

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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ, ΩΣΤΕ  
ΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΝΑ ΚΑΤΑΣΤΕΙ ΕΛΚΥΣΤΙΚΟ ΓΙΑ ΑΥΤΟΥΣ**

**ΖΙΑΚΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**  
**Δρ. ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ - ΣΤΕΦΑΝΙΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2020**

## ΔΗΛΩΣΗ ΚΑΤΑ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Βασιλική Ζιάκα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση των αλλαγών που προτείνουν οι μαθητές, ώστε το Λύκειο να καταστεί ελκυστικό για αυτούς 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.

**Η ΔΗΛΟΥΣΑ**



**Βασιλική Ζιάκα**

## ***ΑΦΙΕΡΩΣΗ***

*Η εργασία μου αυτή αφιερώνεται, σε ένα μικρό πλάσμα, με παράλληλη πορεία.*

*Στη μικρή Άννα*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι γνώσεις αποτελούν τα απαραίτητα βάρη στήριξης του προσωπικού οικοδομήματος. Είναι αυτές που διαμορφώνουν στο άτομο αξιολογικά κριτήρια, ώστε να λειτουργεί σαν μια αυτόφωτη και αυτόνομη μονάδα, με υπεύθυνη και συνειδητοποιημένη παρουσία. Το σχολείο αναλαμβάνει θεσμικό ρόλο στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, όπως αναδεικνύεται από τη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Η συγκεκριμένη εργασία, λοιπόν, προσπαθεί να διερευνήσει το ρόλο του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται μέσα σε αυτό, για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Σε αυτό που επικεντρώνεται, ωστόσο, είναι στο κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι μαθητές, ποιοι είναι οι λόγοι που δημιουργούν απρέσκεια στους μαθητές για την εκπαιδευτική διαδικασία και ποιες αλλαγές προτείνουν οι ίδιοι για να καταστεί το σχολείο ελκυστικότερο. Μας ενδιαφέρουν οι παράμετροι που συνθέτουν ένα ελκυστικό σχολείο σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, καθώς επίσης και η συμβολή του σχολείου όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά στην οικοδόμηση του μαθητή ως ατόμου και κοινωνικού υποκειμένου.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας γίνεται στατιστική ανάλυση 200 ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από μαθητές τεσσάρων Γενικών Λυκείων της Περιφερειακής ενότητας Λάρισας, καθώς και η αναψηλάφηση των απόψεων των μαθητών μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης, ανά ομάδες συζήτησης των τριών ατόμων, από κάθε Λύκειο.

Διαπιστώνουμε τη γνώμη των παιδιών για το σχολείο και ειδικότερα το Γενικό Λύκειο, τα οποία προτείνουν αλλαγές στις οποίες πρέπει να προχωρήσει το σχολείο, ώστε να καταστεί πιο ελκυστικό για αυτούς. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σχεδόν ένας στους δύο μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται στο Γενικό Λύκειο. Η ικανοποίηση των μαθητών σχετίζεται με την επίδοση και την απρέσκεια ως προς συγκεκριμένα μαθήματα. Οι μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, ενώ οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις διαπιστώνεται ότι δεν ικανοποιούνται αρκετά από την εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με συμμαθητές. Στο σύνολό τους οι μαθητές αισθάνονται πιεσμένοι από τη σχολική πραγματικότητα λόγω της ποσότητας της διδασκτέας ύλης και του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του Λυκείου. Αξιοποιούν μεγάλο μέρος του απογευματινού τους χρόνου για μαθήματα εκτός σχολείου και μελέτη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την απαξίωση του σχολείου με απουσίες και την αδιαφορία. Το θεωρούν ως έναν θεσμό, μέσα απ' τον οποίο πρέπει να περάσουν τυπικά, με στόχο την εισαγωγή τους στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την απόκτηση του απολυτηρίου. Επιθυμούν και προτείνουν αλλαγές σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία του Γενικού Λυκείου. Αξιολογούν ως πολύ σημαντική, αλλά αναχρονιστική την δομή και την πορεία του υπάρχοντος σχολικού συστήματος, καθώς σε πολλά σημεία έχει μείνει στάσιμο σε απόψεις που πλέον δεν ακολουθούν τις ανάγκες της σημερινής εποχής, όπως απεικονίζεται από τις γνώμες των ερωτηθέντων. Επιπρόσθετα, οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα για αλλαγές που πρέπει να συντελεστούν και καταθέτουν τις προτάσεις τους για τη λειτουργία του σχολείου. Πιστεύουν ότι η μεγάλη ηλικία των εκπαιδευτικών, ευθύνεται για την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ τους. Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση, ώστε να χρησιμοποιούνται σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας σε νέα διδακτικά περιβάλλοντα με την αξιοποίηση τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Τα αναλυτικά προγράμματα χρήζουν αναπροσαρμογής με διδακτικά αντικείμενα που θα καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών και θεματολογία που αφορά πρακτικά θέματα, κοινωνικά και πολιτικά καθώς και θέματα που τους απασχολούν στην καθημερινότητά τους. Αναχρονιστικά χαρακτηρίζουν και τα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης επισημαίνουν τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών εγκαταστάσεων. Οι διαρκείς πολιτικο-κοινωνικές ανακατατάξεις, η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών, αλλά και η αναθεώρηση των κεκτημένων γνώσεων, αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη ενός δυναμικού εκπαιδευτικού συστήματος, που θα καλύπτει το σύνολο των απαιτήσεων και των αναγκών ενός σύγχρονου μαθητή.

Λέξεις – κλειδιά: γενικό λύκειο, κουλτούρα, μαθητές, ικανοποίηση, αλλαγές, ελκυστικό σχολείο

## ABSTRACT

Knowledge is the necessary support for personal building. They are the ones that form the evaluation criteria in the individual, so that it functions as a self-luminous and autonomous unit, with a responsible and conscious presence. The school assumes an institutional role in the individual and social development of the student, as highlighted by the modern educational literature. This work, therefore, seeks to explore the role of the school and the educational process that takes place within it, for the formation of integrated personalities. What is at stake, however, is whether students are satisfied, what are the reasons for students' dissatisfaction with the educational process, and what changes they are proposing to make the school more attractive. We are interested in the parameters that compose an attractive school according to the students' views, as well as the school's contribution not only to the acquisition of knowledge, but also to the building of the student as an individual and a social subject.

In the research part of the work, statistical analysis of 200 questionnaires answered by students of four General Lyceums of the Regional Unit of Larissa, as well as the revision of students' views through the interview process, by discussion groups of three people from each Lyceum.

We see the opinion of the children about the school and especially the General High School, which suggest changes that the school must proceed in order to become more attractive to them. We conclude that almost one in two students are not satisfied with the educational process that takes place in the General High School. Student satisfaction is related to performance and liking for specific subjects. Students with higher performance are more satisfied, while students with low performance are found to be less satisfied with the educational process and relationships with teachers. On the contrary, they are satisfied with their relationships with classmates. On the whole, the students feel pressured by the school reality due to the amount of the curriculum and the exam-centered character of the Lyceum. They make the most of their afternoon time for school and study. This results in the school being devalued with absences and indifference. They see it as an institution through which they must formally pass, with the aim of introducing them to higher education or obtaining a high school diploma. They want and propose changes regarding the educational process of the General Lyceum. They assess as very important, but anachronistic, the structure and course of the existing school system, as in many places it has remained stagnant in views that no longer follow the needs of today's era, as reflected by the opinions of respondents. In addition, respondents understand the need for changes that need to be made and submit their proposals

for the operation of the school. They believe that the old age of teachers is responsible for the lack of communication between them. They believe that teachers need training to use modern teaching methods in new teaching environments by utilizing information and communication technologies. The curricula need to be adapted to teaching subjects that will meet the needs of students and topics related to practical issues, social and political as well as issues that concern them in their daily lives. School textbooks are also anachronistic. They also point to the improvement of the material and technical infrastructure of the school facilities. The ongoing political and social upheavals, the rapid development of science, but also the revision of the acquired knowledge, highlight the urgent need for a dynamic educational system that will cover all the requirements and needs of a modern student.

Keywords: general high school, culture, students, satisfaction, change, attractive school

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας και την περάτωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος και ιδιαίτερα την υπεύθυνη καθηγήτριά μου, κυρία Γιαννακάκη Στεφανία - Μαρίνα για την αμέριστη στήριξη και συμπαράσταση, καθώς και την υπομονή της, να στέκεται δίπλα μου σε κάθε δύσκολη στιγμή αυτού του ταξιδιού. Επίσης την κ. Καλδή Σταυρούλα, και κ. Λαζαρίδου Αγγελική, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος, κ. Γκόβαρη Χρήστο, τη γραμματεία του μεταπτυχιακού, Δημήτρη και Λιάνα, τους συμφοιτητές μου και τέλος την οικογένειά μου που υπήρξε το στήριγμα μου σε όλη αυτή τη διαδρομή, μέχρι να φτάσει στο τέλος της.



## Πίνακας περιεχομένων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	1
1.1. Προβληματική της έρευνας.....	2
1.2. Ερευνητικά ερωτήματα .....	3
1.3. Σπουδαιότητα της έρευνας.....	4
1.4. Μεθοδολογία.....	6
1.5. Διασαφήνιση εννοιών και όρων.....	7
1.6. Δομή της εργασίας .....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....	11
2.1. Η οργάνωση της σχολικής ζωής.....	11
2.1.1. Το αναλυτικό πρόγραμμα .....	15
2.2. Διδασκαλία και μάθηση .....	17
2.2.1. Η επίδοση των μαθητών.....	20
2.3. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού σχολείου .....	21
2.4. Η κοινωνική διάσταση του σχολείου .....	24
2.4.1. Σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών .....	25
2.4.2. Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών.....	29
2.5. Ο ρόλος του σχολείου στην ατομική ανάπτυξη των μαθητών .....	30
2.5.1. Η συναισθηματική κάλυψη των μαθητών από το σχολείο.....	30
2.5.2. Ο ρόλος της θετικής ψυχολογίας των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου .....	32
2.5.3. Ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού του μαθητή.....	34
2.6. Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο.....	35
2.6.1. Η πιεστική πραγματικότητα του σχολείου .....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΘΕΣΜΟ: ΜΙΑ ΝΕΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΠΟΥ ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	41
3.1. Οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο.....	41
3.2. Δημιουργία κουλτούρας αλλαγής σε κάθε σχολείο .....	45
3.3. Ενδοσχολικοί παράγοντες που καθιστούν το σχολείο λιγότερο ελκυστικό για τους μαθητές .....	47

3.4. Ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών που σχετίζονται με την αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο .....	53
3.5. Συνέπειες της απουσίας ικανοποίησης των μαθητών για το σχολείο.....	55
3.6. Αλλαγές για την ελκυστικότερη λειτουργία του σχολείου.....	57
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>61</b>
4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	61
4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση και πληθυσμός της μελέτης .....	61
4.3. Δομή Ερωτηματολογίου-Συνέντευξης .....	65
4.3.2. Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκε η συζήτηση των ομάδων των μαθητών στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων είναι τέσσερις: .....	66
4.4. Στατιστική Ανάλυση .....	67
4.5. Περιορισμοί έρευνας.....	67
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>69</b>
5.1. Περιγραφική Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	69
5.1.1. Αρέσκεια και δυσχέρεια για τα μαθήματα.....	71
5.1.2. Παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση και τις ενδοσχολικές προτιμήσεις.....	72
5.2. Επαγωγική ανάλυση αποτελεσμάτων .....	98
5.2.1. Επίδραση παράγοντα Σχολικά μαθήματα σε σχέση με την αρέσκεια και τη δυσχέρεια.....	98
5.2.2. Επίδραση παράγοντα Επίδοση .....	100
5.3. Ερμηνευτική ανάλυση δεδομένων συνεντεύξεων.....	109
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>122</b>
6.1. Σύνοψη βασικών αποτελεσμάτων.....	122
6.2. Συζήτηση.....	126
6.3. Προτάσεις για βελτίωση – μελλοντική έρευνα .....	135
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....</b>	<b>138</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>143</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....</b>	<b>158</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....</b>	<b>159</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 .....</b>	<b>160</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4 .....</b>	<b>166</b>

«Η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργεί παιδιά που έχουν ατομικότητα και κοινωνικότητα. Για τον σκοπό αυτό, καταλληλότερη είναι, χωρίς αμφιβολία, η αυτοδιαχείριση και η αυτοτέλεια του παιδιού..... Ευχαριστιέμαι όταν γίνονται ευτυχισμένα και περπατάνε με ψηλά το κεφάλι, παιδιά που τα γνώρισα δυστυχισμένα, γεμάτα μίσος και φόβο. Το αν θα γίνουν καθηγητές πανεπιστημίου ή υδραυλικοί, δεν με νοιάζει....»

Alexander Neil (1972)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ελληνική πραγματικότητα, το σχολείο είναι ο σημαντικότερος κοινωνικοποιητικός και παιδαγωγικός θεσμός, που έχει επιφορτιστεί με τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, τη διδασκαλία, τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση.

Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο οφείλει να ικανοποιήσει τις ανάγκες των νέων και να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Ζητούμενο, λοιπόν, στη σχολική εκπαίδευση είναι η ικανοποίηση του συνόλου των γνωστικών, συναισθηματικών και νοητικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών (Κωνσταντίνου, 2003).

Ως εκπαιδευτικός θεσμός λοιπόν το σχολείο με συγκεκριμένη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή και συγκεκριμένα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και προσανατολισμούς, έχει ως κύριο γνώμονα αφενός τον μαθητή με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και αφετέρου την κοινωνία με τις ανάγκες και την ανάπτυξή της, μέσα στην οποία θέλει να τον εντάξει.

Υπάρχουν ωστόσο διαφορετικές θεωρίες για το σχολείο. Η μία από τις δύο κυριαρχούσες απόψεις εκλαμβάνει το σχολείο ως θεσμό που οφείλει να παρέχει γνώσεις και να αναπτύσσει τις ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή, προκειμένου να μπορέσει ο μαθητής και αυριανός πολίτης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των διαφόρων τομέων της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Σύμφωνα με τη δεύτερη κυρίαρχη άποψη, το σχολείο οφείλει πρωτίστως να ικανοποιεί τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του μαθητή και έτσι να συμβάλλει στην κατά το δυνατόν ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου, 2015).

Ο τομέας της εκπαίδευσης αποτελεί μια επένδυση με σημαντικά μακροπρόθεσμα οφέλη. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διακρίνεται για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών, που αναδεικνύουν το έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών και θέτουν τις βάσεις για τη διάπλαση ολοκληρωμένων, κριτικά σκεπτόμενων ατόμων. Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες αποτελούν ξεχωριστή περίπτωση και διαφέρουν σε σχέση με τις υπηρεσίες που παρέχουν άλλου είδους οργανισμοί, γιατί απευθύνονται σε μαθητές (Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίτσας, 2009, Αναστασίου, 2014).

Βασική προϋπόθεση για να μπορέσει το σχολείο να φέρει εις πέρας την αποστολή του είναι οι μαθητές να αντλούν ικανοποίηση από τη σχολική εμπειρία και να συμμετέχουν στην

αλληλεπίδραση που επιτάσσει το ενδοσχολικό κλίμα. Αυτό είναι απαραίτητο να γίνει ακόμα κι αν απαιτούνται κάποιες αλλαγές που θα βελτιώσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και την ποιότητα του διδακτικού έργου. Οι αλλαγές αυτές είναι δυνατόν να απορρέουν από την άποψη που έχουν οι μαθητές για τη σχολική πράξη και από τον τρόπο που προσεγγίζουν οι ίδιοι τη σχολική πραγματικότητα (Hoy, 2001, Kehoe, 2015).

Ακόμα κι αν παρουσιαστούν εμπόδια ή δυσκολίες, αυτά θα πρέπει να θεωρηθούν ευκαιρίες για να μπορέσουν οι νεαροί έφηβοι να διαχειριστούν συλλογικά τα δεδομένα που θα επιφέρουν τις επιθυμητές μεταρρυθμίσεις στη σχολική λειτουργία. (Simmons et al., 2015, Kleine et al., 2016). Το βασικό είναι οι μαθητές να έχουν λόγο στις όποιες αλλαγές, ώστε να υλοποιηθεί η έννοια της δημοκρατικής συμμετοχής τους και να δοθεί η ευκαιρία να ακουστεί η φωνή τους.

Σε κάθε περίπτωση, το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα με εισδοχές (μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικούς, δεδομένα κοινότητας), διαδικαστικά υποσυστήματα (αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικές μέθοδοι) και αναμενόμενα αποτελέσματα που δίνουν την απαιτούμενη ανατροφοδότηση καθώς οι γνώσεις είναι και εκροές και εισροές, γιατί κανένα παιδί δεν πάει στο σχολείο χωρίς προϋπάρχουσα γνώση. Κάθε παιδί, μεγαλώνοντας σε μια οικογένεια, ήδη όταν έρχεται στο σχολείο έχει διαμορφώσει κάποιες ιδέες και αντιλήψεις για τη ζωή και τις σχέσεις του με τους συνανθρώπους του. Το σχολείο συνεπικουρεί στην ανάπτυξη του παιδιού. (Μανουσάκη, 2009). Το ίδιο ισχύει και για τις δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές. Όλα τα παιδιά όταν πάνε σχολείο έχουν ήδη διαμορφώσει κάποιες στάσεις και συμπεριφορές. Αυτό σημαίνει ότι η εισαγωγή αλλαγών είναι αναπόφευκτη. Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η επιτυχία μιας αλλαγής προϋποθέτει σωστή διαχείριση των μεταβατικών σταδίων της, των φορέων αλλαγής αλλά και των δυνάμεων που αντιστέκονται. Στην προκειμένη περίπτωση, οι μαθητές είναι αυτοί που θα αναλάβουν την ευθύνη να προσδιορίσουν τους τρόπους που θα καταστήσουν το σχολείο τους ελκυστικό, επομένως και αποτελεσματικό. Οι αλλαγές είναι θεμιτές και αναπόφευκτες και οδηγούν στην εξέλιξη των οργανισμών. (Πασιαρδής, 2004).

## **1.1. Προβληματική της έρευνας**

Θεωρώντας ότι οι μαθητές είναι οι άμεσοι αποδέκτες της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού διενεργούμε έρευνα για τη διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με την ικανοποίησή τους και την αρέσκειά τους από το παραγόμενο έργο της σχολικής

μονάδας, ώστε μέσα από την εκπαίδευση να γίνουν σκεπτόμενοι άνθρωποι. Η σχολική διαδικασία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας που θα ακολουθεί το νεαρό έφηβο στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του. Αυτό σημαίνει ότι η παιδαγωγική εμπειρία θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της εποχής και της κοινωνίας και να εξασφαλίζει στους μαθητές όλα εκείνα τα εφόδια που κρίνονται απαραίτητα για μια επιτυχημένη μελλοντική πορεία. Βασικό πυλώνα μέτρησης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών συνιστά η ικανοποίηση που επιδεικνύουν οι μαθητές από τη σχολική διαδικασία και από την εμπλοκή τους στη διδακτική πράξη (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007). Είναι, λοιπόν, απαραίτητο το εκπαιδευτικό σύστημα να καταστεί αποτελεσματικό και να διαμορφωθεί ένα τέτοιο πλαίσιο που η κουλτούρα του σχολείου να συμβαδίζει με την οπτική των μαθητών. Οι αλλαγές που πρέπει να συντελεστούν μπορεί να αφορούν και βασικές λειτουργίες του σχολείου, όπως είναι το περιεχόμενο και οι μέθοδοι διδασκαλίας, το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι τρόποι αξιολόγησης, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με επιμόρφωση κλπ.

Κατά καιρούς έχουν διεξαχθεί έρευνες πάνω στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της ικανοποίησης των μαθητών (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007, Χαρίσης, 2007, Μαντάς, Ταβουλάρη, Δαλαβίκας, 2009, Αναστασίου, 2014). Έγιναν προσπάθειες μέσω της αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να εκφραστούν οι απόψεις των μαθητών αλλά δεν ολοκληρώθηκε ποτέ λόγω των αντιδράσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών. Το θέμα μπορεί να προσεγγιστεί από διάφορες οπτικές γωνίες και ως εκ τούτου με το συγκεκριμένο πόνημα θα επιχειρηθεί να καλυφθεί κενό που έχουν αφήσει προηγούμενες ερευνητικές μελέτες και να συμβάλει στην υπάρχουσα γνώση.

