύ της σημασίας που αποδίδουν οι μαθητές στο σχολείο και της συμμετοχής τους στη σχολική κοινότητα

6.3.2. Συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και σχέσεις με τους συμμαθητές

Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη σχολικών αποφάσεων φαίνεται να συνδέεται θετικά με την ικανοποίησή τους από τις σχέσεις με τους συμμαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας Chi-Square, η συνολική συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική (Pearson Chi-Square: $p = 0,402$), ωστόσο η γραμμική τάση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική (Linear-by-Linear Association: $p = 0,026$), γεγονός που υποδεικνύει προοδευτική θετική σχέση.

Πιο συγκεκριμένα, η περιγραφή των δεδομένων δείχνει ότι:

- Στους μαθητές που πολύ συχνά έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις, το 66,7% δηλώνει ότι είναι «πολύ ικανοποιημένο» από τις σχέσεις με τους συμμαθητές του και το 33,3% «ικανοποιημένο».
- Στην κατηγορία «Συχνά», το 55,6% των μαθητών δηλώνει «ικανοποιημένο» και το 27,8% «πολύ ικανοποιημένο».

- Στην κατηγορία «Μερικές φορές», το 64,5% είναι «ικανοποιημένο» και το 32,3% «πολύ ικανοποιημένο».
- Αντίθετα, στις χαμηλές κατηγορίες συμμετοχής:
 - ο Στην κατηγορία «Ποτέ», μόνο το 18,2% δηλώνει «πολύ ικανοποιημένο».
 - ο Στην κατηγορία «Σπάνια», το 21,4% είναι «πολύ ικανοποιημένο», ενώ το 21,4% παραμένει ουδέτερο.

Τα αναλυτικά ποσοτικά στοιχεία παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις; * Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου; Crosstabulation

			Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;					Σύνολο
			Πολύ απογοητευμένος	Απογοητευμένος	Ουδέτερος	Ικανοποιημένος	Πολύ ικανοποιημένος	
Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;	Ποτέ	Πλήθος	0	1	1	7	2	11
		% Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;	0.0%	9.1%	9.1%	63.6%	18.2%	100.0%
	Σπάνια	Πλήθος	1	3	6	12	6	28
		% Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;	3.6%	10.7%	21.4%	42.9%	21.4%	100.0%
		Πλήθος	0	0	1	20	10	31

	Μερικές φορές	% Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;	0.0%	0.0%	3.2%	64.5%	32.3%	100.0%
	Συχνά	Πλήθος	0	0	3	10	5	18
		% Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;	0.0%	0.0%	16.7%	55.6%	27.8%	100.0%
	Πολύ συχνά	Πλήθος	0	0	0	1	2	3
		% Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%	100.0%
	Σύνολο	Πλήθος	1	4	11	50	25	91
		% Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;	1.1%	4.4%	12.1%	54.9%	27.5%	100.0%

Πίνακας 57. Σχέση μεταξύ συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους συμμαθητές

Chi-Square Test			
	Αξία	Βαθμός Ελευθερίας	p-τιμή
Pearson Chi-Square	16,746 ^a	16	0,402
Likelihood Ratio	18,715	16	0,284
Linear-by-Linear Association	4,983	1	0,026
Πλήθος Έγκυρων Περιπτώσεων	91		

Πίνακας 58. Σχέση Συμμετοχής των Μαθητών/τριών στη Λήψη Αποφάσεων και των σχέσεων με τους Συμμαθητές τους

6.3.3. Ενδιαφέρον καθηγητών για τις μαθητικές απόψεις και αντιλαμβανόμενη ποιότητα σχέσεων

Η ανάλυση δείχνει ισχυρή σύνδεση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης ποιότητας σχέσης των μαθητών με τους καθηγητές και της πεποίθησης ότι οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις απόψεις τους. Οι μαθητές με «καλή» ή «πολύ καλή» σχέση δηλώνουν σε υψηλό ποσοστό ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την αντίληψη ότι οι καθηγητές λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις τους, ενώ όσοι περιγράφουν τη σχέση τους ως «κακή» ή «μέτρια» συγκεντρώνονται κυρίως σε αρνητικές ή ουδέτερες κατηγορίες.

Συγκεκριμένα:

- Το 75% των μαθητών που συμφωνούν απόλυτα ότι οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις απόψεις τους δηλώνουν «πολύ καλή» σχέση με αυτούς.
- Το 53,8% των μαθητών που διαφωνούν απόλυτα χαρακτηρίζουν τη σχέση τους ως «καλή».
- Κανένας μαθητής με «κακή» σχέση δεν συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση.

Η στατιστική ανάλυση επιβεβαιώνει τα ευρήματα: Pearson Chi-Square $p = 0.002$ και Linear-by-Linear Association $p < 0.001$, υποδηλώνοντας ισχυρή γραμμική σχέση.

Συμπερασματικά, η ποιότητα της σχέσης μαθητών–καθηγητών ενισχύει την αίσθηση ότι οι μαθητικές απόψεις έχουν αξία και ακούγονται. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών. * Πώς θα περιέγραφε τη σχέση σου με τους καθηγητές σου; Crosstabulation

			Πώς θα περιέγραφε τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;				Total
			Κακή	Μέτρια	Καλή	Πολύ καλή	
Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.	Διαφωνώ απόλυτα	Πλήθος	3	3	7	0	13
		% Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.	23,1%	23,1%	53,8%	0,0%	100,0 %
	Διαφωνώ	Πλήθος	1	7	7	2	17
		% Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.	5,9%	41,2%	41,2%	11,8%	100,0 %
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Πλήθος	1	6	24	4	35
		% Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.	2,9%	17,1%	68,6%	11,4%	100,0 %
	Συμφωνώ	Πλήθος	0	2	14	6	22
		% Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.	0,0%	9,1%	63,6%	27,3%	100,0 %
		Πλήθος	0	0	1	3	4

	Συμφωνώ απόλυτα	% Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.	0.0%	0.0%	25,0%	75,0%	100,0 %
Σύνολο		Πλήθος	5	18	53	15	91
		% Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.	5,5%	19,8%	58,2%	16,5%	100,0 %

Πίνακας 59. Συσχέτιση μεταξύ ενδιαφέροντος των καθηγητών για τις μαθητικές απόψεις και ποιότητας σχέσης μαθητών-καθηγητών

Chi-Square Tests			
	Αξία	Βαθμός Ελευθερίας	p-τιμή
Pearson Chi-Square	30,563 ^a	12	0,002
Likelihood Ratio	27,329	12	0,007
Linear-by-Linear Association	18,385	1	0,000
Πλήθος Έγκυρων περιπτώσεων	91		

Πίνακας 60. Σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης ποιότητας της σχέσης των μαθητών με τους καθηγητές τους και της πεποίθησής τους ότι οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τις απόψεις τους.

6.3.4. Συμμετοχή σε σχολικές δράσεις και ποιότητα σχέσεων με συμμαθητές

Η ανάλυση εξετάζει τη σχέση μεταξύ συμμετοχής των μαθητών σε σχολικές δράσεις και της ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα του Pearson Chi-Square ($\chi^2 = 10.377$, $p = 0.846$) δείχνουν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Παρά ταύτα, η μη σημαντική τιμή p υποδηλώνει ότι η συμμετοχή στις δράσεις, όπως μετρήθηκε, δεν επηρεάζει μετρήσιμα τις διαπροσωπικές σχέσεις. Πιθανοί παράγοντες που μπορεί να μεσολαβούν περιλαμβάνουν:

- την ποιότητα και το είδος των δράσεων (συνεργατικές vs ατομικές),

- την ενθάρρυνση ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών,
- το προαιρετικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα της συμμετοχής,
- και το κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων.

Συμπερασματικά, η ποιοτική διάσταση της συμμετοχής φαίνεται πιο καθοριστική για την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ μαθητών, παρά η απλή αριθμητική συμμετοχή. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες.

Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου. * Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;
Crosstabulation

			Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;					Σύνολο
			Πολύ απογοητευμένος	Απογοητευμένος	Ουδέτερος	Ικανοποιημένος	Πολύ ικανοποιημένος	
Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου.	Διαφωνώ απόλυτα	Πλήθος	0	0	0	1	0	1
		% Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου.	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
	Διαφωνώ	Πλήθος	0	0	0	0	1	1
		% Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου.	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Πλήθος	0	1	0	7	2	10
		% Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου.	0.0%	10.0%	0.0%	70.0%	20.0%	100.0%
	Συμφωνώ	Πλήθος	1	1	8	24	10	44
		% Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου.	2.3%	2.3%	18.2%	54.5%	22.7%	100.0%

Συμφωνώ απόλυτα	Πλήθος	0	2	3	18	12	35
	% within Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου.	0.0%	5.7%	8.6%	51.4%	34.3%	100.0%
Σύνολο	Πλήθος	1	4	11	50	25	91
	% within Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου.	1.1%	4.4%	12.1%	54.9%	27.5%	100.0%

Πίνακας 61. Σχέση μεταξύ συμμετοχής σε δράσεις του σχολείου και ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους συμμαθητές

Chi-Square Tests			
	Αξία	Βαθμός Ελευθερίας	p-τιμή
Pearson Chi-Square	10,377 ^a	16	0,846
Likelihood Ratio	11,992	16	0,745
Linear-by-Linear Association	0,151	1	0,698
Πλήθος Έγκυρων Περιπτώσεων	91		

Πίνακας 62. Αποτύπωσης Σχέσης της Συμμετοχής των Μαθητών σε Σχολικές Δράσεις με τις Διαπροσωπικές τους Σχέσεις

6.4. Μαθητική συναισθηματική εμπειρία και αντιλαμβανόμενη αξία σχολείου

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αντίληψης των μαθητών/τριών για τη σημασία του σχολείου για το μέλλον τους και του συναισθήματος που βιώνουν εντός του σχολικού περιβάλλοντος ανέδειξε μια καθαρή γραμμική τάση: όσο αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη σημασία του σχολείου, τόσο περισσότερο ενισχύεται το θετικό βίωμα του μαθητή μέσα στο σχολείο ή και το αντίστροφο.

Ειδικότερα, η στατιστική δοκιμασία Linear-by-Linear Association ανέδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p = 0.007$), γεγονός που καταδεικνύει την ύπαρξη γραμμικής σχέσης. Η

πλειονότητα των μαθητών που θεωρούν το σχολείο «πολύ» ή «πάρα πολύ σημαντικό» τείνει να βιώνει «θετικά» ή «πολύ θετικά» συναισθήματα κατά τη φοίτησή της. Αντιπροσωπευτικό είναι το γεγονός ότι το 71,4% όσων δηλώνουν πως νιώθουν «πολύ θετικά» στο σχολείο κατατάσσουν το σχολείο στην κατηγορία «πολύ σημαντικό» για το μέλλον τους.

Αντίθετα, οι μαθητές/τριες που διατηρούν πιο αδιάφορη ή αρνητική στάση απέναντι στη σημασία του σχολείου τείνουν να εκδηλώνουν επίσης ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με την καθημερινή τους εμπειρία. Είναι αξιοσημείωτο ότι κανένας μαθητής που δήλωσε ότι το σχολείο είναι «πάρα πολύ σημαντικό» δεν ανέφερε αρνητικό συναίσθημα.

Αν και ο Pearson Chi-Square δείχνει οριακά μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p = 0.088$), αυτό ενδέχεται να αποδίδεται στο υψηλό ποσοστό κελιών με αναμενόμενες τιμές κάτω του 5 (84%), περιορίζοντας την αξιοπιστία της συγκεκριμένης δοκιμής. Ωστόσο, το σημαντικό εύρημα της γραμμικής συσχέτισης δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης της τάσης. Τα δεδομένα που παρουσιάζονται παραπάνω αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες, δίνοντας ποσοτική απεικόνιση της σχέσης ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη σημασία του σχολείου για το μέλλον και το συναίσθημα που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο.

Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου; * Πώς νιώθεις στο σχολείο σου; Crosstabulation

			Πώς νιώθεις στο σχολείο σου;					Σύνολο
			Πολυ αρνητικά	Αρνητικά	Ουδέτερα	Θετικά	Πολύ θετικά	
Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;	Καθόλου σημαντικό	Πλήθος	0	1	3	1	0	5
		% Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;	0.0%	20.0%	60.0%	20.0%	0.0%	100.0%
	Λίγο σημαντικό	Πλήθος	1	1	2	3	0	7
		% Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;	14.3%	14.3%	28.6%	42.9%	0.0%	100.0%
	Μερικώς σημαντικό	Πλήθος	0	8	13	11	1	33
		% within Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;	0.0%	24.2%	39.4%	33.3%	3.0%	100.0%

	Πολύ σημαντικό	Πλήθος	0	2	14	13	5	34
		% within Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;	0.0%	5.9%	41.2%	38.2%	14.7%	100.0%
	Πάρα πολύ σημαντικό	Πλήθος	0	0	5	6	1	12
		% within Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;	0.0%	0.0%	41.7%	50.0%	8.3%	100.0%
Σύνολο		Πλήθος	1	12	37	34	7	91
		% within Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;	1.1%	13.2%	40.7%	37.4%	7.7%	100.0%

Πίνακας 63. Σχέση μεταξύ αντιλαμβανόμενης σημασίας του σχολείου και συναισθηματικής εμπειρίας των μαθητών

Chi-Square Tests

	Αξία	Βαθμός Ελευθερίας	ρ-τιμή
Pearson Chi-Square	24,088 ^a	16	0,088
Likelihood Ratio	19,273	16	0,255
Linear-by-Linear Association	7,157	1	0,007
Πλήθος Έγκυρων Περιπτώσεων	91		

Πίνακας 64. Σημασίας του Σχολείου και η συναισθηματικής εμπειρίας του Μαθητή/τριας

6.5. Συμμετοχή, σχέσεις και αντίληψη για τους σχολικούς κανόνες

Η παρούσα ενότητα εξετάζει τη σύνδεση μεταξύ της συμμετοχής των μαθητών στη σχολική κοινότητα, της ποιότητας των σχέσεών τους με τους καθηγητές και της αντίληψής τους για την εφαρμογή των σχολικών κανόνων. Η ενεργός συμμετοχή και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μπορεί να επηρεάζουν την αποδοχή και το σεβασμό προς τους κανόνες, ενώ παράλληλα η δίκαιη εφαρμογή τους ενισχύει το θετικό σχολικό κλίμα και την εμπιστοσύνη μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

6.5.1.Βαθμός συμμετοχής των μαθητών στη σχολική κοινότητα και βαθμός συμφωνίας με τους σχολικούς κανόνες

Η ανάλυση χ^2 ανεξαρτησίας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των μαθητών στη σχολική κοινότητα και της συμφωνίας τους με τους κανόνες του σχολείου (Pearson $\chi^2(12)=40.39$, $p<.001$). Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από τον Λόγο Πιθανοφάνειας (Likelihood Ratio=31.09, $df=12$, $p=.002$). Επιπλέον, ο δείκτης Γραμμικής-κατά-Γραμμικής Συσχέτισης (Linear-by-Linear Association=14.15, $df=1$, $p<.001$) καταδεικνύει την ύπαρξη γραμμικής τάσης: όσο αυξάνεται το επίπεδο συμμετοχής, τόσο υψηλότερη είναι η συμφωνία με τους κανόνες.

Η περιγραφική ανάλυση των ποσοστών του πίνακα συχνοτήτων ενισχύει το παραπάνω εύρημα. Οι μαθητές με μηδενική συμμετοχή συγκεντρώνονται κυρίως στην κατηγορία «Διαφωνώ απόλυτα» (66,7%), γεγονός που δείχνει χαμηλή αποδοχή των σχολικών κανόνων. Αντίθετα, οι μαθητές με λίγο ενεργή συμμετοχή τοποθετούνται κυρίως στην ουδέτερη στάση («Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», 42,3%). Στην κατηγορία της αρκετά ενεργής συμμετοχής, σχεδόν οι μισοί μαθητές δηλώνουν ουδέτεροι (49%), αλλά εμφανίζονται και σημαντικά ποσοστά συμφωνίας («Συμφωνώ» 27,5% και «Συμφωνώ απόλυτα» 5,9%). Τέλος, οι μαθητές με πολύ ενεργή συμμετοχή παρουσιάζουν τις υψηλότερες θετικές στάσεις, με το 37,5% να δηλώνει «Συμφωνώ» και το 25% «Συμφωνώ απόλυτα». Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα; * Συμφωνώ με τους κανόνες του σχολείου μου Crosstabulation

			Συμφωνώ με τους κανόνες του σχολείου μου					Σύνολο
			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	
Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	Μηδενική	Πλήθος	4	0	1	0	1	6
		% Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	66,7%	0,0%	16,7%	0,0%	16,7%	100,0%
		Πλήθος	3	7	11	5	0	26

	Λίγο ενεργή	% Πώς θα περιέγραφε τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	11,5%	26,9%	42,3%	19,2%	0,0%	100,0%
	Αρκετά ενεργή	Πλήθος	1	8	25	14	3	51
		% Πώς θα περιέγραφε τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	2,0%	15,7%	49,0%	27,5%	5,9%	100,0%
	Πολύ ενεργή	Πλήθος	0	1	2	3	2	8
		% Πώς θα περιέγραφε τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	0,0%	12,5%	25,0%	37,5%	25,0%	100,0%
	Σύνολο	Πλήθος	8	16	39	22	6	91
		% Πώς θα περιέγραφε τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;	8,8%	17,6%	42,9%	24,2%	6,6%	100,0%

Πίνακας 65. Σχέση μεταξύ συμμετοχής των μαθητών στη σχολική κοινότητα και συμφωνίας με τους σχολικούς κανόνες

Chi-Square Tests

	Αξία	Βαθμός Ελευθερίας	p-τιμή
Pearson Chi-Square	40,385 ^a	12	0,000
Likelihood Ratio	31,088	12	0,002
Linear-by-Linear Association	14,151	1	0,000
N of Valid Cases	91		

Πίνακας 66. Στατιστική ανάλυση (Chi-Square) της σχέσης συμμετοχής στη σχολική κοινότητα με τη συμφωνία προς τους σχολικούς κανόνες

6.5.2. Ποιότητα σχέσεων μαθητών-καθηγητών και αντιλήψεις για τη δίκαιη εφαρμογή των κανόνων

Η παρούσα ανάλυση εξετάζει τη σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης μαθητών-καθηγητών και της αντίληψης των μαθητών για τη δίκαιη εφαρμογή των σχολικών κανόνων. Τα αποτελέσματα από το τεστ Pearson Chi-Square ($\chi^2 = 12.531$, $p = .404$) δεν υποδεικνύουν στατιστικά σημαντική συνολική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Ωστόσο, ο δείκτης γραμμικής συσχέτισης (Linear-by-Linear Association = 6.029, $p = .014$) ανέδειξε μια σημαντική γραμμική τάση: καθώς βελτιώνεται η σχέση των μαθητών με τους καθηγητές τους, αυξάνεται και η πιθανότητα να αντιλαμβάνονται ότι οι κανόνες εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους.

Ειδικότερα, οι μαθητές που περιγράφουν τη σχέση τους ως "πολύ καλή" εμφανίζουν υψηλά ποσοστά συμφωνίας ή πλήρους συμφωνίας με τη δήλωση ότι οι κανόνες εφαρμόζονται δίκαια. Αντίθετα, όσοι αξιολογούν τη σχέση τους ως "κακή" ή "μέτρια" τείνουν να είναι επιφυλακτικοί ή αρνητικοί ως προς τη δικαιοσύνη των σχολικών πρακτικών.

Αν και η έλλειψη στατιστικά σημαντικής συνολικής συσχέτισης περιορίζει την ισχύ των συμπερασμάτων, η γραμμική τάση που καταγράφεται ενισχύει την άποψη ότι η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού στη μαθησιακή κοινότητα μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο δίκαιου και ισότιμου σχολικού περιβάλλοντος. Τα στοιχεία αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες:

Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου; * Οι κανόνες του σχολείου εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους τους μαθητές. Crosstabulation

			Οι κανόνες του σχολείου εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους τους μαθητές.					
			Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Σύνολο
Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;	Κακή	Πλήθος	2	1	1	1	0	5
		% Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;	40,0%	20,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100,0 %

	Μέτρια	Πλήθος	3	8	2	4	1	18
		% Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;	16,7%	44,4%	11,1%	22,2%	5,6%	100,0 %
	Καλη	Πλήθος	8	18	10	13	4	53
		% Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;	15,1%	34,0%	18,9%	24,5%	7,5%	100,0 %
	Πολύ καλή	Πλήθος	1	1	5	5	3	15
		% Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;	6,7%	6,7%	33,3%	33,3%	20,0%	100,0 %
	Σύνολο	Πλήθος	14	28	18	23	8	91
		% within Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;	15,4%	30,8%	19,8%	25,3%	8,8%	100,0 %
		Πλήθος	3	8	2	4	1	18
		% Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;	16,7%	44,4%	11,1%	22,2%	5,6%	100,0 %
		Πλήθος	8	18	10	13	4	53
		% Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;	15,1%	34,0%	18,9%	24,5%	7,5%	100,0 %

Πίνακας 67. Σχέση μεταξύ της ποιότητας σχέσης μαθητών-καθηγητών και της αντίληψης για ισότιμη εφαρμογή των σχολικών κανόνων.

Chi-Square Tests

	Αξία	Βαθμός ελευθερίας	p-τιμή
Pearson Chi-Square	12.531 ^a	12	.404
Likelihood Ratio	13.116	12	.361
Linear-by-Linear Association	6.029	1	.014
Πλήθος Έγκυρων Περιπτώσεων	91		

Πίνακας 68. Επίδραση της Σχέσης Μαθητών-Καθηγητών στην Αντίληψη για τη Δικαιοσύνη στο Σχολείο

6.6. Η Αντίληψη των Μαθητών για το Σχολείο ως Χώρο Μάθησης και οι Διαπροσωπικές τους Σχέσεις

Η παρούσα ανάλυση διερευνά τη σχέση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των μαθητών από τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και της αντίληψής τους για το αν το σχολείο αποτελεί χώρο μάθησης. Η σύνδεση αυτών των δύο διαστάσεων – της κοινωνικής και της γνωστικής – είναι κρίσιμη για την ολιστική κατανόηση της σχολικής εμπειρίας.

Τα αποτελέσματα του τεστ Pearson Chi-Square ($\chi^2 = 37.739$, $p = .002$) είναι στατιστικά σημαντικά, γεγονός που υποδηλώνει ότι υπάρχει ουσιαστική σύνδεση μεταξύ της αντίληψης των μαθητών για το παιδαγωγικό περιβάλλον του σχολείου και της ποιότητας των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Πιο συγκεκριμένα:

- Οι μαθητές που συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση ότι το σχολείο είναι χώρος μάθησης, σε ποσοστά άνω του 60%, δηλώνουν επίσης "ικανοποιημένοι" ή "πολύ ικανοποιημένοι" από τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.
- Στην κατηγορία "Συμφωνώ", το 82,3% των μαθητών δήλωσε υψηλή ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.
- Αντίθετα, στην κατηγορία "Διαφωνώ απόλυτα", το 66,6% των μαθητών κατατάσσεται στις κατηγορίες "ουδέτερος", "απογοητευμένος" ή "πολύ απογοητευμένος", δείχνοντας μειωμένη συναισθηματική σύνδεση με τους συνομηλίκους.

Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η αντίληψη του σχολείου ως χώρου ουσιαστικής μάθησης συνδέεται στενά με την κοινωνική του διάσταση. Οι μαθητές που βιώνουν ένα υποστηρικτικό και αποτελεσματικό παιδαγωγικό περιβάλλον έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν θετικές κοινωνικές σχέσεις ή και το αντίστροφο. Η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος που ενισχύει τόσο τη γνωστική ανάπτυξη όσο και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών είναι επομένως απαραίτητη για την ενδυνάμωση των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο. Ακολουθούν τα δεδομένα σε σχετικούς πίνακες:

Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω. * Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου; Crosstabulation

			Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;					Σύνολο
			Πολύ απογοητευμένος	Απογοητευμένος	Ουδέτερος	Ικανοποιημένος	Πολύ ικανοποιημένος	
Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.	Διαφωνώ απόλυτα	Πλήθος	1	0	1	0	1	3
		% Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.	33,3%	0,0%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%
	Διαφωνώ	Πλήθος	0	1	1	5	6	13
		% Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.	0,0%	7,7%	7,7%	38,5%	46,2%	100,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Πλήθος	0	1	4	17	9	31
		% Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.	0,0%	3,2%	12,9%	54,8%	29,0%	100,0%
	Συμφωνώ	Πλήθος	0	2	4	22	6	34
		% Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.	0,0%	5,9%	11,8%	64,7%	17,6%	100,0%
	Συμφωνώ απόλυτα	Πλήθος	0	0	1	6	3	10
		% Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.	0,0%	0,0%	10,0%	60,0%	30,0%	100,0%
Σύνολο	Πλήθος		1	4	11	50	25	91
	% Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.		1,1%	4,4%	12,1%	54,9%	27,5%	100,0%

Πίνακας 69. Σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης δυνατότητας μάθησης στο σχολείο και της ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους συμμαθητές

Chi-Square Tests

	Αξία	Βαθμός Ελευθερίας	p-τιμή
Pearson Chi-Square	37,739 ^a	16	0,002
Likelihood Ratio	16,982	16	0,387
Linear-by-Linear Association	0,256	1	0,613
Πλήθος έγκυρων περιπτώσεων	91		

Πίνακας 70. Σχέση αντίληψης των Μαθητών/τριών για το Σχολείο ως Χώρο Μάθησης και των Διαπροσωπικών τους σχέσεων.

6.7. Διαφορές μεταξύ των τάξεων του Λυκείου

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν μεταξύ των τάξεων του Λυκείου ως προς μια σειρά από μεταβλητές που αποτυπώνουν την καθημερινή σχολική εμπειρία των μαθητών. Οι μεταβλητές αυτές οργανώνονται στις παρακάτω θεματικές κατηγορίες:

1. Συναισθηματική εμπειρία και ενεργός συμμετοχή: Ερευνώνται τα συναισθήματα των μαθητών σε σχέση με το σχολείο, καθώς και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων με βάση την τάξη φοίτησης.
2. Σχολικό πρόγραμμα και διδακτικές πρακτικές: Εξετάζεται ο βαθμός ικανοποίησης από το ωρολόγιο πρόγραμμα και η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών διδασκαλίας ανά τάξη φοίτησης .
3. Σχολικό περιβάλλον μάθησης: Αναλύεται η εικόνα του σχολείου ως περιβάλλον μάθησης και η στάση των μαθητών απέναντι στους σχολικούς κανόνες, αλλά και η άποψή τους για την ισότιμη εφαρμογή τους.
4. Σχέσεις με καθηγητές και συμμαθητές: Ερευνάται το αντιλαμβανόμενο ενδιαφέρον των καθηγητών για τις απόψεις των μαθητών, το κλίμα συνεργασίας στο σχολείο, καθώς και η ενθάρρυνση φιλικών σχέσεων από τη σχολική κοινότητα .

Με βάση τα παραπάνω, οι υποενότητες που ακολουθούν (6.7.1–6.7.10) αναπτύσσονται όχι ως απλή περιγραφή στατιστικών διαφοροποιήσεων, αλλά μέσα από έναν διάλογο με τη σχετική βιβλιογραφία. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται να τεκμηριωθεί η επιλογή των συγκεκριμένων μεταβλητών ως αντιπροσωπευτικών δεικτών της σχολικής εμπειρίας, δικαιολογώντας παράλληλα γιατί αποκλείστηκαν άλλες πιθανές συσχετίσεις. Η σύνδεση των ευρημάτων με την ερευνητική παραγωγή στον χώρο της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας προσδίδει στην ανάλυση ερμηνευτικό βάθος και ενισχύει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων.

6.7.1. Συναισθήματα μαθητών ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν

Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της Α' και της Β' Λυκείου όσον αφορά το πώς νιώθουν στο σχολείο (Mean Difference = 0.614, $p = 0.003$). Οι μαθητές της Α' Λυκείου εμφανίζουν σημαντικά θετικότερη στάση, ενώ δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των άλλων ζευγών τάξεων (Α' – Γ': $p = 0.547$, Β' – Γ': $p = 1.000$). Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

ANOVA

Πώς νιώθεις στο σχολείο σου;

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ ομάδων	7,902	2	3,951	6,058	0,003
Εντός ομάδων	57,395	88	0,652		
Σύνολο	65,297	90			

Πίνακας 71 Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τα συναισθήματα των μαθητών στο σχολείο ανά τάξη

Multiple Comparisons

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Πώς νιώθεις στο σχολείο σου;

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					ΑΝ.ΟΡΙΟ	ΚΑΤ.ΟΡΙΟ
Α Λυκείου	Β Λυκείου	0,614*	0,178	0,003	0,18	1,05
	Γ Λυκείου	0,417	0,310	0,547	-0,34	1,17
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-0,614*	0,178	0,003	-1,05	-0,18
	Γ Λυκείου	-0,197	0,314	1,000	-0,96	0,57
Γ Λυκείου	Α Λυκείου	-0,417	0,310	0,547	-1,17	0,34
	Β Λυκείου	0,197	0,314	1,000	-0,57	0,96

Πίνακας 72. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για τα συναισθήματα των μαθητών στο σχολείο μεταξύ τάξεων

Ως ερμηνεία: Η θετικότερη στάση των μαθητών της Α' Λυκείου μπορεί να αποδοθεί στον ενθουσιασμό της μετάβασης στο Λύκειο και στη συγκριτικά χαμηλότερη ακαδημαϊκή πίεση. Αντίθετα, στη Β' Λυκείου ενδέχεται να επιδρούν παράγοντες όπως η αύξηση του όγκου της ύλης, η εξεταστική πίεση και η προετοιμασία για τις πανελλαδικές, που ενδέχεται να επιβαρύνουν τη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών (Eccles & Roeser, 2011). Από διοικητική σκοπιά, τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη για ψυχοκοινωνική υποστήριξη και στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις κυρίως στη Β' Λυκείου.

6.7.2. Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων με βάση την τάξη φοίτησης

Η παρούσα ενότητα εξετάζει κατά πόσο η τάξη φοίτησης των μαθητών (Α', Β' και Γ' Λυκείου) επηρεάζει την ευκαιρία που έχουν να εκφράσουν την άποψή τους πριν τη λήψη σχολικών αποφάσεων, καθώς και το βαθμό στον οποίο η γνώμη τους λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη διαδικασία αυτή. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διασποράς (ANOVA) για να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφοροποιήσεων στη συχνότητα έκφρασης άποψης μεταξύ των τάξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 88) = 2.787$, $p = 0.067$), αν και παρατηρείται μία τάση προς σημαντικότητα. Συγκεκριμένα, οι συγκρίσεις πολλαπλών μέσων (Bonferroni) ανέδειξαν μια ασθενή ένδειξη διαφοράς μεταξύ της Α' και της Β' Λυκείου ($p = 0.069$), με τους μαθητές της Α' Λυκείου να δηλώνουν ότι έχουν περισσότερες ευκαιρίες έκφρασης άποψης πριν τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τους μαθητές της Β' Λυκείου. Δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην Α' και τη Γ' Λυκείου, ούτε μεταξύ της Β' και της Γ' Λυκείου. Τα δεδομένα αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες:

ANOVA

Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας ς	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	5,633	2	2,817	2,787	0,067
Εντός Ομάδων	88,938	88	1,011		

Σύνολο	94,571	90			
--------	--------	----	--	--	--

Πίνακας 73. Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τη συχνότητα έκφρασης γνώμης των μαθητών πριν τη λήψη σχολικών αποφάσεων ανά τάξη

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου(I-J)	Τυπικό Σφάλμα	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					ΑΝ.ΟΡΙΟ	ΚΑΤ.ΟΡΙΟ
Α Λυκείου	Β Λυκείου	0,512	0,221	0,069	-0,03	1,05
	Γ Λυκείου	0,058	0,386	1,000	-0,88	1,00
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-0,512	0,221	0,069	-1,05	0,03
	Γ Λυκείου	-0,454	0,391	0,747	-1,41	0,50
Γ Λυκείου	Α Λυκείου	-0,058	0,386	1,000	-1,00	0,88
	Β Λυκείου	0,454	0,391	0,747	-0,50	1,41

Πίνακας 74. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για τη συχνότητα έκφρασης γνώμης των μαθητών πριν τη λήψη σχολικών αποφάσεων μεταξύ τάξεων

Επιπλέον, εξετάστηκε αν η τάξη φοίτησης διαφοροποιεί το πόσο συχνά οι μαθητές αισθάνονται ότι η γνώμη τους λαμβάνεται σοβαρά υπόψη πριν από τη λήψη σχολικών αποφάσεων. Η ανάλυση ANOVA ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων ($F(2, 88) = 3.463$, $p = 0.036$). Ωστόσο, οι συγκρίσεις post hoc με τη μέθοδο Bonferroni έδειξαν ότι η διαφορά αφορά κυρίως την τάση μεταξύ της Α' και της Β' Λυκείου ($p = 0.056$), με τους μαθητές της Α' Λυκείου να εκφράζουν πιο έντονα την αίσθηση ότι η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη σε σύγκριση με τους μαθητές της Β' Λυκείου. Οι διαφορές μεταξύ των άλλων ζευγών τάξεων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

ANOVA

Πόσο συχνά λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη σου πριν ληφθεί μια σχολική απόφαση;

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	5,553	2	2,777	3,463	0,036

Εντός Ομάδων	70,557	88	0,802		
Σύνολο	76,110	90			

Πίνακας 75. Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για το πόσο σοβαρά λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των μαθητών πριν τη λήψη σχολικών αποφάσεων ανά τάξη

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Πόσο συχνά λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη σου πριν ληφθεί μια σχολική απόφαση;

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					KAT.OPIO	AN.OPIO
Α Λυκείου	Β Λυκείου	0,473	0,197	0,056	-0,01	0,95
	Γ Λυκείου	0,578	0,344	0,289	-0,26	1,42
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-0,473	0,197	0,056	-0,95	0,01
	Γ Λυκείου	0,105	0,348	1,000	-0,74	0,96
Γ Λυκείου	Α Λυκείου	-0,578	0,344	0,289	-1,42	0,26
	Β Λυκείου	-0,105	0,348	1,000	-0,96	0,74

Πίνακας 76. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για το πόσο σοβαρά λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των μαθητών πριν τη λήψη σχολικών αποφάσεων μεταξύ τάξεων.

Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η αντιλαμβανόμενη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μειώνεται ελαφρώς μετά την Α' Λυκείου, πιθανόν λόγω αλλαγών στη σχολική κουλτούρα ή των αυξανόμενων απαιτήσεων των μαθημάτων στις επόμενες τάξεις.

6.7.3. Βαθμός Ικανοποίησης από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα με Βάση την Τάξη Φοίτησης

Η παρούσα ανάλυση διερεύνησε κατά πόσο η τάξη φοίτησης των μαθητών (Α', Β' και Γ' Λυκείου) επηρεάζει την ικανοποίησή τους από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Μέσω ανάλυσης διασποράς (ANOVA) εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων ($F(2, 88) = 6.013$, $p = 0.004$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η τάξη φοίτησης αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης στην αντίληψη των μαθητών για το πρόγραμμα.

Περαιτέρω ανάλυση με πολλαπλές συγκρίσεις Bonferroni ανέδειξε ότι η ικανοποίηση των μαθητών της Α' Λυκείου είναι σημαντικά υψηλότερη σε σχέση με αυτή των μαθητών της Β'

Λυκείου (Mean Difference = 0.725, $p = 0.002$). Αντιθέτως, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών της Α' και της Γ' Λυκείου, ούτε μεταξύ της Β' και της Γ' Λυκείου. Ακολουθούν οι σχετικοί πίνακες:

ANOVA

Είμαι ικανοποιημένος/η με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου .

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	10,870	2	5,435	6,013	0,004
Εντός Ομάδων	79,548	88	0,904		
Σύνολο	90,418	90			

Πίνακας 77. Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για την ικανοποίηση των μαθητών με το ωρολόγιο πρόγραμμα ανά τάξη

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Είμαι ικανοποιημένος/η με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου .

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					KAT.ΟΡΙΟ	AN.ΟΡΙΟ
Α Λυκείου	Β Λυκείου	0,725*	0,209	0,002	0,21	1,24
	Γ Λυκείου	0,403	0,365	0,818	-0,49	1,29
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-0,725*	0,209	0,002	-1,24	-0,21
	Γ Λυκείου	-0,322	0,370	1,000	-1,23	0,58
Γ Λυκείου	Α Λυκείου	-0,403	0,365	0,818	-1,29	0,49
	Β Λυκείου	0,322	0,370	1,000	-0,58	1,23

Πίνακας 78. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για την ικανοποίηση των μαθητών με το ωρολόγιο πρόγραμμα μεταξύ τάξεων

Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν ότι η ικανοποίηση από το ωρολόγιο πρόγραμμα μειώνεται αισθητά στη Β' Λυκείου. Η μείωση αυτή πιθανόν να σχετίζεται με αυξημένες απαιτήσεις του σχολικού φόρτου, μεταβολές στις προτεραιότητες των μαθητών ή και με την αυξημένη πίεση που συνοδεύει τη μεσαία τάξη του Λυκείου. Ειδικότερα, η Β' Λυκείου αποτελεί μια μεταβατική φάση όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν αυξημένες ακαδημαϊκές και

ψυχολογικές προκλήσεις, οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίησή τους από το σχολικό πρόγραμμα.

Η αναγνώριση αυτών των διαφορών αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας, καθώς η ικανοποίηση των μαθητών από το ωρολόγιο πρόγραμμα σχετίζεται με τη μαθητική ευημερία και τη συμμετοχή στο σχολείο (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Συνεπώς, η προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών, ιδίως στη Β' Λυκείου, μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της μαθητικής ικανοποίησης και απόδοσης.

6.7.4. Η Αποτελεσματικότητα των Τεχνολογιών Διδασκαλίας ανά Τάξη Φοίτησης

Η χρήση τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της εμπλοκής των μαθητών (Kirkwood & Price, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, εξετάστηκε κατά πόσο η τάξη φοίτησης επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία.

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διασποράς (ANOVA) ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων ($F(2, 88) = 4.716, p = 0.011$). Οι συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων, μέσω της μεθόδου Bonferroni, αποκάλυψαν ότι οι μαθητές της Α' Λυκείου αντιλαμβάνονται τις τεχνολογίες ως σημαντικά πιο αποτελεσματικές σε σχέση με τους μαθητές της Γ' Λυκείου ($p = 0.020$). Δεν καταγράφηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των άλλων συνδυασμών τάξεων (Α'-Β' και Β'-Γ').

Η διαφορά αυτή πιθανώς υποδηλώνει ότι οι νεότεροι μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα ή ακόμη και ενθουσιασμό απέναντι στα τεχνολογικά εργαλεία, σε αντίθεση με τους μαθητές της Γ' Λυκείου, οι οποίοι –λόγω αυξημένων εξεταστικών υποχρεώσεων και συγκεκριμένων μαθησιακών προσδοκιών– ενδέχεται να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των εργαλείων με πιο αυστηρά κριτήρια.

ANOVA

Οι τεχνολογίες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία είναι αποτελεσματικά.

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας ς	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	8,146	2	4,073	4,716	0.011
Εντός Ομάδων	76,008	88	0,864		
Σύνολο	84,154	90			

Πίνακας 79. Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών και εργαλείων στη διδασκαλία ανά τάξη

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Οι τεχνολογίες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία είναι αποτελεσματικά.

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου (I-J)	Τυπικό Σφάλμ α	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					ΚΑΤ. ΟΠΙΟ	ΑΝ.ΟΠΙΟ
Α Λυκείου	Β Λυκείου	0,410	0,205	0,145	-0,09	0,91
	Γ Λυκείου	0,989*	0,357	0,020	0,12	1,86
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-0,410	0,205	0,145	-0,91	0,09
	Γ Λυκείου	-0,579	0,362	0,339	-0,30	1,46
Γ Λυκείου	Α Λυκείου	-0,989*	0,357	0,020	-1,86	-0,12
	Β Λυκείου	-0,579	0,362	0,339	-1,46	0,30

Πίνακας 80. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των τεχνολογιών και εργαλείων στη διδασκαλία μεταξύ τάξεων

Η σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η στάση των μαθητών απέναντι στις τεχνολογίες διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαθμίδα και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ειδικότερα, μαθητές μικρότερων ηλικιών συχνά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής και θετικής στάσης απέναντι στην ενσωμάτωση τεχνολογίας στη διδασκαλία (Scherer et al., 2018), ενώ οι μεγαλύτεροι μπορεί να είναι πιο επικεντρωμένοι στην αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα, παρά στην καινοτομία της μεθόδου.

Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν την ανάγκη για στοχευμένη προσαρμογή των τεχνολογικών μεθόδων ανάλογα με την τάξη φοίτησης, προκειμένου να διασφαλίζεται η παιδαγωγική τους αποτελεσματικότητα για όλους τους μαθητές.

6.7.5. Το Σχολείο ως Περιβάλλον Μάθησης ανά Τάξη Φοίτησης

Η αντίληψη των μαθητών για το αν το σχολείο αποτελεί ένα περιβάλλον που ενισχύει τη μάθηση είναι κρίσιμος δείκτης για την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας και την αίσθηση του «ανήκειν» στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η παρούσα ανάλυση εξετάζει εάν η τάξη φοίτησης (Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου) επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές αισθάνονται ότι το σχολείο λειτουργεί ως τόπος μάθησης.

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διασποράς (ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων ($F(2, 88) = 7.500, p = 0.001$). Πιο συγκεκριμένα, οι συγκρίσεις μέσω της μεθόδου Bonferroni αποκάλυψαν ότι οι μαθητές της Α΄ Λυκείου δηλώνουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό ότι το σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο μπορούν να μάθουν, σε σύγκριση τόσο με τους μαθητές της Β΄ Λυκείου ($p = 0.002$), όσο και με τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου ($p = 0.041$). Αντιθέτως, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Β΄ και της Γ΄ Λυκείου.

ANOVA

Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	12,458	2	6,229	7,500	0,001
Εντός Ομάδων	73,081	88	0,830		
Σύνολο	85,538	90			

Πίνακας 81. Ανάλυση διασποράς ANOVA για την αντίληψη των μαθητών ότι το σχολείο αποτελεί μέρος όπου μπορούν να μάθουν, ανά τάξη

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου (I-J)	Τυπικό Σφάλμα α	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					KAT.OPI Ο	AN.OPIO
A Λυκείου	B Λυκείου	0,703*	0,201	0,002	0,21	1,19

	Γ Λυκείου	0,881*	0,350	0,041	0,03	1,73
B Λυκείου	A Λυκείου	-0,703*	0,201	0,002	-1,19	-0,21
	Γ Λυκείου	0,178	0,354	1,000	-0,69	1,04
Γ Λυκείου	A Λυκείου	-0,881*	0,350	0,041	-1,73	-0,03
	B Λυκείου	-0,178	0,354	1,000	-1,04	0,69

Πίνακας 82. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για την αντίληψη ότι το σχολείο αποτελεί μέρος όπου οι μαθητές μπορούν να μάθουν, μεταξύ τάξεων

Το εύρημα αυτό πιθανόν να υποδηλώνει ότι οι μαθητές της Α' Λυκείου, όντας στην αρχή της λυκειακής τους πορείας, εισέρχονται με θετικότερες προσδοκίες και αίσθηση ενθουσιασμού για το σχολικό περιβάλλον, ενώ όσο προχωρούν οι τάξεις, ιδιαίτερα με την προσέγγιση των πανελλαδικών εξετάσεων, οι μαθητές ενδέχεται να αντιλαμβάνονται το σχολείο περισσότερο ως μηχανισμό προετοιμασίας για εξετάσεις και λιγότερο ως χώρο ουσιαστικής μάθησης.

Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη για ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις, ώστε να ενισχυθεί η αντίληψή τους για το σχολείο ως ουσιαστικό περιβάλλον μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.

6.7.6. Οι Σχολικοί Κανόνες ανά Τάξη Φοίτησης

Η συμφωνία των μαθητών με τους κανόνες του σχολείου αποτελούν κρίσιμες διαστάσεις της σχολικής πειθαρχίας και του κλίματος σχολείου. Η παρούσα ανάλυση εστιάζει στη διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ των τάξεων του Λυκείου ως προς το βαθμό συμφωνίας των μαθητών με τους σχολικούς κανόνες.

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μαθητών διαφορετικών τάξεων ως προς το πόσο συμφωνούν με τους κανόνες του σχολείου ($F(2, 88) = 9.316, p < 0.001$).

ANOVA

Συμφωνώ με τους κανόνες του σχολείου μου

	Αθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετραγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	16,417	2	8,209	9,316	β,000

Εντός Ομάδων	77,539	88	0,881		
Σύνολο	93,956	90			

Πίνακας 83. Ανάλυση διασποράς ANOVA για τη συμφωνία των μαθητών με τους κανόνες του σχολείου, ανά τάξη

Οι πολλαπλές συγκρίσεις μέσω της μεθόδου Bonferroni έδειξαν ότι οι μαθητές της Α΄ Λυκείου συμφωνούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό με τους σχολικούς κανόνες σε σχέση με τους μαθητές της Β΄ Λυκείου ($p = 0.001$) και της Γ΄ Λυκείου ($p = 0.012$). Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Β΄ και της Γ΄ Λυκείου ($p = 1.000$).

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Συμφωνώ με τους κανόνες του σχολείου μου

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου(I-J)	Τυπικό Σφάλμα	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					KAT.OPIO	AN.OPIO
Α Λυκείου	Β Λυκείου	0,787*	0,207	0,001	0,28	1,29
	Γ Λυκείου	1,069*	0,360	0,012	0,19	1,95
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-0,787*	0,207	0,001	-1,29	-0,28
	Γ Λυκείου	0,283	0,365	1,000	-0,61	1,17
Γ Λυκείου	Α Λυκείου	-1,069*	0,360	0,012	-1,95	-0,19
	Β Λυκείου	-0,283	0,365	1,000	-1,17	0,61

Πίνακας 84. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για τη συμφωνία με τους κανόνες του σχολείου μεταξύ τάξεων

Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι μαθητές της Α΄ Λυκείου εμφανίζονται περισσότερο συμμορφωμένοι ή θετικά προσκείμενοι προς τους κανόνες του σχολείου. Αντίθετα, καθώς οι μαθητές προχωρούν στις μεγαλύτερες τάξεις, ενδέχεται να αυξάνεται η ανάγκη τους για αυτονομία και ανεξαρτησία, οδηγώντας σε διαφοροποίηση στάσεων απέναντι στην επιβαλλόμενη πειθαρχία και τους σχολικούς κανόνες.