## **1.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Μέσω του συγκεκριμένου πονήματος θα διερευνηθούν οι αλλαγές που πρέπει να συντελεστούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Γενικό Λύκειο, ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, για να ανταποκρίνεται στις επιταγές των σύγχρονων δεδομένων και τις προσδοκίες των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διευκρινιστεί πόσο ικανοποιημένοι είναι οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στο Γενικό Λύκειο. Θα γίνει προσπάθεια να τονιστεί η σημασία της

συμμετοχής τους σε ένα εκπαιδευτικό σχήμα που θα συμβαδίζει με τις ανάγκες και της απαιτήσεις της εποχής. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει ο ίδιος ο μαθητικός πληθυσμός να προτείνει αλλαγές που θα αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το πιο σημαντικό, να εφαρμοστούν αυτές οι αλλαγές από την Ελληνική πολιτεία. Κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα της εργασίας θα σχετίζονται με το φάσμα των αλλαγών που προτείνονται να επιτελεστούν σε σχολικό επίπεδο, ώστε το Γενικό Λύκειο να καταστεί ελκυστικό για τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν:

- ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από την υφιστάμενη κατάσταση και τις παροχές από τα δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και συγκεκριμένα από το Γενικό Λύκειο,
- η μορφή και τα είδη των αλλαγών που προτείνονται να συντελεστούν.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, λοιπόν, θα δώσει απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιό είναι το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία στο Γενικό Λύκειο;
2. Ποια η επίδραση της επίδοσης, στη στάση των μαθητών απέναντι στα εκπαιδευτικά δρώμενα και τη γνώση που παρέχεται στο Γενικό Λύκειο;
3. Ποιες είναι οι κυριότερες αλλαγές που προτείνουν οι μαθητές ώστε το σχολείο να καταστεί πιο ελκυστικό για αυτούς;

### **1.3. Σπουδαιότητα της έρευνας**

Ως προς τη σπουδαιότητα της έρευνας, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε ο Κωνσταντίνου υπάρχουν δείγματα απόκλισης του σχολείου από τον παιδαγωγικό ρόλο του και συγκεκριμένα:

- «πληθώρα διδακτέας ύλης» (γνωσιοκεντρισμός) και, επομένως, «κυριαρχία της διαδικασίας της διδασκαλίας», με υποβαθμισμένη τη μαθησιακή διαδικασία που, από άποψη παιδαγωγική, θα έπρεπε να δίνει βαρύτητα στις ανώτερες νοητικές ικανότητες του μαθητή, δηλαδή στη δημιουργικότητα, την αναλυτική, τη συνθετική και την κριτική ικανότητα,
- «πίεση για υψηλή επίδοση»,

- «βαθμοκεντρισμός» (βαθμοθηρία) και «ανταγωνισμός»,
- «περιορισμός του ελεύθερου χρόνου του μαθητή»,
- «επιβάρυνση-κόπωση του μαθητή» και
- «τυποποιημένες μαθησιακές διαδικασίες (φορμαλισμός)» (Κωνσταντίνου, 2015).

Από έρευνες διαπιστώνουμε ότι απαιτείται επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου στην σημερινή κοινωνία, σηματοδοτώντας αλλαγές για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Από την έρευνα που διεξήχθη σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, αποτυπώνονται αρνητικές εκτιμήσεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το σημερινό σχολείο αδυνατεί να καλύψει γνωστικούς και μαθησιακούς στόχους. Οι αρνητικές εκτιμήσεις για τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου και τη μαθησιακή διαδικασία συνυπάρχουν με τις θετικές εκτιμήσεις για τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό του ρόλο (Μακρίδης, 2010). Επίσης σημαντικό εύρημα αποτελεί και το κατά πόσο αποδέχεται ή απορρίπτει το κοινωνικό σύνολο, τα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς η αποδοχή ή απόρριψη είναι έννοια δυσπροσέγγιστη, και επηρεάζεται από πρότυπα και στερεότυπα υποκρύπτοντας στόχους σιωπηρούς ή ομολογημένους εκφράζοντας προσδοκίες ποικίλης προέλευσης και αιτιολογίας. (Γκιζελή Β., κ.α.,2007)

Καθημερινά παρατηρούμε τα προβλήματα των μαθητών και προπάντων το αδικαιολόγητο άγχος που έχουν ενόψει των εξετάσεων, την ισοπέδωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως στη Γ΄ Λυκείου και σε μεγάλο βαθμό στη Β΄ Λυκείου, απαξιώνοντας το σχολείο και στην ουσία την κατάργηση της λειτουργίας του και την προσφυγή των μαθητών στην παραπαιδεία που προκαλεί εκτός των άλλων και οικονομική αφαιμάξη των οικογενειών. Αποκαρδιωτική η εικόνα των άδειων αιθουσών προς το τέλος του διδακτικού έτους καθώς οι μαθητές απουσιάζουν για να εντείνουν την προετοιμασία τους στο φροντιστήριο ή το σπίτι για τις εξετάσεις εισαγωγής τους στα ΑΕΙ.

Το Υπουργείο παιδείας σύμφωνα με ανακοίνωσή του για τις προτάσεις μεταρρύθμισης για το Λύκειο το 2015-16, που θα εφαρμοστούν το ακαδημαϊκό έτος 2019-20 παραδέχεται ότι πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές, «...σκοπός μας είναι να εξασφαλίσουμε στην ελληνική νεολαία μια παιδεία σύγχρονη και ελκυστική που να ανταποκρίνεται στις πολύπλοκες απαιτήσεις μιας σύγχρονης και δημοκρατικής κοινωνίας, τόσο σε απόκτηση γνώσεων όσο και στην καλλιέργεια των αξιών. Στόχος είναι η συγκρότηση ελεύθερων, δημοκρατικών και υπεύθυνων αυριανών πολιτών, αλλά και η προετοιμασία των αυριανών επιστημόνων, με τρόπο παιδαγωγικά



ορθό, με εμβάθυνση στα διάφορα γνωστικά πεδία, με ουσιαστική εμπλοκή εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα στο σχολείο και όχι με αποστήθιση και με ακόμη μεγαλύτερη μείωση των κοινωνικών και γεωγραφικών ανισοτήτων που υπάρχουν σήμερα...».([https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/keimenogia\\_lykeio\\_kai\\_eisagogikes\\_teliko\\_2018\\_09\\_02.pdf](https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/keimenogia_lykeio_kai_eisagogikes_teliko_2018_09_02.pdf)). Νέες αλλαγές από το Υπουργείο παιδείας ανακοινώθηκαν για το σχολικό έτος 2020-21 «.....Δεκαπέντε αλλαγές θα ισχύσουν από το επόμενο σχολικό έτος στο Λύκειο, ενώ αλλάζει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα για τις τρεις τάξεις....».<https://www.esos.gr/arthra/68235/oi-17-allages-kerameos-sto-lykeio-ti-tha-ishysei-apo-neo-sholiko-etos>

Παρ' ότι η πολιτεία διαχρονικά παραδέχεται ότι υπάρχουν προβλήματα και μέσα από νομοθετικές ρυθμίσεις προσπαθεί με αλλαγές, να αντιμετωπίσει «τις παθογένειες που ταλανίζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές/υποψήφιους και τις οικογένειές τους», εστιάζει δυστυχώς μόνο στην αναμόρφωση του συστήματος και του τρόπου εισαγωγής στα ΑΕΙ, θεωρώντας το μεταρρύθμιση. Τελικά οι αλλαγές που εφαρμόστηκαν ήταν μόνο οργανωτικές, δομικές και επιφανειακές. Είναι λοιπόν απαραίτητο να ακουστεί η φωνή των μαθητών και εκείνοι να προτείνουν τι είναι εκείνο που επιθυμούν να αλλάξει στο σχολείο. Κατά την άποψή μας αυτού του είδους η έρευνα δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ποτέ ως τελεσίδικη και θα πρέπει να πραγματοποιείται συνεχώς. Μόνο εφόσον αφουγκραζόμαστε τη λογική και την ψυχή του μαθητή μπορούμε να προχωρήσουμε σε βελτιώσεις.

Θεωρούμε, λοιπόν, πως η έρευνά μας είναι σημαντική για όλους αυτούς τους λόγους και ειδικότερα επειδή αναδεικνύει τη φωνή ενός πληθυσμού της Περιφερειακής Ενότητας της Λάρισας. Η παρούσα έρευνα θα αναδείξει, χρήσιμες προτάσεις που γίνονται από τους ίδιους τους μαθητές για τη βελτίωση του Γενικού Λυκείου. Καλό θα είναι να πραγματοποιηθούν και άλλες τέτοιες έρευνες σε κάθε μέρος της Ελλάδας ώστε κάποτε η φωνή και του πιο απομακρυσμένου μαθητή να ακουστεί. Αρκεί βέβαια να μην ακουστεί απλά, αλλά να ληφθεί και υπόψη από τα κέντρα λήψης αποφάσεων.

## **1.4. Μεθοδολογία**

Ακολουθήθηκε μικτή μέθοδος, ποσοτική και ποιοτική. Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από 200 μαθητές τεσσάρων Γενικών Λυκείων της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας. Η ποιοτική έρευνα υλοποιήθηκε με ομαδικές

συνεντεύξεις (ομάδες συζήτησης), με 3 άτομα ταυτόχρονα. Συγκροτήθηκαν έξι ομάδες, των τριών ατόμων από μαθητές των ίδιων Λυκείων, δύο ομάδες σε κάθε Λύκειο. Στο τέταρτο Λύκειο δεν υπήρξε επιθυμία μαθητών για συμμετοχή στη διαδικασία της συνέντευξης. Από την ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, εκδόθηκαν αποτελέσματα και στη συνέχεια καταλήξαμε σε συμπεράσματα και προτάσεις.

## 1.5. Διασαφήνιση εννοιών και όρων

Κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστούν οι σχετικοί όροι με δεδομένο ότι η παρούσα διπλωματική εργασία προσπαθεί να διερευνήσει τη γνώμη τους για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις αλλαγές που προτείνουν, ώστε να μετατραπεί η καθημερινή σχολική εμπειρία σε μια ευχάριστη και αποτελεσματική διαδικασία. Ο όρος «ικανοποίηση» αποτελεί μια υποκειμενική, εξατομικευμένη αντίληψη που διαμορφώνεται ανάλογα με τις εμπειρίες του ατόμου. Η έννοια της ικανοποίησης αποκτά διαφορετικές διαστάσεις στα άτομα που βιώνουν την ίδια περίσταση, ενώ υπάρχουν περιπτώσεις που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον όρο σε διαφορετικές συνθήκες. Η ικανοποίηση, δηλαδή, είναι μια λειτουργία αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην απόδοση και τις προσδοκίες. Αν η απόδοση είναι μικρότερη από τις προσδοκίες, τότε το άτομο εμφανίζεται δυσαρεστημένο. Σε περίπτωση που η απόδοση ξεπεράσει τις προσδοκίες του ατόμου, τότε δημιουργείται αίσθημα ικανοποίησης (Kotler, 2000). Όπως το έθεσαν ο Csikszentmihalyi και ο Seligman ,(2000): στο πεδίο της Θετικής Ψυχολογίας, η ικανοποίηση ως υποκειμενικό βίωμα από το παρελθόν, παραπέμπει σε άτομα τα οποία θα λειτουργούν με ελπίδα και αισιοδοξία στο μέλλον και στο επίπεδο των ατομικών γνωρισμάτων άτομα με δεξιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις, όραμα για το μέλλον, πνευματικότητα, ταλέντο και σοφία.

Η έννοια της ικανοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς διαθέτει παιδαγωγική αξία. Η σχολική εμπειρία δεν μπορεί να αντιστοιχεί μόνο σε μια αίθουσα διδασκαλίας στην οποία επιτελείται μία διεκπεραιωτική, διδακτική διαδικασία. Η μαθησιακή πράξη είναι απαραίτητο να είναι συναρπαστική, να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων στις οποίες θα καλούνται οι μαθητές να συμμετέχουν, να αυτενεργούν, να πειραματίζονται, να αισθάνονται αυτόνομοι και σημαντικοί. Με αυτές τις προϋποθέσεις οι εκπαιδευόμενοι αντλούν ικανοποίηση από τη σχολική τους ζωή και δείχνουν ενδιαφέρον για επικοινωνία, συνεργασία και συμμετοχή (Ζαβλανός, 2003). Ως «ικανοποίηση» ορίζεται επίσης

η βραχυπρόθεσμη στάση, η οποία προκύπτει όταν η πραγματική απόδοση του μαθητή συναντά ή υπερβαίνει τις προσδοκίες του (Elliott & Healy, 2001).

Ωστόσο, στο θέμα που απασχολεί τη συγκεκριμένη εργασία η έννοια της ικανοποίησης των μαθητών είναι άμεσα συνυφασμένη με κάποιες αλλαγές που οι ίδιοι οι μαθητές επιδιώκουν, προκειμένου να καταστεί ελκυστικότερη και αποτελεσματικότερη η εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Ο όρος «αλλαγή» ταυτίζεται με τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή μιας πράξης. Ειδικά στη σχολική πραγματικότητα η αλλαγή σχετίζεται με την αμφισβήτηση των υφισταμένων παραμέτρων λειτουργίας του σχολείου και με τη διάθεση για μεταβολή της ποιότητας παροχής υπηρεσιών, ενώ είναι συχνά αποτέλεσμα κρίσης και όχι στρατηγικού σχεδιασμού (Fullan, 2007).

Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να σημαίνουν διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος (μαθησιακοί στόχοι, διδακτέα ύλη, μέσα και μέθοδοι διδασκαλίας ή αξιολόγησης), δομικές αλλαγές (νέοι κανονισμοί, διαρρύθμιση του χώρου κ.λπ.) ή αλλαγή κουλτούρας (μεταβολή στις αξίες, στις αντιλήψεις, στους τρόπους συμπεριφοράς). Σύμφωνα με τον Fullan (2007), όταν διαφοροποιηθεί ολόκληρη η κουλτούρα που διέπει τη λειτουργία του σχολείου, τότε έχουμε το λεγόμενο “re-culturing”. Όταν οι αλλαγές αφορούν κυρίως τη δομή και τις διαδικασίες του σχολικού οργανισμού, χωρίς να επηρεαστεί η κουλτούρα του, τότε γίνεται λόγος για “restructuring”. Ασφαλώς, οι δύο έννοιες είναι αλληλένδετες και μπορεί η μία κατάσταση να έχει ως αποτέλεσμα την άλλη.

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι δεν πρέπει να συγχέεται ο όρος «αλλαγή» με τον όρο «καινοτομία». Η καινοτομία συχνά αφορά έναν σκόπιμο και σχεδιασμένο μετασχηματισμό κατάστασης, που εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο εισάγοντας κάτι νέο, κάτι πρωτότυπο. Φυσικά, οι όροι έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους, καθώς στην πραγματικότητα κάθε αλλαγή οδηγεί τελικά σε κάτι καινούργιο, σε κάποιο νεωτερισμό που ανανεώνει το κλίμα λειτουργίας του κάθε οργανισμού (Johannesen, Olsen, Lumpkin, 2001).

Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές αναζητούν τρόπους για να μεταβληθεί η σχολική τους καθημερινότητα, να υιοθετηθούν πρωτότυπες ιδέες και να αναληφθούν πρωτοβουλίες, ώστε η προσέγγιση της γνώσης να αποτελεί μια συναρπαστική εμπειρία.

Με τον όρο «ελκυστικό σχολείο» θεωρούμε το σχολείο που θα αγαπάει ο μαθητής, που δεν θα τον καταπιέζει, θα εκπληρώνει τους στόχους του, θα του μαθαίνει πώς να μαθαίνει, αλλά

και θα του προσφέρει εκπαίδευση και παιδεία με ευχάριστο τρόπο και συγχρόνως επικοινωνητικό.

Αν δεν καταφέρουμε να πετύχουμε τον παραπάνω στόχο ως εκπαιδευτική κοινότητα, οφείλουμε τουλάχιστον να προσπαθήσουμε. Ο κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να προσπαθήσει και να εργασθεί προς αυτή την κατεύθυνση, προσθέτοντας ο καθένας από μας ένα λιθαράκι, ώστε να γίνει το σχολείο όσο πιο ελκυστικό γίνεται για τους μαθητές.

## 1.6. Δομή της εργασίας

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας το συγκεκριμένο πόνημα, ασχολείται με τις αλλαγές που πρέπει να διενεργηθούν, ώστε οι μαθητές να θεωρούν ελκυστική τη σχολική διεργασία και να αντλούν ικανοποίηση από αυτή. Αρχικά, γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα που επιλέχθηκε προς διερεύνηση, με γενικές αναφορές στη μέθοδο που ακολουθήθηκε, στο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, ενώ καταβάλλεται προσπάθεια να διευκρινιστούν οι σχετικοί όροι που χρησιμοποιούνται στην έρευνα.

Στο θεωρητικό μέρος η εργασία επικεντρώνεται αρχικά στο ρόλο του σχολείου στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή και στις λειτουργίες του σχολείου, μέσω των οποίων, σύμφωνα πάντα με την εκπαιδευτική θεωρία που αντανάκλαται στη σύγχρονη παιδαγωγική βιβλιογραφία ο μαθητής αντλεί ή όχι ικανοποίηση από την εκπαιδευτική του εμπειρία. Στη συνέχεια, δίνεται βαρύτητα στην προβληματική περί αλλαγών που πρέπει να συντελεστούν, στη σχολική κουλτούρα αλλά και διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής, ώστε να γίνει ελκυστικότερη για τους μαθητές η λειτουργία του σχολείου. Μέσα από την ανασκόπηση των αιτιών που δημιουργούν απaresκεια στα παιδιά για τη σχολική πράξη, η εργασία εστιάζει στις αλλαγές, σύμφωνα με τις έως σήμερα έρευνες, που θεωρούν ότι θα αλλάξουν το κλίμα στον εκπαιδευτικό χώρο.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, στο οποίο περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία, από το στάδιο του σχεδιασμού έως και τα στάδια της ανάλυσης των δεδομένων και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται η γενικότερη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος, η ομάδα – στόχος, το δείγμα – συμμετέχοντες, ο τρόπος επιλογής τους και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Κατόπιν πραγματοποιείται η παρουσίαση των

αποτελεσμάτων της έρευνας και γίνεται προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, η εργασία επικεντρώνεται στον κριτικό σχολιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας, και τέλος δίνονται προτάσεις για αλλαγές με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Γενικό Λύκειο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε το ρόλο του σχολείου ως θεσμού στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, όπως αναδεικνύεται από τη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Μας ενδιαφέρουν οι παράμετροι που συνθέτουν ένα ελκυστικό σχολείο για τους μαθητές, καθώς επίσης και η συμβολή του σχολείου όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά στην οικοδόμηση του μαθητή ως ατόμου και κοινωνικού υποκειμένου. Επιθυμούμε ένα σχολείο που οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για την επιτυχή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, η σύγχρονη πραγματικότητα δεν είναι πάντα θετική, κι αυτό ισχύει διεθνώς. Θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε κάποια σημαντικά προβλήματα που απασχολούν το σύγχρονο μαθητή όπως και το ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου.

Οι διαρκείς πολιτικο-κοινωνικές ανακατατάξεις, η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών, αλλά και η αναθεώρηση των κεκτημένων γνώσεων, αναδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη ενός δυναμικού εκπαιδευτικού συστήματος, που θα καλύπτει το σύνολο των απαιτήσεων ενός σύγχρονου μαθητή – πολίτη του 21ου αιώνα. Η εκπαίδευση των μαθητών στη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την επικοινωνία και τη συνεργατικότητα αποτελεί την προϋπόθεση για την αποτελεσματική αφομοίωση της γνώσης και την απόδοση των μελλοντικών ενηλίκων (Καυκούλα, 2012).

### **2.1. Η οργάνωση της σχολικής ζωής**

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους κύριους φορείς κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης για τον άνθρωπο. Η εκπαίδευση συνιστά θεσμό της πολιτείας με συγκεκριμένη δομή, μέσα, και κατευθύνσεις, που αποσκοπεί στην παροχή γνώσεων και εφοδίων. Αποτελεί σκόπιμη, συνειδητή και προγραμματισμένη αγωγή που, σε συνδυασμό και με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης, στοχεύει στη διαμόρφωση αυθύπαρκτων, ελευθέρων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που δύνανται να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του επιδιωκόμενου στόχου αποτελεί η συνειδητοποίηση ότι το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας αποτελεί μια μοναδική

ύπαρξη, με ατομικές ιδιαιτερότητες, με ξεχωριστή βιολογική, συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη και διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές επιρροές (Κρίβας, 2004).

Όσον αφορά τον οργανωτικό τομέα τα σχολεία λειτουργούν εντός ενός οργανωτικού πλαισίου που επηρεάζεται από την πολυπλοκότητα του σχολείου, της περιοχής που ανήκει, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, την κοινωνία και τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. (Hallinger & Murphy, 1985, 1986; Hallinger, Murphy, Weil, Mesa & Mitman, 1983)

Η οργάνωση του σχολείου που προάγει την εκπαίδευση και τη διαδικασία της μάθησης βασίζεται σε εκπαιδευτικά μοντέλα που στόχο έχουν να υποστηρίξουν μια συγκεκριμένη φιλοσοφία το καθένα, σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να αλληλεπιδρούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Χρονάκη, 2019).

Αρχικά, μπορεί να γίνει λόγος για το συμβατικό μοντέλο της οργάνωσης της εκπαίδευσης που θεωρείται ο πιο διαδεδομένος τρόπος για τη λειτουργία των κατά τόπους εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Είναι ένα πρότυπο που λειτούργησε αρχικά στην Ευρώπη του 19<sup>ου</sup> αιώνα με επιρροές από το κίνημα του Διαφωτισμού που στηριζόταν στην χρήση της λογικής και στην ανάδειξη της γνώσης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, καθιερώνεται η καθολική και υποχρεωτική εκπαίδευση που περιλαμβάνει τη συνάντηση παιδιών της ίδιας ηλικίας σε συγκεκριμένους κλειστούς χώρους, για ένα χρονικό διάστημα ωρών που καθορίζεται από τη βαθμίδα στην οποία ανήκουν οι μαθητές. Κάτω από αυτές τις συνθήκες διδάσκονται κάποια προεπιλεγμένα μαθησιακά αντικείμενα στα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν πολύ μικρό μερίδιο συμμετοχής ως προς το είδος των γνώσεων που μεταδίδουν αλλά και ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές, από την άλλη πλευρά, αρκούνται σε ένα παθητικό ρόλο αποδέκτη γνώσεων, που δεν τους διεγείρει το ενδιαφέρον και δεν τους παρακινεί να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Όσο για την αξιολόγησή τους, αυτή επιτυγχάνεται με συγκεκριμένα εργαλεία που αποτιμούν σε καθορισμένες περιστάσεις τις δυνατότητές τους και την εμπέδωση των γνώσεων που έχουν διδαχθεί (Χρονάκη, 2019).

Παρόλο που για το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίχθηκε ότι αποτελεί μια αποτελεσματική και δημοκρατική λύση, με την έννοια ότι εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους, δεν είναι λίγες οι αρνητικές κριτικές που είχε δεχθεί με την έναρξη του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ειδικότερα, έχει επισημανθεί ότι αυτό το πρότυπο σχολείου δεν ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της νεότερης εποχής, καθώς δεν παρέχει ουσιαστικές γνώσεις και δεν υποδεικνύει

στους μαθητές ενδιαφέροντες τρόπους μάθησης. Αντίθετα, τους υποβάλλει σε μία περιχαρακωμένη οργανωσιακή δομή σχολείου, με κώδικες και κανονισμούς που οφείλουν να τηρούν απαρέγκλιτα οδηγώντας τους σε έναν ομοιόμορφο τρόπο σκέψης.

Ο Holt (2013) έχει υποστηρίξει ότι τέτοιου τύπου σχολείο συνθλίβει τη φυσική τάση των παιδιών για έρευνα, μάθηση και κοινωνικοποίηση, ενώ ο Ίλλιτς (1976) διατύπωσε την άποψη ότι το υποχρεωτικό σχολείο *«αποξενώνει τον άνθρωπο από τη μάθηση»*, καθώς *«τον μετατρέπει σε καταναλωτή μιας προμαγειρευμένης γνώσης»*.

Ακόμα και ο σχεδιασμός του σχολικού χώρου επιβεβαιώνει αυτή την αντίληψη σχετικά με τη μαζοποιημένη κουλτούρα της γνώσης. Ομοιόμορφοι τετραγωνισμένοι χώροι, τυποποιημένες υλικοτεχνικές υποδομές, απουσία χρωμάτων και χώρων αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων συνθέτουν ένα σκηνικό που προωθεί τον πλήρη έλεγχο των μαθητικών δραστηριοτήτων και παρεμποδίζει την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια. Ακόμα και οι προαύλιοι χώροι είναι περιορισμένοι, ελεγχόμενοι, χωρίς ύπαρξη πρασίνου, κήπου ή νερού, επομένως και χωρίς πρόσβαση σε φυσικές δραστηριότητες (Γερμανός, 2010).

Πέρα από το συμβατικό σχολείο, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα καλλιεργήθηκε η ιδέα ενός εναλλακτικού μοντέλου οργανωσιακής δομής της εκπαίδευσης που βασικό πυλώνα θέτει την καλλιέργεια ενός πιο ελεύθερου κλίματος στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Με βάση αυτό το πρότυπο, μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους, στην ανάδειξη των ικανοτήτων των μαθητών, στο σεβασμό της προσωπικότητάς του, στην ψυχολογική και γνωστική του υποστήριξη, στην καλλιέργεια της ατομικής του ελευθερίας και της προσωπικής του ανεξαρτησίας (Πιλοτικό πρόγραμμα «Συνεργατικά σχολεία», 2017). Ένα τέτοιο σχολείο παρακινεί στην αυτενέργεια και στην ανάληψη δράσης από την πλευρά των μαθητών με στόχο την έρευνα και την κατάκτηση της γνώσης (Λάχλου, 2015). Ο σχεδιασμός του σχολικού χώρου συμβαδίζει με την πρωτοποριακή εκπαιδευτική πρακτική, αφού θεωρείται ότι το περιβάλλον μάθησης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών. Έτσι, όπως αποδεικνύεται και από το παράδειγμα των σχολείων της Σουηδίας, οι χώροι δεν είναι τυποποιημένοι, τα υλικά κατασκευής ποικίλουν, οι αίθουσες δίνουν περισσότερο την εντύπωση χώρων μελέτης, συνέντευσης και συνεργασίας (Γερμανός, 2010).

Παραλλαγές του κλασικού σχολείου αποτελούν τα «εναλλακτικά» σχολεία που πρεσβεύουν διαφορετικές πρακτικές μάθησης, όπως η «αποσχολιοποίηση» (unschooling) ή η «εκπαίδευση κατ' οίκον» (homeschooling). Αυτές οι εκπαιδευτικές τακτικές συνδέονται με την



παροχή γνώσεων πέρα από την τυπική μορφωτική διαδικασία εντός του σχολείου, με ευέλικτο ωράριο, με χρήση νέων τεχνολογιών. Ήδη, σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. και η Αγγλία ακολουθείται αυτή η μορφή εκπαίδευσης (Home education, 2017, Free Home school curriculum, 2017) με τους μαθητές να είναι ελεύθεροι να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αυτενεργήσουν και να εμβαθύνουν στη γνώση μέσα από δική τους έρευνα (Parkes, 2016).

Στην Ελλάδα οι εναλλακτικοί τρόποι οργανωσιακής δομής της σχολικής διαδικασίας αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη όχι μόνο από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά, προσφάτως, και από το νομικό πλαίσιο (Prosecutor's Office, Greek Justice Functionaries, 2015, Παιδικό Στέκι «Το Σπόρι», 2016). Με δεδομένο ότι οι παραλλαγές του κλασικού σχολείου προάγουν ένα σύστημα ελεύθερης μάθησης, απομακρυσμένης από τα στεγανά του τυπικού σχολικού μοντέλου, η Ελληνική κοινωνία δεν έχει αποδείξει ακόμα την ετοιμότητά της να δεχτεί κάτι τέτοιο. Για τη χώρα μας καλό είναι να δοθεί βαρύτητα πρώτα στην διεύρυνση του τρόπου σκέψης και των αντιλήψεών μας σχετικά με τη μόρφωση και την παιδεία. Το ισχύον σύστημα απαιτεί βελτιώσεις στον τρόπο διδασκαλίας, στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, στα ωράρια, στις σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων, στις σχολικές υποδομές. Με αυτό τον τρόπο θα ενισχυόταν η αυτενέργεια των μαθητών, η συναίσθηση της ευθύνης τους, η καλλιέργεια του αισθήματος της ελευθερίας τους χωρίς να ξεπερνούν τα επιτρεπτά όρια (Χρονάκη, 2019). Προσπάθειες γίνονται, παρά τα εμπόδια που αναδύονται, για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά τη συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής ζωής σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο (Υ.Α. 79942/ΓΔ4/31-5-19) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο σύλλογος διδασκόντων έχει την παιδαγωγική ευθύνη να προβαίνει σε ενέργειες και να εφαρμόζει πρακτικές για τη δημιουργία στο σχολείο, του κλίματος που απαιτείται για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών έτσι, ώστε να σέβονται τους διαφορετικούς ρόλους και να αναγνωρίζουν την ανάγκη τήρησης των κανόνων. Για τον σκοπό αυτό πρέπει να χρησιμοποιεί όλους τους διαθέσιμους τρόπους (π.χ. συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης) για την αντιμετώπιση κάθε παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Ορίζεται για κάθε τμήμα υπεύθυνος καθηγητής με ρόλο την παρακολούθηση της φοίτησης των μαθητών/τριών, τη συστηματική υποστήριξη τους και δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα, τον έγκαιρο εντοπισμό των μαθησιακών, οικογενειακών, οικονομικών και

συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών/τριών, ώστε να μπορεί το σχολείο να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά.

Η οργάνωση της σχολικής ζωής αφορά το φάσμα των δραστηριοτήτων που διενεργούνται μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής εμπειρίας και περιλαμβάνει τις σχολικές γιορτές, τις εκδρομές, τις επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους, τις συλλογικές δράσεις, κ.λπ. Όλες αυτές οι δραστηριότητες αντανακλούν αντίστοιχες δράσεις της πραγματικής ζωής και εθίζουν τους μαθητές στην ενεργό συμμετοχή. Ο θεσμός των μαθητικών συμβουλίων, επίσης, εισάγει νωρίς τους νέους στις δημοκρατικές διαδικασίες και μετατρέπει το σχολείο σε χώρο ελεύθερου διαλόγου μεταμορφώνοντας τους μαθητές σε υπεύθυνα και συνειδητοποιημένα άτομα (Πυργιωτάκης, 2000).

Βασικός στόχος της σχολικής πραγματικότητας είναι και η ένταξη του ατόμου στις πολιτιστικές διαδικασίες. Με την πνευματική, αισθητική και ψυχική καλλιέργεια που παρέχει η παιδεία στο άτομο, έμμεσα το εισάγει στις πολιτιστικές διαδικασίες της κοινωνίας. Το κάνει μέτοχο των εξελίξεων στο χώρο των γραμμάτων, της επιστήμης και της τέχνης. Έτσι από δέκτης της κουλτούρας, γίνεται δημιουργικός πομπός και ξεχωριστός φορέας (Ζουμπουλάκης, 2017).

Σημαντικό παράγοντα στον οργανωτικό τομέα αποτελεί και το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή από έρευνα που πραγματοποίησε το 2018 οδηγήθηκε σε ένα μοντέλο μίγματος στυλ ηγεσίας που αποτελείται από τα: α) παιδαγωγικό στυλ, β) δομικό στυλ, γ) συμμετοχικό στυλ, δ) επιχειρηματικό στυλ, ε) στυλ ανάπτυξης προσωπικού, μέσα σε ένα ολιστικό πλαίσιο, ανάλογα με τους ανθρώπους που συμμετέχουν στο κάθε σχολείο, τις ικανότητές τους και την ετοιμότητά τους για δράση. Εφαρμόζεται σε κάθε σχολείο εκείνο το μείγμα ηγεσίας από τα παραπάνω στυλ, ανάλογα με τις διαδικασίες και τις συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη και τις νέες προσεγγίσεις περί λογοδοσίας και αυτονομίας, ώστε να δημιουργηθεί ένα σχολείο που λειτουργεί καλά, ικανό να εκπληρώσει την αποστολή του. (Pashiaridis, P., & Brauckmann, S., 2019).

### **2.1.1. Το αναλυτικό πρόγραμμα**

Στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού μοντέλου που λειτουργεί το σχολείο στην Ελλάδα, οι διδακτικοί στόχοι, που σχετίζονται με τη γνωστική κατάρτιση (γνώση, κατανόηση, αξιολόγηση, εφαρμογή κ.λπ.), τη συναισθηματική θωράκιση (αποδοχή, ανταπόκριση, αντίδραση κ.λπ.) και την ψυχοκινητική ισορροπία (δεξιότητες, προσαρμογή, χειρισμός των

καταστάσεων κ.λπ.) των μαθητών, καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. (Ματσαγγούρας, 2002).

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποτελεί βασικό τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας, χωρίς την προσπάθεια αναμόρφωσης των οποίων δεν νοείται επίτευξη ουσιαστικής μεταρρύθμισης (Κυρίτσης, 2008). Επαναπροσδιορίζονται όταν συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι, όπως για παράδειγμα, όταν γίνονται αλλαγές στις κοινωνικές ή πολιτικές συνθήκες, όταν έχει συσσωρευτεί νέα γνώση, όταν έχουν διαπιστωθεί αδυναμίες και κενά στα προηγούμενα προγράμματα (Αυγερινός, 2012). Αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως αξιολόγηση, κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικά υλικά και σχολικά εγχειρίδια, επιμόρφωση και άλλα παρόμοια εξαρτώνται πλήρως από το περιεχόμενο των Αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.). Επίσης απαντούν σε θεμελιώδη ερωτήματα που το είδος της απάντησής τους είναι εκείνο που καθορίζει όλα όσα πρέπει να επιτελεστούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για να μπορέσει αυτή να ανταποκριθεί με επιτυχία στην αποστολή της. Τα σχολικά Α.Π. ή Προγράμματα σπουδών (Π.Σ.) είναι κατά κανόνα αποτέλεσμα πολιτικών αποφάσεων και ιδεολογικών ζυμώσεων, διότι μέσα απ' αυτά γίνεται μια συστηματική προσπάθεια καθορισμού της ταυτότητας των αυριανών πολιτών (Αυγερινός, 2012).

Στο γενικό μέρος του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση του ΙΕΠ αναφέρεται ότι χρειάζεται συνεχώς αναπροσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα με αλληλεπιδράσεις. Οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη ρευστότητα, η οποία επιτείνεται από τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό ο άλλοτε αδιαμφισβήτητος ρόλος του σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού, στο θέμα της παροχής γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, φαίνεται να υπόκειται σε κάποια αποδυνάμωση, για το λόγο ότι οι συνθήκες διαμόρφωσης των γνωστικών δεδομένων είναι πολύτροπες και πολυποίκιλες. Επιπλέον, η πραγματικότητα διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο, κυρίως όσον αφορά την αναζήτηση, απόκτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης. (Υπ. Απόφαση ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, Υπουργείο Παιδείας).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η Ελληνική πολιτεία θεσμικά θέτει το στόχο του σύγχρονου σχολείου που είναι η ολοκληρωμένη γενική μόρφωση των μαθητών και η καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους. Έτσι, ο προσανατολισμός του Π.Σ. αποσκοπεί στην ολόπλευρη

ανάπτυξη των μαθητών, το οποίο προϋποθέτει την ισόρροπη ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, που θα διευκολύνει τη μάθηση και θα προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011).

Όμως σε έναν σχολικό οργανισμό, οι μαθητές γίνονται κοινωνοί ανάθελων μηνυμάτων, μέσα από την μαθησιακή διαδικασία αλλά και από την γενικότερη φυσική και κοινωνική δομή του οργανισμού, που εμπεριέχονται στο παραπρόγραμμα ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (*hidden curriculum*). Τα μηνύματα αυτά αποτελούν ένα σύνολο εμπειριών που «κληρονομεί» ο μαθητής, ως αποτέλεσμα της επίδρασης παραγόντων, συνθηκών και περιστάσεων που δεν περιλαμβάνονται στο προφανές της καθιερωμένης σχολικής διαδικασίας.

Ο όρος «λανθάνον» ή «κρυφό» Α.Π., που είχε χρησιμοποιηθεί από τον William Waller στη αρχή της δεκαετίας του '60 (Eisner, 1985 στο Τσάφος, 2014, σελ.119.), καθιερώθηκε από τον Phillip Jackson (1968), ο οποίος μελέτησε τις διάφορες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στις σχολικές τάξεις (Χατζηγεωργίου, 2012, σελ. 110). Ο Jackson στο βιβλίο του *Life in Classrooms*, διατύπωσε με σαφήνεια ότι αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο είναι κάτι περισσότερο από το επίσημο Αναλυτικό πρόγραμμα (Τσάφος, 2014, σελ.119.). Επίσης παρατήρησε ότι οι επιβραβεύσεις και απαγορεύσεις στη σχολική τάξη και ζωή καλλιεργούσαν αξίες, τάσεις και προσδοκίες πέρα από τις δηλωμένες στο επίσημο Α.Π. (Κουτσελίνη, 2013, σελ.89).

Το παραπρόγραμμα αναπτύσσεται παράλληλα με το επίσημο Α.Π. και αναφέρεται ως «κρυφό» καθώς η όποια συμμόρφωση υλοποιείται με κρυφό, λανθάνοντα τρόπο πέρα από τις επίσημες και τυπικές μαθησιακές διαδικασίες. Η πρωινή προσευχή, η διάταξη των θρανίων, το σύστημα αμοιβών ή ποινών που οδηγεί σε διάκριση των καλών από τους κακούς μαθητές, το εξετασιοκεντρικό σύστημα που μεταλλάσσει την αξία της γνώσης και την μετατρέπει σε μετρήσιμη ποσότητα, η πολυδιάσπαση της γνώσης σε αυστηρώς διακεκριμένα γνωστικά αντικείμενα είναι μερικά παραδείγματα μη τυπικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που ωθούν τους μαθητές στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών, συμπεριφορών και αντιλήψεων (Χατζηγεωργίου, 2012).

## **2.2. Διδασκαλία και μάθηση**

Στη σημερινή εποχή είναι συχνό φαινόμενο η εκπαίδευση, η μάθηση, ο ρόλος του σχολείου, ο ρόλος του δασκάλου να αμφισβητούνται. Οι νέες τεχνολογίες που έχουν πια

εισβάλλει στη ζωή μας έχουν αντικαταστήσει τα παραδοσιακά εργαλεία της διδασκαλίας: τον πίνακα, το βιβλίο, το μολύβι το τετράδιο. Με βάση, λοιπόν, τις ριζικές αλλαγές που έχουν διενεργηθεί σε όλα τα επίπεδα αναπόφευκτα επηρεάζονται και τα περιβάλλοντα μάθησης.

Ένα μαθησιακό περιβάλλον περιλαμβάνει μια σειρά μεθόδων διδασκαλίας και τεχνικών. Αποτελείται από το ανάλογο διδακτικό υλικό και τα τεχνικά μέσα τα οποία χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί ένας μαθησιακός στόχος. Το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου συμπεριλαμβάνει κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρόνο και χώρο, όπου εξελίσσεται η όλη διαδικασία. Ανεξάρτητα από τις συγκεκριμένες μεθόδους και τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν δύο σχολές: Η πρώτη, η οποία χαρακτηρίζεται ως παραδοσιακή σχολή και η δεύτερη ως κονστρουκτιβιστική /εποικοδομητική σχολή (Κατσιμάρδος, 2011). Στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμπεριλαμβάνεται ο τρόπος και η μέθοδος διδασκαλίας (δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική κ.λπ.) μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει τους μαθητές και θα τους παρωθήσει στην κατάκτηση της γνώσης (Πυργιωτάκης, 2000).

Στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας ακολουθείται η συστηματική μάθηση μέσα από τα συγκεκριμένα και αυστηρά καθορισμένα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία. Τα όρια μεταξύ των μαθησιακών αντικειμένων είναι καθορισμένα και χρησιμοποιούνται αυστηρά κριτήρια μάθησης και αξιολόγησης, όπως τα ειδικά τεστ και τα διαγωνίσματα. Ο εκπαιδευτικός έχει κυρίως τον ενεργό ρόλο, σχεδιάζει το μάθημα και οι μαθητές ακολουθούν τους ήδη διαμορφωμένους κανόνες. Είναι πολύ δύσκολο σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές να ξεφύγουν από την παθητικότητα και να έχουμε ενεργό συμμετοχή. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας οδηγεί κυρίως στην αποστήθιση, στην παθητική ακρόαση, στην απομνημόνευση, στην εκμάθηση κανόνων και τύπων. Διδάσκονται πολλές γνώσεις, αλλά τα περισσότερα από αυτά δεν αφομοιώνονται, γιατί δεν συνδέονται με την εμπειρία και την πραγματική ζωή των μαθητών (Παγγέ, Κατσιγιάννη, Λέκκα, & Σακελλαρίου, 2017).

Η πρακτική του εποικοδομητισμού (ή κονστρουκτιβισμού – constructivism) είναι μια σχετικά νέα παιδαγωγική θεωρία, που βασίζεται στη διερευνητική θεωρία της μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ερμηνεύσουν και να θεμελιώσουν τις δικές τους παραστάσεις και κατανοήσεις του εξωτερικού κόσμου. Στη διάρκεια της εκπαίδευσης, η κατανόηση του κόσμου επιτυγχάνεται με το συσχετισμό των νέων εμπειριών και αυτών που έχουν ήδη κατακτηθεί. Οι εκπαιδευόμενοι εδραιώνουν τις γνώσεις τους ερμηνεύοντας την πραγματικότητα βασισμένοι στον δικό τους πολιτισμό και εμπειρία και στηρίζονται στα

δεδομένα που λαμβάνουν μέσα από την επικοινωνία και συναλλαγή με τους άλλους (Κατσιμάρδος, 2011).

Μια διδασκαλία, επομένως, και κατά συνέπεια ένα περιβάλλον μάθησης δεν θα πρέπει να έχει μόνο την γνωστική του πλευρά, μόνο δηλαδή να μάθουμε, να κατανοήσουμε, να εξηγήσουμε. Υπάρχει και η ηθική διάσταση η οποία αφορά όλους τους συμμετέχοντες, ενώ επιτελείται επίσης και ένας κοινωνικός ρόλος και αυτό δεν αφορά μόνο τα άτομα που εκείνη την στιγμή συμμετέχουν αλλά και την κοινωνία, η οποία έχει τις ανάλογες προσδοκίες. Η διδασκαλία, το σχολείο και η μάθηση είναι οπωσδήποτε κάτι περισσότερο από τα μέρη που την αποτελούν (Gudjons, Traub, 2016).

Ο Postman (2011) ασκώντας κριτική στα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών αναφέρει: «...Όλα τα παιδιά εισέρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο ως ερωτηματικά (;) και το τελειώνουν ως τελείες (...).». Θα μπορούσε εδώ να αναφερθεί ως παράδειγμα και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα παιδιά ξεκινούν τη σχολική τους διαδρομή στο νηπιαγωγείο με τόση χαρά, αγωνία και προσδοκίες και με το πέρας του λυκείου και των πανελλαδικών εξετάσεων σκίζουν με μίσος τα βιβλία. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να δημιουργεί μετά το πέρας της διδασκαλίας εκείνες τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τη φιλομάθεια και την περιέργειά τους. Μια διδασκαλία πρέπει να αποτελεί την απαρχή της περαιτέρω αναζήτησης από μεριάς των μαθητών. Το σχολείο επίσης πρέπει να δημιουργεί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις έτσι ώστε τα παιδιά να αγαπήσουν τη μάθηση, γιατί «δεν μαθαίνουμε για το σχολείο αλλά για τη ζωή μας».