Το εύρημα αυτό καθιστά σαφές ότι η εκπαιδευτική πολιτική και οι παιδαγωγικές πρακτικές θα πρέπει να προσαρμόζονται δυναμικά, λαμβάνοντας υπόψη τις αναπτυξιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών ανά τάξη.

6.7.7. Άποψη για την Ισότιμη Εφαρμογή των Σχολικών Κανόνων ανά τάξη φοίτησης

Η αντίληψη των μαθητών ως προς τη δικαιοσύνη και την ισότιμη μεταχείριση από τη σχολική κοινότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος και της σχέσης τους με το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου (Thapa et al., 2013). Η παρούσα ανάλυση εξέτασε κατά πόσο η τάξη φοίτησης επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών για το εάν οι σχολικοί κανόνες εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους.

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων ως προς την παραπάνω αντίληψη ($F(2, 88) = 23.172, p < 0.001$).

ANOVA

Οι κανόνες του σχολείου εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους τους μαθητές.

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	46,854	2	23,427	23,172	0,000
Εντός Ομάδων	88,970	88	1,011		
Σύνολο	135,824	90			

Πίνακας 85. Ανάλυση διασποράς ANOVA για την αντίληψη των μαθητών σχετικά με την ισότιμη εφαρμογή των σχολικών κανόνων, ανά τάξη

Οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Bonferroni αποκάλυψαν ότι οι μαθητές της Α΄ Λυκείου συμφωνούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό με τη δήλωση ότι οι κανόνες εφαρμόζονται ισότιμα, σε σύγκριση τόσο με τους μαθητές της Β΄ Λυκείου ($p < 0.001$) όσο και με εκείνους της Γ΄ Λυκείου ($p = 0.010$). Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Β΄ και Γ΄ Λυκείου.

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Οι κανόνες του σχολείου εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους τους μαθητές.

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου (I-J)	Τυπικό Σφάλμα α	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης ΚΑΤ.ΟΡΙ Ο AN.ΟΡΙΟ	
A Λυκείου	B Λυκείου	1,481*	0,222	0,000	0,94	2,02

	Γ Λυκείου	1,158*	0,386	0,010	0,22	2,10
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-1,481*	0,222	0,000	-2,02	-0,94
	Γ Λυκείου	-0,322	0,391	1,000	-1,28	0,63
Γ Λυκείου	Α Λυκείου	-1,158*	0,386	0,010	-2,10	-0,22
	Β Λυκείου	0,322	0,391	1,000	-0,63	1,28

Πίνακας 86. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για την αντίληψη ισότιμης εφαρμογής των σχολικών κανόνων μεταξύ τάξεων

Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι μαθητές μικρότερων τάξεων, και συγκεκριμένα της Α' Λυκείου, εμφανίζουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ως προς την αμεροληψία του σχολικού πλαισίου. Καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, φαίνεται να διαμορφώνεται μια πιο κριτική στάση απέναντι στη λειτουργία των θεσμικών κανόνων, πιθανόν εξαιτίας εμπειριών που σχετίζονται με επιλεκτική εφαρμογή ή με αυξημένη συνειδητοποίηση κοινωνικών ανισοτήτων. Όπως επισημαίνουν και οι Gregory et.al.(2010) η αντίληψη για τη σχολική δικαιοσύνη διαμορφώνεται μέσα από την εμπειρία και επηρεάζει άμεσα την εμπιστοσύνη των μαθητών προς το εκπαιδευτικό σύστημα.

6.7.8. Αντιλαμβανόμενο Ενδιαφέρον Καθηγητών για τις μαθητικές απόψεις ανά τάξη φοίτησης

Η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζει σημαντικά το μαθησιακό κλίμα και την εμπλοκή των μαθητών στη σχολική διαδικασία (Wentzel, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, εξετάστηκε η επίδραση της τάξης φοίτησης στην αντίληψη των μαθητών σχετικά με το κατά πόσο οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις τους.

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών των τριών τάξεων ως προς τη συγκεκριμένη αντίληψη ($F(2, 88) = 9.349, p < 0.001$).

ANOVA

Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερί ας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	18,425	2	9,212	9,349	0,000
Εντός Ομάδων	86,718	88	0,985		

Σύνολο	105,143	90			
--------	---------	----	--	--	--

Πίνακας 87. Ανάλυσης διασποράς για την αντίληψη των μαθητών σχετικά με το ενδιαφέρον των καθηγητών για τις απόψεις τους, ανά τάξη

Οι πολλαπλές συγκρίσεις Bonferroni έδειξαν ότι οι μαθητές της Α΄ Λυκείου εκλαμβάνουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τις απόψεις τους, σε σχέση τόσο με τους μαθητές της Β΄ Λυκείου ($p = 0.002$) όσο και με εκείνους της Γ΄ Λυκείου ($p = 0.003$). Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της Β΄ και της Γ΄ Λυκείου ($p = 0.529$).

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					KAT.ΟΡΙΟ	A.ΟΡΙΟ
Α Λυκείου	Β Λυκείου	0,763*	0,219	0,002	0,23	1,30
	Γ Λυκείου	1,289*	0,381	0,003	0,36	2,22
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-0,763*	0,219	0,002	-1,30	-0,23
	Γ Λυκείου	0,526	0,386	0,529	-0,42	1,47
Γ Λυκείου	Α Λυκείου	-1,289*	0,381	0,003	-2,22	-0,36
	Β Λυκείου	-0,526	0,386	0,529	-1,47	0,42

Πίνακας 88. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για την αντίληψη του ενδιαφέροντος των καθηγητών μεταξύ τάξεων

Το εύρημα υποδηλώνει πιθανή σταδιακή μείωση της αντίληψης του ενδιαφέροντος των καθηγητών προς τις προσωπικές απόψεις των μαθητών καθώς αυτοί προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μεταβολές στο παιδαγωγικό ύφος, την αυξανόμενη ακαδημαϊκή πίεση ενόψει πανελλαδικών εξετάσεων ή τη διαφοροποιημένη αναμενόμενη συμπεριφορά από τους καθηγητές προς τους μεγαλύτερους μαθητές.

6.7.9. Αντιλαμβανόμενο κλίμα Συνεργασίας ανά τάξη φοίτησης

Η ποιότητα της σχέσης και της συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα για τη δημιουργία θετικού σχολικού περιβάλλοντος και την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004). Στο

πλαίσιο της παρούσας έρευνας, εξετάστηκε αν η αντίληψη των μαθητών για την ύπαρξη θετικού κλίματος συνεργασίας διαφοροποιείται ανάλογα με την τάξη φοίτησης.

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διασποράς (ANOVA) αποκάλυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών τάξεων ως προς την αντίληψη για το θετικό κλίμα συνεργασίας ($F(2, 88) = 5.150, p = 0.008$).

ANOVA

Υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών.

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	7,800	2	3,900	5,150	0,008
Εντός Ομάδων	66,639	88	0,757		
Σύνολο	74,440	90			

Πίνακας 89. Ανάλυση διασποράς ANOVA για την αντίληψη των μαθητών σχετικά με το θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών, ανά τάξη

Οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Bonferroni έδειξαν ότι οι μαθητές της Α' Λυκείου αντιλαμβάνονται σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό την ύπαρξη θετικού κλίματος συνεργασίας σε σύγκριση με τους μαθητές της Β' Λυκείου ($p = 0.018$). Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην Α' και τη Γ' Λυκείου ($p = 0.088$), ούτε μεταξύ της Β' και της Γ' Λυκείου ($p = 1.000$).

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Dependent Variable: Υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών.

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης KAT.ΟΡΙ O AN.ΟΡΙΟ	
Α Λυκείου	Β Λυκείου	0,542 [*]	0,192	0,018	0,07	1,01
	Γ Λυκείου	0,739	0,334	0,088	-0,08	1,55
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-0,542 [*]	0,192	0,018	-1,01	-0,07
	Γ Λυκείου	0,197	0,339	1,000	-0,63	1,02

Γ Λυκείου	A Λυκείου	-0,739	0,334	0,088	-1,55	0,08
	B Λυκείου	-0,197	0,339	1,000	-1,02	0,63

Πίνακας 90. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για την αντίληψη θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών ανά τάξη

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι νεότεροι μαθητές (Α' Λυκείου) έχουν πιο θετική αντίληψη για τη συνεργασία με τους καθηγητές τους, ενδεχομένως λόγω μεγαλύτερης προσδοκίας υποστήριξης, θετικότερης πρώτης εμπειρίας στο λύκειο ή λιγότερων απαιτήσεων και πίεσης σε σχέση με τις ανώτερες τάξεις.

6.7.10. Ενθάρρυνση Φιλικών Σχέσεων από το Σχολείο ανά τάξη φοίτησης

Η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, που ενισχύει τη συναισθηματική ευημερία και τη μαθησιακή δέσμευση (Wentzel, 2017). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, διερευνήθηκε η αντίληψη των μαθητών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο το σχολείο ενθαρρύνει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ τους, ανάλογα με την τάξη φοίτησης.

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διασποράς (ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των μαθητών των τριών τάξεων του Λυκείου ($F(2, 88) = 5.875, p = 0.004$), γεγονός που υποδηλώνει διαφοροποιημένη αντίληψη ως προς το ενθαρρυντικό κλίμα για φιλικές σχέσεις.

ANOVA

Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.

	Άθροισμα Τετραγώνων	Βαθμοί Ελευθερίας	Μέσο Τετράγωνο	F	p
Μεταξύ Ομάδων	10,058	2	5,029	5,875	0,004
Εντός Ομάδων	75,326	88	β,856		
Σύνολο	85,385	90			

Πίνακας 91. Ανάλυσης διασποράς ANOVA για την αντίληψη των μαθητών σχετικά με την ενθάρρυνση φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών από το σχολείο, ανά τάξη

Οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο Bonferroni φανερώνουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών της Α' και της Γ' Λυκείου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Γ' Λυκείου

αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το σχολείο ενθαρρύνει την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων σε σύγκριση με τους μαθητές της Α΄ Λυκείου (Mean Difference = 1.103, $p = 0.008$).

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.

Bonferroni

(I) Τάξη που παρακολουθείς:	(J) Τάξη που παρακολουθείς:	Διαφορά Μέσου Όρου (I-J)	Τυπικό Σφάλμα α	p	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					KAT.OPI O	AN.OPIO
Α Λυκείου	Β Λυκείου	0,451	0,204	-0,088	-0,05	0,95
	Γ Λυκείου	1,103*	0,355	0,008	0,24	1,97
Β Λυκείου	Α Λυκείου	-0,451	0,204	0,088	-0,95	0,05
	Γ Λυκείου	0,651	0,360	0,221	-0,23	1,53
Γ Λυκείου	Α Λυκείου	-1,103*	0,355	0,008	-1,97	-0,24
	Β Λυκείου	-0,651	0,360	0,221	-1,53	0,23

Πίνακας 92. Σύγκριση μέσων όρων (Bonferroni) για την αντίληψη των μαθητών σχετικά με την ενθάρρυνση φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών από το σχολείο, ανά τάξη

Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα της αυξανόμενης συναισθηματικής ωρίμανσης και κοινωνικής συνοχής που παρατηρείται στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου, έχοντας μεγαλύτερη εμπειρία από το σχολικό πλαίσιο και πιο σταθερές κοινωνικές ομάδες, ενδέχεται να βιώνουν και να εκτιμούν θετικότερα το κλίμα συνεργασίας και φιλίας στο σχολείο τους.

6.8. Ανακεφαλαίωση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας

Η παρούσα ποσοτική μελέτη ανέδειξε πολύπλευρα χαρακτηριστικά της σχολικής εμπειρίας των μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, εστιάζοντας στη γνωστική εμπλοκή, την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, το σχολικό περιβάλλον, καθώς και στις ψυχοκοινωνικές και οικογενειακές επιρροές.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εκδηλώνουν ποικίλα ενδιαφέροντα, με ισορροπημένο προσανατολισμό μεταξύ θετικών και θεωρητικών μαθημάτων, γεγονός που καταδεικνύει την ύπαρξη πολυδιάστατων κινήτρων μάθησης. Η εσωτερική παρακίνηση, ιδίως το προσωπικό ενδιαφέρον, αποτελεί τον κύριο παράγοντα κινητοποίησης, συμβάλλοντας στην αυθεντική

διάθεση για μάθηση και δια βίου ανάπτυξη, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτονομίας (Deci & Ryan, 2000). Παράλληλα, σημαντική παραμένει η επιρροή εξωτερικών παραγόντων, όπως οι πανελλαδικές εξετάσεις και η επαγγελματική προοπτική, οι οποίοι αναδιαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των μαθητών.

Η επένδυση σε χρόνο προσωπικής μελέτης χαρακτηρίζεται από μέτρια αλλά σταθερή δέσμευση, η οποία ενισχύεται από την υψηλή ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση των μαθητών, γεγονός που συμβάλλει στην επιμονή και στη γνωστική εμπλοκή. Η πρόθεση των μαθητών να συνεχίσουν τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχεδόν καθολική, υπογραμμίζοντας τη σημαντικότητα της ακαδημαϊκής πορείας. Αντιθέτως, το χαμηλό ενδιαφέρον για την επαγγελματική κατάρτιση επισημαίνει την ανάγκη για ευρύτερη ενημέρωση σχετικά με εναλλακτικές μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης (OECD, 2021).

Η σχολική εμπειρία χαρακτηρίζεται από αποστασιοποίηση ή αρνητική στάση απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις διδακτικές μεθόδους και το ωρολόγιο πρόγραμμα, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για παιδαγωγικά τεκμηριωμένες, ευέλικτες και ενεργητικές προσεγγίσεις, καθώς και για την παιδαγωγική ενσωμάτωση της τεχνολογίας. Η εξάρτηση από εξωσχολικές μορφές υποστήριξης, κυρίως ιδιωτικά φροντιστήρια, αναδεικνύει τις ανισότητες που επιτείνει το εξεταστικοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα (Kassotakis & Verdis 2013).

Στο πεδίο της αξιολόγησης, διαπιστώνεται κυρίαρχη προτίμηση στην παραδοσιακή ετεροαξιολόγηση, ενώ παράλληλα αυξάνεται το ενδιαφέρον για συμμετοχικά και εναλλακτικά μοντέλα, όπως η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από συμμαθητές. Οι μαθητές εκφράζουν προτίμηση σε δημιουργικές, βιωματικές μεθόδους, υπογραμμίζοντας την ανάγκη απομάκρυνσης από το παραδοσιακό, αγχогόνο μοντέλο αξιολόγησης (Black & Wiliam, 2009).

Η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή είναι σχετικά ενεργή σε επίπεδο συλλογικών δραστηριοτήτων, αλλά η ουσιαστική εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων παραμένει περιορισμένη. Το γεγονός αυτό αποκαλύπτει έλλειμμα δημοκρατικών δομών, καθώς η μαθητική φωνή δεν λαμβάνεται επαρκώς υπόψη, γεγονός που υπονομεύει την ανάπτυξη κουλτούρας διαλόγου και συνεργασίας (Fielding, 2004).

Η αντίληψη των μαθητών για το σχολικό πλαίσιο είναι διχασμένη, με σημαντικά ποσοστά ουδετερότητας ή διαφωνίας ως προς τους σχολικούς κανόνες και την εφαρμογή τους, γεγονός που υπονομεύει το αίσθημα δικαιοσύνης και τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, η ενημέρωση των γονέων αξιολογείται θετικά, υποδηλώνοντας αποτελεσματική επικοινωνία, ενώ η έντονη συμμετοχή σε σχολικές δράσεις επιβεβαιώνει ευκαιρίες για κοινωνική εμπλοκή και ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοκρατικής υπευθυνότητας.

Σε ό,τι αφορά τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις, η ανάλυση ανέδειξε έμφυλες διαφορές, με τα κορίτσια να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και αρνητικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, στοιχείο που συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία (Eccles & Roeser, 2011· Herrmann et al., 2018). Η ποιότητα των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και η αντίληψη του σχολείου ως υποστηρικτικού χώρου σχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και τη θετική σχολική στάση.

Η ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων αναδεικνύει βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος που επηρεάζουν σημαντικά την ερμηνεία των υπόλοιπων αποτελεσμάτων. Η αυξημένη συμμετοχή των μαθητών των πρώτων τάξεων του Λυκείου δείχνει μεγαλύτερη διαθεσιμότητα και ενδεχομένως προθυμία εμπλοκής με ερευνητικές διαδικασίες, σε αντίθεση με τους τελειόφοιτους, οι οποίοι, λόγω των εξεταστικών πιέσεων, συμμετείχαν με μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων. Επιπλέον, η υπερεκπροσώπηση του θηλυκού φύλου πιθανώς συνδέεται με την παρατηρούμενη αυξημένη συμμετοχή των κοριτσιών σε σχολικές και ερευνητικές δραστηριότητες, γεγονός που ερμηνεύεται ως ένδειξη υψηλότερης σχολικής εμπλοκής (Eccles & Roeser, 2011). Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, με έμφαση στην ανώτατη εκπαίδευση και ιδιαίτερα στις μητέρες, αναδεικνύει την επιρροή της οικογενειακής δυναμικής στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Sirin, 2005).

Η ποσοτική διερεύνηση μέσω επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης παρείχε σαφή τεκμηρίωση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στον πληθυσμό αναφοράς. Ωστόσο, τα στατιστικά αποτελέσματα, αν και καθοριστικά για την κατανόηση των τάσεων και τη δοκιμή των ερευνητικών υποθέσεων, δεν επαρκούν για την πλήρη ερμηνεία των υποκειμενικών εμπειριών και των νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στο υπό μελέτη φαινόμενο. Για τον λόγο αυτό, η έρευνα προχώρησε στην εφαρμογή ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων, με στόχο την εμβάθυνση στα ποσοτικά ευρήματα, την αποκάλυψη νέων θεματικών και την κατανόηση των μηχανισμών που υποκρύπτονται πίσω από τις στατιστικές συσχετίσεις. Η μετάβαση αυτή επιτρέπει την ενσωμάτωση της αριθμητικής ακρίβειας με την αφηγηματική πολυπλοκότητα, ενισχύοντας την εγκυρότητα και την πλούτο των ερευνητικών συμπερασμάτων.

7. Θεματική ανάλυση ομάδων εστίασης

Έπειτα από την παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, η οποία ανέδειξε βασικές σχέσεις και τάσεις στα ποσοτικά δεδομένα, κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση των υποκειμενικών διαστάσεων του φαινομένου. Για τον σκοπό αυτό εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση διερευνητικών συζητήσεων μέσα στα πλαίσια των ομάδων εστίασης, μέσω της κωδικοποίησης, όπως περιγράφει ο Τσιώλης (2018), προκειμένου να αποτυπωθούν σε βάθος οι εμπειρίες, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Αρχικά, οι συζητήσεις των ομάδων μεταγράφηκαν επακριβώς σε γραπτό κείμενο, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα των δεδομένων. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανοικτή κωδικοποίηση, κατά την οποία αναδείχθηκαν βασικές έννοιες και επαναλαμβανόμενα μοτίβα, που ομαδοποιήθηκαν σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες μέσω συγκριτικής ανάλυσης.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας· τα αναφερόμενα ονόματα των μαθητών δεν είναι πραγματικά, αλλά αποτελούν ψευδώνυμα που χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για λόγους αναφοράς, σύμφωνα με τις δεοντολογικές αρχές που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Επιπλέον, ο αριθμός της κάθε ομάδας που παρατίθεται στο κείμενο αντιστοιχεί στον αριθμό της εκάστοτε ομάδας, ώστε να είναι δυνατή η αναγνωσιμότητα και η παρακολούθηση των δεδομένων χωρίς να παραβιάζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Η μεθοδική αυτή προσέγγιση επέτρεψε την εις βάθος κατανόηση των νοημάτων και των μηχανισμών που κρύβονται πίσω από τα στατιστικά ευρήματα, αποκαλύπτοντας την πολυπλοκότητα και τη δυναμική του φαινομένου. Τέλος, τα ευρήματα παρουσιάζονται οργανωμένα σε θεματικές ενότητες, εμπλουτισμένα με χαρακτηριστικά αποσπάσματα των λεγομένων των ομάδων εστίασης, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη ερμηνεία της σχολικής εμπειρίας και των σχετικών στάσεων των μαθητών/τριών.

7.1 Ποιοτική Αποτύπωση Μαθητικής Εμπειρίας

Στην επόμενη ενότητα της ποιοτικής ανάλυσης, θα εξεταστούν αναλυτικά οι εμπειρίες των μαθητών σε θεματικούς άξονες που αφορούν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία της σχολικής ζωής. Θα παρουσιαστούν τα ευρήματα ανά κατηγορίες, όπως η συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, η σχέση με τους εκπαιδευτικούς, η

αίσθηση ασφάλειας και ισότητας, καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής εμπειρίας. Η ανάλυση θα στηριχθεί σε χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, προκειμένου να αναδειχθούν τα υποκειμενικά νοήματα και οι προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών.

7.1.1 Θετικά Σημεία της Σχολικής Ζωής

Η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων ανέδειξε πολλαπλά θετικά στοιχεία της σχολικής ζωής, όπως τα βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές. Η συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, όπως οι όμιλοι και οι δράσεις, αποτελεί ένα από τα πιο θετικά και ουσιαστικά βιώματα που σχετίζονται με το σχολείο. Οι μαθητές εκτιμούν τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά σε δημιουργικές δραστηριότητες, εκτός του αυστηρού μαθησιακού πλαισίου:

- *Λουκάς (Ομάδα 3): «Τις δράσεις, οι οποίες είναι πολλές εδώ, πολύ περισσότερες από ό,τι σε άλλα σχολεία... έχουμε τη δυνατότητα να συμμετέχουμε σε πολλά πράγματα, π.χ., όμιλοι.»*

- *Ελένη (Ομάδα 5): «...απολαμβάνω τους ομίλους, γιατί δεν υπάρχουν οι κανόνες που έχει μια τάξη και περνάμε καλά»*

Οι δραστηριότητες αυτές ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις δεξιότητες συνεργασίας, προσφέροντας ένα περιβάλλον μεγαλύτερης ελευθερίας και δημιουργικής έκφρασης, όπου οι μαθητές νιώθουν περισσότερο "ο εαυτός τους":

- *Νίκος (Ομάδα 5): «...συμφωνώ με την Κ σε αυτό που είπε ότι δεν έχουν τους κανόνες ενός κανονικού μαθήματος. Θεωρώ ότι έτσι θα έπρεπε να είναι το ιδανικό σχολείο»*

Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης μέσα στις δράσεις συμβάλλει όχι μόνο στην ενίσχυση της γνώσης αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών:

- *Μαρία (Ομάδα 2): «.Με κάποιους καθηγητές είμαστε συνδεδεμένοι λόγω των ομίλων, γιατί περνάμε και περισσότερη ώρα μαζί τους.»*

Επιπλέον, οι μαθητές εκτιμούν ιδιαίτερα την υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών, καθώς τους βλέπουν "κοντά" τους και διαθέσιμους για διάλογο:

• *Κώστας (Ομάδα 3): «Οι καθηγητές είναι πολύ κοντά μας και οι δράσεις πολύ ωραίες! Μπορούμε να μιλήσουμε όταν μας απασχολεί κάτι.»*

Οι όμιλοι λειτουργούν ως πλαίσιο κοινωνικοποίησης, προωθούν τη συνεργασία και την επικοινωνία και προσφέρουν ευκαιρίες για βιωματική μάθηση. Αυτά τα θετικά στοιχεία ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν και δημιουργούν ένα υποστηρικτικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, η ποιοτική διερεύνηση καταδεικνύει ότι οι μαθητές εκτιμούν ένα σχολικό περιβάλλον που προάγει τη συνεργασία, την έκφραση, τη συμμετοχή και τη θετική σχέση με τους εκπαιδευτικούς – στοιχεία που, πέρα από την ακαδημαϊκή επιτυχία, ενισχύουν τη συνολική εμπειρία της σχολικής ζωής.