Τα σύγχρονα διδακτικά και μαθησιακά μοντέλα στηρίζονται στο πλαίσιο κατασκευής της γνώσης σύμφωνα με το οποίο η μάθηση δεν είναι μια παθητική αποδοχή έτοιμης γνώσης αλλά μια διαδικασία κατασκευής στην οποία οι ίδιοι οι μαθητές πρέπει να είναι οι βασικοί πρωταγωνιστές. Οι διδακτικές αυτές θεωρίες ανατρέπουν το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας και φέρνουν στο προσκήνιο τις αρχές της ενεργητικής μάθησης. Επιδιώκουν την αντικατάσταση κάθε κλειστής και στατικής μάθησης, από μία ανοιχτή και δυναμική γνώση (Chatti, Agustawan, Jarke, Specht, 2010).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να αναφέρουμε πως η μάθηση αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο στο οποίο υπεισέρχονται αρκετοί παράγοντες, οι οποίοι είναι διαφορετικής φύσεως. Η μάθηση μπορεί να αναλυθεί απλά ως σχέση ερεθίσματος-αντίδρασης και να παρατηρηθεί η μεταβολή (γνώσεις και συμπεριφορές) στο υποκείμενο που μαθαίνει. Είναι μια

διαδικασία κατά την οποία το άτομο, οι πληροφορίες και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους διαμορφώνοντας το περιεχόμενο της μάθησης.

### **2.2.1. Η επίδοση των μαθητών**

Το θέμα της επίδοσης των μαθητών είναι από τα ζητήματα που πάντα απασχολούσαν την εκπαιδευτική κοινότητα, τους ειδικούς, όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Είναι ένα ζήτημα που σχετίζεται όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και, πιο ειδικά, με το σχολείο, αλλά με όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Στο σχολείο επιδιώκεται να καλλιεργηθεί στον μαθητή η ικανότητα να μαθαίνει, να καταβάλλει προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων του, να εργάζεται, να αναπτύσσει ενδιαφέροντα, αυτενέργεια, πρωτοβουλίες, να αισθάνεται ικανοποίηση από την επίτευξη των προσωπικών, επαγγελματικών και κοινωνικών στόχων του και παράλληλα, να του ενισχύεται η εμπιστοσύνη για τις ικανότητές του. Ωστόσο, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας να αποδίδει και να προοδεύει στη ζωή του δεν είναι μια εύκολη υπόθεση, δεδομένου ότι εξαρτάται από πολλές παραμέτρους, όπως είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι δεξιότητές του, οι επικρατούσες οικογενειακές συνθήκες, το σχολικό και ευρύτερα, το κοινωνικό περιβάλλον του. (Κωνσταντίνου, 2007).

Η έννοια της «επίδοσης» συνδέεται σημασιολογικά με την πρόοδο του μαθητή σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που καλείται να κατακτήσει, καθώς και με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Με άλλα λόγια, η επίδοση σχετίζεται με την ποσότητα και ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που διαθέτει ο μαθητής σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή ή σε συγκεκριμένο μάθημα μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Συχνά, όμως, δημιουργούνται προβληματισμοί ως προς τον προσδιορισμό και την οριοθέτηση της επίδοσης, ως έννοιας και διαδικασίας. Η αρχή της επίδοσης πρεσβεύει ότι «ο καθένας αμείβεται ανάλογα με αυτό που παράγει...» (Κωνσταντίνου, 2007).

Η διαπίστωση αυτή, ωστόσο, είναι δυνατόν να μετατραπεί συνειρμικά σε αυτοπροσδιορισμό, που μεταφράζεται ως εξής: «αυτός που δεν παράγει δεν αξίζει τίποτα». Την ψυχολογική και παιδαγωγική βαρύτητα που έχει ένας τέτοιος αυτοπροσδιορισμός μπορεί κανείς να την αντιληφθεί με σαφήνεια, αν τη συσχετίσει με τη σχολική πραγματικότητα, όπου η παραγωγή έργου μετριέται με αριθμούς, δηλαδή με βαθμολογικές κλίμακες (βαθμούς). Με βάση, λοιπόν, τη λογική που ισχύει για την αρχή της επίδοσης, ο μαθητής που έχει χαμηλούς

βαθμούς βιώνει συναισθήματα αποτυχίας και αχρηστίας για τον εαυτό του, την οικογένεια, την κοινωνία και αισθάνεται βαρύ το φορτίο στους ώμους του για να αποδείξει το αντίθετο (Κωνσταντίνου, Χ. – Κωνσταντίνου Ι., 2017).

Το σχολείο οφείλει να διαμορφώνει και να προωθεί πρακτικές και στάσεις ζωής που συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ανάγκες του μαθητή, μια που διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί άτομα που βρίσκονται στη φάση ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους. Κατά συνέπεια, οποιαδήποτε σχολική διαδικασία επιβάλλεται να έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα και να περιορίζονται στο ελάχιστο ή, αν είναι εφικτό, σε μηδενικό βαθμό οι αρνητικές επιπτώσεις στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τους επίπεδο. Επομένως, διαδικασίες που καλλιεργούν υπέρμετρο ανταγωνισμό, αντιπαλότητες ανάμεσα στους μαθητές και, γενικά, μονοδιάστατες συμπεριφορές, απέχουν από τους παιδαγωγικούς σκοπούς του σχολείου, το οποίο, στοχεύει κυρίως στην καλλιέργεια και ενίσχυση στάσεων που ευνοούν τη δημιουργικότητα, την αποτελεσματικότητα, τη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη και την ειρηνική συμβίωση των μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2015).

Οι Παπάνης & Γαβρίλης (2007) διεξήγαγαν μια πανελλήνια έρευνα σε δείγμα 377 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και 74 φοιτητών καθηγητικών σχολών, διερευνώντας τους παράγοντες επίδρασης της σχολικής επίδοσης και ιδιαίτερα της χαμηλής σχολικής επίδοσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητές καθηγητικών σχολών, θεωρούν πως ο ισχυρότερος παράγοντας επίδρασης της επίδοσης και δη της χαμηλής σχολικής επίδοσης είναι η προσωπικότητα του μαθητή. Ως δεύτερος ισχυρός παράγοντας, προέκυψε η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις σύγχρονες γνωστικές ανάγκες.

Η Θεοδοσιάδου (2013) μελέτησε το ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης, σε δείγμα 393 μαθητών, Γυμνασίου και Λυκείου (ΕΠΑΛ και ΓΕΛ), στο νομό Πέλλας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η ικανοποίηση από τον τρόπο διδασκαλίας σχετίζεται με την επίδοση στα Μαθηματικά και σε κάποιες τάξεις, με την επίδοση στη Γλώσσα. Η υλικοτεχνική υποδομή δεν φάνηκε να σχετίζεται με τη σχολική επίδοση. Η διερεύνηση της σχέσης του τύπου του σχολείου (ΕΠΑΛ, ΓΕΛ) με τη σχολική επίδοση, έδειξε πως οι μαθητές που φοιτούν στο ΕΠΑΛ έχουν χαμηλότερη επίδοση από αυτούς που φοιτούν στο ΓΕΛ.

### **2.3. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού σχολείου**



Με δεδομένους τους ραγδαίους ρυθμούς εξέλιξης των σύγχρονων κοινωνιών, αποτελεί αίτημα των καιρών η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, κάτι που τα τελευταία χρόνια επηρεάζει και τις αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να εκπληρώσει πολλαπλούς στόχους και, ως εκ τούτου, απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Fullan, 2007). Στον παραπάνω ορισμό της «αποτελεσματικότητας», σύμφωνα με τον οποίο η «αποτελεσματικότητα» του σχολείου συνδέεται με την επίτευξη των στόχων του προς όφελος του μαθητή και της κοινωνίας, οι Πασιαρδής και Πασιαρδή (2006) διατυπώνουν ενστάσεις, τις οποίες στηρίζουν στον ισχυρισμό ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού με βάση την επίτευξη των στόχων του παρουσιάζει, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, πολλές αδυναμίες. Από αυτές, η σοβαρότερη αδυναμία υποστηρίζουν ότι είναι η δυσκολία προσδιορισμού των συγκεκριμένων στόχων βάσει των οποίων θα κριθεί η αποτελεσματικότητα, τη στιγμή που οι στόχοι ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, διακρίνονται σε επίσημους, οι οποίοι διατυπώνονται από την ηγεσία του οργανισμού και σε λειτουργικούς, οι οποίοι αποτελούν τους πραγματικούς στόχους ενός οργανισμού, έτσι όπως αυτοί υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς (εφόσον αναφερόμαστε στην περίπτωση του σχολείου). Υπάρχει και η άλλη άποψη σύμφωνα με την οποία η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται και πολλές φορές συγχέεται, με την έννοια της αποδοτικότητας, ίσως γιατί ακόμη και οι επιστήμονες που χρησιμοποιούν τις έννοιες αυτές, δεν τις οριοθετούν με σαφήνεια. Οι όροι αυτοί στην ουσία έχουν προέλθει από τον τομέα της παραγωγής στην οικονομία, αφορούν, δηλαδή, οπωσδήποτε κάποια παραγωγική διαδικασία και ως τέτοια θεωρείται και η εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό θεώρησης, η εκπαίδευση θεωρείται ως μία παραγωγική διαδικασία, η οποία έχει ορισμένες εισροές που μετασχηματίζονται σε ανάλογες εκροές (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999; Κωνσταντίνου, 2015; Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006).

Έχει επικρατήσει το υπόδειγμα που είναι γνωστό ως σχολική αποτελεσματικότητα και εστιάζει στις διαφορετικές εισροές και εκροές των σχολείων και στη βάση αυτή αναζητούνται οι τρόποι με τους οποίους τα σχολεία θα βελτιώσουν την απόδοσή τους, παρά οι εσωτερικοί περιορισμοί με τους οποίους λειτουργούν και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες των μαθητών τους. Το γεγονός, μάλιστα, ότι η εκπαίδευση έχει τεράστια ποικιλία στόχων, οι οποίοι είναι πολύπλοκοι και εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, επηρεάζει κάθε προσπάθεια διερεύνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Champ et al., όπ. αναφ. στο Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, έχει γίνει κοινά αποδεκτό από τους ερευνητές και όσους ασχολούνται με το θέμα ότι είναι σημαντικό τα σχολεία να ορίσουν τι σημαίνει «αποτελεσματικότητα» και για τον λόγο αυτό γίνεται προσπάθεια τις τελευταίες δεκαετίες να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα «Ποια είναι τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου;» και «Τι είναι αυτό που κάνει ένα σχολείο πιο αποτελεσματικό από ένα άλλο;». Η εύρεση απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα έχει απασχολήσει κατά κύριο λόγο, σύμφωνα με τον MacBeath (2001), τους ερευνητές και τους πολιτικούς, διότι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, για τους μεν ερευνητές είναι στη φύση της δουλειάς τους να αναζητούν απαντήσεις στα ερωτήματα, οι δε πολιτικοί χρειάζονται απαντήσεις που θα δικαιολογούν τις αποφάσεις τους.

Επίσης, ιδιάζουσας σημασίας είναι και η διαπίστωση ότι η αναζήτηση αποτελεσματικών σχολείων δεν είναι μία διαδικασία αποκομμένη από τις καθιερωμένες αξίες και ότι ο όρος «αποτελεσματικός» δεν είναι μια ουδέτερη έννοια. Πρόκειται, στην πραγματικότητα, για έννοια, της οποίας η εκκίνηση εντοπίζεται στην αναζήτηση του σκοπού του σχολείου και του τρόπου βάσει του οποίου πρέπει να κρίνεται η επιτυχία του (MacBeath, 2001).

Τα τελευταία χρόνια το αποτελεσματικό σχολείο έχει συνδεθεί με οργανωτικές αλλά και διαδικαστικές παραμέτρους που συνδέονται στενά με τη μεγαλύτερη αποκέντρωση και την απόδοση έμφασης στην αυτονομία του σχολείου. Ακόμα και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, όπως είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όταν οι εκπαιδευτικοί, κλείνουν την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας για να κάνουν μάθημα, έχουν τη σχετική αυτονομία κατά την άσκηση του έργου τους, καθώς είναι ενεργά υποκείμενα. Όμως η σχετική αυτονομία συρρικνώνεται ή διευρύνεται, ανάλογα με την πολιτικοκοινωνική συγκυρία και την κοινωνική δυναμική που αναπτύσσεται στην εκπαίδευση και την κοινωνία. (Μαυρογεώργος, 2011).

Άλλωστε, όπως επισημαίνει και ο MacBeath (2001) σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της αποτελεσματικότητας των σχολείων, *«τα αποτελεσματικά σχολεία, σε όλες τους τις μορφές, ποτέ δεν παραμένουν στην ίδια κατάσταση για μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να αναλυθούν»*, τα στοιχεία που τα διαμορφώνουν ως τέτοια.

Το σύγχρονο σχολείο για να είναι πλέον αποτελεσματικό πρέπει συνεχώς να αλλάζει να μετασηματίζεται για να οδηγείται στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου του προς τους κύριους αποδέκτες του τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Και τίθεται το ερώτημα γιατί χρειάζεται η αλλαγή; Γιατί οι μαθητές συνεχώς αλλάζουν, καθώς επηρεάζονται

από τις συνθήκες κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι. Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι υποχρέωση του σχολείου, από καθαρά παιδαγωγική και κοινωνική σκοπιά, είναι να ικανοποιεί, κατά το δυνατόν στον μέγιστο βαθμό, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τόσο του ανθρώπου όσο και της κοινωνίας, προς όφελος και των δύο και όχι σε βάρος του ενός από τους δύο. (Κωνσταντίνου, 2015).

## 2.4. Η κοινωνική διάσταση του σχολείου

Με δεδομένη την κοινωνική φύση του ανθρώπου, ο μαθητής κοινωνικοποιείται αρχικά στο περιβάλλον της οικογένειας και στη συνέχεια στο σχολικό περιβάλλον με την ενεργό συμμετοχή του, καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες. Στην κοινωνική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του μαθητή συμβάλουν οι γονείς και οι δάσκαλοι ως «πολιτισμική μεταβίβαση» (Cavalli-Sforza, L.L. & Feldman, M., 1981). Οι μαθητές όταν έρχονται στο σχολείο έχουν ήδη αναπτύξει σχέσεις μεταξύ συνομήλικων και ενηλίκων και έχουν μάθει να αλληλεπιδρούν σε πλαίσια μέσα από τις σχέσεις τους στην οικογένεια. Μεταφέρουν τις εμπειρίες μάθησης που έχουν αποκτήσει, στο σχολείο όπου μέσα από νόρμες και κανόνες μέσα σε μια ιεραρχική δομή, προσδιορίζονται οι αλληλεπιδράσεις και οι συμπεριφορές μεταξύ ατόμων (Dowling & Osborn, 2001).

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, τους συμμετέχοντες στις δραστηριότητες της ομάδας της τάξης και της μεγαλύτερης ομάδας, αυτής του σχολείου, και αποκτούν πρότυπα και αξίες. Η κοινωνική τους ανάπτυξη είναι συνάρτηση της βιολογικής και γνωστικής ανάπτυξής τους. (Cole, M. & Cole, N., 2002). Ο μαθητής, λοιπόν, κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο σχολείο, προετοιμάζεται, για την επικείμενη ένταξή του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τις πράξεις του, αλλά και για τις παραλείψεις του, και συνάμα μαθαίνει να διεκδικεί τα δικαιώματά του, με τον αρμόζοντα σεβασμό στις υποχρεώσεις του απέναντι στους ανθρώπους που συναναστρέφεται, ώστε να γίνει ψυχοκοινωνικά επαρκής ως ενήλικας. (Ogbu, J., 1981).

Όπως αναφέρουν οι Asher & Taylor (1981), Eisenberg et al, (1993), Walker & Hops, (1976), και Garmezy, (1983), τα παιδιά που έχουν συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια, έχουν στέρεες σχέσεις στο σχολείο, ακαδημαϊκή επιτυχία, είναι συνήθως τα αγαπητά παιδιά του σχολείου και έχουν τη δυνατότητα να δουλεύουν καλά, να παίζουν καλά και να αγαπάνε

καλά. Ο νέος εθίζεται στο διάλογο, αναπτύσσεται η συναίσθηση του χρέους και της προσφοράς απέναντι στο σύνολο, ενημερώνεται σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, την προτεραιότητα του συλλογικού συμφέροντος. Μέσα από τη σχολική κοινωνικοποίηση ο μαθητής θα αποκτήσει εμπειρίες, θα εσωτερικεύσει αξίες και κανόνες, θα υιοθετήσει πρακτικές και επικοινωνιακά συστήματα που θα του χρησιμεύσουν, όταν θα κληθεί να αποτελέσει ένα ενεργό μέλος της κοινότητας στην οποία ανήκει (Ξωχέλλης, 2005).

Σε αυτή την άποψη υπάρχει και ο αντίλογος. Οι Giannakaki et al. (2018) υποστηρίζουν μέσα από έρευνα που διεξήγαγαν ότι το σχολείο δημιουργεί κοινωνικές ανισότητες και ιεραρχικές δομές, τυποποιεί τους μαθητές και τους ταξινομεί με συγκεκριμένα κριτήρια σε διαφορετικά επίπεδα «ικανότητας» ή «αξίας». Με αυτόν τον τρόπο οι ανθρώπινες σχέσεις γίνονται άνισες και καταπιεστικές.

Μέρος της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας θα μπορούσε να αποτελεί και η ένταξη του ατόμου στις πολιτικές διαδικασίες. Η πολιτικοποίηση –όχι βέβαια η κομματικοποίηση – αποτελεί ζητούμενο, ώστε να διαμορφώσει ο μαθητής ξεκαθαρισμένα πολιτικά κριτήρια και ιδιαίτερη προσωπική ιδεολογική συγκρότηση, με την ενημέρωσή του πλατιά και αντικειμενικά πάνω στις πολιτικές δομές και διαδικασίες της κοινωνίας και να γίνει υπεύθυνος και συνειδητοποιημένος πολίτης. (Παπαοικονόμου, 2016).

Η διαδικασία μάθησης μέσω του σχολείου θα μπορούσε να ενθαρρύνει το νέο να αποκτήσει άμεση αντίληψη των πραγμάτων και των καταστάσεων, να επεξεργαστεί τα προσωπικά και κοινωνικά δεδομένα, να περάσει από βασανιστικό έλεγχο τις αποφάσεις του και, τελικά, να κατακτήσει την εσωτερική του ελευθερία (Πυργιωτάκης, 2000).

Μέσα στο σχολείο, ο μαθητής, ολοκληρώνεται σε ένα κοινωνικοπολιτικό υποκείμενο.

#### **2.4.1. Σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών**

Η επίδραση του εκπαιδευτικού στο μαθητή ως δρών υποκείμενο, αποτυπώνεται ως την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει τον κάθε μαθητή να επενδύει στο μέγιστο των ικανοτήτων του για όσο το δυνατό μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Alain Mingat, 1991).

Η επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων αποτελεί βασικό γνώρισμα της διάδρασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Πρόκειται για τη διαδικασία μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ ατόμων και σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005):

«Η επικοινωνία αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος». Η μονόδρομη επικοινωνία μέσα στην τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός (πομπός) στέλνει το μήνυμα και ο μαθητής (δέκτης) μπορεί ή όχι να το συλλάβει και να το κατανοήσει, δε θεωρείται γνήσια επικοινωνία, γιατί δε χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα.

Ο ρόλος της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρείται μείζονος σημασίας για τη μάθηση. Οι μαθητές συμμετέχουν πρωταγωνιστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιάσει τη νέα γνώση μέσα από την επίλυση προβλημάτων. Η κατανόηση δεν θεμελιώνεται μέσα από την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση, αλλά μέσα από την παραπέρα διερεύνηση και κριτική των ιδεών που εκφράζουν οι μαθητές.

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός θέτει ξεκάθαρους στόχους και οι εκπαιδευόμενοι δείχνουν ενθουσιασμό και συμμετοχική διάθεση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι επαρκώς καταρτισμένοι, να τολμήσουν να μετασχηματίσουν τον τρόπο διδασκαλίας και τον τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές. Στο αποτελεσματικό σχολείο μειώνονται οι ποινές και η άσκηση ελέγχου αντισταθμίζοντάς τα με αμοιβές και επιβραβεύσεις που ενισχύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και περιορίζουν άλλες (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η επιτυχία ή όχι κάθε διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης διδάσκοντα-διδασκόμενου (Stone, 1999). Οι προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που έχουν ως επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, συνήθως, πάσχουν από την άποψη ότι προτείνουν λύσεις σε κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό κενό, καθώς αποσιωπούν τις κοινωνικές σχέσεις άνιση κατανομής πλούτου προνομίων και εξουσίας στην κοινωνία και στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην έχουν ουσιαστικό αντίκρισμα στις καθημερινές συνθήκες εργασίας και στο έργο των εκπαιδευτικών και να μη δημιουργούν προϋποθέσεις για μετασχηματιστική παρέμβαση και αλλαγή (Liston & Zeichner, 1991).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί την ανομοιογένεια της τάξης. Η κάθε τάξη αποτελείται από ετερόκλητα στοιχεία, με διαφορετικές δυνατότητες και αποκλίνοσες μεταξύ τους συμπεριφορές, έτσι κάθε μαθητής έχει ανάγκη από ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα, μια προσωπικότητα που τελεί υπό

διαμόρφωση. Έτσι, δημιουργείται σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ενώ δεν πρέπει να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να αναλαμβάνει συγκεκριμένες πρωτοβουλίες που θα τον απεγκλωβίσουν από τον παθητικό ρόλο της αναμετάδοσης τυποποιημένων γνώσεων και θα τον καταστήσουν καθοδηγητή και επόπτη της μαθησιακής διαδικασίας και εκμαιευτή της γνώσης (Ντούσκας, 2007):

- Θεωρείται επιβεβλημένο να εγκαταλειφθεί το παραδοσιακό μοντέλο της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος πρέπει να καθοδηγεί πλέον το μαθητή να «ανακαλύπτει» τη γνώση μέσω των δικών του ενεργειών (διερευνητική διαδικασία).

- Να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, προκειμένου να αναζητήσουν και να διαχειριστούν τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που δέχονται από διάφορες πηγές (κριτική ικανότητα, έλεγχος της αξιοπιστίας της πληροφορίας).

- Να ενθαρρύνει την αυτενέργειά τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι οι μαθητές τις μαθησιακές τους ανάγκες και να υιοθετήσουν συγκεκριμένα κριτήρια στην αναζήτηση των κατάλληλων πληροφοριών, με εξοικείωση στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

- Είναι ζητούμενο ο δάσκαλος, να καταδείξει την ανοιχτή δομή της γνώσης αποφεύγοντας την παρουσίαση της μιας και μοναδικής ερμηνείας των γεγονότων. Οι σύγχρονες εξελίξεις απαιτούν ο εκπαιδευτικός να έχει συνεχή ενημέρωση στα νέα δεδομένα τόσο σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο, όσο και σε τεχνολογικό και να λειτουργεί με ευστροφία, ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε νέους ρόλους.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο εκπαιδευτικός:

- Ως παιδαγωγός οφείλει να λάβει υπόψη του τόσο το μαθησιακό επίπεδο όσο και τους ρυθμούς και τον προσωπικό τρόπο μάθησης του κάθε μαθητή της τάξης του, ώστε να προσαρμόζει το διδακτικό του έργο στις εκάστοτε ανάγκες τους.

- Ως εκπαιδευτικός κατά τον προγραμματισμό του διδακτικού του έργου καλείται να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα μέσα στο οποίο θα παρέχεται ουσιαστική και δημιουργική μάθηση, να συνυπολογίζει τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, τα εποπτικά μέσα που μπορεί να έχει στη διάθεσή του, να εφαρμόσει πρακτικές με αυτοπεποίθηση και σιγουριά, ώστε να ενισχύεται η εμπιστοσύνη και η πεποίθηση των μαθητών ότι με τη συνδρομή του και την υποστήριξή του θα υπερβούν τις δυσκολίες και θα προσεγγίσουν στο στόχο της διδασκαλίας, που ταυτίζεται πια και με το δικό τους στόχο μάθησης.

- Λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό, συνεργατικό, παρωθητικό στην δημιουργική περιπέτεια της κατάκτησης της γνώσης.

Σημαντικό παράγοντα στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελεί η μεταξύ τους αποτελεσματική επικοινωνία. Όταν υλοποιούνται παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στον τρόπο που ακούει το μαθητή, τον τρόπο που του απευθύνεται με στόχο την κατανόηση, αναπτύσσεται κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Έρευνες από το χώρο της ανθρωπιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι όταν οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της ενεργητικής ακρόασης έχουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Ο ρόλος που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός στην εποχή μας, την εποχή της πληροφορίας και της γνώσης, κατά την οποία οι νέοι δέχονται έναν καταίγισμο πληροφοριών είναι καθοριστικός για την κατάλληλη προετοιμασία τους, ώστε να ενταχθούν με επιτυχία στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Μια εκπαιδευτική πολιτική που δεν επενδύει στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, σε μια εποχή ριζικών μετασχηματιστικών αλλαγών, έχει τα χαρακτηριστικά στασιμότητας και συντήρησης. Η όποια καθυστέρηση στην ανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκπαιδευτικό, ανοίγει την κερκόπορτα και τους εφιάλτες της αντιμεταρρύθμισης και της συσσώρευσης των εκκρεμοτήτων (Μαυρογιώργος, 2011).

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, οι συμπεριφορές των μελών του βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τους μαθητές και αντίστροφα. Τα αποτελέσματα αυτής της επικοινωνιακής διαδικασίας αντικατοπτρίζονται στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και οι συμπεριφορές διαμορφώνουν την ποιότητα των σχέσεων και των αισθημάτων των μελών της. Ωστόσο, τη μεγαλύτερη ευθύνη για την διαμόρφωση αυτών των σχέσεων επωμίζεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι ενήλικας και επαγγελματίας παιδαγωγός, η συμπεριφορά και οι στάσεις του οποίου επηρεάζουν την συμπεριφορά και τα συναισθήματα του μαθητή (Μπίκος, 2004).

Σύμφωνα με τον Gros (2016), οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελούν μία σημαντική διάσταση του κλίματος της τάξης και με δεδομένη τη σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και καθηγητών, συμβάλλουν σε βασικές διαστάσεις

της σχολικής αποτελεσματικότητας, ενώ ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους.

Σε κάθε περίπτωση, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ασκεί θετική επίδραση στην επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών και συντελεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητών συντελούν στη μάθηση, διαμορφώνουν συνθήκες εμπιστοσύνης και σεβασμού και περιορίζουν τις συγκρούσεις με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται χρόνος και διάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες (Wanders, Dijkstra, Maslowski, Vander Veen, 2019). Αντίθετα, η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων δημιουργεί ένταση στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές (Aldrup et al, 2018).

Στον ελληνικό χώρο, έρευνα των Ανδρεαδάκη και συν. (2006) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, καθώς αποδέχονται ότι η συμπεριφορά τους διευκολύνει ή υπονομεύει τη δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση.

Στόχος των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων είναι η κατάργηση του παραδοσιακού διαχωρισμού ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο της γνώσης. Η διδασκαλία προσεγγίζεται με όρους ενεργού συμμετοχής, διαπραγμάτευσης νοημάτων, αλληλεπίδρασης, αποτελεσματικής επικοινωνίας, ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των μαθητών, και μπορεί να διευκολυνθεί από την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

#### **2.4.2. Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών**

*«Η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει αποδείξει ότι εκτός από τις δασκαλομαθητικές σχέσεις, στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών και στη διαδικασία μορφοποίησης της αυτοαντίληψης συμβάλλουν αποφασιστικά και οι διαμαθητικές σχέσεις. Όσο μάλιστα ανερχόμαστε στην κλίμακα των ηλικιών τόσο αυξάνει και ο ρόλος των διαμαθητικών σχέσεων. Πρωταρχική έγνοια των μελών μιας μαθητικής τάξης είναι να διασφαλίσουν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους» (Ματσαγγούρας, 2008).*

Η συμβολή των μαθητών είναι εξίσου σημαντική στη δημιουργία ενός συνεργατικού σχολείου. Οι μαθητές, όπως και ο εκπαιδευτικός της τάξης, είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση



ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι μεταξύ τους δημιουργούν έναν ξεχωριστό κώδικα επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο προάγεται ένα κλίμα ισότητας (Jorgensen et al., 2012). Πέρα από αυτό, οι μαθητές με τη διατύπωση απόψεων μέσα στην τάξη ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή και παρακινούν και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στο να πράξουν το ίδιο. Ακόμα και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή διαφέρουν, παρακινούνται να εμπλακούν ενεργά κι αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο να τους γνωρίσουν καλύτερα και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους.

Επιπλέον, η διατύπωση των απόψεων από τη μεριά των μαθητών μπορεί να οδηγήσει και σε αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος (Αγγελίδης, 2013).

## **2.5. Ο ρόλος του σχολείου στην ατομική ανάπτυξη των μαθητών**

Αποτελεί διαχρονική διαπίστωση πως το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των μαθητών και στην ατομική τους ανάπτυξη και καλλιέργεια. Η σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία απαιτεί από τους μελλοντικούς ενήλικες να διαθέτουν αυτοτελή και κριτική σκέψη, ισχυρούς αμυντικούς μηχανισμούς, ηθικούς φραγμούς, πολιτισμική συνείδηση, δημοκρατικό τρόπο σκέψης. Το σχολείο έχει σχεδιαστεί για να αναπτύσσει πρακτικές που εστιάζουν στις ατομικές και κοινωνικές ικανότητες των μαθητών με έμφαση στην υπευθυνότητα, την καλλιέργεια διαπροσωπικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς και αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του δημοκρατικού ενεργού πολίτη.

Επομένως, το σχολείο αποσκοπεί στη διανοητική ανάπτυξη, τη συναισθηματική καλλιέργεια, την ηθική καλλιέργεια (με υγιή πρότυπα, αξίες διαχρονικές και υψηλά ιδανικά), την ανάπτυξη λογικής-κριτικής ικανότητας, την πολιτική συνείδηση, την επαγγελματική κατάρτιση, την πολιτιστική συνείδηση και τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης (Ασημάκη, Σακκούλης, Βεργίδης, 2017).

### **2.5.1. Η συναισθηματική κάλυψη των μαθητών από το σχολείο**

Τα παιδιά αφιερώνουν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους στο σχολείο και ως εκ τούτου το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους. Είναι πολύ βασικό να αισθάνονται ευχαρίστηση για όσο διάστημα βιώνουν τη σχολική εμπειρία. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές, οι πρωτοβουλίες για ενεργητική συμμετοχή, η καλλιέργεια της υπευθυνότητας, η ανάθεση εργασιών, η επιβράβευση των προσπαθειών τους δημιουργούν θετικό κλίμα από το οποίο οι μαθητές αντλούν ευχάριστα συναισθήματα (Μλεκάνης, 2005). Αντίκτυπο στην καλή ψυχολογία των μαθητών έχει και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι καθηγητές που αισθάνονται ευχαριστημένοι από το χώρο εργασίας τους, που υποστηρίζονται από τον εργασιακό τους περίγυρο και που διαθέτουν χρόνο και διάθεση για επικοινωνία με τους μαθητές, εμπνέουν το νεανικό κοινό τους και το παροτρύνουν αποτελεσματικά να ενδιαφερθεί για τις σχολικές τους υποχρεώσεις (Πυργιωτάκης, 2000).

Τα συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο συχνά σχετίζονται με τις επιδόσεις τους. Σύμφωνα με έρευνες η Θεοδοσιάδου (2013) αναφέρει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ευνοϊκά τη σχολική τους φοίτηση έχουν καλύτερες επιδόσεις και πιο επιτυχημένη ακαδημαϊκή εξέλιξη. Τα θετικά συναισθήματα ενθαρρύνουν την απόφαση των μαθητών να αποφοιτήσουν, σε αντίθεση με την αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο που αποτελεί το βασικότερο λόγο σχολικής διαρροής, ενώ συχνά συνδέεται και με φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας.

Οι μαθητές που τρέφουν αρνητική εικόνα για το σχολείο έρχονται πιο συχνά αντιμέτωποι με τη σχολική αποτυχία και παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά στην εμφάνιση ψυχοσωματικών προβλημάτων, αποξένωσης και εκδήλωσης αντιδραστικής διάθεσης απέναντι στην εξουσία του σχολείου (Σιδηροπούλου, 2015). Συμβαίνει όμως και το αντίθετο: Οι επανειλημμένες σχολικές αποτυχίες και η δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον διαμορφώνουν αρνητική συναισθηματική διάθεση για τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Κανείς μαθητής δεν πάει με αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο. Το σχολείο δημιουργεί αυτά τα συναισθήματα στο μαθητή κατηγοριοποιώντας τον στο κουτάκι του «αποτυχημένου» μέσω των άκρως τυποποιημένων κριτηρίων και βαθμών που του αποδίδει

Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα από το επιμορφωτικό υλικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διαχείριση της σχολικής τάξης: ([http://www.pischools.gr/programs/sxoltaxi/tomos\\_A.pdf](http://www.pischools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf) σελ. 235): «Τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι για διαφορετικούς λόγους η κάθε ηλικιακή ομάδα δεν εκφράζουν πολλές φορές, με ακρίβεια ούτε τις σκέψεις τους, ούτε πολύ περισσότερο τα συναισθήματά τους. Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό, ο εκπαιδευτικός, αφού ακούσει προσεκτικά τις απόψεις τους, να αναδιατυπώνει και να

επαναλαμβάνει πολλές φορές το νόημα όσων εκείνος έχει καταλάβει από τη συνομιλία, ώστε να είναι τελικά βέβαιος ότι έχει ερμηνεύσει σωστά τα λεγόμενα των μαθητών του». Η αναδιατύπωση των ιδεών και των συναισθημάτων στην επικοινωνία είναι απολύτως απαραίτητη, όπως αναφέρουν οι Verderber & Verderber (μτφ. 2006), όταν το περιεχόμενο του μηνύματος είναι σοβαρό και ενδεχόμενη παρερμηνεία του θα είχε σοβαρές συνέπειες. Συχνά προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη βοήθειας για θέματα Συμβουλευτικής, Ψυχολογικής και Κοινωνικής Υποστήριξης των μαθητών. Αυτό συμβαδίζει και με τη διεθνή βιβλιογραφία όπου επισημαίνεται ότι στα Σχολεία (διεθνώς) είναι απαραίτητο να δημιουργείται ένα δίκτυο υποστήριξης του σχολείου, ιδίως για θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής και Συμβουλευτικής. (Δείτε σχετικά : *European Commission Education and Learning (2013), Reducing early school leaving: Key messages and policy support.* [http://ec.europa.eu/education/policy /strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy /strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf))

O R. Dreikurs, (1975) έγραψε : «*Το να ανήκεις αποτελεί βασική ανάγκη και μια από τις βασικές αιτίες του άγχους είναι ο φόβος ότι δεν ανήκεις*».

Είναι σημαντικό για την προσωπική ανάπτυξη όσο και για την κοινωνική ένταξη και προσαρμογή κάθε μαθητή ξεχωριστά, ιδιαίτερα όταν αυτός βρίσκεται σε κρίσιμες περιόδους ανάπτυξης όπως στην περίοδο της πρώτης σχολικής ηλικίας και στην περίοδο της εφηβείας να διαμορφώσει την αίσθηση του «ανήκειν» μέσα στην ομάδα της τάξης του. Η αίσθηση αυτή δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στον μαθητή, απαραίτητο για τη λειτουργική του ενσωμάτωση στην ομάδα της σχολικής τάξης.

### **2.5.2. Ο ρόλος της θετικής ψυχολογίας των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου**

Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό της χώρας μας, είναι καθαρά εξετασιοκεντρικό και βαθμοκεντρικό και η επίδοση στις εθνικές εξετάσεις έχει αναχθεί στον απόλυτο στόχο του μαθητή, ο οποίος θεωρεί πως οι ικανότητές του και η μετέπειτα πορεία του κρίνονται μέσω αυτών. Μαθητές και εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, το οποίο οφείλει να είναι λειτουργικό για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη για ψυχική ισορροπία των παιδιών και ανάπτυξη, σε όλους τους τομείς, ανάλογη της ηλικίας τους, χωρίς να επιφορτίζονται με ευθύνες που δεν τους αναλογούν. Μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει κινούνται σε ένα πλαίσιο εμπνευσης, δημιουργικότητας και ψυχικής ομαλότητας. Σύμφωνα λοιπόν με τον Seligman, M. E., (2000)

και τη Θετική Ψυχολογία η ευτυχία δεν είναι άπιαστη, ανεπίτευκτη, απροσπέλαστη, δεν είναι κάτι μυθικό. Όχι απλώς είναι δυνατόν να επιτευχθεί η ευτυχία, αλλά έρχεται ως φυσικό αποτέλεσμα όταν οργανώνεται και χτίζεται σωστά η ζωή. Κατά τον Seligman πέντε πυλώνες είναι τα δομικά στοιχεία της ευτυχίας.:

1. Θετικό Συναίσθημα (Positive Emotion)
2. Εμπλοκή (Engagement)
3. Σχέσεις (Relationships)
4. Νόημα (Meaning)
5. Πραγματοποίηση (Accomplishment)

Μετρώντας κάτι παραπάνω από 20 χρόνια «ζωής», η Θετική Ψυχολογία ασχολείται με τα θετικά συναισθήματα και τα «δυνατά σημεία» ενός ατόμου, ώστε να του δώσει τη δυνατότητα να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες της καθημερινότητας, όντας δημιουργικός στη ζωή και τον χώρο εργασίας του. Η ανθεκτικότητα και η ψυχική υγεία έρχονται, πλέον, σε πρώτο πλάνο. Η Θετική Ψυχολογία, είναι ένας από τους νεότερους κλάδους της ψυχολογίας, ο οποίος, όμως, έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα και τη θεωρία του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα (Ματσαγγούρας, 2000). Αντίστοιχα, για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι φορείς και τα βασικά γρανάζια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η Θετική Ψυχολογία βοηθά στη δημιουργία μίας θετικής αυτοεικόνας, τους κάνει ανθεκτικούς απέναντι στο άγχος της καθημερινότητας και τις προκλήσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Μέσα από κάθε δυσκολία θα αναγιγνώσκουν το θετικό, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στη δύσκολη εκπαιδευτική διαδικασία, (Gardner,1999).

Σύμφωνα με έρευνες της Ελληνικής εταιρείας θετικής ψυχολογίας (Ε.Ε.ΘΕ.ΨΥ) την τελευταία δεκαετία αυξάνονται διαρκώς τα ερευνητικά ευρήματα που καταδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις της Θετικής Ψυχολογίας μπορούν να συνδράμουν ουσιαστικά στην προσπάθεια των ατόμων και των οργανισμών να λειτουργήσουν εύρυθμα και αποτελεσματικά, σε αρμονία με το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Από το 2008, σε ένα σχολείο της Αυστραλίας, το "Geelong Grammar School" οι μαθητές διδάσκονται πώς να είναι ευτυχισμένοι, μέσω ενός προγράμματος εκμάθησης αισιοδοξίας του Πανεπιστημίου της Πενσυλβάνια. Συνδυάζεται η διδασκαλία με τη θετική ψυχολογία. Η θετική εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που στόχο έχει την ανάπτυξη του αισθήματος της αισιοδοξίας.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι η θετική εκπαίδευση βοηθά στην μείωση του άγχους και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ενώ οδηγεί και σε καλύτερους βαθμούς. Ιδιαίτερα σε έναν χώρο όπως αυτός της εκπαίδευσης, που η εύθραυστη ψυχολογία των μαθητών και, συχνά, των διδασκόντων μπορεί να οδηγήσει σε επικίνδυνες και αντίθετες προς την εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη, ατραπούς. Δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα και τη θετική διάσταση της ζωής, μέσω των σχέσεων των ανθρώπων εξετάζοντας νόημα των πραγμάτων και την ολοκλήρωση του ανθρώπου. Το μάθημα της θετικής εκπαίδευσης ενισχύει τις αντοχές των παιδιών στα προβλήματα και τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν, μαθαίνοντας τα δυνατά τους σημεία αλλά και πως θα αντιμετωπίσουν αντίξοες καταστάσεις. Για την υλοποίηση της θετικής εκπαίδευσης απαιτείται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θετική ψυχολογία με σεμινάρια και εργαστήρια.

### **2.5.3. Ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού του μαθητή**

Το σχολείο οφείλει να θωρακίσει τους μαθητές με εκείνα τα εφόδια, ώστε μέσω της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού, να ξέρουν πώς να σχεδιάζουν και να παρακολουθούν οι ίδιοι τη μάθησή τους, πώς να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους και πώς να διορθώνουν τα λάθη τους. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και ερευνητικά δεδομένα (Brown, 1975, Boekaerts, Pintrich & Zeidner (επιμ.), 2000, Marton & Booth, 1997) προκύπτει ότι ο όρος «αυτορρύθμιση» αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να παρακολουθούν τη δική τους μάθηση, να κατανοούν πότε κάνουν λάθη και να ξέρουν πώς να τα διορθώνουν. Η αυτορρύθμιση είναι διαφορετική από τη χρήση στρατηγικών. Οι άνθρωποι μπορούν να χρησιμοποιούν στρατηγικές για να μαθαίνουν μηχανικά, χωρίς να έχουν πλήρη επίγνωση του τι κάνουν. Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει την ανάπτυξη ειδικών στρατηγικών που βοηθούν τους μαθητές να αξιολογούν τη μάθησή τους, να ελέγχουν την κατανόησή τους και να διορθώνουν τα λάθη τους όταν χρειάζεται.

Η αυτορρύθμιση βασίζεται στον αναστοχασμό στο βαθμό που το άτομο πρέπει να έχει επίγνωση των ιδεών και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί. Οι στοχαστικές διαδικασίες μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από τη συζήτηση, την επιχειρηματολογία και τις εκθέσεις όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τις υπερασπιστούν. Μια άλλη

πτυχή της στοχαστικής διαδικασίας είναι η ικανότητα διάκρισης του φαίνεσθαι από το είναι, των κοινότοπων ιδεών από την επιστημονική γνώση κ.λ.π.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτορρύθμιση και τον αναστοχασμό δίνοντάς τους ευκαιρίες να σχεδιάζουν πώς να λύνουν προβλήματα, να αξιολογούν προτάσεις και επιχειρήματα. Να ελέγχουν τον τρόπο σκέψης τους και να θέτουν ερωτήματα στον εαυτό τους για την κατανόησή τους. Να αναπτύσσουν ρεαλιστικές γνώσεις για τον εαυτό τους ως μαθητές και να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους.

Να γνωρίζουν ποιες είναι οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές που πρέπει να χρησιμοποιήσουν, και το πότε να τις θέσουν σε εφαρμογή.

## **2.6. Ικανοποίηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο**

Η ικανοποίηση των μαθητών ως προς το σύνολο των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητών/τριών αποτελεί ζητούμενο στη σχολική εκπαίδευση. Η ικανοποίηση δηλώνει μία πολύπλοκη συγκέντρωση γνωσιακών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών τάσεων (Aldemir & Gülcan, 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Harvey, 2001; Donald & Denison, 1996; Morrison, 1999; Marsh, 1991), η έρευνα ικανοποίησης μαθητών καλύπτει τέσσερις περιοχές: 1) το σχολείο που πηγαίνουν οι μαθητές και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος, 2) τους συμμαθητές του τμήματος που ανήκουν οι μαθητές, 3) το εκπαιδευτικό προσωπικό 4) τις προσδοκίες των μαθητών από την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως προς τα μαθήματα που παρακολουθούν οι μαθητές, το πρόγραμμα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, διδακτικό υλικό και σχολικά εγχειρίδια, υλικοτεχνικές υποδομές .