7.1.2 Αρνητικά Στοιχεία – Δυσκολίες και Προβληματισμοί Μαθητών

Η ποιοτική διερεύνηση των εμπειριών των μαθητών ανέδειξε σημαντικά ζητήματα και ελλείψεις που επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους καθημερινότητα. Παρά το γενικά θετικό κλίμα, εντοπίζονται παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνολική εμπειρία και τη διάθεση για συμμετοχή.

Ένα από τα κύρια ζητήματα αφορά την αντιλαμβανόμενη άνιση μεταχείριση από πλευράς εκπαιδευτικών. Μαθητές αναφέρουν ότι κάποιοι καθηγητές δείχνουν προτίμηση σε συγκεκριμένα άτομα, προκαλώντας απογοήτευση και αίσθημα αδικίας:

• *Αλέξανδρος (Ομάδα 3): «Υπάρχουν πάντα διακρίσεις...»*

Χαρακτηριστικός διάλογος:

• *Κατερίνα (Ομάδα 6): «Οι καθηγητές των ομίλων τούς φέρονται πιο όμορφα ... να το πω... όχι ότι κάνουν διακρίσεις, αλλά είναι δεμένοι και έχουν μεγαλύτερη οικειότητα.»*

• *Ηλίας (Ομάδα 6): «Να πούμε και την άλλη πλευρά, ότι γίνονται διακρίσεις εις βάρος των παιδιών που είναι στους ομίλους από καθηγητές που δεν τους αρέσουν αυτά που κάνουν στους ομίλους»*

Παράπονα εκφράζονται και για τη στάση και τον τρόπο διδασκαλίας ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών:

- *Δημήτρης (Ομάδα 3): «Αυτό που με ενοχλεί είναι η συμπεριφορά ενός-δύο καθηγητών. Δεν μπαίνουν καθόλου στη θέση του μαθητή.»*
- *Μυρτώ (Ομάδα 4): «Με μερικούς καθηγητές και με τους τρόπους διδασκαλίας. Ίσως γενικά να υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός.»*

Η αίσθηση ανταγωνισμού και πίεσης ενισχύεται σε ορισμένους τομείς, ενώ αναφέρονται προβλήματα στην επικοινωνία και την οργάνωση, όπως η διαχείριση των κενών του ωρολογίου προγράμματος:

- *Λουκάς (Ομάδα 3): «...το ότι δε μας ειδοποιούν όταν έχουμε κενό την πρώτη ώρα...»*

Τα παραπάνω ζητήματα μειώνουν την εμπιστοσύνη των μαθητών προς το σχολείο και δυσκολεύουν τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Η έλλειψη συνέπειας, η αδιαφορία από ορισμένους εκπαιδευτικούς και η αίσθηση αδικίας δημιουργούν συνθήκες που υπονομεύουν τη συναισθηματική ασφάλεια και τη συμμετοχή των μαθητών.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ύπαρξη θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η αίσθηση δικαιοσύνης, αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών και τη δημιουργία σχολείων που προάγουν την ισότητα και την κοινωνική συνοχή (Pianta, 1999· Wentzel, 2003). Η απουσία αυτών των παραμέτρων μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα απομόνωσης, ματαίωσης και αποξένωσης από τη σχολική κοινότητα.

Συμπερασματικά, οι μαθητές εντοπίζουν ως σημαντικές δυσκολίες:

1. Τις διακρίσεις και την άνιση αντιμετώπιση,
2. Τις ελλείψεις στην επικοινωνία και στην κατανόηση από πλευράς εκπαιδευτικών,
3. Την ύπαρξη ανταγωνιστικού κλίματος και την πίεση για απόδοση,

Η καταγραφή αυτών των προβληματισμών καθίσταται ιδιαίτερα χρήσιμη για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που στοχεύουν σε ένα πιο υποστηρικτικό, δίκαιο και συμπεριληπτικό σχολείο.

7.2 Κίνητρα Φοίτησης και Σκοπός της Σχολικής Παρουσίας

Η ανάλυση των συνεδριάσεων των ομάδων εστίασης των μαθητών αποκαλύπτει ποικίλα κίνητρα που καθορίζουν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Αν και η προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις φαίνεται να αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο:

Ελένη (Ομάδα 3): «Πηγαίνω σχολείο για να προετοιμαστώ για τις εξετάσεις.»

Το σχολείο αναγνωρίζεται τόσο ως εκπαιδευτικό μέσο όσο και ως σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης και προσωπικής ανάπτυξης.

Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών συνδέει την καθημερινή παρουσία τους στο σχολείο με την επιδίωξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της επαγγελματικής προοπτικής:

Μυρτώ (Ομάδα 3): «...να αποκτήσουμε γνώσεις... κοινός στόχος όλων μας είναι οι πανελλήνιες...»

Γιώργος (Ομάδα 4): «Γενικά είναι ένα μέσο για τις πανελλήνιες και το μέλλον, οπότε είναι απαραίτητο.»

Η έμφαση αυτή καταδεικνύει τον έντονο προσανατολισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις εισαγωγικές εξετάσεις, γεγονός που ενισχύει το αίσθημα πίεσης και ανταγωνισμού.

Ωστόσο, η έρευνα αποκαλύπτει ότι για πολλούς μαθητές, η φοίτηση στο σχολείο έχει και προσωπική και συναισθηματική αξία, καθώς το σχολικό περιβάλλον προσφέρει σταθερότητα, επικοινωνία και χώρο κοινωνικής επαφής:

Νίκη (Ομάδα 4): «Θέλω να μάθω πράγματα. Ξυπνάω χαρούμενη το πρωί για να έρθω. Είναι ένα περιβάλλον που μου αρέσει.»

Άννα (Ομάδα 5): «το σχολείο μας προάγει ένα ασφαλές περιβάλλον, που ξέρω αν με κάνει κάποιος bullying, θα υπάρχει μια προστασία»

Η ανάγκη για κοινωνική ένταξη, η δημιουργία σχέσεων και η αίσθηση του «ανήκειν» λειτουργούν ως ισχυρά κίνητρα, ειδικά σε ένα αναπτυξιακό στάδιο όπου η ταυτότητα και η αυτοεκτίμηση διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Παράλληλα, ορισμένοι μαθητές αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και την ποικιλία στο περιεχόμενο των μαθημάτων ως στοιχείο που ενισχύει το ενδιαφέρον και προσδίδει νόημα στη σχολική ζωή:

Κώστας (Ομάδα 4): «Έχουμε μια ποικιλία στα σχολικά μαθήματα..»

Συνοψίζοντας, τα βασικά κίνητρα φοίτησης όπως αναδείχθηκαν είναι:

1. Η απόκτηση γνώσεων και η προετοιμασία για τις πανελλήνιες εξετάσεις,
2. Η κοινωνικοποίηση, η δημιουργία σχέσεων και η συναισθηματική σύνδεση με το σχολικό περιβάλλον,
3. Η προσωπική ευχαρίστηση και η θετική εμπειρία μέσα στη σχολική καθημερινότητα.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η εμπειρία του σχολείου δεν περιορίζεται σε έναν αμιγώς εκπαιδευτικό ρόλο, αλλά διαμορφώνεται μέσα από ένα σύνθετο δίκτυο ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών παραγόντων.

7.3 Σχέσεις στο Σχολικό Περιβάλλον

Η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, η εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς και η δυνατότητα να εκφράζονται αυθεντικά οι μαθητές επηρεάζουν τη συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την αίσθηση ασφάλειας στην τάξη. Μέσα από τις αφηγήσεις των μαθητών αναδεικνύονται τόσο οι θετικές πτυχές των σχέσεων όσο και οι δυσκολίες, όπως η ανισότητα στην αντιμετώπιση, η αποστασιοποίηση ή οι περιορισμοί στην έκφραση του ατόμου, προσφέροντας μια πλήρη εικόνα για την κοινωνική διάσταση της σχολικής ζωής.

7.3.1. Σχέσεις με Εκπαιδευτικούς

Από τις αφηγήσεις των μαθητών προκύπτει ότι οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζουν ανομοιογένεια. Πολλοί μαθητές αναγνωρίζουν θετικά χαρακτηριστικά σε αρκετούς καθηγητές, όπως προθυμία, κατανόηση και ενσυναίσθηση, γεγονός που ενισχύει την εμπιστοσύνη και το θετικό κλίμα στην τάξη:

Συντονιστής: Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις με τους καθηγητές σας;

- *Ελένη (Ομάδα 3): «Είναι πολύ κοντινές... Είναι άνθρωποι χαρούμενοι, πρόθυμοι, επικρατεί ένα ωραίο κλίμα.»*
- *Μυρτώ (Ομάδα 4): «Σου μιλάνε λες κι είναι γονείς σου... είναι πρόθυμοι να σε βοηθήσουν.»*
- *Γιώργος (Ομάδα 5): «Υπάρχουν καθηγητές που είναι αρκετά κοντά μας.»*

Η ύπαρξη ανθρώπινης προσέγγισης φαίνεται να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση ασφάλειας των μαθητών. Όταν ο διδάσκων δείχνει ενσυναίσθηση, σεβασμό και ειλικρινές ενδιαφέρον, ενισχύεται η σχέση εμπιστοσύνης και δημιουργείται ένα πλαίσιο ασφάλειας, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να κάνουν λάθη, να ζητήσουν βοήθεια και να εκφραστούν χωρίς φόβο κριτικής.

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις εκφράζονται παράπονα για ψυχρή ή απόμακρη στάση εκπαιδευτικών, που λειτουργεί αποτρεπτικά στη συμμετοχή και στην ανοιχτή επικοινωνία:

- *Νίκη (Ομάδα 5): «Δεν ακούν τη γνώμη μας αρκετά και δεν σκέφτονται πραγματικά.»*
- *Δημήτρης (Ομάδα 1): «Κάποιοι δεν τις (απόψεις) εκτιμούν, δεν θέλουν να τις ακούσουν καθόλου»*
- *Σοφία (Ομάδα 3): «...υπάρχουν και κάποιοι άλλοι στους οποίους δε νιώθω άνετα να μιλάω»*

Αυτή η διττή εικόνα καταδεικνύει τη σημασία του εκπαιδευτικού ρόλου πέρα από τη διδασκαλία, υπογραμμίζοντας ότι η διάθεση για επικοινωνία και η ικανότητα

δημιουργίας θετικού συναισθηματικού κλίματος παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή εμπειρία.

7.3.2. Σχέσεις με Συμμαθητές

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών περιγράφονται γενικά ως **θετικές και υποστηρικτικές**, με κυρίαρχα στοιχεία την ομαδικότητα, τη συνεργασία και την αποδοχή. Πολλοί μαθητές αναφέρουν ότι νιώθουν μέλη της σχολικής ομάδας και ότι μπορούν να συνεργαστούν ακόμη και με άτομα εκτός του στενού κύκλου των φίλων τους:

Συντονιστής: Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις με τους συμμαθητές σας;

- *Μαρία (Ομάδα 4): «Υπάρχει το ομαδικό πνεύμα. Όλοι είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, ακόμη κι αν δεν κάνουν παρέα στο προαύλιο.»*
- *Πέτρος (Ομάδα 3): «Γενικά, με τους περισσότερους έχω πολύ καλές σχέσεις. Θεωρώ πως είμαστε λίγο τυχεροί σε αυτό.»*
- *Άννα (Ομάδα 6): «Υπάρχει ένα μεγαλύτερο δέσιμο μεταξύ των παιδιών που είναι σε ομίλους.»*

Η συμμετοχή σε σχολικούς ομίλους και δραστηριότητες προάγει περαιτέρω τη συνοχή και ενισχύει τη σύνδεση μεταξύ των μαθητών, ακόμα και μεταξύ όσων προηγουμένως δεν είχαν κοινωνική επαφή.

- *Νίκος (Ομάδα 3): «...στο άλλο σχολείο δεν είχα τόσο καλές σχέσεις, ενώ εδώ γνώρισα άτομα μέσα από τους ομίλους.»*
- *Σοφία (Ομάδα 5): «Μου επιτρέπουν (στους ομίλους) κατ' αρχάς να αλληλεπιδράσω με άλλα άτομα, το οποίο δε θα έκανα κανονικά. Τα μισά άτομα από εδώ πέρα δε θα τα γνώριζα αν δεν είχα γραφτεί στους ομίλους.»*
- *Ισμήνη (Ομάδα 2): «...μέσα από τους ομίλους κάνουμε περισσότερες φιλίες, γνωρίζουμε περισσότερα άτομα, κοινωνικοποιούμαστε και μας δίνεται η ευκαιρία να κάνουμε κάτι εξωσχολικό»*

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι υγιείς σχέσεις μεταξύ μαθητών αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ευημερία στο σχολείο και την αποτροπή φαινομένων

κοινωνικού αποκλεισμού. Η κοινωνική υποστήριξη και η αίσθηση αποδοχής ενισχύουν όχι μόνο το ψυχολογικό κλίμα, αλλά και τη μαθησιακή διάθεση των μαθητών.

Η κοινωνική συνοχή, που ενισχύεται μέσω κοινών εμπειριών, καλλιεργεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και λειτουργεί προστατευτικά απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού.

7.3.3. Ισότητα και Δίκαιη Μεταχείριση στο Σχολείο

Η ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα, το οποίο αναδείχθηκε μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Πολλοί μαθητές εξέφρασαν την αίσθηση ότι δεν αντιμετωπίζονται όλοι με τον ίδιο τρόπο, γεγονός που δημιουργεί απογοήτευση ή αίσθημα αδικίας. Ενδεικτικά, αναφέρθηκαν:

- *Ελένη (Ομάδα 3): «Υπάρχουν πάντα διακρίσεις...»*
- *Γιώργος (Ομάδα 6): «Τα παιδιά που είναι στους ομίλους δεν έχουν την ίδια αντιμετώπιση από όλους τους καθηγητές είτε θετικά είτε αρνητικά. Οι καθηγητές των ομίλων τούς φέρονται πιο όμορφα ... να το πω... όχι ότι κάνουν διακρίσεις, αλλά είναι δεμένοι και έχουν μεγαλύτερη οικειότητα»*
- *Μαρίνα (Ομάδα 2): «(Δεν απολαμβάνω)Κάποιες διακρίσεις από τους καθηγητές. Οι βαθμοί μπαίνουν με βάση το πόσο ο καθηγητής συμπαθεί τον μαθητή.»*
- *Βασίλης (Ομάδα 1): «Είναι αισθητές (οι διακρίσεις), αλλά πιστεύω ότι διακρίσεις θα υπήρχαν σε οποιαδήποτε σχολεία. Απλά ίσως κάποιοι καθηγητές το κάνουν πιο έντονα»*

Η εμπειρία της ανισότητας δεν εκφράζεται μόνο μέσα από γενικά συναισθήματα, αλλά φαίνεται ξεκάθαρα σε συγκεκριμένες περιστάσεις της σχολικής ζωής. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συμμετοχή σε ομίλους ή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, όπου γίνεται αντιληπτό ότι ορισμένοι μαθητές απολαμβάνουν περισσότερη καθοδήγηση ή υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δημιουργεί την αίσθηση ότι δεν υπάρχει πάντα ίση μεταχείριση. Την προβληματική αυτή αποτυπώνει ο παρακάτω διάλογος:

- *Άννα (Ομάδα 1): «..αλλά θα έπρεπε να βρούμε έναν τρόπο ο οποίος να μας βοηθάει όλους, και τους καθηγητές και τους μαθητές, ώστε να μην υπάρχουν ούτε διακρίσεις*

ούτε συμπάθειες ούτε τίποτα, γιατί ο καθηγητής είναι εδώ για να κρίνει αντικειμενικά και όχι υποκειμενικά.»

- *Δημήτρης (Ομάδα 1): «Μέσα στην τάξη, γιατί παντού γίνονται διακρίσεις, όπως είπες, απλά εδώ με τους ομίλους γίνονται πιο αισθητά.»*

Η αντιληπτή έλλειψη ισότητας επηρεάζει την ψυχολογία των μαθητών, μειώνει τη διάθεση για συμμετοχή και ενδέχεται να ενισχύει τον ανταγωνισμό ή την απομόνωση. Η ισότιμη μεταχείριση και η προσοχή στις ανάγκες όλων των μαθητών θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, που ενισχύει την εμπιστοσύνη, την κοινωνική συνοχή και την ίση πρόσβαση στις ευκαιρίες μάθησης. Οι μαρτυρίες αυτές δείχνουν πως η εμπειρία της σχολικής καθημερινότητας επηρεάζεται καθοριστικά από το πόσο δίκαιη και ανοιχτή είναι η στάση των εκπαιδευτικών.

7.3.4 Αυθεντικότητα και ευκαιρίες για έκφραση στο Σχολείο

Η δυνατότητα των μαθητών να παραμένουν αυθεντικοί και να εκφράζουν τον πραγματικό τους εαυτό στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό δείκτη για την ποιότητα της σχολικής ζωής και τη συναισθηματική τους ασφάλεια.

Αρκετοί μαθητές δηλώνουν πως νιώθουν ελεύθεροι να είναι ο εαυτός τους, είτε λόγω της στήριξης από συνομηλίκους, είτε λόγω της δικής τους σταθερής προσωπικότητας:

- *Μαρία (Ομάδα 3): «Ναι, γιατί υπάρχουν πολλά άτομα που μπορώ να ανοιχτώ...»*
- *Γιώργος (Ομάδα 3): «Είναι κι ο χαρακτήρας μου τέτοιος, και στο σχολείο δεν αλλάζει αυτό.»*
- *Νίκος (Ομάδα 3): «Κι εγώ θα έλεγα ότι είμαι ο εαυτός μου. Κι αυτό πιστεύω ότι είναι το καλύτερο για ένα σχολείο, να μπορείς να μην κρύβεσαι. Αν και στο μάθημα δεν μπορείς φυσικά να κάνεις ό τι έξω στην αυλή.»*

Ωστόσο, κάποιοι άλλοι παρουσιάζονται πιο επιφυλακτικοί, συνδέοντας την αυθεντικότητα με την ασφάλεια της κοινωνικής обстановικής:

- *Ελένη (Ομάδα 4): «Εξαρτάται με ποιον είσαι.»*

Τέλος, καταγράφεται και η άποψη ότι η ηλικιακή φάση της εφηβείας επηρεάζει την αίσθηση ταυτότητας και κατ' επέκταση την αυθεντικότητα:

- *Έλσα (Ομάδα 4): «Είμαστε σε ηλικία που προσπαθούμε να ανακαλύψουμε τον εαυτό μας.»*

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι, ενώ ένα μέρος των μαθητών βιώνει θετικά την ελευθερία της αυθεντικής έκφρασης, υπάρχει και ένα ποσοστό που προσαρμόζεται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο ή την ομάδα στην οποία ανήκει. Η αυθεντικότητα στο σχολείο δεν είναι δεδομένη – εξαρτάται από το συνολικό κλίμα αποδοχής, τις σχέσεις με συνομηλίκους και καθηγητές, αλλά και την εσωτερική ωρίμανση των μαθητών.

7.4 Η Έννοια της Μάθησης και οι Διδακτικές Προσεγγίσεις

Το υποκεφάλαιο αυτό εξετάζει την αντίληψη των μαθητών για τη μάθηση και τις εμπειρίες τους από τις διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο σχολείο. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι εξής θεματικές:

1. Η Έννοια της Μάθησης από την Οπτική των Μαθητών
2. Μέθοδοι Διδασκαλίας
3. Εμπόδια στη Μάθηση
4. Τι Θέλουν να Μάθουν οι Μαθητές
5. Παράγοντες που Διευκολύνουν τη Μάθηση

7.4.1 Η Έννοια της Μάθησης από την Οπτική των Μαθητών

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια πολύπλευρη διαδικασία, που δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό κομμάτι, αλλά περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων και τη σύνδεση με την πραγματική ζωή. Ενδεικτικά, στην ερώτηση του συντονιστή της ομάδας, «*Τι σημαίνει για εσάς μάθηση;*», αναφέρουν:

- *Ελένη (Ομάδα 4): «Μάθηση είναι να γυρνάω στο σπίτι και να μπορώ να πω στη μαμά μου τι μάθαμε και να το καταλάβει κι εκείνη.»*
- *Μυρτώ (Ομάδα 4): «Οτιδήποτε καινούριο σου χαρίζει εφόδια το θεωρώ μάθηση... ακόμη και μια φορολογική δήλωση.»*
- *Γιώργος (Ομάδα 2): «Μάθηση είναι δύναμη... όσο μαθαίνεις περισσότερα, σου ανοίγονται πόρτες για το μέλλον.»*
- *Νίκη (Ομάδα 5): «Να αποκτούμε γνώσεις αλλά και δεξιότητες... κάτι που μπορείς να εφαρμόσεις στην καθημερινή σου ζωή.»*

- *Φαίδων (Ομάδα 6): «Να αποκομίζεις κάτι από το μάθημα και αυτό να μπορείς να το εξηγήσεις σε κάποιον άλλον».*

Η μάθηση εκλαμβάνεται όχι μόνο ως μετάδοση γνώσεων, αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης και προσωπικής ανάπτυξης, με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή. Σύμφωνα με τον Freire, η «τραπεζική αντίληψη» της εκπαίδευσης περιγράφει μια παθητική διαδικασία, όπου ο δάσκαλος «καταθέτει» έτοιμες γνώσεις και ο μαθητής τις αποθηκεύει χωρίς κριτική επεξεργασία. Συνολικά, οι απόψεις των μαθητών δείχνουν ότι συνυπάρχουν και οι δύο αντιλήψεις: από τη μια, η παραδοσιακή τραπεζική προσέγγιση της γνώσης ως «κατάθεσης»· από την άλλη, μια πιο κριτική και βιωματική κατανόηση της μάθησης ως ενδυνάμωσης, δράσης και μετασχηματισμού.

7.4.2. Μέθοδοι Διδασκαλίας

Οι μαθητές διακρίνουν διαφορές μεταξύ μαθημάτων, ανάλογα με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζεται. Στην ερώτηση του συντονιστή σχετικά με το πώς βιώνουν τη διδασκαλία, αναφέρουν:

- *Δημήτρης (Ομάδα 4): « (Σε κάποια μαθήματα) οι μέθοδοι είναι προοδευτικές, σε άλλα παραμένουν παραδοσιακές.»*
- *Κατερίνα (Ομάδα 4): «Δεν είναι τόσο μαθητοκεντρικές...» και συμπληρώνεται από τον προηγούμενο μαθητή : «απλά το γράφουν στον πίνακα, χωρίς εξήγηση.»*
- *Ανδρέας (Ομάδα 3): «Προσπαθούν να εφαρμόσουν καινούριες μεθόδους, αλλά το σύστημα πιέζει να βγει η ύλη.»*

Παρά τις προσπάθειες και τις καλές προθέσεις, παρατηρείται μια έλλειψη ουσιαστικής εστίασης στις ανάγκες των μαθητών, καθώς το εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται να καθορίζεται από την ύλη και την αξιολόγηση, περιορίζοντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία. Συνολικά, το απόσπασμα καταδεικνύει ότι η ελληνική σχολική πραγματικότητα ταλαντεύεται ανάμεσα σε παραδοσιακές πρακτικές αναπαραγωγής γνώσης και σε προσπάθειες για κριτική, ενεργητική μάθηση, οι οποίες όμως συχνά πνίγονται κάτω από το βάρος της «ύλης».