Το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο, προσδιορίζεται από τα άτομα που εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής, γονείς). Το κλίμα προκύπτει ως αλληλεπίδραση εμπειριών και αντικειμενικών ή υποκειμενικών αντιλήψεων που εκφράζονται στους κανόνες, τις αρχές, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις οργανωτικές δομές του σχολείου και συνθέτουν την καθημερινότητα σε μια σχολική μονάδα. Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, πέρα από την ψυχική

διάθεση και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το έργο που επιτελούν, και το αίσθημα ικανοποίησης των μαθητών και, κατ' επέκταση, την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και τις επιδόσεις τους (Zullig et al., 2010).

Ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για βιωματική και συμμετοχική μάθηση μέσα από την παρατήρηση, τη διερεύνηση και την κριτική αξιολόγηση των καταστάσεων, στην τάξη ή στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Δραστηριοποιείται η δημιουργική τους φαντασία και σκέψη και αποκτούν κίνητρο για αμφισβήτηση και δημιουργική αναζήτηση. Οι συνθήκες μάθησης καθίστανται ελκυστικές και τα γνωστικά αντικείμενα κατανοητά, ενώ διαμορφώνεται παρωθητικό κλίμα για συμμετοχή σε δραστηριότητες. Οι μαθητές αφομοιώνουν γνώσεις με μεγαλύτερη ευκολία, διαχειρίζονται την αποτυχία και τα λάθη τους και καλλιεργούν την αυτοεικόνα τους τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους (Aldridge et al., 2016).

Το θετικό σχολικό κλίμα παρέχει ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές και τονώνει το ενδιαφέρον τους για την παρουσία τους στο σχολείο και την παρακολούθηση μαθημάτων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ των συμμαθητών αποκτούν ουσιαστικό χαρακτήρα μέσα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Το ευνοϊκό σχολικό κλίμα εμπνέει εμπιστοσύνη στους μαθητές και επηρεάζει τη συμπεριφορά τους, αφού αισθάνονται αποδοχή και αναγνώριση. Ως εκ τούτου, νιώθουν επιβεβλημένη την εμπλοκή τους στην οργάνωση της τάξης και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αφορούν τη σωστή λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Thapa et al., 2013).

Καθοριστικό ρόλο για την ικανοποίηση των μαθητών διαδραματίζει η προσωπικότητα του κάθε παιδιού, καθώς και κάποια άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τις κοινωνικές αξίες που έχει υιοθετήσει. Έρευνα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας κατέληξε στη διαπίστωση ότι όσο πιο στενή σχέση υπάρχει μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολείου, για τα προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζει το παιδί, και για την πρόοδο που σημειώνει, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση αντλεί ο μαθητής από την εκπαιδευτική διαδικασία (Κοκκέβη, Φωτίου, Σταύρου & Καναβού, 2011).

Οι μαθητές από την πλευρά τους θεωρούν σημαντικό να υπάρχουν στο σχολείο σαφείς κανόνες, θεσπισμένοι με δικαιοσύνη και συνεκτικότητα, που θα θέτουν όρια και θα τους βοηθούν να προσαρμόζονται στη σχολική πραγματικότητα. Η έλλειψη κανόνων δημιουργεί μάλλον ανασφάλεια και αταξία και δεν προάγει το κλίμα συνεργατικότητας και την υπεύθυνη στάση (Κοκκέβη και συν., 2011). Υπερβολικές απαιτήσεις και προσδοκίες πέρα από τις

δυνατότητες των μαθητών δημιουργούν συνθήκες άγχους και πίεσης, ανασταλτικούς παράγοντες για τα αισθήματα ικανοποίησης των μαθητών. Βασική προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των νέων στο σχολικό περιβάλλον είναι και η αποδοχή από τους συνομηλίκους τους και η αρμονική συνύπαρξη με αυτούς. Μία θετική ατμόσφαιρα συμπάθειας, κατανόησης και αλληλοϋποστήριξης σίγουρα καλλιεργεί ευνοϊκά συναισθήματα για το σχολικό περιβάλλον (Κοκκέβη και συν., 2011).

Σε σχέση με το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται η λεγόμενη σχολική κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ένα σύστημα κοινών στόχων και προσανατολισμών που εξασφαλίζει τη συνοχή σε μια κοινότητα, της οποίας αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα και, ειδικότερα, της συμπεριφοράς και του τρόπου σκέψης των μελών του. Επιπλέον, αποτελεί πρότυπο για τη συμμόρφωση της συμπεριφοράς των νέων μελών που εντάσσονται στον οργανισμό εξασφαλίζοντας, έτσι, τη συνεργασία, τη σταθερότητα και το συντονισμό δράσεων (Shein, 2016).

Η σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται μέσα από τις αντιλήψεις και τα σχέδια δράσης που καταρτίζουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και μέσα από τις αντιδράσεις των μαθητών που προσπαθούν να προσαρμοστούν στην εκάστοτε σχολική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των μαθητών. Οι εκπαιδευόμενοι από την πλευρά τους προσπαθούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που τίθενται, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και τη δημιουργικότητα των ενεργειών τους. Δημιουργείται, έτσι, ένα κλίμα εμπιστοσύνης που επιδρά θετικά στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται. Οι στόχοι εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων ταυτίζονται με τους γενικότερους στόχους του σχολικού οργανισμού, κάτι που αυξάνει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την αποδοτικότητα των εμπλεκόμενων μελών (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Γενικότερα, σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008, οπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου, 2008), η καινοτομία, η διάθεση για δημιουργικότητα και μαχητικότητα, η σταθερότητα του οργανισμού, το ενδιαφέρον για τη λεπτομέρεια και την ακρίβεια των εργασιών, ο προσανατολισμός προς το θετικό αποτέλεσμα, αποτελούν τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την κουλτούρα του οργανισμού και κατ' επέκταση και του σχολικού οργανισμού, που αναπτύσσεται, με πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας και οδηγεί στην ταυτόχρονη ικανοποίηση όλων των μελών.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), το σχολείο καλείται να συμβάλλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα



στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή. Η ικανοποίηση των μαθητών αποτελεί ένα σημαντικό άξονα για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.

### **2.6.1. Η πιεστική πραγματικότητα του σχολείου**

Η σχολική ικανοποίηση συσχετίζεται και με την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για τις επιδόσεις τους στο σχολείο, την πίεση που δέχονται για να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις και τις προσδοκίες τους για τη μελλοντική τους εξέλιξη (Κοκκέβη και συν., 2011). Οι αγχογόνοι παράγοντες στο σχολείο περιστρέφονται γύρω από τις προβληματικές σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές, τις εντάσεις που μπορεί να δημιουργούνται μεταξύ των συμμαθητών και τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαδικασία μάθησης και το θεσμό των εξετάσεων (Χατζηχρήστου και συν., 2004).

Οι πιέσεις που δέχονται οι μαθητές στο σχολείο συχνά συνδέονται με τις συνέπειες που θα επιφέρει μια χαμηλή επίδοση. Ο μαθητής που αισθάνεται ότι κινείται σε χαμηλό επίπεδο και αδυνατεί να εξασφαλίσει την επιθυμητή στάθμη απόδοσης έρχεται αντιμέτωπος με την αρνητική γνώμη των καθηγητών, των συμμαθητών του, των γονέων του. Στην προσπάθειά του να αποφύγει το σχηματισμό δυσάρεστης εικόνας πιέζεται έντονα για να πετύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε άλλες περιπτώσεις, ο μαθητής έχει να αντιμετωπίσει την ανταγωνιστική διάθεση των συμμαθητών του για την επίτευξη μιας υψηλής επίδοσης που θα του εξασφαλίσει περαιτέρω ακαδημαϊκή επιτυχία (Χατζηχρήστου και συν., 2004). Αισθήματα πίεσης που πλήττουν την ικανοποίηση που θα μπορούσαν να αισθάνονται οι μαθητές από τη σχολική διαδικασία συνήθως δημιουργούνται στις υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται από απαιτητικά ωράρια, περίπλοκα προγράμματα, ποσότητα εργασιών, δαιδαλώδη εξεταστικά και βαθμολογικά συστήματα (Κοκκέβη και συν., 2011). Δεν είναι τυχαίο το ότι συχνά μαθητές που βιώνουν αισθήματα έντασης, πίεσης και σχολικού άγχους εκδηλώνουν ψυχοσωματικά συμπτώματα, πονοκεφάλους, κοιλιακά άλγη και μυοσκελετικούς πόνους που μετατρέπουν τη σχολική εμπειρία σε μια δυσάρεστη καθημερινή καταναγκαστική δραστηριότητα (Murberg & Bru, 2007). Η αυξημένη πίεση, το έντονο άγχος και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου ως απόρροια των σχολικών υποχρεώσεων, οδηγούν σύμφωνα με τους ίδιους τους εφήβους στη μερική ή ολική έλλειψη ικανοποίησης από τη ζωή τους (Κυρίτσης, Χελιατσίδου Ζ. & Χελιατσίδου Σ., 2011).

Βέβαια, ένας άλλος παράγοντας που συνδιαμορφώνει το σχολικό κλίμα ή ίσως προηγείται όλων των προηγούμενων είναι η εκπαιδευτική νομοθεσία που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα πλαίσια σπουδών στην εκάστοτε εκπαιδευτική βαθμίδα, τα αναλυτικά προγράμματα, τις υποχρεώσεις αλλά και τα δικαιώματα όλων των εμπλεκομένων. Ειδικά στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ακόμη ως ιδιαίτερα γραφειοκρατικό και ελάχιστα αποκεντρωμένο, οπότε δεν αφήνει πολλά περιθώρια για αυτονομία και καινοτομία σε κάθε σχολική μονάδα (Μαυρογιώργος, 2008, Γόγολα & Κατσή, 2017).

Ο μαθητής έχει απόλυτη ανάγκη να βιώνει θετικά συναισθήματα μέσα από την αλληλεπίδρασή του και τις ενδοσχολικές σχέσεις που αναπτύσσει, ώστε μέσω της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού να αντλεί αισθήματα ικανοποίησης από την εκπαιδευτική διαδικασία, σε μια περίοδο της ζωής του αυτή της εφηβείας, που αναπτύσσεται ατομικά και κοινωνικά.

Συμπερασματικά, λοιπόν, στην πραγματικότητα αποτελεί το ελληνικό σχολείο κοινωνικοποιητικό και παιδαγωγικό παράγοντα για τους μαθητές όπως λειτουργεί σήμερα; Το ερώτημα απασχολεί έντονα τους ερευνητές και την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού πολλές έρευνες αναφέρονται στο ρόλο του σχολείου και διαχρονικά η πολιτεία πραγματοποιεί μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι μαθητές έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης, διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, διαφορετικό τρόπο που μαθαίνουν. Η πληροφόρηση και η γνώση εύκολα τους παρέχεται από παντού μέσω των νέων τεχνολογιών. Δεν έχουν την ανάγκη ενός φωτισμένου δασκάλου που απλά θα τους μεταφέρει τη γνώση και θα τους δώσει αγωγή. Έχουν την ανάγκη όμως ενός δασκάλου με φαντασία, όρεξη και δημιουργικότητα, ώστε να δίνει αξία στο τι μαθαίνει ένα παιδί αλλά και τον τρόπο που το μαθαίνει. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, για να υποδείξει τρόπους υπέρβασης των δυσχερειών που αναφύονται και να καταβάλλει από κοινού με τους μαθητές προσπάθεια για τη διαμόρφωση ενός ελκυστικού σχολείου. Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Δημιουργούνται υποκοουλτούρες που συνυπάρχουν και αλλάζουν. Σχεδιάστηκε για μια άλλη εποχή και δεν μπορεί να μένει πίσω. Για να γίνει αποτελεσματικό και ελκυστικό πρέπει να μετασχηματίζεται, να αλλάζει λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες προκλήσεις, τις ατομικές και κοινωνικές συνθήκες των μαθητών οι οποίες αντίστοιχα αλλάζουν, καθώς επηρεάζονται από το κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι που συνεχώς μεταβάλλεται.

Αυτό που έχει σημασία είναι πως απόψεις όπως η «αποσχολειοποίηση» μπορούν να προσφέρουν όραμα και στόχους σε μαθητές, διδάσκοντες, γονείς, πολιτικούς και ειδικούς

επιστήμονες, ώστε να διενεργηθούν αλλαγές που θα οδηγήσουν σε ένα σχολείο χειραφέτησης και αυτενέργειας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΘΕΣΜΟ: ΜΙΑ ΝΕΑ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΠΟΥ ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Στη βουλή των Εφήβων το 2014, οι μαθητές ζήτησαν να αναβαθμιστεί ο ρόλος των μαθητικών κοινοτήτων και επισήμαναν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία με τους καθηγητές και διευθυντές των σχολείων, ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή της διαφορετικότητας και των δικαιωμάτων όλων των μαθητών μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του σχολείου (Γόγολα & Κατσής, 2017).

Εδώ και μερικές δεκαετίες γίνεται έντονα λόγος για την αλλαγή του εκπαιδευτικού θεσμού. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούμε να συμπυκνώσουμε τις σημαντικότερες αλλαγές που προτείνονται. Πρόκειται για αλλαγές σε διάφορα επίπεδα: στον εκπαιδευτικό θεσμό γενικά και στο σύστημα, στο σχολείο ως οργανισμό, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Επιμένουμε ιδιαίτερα στην ανάδειξη αναγκαίων αλλαγών που θεωρούνται απαραίτητες από τους μαθητές, μια που αυτό αποτελεί και το θέμα της εργασίας μας. Οριοθετούμε κατά τη βιβλιογραφία αλλά και την προσωπική μας άποψη – κατάσταση, απέναντι στην οποία θα μελετήσουμε τις αλλαγές που προτείνουν οι ίδιοι οι μαθητές του Λυκείου, για ένα ελκυστικό σχολείο, θέμα της προκείμενης εργασίας.

Με την ολοκλήρωση λοιπόν αυτού του κεφαλαίου θα έχουμε δημιουργήσει ένα σημαντικό σώμα γνώσης ώστε να ελέγξουμε σε σχέση με αυτό τα αποτελέσματα της έρευνας που εμείς οι ίδιοι πραγματοποιήσαμε στην περιφερειακή ενότητα Λάρισας.

### **3.1. Οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο**

Με τον όρο «ελκυστικό σχολείο» θεωρούμε το σχολείο που θα αγαπάει ο μαθητής, που δεν θα τον καταπιέζει, αλλά που θα του προσφέρει εκπαίδευση και παιδεία με ευχάριστο τρόπο και συγχρόνως εποικοδομητικό.

Από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που πραγματοποιήθηκε το 2008 και συμμετείχαν 4.146 μαθητές, για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκύπτει ότι το ελληνικό σχολείο δεν είναι ελκυστικό στα μάτια των παιδιών. Οι επτά στους δέκα μαθητές (ποσοστό 68%)

δηλώνουν ότι στο σχολείο νιώθουν κούραση, οι έξι στους δέκα (58%) πίεση, οι πέντε στους δέκα (53%) πλήξη και μόλις ο ένας στους τρεις (27%) νιώθει ευχαρίστηση. Ακόμη, οι μαθητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους βοηθούν να πετύχουν τους στόχους τους, ο βασικότερος των οποίων είναι να περάσουν στο πανεπιστήμιο. με αποτέλεσμα να καταφεύγουν στο φροντιστήριο. Ένας άλλος λόγος που ωθεί τους μαθητές λυκείου στα φροντιστήρια, σύμφωνα πάντοτε με τους ισχυρισμούς τους, είναι η ογκώδης εξεταστέα ύλη και ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος. Οι δύο στους τρεις μαθητές Λυκείου (ποσοστό 66%) θεωρούν ότι το σχολείο ανταποκρίνεται λίγο ή καθόλου στις προσδοκίες τους.

Τα προβλήματα, σύμφωνα με τους μαθητές, εντοπίζονται κυρίως στη δομή και στον χαρακτήρα του συστήματος και κατά δεύτερο λόγο στους εκπαιδευτικούς. Επίσης πιστεύουν ότι όσο μεγαλώνουν και περνούν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, και από εκεί στο Λύκειο, το σχολείο γίνεται περισσότερο βαρετό και κουραστικό, ενώ δηλώνουν μη ικανοποιημένοι από τον τρόπο διδασκαλίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 51% των μαθητών Δημοτικού βρίσκει τον τρόπο διδασκαλίας στο σχολείο του πολύ ελκυστικό, ωστόσο το ποσοστό αυτό πέφτει στο 10% για τους μαθητές Γυμνασίου και στο 3% για τους μαθητές Λυκείου. (<https://www.tovima.gr/2008/11/25archive/pliksi-kai-koyrasi-prokalei-stoys-mathites-to-sxoleio/>). Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2015) ένα καλό και αποτελεσματικό σχολείο έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Διεύθυνση: αξιοκρατική, αξιόπιστη, σταθερή και με στόχους, σχεδιασμό, συνεργατικότητα, παιδαγωγικό και διοικητικό επαγγελματισμό.
- Κοινό όραμα: κοινοί στόχοι, συνέπεια στην εκπαιδευτική πρακτική, συλλογικότητα και συνεργασία.
- Περιβάλλον μάθησης και σχολείου: σωστή οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας-σχέσης, συστηματική διαδικασία μάθησης, ελκυστικό εργασιακό και, γενικά, σχολικό περιβάλλον και παιδαγωγικό κλίμα, ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας, κατά το δυνατόν, στο σχολείο.
- Επαγγελματική συγκρότηση: άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση και συστηματική και συνεχής επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
- Παιδαγωγική αυτονομία εκπαιδευτικού: δυνατότητες προσαρμογής στις ατομικές ιδιαιτερότητες του μαθητή και στις εκπαιδευτικές συνθήκες και όχι έμφαση στις τυποποιημένες-γραφειοκρατικές («διεκπεραιωτικές») μαθησιακές διαδικασίες.

- Επικέντρωση στους εκπαιδευτικούς στόχους: στόχος η σχολική επιτυχία, έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, βαρύτητα στη γενική μόρφωση-παιδεία και όχι στις κατηγοριοποιημένες γνώσεις που αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τις εισαγωγικές εξετάσεις.

- Σκόπιμη διδασκαλία: αποδοτική οργάνωση (χρήση κατάλληλων μεθόδων), επιλογή ποιοτικών και όχι ποσοτικών γνώσεων (περιορισμός και ορθολογικός καταμερισμός διδακτέας ύλης), σαφήνεια στους στόχους, σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος και σύνδεση με την πράξη.

- Υψηλές προσδοκίες: αυξημένες προσδοκίες σε όλα, επικοινωνιακές προσδοκίες και διανοητική διέγερση (π.χ. ανάπτυξη και ενίσχυση κριτικής και δημιουργικής σκέψης).

- Θετική ενίσχυση: σαφής και δίκαιη πειθαρχία, ανατροφοδότηση, ενθάρρυνση και επιβράβευση.

- Παρακολούθηση της προόδου: έλεγχος της επίδοσης των μαθητών και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και όχι με εξετασιοκεντρικούς και βαθμοκεντρικούς προσανατολισμούς.

- Δικαιώματα και ευθύνες μαθητών: ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, συμβολή στην απόκτηση υπευθυνότητας και συνευθύνης από τους μαθητές, σεβασμός στη δημόσια και ιδιωτική περιουσία, έλεγχος της εργασίας, συναποφάσεις.

- Συνεργασία γονέων και σχολείου: ενεργητική και αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων.

- Μια κοινότητα μάθησης: ανάπτυξη συνεργασίας και δραστηριοποίηση του διδακτικού προσωπικού στον σχολικό χώρο (MacBeath, 2001, Κωνσταντίνου, 2015).

Κρίνεται επιβεβλημένο να εκπληρώνεται μεν η αποστολή του σχολείου και οι στόχοι του, αλλά παράλληλα να έχουμε ευτυχισμένους και ικανοποιημένους μαθητές, πράγμα το οποίο είναι δύσκολο, γιατί εμπλέκονται πολλοί παράγοντες στη λειτουργία του σχολείου, όπως αναφέρει ο Alexander Neil (1972), εμπνευστής του αντιαυταρχικού σχολείου: «...η εκπαίδευση πρέπει να δημιουργεί παιδιά που έχουν ατομικότητα και κοινωνικότητα. Για τον σκοπό αυτό, καταλληλότερη είναι, χωρίς αμφιβολία, η αυτοδιαχείριση και η αυτοτέλεια του παιδιού... Ευχαριστιέμαι όταν γίνονται ευτυχισμένα και περπατάνε με ψηλά το κεφάλι, παιδιά που τα γνώρισα δυστυχισμένα, γεμάτα μίσος και φόβο. Το αν θα γίνουν καθηγητές πανεπιστημίου ή υδραυλικοί, δεν με νοιάζει...».

Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι μια περίπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει στοιχεία δομικού και συστημικού χαρακτήρα τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργία, τους στόχους, την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, τη διοικητική δομή του, τις γνώσεις που παρέχονται, τις δεξιότητες, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές που καλλιεργούνται και τους ρόλους των εμπλεκόμενων στη διαδικασία αυτή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο Fullan (2007), εξάλλου, έχει ορίσει την εκπαιδευτική αλλαγή ως «...οποιαδήποτε πρακτική η οποία θεωρείται ως κάτι το νέο, το καινούργιο για το άτομο που προσπαθεί να αντεπεξέλθει σε ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα...».

Ο Burke (2002) έχει υποστηρίξει ότι η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να διαδραματιστεί σε τρία επίπεδα:

A. Ατομικό επίπεδο (αφορά την κατάρτιση και την εξέλιξη του προσωπικού)

B. Ομαδικό επίπεδο (σχετίζεται με τη δημιουργία ομάδων ώστε να διευθετούνται ομαλά οι συγκρούσεις που προκύπτουν)

Γ. Γενικό επίπεδο (δίνεται έμφαση στη σειρά της αλλαγής).