7.4.3. Εμπόδια στη Μάθηση

Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν αρκετά εμπόδια που παρεμποδίζουν την ουσιαστική κατανόηση και την αποτελεσματική συμμετοχή στο μάθημα. Το γεγονός αυτό στηρίζεται στα παρακάτω αποσπάσματα:

Συντονιστής: Τι είναι αυτό που εμποδίζει τη μάθησή σας εδώ στο σχολείο;

- *Μαρία (Ομάδα 4): «Το μάθημα γίνεται γρήγορα και δεν μπορούμε να το καταλάβουμε.»*
- *Πέτρος (Ομάδα 4): «Είναι πολύ θεωρητικό... με βοηθάει να οπτικοποιώ τα πράγματα.»*
- *Άννα (Ομάδα 4): «Ο μεγάλος όγκος ύλης και οι εξετάσεις δημιουργούν πίεση... δεν κατανοούμε ουσιαστικά.»*
- *Βάσια (Ομάδα 1): «Παίζει ρόλο και ο ρυθμός του μαθητή, δηλαδή δεν μπορεί να τρέχει τα μαθήματα απλά για να βγει μια ύλη»*
- *Ελένη (Ομάδα 2): «Τώρα οι περισσότεροι καθηγητές τρέχουν για να βγάλουν την ύλη που είναι πολύ μεγάλη».*
- *Νίκος (Ομάδα 3): «Επικεντρωνόμαστε πολύ στους βαθμούς και χάνουμε την ουσία.»*
- *Σοφία (Ομάδα 3): «Οι μαθητές που κάνουν φασαρία εμποδίζουν τη ροή του μαθήματος.»*

Γίνεται εμφανές ότι η πίεση του χρόνου, η θεωρητική προσέγγιση, ο όγκος της ύλης και η υπερβολική έμφαση στην επίδοση λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες, οδηγώντας συχνά σε επιφανειακή μάθηση.

7.4.4. Τι Θέλουν να Μάθουν οι Μαθητές

Οι μαθητές εκφράζουν την ανάγκη για πιο ρεαλιστικά και χρήσιμα μαθήματα, που να ανταποκρίνονται στις καθημερινές και μελλοντικές τους ανάγκες, υπερβαίνοντας τα στενά όρια της εξεταστέας ύλης. Παρατίθενται αποσπάσματα:

Συντονιστής: Τι θα θέλατε να μάθετε στο σχολείο;

- *Χρήστος (Ομάδα 2): «Ένα μάθημα για τον επαγγελματικό προσανατολισμό... για τον κάθε μαθητή προσωπικά.»*
- *Κώστας (Ομάδα 5): «Να τονίσω ότι πρέπει να μπει (στην ύλη) η πρόσφατη ιστορία, αφού ψηφίζουμε κιόλας», συμπληρώνοντας η*

- *Μυρτώ (Ομάδα 5): «Αυτή η ιστορία δεν είναι και τόσο παλιά. Δεν υπάρχει ακόμη το περιθώριο για να γραφτεί η πολύ πρόσφατη ιστορία.»*
- *Ιωάννα (Ομάδα 5): «Πώς να μαγειρεύουμε, να κάνουμε φορολογική δήλωση, να είμαστε ενεργοί πολίτες.»*
- *Μαρίνα (Ομάδα 4): «Κάτι που έχει να κάνει με την ψυχολογία.»*
- *Βασίλης (Ομάδα 3): «Μουσική, καλλιτεχνικά, γενικότερα ό,τι δεν υπάρχει στο ελληνικό Λύκειο. Όπως υπάρχει νόημα να μαθαίνουμε αρχαία, μαθηματικά, χημεία, φυσική, υπάρχει και ουσία στις τέχνες, γιατί είναι κάτι που σε κάνει να καλλιεργείς πνευματικά και να εκφράζεις περισσότερο τον εαυτό σου.»*
- *Άννα (Ομάδα 4): «Θα ήθελα να υπάρχουν μαθήματα πρακτικά για τη ζωή. Να υπάρχουν και κατευθύνσεις από το Γυμνάσιο.»*
- *Κώστας (Ομάδα 3): «θα ήθελα να μάθω αγγειοπλαστική.»*

Οι απαντήσεις τους αναδεικνύουν ότι επιζητούν ένα σχολείο που να προετοιμάζει ουσιαστικά για τη ζωή:

- με πρακτικές δεξιότητες (μαγείρεμα, διαχείριση οικονομικών, συμμετοχή στην κοινωνία),
- με ψυχολογική στήριξη και αυτογνωσία,
- αλλά και με δημιουργικές διεξόδους (μουσική, καλλιτεχνικά), που συχνά παραγκωνίζονται από το πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού Λυκείου.

Οι μαθητές εκφράζουν έντονα την ανάγκη για την ένταξη μαθημάτων που σχετίζονται με την πραγματική ζωή και την προσωπική ανάπτυξη στο σχολικό πρόγραμμα. Αντιλαμβάνονται πως το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα εστιάζει κυρίως στην εξεταστέα ύλη, παραμελώντας πρακτικά και δημιουργικά αντικείμενα που μπορούν να ενισχύσουν την αυτονομία και την καθημερινή επάρκεια.

Χαρακτηριστικές φράσεις που υπογραμμίζουν αυτή τη διάσταση:

- *Νίκος (Ομάδα 2): «πιο βιωματικές μέθοδοι, όπως προανέφερα για την Πολιτική Παιδεία και αν χρησιμοποιούνταν και πρακτική. Π.χ., στη φυσική με πειράματα..»*
- *Σοφία (Ομάδα 2): «Τα μαθαίνεις μια φορά αλλά δεν τα κατακτάς. Δεν τα κρατάς. Και πάλι εδώ φταίει το σύστημα.»*

- Δημήτρης (Ομάδα 3): «(Θα ήθελα) Να επιλέγουμε δηλαδή κάποια μαθήματα που θέλουμε να κάνουμε »
- Γιώργος και Σοφία (Ομάδα 2): « Πιο σημαντικά για τη ζωή μας πράγματα. -Life skills.

Μέσα από τις αφηγήσεις των μαθητών αναδεικνύεται έντονα η ανάγκη για έναν ανασχεδιασμό της διδασκαλίας, με έμφαση στη βιωματική και ενεργητική μάθηση. Η παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική προσέγγιση, που βασίζεται κυρίως στην αποστήθιση και την αναπαραγωγή τυποποιημένης γνώσης, φαίνεται να λειτουργεί αποθαρρυντικά και να περιορίζει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι μαρτυρίες αυτές υποδηλώνουν ότι το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας συχνά αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών και να προωθήσει ουσιαστική κατανόηση. Η απομνημόνευση παρουσιάζεται όχι ως εργαλείο μάθησης, αλλά ως εμπόδιο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και προσωπικής εμπλοκής.

7.4.5. Παράγοντες που Διευκολύνουν τη Μάθηση

Σύμφωνα με τους μαθητές, η μάθηση διευκολύνεται όταν γίνεται βιωματική, όταν ενισχύεται η προσωπική εμπλοκή, και όταν οι διδασκαλίες περιλαμβάνουν παραδείγματα και πρακτικές εφαρμογές. Ακολουθούν αποσπάσματα:

Συντονιστής: Τι είναι αυτό που θα διευκόλυνε τη μάθηση στο σχολείο;

- Ελένη (Ομάδα 1): «το μάθημα να αντανakλά την πραγματικότητα που ζούμε λίγο σήμερα, να μην είναι τόσο παλιομοδίτικο παραδοσιακό και τυποποιημένο.»
- Δημήτρης (Ομάδα 4): «Με βοηθάει όταν βλέπω ή κάνω κάτι πρακτικό – όχι μόνο να το ακούω.»

Οι μαθητές προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα, εστιάζοντας εκτός από τη βιωματική μάθηση, στη συνεργασία και στην εναλλακτική αξιολόγηση:

- Μαρίνα (Ομάδα 3): «Με βοηθάει η οπτικοποίηση. Να γίνονται πρακτικά κάποια πράγματα.»
- Πέτρος (Ομάδα 1): «Θα ήθελα να εργαζόμαστε σε ομάδες.»

- *Σοφία (Ομάδα 3): «Ίσως θα ήταν καλύτερο να υπήρχαν πρότζεκτ και όχι τόσο εργασία για το σπίτι και όλη η δουλειά να γίνεται στο σχολείο ουσιαστικά...»*

Αναδεικνύεται η επιθυμία για μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, όπου η εμπλοκή, η δημιουργικότητα και η συνεργασία θα αντικαταστήσουν την παθητική αποστήθιση. Οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως μια ενεργή διαδικασία, στην οποία θα ήθελαν να συμμετέχουν με ουσιαστικό και πρακτικό τρόπο.

Οι προτάσεις τους αποτελούν μια σαφή κριτική στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, εκφράζοντας ταυτόχρονα έναν οραματικό λόγο για μια εκπαίδευση περισσότερο προσανατολισμένη στις ανάγκες της εποχής. Ζητούν ένα σχολείο ζωντανό, λειτουργικό και ανοιχτό στις εμπειρίες και στις δεξιότητες ζωής, ικανό να τους καθοδηγήσει τόσο ακαδημαϊκά όσο και προσωπικά.

Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη διάσταση ανάμεσα στις ανάγκες των μαθητών και τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η φωνή τους αποτυπώνει την επιθυμία για μια εκπαίδευση ουσίας, βιωματική και σύγχρονη, που να προάγει όχι μόνο τη γνώση, αλλά και την αυτογνωσία, την αυτονομία και τη σύνδεση με την πραγματική ζωή

7.5. Συμμετοχή στη Λήψη Αποφάσεων και Δημοκρατία στο Σχολείο

Παρά την ύπαρξη θεσμικών πλαισίων, όπως οι μαθητικές συνελεύσεις, πολλοί μαθητές εκφράζουν την αίσθηση ότι η συμμετοχή τους στις αποφάσεις είναι περισσότερο τυπική παρά ουσιαστική.

Οι ερωτήσεις του συντονιστή επικεντρώθηκαν γενικά στο θέμα της συμμετοχής και της λήψης αποφάσεων, όπως για παράδειγμα:

- *«Σκεφτείτε και περιγράψτε μια πραγματική περίπτωση που σας ζητήθηκε να εκφράσετε τη γνώμη σας πριν παρθεί μια σχολική απόφαση. Λήφθηκε τελικά υπόψη η γνώμη που εκφράσατε; Εφαρμόστηκαν τυχόν προτάσεις σας; Πώς το γνωρίζετε αυτό;»*
- *«Ενδιαφέρονται οι καθηγητές για τις απόψεις σας;»*

Οι μαθητές συμμετείχαν σε διάλογο γύρω από αυτά τα ερωτήματα, καταθέτοντας εμπειρίες και παραδείγματα που υπογραμμίζουν την περιορισμένη ουσιαστική συμμετοχή τους.

Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω φράσεις των μαθητών:

- *Ελένη (Ομάδα 2): «Δε με ρωτάνε καν κάποια πράγματα. Το προεδρείο και κανα δυο άλλα άτομα έχουν κάνει δική τους ομαδική και μιλούν μόνοι τους για το τι θα κάνουν στο σχολείο. Τα άλλα μέλη δεν ενεργούν καθόλου»*
- *Νίκος (Ομάδα 3): «Ζητήσαμε για τις κουρτίνες αλλά δεν έγινε κάτι.»*
- *Μαρία (Ομάδα 3): «Γενικά, φαίνεται να εκδηλώνουν ένα ενδιαφέρον για το τι θέλουν οι μαθητές, αλλά δεν το κάνουν πράξη..»*
- *Δημήτρης (Ομάδα 3): «Σε κάποιους δεν ενδιαφέρει η άποψη των μαθητών.»*
- *Σοφία (Ομάδα 4): «Μερικοί καθηγητές, ό τι κι αν τους πεις, θα κάνουν αυτό που έχουν στο μυαλό τους έτσι κι αλλιώς κι απλά δε θα σου δώσουν σημασία»*
- *Ανδρέας (Ομάδα 1): «Πέρα από τις συσκέψεις που κάνει το πενταμελές ή το δεκαπενταμελές, ή να δηλώσουμε παράπονα ή να πάρουμε καινούργιο ρολόι στη τάξη ή να διορθώσουμε κάποια ζημιά, δεν κληθήκαμε να εκφράσουμε τη γνώμη μας..»*
- *Κατερίνα (Ομάδα 1): «Κάποιοι (καθηγητές) δεν τις (απόψεις) εκτιμούν, δεν θέλουν να τις ακούσουν καθόλου.»*

Οι μαρτυρίες των μαθητών αναδεικνύουν ένα κλίμα απογοήτευσης και αποστασιοποίησης από τις συλλογικές διαδικασίες του σχολείου. Παρά την επίσημη ύπαρξη μαθητικών συμβουλίων και θεσμών εκπροσώπησης, η συμμετοχή τους βιώνεται περισσότερο ως τυπική υποχρέωση παρά ως ουσιαστική δυνατότητα παρέμβασης. Οι μαθητές αισθάνονται ότι οι απόψεις τους συχνά δεν λαμβάνονται υπόψη ή δεν επηρεάζουν τις τελικές αποφάσεις, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση περιθωριοποίησης και μειώνει το ενδιαφέρον τους για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή.

Ωστόσο, οι ίδιες οι φράσεις τους δείχνουν ότι υπάρχει διάθεση για μεγαλύτερη εμπλοκή και ουσιαστικό διάλογο. Η αναγνώριση και αξιοποίηση των απόψεων των μαθητών θα μπορούσε να ενισχύσει την αίσθηση ισοτιμίας, να καλλιεργήσει το αίσθημα ευθύνης και να συμβάλει σε ένα πιο δημοκρατικό και συμμετοχικό σχολικό περιβάλλον. Η ενίσχυση της δημοκρατίας στο σχολείο απαιτεί όχι μόνο θεσμικές αλλαγές αλλά και μια

πολιτισμική μετατόπιση: από τη διοικητική ιεραρχία σε ένα μοντέλο διαλόγου, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης.

7.5.1. Προτάσεις για Ενίσχυση της Μαθητικής Συμμετοχής

Οι μαθητές προτείνουν συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες θα μπορούσαν να έχουν ουσιαστικό λόγο και να συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής ζωής:

- *Ελένη (Ομάδα 1): «(να συμμετέχουν αρχικά σε) Ζητήματα που αφορούνε, αρχικά, το τμήμα.»*
- *Νίκος (Ομάδα 6): «Να μην είχαμε εργασίες για το σπίτι και τα περισσότερα να τα κάναμε στο σχολείο»*
- *Δημήτρης (Ομάδα 5): « (Να συμμετέχουμε) Ίσως στις δράσεις .Για τους τρόπους λειτουργίας....»*

Οι παραπάνω προτάσεις αποτυπώνουν μια ώριμη και ρεαλιστική προσέγγιση από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι δεν επιδιώκουν να παρακάμψουν τους εκπαιδευτικούς ρόλους, αλλά ζητούν έναν διάλογο ισότητας και σεβασμού.

Η ποιοτική διερεύνηση καταδεικνύει ότι οι μαθητές επιθυμούν έναν πιο δημοκρατικό και διαφανή σχολικό χώρο, όπου οι φωνές τους θα ακούγονται και θα λαμβάνονται υπόψη. Η ενίσχυση της συμμετοχής δεν αποτελεί μόνο θεσμικό αίτημα, αλλά προϋπόθεση για την ενδυνάμωση της σχέσης μαθητών – σχολείου και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα προάγει την ενεργή πολιτειότητα και την υπευθυνότητα.

7.6. Οραματισμός του Ιδανικού Σχολείου

Οι μαρτυρίες των μαθητών σκιαγραφούν με σαφήνεια το πώς οραματίζονται ένα ιδανικό σχολικό περιβάλλον. Η εικόνα που περιγράφουν δεν περιορίζεται σε βελτιώσεις στη διδακτική διαδικασία, αλλά επεκτείνεται σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής – από τη διοίκηση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, μέχρι τη συναισθηματική υποστήριξη και την αναγνώριση της μοναδικότητας κάθε μαθητή.

7.6.1. Ιδανικό Σχολείο –Προσανατολισμός στον Μαθητή

Οι μαθητές οραματίζονται ένα σχολείο που να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντά τους, να δίνει χώρο στη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση, και να απομακρύνεται από την πίεση του ανταγωνισμού. Παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Συντονιστής: Πώς οραματίζεστε το ιδανικό σχολείο;

- *Χρήστος (Ομάδα 3): «Να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών... και οι καθηγητές να καταλαβαίνουν τον μαθητή.»*
- *Ιωάννα (Ομάδα 2): «Αλλαγή στο ωράριο: 09 έως 17:00. Μέσα να έχει φαγητό και να υπάρχουν και οι δραστηριότητες που είχαμε αναφέρει και νωρίτερα, αν είναι πιο βιωματικές και εργαστήρια, άθληση σε ένα κανονικό επίπεδο.»*
- *Μαρίνα (Ομάδα 2): «.Να μάθουμε ξένες γλώσσες για πτυχία μέσα από το σχολείο. Να τα κάνουμε όλα στο σχολείο σε ένα διευρυμένο ωράριο, για να μη χρειάζεται να πάμε φροντιστήριο ούτε για τα μαθήματα ούτε για τις ξένες γλώσσες. Καλύτερες εγκαταστάσεις»*
- *Βασίλης (Ομάδα 6): «Να προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, να κάνουν λίγο από όλα τα μαθήματα αλλά να δίνεται βάση στα μαθήματα που τους ενδιαφέρουν.»*
- *Άννα (Ομάδα 6): «Ένα σχολείο χωρίς είδος εκφοβισμού, να είσαι άνετος, και επιμορφώσεις, αν λειτουργούν συνεχόμενα»*

Οι μαθητές φαίνεται να επιζητούν και σε αυτό το θέμα ένα μαθητοκεντρικό σχολείο, όπου η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στην αποστήθιση γνώσεων αλλά συνδέεται με την προσωπική έκφραση, τη δημιουργικότητα και τη διαμόρφωση ουσιαστικών δεξιοτήτων για τη ζωή. Προτείνουν ένα διευρυμένο σχολικό ωράριο με παροχή φαγητού, καλύτερες εγκαταστάσεις και δυνατότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών και άλλων δεξιοτήτων, ώστε να περιοριστεί η ανάγκη για φροντιστήρια. Τέλος, τονίζουν τη σημασία ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς εκφοβισμό, στο οποίο όλοι οι μαθητές θα αισθάνονται άνετα, ασφαλείς και υποστηριζόμενοι.

7.6.2. Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών – Σεβασμός, Κατανόηση και Ισότητα

Οι μαθητές αναδεικνύουν ως βασικά αιτήματα απέναντι στους καθηγητές τον σεβασμό, την απουσία διακρίσεων και τη συναισθηματική κατανόηση.

Χαρακτηριστικές φράσεις μαθητών:

- *Ελένη (Ομάδα 2): «Οι καθηγητές να έχουν πιο πολλή όρεξη να διδάξουν στους μαθητές, να προσπαθούν πάντα.»*
- *Νίκος (Ομάδα 2): «Να ασχολούνται με τους μαθητές, όχι απλά να μπαίνουν στην τάξη και να κάνουν μάθημα.»*
- *Μαρία (Ομάδα 2): «Και να μην ξεχωρίζουν μαθητές. Να τους έχουν όλους ίσους..»*
- *Δημήτρης (Ομάδα 3): «Να κατανοούν τη διαφορετικότητα. .»*

Οι μαθητές αναδεικνύουν την ανάγκη για εκπαιδευτικούς με περισσότερη διάθεση και ενδιαφέρον για τη διδασκαλία, που θα ασχολούνται ουσιαστικά με τους μαθητές και όχι μόνο με τη διεκπεραίωση του μαθήματος. Παράλληλα, τονίζουν τη σημασία της ίσης μεταχείρισης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, ώστε όλοι να νιώθουν σεβασμό και ισότιμη συμμετοχή στη σχολική τάξη.

7.6.3. Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας – Συμμετοχή και Διαφάνεια

Στην ερώτηση του συντονιστή της συζήτησης, για το τι θα άλλαζαν αν ήταν στη θέση της διοίκησης, οι μαθητές δίνουν έμφαση στη σημασία του διαλόγου και της συμμετοχής.

Χαρακτηριστικές φράσεις μαθητών:

- *Χρήστος (Ομάδα 2): «Θα προσπαθούσα να έκανα όλους τους μαθητές να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και να μπορούν να έρθουν να μιλήσουν για τα προβλήματά τους. Θα άκουγα τις προτάσεις τους... Η πρώτη εβδομάδα θα ήταν αναγνωριστική, κυρίως για τις πρώτες τάξεις..»*
- *Ιωάννα (Ομάδα 2): «Συμφωνώ. Κι εγώ θα έκανα αρχικά μια συζήτηση με τους μαθητές, ειδικά των πρώτων τάξεων, και για να αναπτυχθούν οι σχέσεις..»*
- *Μαρίνα (Ομάδα 3): «Για έναν Διευθυντή είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει όλες τις απόψεις των μαθητών. Εγώ θα άφηνα τους μαθητές να προσαρμοστούν για αρχή και μετά να τους έκανα διάφορες ερωτήσεις για το τι χρειάζεται να αλλάξω. Ένας*

διευθυντής δεν μπορεί από μόνος του να λάβει αποφάσεις. Πρέπει να ρωτήσει και τους καθηγητές και τους μαθητές..»

Οι φράσεις των μαθητών δείχνουν την ανάγκη για έναν σχολικό διευθυντή που θα είναι ανοιχτός στον διάλογο, θα δίνει χώρο στην έκφραση όλων και θα καλλιεργεί κλίμα αποδοχής, ιδιαίτερα για τους νεοεισερχόμενους μαθητές. Τα παραπάνω αποτυπώνουν την επιθυμία των μαθητών για μια δικαιότερη, πιο διαφανή και ουσιαστικά συμμετοχική σχολική διοίκηση.

7.6.4. Το Σχολείο ως Βάση για το Μέλλον

Οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία του σχολείου για την προσωπική και επαγγελματική τους πορεία, αρκεί αυτό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις αξίες τους.

- *Βασίλης (Ομάδα 2): «Το σχολείο δεν το χρειαζόμαστε μόνον για να έχουμε μια καριέρα στο μέλλον, αλλά και για να έχουμε μερικές βάσεις. Εδώ περνάμε σχεδόν όλη μας την εφηβική ηλικία στο σχολείο, που σημαίνει ότι τα περισσότερα ερεθίσματα που θα έχουμε είναι στο σχολείο. Είναι οι παρέες που θα αποκτήσουμε, το τι θεωρούμε σωστό τι λάθος..»*
- *Άννα (Ομάδα 3): «Εννοείται ότι είναι σημαντικό, αφού καταλαμβάνει όλο το ποσοστό της παιδικής μας ηλικίας, που μας χτίζει ως άνθρωπο για το μέλλον. Οι εμπειρίες που λαμβάνουμε τώρα, είναι πολύ κρίσιμες για το πώς θα είμαστε σαν άνθρωποι και σαν πολίτες.»*
- *Κώστας (Ομάδα 4) : «Από αυτό παίρνεις όλα τα εφόδια για ένα αξιοπρεπές μέλλον, για να μπορείς να βρεις μια δουλειά, να συντηρήσεις τον εαυτό σου. Σου προσφέρει και γνώσεις που νιώθεις γεμάτος, σε βοηθάει ουσιαστικά και πνευματικά»*
- *Ηλίας (Ομάδα 1): «Το σχολείο είναι το κύριο μέσο που μας εξασφαλίζει ένα μέλλον, όπως είπα και προηγουμένως. Εννοείται πως εάν δεν επιτύχουμε μέσα από το σχολείο δεν ήρθε το τέλος. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις δεξιότητές μας και μέσω άλλων περιβαλλόντων εντός του σχολικού προγράμματος, αλλά, ναι, είναι ένα πολύ σημαντικό μέσο για να επιτύχουμε στη σταδιοδρομία μας.»*

Οι μαθητές αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου τόσο για την προσωπική τους ανάπτυξη όσο και για τη μελλοντική τους πορεία. Το σχολείο θεωρείται όχι μόνο

ως μέσο απόκτησης γνώσεων και εφοδίων για μια επαγγελματική σταδιοδρομία, αλλά και ως χώρος διαμόρφωσης αξιών, κοινωνικών σχέσεων και εμπειριών που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα σταθούν ως άνθρωποι και πολίτες στο μέλλον. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι, αν και το σχολείο αποτελεί βασικό μονοπάτι επιτυχίας, δεν είναι το μοναδικό, καθώς οι δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν και μέσα από άλλες εμπειρίες.

7.7 Συγκεντρωτική Ανάλυση Συμπερασμάτων ποιοτικής έρευνας

Η έρευνα αποτυπώνει μια πολύπλευρη εικόνα της σχολικής ζωής, αναδεικνύοντας τόσο τα δυνατά σημεία όσο και τις αδυναμίες του σχολικού περιβάλλοντος, όπως το βιώνουν οι μαθητές της Α' και Β' Λυκείου. Η εμπειρία τους χαρακτηρίζεται από ένα σύνθετο πλέγμα συναισθημάτων και απόψεων, που κυμαίνονται από ικανοποίηση για ορισμένες πτυχές της σχολικής καθημερινότητας έως απογοήτευση για εμπόδια και δυσλειτουργίες που αντιμετωπίζουν. Αναλυτικά εντοπίστηκαν τα παρακάτω στις θεματικές ενότητες:

1. Θετικά στοιχεία της σχολικής ζωής και κοινωνικοποίησης

Κοινή διαπίστωση και για τις δύο τάξεις είναι η μεγάλη αξία που αποδίδουν οι μαθητές στους σχολικούς ομίλους και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτές προάγουν την κοινωνικοποίηση και την προσωπική ανάπτυξη, ενισχύουν τη δημιουργία θετικών σχέσεων με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, και συμβάλλουν στην αίσθηση ασφάλειας και ομαδικότητας. Το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται ως γενικά θετικό, με περιορισμένα φαινόμενα εκφοβισμού.

Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται από τη θεωρία του οικοσυστημικού μοντέλου του Bronfenbrenner (1979), σύμφωνα με την οποία η κοινωνικοποίηση και η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Επίσης, οι Eccles & Barber (1999) επισημαίνουν ότι η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες και το αίσθημα του ανήκειν, ενώ οι Cohen et al. (2008) τις αναγνωρίζουν ως βασικό στοιχείο θετικού σχολικού κλίματος.

2. Σχέσεις με εκπαιδευτικούς και αντιλήψεις δικαιοσύνης

Παρά τα θετικά στοιχεία, αρκετοί μαθητές επισημαίνουν προβλήματα άνισης μεταχείρισης από ορισμένους εκπαιδευτικούς, με φαινόμενα μεροληψίας που επηρεάζουν τόσο τη βαθμολογία όσο και τη συμπεριφορά στην τάξη. Η έλλειψη ενσυναίσθησης και η δυσκολία στην ουσιαστική επικοινωνία προκαλούν αίσθημα αδικίας και μειώνουν την εμπιστοσύνη τους στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, καταγράφονται αποκλεισμοί και προκαταλήψεις που δυσχεραίνουν την αρμονική συνεργασία.

Η διεθνής βιβλιογραφία συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα, τονίζοντας ότι η αντίληψη δικαιοσύνης και η ισότιμη μεταχείριση είναι κρίσιμες για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και εμπιστοσύνης (Tyler & Blader, 2003). Η έλλειψη ενσυναίσθησης και επικοινωνίας, όπως αναφέρει η Wentzel (1997), συνδέεται με χαμηλή μαθητική εμπλοκή και αρνητικά συναισθήματα προς το σχολείο.

3. Εκπαιδευτικό σύστημα και μέθοδοι διδασκαλίας

Οι μαθητές ασκούν κριτική στην παραδοσιακή, τυποποιημένη και μη βιωματική διδασκαλία, η οποία θεωρείται μονομερής, στρεσογόνα και υπερβολικά προσανατολισμένη στην απομνημόνευση και την προετοιμασία για εξετάσεις. Ζητούν πιο εξατομικευμένες, βιωματικές και συνεργατικές μεθόδους που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους και μειώνουν το άγχος.

Η ανάγκη για στροφή προς τη βιωματική μάθηση επιβεβαιώνεται από τον Dewey (1986), ο οποίος υπογραμμίζει ότι η ουσιαστική μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την εμπειρία. Οι Kolb & Kolb (2012) ενισχύουν τη θέση αυτή, προτείνοντας ενεργητικές μορφές μάθησης, ενώ η Tomlinson (2001) αναδεικνύει τη σημασία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στην ποικιλία αναγκών των μαθητών.

4. Μαθητική συμμετοχή και δημοκρατία στο σχολείο

Οι μαθητές και των δύο τάξεων αναφέρουν περιορισμένη συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου, ενώ οι τυπικές δομές εκπροσώπησης δεν επαρκούν για την ουσιαστική

έκφραση της φωνής τους. Η αίσθηση περιθωριοποίησης μειώνει το ενδιαφέρον και την ενεργή εμπλοκή τους.

Στη βιβλιογραφία, ο Fielding (2001) και ο Hart (1992) τονίζουν ότι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών είναι κρίσιμη για την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών και την ενίσχυση της αυτονομίας. Ο Arnstein (1969), με τη «Σκάλα της συμμετοχής», περιγράφει πώς η ουσιαστική εμπλοκή των πολιτών — και αντίστοιχα των μαθητών στο σχολείο — οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας ζωής και ενδυνάμωση της κοινότητας.

5. Σχολικό κλίμα και σχέσεις μαθητών–εκπαιδευτικών

Οι θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σχετίζονται άμεσα με υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης και συναισθηματικής ευεξίας. Η εμπιστοσύνη και η στήριξη από τους διδάσκοντες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τις διαπιστώσεις των Roeser, Eccles & Sameroff (2000,, που υποστηρίζουν ότι το θετικό σχολικό κλίμα προάγει την εμπλοκή και την επίδοση των μαθητών. Παράλληλα, οι Pianta, Hamre & Allen (2012) τονίζουν ότι η συναισθηματική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς ενισχύει την ψυχολογική ανθεκτικότητα των εφήβων.

Έτσι, η ενιαία παρουσίαση των συμπερασμάτων σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση αναδεικνύει τόσο την πολυπλοκότητα της σχολικής εμπειρίας όσο και τις δυνατότητες βελτίωσης μέσα από στοχευμένες παιδαγωγικές και οργανωτικές παρεμβάσεις.

7.8. Συνολική Εκτίμηση

Η εμπειρία των μαθητών Α' και Β' Λυκείου αναδεικνύει τις σύγχρονες προκλήσεις της ελληνικής εκπαίδευσης: την ανάγκη για ένα σχολείο που συνδυάζει πειθαρχία και ελευθερία, προετοιμασία και δημιουργικότητα, αυθεντική συμμετοχή και δικαιοσύνη. Η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος απαιτεί ανανέωση της διδακτικής πρακτικής, ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης και διαφάνειας, καθώς και την ουσιαστική ενδυνάμωση των μαθητών ως ενεργών συμμετόχων της σχολικής ζωής. Μόνο έτσι

μπορεί το σχολείο να ανταποκριθεί πλήρως στο ρόλο του ως χώρος ολόπλευρης ανάπτυξης και προετοιμασίας των νέων για το μέλλον.

Η έρευνα συμφωνεί με σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και εμπειρικά δεδομένα που επισημαίνουν την ανάγκη για:

1. Ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος μέσω ισότιμων και ενσυναίσθητων σχέσεων.
2. Εφαρμογή βιωματικών, εξατομικευμένων και συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.
3. Ενδυνάμωση της μαθητικής συμμετοχής και δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο.
4. Προώθηση της κοινωνικοποίησης και της προσωπικής ανάπτυξης μέσω δραστηριοτήτων εκτός τάξης.

Κεφάλαιο 8: Συζήτηση των Ευρημάτων, Συμπεράσματα και Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις

Η παρούσα έρευνα, αξιοποιώντας συνδυαστικά ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, επιδίωξε να διερευνήσει σε βάθος τις εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο σχολικό πλαίσιο, την ακαδημαϊκή τους πορεία και τις ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων ανέδειξε τόσο τις αντικειμενικές τάσεις και συσχετίσεις όσο και τα υποκειμενικά νοήματα που αποδίδουν οι μαθητές στις εμπειρίες τους, επιβεβαιώνοντας τη συνάφεια των ερευνητικών ερωτημάτων και ενισχύοντας την εγκυρότητα των συμπερασμάτων.

8.1. Σύνδεση Ερευνητικών Ερωτημάτων με Ποιοτικά και Ποσοτικά Αποτελέσματα

Η παρουσίαση βασίζεται σε συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών ευρημάτων, επιδιώκοντας να αποτυπώσει με ολοκληρωμένο τρόπο τις πολλαπλές διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας. Ακολουθεί η σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα:

Ερευνητικό Ερώτημα 1:

Ποια είναι η εμπειρία και οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, τη σχολική διοίκηση και κουλτούρα, καθώς και τις σχέσεις τους με εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και το σχολικό περιβάλλον;

Η ανάλυση των δεδομένων, τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών, ανέδειξε πολλαπλές πτυχές της σχολικής ζωής, οι οποίες σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, καθώς και τη συμμετοχή στη σχολική διοίκηση.

A. Μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν έντονη κριτική προς την παραδοσιακή, τυποποιημένη και συχνά μη βιωματική διδασκαλία, την οποία περιέγραψαν ως μονοδιάστατη και στρεσογόνα. Η στάση αυτή συνάδει με τις κριτικές που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου τονίζεται ότι η απουσία βιωματικών και ενεργητικών μεθόδων

μάθησης περιορίζει την εκπαιδευτική εμπειρία και ενισχύει το άγχος (Dewey, 1938· Kolb, 1984). Σε αντιδιαστολή, οι μαθητές ανέδειξαν την ανάγκη για διαφοροποιημένες, βιωματικές και συνεργατικές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες —όπως υποστηρίζει και η σχετική παιδαγωγική θεωρία— προάγουν την προσωπική ανάπτυξη και μειώνουν το άγχος (Tomlinson, 2001). Παράλληλα, οι αναφορές τους στην παθητική απομνημόνευση παραπέμπουν ευθέως στην «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης κατά τον Freire, επιβεβαιώνοντας ότι η κυριαρχία της μηχανιστικής διδασκαλίας εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα. Σε αυτό το πλαίσιο, η επιθυμία τους για μια μάθηση που ενισχύει την κριτική σκέψη και την ενδυνάμωση αναδεικνύει την ανάγκη μετάβασης προς πιο απελευθερωτικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις.

Β. Σχέσεις μαθητών–εκπαιδευτικών και κοινωνικοποίηση

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Οι μαθητές/τριες τόνισαν ότι η θετική συναισθηματική υποστήριξη και η εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς ενισχύουν την ψυχολογική ανθεκτικότητα και προάγουν την ενεργό συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών (Pianta, Hamre & Allen, 2012· Roeser, Eccles & Sameroff, 2000). Αντίθετα, όταν παρατηρείται άνιση μεταχείριση ή έλλειψη ενσυναίσθησης, οι μαθητές βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και αποξένωση, επιβεβαιώνοντας τις επισημάνσεις της βιβλιογραφίας σχετικά με τη σημασία της δίκαιης και υποστηρικτικής αλληλεπίδρασης για το σχολικό κλίμα (Tyler & Blader, 2003· Wentzel, 1997). Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν τη στενή σύνδεση ανάμεσα στις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο και τη συνολική εμπειρία συμμετοχής των μαθητών, επισημαίνοντας ότι η ενίσχυση της επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο για τη θετική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.

Γ. Σχολική διοίκηση, κουλτούρα και συμμετοχή

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες συχνά αντιλαμβάνονται περιορισμένες δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων εντός του σχολείου. Η έλλειψη αυτή υπονομεύει την έννοια της σχολικής δημοκρατίας και περιορίζει την ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν αίσθημα «ανήκειν» και

εμπιστοσύνη στην κοινότητα του σχολείου. Οι τυπικές δομές εκπροσώπησης θεωρούνται ανεπαρκείς για την ενίσχυση της μαθητικής φωνής, επιβεβαιώνοντας τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη διάκριση μεταξύ συμβολικής και ουσιαστικής συμμετοχής (Hart, 1992· Fielding, 2001· Arnstein, 1969).

Ο Hart (1992), με το μοντέλο της «Κλίμακας της Συμμετοχής», διακρίνει μεταξύ προσχηματικής και πραγματικής εμπλοκής των νέων, ενώ ο Fielding (2001) επισημαίνει τη σημασία της «μαθητοκεντρικής συμμετοχής», όπου οι μαθητές θεωρούνται ισότιμοι εταίροι στον σχεδιασμό της σχολικής ζωής. Επιπλέον, η «Σκάλα της Συμμετοχής» του Arnstein (1969), αν και αρχικά αναπτύχθηκε για την πολιτική συμμετοχή, προσφέρει χρήσιμα αναλυτικά εργαλεία για το σχολικό πλαίσιο, υπογραμμίζοντας ότι η πραγματική συμμετοχή απαιτεί τη δυνατότητα των μαθητών να συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον και να επηρεάζουν τις διαδικασίες με νόημα και υπευθυνότητα.

Παράλληλα, η ενεργή συμμετοχή συνδέεται στενά με το αίσθημα του «ανήκειν» και τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος (Eccles & Barber, 1999· Cohen et al., 2008). Συνολικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της ενίσχυσης δημοκρατικών δομών και πρακτικών συμμετοχής που επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν ουσιαστική φωνή, ενδυναμώνοντας παράλληλα την κοινωνική τους συνείδηση και τη συνοχή της σχολικής κοινότητας.

Δ. Σύνδεση με ποσοτικά αποτελέσματα

Τα ποσοτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τα παραπάνω ευρήματα, αποτυπώνοντας τη συμπληρωματική τους διάσταση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αξιολόγησαν θετικά τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τους σχολικούς ομίλους, τους οποίους θεώρησαν ως κομβικά πεδία κοινωνικοποίησης. Παράλληλα, καταγράφηκε σημαντικό ποσοστό μαθητών που θεωρεί τη συμμετοχή του στις σχολικές αποφάσεις περιορισμένη, επιβεβαιώνοντας τις ποιοτικές παρατηρήσεις περί έλλειψης ουσιαστικής φωνής. Επιπλέον, η ανάλυση έδειξε ότι η εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς και η αντίληψη δικαιοσύνης συνδέονται θετικά με τη σχολική ικανοποίηση και την αυτοεκτίμηση, ενισχύοντας έτσι τη θέση ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικού–μαθητή αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την εκπαιδευτική εμπειρία.

Ερευνητικό Ερώτημα 2

Πώς οραματίζονται οι μαθητές/τριες τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της συμμετοχής τους στη σχολική ζωή και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας;

Η ανάλυση των ευρημάτων ανέδειξε τις προσδοκίες των μαθητών/τριών για ένα σχολικό περιβάλλον περισσότερο συμμετοχικό, συνεργατικό και παιδαγωγικά ευέλικτο. Τα δεδομένα, ποιοτικά και ποσοτικά, συγκλίνουν στην κατεύθυνση ενός οράματος που συνδέει την προσωπική ανάπτυξη με την ενεργή συμμετοχή και τη συλλογική ευθύνη.

A. Βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες προτείνουν την υιοθέτηση βιωματικών δραστηριοτήτων, εργαστηρίων και διαφοροποιημένων μορφών διδασκαλίας, οι οποίες ανταποκρίνονται καλύτερα στις ατομικές ανάγκες και τους ρυθμούς μάθησης. Αυτές οι προτάσεις συνάδουν με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του Dewey (1938) και του Kolb (1984), που τονίζουν τη σημασία της εμπειρικής και ενεργητικής μάθησης, καθώς και με τις προτάσεις της Tomlinson (2001) για διαφοροποιημένη διδασκαλία που υποστηρίζει την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.

Η έμφαση των μαθητών στην ενεργητική και κριτική μάθηση έρχεται σε αντίθεση με τη μονοδιάστατη διδασκαλία απομνημόνευσης, η οποία, όπως υποστηρίζει η βιβλιογραφία, περιορίζει τη δημιουργικότητα και την ενδυνάμωση των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν ότι η ενσωμάτωση βιωματικών και εξατομικευμένων πρακτικών διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει όχι μόνο τη γνωστική εμπλοκή, αλλά και την αυτοπεποίθηση και την αίσθηση προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών.

B. Ενίσχυση συμμετοχής στη σχολική ζωή

Τα δεδομένα της έρευνας υπογραμμίζουν ότι οι μαθητές/τριες θεωρούν την ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση των σχολικών ζητημάτων ως κεντρικό στοιχείο της καθημερινής τους εμπειρίας. Αυτή η αντίληψη συνάδει με τη βιβλιογραφία, όπου η Hart (1992), ο Fielding (2001) και η Arnstein (1969) επισημαίνουν

ότι οι τυπικές διαδικασίες εκπροσώπησης συχνά δεν επιτρέπουν πραγματική μαθητική φωνή και συμμετοχή.

Οι μαθητές οραματίζονται ένα περιβάλλον στο οποίο η φωνή τους δεν περιορίζεται σε συμβολικές ή τυπικές δομές, αλλά επηρεάζει ενεργά τη διαμόρφωση του κλίματος και των διαδικασιών. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της ουσιαστικής συμμετοχής μπορεί να συμβάλλει στην αίσθηση υπευθυνότητας, στην ενδυνάμωση της μαθητικής κοινότητας και στη βελτίωση της συνολικής ατμόσφαιρας, ενσωματώνοντας έτσι τις θεωρητικές επισημάνσεις για τη σύνδεση συμμετοχής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης.

Γ. Βελτίωση συνεργασίας και θετικών σχέσεων

Τα δεδομένα υπογραμμίζουν ότι η κοινωνικοποίηση μέσω ομίλων και εξωσχολικών δραστηριοτήτων θεωρείται σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της συνεργασίας και καλλιέργειας θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και με τους διδάσκοντες. Αυτή η παρατήρηση συμφωνεί με θεωρητικές προσεγγίσεις που τονίζουν τη σημασία του σχολικού περιβάλλοντος για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Bronfenbrenner, 1979· Eccles & Barber, 1999· Cohen et al., 2008).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην επικοινωνία και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών, οι οποίες θεωρούνται καθοριστικές για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η ενίσχυση αυτών των διαπροσωπικών δεξιοτήτων μπορεί να βελτιώσει τις σχέσεις και να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό κλίμα, ενισχύοντας τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική συμμετοχή των μαθητών στη σχολική κοινότητα.

Δ. Σύνδεση με ποσοτικά αποτελέσματα

Τα ποσοτικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τις παραπάνω τάσεις. Συγκεκριμένα, αναδεικνύουν την ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές αποφάσεις και για πιο ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, παρατηρείται ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της θετικής αντίληψης για το σχολικό κλίμα και της πρόθεσης συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες. Τέλος, η θετική αξιολόγηση των σχολικών

ομίλων και των εξωσχολικών δράσεων ενισχύει περαιτέρω την αίσθηση συνεργασίας και εμπιστοσύνης εντός της σχολικής κοινότητας.

8.2. Συνολική αποτίμηση ευρημάτων

Τα ποσοτικά αποτελέσματα κατέγραψαν κρίσιμους δείκτες, όπως η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, τα επίπεδα άγχους, η συμμετοχή στη σχολική ζωή και η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων. Αναδείχθηκαν υψηλά επίπεδα φιλοδοξίας και πρόθεση συνέχισης σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση φάνηκε να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη γνωστική εμπλοκή. Παράλληλα, η έντονη εξάρτηση από εξωσχολική υποστήριξη κατέδειξε τις εκπαιδευτικές ανισότητες του εξεταστικοκεντρικού συστήματος.

Η ποιοτική ανάλυση εμβάθυνε σε αυτά τα δεδομένα, αναδεικνύοντας την αντίφαση μεταξύ της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών για μάθηση και της απογοήτευσης που προκαλεί το τρέχον αναλυτικό πρόγραμμα. Οι μαθητές εξέφρασαν την ανάγκη για βιωματικές, διαφοροποιημένες και ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, για ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων, καθώς και για πρακτικά μαθήματα που σχετίζονται με δεξιότητες ζωής, όπως η οικονομική παιδεία και ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Παράλληλα, έθεσαν ως κεντρικό αίτημα την ουσιαστική συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τονίζοντας την ανάγκη αναβάθμισης των δημοκρατικών δομών.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, οι οποίες αναδεικνύονται ως βασικός παράγοντας θετικής σχολικής εμπειρίας. Οι μαθητές περιέγραψαν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους, κυρίως μέσω δραστηριοτήτων και ομίλων, ενώ η ποιότητα των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς παρουσίασε μεγαλύτερη ετερογένεια. Η παρουσία υποστηρικτικών και επικοινωνιακών διδασκόντων συνδέθηκε με θετική στάση προς τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ μεροληπτικές ή αποστασιοποιημένες συμπεριφορές φάνηκε να υπονομεύουν την εμπιστοσύνη και το σχολικό κλίμα.

Η ανάλυση των δημογραφικών παραγόντων ανέδειξε διαφοροποιημένες εμπειρίες: τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους, οι τελειόφοιτοι περιορισμένη συμμετοχή

λόγω εξεταστικών πιέσεων, ενώ το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων —ιδίως των μητέρων— συνδέθηκε θετικά με την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών.

8.2.1. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο:

- α.** Ανάπτυξη ευέλικτου και παιδαγωγικά τεκμηριωμένου αναλυτικού προγράμματος που προάγει τη βιωματική και διαφοροποιημένη μάθηση.
- β.** Ενίσχυση των δημοκρατικών δομών και της ουσιαστικής συμμετοχής των μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.
- γ.** Συστηματική ψυχοκοινωνική υποστήριξη, με έμφαση στη διαχείριση του άγχους και στην ενδυνάμωση της αυτογνωσίας.
- δ.** Στενή συνεργασία σχολείου–οικογένειας, ως θεμέλιο για τη μαθησιακή και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.
- ε.** Μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσω πολιτικών που περιορίζουν την εξάρτηση από την ιδιωτική ενισχυτική διδασκαλία.