Τα είδη της εκπαιδευτικής αλλαγής μπορούν, επίσης, να ταξινομηθούν σε δύο βασικές ομάδες:

α) Εσωτερική και εξωτερική αλλαγή (Fullan, 2007). Η εσωτερική αλλαγή κρίνεται απαραίτητη λόγω της πίεσης που ασκούν οι ανάγκες του οργανισμού, γι' αυτό γίνεται και εύκολα αποδεκτή, ενώ η εξωτερική αλλαγή υπόκειται σε εξωτερικούς παράγοντες, οπότε και λόγω αντιστάσεων δεν είναι πάντα εύκολο να εφαρμοστεί (Hall & Hord, 2001).

β) Σταδιακή και αιφνίδια αλλαγή (Fullan, 2007). Στη σταδιακή αλλαγή διενεργούνται μικρά και σταθερά βήματα μέχρι να πραγματοποιηθούν οι επιθυμητοί στόχοι. Στην αιφνίδια αλλαγή διαδραματίζονται απότομες ανατροπές στη φυσική ροή των γεγονότων, έτσι ώστε προκαλείται αναστάτωση στα εμπλεκόμενα μέρη (Hall & Hord, 2001).

Η κατηγοριοποίηση των αλλαγών σε εσωτερικές και εξωτερικές αφορά κυρίως τους παράγοντες που ασκούν πίεση, ώστε να διαδραματιστούν μεταρρυθμίσεις στο σχολικό περιβάλλον. Οι εσωτερικοί παράγοντες που καθιστούν αναγκαία μια αλλαγή σχετίζονται με το μοντέλο της ηγεσίας που ακολουθείται (συναλλακτικό, μετασχηματιστικό, διανεμητικό), την τοποθεσία που βρίσκεται το σχολείο (αστική, αγροτική), το ανθρώπινο δυναμικό (ειδικότητες, φύλο, ηλικία), τις δομές (εποπτικά μέσα, κτηριακές εγκαταστάσεις), το μέγεθος και την οργανικότητα του σχολείου (Πασιαρδής, 2004, Hoy & Miskel, 2007). Οι Πασιαρδής (2004)

και Clement (2014) αναφέρουν ως εξωτερικούς παράγοντες, που καθιστούν αναγκαίες τις μεταρρυθμίσεις, κάποιες κοινωνικές παραμέτρους (κώδικας αξιών και ηθικών αρχών της κοινωνίας), πολιτικές-νομικές περιστάσεις (εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία), οικονομικούς παράγοντες (ευημερία ή ανεργία/ανέχεια), πολιτιστικούς (η κουλτούρα και οι νοοτροπίες του ευρύτερου συνόλου) και τεχνολογικούς παράγοντες (εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία).

Ανεξάρτητα από τους παράγοντες που θα αποτελέσουν την αφετηρία για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών πρέπει να τονιστεί ότι η επιτυχία ή η αποτυχία των στόχων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποδοχή και την υποστήριξη των μεταρρυθμίσεων από την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα. Το κάθε σχολείο καλό είναι να διαθέτει την απαιτούμενη αυτονομία, ώστε να επιλέξει τις κατάλληλες πρακτικές για να εφαρμόσει αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία του. Όπως τονίζει η Δακοπούλου (2008) σχολιάζοντας τις πολιτικές διαχείρισης των εκπαιδευτικών αλλαγών *«σε τελική ανάλυση, η σχολική τάξη αποτελεί την τελική δοκιμασία της επιτυχίας ή της αποτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής και ο εκπαιδευτικός αποτελεί με αυτή την έννοια τον τελικό «απόλυτο άρχοντα» και διαχειριστή της»* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

### **3.2. Δημιουργία κουλτούρας αλλαγής σε κάθε σχολείο**

Όπως έχει προαναφερθεί η κουλτούρα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ύπαρξης κάθε οργανισμού και καθίσταται κινητήριοις μοχλός για τη λειτουργία και την εξέλιξή του. Στην περίπτωση του σχολείου η αναγκαιότητα της ύπαρξης κουλτούρας έχει διερευνηθεί από πολλούς μελετητές και όλοι συμφωνούν ότι καθορίζει τους στόχους και θέτει τις προϋποθέσεις για την υγιή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Schoen & Teddie, 2008).

Σε κάθε σχολική μονάδα διερευνώνται ποια χαρακτηριστικά ενθαρρύνουν και ποια παρεμποδίζουν την πρόοδο των μαθητών και την εξέλιξη της μονάδας, τα οποία και χρήζουν αλλαγής. Τα μέλη του σχολικού οργανισμού είναι βασικό να συνδιαλέγονται και να επαναδιαπραγματεύονται τις αντιλήψεις και τις αξίες τους σχετικά με τη διδακτική πράξη. Η καθιέρωση κοινών στόχων, η ύπαρξη συνεργατικού πνεύματος, η διαμόρφωση κοινού οράματος από τα μέλη της σχολικής μονάδας συμβάλλουν στην παγίωση κοινής κουλτούρας που θα ενισχύσει τη λειτουργία του σχολείου (Ifanti, 2011).



Συχνά, η αλλαγή της κουλτούρας αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία (Burke, 2002) και συναντά εμπόδια και αντιστάσεις. Δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Απαιτεί χρόνο προσαρμογής και διάθεση για συστηματική καταβολή προσπάθειας. Έχει παρατηρηθεί ότι οι οργανισμοί εμφανίζονται διστακτικοί να διενεργήσουν θεαματικές αλλαγές, ακόμα κι αν η νέα φιλοσοφία προδιαγράφεται επωφελής. Στην ουσία η ίδια η κουλτούρα είναι πηγή αντίστασης στην αλλαγή.

Η ριζική αλλαγή κουλτούρας, λοιπόν, αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί αποδοχή από όλους για να επιτευχθεί. Οι Kaplan & Owings (2013) θεωρούν ότι η αλλαγή, ειδικά στους σχολικούς οργανισμούς, καλό είναι να εξελίσσεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση επιτελούνται δομικές αλλαγές (structural), ενώ στη δεύτερη δίνεται έμφαση στην αλλαγή των κανόνων συμπεριφοράς (normative). Όσο πιο μόνιμες σχεδιάζονται να είναι οι αλλαγές, τόσο πιο πολύ πρέπει να συνδυάζονται οι δομικές με τις κανονιστικές αλλαγές. Σε αυτό το συμπέρασμα έχουν καταλήξει κι άλλοι ερευνητές (Harris, 2013) που υποστηρίζουν ότι αν οι αλλαγές συμβαίνουν μόνο στη δομή, χωρίς να συνοδεύονται από αντίστοιχες αλλαγές στο σύστημα αξιών και κανόνων, τότε ο χαρακτήρας τους θα είναι πρόσκαιρος και δε θα επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τη Hinde (2004) πηγές αντίστασης στην προσπάθεια να αλλάξει η κουλτούρα ενός οργανισμού μπορεί να αποτελέσουν η ελλιπής πληροφόρηση σχετικά με τα οφέλη της αλλαγής, η επιφύλαξη απέναντι στο άγνωστο ή στην πιθανότητα αποτυχίας, η έλλειψη διάθεσης για πειραματισμό, η άποψη ότι μια αλλαγή μπορεί να υποβαθμίσει τις ικανότητες ή το κύρος των στελεχών του οργανισμού, το γεγονός ότι τα οφέλη από την αλλαγή μπορεί να μη γίνουν άμεσα αντιληπτά, η απουσία στενών διαπροσωπικών σχέσεων που διέπονται από εμπιστοσύνη και συνεργατική διάθεση, η ανησυχία της ανεπάρκειας και της απώλειας των κεκτημένων. Στην ουσία οι λόγοι που παρεμποδίζουν μια αλλαγή κουλτούρας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα επίπεδα:

- το επίπεδο αξιών: το άτομο αντιμετωπίζει με επιφύλαξη οποιαδήποτε αλλαγή αντιβαίνει στο αξιακό του σύστημα
- το επίπεδο της δύναμης: το άτομο εναντιώνεται σε αλλαγές που υποβαθμίζουν τη δύναμή του
- οι ψυχολογικοί λόγοι: το άτομο αντιστέκεται σε επικείμενες αλλαγές, όταν αισθάνεται ότι τίθενται σε κίνδυνο η εργασιακή του ασφάλεια, η συναισθηματική του σταθερότητα, οι σχέσεις εμπιστοσύνης με τον περίγυρό του στο χώρο εργασίας

- οι πρακτικοί λόγοι: το άτομο θα κρατήσει αρνητική στάση απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή, όταν αντιλαμβάνεται ότι οι πόροι και τα μέσα που διατίθενται είναι ανεπαρκή (Hinde, 2004).

Η γενική διαπίστωση είναι ότι η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί προσπάθεια. Είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί σταδιακά και να συγκεντρώνει την υποστήριξη και την αποδοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η σχολική κουλτούρα, ωστόσο, δεν είναι στατική. Με δεδομένο ότι οι επιταγές και το αξιακό σύστημα της κοινωνίας μεταβάλλονται, η σχολική πραγματικότητα δεν μπορεί παρά να συμβαδίζει με αυτές τις αλλαγές.

### **3.3. Ενδοσχολικοί παράγοντες που καθιστούν το σχολείο λιγότερο ελκυστικό για τους μαθητές**

Στη συγκεκριμένη υποενότητα θα καταβληθεί προσπάθεια μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης να εντοπιστούν εκείνοι οι παράγοντες που θεωρούνται υπεύθυνοι για τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων στους μαθητές απέναντι στο θεσμό του σχολείου αμφισβητώντας την ελκυστικότητά του. Συχνά, οι εκπαιδευόμενοι αμφισβητούν την εκπαιδευτική διαδικασία εντοπίζοντας αδυναμίες που την καθιστούν αναχρονιστική και παρωχημένη όπως προκύπτει από έρευνα του συνηγόρου του παιδιού.

#### • Συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων και στο σχολικό κανονισμό

Η δημοκρατική συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια ανεφάρμοστη ουσιαστικά πολιτική. Ασφαλώς, δεν παρατηρούνται οι αυταρχικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών του παρελθόντος προς τους εκπαιδευόμενους και έχουν καταβληθεί προσπάθειες να δημιουργηθούν δομές συλλογικής έκφρασης και συμμετοχής στη σχολική ζωή, όπως είναι οι μαθητικές κοινότητες. Ωστόσο, η δυνατότητα αυτή δεν αξιοποιείται κατάλληλα από το μαθητικό πληθυσμό έτσι όπως έχει διαμορφωθεί η κουλτούρα του σχολείου, ώστε να ικανοποιήσει την ανάγκη των νέων για ένταξη, κοινωνικοποίηση, συνεργασία και συμμετοχή στη διαμόρφωση της σχολικής τους καθημερινότητας (<https://www.synigoros.gr/resources/protaseis-ma8htwn-anoikth-syzhthsh-8essalonikhs-03.pdf>). Ούτε γίνεται προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν οι ευκαιρίες που δίνονται για

συμμετοχή ως μέσο βιωματικής προσέγγισης των δημοκρατικών διαδικασιών, της ανάληψης υποχρεώσεων, της διεκδίκησης δικαιωμάτων, της καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας και συλλογικότητας, της ανάδειξης ευκαιριών ένταξης και προσωπικής έκφρασης. Η σχολική καθημερινότητα αποδεικνύει ότι οι ίδιοι οι μαθητές δείχνουν να απέχουν από κάθε ευκαιρία που τους δίνεται για να εξωτερικεύσουν σκέψεις και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, όπως ερευνητικές εργασίες, συνελεύσεις, συζητήσεις με 15μελή συμβούλια καθώς είναι τυπικές. Στη συνείδηση των περισσότερων φαίνεται να έχουν απαξιωθεί οι διαδικασίες και οι πρακτικές που καλλιεργούν στους μαθητές δημοκρατικό ήθος (Παπαοικονόμου, 2015). Γιατί όμως συμβαίνει αυτό; Γιατί όπως προκύπτει από άλλες έρευνες, οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά πως ακόμα και αν συμμετέχουν σε τέτοιες διαδικασίες οι τελικές αποφάσεις θα παραμείνουν στα χέρια των εκπαιδευτικών καθώς αυτοί έχουν την ισχύ στο σχολείο. Γι αυτό χάνουν κάθε κίνητρο να συμμετάσχουν μόνο κατ' επίφαση σε τέτοιες υποτιθέμενα δημοκρατικές διαδικασίες. Οι Giannakaki et al. (2018) υποστηρίζουν συγκεκριμένα πως ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα τρωτά του εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχουν μεγάλα περιθώρια αμφισβήτησης, καθώς όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου αντιστέκονται σθεναρά στην αλλαγή των σχολικών πρακτικών λόγω του ότι είναι βαθιά ριζωμένες στο σχολικό πολιτισμό (Giannakaki, McMillan, Karamichas, 2018).

Η απουσία συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου συνιστά, επίσης, παράμετρο αρνητικής εικόνας από την πλευρά των μαθητών για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι όροι και το κανονιστικό πλαίσιο που ισχύει στη σχολική ζωή έχουν στόχο να διαμορφώσουν το κατάλληλο διδακτικό και παιδαγωγικό κλίμα, ώστε να διεξάγεται απρόσκοπτα το εκπαιδευτικό έργο και να διασφαλίζεται η συνεργασία, η αμοιβαιότητα και ο σεβασμός μεταξύ των μελών. Οι μαθητές συχνά διαμαρτύρονται ότι ο σχολικός κανονισμός τις περισσότερες φορές έχει τη μορφή ενός τυπικού καθηκοντολογίου που δε συνδέεται ξεκάθαρα με την παιδαγωγική αποστολή του, δεν προσαρμόζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες που μεταβάλλονται συνεχώς, ενώ δεν απορρέει από τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Βοζαΐτης, 2014).

#### •Έλλειψη Υλικοτεχνικής υποδομής

Η κτιριακή υποδομή κι ο υλικός εξοπλισμός ( γυμναστήρια, βιβλιοθήκες, υπολογιστές, χώροι πολιτιστικών εκδηλώσεων, εργαστήρια...) θεωρούνται ιδιαίτερα ακατάλληλα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να καθιστούν ανιαρή τη διδασκαλία κι αδύνατη τη σύνδεση της

γνώσης με τη ζωή. Τα διδακτικά εγχειρίδια αρκετά συχνά είναι κακογραμμένα κι ελλιπή, παρέχοντας παρωχημένες γνώσεις και επιβάλλονται ως αυθεντίες, που με τη μορφή ή το αποσπασματικό περιεχόμενό τους δεν κινητοποιούν επαρκώς το πνεύμα του μαθητή. Τα εποπτικά μέσα που θα βοηθούσαν να γίνει αφομοίωση των γνώσεων με ευχάριστο τρόπο συχνά απουσιάζουν. (Γκιζελή και συν., 2007, Γκιζελή, 2008)

• *Ανεπαρκής χρηματοδότηση και απουσία μακροπρόθεσμων στόχων*

Λόγω της γενικευμένης ύφεσης της χώρας τα τελευταία χρόνια (ή με πρόφαση τα προβλήματα αυτά), οι δαπάνες που προβλέπονται για την παιδεία μειώνονται διαρκώς, με αποτέλεσμα, όπως προαναφέρθηκε, τα ελληνικά σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα να παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και να αδυνατούν να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρούνται, επίσης, σοβαρές ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και απροθυμία αξιολόγησης και επιμόρφωσης του ήδη υπάρχοντος (Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνακάκη, 2008).

Σε μια εποχή που οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας μεταβάλλονται με ραγδαίους ρυθμούς και τα εφόδια, που κρίνονται απαραίτητα, απαιτούν νέες δεξιότητες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί όχι μόνο αναχρονιστικές και ατελέσφορες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και ένα πρόγραμμα σπουδών που ελάχιστα συμβαδίζει με τα δεδομένα της νέας εποχής. Οι μαθητές με λύπη διαπιστώνουν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει τα αναγκαία αντανακλαστικά – ίσως ούτε και την επιδίωξη – ώστε να παρακολουθεί από κοντά τις εξελίξεις αναθεωρώντας και μετασχηματίζοντας την εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα (Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνακάκη, 2008).

Συμπληρωματικά, κρίνεται άξια αναφοράς και η ανεπαρκής οργάνωση της τεχνικής εκπαίδευσης, που θα μπορούσε να αποτελέσει διέξοδο για ταχύτερη επαγγελματική αποκατάσταση στους μαθητές εκείνους που προσανατολίζονται στην άσκηση τεχνικών επαγγελμάτων. Σήμερα η επαγγελματική εκπαίδευση απαξιώνεται ως υποδεέστερη της γενικής, καθώς έχει καλλιεργηθεί ο μύθος ότι αποτελεί επιλογή για μαθητές με μέτριες έως κακές επιδόσεις στο σχολείο, που εξαναγκάζονται να κατευθυνθούν σε αυτή τη βαθμίδα μια που δεν τους ενδιαφέρει η απόκτηση περαιτέρω γνώσεων (Φωτιάδη, 2017).

• *Μέθοδοι διδασκαλίας / Εκπαιδευτικό προσωπικό /*

Το σχολείο σήμερα δεν αποτελεί τον αποκλειστικό μεταδότη γνώσεων. Υπάρχουν ελκυστικότεροι τρόποι για να αντλήσει ο νέος πληροφορίες που τον ενδιαφέρουν και μάλιστα με τρόπο πολύ πιο κατανοητό και διαδραστικό απ' ό,τι τα σχολικά βιβλία και οι μονότονες διαλέξεις των καθηγητών. Σε μια εποχή που οι νέοι είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και ο ψηφιακός κόσμος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους, η παθητική παρακολούθηση του σχολικού ωραρίου καθίσταται αδιάφορη.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, από την άλλη, κρίνεται ελλιπής αναφορικά με την παιδαγωγική γνώση αλλά και την εξειδίκευση στο αντικείμενο της διδασκαλίας, καθώς συχνά δε διαθέτουν ενημέρωση για τις εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης τους. Παράλληλα, δεν κατέχουν τις πλέον ενδεδειγμένες και κατάλληλες παιδοψυχολογικές γνώσεις που θα τους επιτρέψουν να προσεγγίσουν τον έφηβο και να τον εμπνεύσουν δημιουργικά.

Ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, λοιπόν, κουράζει τους μαθητές που είναι υποχρεωμένοι να μετατρέπονται σε παθητικούς δέκτες γνώσεων, ενώ οι τυπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων δεν προάγουν το μαθησιακό κλίμα, αλλά αντίθετα υπονομεύουν την ομαδοσυνεργατική λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος (Μπαμπάλης, 2012).

#### • Σχέσεις μεταξύ μαθητών – καθηγητών

Υπάρχουν πολλές έρευνες που επικεντρώνονται στις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Στόχος μελετών η σχέση μεταξύ περιβάλλοντος μάθησης στο σχολείο και της αποτελεσματικής μάθησης καθώς και της προσωπικής ανάπτυξης του (Haertel et al., 1981; Fraser et al., 1987). Σύμφωνα με τους Fraser και Fisher (1983), η επίδοση των μαθητών και οι στάσεις τους δείχνουν να βελτιώνονται, όταν το πραγματικό περιβάλλον της τάξης συμπίπτει με αυτό που οι μαθητές προτιμούν. Επίσης, όταν οι μαθητές αισθάνονται τους εκπαιδευτικούς δίπλα τους και υποστηρικτικούς, τότε παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του σχολείου, μεταξύ των οποίων και οι ακαδημαϊκές δραστηριότητες. (Booker, 2004). Αντίθετα, οι τυπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων δεν προάγουν το μαθησιακό κλίμα, αλλά υπονομεύουν την ομαδοσυνεργατική λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος (Μπαμπάλης, 2012). Έρευνες των Furrer και Skinner (2003) διερευνώντας απόψεις μαθητών κατέληξαν, ότι οι μαθητές που αισθάνονται συνδεδεμένοι με το σχολικό περιβάλλον έχουν αυτοπεποίθηση σχετικά με την επιτυχία τους στο σχολείο και πολλές πιθανότητες για καλές επιδόσεις σε βάθος χρόνου. Τέλος, η έρευνα, όσον αφορά

αποκλειστικά στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών, συμπεραίνει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και την επιτυχία των μαθητών. Οι θετικές σχέσεις και η υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών ασκούν ισχυρές και διαρκείς επιδράσεις στη ζωή των μαθητών (Cassidy & Shaver, 1999) και τους δημιουργούν αίσθηση ασφάλειας σχετικά με τη ζωή τους στο σχολείο (Pianta 1999), ενώ σύμφωνα με τους Birch and Ladd (1997) οι μαθητές που διατηρούν θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, έχουν μεγαλύτερη επίδοση συγκριτικά με εκείνους που έρχονται σε σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς. Άλλες μελέτες (Gold, 1999; Μπρούζος, 1993) παρουσιάζουν τους μαθητές να μην ικανοποιούνται από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Τους χαρακτηρίζουν αυταρχικούς, άδικους, αδιάλλακτους και χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον απέναντι στους μαθητές. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν οι Στογιαννίδου και Σπυριδωνίδη (2002), (ο.α.Λεμπέση, Ν.,2018). Η μη λεκτική επικοινωνία της σχολικής μονάδας και η επίδρασή της στο σχολικό κλίμα διακρίνουν δυσαρέσκεια των μαθητών για τη σχέση τους με τους καθηγητές. Για να θεωρούμαστε παιδαγωγοί και σύμβουλοι των νέων σαν πρώτιστο μέλημά μας πρέπει να θέσουμε τη δημιουργία μιας ουσιαστικής και αληθινής σχέσης με τους μαθητές μας. Λόγοι που μπορεί να δυσκολέψουν τη δημιουργία σχέσεων μέσα στην τάξη μπορεί να θεωρηθούν ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην αίθουσα, ο μικρός χρόνος παραμονής των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο, ο μεγάλος και συνεχής φόρτος εργασίας (καθηγητών και μαθητών) για να ακολουθήσουν τα αναλυτικά προγράμματα και τη συγκεκριμένη ύλη των μαθημάτων που πρέπει να καλύψουν.