8.2.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα, προτείνονται οι ακόλουθες κατευθύνσεις:

- α.** Διαχρονική παρακολούθηση μαθητών για την αποτύπωση της εξέλιξης στάσεων και ψυχοκοινωνικών αναγκών στη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- β.** Συγκριτικές μελέτες μεταξύ διαφορετικών τύπων σχολείων (γενικά, επαγγελματικά, ιδιωτικά).
- γ.** Εμβάθυνση στις έμφυλες διαφορές και στους μηχανισμούς που τις προκαλούν.
- δ.** Αξιολόγηση πιλοτικών παρεμβάσεων σε τομείς όπως η βιωματική μάθηση, η δημοκρατική συμμετοχή και η ψυχοκοινωνική υποστήριξη.
- ε.** Διερεύνηση της επίδρασης του ψηφιακού περιβάλλοντος στη μαθησιακή επίδοση και στην ψυχοκοινωνική ευημερία.
- στ.** Συμμετοχική έρευνα με τους μαθητές ως συν-ερευνητές, για ενίσχυση της εγκυρότητας των ευρημάτων και ουσιαστική ενσωμάτωση της μαθητικής φωνής.

8.2.3. Τελική σκέψη

Η σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων ανέδειξε την πολυδιάστατη φύση της εκπαιδευτικής καθημερινότητας των μαθητών, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για μια συνολική και πολιτισμική αλλαγή στο σχολείο. Η μεταρρύθμιση δεν μπορεί να περιοριστεί σε δομικό ή σε επίπεδο περιεχομένου, αλλά οφείλει να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του σχολείου ως χώρο μάθησης, διαλόγου και κοινωνικής ένταξης.

Η σχολική ζωή των μαθητών δείχνει ότι η ουσιαστική συμμετοχή, η βιωματική και διαφοροποιημένη μάθηση, η ενίσχυση θετικών σχέσεων και η ψυχοκοινωνική υποστήριξη αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την προσωπική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Παράλληλα, η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η συνεργασία σχολείου–οικογένειας συνιστούν βασικά εργαλεία για την προαγωγή ισότιμων ευκαιριών μάθησης.

Η εφαρμογή των παραπάνω παρεμβάσεων αποτελεί πρόκληση, αλλά και επιτακτική ανάγκη για τη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, ικανών να ανταποκριθούν στις μελλοντικές προκλήσεις. Η αναγνώριση και ενσωμάτωση της μαθητικής φωνής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων εξασφαλίζει ότι η σχολική κοινότητα δεν λειτουργεί μόνο ως χώρος γνώσης, αλλά και ως χώρος κοινωνικής συμμετοχής, ενδυνάμωσης και συλλογικής υπευθυνότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainley, M. D. (1993). *Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement*. Journal of Educational Psychology, 85(3), 395–405. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.395>

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge Falmer

Arnstein, S. R. (1969). *A Ladder Of Citizen Participation*. Journal of the American Institute of Planners, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>

Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). *Student voice and the community of practice: Building student agency through policy and pedagogy*. In B. Lingard, G. Thompson & S. Sellar (Eds.), *National testing in schools* (pp. 209–223). Routledge

Barry, M. M., Clarke, A. M., & Dowling, K. (2017). *Promoting social and emotional well-being in schools*. *Health Education*, 117(5), 434–451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>

Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge

Bergold, J., & Thomas, S. (2012). *Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1). <https://doi.org/41756482>

Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Bobbitt, F. (1924). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.

Bradbury, H., & Reason, P. (2008). *Issues and choice points for improving the quality of action research*. *Community-based participatory research for health: From process to outcomes*, 225–242.

Bradbury-Huang, H. (2010). *What is Good Action Research? Why the Resurgence of Interest?* *Action Research*, 8(1), 93–109. <https://doi.org/10.1177/1476750310362435>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). *Why action research?* *Action Research*, 1(1), 9–28. <https://doi.org/10.1177/14767503030011002>

Bryman, A. (2006). *Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?* *Qualitative Research*, 6(1), 97–113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>

Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*. Routledge

Cargo, M., & Mercer, S. L. (2008). *The value and challenges of participatory research: strengthening its practice*. *Annu. Rev. Public Health*, 29(1), 325–350. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.091307.083824>

Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. Intermediate Technology Publications

Child Trends. (2024). *Student voice to student outcomes study*.
<https://www.childtrends.org/project/student-voice-to-student-outcomes-study>

Coates, H. (2007). *A model of online and general campus-based student engagement*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121–141. <https://doi.org/10.1080/02602930600801878>

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2008). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. Teachers College Record. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>

Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Gutierrez, L. P. (2013). *Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity*. *Educational Review*, 66(4), 447–464. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.800956>

Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). *What is participatory research?* *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667–1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)

Cook-Sather, A. (2006). *Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform*. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>

Cook-Sather, A. (2002). *Authorizing students’ perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education*. *Educational Researcher*, 31(4), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). *Revisiting mixed methods research designs twenty years later*. *Handbook of mixed methods research designs*, 1(1), 21–36.

Cooke, B., & Kothari, U. (Eds.). (2001). *Participation: The new tyranny?*. Zed books.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). *Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships*. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>

Curren, R., Boniwell, I., Ryan, R. M., Oades, L., Brighouse, H., Unterhalter, E., Kristjánsson, K., Macleod, C., Morris, I., & White, M. (2024). *Finding consensus on well-being in education. Theory and Research in Education*. <https://doi.org/10.1177/14778785241259852>

Dai, P. (2024). *The Influence of Teacher-Student Relationship on Students' Learning*. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 40, 241–247. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/40/20240764>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dewey, J. (1986). *Experience and Education*. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>

Durkheim, E. (2014). *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής σκέψης*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Durkheim, E. (1938). *The Rules of Sociological Method* (G. E. G. Catlin, Ed., S. A. Solovay & J. H. Mueller, Trans.). The Free Press. (Original work published 1895)

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals*. Annual Review of Psychology, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). *Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?* Journal of Adolescent Research, 14(1), 10–43. <https://doi.org/10.1177/0743558499141003>
- Eccles, J. S. (2007). *Where Are All the Women? Gender Differences in Participation in Physical Science and Engineering*. In S. J. Ceci & W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science?: Top researchers debate the evidence* (pp. 199–210). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11546-016>
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). *Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents*. Research on Motivation in Education, 3, 139–186.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). *Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families*. American Psychologist, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). *Schools as developmental contexts during adolescence*. Journal of Research on Adolescence, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Educate Together. (2024). *Promoting student participation through embodied democratic culture*. Retrieved June 2025, from <https://www.educatetogether.ie/>
- Ελληνική Δημοκρατία. (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις [Νόμος 4823/2021]*. ΦΕΚ Α' 136/03.08.2021
- Ελληνική Δημοκρατία. (1992). *Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού [Νόμος 2101/1992]*. ΦΕΚ Α' 192/02.12.1992
- Ελληνική Δημοκρατία. (2012). *Κώδικας φορολογίας εισοδήματος [Νόμος 4072/2012]*. ΦΕΚ Α' 86/12.04.2012
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Esos.gr. (n.d.). *Ο ρόλος των μαθητών στην σύνταξη και εφαρμογή Σχολικών Κανονισμών*. <https://www.esos.gr/arhra/mathites/eidhseis-lykeio/o-rolos-tvn-mauhtvn-sthn-syntajh-kai-efarmogh-sxolikvn-kanonismvn>
- Fend, H. (2015). *Schule und Gesellschaft* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Fielding, M. (2004). *Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities*. British Educational Research Journal, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2001). *Students as radical agents of change*. Journal of Educational Change, 2(2), 123–141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5

Forsberg, C., Sjögren, B., Thornberg, R. et al. *Longitudinal reciprocal associations between student–teacher relationship quality and verbal and relational bullying victimization*. Soc Psychol Educ 27, 151–173 (2024). <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09821-y>

Flutter, J. (2007). *Teacher development and pupil voice*. The Curriculum Journal, 18(3), 343–354. <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>

Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's In It For Schools?* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464380>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Freire, P., Araújo Freire, A. M., & de Oliveira, W. (2021). *Παιδαγωγική της Αλληλεγγύης* (Γ. Τσιάκαλος, επεμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (Πρωτότυπη έκδοση: *Pedagogy of Solidarity*).

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury Academic.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Alberta Journal of Educational Research, 62(4), 429–432.

Gerstner, L., & Wetz, J. (2008). *Was ist eine gute Schule? Bedingungen gelingender Schulentwicklung*. München: Piper Verlag.

Giannakaki, M. S., Flynn, P., Hayes, N., Fitzsimons, S., & Emerson, L. (2019). *Teachers' beliefs about education and children's voice practices in the Island of Ireland final project report*.

Graham, A. P., Powell, M. A., Anderson, D., Fitzgerald, R., & Taylor, N. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research Innocenti.

Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). *Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom*. School Psychology Review, 37(3), 337–353. DOI:10.1080/02796015.2008.12087881

Gregory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). *The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin?* Educational Researcher, 39(1), 59–68. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357621>

Γαλούση Β., & Καρέλα Χ. (2024). *Διερεύνηση της επίδρασης της ποιότητας της σχέσης με τον εκπαιδευτικό και των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών στην συναισθηματική ευεξία μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας*. Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 10, 1–21. <https://doi.org/10.12681/dial.37844>

Γκότοβος, Α. (2003). *Η εκπαίδευση ως θεσμός και ως πράξη: Η κοινωνιολογική προσέγγιση της αγωγής και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London, UK: Routledge Falmer

Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2017). *The role of student voice in inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, 21(11), 1155–1170.

Hegel, G. W. F. (1991). *Η Επιστήμη της Λογικής: Είναι – Ουσία – Έννοια* (Γ. Γ. Τζαβάρας, μετάφρ.) [*Die Wissenschaft der Logik*]. Αθήνα – Γιάννινα: Δωδώνη Εκδοτική.

Hegel, G. W. F. (1991). *Elements of the philosophy of right* (A. W. Wood, Ed., H. B. Nisbet, Trans.). Cambridge University Press

Herrmann, J., Koeppen, K., & Kessels, U. (2018). *Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective*. Learning and Individual Differences, 69, 150-161. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>

Högberg, B. (2024). *Explaining temporal trends in school-related stress: A decomposition analysis of repeated Swedish survey data*. European Journal of Education, 59(4), e12779. <https://doi.org/10.1111/ejed.12779>

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer

Jensen, S. S., & Reimer, D. (2021). *The effect of COVID-19-related school closures on students' well-being: Evidence from Danish nationwide panel data*. SSM - Population Health, 16, 100945. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100945>

Jones, A., & Bubb, S. (2021). *Student voice to improve schools: Perspectives from students, teachers and leaders in 'perfect' conditions*. Improving Schools. <https://doi.org/10.1177/1365480219901064>

Kahu, E. R. (2013). *Framing student engagement in higher education*. Studies in Higher Education, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>

Kassotakis, M., Verdis, A. (2013). *Shadow Education in Greece*. In: Bray, M., Mazawi, A.E., Sultana, R.G. (eds) Private Tutoring Across the Mediterranean. Comparative and International Education. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-237-2_6

Καψάλης, Α., & Θεοδώρου, Θ. (2021). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Η ελληνική και η διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg

Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014). *Introducing Critical Participatory Action Research*. In: The Action Research Planner. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2_1

Klapp, T., Klapp, A., & Gustafsson, J. E. (2024). *Relations between students' well-being and academic achievement: Evidence from Swedish compulsory school*. European Journal of Psychology of Education, 39, 275–296. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9>

Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2012). *Experiential Learning Theory*. In: Seel, N.M. (eds) Encyclopedia of the Sciences of Learning. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_227

Koopman, M., & Beijwaard, D. (2024). *Nuances and details in student approaches to learning in innovative secondary education using profiles*. International Journal of Educational Research Open, 6, 100316. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100316>

Kim, M. J. (2024). *Scripting solutions for the future: the OECD's advocacy of happiness and well-being*. Comparative Education, 60(3), 441-457. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2354638>

Kirkwood, A., & Price, L. (2014). *Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review*. Learning, Media and Technology, 39(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>

Kleeberg-Niepage, A., Brehme, D., Bendfeldt, L. M., & Jansen, K. (2022). *What makes a good school? Perspectives of students at inclusive secondary schools in Germany*. International Journal of Inclusive Education, 28(13), 3042–3064. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136772>

Lansdown, G. (2011). *Every child's right to be heard: a resource guide on the UN committee on the rights of the child general comment no. 12*. London: Save the Children/United Nations Children's Fund.

Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). *New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice*. Review of educational research, 83(3), 432–479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). *Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance*. Journal of Vocational Behavior, 45, 79–122 <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Levin, B. (2000) *Putting Students at the Centre in Education Reform*. Journal of Educational Change 1, 155–172. <https://doi.org/10.1023/A:1010024225888>

Levin, B. (2000). *Putting students at the centre in education reform*. Journal of Educational Change, 1(2), 155–172. <https://doi.org/10.1023/A:1010024225888>

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 140, 55.

Lundy, L. (2007). *'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. British Educational Research Journal. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). *Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views*. Childhood, 19(1), 129–144. <https://doi.org/10.1177/0907568211409078>

Magro, S. W., Hobbs, K. A., Li, P. H., Swenson, P., Riegelman, A., Rios, J. A., & Roisman, G. I. (2023). *Meta-Analytic Associations Between the Student-Teacher Relationship Scale and Students' Social Competence With Peers*. School Psychology Review, 53(5), 496–522. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2258767>

Mahapatra, S. *Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study*. Smart Learn. Environ. 11, 9 (2024). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>

Marcuse, H. (1991). *Ο μονοδιάστατος άνθρωπος: Μελέτες για την ιδεολογία της ανεπτυγμένης βιομηχανικής κοινωνίας* (Μπ. Λυκούδης, Μετ.). Αθήνα: Παπαζήσης. (Πρωτότυπο έργο δημοσιεύθηκε το 1964)

Mason, J., Watson, E. (2014). *Researching Children: Research on, with, and by Children*. In: Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. (eds) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_109

McNiff, J. (2017). *Action Research: All You Need to Know*. Sage Publications

Minkler, M., & Wallerstein, N. (Eds.) (2008). *Community-Based Participatory Research for Health: From Process to Outcomes*. Jossey-Bass.

Mitra, D. (2004). *The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development?* Teachers College Record, 106(4), 651–688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x>

Mitra, D. (2014). *Student voice in school reform: Building youth–adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. State University of New York Press

Mitra, D. L. (2008). *Student Voice in School Reform: Building Youth-Adult Partnerships That Strengthen Schools and Empower Youth*. SUNY Press.

Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. Å. (2018). *Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement*. Environmental Education Research, 25(4), 508–531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>

Morrow, V., & Richards, M. (1996). *The ethics of social research with children: An overview*. Children & Society, 10(2), 90–105. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00461.x>

Nalipay, M. J. N., King, R. B., & Cai, Y. (2024). *Happy teachers make happy students: The social contagion of well-being from teachers to their students*. School Mental Health, 16(4), 1223–1235. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09688-0>

Noguera, I., Quesada-Pallarès, C., & Sepúlveda-Parrini, P. (2024). *Analysing student satisfaction with teaching strategies in vocational education*. Education+ training, 66(10), 75–90. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2023-0062>

OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

Oxman, A. D., Nsangi, A., García, L. M., Kaseje, M., Jofra, L. S., Semakula, D., Munthe-Kaas, H., & Rosenbaum, S. E. (2025). *The effects of teaching strategies on learning to think critically in primary and secondary schools: An overview of systematic reviews*. F1000Research, 13, 1426. <https://doi.org/10.12688/f1000research.158087.2>

Parsons, T. (1959). *The school class as a social system: Some of its functions in American society*. Harvard Educational Review, 29(4), 297–318. <https://doi.org/10.17763/haer.29.4.xm401634x7k47376>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>

Putwain, D. W. (2007). *Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns*. British Journal of Educational Psychology, 77(3), 579–593. <https://doi.org/10.1348/000709906X161704>

- Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2013). *Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance?* Learning and Individual Differences, 27, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.010>
- Payne, L. (2017). *Student engagement: three models for its investigation*. Journal of Further and Higher Education, 43(5), 641–657. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1391186>
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., Allen, J.P. (2012). *Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions*. In: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (eds) Handbook of Research on Student Engagement. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications
- Robinson, C.. (2014). *Children, their voices and their experiences of school: what does the evidence tell us?* Cambridge Primary Review Trust.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). *School as a Context of Early Adolescents' Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings*. The Elementary School Journal. <https://doi.org/10.1086/499650>
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). *Student voice and the perils of popularity*. Educational Review, 58(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. Continuum. <https://digital.casalini.it/9781441144539>
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California Dropout Research Project, Report #15*. University of California, Santa Barbara.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). *The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school*. American Educational Research Journal, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Salavera, C., Urbón, E., Usán, P., Franco, V., Paterna, A., & Aguilar, J. M. (2024). *Psychological wellbeing in teachers. Study in teachers of early childhood and primary education*. Heliyon.
- Saxer, K., Schnell, J., Mori, J., & Hascher, T. (2024). *The role of teacher–student relationships and student–student relationships for secondary school students' well-being in Switzerland*. International Journal of Educational Research Open, 6, 100318. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100318>
- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2018). *The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education*. Computers & Education, 128, 13-35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press
- Sirin, S. R. (2005). *Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research*. Review of Educational Research. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>

Sliwka, A., & Klopsch, T. (2024). *Schulentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe*. Wiesbaden: Springer VS

Stringer, E. T., & Aragón, A. O. (2020). *Action research*. Sage publications

Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). *Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts*. Educational Action Research, 17(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/09650790802667402>

Sousa, I., & Ferreira, E. (2023). *Students' participation in democratic school management: A systematic literature review*. Journal of Social Science Education, 22(2). <https://doi.org/10.11576/jsse-6333>

Synodi, E. (2023). *Young Voices Unheard: Children's Views from Scotland and Greece on Education*. Bentham Science Publishers. <http://dx.doi.org/10.2174/97898151246681230101>

Σιδηροπούλου, Ζ., & Γκιαούρη, Σ. (2024). *Ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, υπό το πρίσμα της VUCA (ασταθούς, αβέβαιης, πολύπλοκης και ασαφούς) ηγεσίας. Εκπαιδευτικές Διαδρομές, 1(1)*. <https://doi.org/10.12681/edro.37759>

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2nd ed.). Sage

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A review of school climate research*. Review of Educational Research, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Tikoko, J. B., Kiprop, C., & Bomett, E. (2018). *The nature of student participation in decision making in secondary schools in Kenya*. International Journal of Current Research, 10(4). <https://www.journalcra.com/article/nature-student-participation-decision-making-secondary-schools-kenya>

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The higher education academy, 11(1), 1-15.

Τσιώλης, Γ. (2018). *Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: Εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις*. Στο Ε. Κατσαρού, & Β. Τσάφος (Επιμ.). Ορίζοντας την έρευναδράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών, 44-51.

Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). *The Group Engagement Model: Procedural Justice, Social Identity, and Cooperative Behavior*. Personality and Social Psychology Review. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0704_07

UNICEF. (2009). *Child friendly schools manual*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/documents/child-friendly-schools-manual>

Valentim, S., & Freire, C. (2019). *A Perfect Learning Day: Perceptions of Secondary School Students about the Ideal School*. In Conference Proceedings. The Future of Education 2019.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης

Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). *School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective*. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>

Wentzel, K. R. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

Wentzel, K. R. (1991). *Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement*. *Review of Educational Research*, 61(1), 1–24. <https://doi.org/10.3102/00346543061001001>

Wentzel, K. R. (1997). *Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring*. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>

Wentzel, K. R. (2017). *Peer relationships, motivation, and academic performance at school*. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 586–603). The Guilford Press.

WHO. (2021). *Mental health and psychosocial well-being among children and adolescents: working with schools and education systems*. World Health Organization

Wright, E., Tang, A. L. L., & Hassan, S. K. (2024). *Student voice in educational research: reflections on an international mixed-method study*. *International Journal of Research & Method in Education*, 47(5), 421–437. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2307019>

Yim, I. H. Y., & Su, J. (2025). *Artificial intelligence (AI) learning tools in K-12 education: A scoping review*. *Journal of Computers in Education*, 12(1), 93–131. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00304-9>

Young, M. (2014). *What is a curriculum and what can it do?* *Curriculum Journal*, 25(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.902526>

Young, M. (2013). *Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach*. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Routledge.

Α ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Οι μαθητές ερευνούν τη ζωή στο σχολείο τους

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Το Λύκειο σε συνεργασία με το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας διεξάγουν **συμμετοχική έρευνα δράσης για τη σχολική ζωή**. Σκοπός είναι οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας να συνεργαστούν στενά για να (συν)επιλέξουν μια πλευρά της σχολικής ζωής - που έχει ιδιαίτερο νόημα για αυτούς και την οποία θα ήθελαν να μελετήσουν εις βάθος - και εν συνεχεία, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν σχετική έρευνα. Η δράση αυτή αναμένεται να διαρκέσει από τον Απρίλιο 2024 έως τον Ιούνιο 2025.

Στο πλαίσιο αυτής της δράσης, θα συγκροτηθεί, μεταξύ άλλων, ερευνητική ομάδα αποτελούμενη από 12 μαθητές/τριες Α΄ και Β΄ Λυκείου που θα συμμετέχουν ενεργά, ως (συν)ερευνητές/τριες, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της μελέτης. Τα μέλη αυτής της ομάδας θα συμμετέχουν ισότιμα σε όλες τις ερευνητικές φάσεις, από την επιλογή του θέματος έως και τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλλουν στην κατανόηση και ενδυνάμωση της σχολικής μας κοινότητας, καθώς και στην ανάπτυξη δράσεων βελτίωσης της σχολικής ζωής για όλους.

Το παιδί σας έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον να συμμετάσχει στην μαθητική ερευνητική ομάδα αναλαμβάνοντας ρόλο (συν)ερευνητή/τριας. Όλες οι εργασίες που σχετίζονται με τον ρόλο αυτόν θα ξεκινούν και θα ολοκληρώνονται εντός του σχολικού ωραρίου και δεν θα απαιτούν καμία κατ'οίκον προετοιμασία/απασχόληση. Παρακαλούμε να διαβάσετε τις πληροφορίες που παρατίθενται παρακάτω και εάν συμφωνείτε, να υπογράψετε το έντυπο ενημέρωσης συγκατάθεσης που βρίσκεται στο κάτω μέρος της 3^{ης} σελίδας και να το επιστρέψετε στον Διευθυντή του σχολείου.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί εις βάθος μια πλευρά της σχολικής ζωής στην οποία τα μέλη του σχολείου μας (μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί) αποδίδουν μεγάλη σπουδαιότητα. Το ακριβές αντικείμενο της έρευνας, καθώς και ο τρόπος διερεύνησης του (μεθοδολογία), δεν έχουν προσδιοριστεί ακόμα· θα (συν)αποφασιστούν με τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, έχοντας ως γνώμονα τα κοινά ενδιαφέροντα και το συλλογικό όφελος. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη δράσεων με σκοπό, όχι την επιφανειακή ή παροδική βελτίωση της σχολικής ζωής, αλλά την ενίσχυση των θετικών στοιχείων της κουλτούρας του σχολείου μας, τον επαναπροσδιορισμό και τη σύσφιξη των ανθρωπίνων σχέσεων στο εσωτερικό του, τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ώστε οι μαθητές να βρουν προσωπικό νόημα σε αυτήν) και την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας συνολικά.

Τι θα χρειαστεί να κάνει το παιδί μου;

Οι μαθητές/τριες που θα αναλάβουν ρόλο (συν)ερευνητή/τριας θα συμμετέχουν στις εξής συναντήσεις-δραστηριότητες:

- Πρώτη συνάντηση γνωριμίας κατά την οποία θα (συν)καθοριστεί το ερευνητικό θέμα και θα διατυπωθούν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα.
- Συνάντηση ερευνητικού σχεδιασμού (για την επιλογή των μεθόδων που θα εφαρμοστούν).
- 1 ή 2 συναντήσεις για την κατασκευή εργαλείων συλλογής δεδομένων (ερωτηματολογίων, οδηγιών συνέντευξης ή παρατήρησης, κ.λπ.).
- Συμμετοχή στη συλλογή δεδομένων. Π.χ. οι μαθητές μπορούν να πάρουν συνεντεύξεις από συμμαθητές τους ή να παρατηρήσουν σχολικά δρώμενα κρατώντας επιτόπιες σημειώσεις.
- 1 ή 2 συναντήσεις στις οποίες οι μαθητές-ερευνητές θα βοηθήσουν στην ανάλυση μέρους των δεδομένων.
- 1 ή 2 συναντήσεις για συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.
- Παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σε επιστημονικό συνέδριο (εφόσον το επιθυμούν).

Σε κάθε συνάντηση, εκτός από τους μαθητές, θα συμμετέχουν ένας εκπαιδευτικός από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου και ένας ερευνητής από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σκοπός είναι να εξηγήσουν με απλό τρόπο στους μαθητές πώς διεξάγεται μια κοινωνική έρευνα και ποιες είναι οι βασικότερες μέθοδοι και τεχνικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο αυτό. Οι συναντήσεις θα γίνουν σε χαλαρό κλίμα ώστε η ώρα να κυλά ευχάριστα και οι μαθητές να νιώθουν δημιουργικοί. Οι μαθητές θα μπορούν να κάθονται όπου επιθυμούν μέσα στην αίθουσα, ενώ συχνά θα αναλαμβάνουν οι ίδιοι τον ρόλο του συντονιστή της συζήτησης. Όλες οι συναντήσεις θα γίνουν εντός σχολικού χώρου και ωραρίου. Καμία συνάντηση δεν θα ηχογραφηθεί.

Οφέλη από τη συμμετοχή στην ερευνητική ομάδα

Η συμμετοχή στην έρευνα με την ιδιότητα του (συν)ερευνητή θα είναι μια αξιόλογη εμπειρία. Οι μαθητές θα αναπτύξουν σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας που συνιστά τη βάση ανάπτυξης όλων των επιστημών. Θα κατανοήσουν, μεταξύ άλλων, τι είναι η κοινωνική έρευνα και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανίχνευση, κατανόηση και επίλυση σημαντικών κοινωνικών προβλημάτων. Συμμετέχοντας, οι μαθητές θα αναπτύξουν αναλυτική και κριτική σκέψη, θα βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, θα αναπτύξουν ενσυναίσθηση και θα έρθουν πιο κοντά με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους. Με την ολοκλήρωση της έρευνας, όλοι οι μαθητές-ερευνητές θα προσκληθούν να λάβουν μέρος (εφόσον το επιθυμούν) σε επιστημονικό συνέδριο, όπου θα παρουσιάσουν και θα συζητήσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα με άλλους ερευνητές του χώρου.

Εθελοντική συμμετοχή και δυνατότητα αποχώρησης μαθητή

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην ερευνητική ομάδα είναι **εντελώς εθελοντική**. Τόσο εσείς, όσο και το παιδί σας, μπορείτε να αλλάξετε γνώμη οποιαδήποτε στιγμή πριν την ολοκλήρωση της έρευνας αποφασίζοντας ότι δεν επιθυμείτε να συμμετέχετε άλλο. Δεν χρειάζεται να εξηγήσετε τους λόγους που αλλάξατε γνώμη, ενώ η αποχώρησή σας από την έρευνα δεν θα έχει καμιά αρνητική επίπτωση σε εσάς ή το παιδί σας και δεν θα επηρεάσει τις σχέσεις σας με το σχολείο.

Εμπιστευτικότητα

Οτιδήποτε ειπωθεί από το παιδί σας στη διάρκεια των συναντήσεων της ερευνητικής ομάδας θα αξιοποιηθεί ανώνυμα και εμπιστευτικά. Θα τηρηθούν οι κανόνες περί προστασίας των δεδομένων

και μόνο η ερευνητική ομάδα θα έχει πρόσβαση σε πληροφορίες και δεδομένα που θα παραχθούν στη διάρκεια των συναντήσεων αυτών.

Αξιοποίηση ερευνητικών αποτελεσμάτων

Τα ερευνητικά εργαλεία που θα κατασκευαστούν μέσα από τη συνεργασία της ερευνητικής ομάδας θα χρησιμοποιηθούν για να συλλέξουμε δεδομένα από μέλη της σχολικής μας κοινότητας τα οποία, εν συνεχεία, θα αναλυθούν για να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν ανώνυμα σε επιστημονικό συνέδριο, καθώς και μέσω σύνταξης σχετικής ερευνητικής έκθεσης ή δημοσίευσης επιστημονικού άρθρου. Το όνομα και η ιδιότητα του παιδιού σας, ως ερευνητή/τριας, δεν θα αναφέρεται σε τέτοια άρθρα ή ανακοινώσεις (εκτός εάν δηλώσει ότι το επιθυμεί).

Σε ποιον μπορώ να απευθυνθώ για περισσότερες πληροφορίες;

Εάν έχετε οποιεσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τις συντονίστριες της έρευνας Στέλλα Ζήση και Στεφανία Γιαννακάκη.

Σας ευχαριστούμε θερμά για τον χρόνο σας.

Ακολουθούν Ονόματα υπευθύνων

(κόψτε σε αυτό το σημείο)

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Διάβασα και κατανόησα το περιεχόμενο της ενημέρωσης που αφορά στη συμμετοχική έρευνα δράσης για τη σχολική ζωή και τον ρόλο του παιδιού μου ως (συν)ερευνητή/τριας σε αυτήν.

☐ **ΑΠΟΔΕΧΟΜΑΙ** τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα με την ιδιότητα του/της ερευνητή/τριας.

☐ **ΔΕΝ ΑΠΟΔΕΧΟΜΑΙ** τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα με την ιδιότητα του/της ερευνητή/τριας.

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

Όνομα γονέα: _____

Όνομα παιδιού: _____

Ενημέρωση Γονέων/Ερωτηματολόγιο

Ενημερωτικό Σημείωμα προς τους Γονείς

Αγαπητοί γονείς,

Το σχολείο μας, σε συνεργασία με το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, συμμετέχει σε μια σημαντική συμμετοχική έρευνα δράσης που αφορά τη σχολική ζωή.

Σκοπός της έρευνας είναι να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μελετηθούν πτυχές της σχολικής ζωής που είναι σημαντικές για την εκπαιδευτική κοινότητα και να αναζητηθούν τρόποι βελτίωσης αυτών.

Για τη συλλογή δεδομένων, θα χρησιμοποιηθεί ένα **ανώνυμο** ερωτηματολόγιο. Η συμμετοχή είναι **τελείως εθελοντική** και δεν υπάρχουν συνέπειες σε περίπτωση που κάποιος επιλέξει να μην συμμετάσχει.

Τα δεδομένα που θα συλλεγούν:

- Θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.
- Θα είναι προσβάσιμα μόνο στην ερευνητική ομάδα.
- Θα αποθηκευτούν σε ασφαλές μέρος και θα καταστραφούν με την ολοκλήρωση της έρευνας.

Η συμβολή των παιδιών σας στη συγκεκριμένη διαδικασία είναι πολύτιμη, καθώς η έρευνα στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής.

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση, παρακαλούμε να απευθυνθείτε στη Διεύθυνση του σχολείου.

Με εκτίμηση,
Η Διεύθυνση του Σχολείου

Δήλωση Συγκατάθεσης

Με την υπογραφή μου δηλώνω ότι:

- Έχω λάβει γνώση του σκοπού και της διαδικασίας της έρευνας.
- Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου είναι ανώνυμη, εθελοντική και χωρίς συνέπειες.
- Συμφωνώ να συμμετάσχει το παιδί μου στη συμπλήρωση του ανώνυμου ερωτηματολογίου.

Ονοματεπώνυμο Μαθητή/τριας:

Τάξη:

Ονοματεπώνυμο Γονέα/Κηδεμόνα:

Ημερομηνία:/...../2025

Υπογραφή Γονέα/Κηδεμόνα:



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
΄Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Αγαπητέ/ή μαθητή/μαθήτριά,

Το σχολείο μας, σε συνεργασία με το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διεξάγει συμμετοχική έρευνα δράσης για τη σχολική ζωή. Σκοπός είναι οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να συνεργαστούν στενά για να μελετήσουν κάποιες πλευρές της σχολικής ζωής που έχουν ιδιαίτερο νόημα για αυτούς και τις οποίες επιθυμούν να βελτιώσουν. Στο πλαίσιο αυτής της δράσης σχεδιάστηκε το παρόν ερωτηματολόγιο που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (και των τριών τάξεων) του σχολείου μας και το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με το πώς βιώνουν και πώς οραματίζονται:

- (α) την καθημερινότητα στο σχολείο τους
- (β) τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους
- (γ) τη διδασκαλία και τη μάθηση και
- (δ) τη δική τους (προσωπική) συμμετοχή στις σχολικές αποφάσεις

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμπλήρωση του είναι τελείως εθελοντική (χωρίς συνέπειες σε περίπτωση που κάποιος δεν επιθυμεί να συμμετάσχει). Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και θα είναι προσβάσιμα μόνο στην ερευνητική ομάδα, δηλαδή . Θα φυλαχθούν σε ασφαλές μέρος, ενώ θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας αυτής. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιοποιηθούν με τη μορφή ερευνητικής έκθεσης (διπλωματικής εργασίας) καθώς και με τη μορφή άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά ή ανακοινώσεων σε συνέδρια, στα οποία δεν θα αναφέρεται πουθενά το όνομα του σχολείου. Τέλος διευκρινίζεται ότι η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου ισοδυναμεί με δήλωση ενήμερης συγκατάθεσης και σε περίπτωση διευκρινήσεων, μπορείτε να επικοινωνείτε με τους υπεύθυνους, (ακολουθούν ονόματα υπευθύνων)

Εφόσον συμπληρώσετε ανώνυμα το παρόν ερωτηματολόγιο, παρακαλώ επιστρέψτε το στο σχολείο.

Ερωτηματολόγιο

1. Φύλο:

☐ Αγόρι

☐ Κορίτσι

2. Τάξη που παρακολουθείς:

- ☐ Α' Λυκείου

- ☐ Β' Λυκείου

- ☐ Γ' Λυκείου

3. Ποιο είναι το μάθημα που σε ενδιαφέρει περισσότερο στο σχολείο;

4. Ποιος είναι ο βασικός λόγος που σε ενδιαφέρει;

5. Πόσο χρόνο αφιερώνεις καθημερινά στη μελέτη των μαθημάτων σου εκτός σχολείου;

- ☐ Καθόλου

- ☐ Λιγότερο από 1 ώρα

- ☐ 1-2 ώρες

- ☐ 3-4 ώρες

- ☐ Πάνω από 4 ώρες

6. Πώς θα περιέγραφες τη γενική επίδοσή σου στα μαθήματα;

- ☐ Άριστη

- ☐ Πολύ καλή

- ☐ Καλή
- ☐ Μέτρια
- ☐ Χαμηλή

7. Ποιο είδος μαθησιακής υποστήριξης χρησιμοποιείς πιο συχνά ;

- ☐ Μαθήματα σε ιδιωτικό φροντιστήριο
- ☐ Ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι
- ☐ (Δωρεάν) υποστήριξη στο σχολείο (π.χ. ΖΕΠ, παράλληλη στήριξη, ενισχυτική

διδασκαλία)

- ☐ Υποστήριξη από τους γονείς ή άλλους συγγενείς
- ☐ Υποστήριξη από συμμαθητές ή/και φίλους
- ☐ Άλλο: _____
- ☐ Καμία Υποστήριξη

8. Ποιους από τους παρακάτω τρόπους αξιολόγησης θα προτιμούσες ανά σχολικό τετράμηνο; (μπορείς να επιλέξεις περισσότερες από μία απαντήσεις)

- ☐ Ολιγόλεπτα τέστ
- ☐ Γραπτό Διαγώνισμα
- ☐ Θεματική εργασία – Project (ομαδικό/ατομικό)
- ☐ Προφορική εξέταση
- ☐ Συμμετοχή στην τάξη
- ☐ Τίποτα

Άλλο(ελεύθερη απάντηση)

9. Από ποιόν (ή ποιους) θα ήθελες να αξιολογείσαι ;

10. Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας:

- ☐ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- ☐ ΙΕΚ / Επαγγελματική Εκπαίδευση

- ☐ Πτυχίο πανεπιστημίου ή ΤΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- ☐ Διδακτορικό Δίπλωμα

11. Ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα:

- ☐ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- ☐ ΙΕΚ / Επαγγελματική Εκπαίδευση
- ☐ Πτυχίο πανεπιστημίου ή ΤΕΙ
- ☐ Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- ☐ Διδακτορικό Δίπλωμα

11. Πόσο σημαντικό θεωρείς το σχολείο για το μέλλον σου;

- ☐ Πάρα πολύ σημαντικό
- ☐ Πολύ σημαντικό
- ☐ Μερικώς σημαντικό
- ☐ Λίγο σημαντικό
- ☐ Καθόλου

12. Πώς νιώθεις στο σχολείο σου;

- ☐ Πολύ θετικά
- ☐ Θετικά
- ☐ Ουδέτερα
- ☐ Αρνητικά
- ☐ Πολύ αρνητικά

13. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;

- ☐ Πολύ ικανοποιημένος/η
- ☐ Ικανοποιημένος/η
- ☐ Ουδέτερος/η
- ☐ Απογοητευμένος/η

- ☐ Πολύ απογοητευμένος/η

14. Βρίσκεις χρόνο στην καθημερινότητα σου για δράσεις που σου αρέσουν προσωπικά;

- ☐ Πολύ συχνά
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Καθόλου

15. Βρίσκεις χρόνο για ξεκούραση καθημερινά;

- ☐ Πολύ συχνά
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Καθόλου

16. Πόσο άγχος ή πίεση αισθάνεσαι εξαιτίας των σχολικών σου υποχρεώσεων;

- ☐ Πάρα πολύ
- ☐ Πολύ
- ☐ Μέτριο
- ☐ Λίγο
- ☐ Καθόλου

17. Τι σκοπεύεις να κάνεις μετά την αποφοίτησή σου από το σχολείο;

- ☐ Σπουδές σε πανεπιστήμιο
- ☐ Επαγγελματική κατάρτιση
- ☐ Να βρω αμέσως εργασία
- ☐ Άλλο : _____

18. Πώς θα περιέγραφες τη συμμετοχή σου στη σχολική κοινότητα;

- ☐ Πολύ ενεργή
- ☐ Αρκετά ενεργή
- ☐ Λίγο ενεργή
- ☐ Μηδενική

19. Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με τους καθηγητές σου;

- ☐ Πολύ καλή
- ☐ Καλή
- ☐ Μέτρια
- ☐ Κακή
- ☐ Πολύ κακή

20 Πόσο συχνά έχεις την ευκαιρία να εκφράσεις την άποψή σου πριν ληφθούν σχολικές αποφάσεις;

- ☐ Πολύ συχνά
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Ποτέ

21. Πόσο συχνά λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η γνώμη σου πριν ληφθεί μια σχολική απόφαση;

- ☐ Πολύ συχνά
- ☐ Συχνά
- ☐ Μερικές φορές
- ☐ Σπάνια
- ☐ Καθόλου

Για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις σημείωσε το βαθμό στον οποίο συμφωνείς ή διαφωνείς με αυτήν.

22. Τα αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά μου.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

23. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται με βοηθούν να κατανοήσω την ύλη.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

24. Είμαι ικανοποιημένος/η με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου .

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

25. Θα ήθελα να συμμετέχω περισσότερο στη διαμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

26. Οι τεχνολογίες και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία είναι αποτελεσματικά.

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

27. Νοιώθω ότι το σχολείο είναι ένα μέρος που μπορώ να μάθω.

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

28. Συμφωνώ με τους κανόνες του σχολείου μου

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

29. Οι κανόνες του σχολείου εφαρμόζονται ισότιμα σε όλους τους μαθητές.

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

30. Οι καθηγητές δείχνουν ενδιαφέρον για τις απόψεις των μαθητών.

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

31. Υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών.

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

32. Εκφράζω τις ιδέες μου για τη βελτίωση του σχολικού χώρου

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

33. Νοιώθω άνετα να μοιραστώ τις ανησυχίες μου με τους καθηγητές μου

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

34. Νοιώθω ότι επικοινωνώ καλά με τους συμμαθητές μου στο σχολείο.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

35. Οι γονείς μου ενημερώνονται επαρκώς για τις δραστηριότητες στο σχολείο.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

36. Έχω την ευκαιρία να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου μου.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

37. Το σχολείο μου ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

38. Τι απολαμβάνεις περισσότερο στο σχολείο σου;

39. Ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίζεις στο σχολείο σου;

40. Τι θα άλλαζες στο σχολείο σου εάν μπορούσες;

Β ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενημερωτικό Σημείωμα προς τους Γονείς

Αγαπητοί γονείς,

Το σχολείο μας, σε συνεργασία με το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, συμμετέχει σε μια σημαντική συμμετοχική έρευνα δράσης που αφορά τη σχολική ζωή.

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, ορισμένοι μαθητές/τριες του σχολείου μας θα κληθούν να συμμετάσχουν σε **ομαδικές συνεντεύξεις (focus groups)**. Στόχος είναι να ακουστούν οι απόψεις και οι εμπειρίες τους σχετικά με πτυχές της σχολικής ζωής, προκειμένου να εντοπιστούν τρόποι βελτίωσης προς όφελος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η συμμετοχή των παιδιών:

- Είναι **απολύτως εθελοντική**, και σε καμία περίπτωση δεν θα υπάρξουν συνέπειες αν κάποιο παιδί επιλέξει να μη συμμετάσχει.
- Θα γίνει με τρόπο που **διασφαλίζει πλήρως την ανωνυμία και την προστασία των προσωπικών δεδομένων** τους.
- Οι απόψεις τους θα καταγραφούν με ανώνυμο τρόπο και δεν θα συνδέονται με το όνομα ή την ταυτότητά τους.

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν:

- Θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.
- Θα είναι προσβάσιμα μόνο στην ερευνητική ομάδα.
- Θα αποθηκευτούν με ασφάλεια και θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Η συμβολή των παιδιών σας είναι πολύτιμη, καθώς η φωνή τους θα βοηθήσει στη διαμόρφωση ενός καλύτερου και πιο υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση, παρακαλούμε να απευθυνθείτε στη Διεύθυνση του σχολείου.

Με εκτίμηση,
Η Διεύθυνση του Σχολείου

Δήλωση Συγκατάθεσης

Με την υπογραφή μου δηλώνω ότι:

- Έχω λάβει γνώση του σκοπού και της διαδικασίας της έρευνας.
- Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου είναι εθελοντική.
- Συμφωνώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην παραπάνω έρευνα.

Ονοματεπώνυμο Μαθητή/τριας:

Τάξη:

Ονοματεπώνυμο Γονέα/Κηδεμόνα:

Ημερομηνία:/...../2025

Υπογραφή Γονέα/Κηδεμόνα:

Οδηγός Συνέντευξης Focus Group

Εισαγωγή

- Σκοπός: Κατανόηση των εμπειριών, αντιλήψεων και απόψεων των μαθητών σχετικά με το σχολικό περιβάλλον, τη μάθηση, τις σχέσεις και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.
- Διαβεβαίωση για ανωνυμία και εμπιστευτικότητα.
- Διάρκεια: 45 λεπτά / μία διδακτική ώρα.
- Σημείωση: *Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους.*

Ερωτήσεις Προθέρμανσης

1. Μπορείτε να πείτε λίγα λόγια για τον εαυτό σας;
2. Τι σας αρέσει περισσότερο στο σχολείο;

Κύρια Θέματα και Ερωτήσεις

1. Εμπειρίες και προτιμήσεις στο σχολείο

- Τι απολαμβάνετε περισσότερο στο σχολείο; (π.χ., ομίλους, δράσεις, μαθήματα, σχέσεις με καθηγητές)
- Τι δεν σας αρέσει στο σχολείο;
- Γιατί έρχεστε στο σχολείο;
- Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας με τους καθηγητές;
 - ο Νιώθετε άνετα να τους μιλήσετε;
 - ο Τι επηρεάζει τη σχέση σας μαζί τους;
- Πώς θα περιγράφατε τις σχέσεις σας με τους συμμαθητές σας;
- Πιστεύετε ότι αντιμετωπίζονται ισότιμα όλοι οι μαθητές; Γιατί;
- Καταφέρνετε να είστε ο εαυτός σας στο σχολείο;
 - ο Υπάρχει αίσθηση ασφάλειας και κοινωνικής προστασίας;

2. Μάθηση και διδασκαλία

- Τι σημαίνει για εσάς μάθηση;
- Πώς αξιολογείτε τις μεθόδους διδασκαλίας στο σχολικό σας περιβάλλον;
- Τι είναι αυτό που εμποδίζει τη μάθησή σας;
- Τι θα θέλατε να μάθετε στο σχολείο;
- Τι θα διευκόλυνε τη μάθηση; (π.χ., εξατομικευμένη μάθηση, βιωματικές μέθοδοι, τεχνολογίες, καλύτερες εγκαταστάσεις)

3. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

- Περιγράψτε μια πραγματική περίπτωση που σας ζητήθηκε να εκφράσετε τη γνώμη σας πριν παρθεί μια σχολική απόφαση.
 - Λήφθηκε υπόψη η γνώμη σας; Εφαρμόστηκαν οι προτάσεις σας;
- Ενδιαφέρονται οι καθηγητές για τις απόψεις σας; Γιατί το λέτε αυτό;
- Ποιες θεωρείτε τις πιο σημαντικές αποφάσεις στις οποίες πρέπει να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές;
- Υπάρχουν αποφάσεις στις οποίες πρέπει να συμμετέχουν μόνο οι καθηγητές; Ποιες και γιατί;

4. Σημασία του σχολείου και προτάσεις αλλαγής

- Θεωρείτε το σχολείο σημαντικό για το μέλλον σας; Γιατί;
- Τι θα αλλάζατε στο σχολείο σας και γιατί;
- Πώς οραματίζεστε το ιδανικό σχολείο;
- Εάν ήσασταν διευθυντές, τι θα κάνατε την πρώτη μέρα/εβδομάδα;
- Ποια μοναδική συμβουλή θα δίνατε στους εκπαιδευτικούς;

Κλείσιμο

- Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε;
- Ευχαριστίες για τη συμμετοχή και τις απόψεις τους.

Σημειώσεις για τον Συντονιστή

- Όλες οι ερωτήσεις προσαρμόζονται στις ανάγκες της ομάδας.
- Οι συνεντεύξεις ηχογραφούνται μόνο με τη συγκατάθεση των μαθητών και των κηδεμόνων τους.
- Τα ονόματα που χρησιμοποιούνται στις καταγραφές είναι ψευδώνυμα για λόγους εμπιστευτικότητας.
- Ο αριθμός της ομάδας αντιστοιχεί στον αριθμό της εκάστοτε συνέντευξης.
- Οι συνεντεύξεις και η απομαγνητοφώνηση διεξήχθησαν με την καθοδήγηση των υπεύθυνων εκπαιδευτικών, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν και ως συντονιστές στη διαδικασία.