#### • Ωράριο λειτουργίας / Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών

Το επιβαρυνόμενο ωράριο, ο όγκος της ύλης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, ο τεχνοκρατικός προσανατολισμός του σχολείου με τον εξειδικευτικό χαρακτήρα των γνώσεων που παρέχει μετατρέποντας το Λύκειο σε προπαρασκευαστικό στάδιο του Πανεπιστημίου, συνθλίβουν τα αισθήματα ευχαρίστησης που θα μπορούσαν να δημιουργηθούν στους μαθητές από τη δημιουργική περιπέτεια ανακάλυψης της γνώσης. Η πίεση του αναλυτικού προγράμματος περιορίζει αρκετά τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού και τον δεσμεύει, καθώς δυσκολεύεται να εναρμονίσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες της τάξης. Από την άλλη, η εντατικοποίηση των σπουδών ενισχύει το άγχος και το βαθμοθηρικό πνεύμα του μαθητή (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006).

• Απουσία ορθού επαγγελματικού προσανατολισμού

Ενώ οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται σε μία περίοδο της ζωής τους που καλούνται να διαμορφώσουν άποψη για την αγορά εργασίας και να επιλέξουν το δικό τους προορισμό στην παραγωγική διαδικασία, το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών ως περιττή πολυτέλεια και δεν τους παρέχει την ευκαιρία να ανιχνεύσουν εγκαίρως τις προτιμήσεις, τα ταλέντα, τα προσόντα αλλά και τις αδυναμίες τους, ώστε να θέσουν εφικτούς στόχους για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Οι πληροφορίες που παρέχονται είναι ανεπαρκείς με αποτέλεσμα ο νέος να μην είναι σε θέση να συμβιβάσει τις επιθυμίες του με την πραγματικότητα (Σιδηροπούλου – Δημακάκου & Δρόσος, 2008).

Οι μαθητές έχουν διατυπώσει τη διαπίστωση ότι το σχολείο με την υποτυπώδη λειτουργία του μαθήματος του επαγγελματικού προσανατολισμού δεν κατορθώνει να παρουσιάσει όλο το φάσμα των διαθέσιμων επαγγελματικών επιλογών στους νέους, δημιουργώντας τους την εσφαλμένη εντύπωση πως δεν υπάρχουν παρά ελάχιστες επαγγελματικές διέξοδοι. Η πορεία προς το πανεπιστήμιο παρουσιάζεται ως μονόδρομος για τους περισσότερους μαθητές, και μάλιστα με τους περισσότερους από αυτούς να διεκδικούν μια θέση στις κατά παράδοση δημοφιλείς σχολές. Αποτέλεσμα αυτής της ανεπάρκειας είναι να υποβαθμίζεται συστηματικά η αξία των πανεπιστημιακών πτυχίων, εφόσον ο αριθμός των αποφοίτων είναι ήδη τέτοιος, ώστε η αγορά εργασίας αδυνατεί να τους απορροφήσει (Σιδηροπούλου – Δημακάκου & Δρόσος, 2008).

Παραγωγικές για την οικονομία και προσοδοφόρες ειδικότητες που σχετίζονται με τεχνικά επαγγέλματα παραγνωρίζονται πλήρως δημιουργώντας μια προφανή δυσαναλογία στην αγορά εργασίας με τον κορεσμό ορισμένων επαγγελμάτων και έναν υπερβολικά μεγάλο αριθμό άνεργων πτυχιούχων την στιγμή που άλλα επαγγέλματα δεν διαθέτουν εξειδικευμένα στελέχη, για τα οποία, όμως, δεν υπήρξε η κατάλληλη ενημέρωση από την πλευρά του σχολείου (Σιδηροπούλου – Δημακάκου & Δρόσος, 2008).

• Εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ξεχωριστή αναφορά θα μπορούσε να γίνει για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι, συχνά, έχουν περιορισμένη υποστήριξη, διαθέτουν, όμως, δυνατότητες για να θέσουν υψηλούς στόχους. Αυτοί οι μαθητές αισθάνονται αβοήθητοι και βιώνουν καθημερινές απογοητεύσεις, αφού δεν έχουν την κατάλληλη βοήθεια λόγω έλλειψης

εκπαιδευτικών που διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις. Και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εξασφαλίσει δεξιότητες ώστε να διαχειρίζονται μαθητές με ιδιαιτερότητες αισθάνονται ανεπαρκείς μετακυλώντας την ανασφάλειά τους στα παιδιά και επηρεάζοντας, έτσι, αρνητικά το σχολικό κλίμα (Ματσόπουλος, 2009).

• Επίπεδο παροχής γνώσεων

Αμφισβητείται η αξία της γνώσης και της μάθησης, καθώς παρατηρείται χαμηλή ανταποδοτικότητα κατάρτισης σε σχέση με άλλες χώρες. Οι μαθητές δεν έχουν κίνητρα για μάθηση, ειδικά παρατηρώντας την έξαρση της ανεργίας των πτυχιούχων που εντοπίζεται στις μέρες μας (Σπυροπούλου, 2015).

### **3.4. Ατομικά χαρακτηριστικά μαθητών που σχετίζονται με την αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο**

• Η σχέση της ηλικίας με την απουσία ικανοποίησης από το σχολείο

Με δεδομένο ότι ο βασικός άξονας της έρευνας της παρούσας εργασίας είναι οι μαθητές του Λυκείου, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά στην ιδιαίτερη αυτή ηλικιακή φάση που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του αξιακού συστήματος των νέων και της οπτικής με την οποία προσεγγίζουν την πραγματικότητα που βιώνουν.

Η περίοδος της σχολικής φοίτησης στο Λύκειο συμπίπτει με τη φάση της εφηβείας, μια μεταβατική περίοδο στη ζωή του ανθρώπου μεταξύ παιδικότητας και ενηλικίωσης. Είναι γνωστό ότι σε αυτό το χρονικό διάστημα συντελούνται βασικές σωματικές, νοητικές, ψυχικές και ηθικές αλλαγές στους νέους που επηρεάζουν τη συναισθηματική τους ισορροπία και αναστατώνουν την ατομική και διαπροσωπική ζωή του εφήβου. Στην προσπάθειά του ο νέος να διαχειριστεί τα νέα δεδομένα στις σχέσεις του με τους μεγαλύτερους του, τους συνομηλίκους του, ακόμα και με τον ίδιο του τον εαυτό, υιοθετεί στάσεις και συμπεριφορές αντιφατικές, ανομοιογενείς, συγκρουσιακές που θα καθορίσουν και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εξελιχθεί και η ενήλικη ζωή του (Κολαΐτης, 2012).

Οι αλλαγές που υφίσταται ο νέος είναι δυνατόν να επηρεάσουν τη διάθεση και τις προτιμήσεις του, οι οποίες παρουσιάζουν αξιοσημείωτες μεταπτώσεις. Στη φάση αυτή ο



έφηβος αρχίζει να αισθάνεται την ανάγκη ανεξαρτητοποίησης και απεξάρτησης από τον έλεγχο που ασκεί ο στενός του περίγυρος. Η έντονη αυτή τάση για αυτονομία και αυτοδιαχείριση αποτελεί συχνά λόγο για το συγκρουσιακό κλίμα που αναπτύσσεται μεταξύ γονιών και παιδιών, αλλά και μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Οι έντονες επιθυμίες, η μεταστροφή των ενδιαφερόντων και οι επαναστατικοί προσανατολισμοί δημιουργούν δυσκολία στον έφηβο να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Ξαφνικά, ότι δεν συμβαδίζει με το δικό του κόσμο και τις προσωπικές του επιλογές, ότι έχει τη μορφή επιταγής και αναγκαιότητας εγείρει μέσα του την αντίδραση και την εχθρική προδιάθεση (Χρηστάκης, 2012).

Ο έφηβος παύει να αποτελεί παθητικό δέκτη απόψεων και αντιλήψεων. Η αντίθεσή του γίνεται ευδιάκριτη. Διακατέχεται από πνευματική εγρήγορση και παρρησία που τον ωθούν να αντιδρά διεκδικώντας να ακουστεί η φωνή του. Βρίσκεται σε μια διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικής του ταυτότητας, καταβάλλει προσπάθεια να ορίσει τη θέση του στην κοινωνία, αρχίζει να θέτει στόχους και να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις. Δεν είναι τυχαίο ότι ενώ οι μικρότερες ηλικίες χαρακτηρίζονται από συμμόρφωση σε κανόνες και επιταγές, η εφηβική ηλικία υιοθετεί μια πιο κριτική στάση απέναντι στο περιβάλλον τους (Χρηστάκης, 2012).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, κάποια από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εφηβικής συμπεριφοράς, είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών που εκδηλώνονται απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι τάσεις αμφισβήτησης, η έντονη κριτική και ο σκεπτικισμός της ηλικίας δεν αφήνουν πολλά περιθώρια συμβιβασμού με τους κανόνες και τις υποχρεώσεις που επιτάσσει η σχολική πραγματικότητα. Έρευνα, άλλωστε, που διεξήγαγε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O., 2016) κατέδειξε πως η ικανοποίηση στο σχολείο μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μικρότερες ηλικίες προσαρμόζονται πιο εύκολα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι έφηβοι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του σχολείου φαίνεται ότι δείχνουν λιγότερο ενθουσιασμό και κρατούν αρνητική στάση απέναντι στα σχολικά δρώμενα. Νιώθοντας πολύ εύκολα πλήξη και ανία οι νεαροί μαθητές αναζητούν εμπειρίες που θα τους διεγείρουν το ενδιαφέρον και θα τους κινήσουν την περιέργεια. Ως εκ τούτου, δείχνει πιθανό να αντιδρούν αρνητικά σε μία καθημερινή σχολική ρουτίνα που επαναλαμβάνεται χωρίς να εστιάζει στα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των νέων (Murberg & Bru, 2007).

### **3.5. Συνέπειες της απουσίας ικανοποίησης των μαθητών για το σχολείο**

Η καλλιέργεια αρνητικών συναισθημάτων για το σχολείο από την πλευρά των μαθητών συχνά οδηγεί σε απαξίωση του θεσμού και εκδηλώνεται με συμπεριφορές αδιαφορίας και προσπάθεια αποφυγής των σχολικών υποχρεώσεων.

#### **• Ελλιπής φοίτηση – αδικαιολόγητες απουσίες – σχολική διαρροή**

Μία από τις πιο συχνές εκδηλώσεις αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στο σχολικό θεσμό και το έργο του είναι η ελλιπής φοίτηση, το «σκασιαρχείο». Όλο και περισσότεροι μαθητές θεωρούν πως η σχολική πράξη είναι βαρετή και ανούσια και επιλέγουν να εφαρμόσουν αυτή τη συμπεριφορά, που συνιστά, όμως, παράνομη απουσία από το σχολείο. Συνήθως αποτελεί τακτική μαθητών που έχουν ιστορικό χαμηλών σχολικών επιδόσεων και, ως εκ τούτου, δεν βρίσκουν κάτι ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρακολούθηση μαθημάτων που δεν κατανοούν – και γι' αυτό δεν τους κινούν το ενδιαφέρον – τους δημιουργεί έναν ασφυκτικό κλοιό από τον οποίο προσπαθούν να ξεφύγουν. Άλλες φορές, πάλι, κακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές μπορεί να οδηγήσουν σε αρνητική τοποθέτηση απέναντι στο σχολείο. Δεν είναι λίγες οι φορές που μαθητές βιώνοντας απόρριψη και περιθωριοποίηση από το σχολικό τους περίγυρο καλλιεργούν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αναπτύσσουν αντιδραστικές συμπεριφορές και καταλήγουν ακόμα και να εγκαταλείψουν πρόωρα τη σχολική φοίτηση. Ωστόσο, η συμπεριφορά αυτή αποτελεί πρόβλεψη για την προσαρμογή του μαθητή στην ενήλικη ζωή (Παπαδοπούλου και συν., 2017).

#### **• Κούραση – πίεση από τις σχολικές υποχρεώσεις**

Οι έρευνες συχνά δείχνουν ότι τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών για το σχολείο συνοδεύονται από την αίσθηση έντονης κούρασης ή πίεσης από τη σχολική εργασία. Είναι σύνηθες οι μαθητές αυτοί να αισθάνονται κόπωση πριν καν ξεκινήσουν για το σχολείο. Έντονα ψυχοσωματικά συμπτώματα εμφανίζονται στο χρονικό διάστημα που συμπίπτει με τη σχολική αναγκαιότητα, ενώ απουσιάζουν σε περιόδους αργιών και διακοπών (Murberg & Bru, 2007).

#### **• Τάσεις καταστροφικότητας – προβληματική συμπεριφορά**

Το τελευταίο διάστημα πληθαίνουν όλο και περισσότερο τα κρούσματα ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών, τα οποία συχνά λαμβάνουν ανησυχητικές διαστάσεις και δηλώνουν ξεκάθαρα την αποστροφή των παιδιών για το σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό έργο. Η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές (Ζαφειριάδου & Γαλανάκη, 2017):

- μεταξύ μαθητή και εξουσίας (αδικαιολόγητες απουσίες, σκασιαρχείο, αργοπορημένη προσέλευση)
- μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικών αντικειμένων (πλημμελής προετοιμασία εργασιών από το σπίτι, άρνηση συμμετοχής σε διαγωνίσματα)
- μεταξύ μαθητή και καθηγητών (ανάρμοστοι τρόποι συμπεριφοράς και ομιλίας, ανυπακοή σε οδηγίες των εκπαιδευτικών, διατάραξη της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος στην τάξη)
- μεταξύ συμμαθητών (καυγάδες, απειλές, εκφοβισμοί, βίαη συμπεριφορά)
- μεταξύ μαθητή και σχολικής ιδιοκτησίας (καταστροφή βιβλίων, σχολικού εξοπλισμού, βανδαλισμοί).

Η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών, πέρα από τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις, έχει και αρνητικές κοινωνικές προεκτάσεις. Δε μπορεί να συμβαδίσει με την έννοια της εφαρμογής κανονισμών, η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση ομαλής κοινωνικοποίησης. Οι μαθητές που εξωτερικεύουν τέτοιου είδους άρνηση για τη σχολική πραγματικότητα δεν είναι σε θέση να καλλιεργήσουν τον αυτοέλεγχο και την αυτοπειθαρχία, απαραίτητες παράμετροι ενός υπεύθυνου και ολοκληρωμένου χαρακτήρα (Ματσόπουλος, 2009).

Οι προεκτάσεις τέτοιων αρνητικών συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών είναι εμφανείς σε πολλές εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου, παρακωλύεται η αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη, τίθεται σε κίνδυνο η σωματική ακεραιότητα μαθητών και εκπαιδευτικών και δημιουργείται ένα περιβάλλον ανασφάλειας που δεν εμπνέει για παροχή εκπαιδευτικού έργου. Οι Ζαφειριάδου και Γαλανάκη (2017) προτείνουν ότι για την αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών ενδείκνυται η οικοσυστημική προσέγγιση που προβλέπει τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και ειδικών για παρεμβάσεις που αφορούν είτε μεμονωμένα άτομα είτε ολόκληρες τάξεις (Ζαφειριάδου & Γαλανάκη, 2017).

Οι χαμηλές επιδόσεις και οι συνεχείς αποτυχίες συχνά καλλιεργούν αισθήματα εχθρότητας και απόρριψης απέναντι στην τυπική εκπαίδευση. Μαθητές που δεν μπορούν να συμβαδίσουν με το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν μπορούν να ενταχθούν δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αδυνατούν να παρακολουθήσουν με ενδιαφέρον τη σχολική παράδοση και προσπαθούν να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες παρενοχλώντας τον καθηγητή ή τους συμμαθητές τους (Ματσόπουλος, 2009).

### **3.6. Αλλαγές για την ελκυστικότερη λειτουργία του σχολείου**

Ο Συνήγορος του Πολίτη είναι μία ανεξάρτητη διοικητική αρχή που ασκεί διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στους πολίτες και στις διοικητικές αρχές του κράτους με στόχο την προάσπιση των δικαιωμάτων των πολιτών, την ισότιμη μεταχείριση όλων, την καταπολέμηση των φαινομένων κακοδιοίκησης, την τήρηση του νομοθετικού πλαισίου. Ανάμεσα στις δικαιοδοσίες της αρχής αυτής είναι και ο Συνήγορος του Παιδιού, που επικεντρώνεται στην προαγωγή των δικαιωμάτων των παιδιών, μέσω επισκέψεων ανά τακτά χρονικά διαστήματα σε σχολεία και ιδρύματα, μέσω επικοινωνίας με παιδιά, μέσω συναντήσεων με γονείς και εκπροσώπους υπουργείων και φορέων, προκειμένου να υπάρξει γενικότερη ευαισθητοποίηση και εκδήλωση ενδιαφέροντος, ώστε να ακούγεται η «φωνή» των παιδιών ([www.0-18.gr](http://www.0-18.gr)).

Τα τελευταία χρόνια ο Συνήγορος του Παιδιού διοργανώνει Ανοιχτές συζητήσεις στα σχολεία της χώρας σε συνεργασία με τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα Γραφεία Αγωγής Υγείας των νομών, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους νεαρούς μαθητές να σκιαγραφήσουν το μοντέλο το σχολείου που οραματίζονται και να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την ελκυστικότερη λειτουργία του ([www.synigoros.gr](http://www.synigoros.gr)). Έτσι, έχουν καταγραφεί κάποιες απόψεις από την πλευρά των μαθητών που στοχεύουν στην ανάδειξη και την ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου του σχολείου, στην υποστήριξη των εκπαιδευομένων και στη δημιουργία εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων μάθησης, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να ξανακερδίσει το ενδιαφέρον του μαθητικού κόσμου διαπιστώνοντας ότι οι σημερινοί νέοι έχουν ανάγκη από:

- ένα σχολείο με σαφή πνευματικό προσανατολισμό: να προβάλλει την αξία της μόρφωσης και της γνώσης, να καλλιεργεί πολύπλευρα τις νοητικές ικανότητες του μαθητή, να αναπτύσσει τη φαντασία, να οξύνει το νου, να προωθεί τον προβληματισμό και το στοχασμό,

να στοχεύει στην ολόπλευρη και σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, να δίνει έμφαση στις ανθρωπιστικές σπουδές, να προτάσσει τη διεύρυνση του καθολικού χαρακτήρα της γνώσης έναντι της εξειδίκευσης, να αντιμετωπίζει τη δημιουργική περιπέτεια της γνώσης ως διαρκές ζητούμενο και όχι ως δεδομένο, να παρωθεί στη διά βίου παιδεία.

- ένα σχολείο με ξεκάθαρο σύστημα αξιών: να μεταδίδει ηθικές αξίες και πρότυπα ανθρωπιστικά, που ολοκληρώνουν την ανθρώπινη προσωπικότητα και δημιουργούν ευαίσθητους ανθρώπους με ηθικό έρεισμα και ιδανικά, να μεταλαμπαδεύει παραδοσιακές και καθολικές αξίες χωρίς δογματισμούς, διαμορφώνει πεποιθήσεις, αξίες, τάσεις, ιδεολογίες, με σκοπό να είναι αρμονικά δεμένες και να συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνική προσαρμογή του ατόμου, στη δημιουργικότητά του, στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

- ένα σχολείο με ανθρώπινο πρόσωπο: να σέβεται την προσωπικότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, να καλλιεργεί τις ξεχωριστές κλίσεις, να στηρίζεται στη διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου και μαθητών, να συμβάλει στην αποβολή των συμπλεγμάτων και τη διατήρηση του ήρεμου ψυχικού κλίματος, να του δίνει θάρρος, εφόδια, γνώσεις ώστε να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της ζωής, να τον γεμίζει ηρεμία, γαλήνη, εσωτερική πληρότητα και ικανοποίηση.

- ένα σχολείο με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα: να λειτουργεί ως τόπος κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής, να καλλιεργεί το πνεύμα της οικουμενικότητας και της ανεκτικότητας, να ενσωματώνει και να μην αποκλείει το διαφορετικό. Οι νέοι οφείλουν να διαμορφώνουν ανθρωποκεντρική συνείδηση, να απομακρύνονται από τον εθνικισμό, την εμμονή σε ιδέες περί ανωτερότητας των πολιτισμών και να καλλιεργούν μέσα τους το σεβασμό, να συμφιλιώνονται με το διαφορετικό, να μαθαίνουν να γίνονται ανεκτικοί, δεκτικοί στο καινούργιο που ανακαλύπτουν λόγω της πολυπολιτισμικότητας.

- ένα σχολείο με δημοκρατική νοοτροπία: να συνιστά ένα χώρο ελεύθερου διαλόγου, να ενισχύει τις καθημερινές ενδοσχολικές δημοκρατικές διαδικασίες, να παρέχει ίσες ευκαιρίες, να εθίζει στις αρχές της αξιοκρατίας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, να προωθεί εξίσου τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων και το σεβασμό των υποχρεώσεων, να διαμορφώνει κοινωνική συνείδηση και να έχει ως απώτερο στόχο τον ολοκληρωμένο ενεργό πολίτη.

- ένα σχολείο με σύγχρονη προοπτική: να ανταποκρίνεται στα κελεύσματα των καιρών, να λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικές αλλαγές, τις οικονομικές συγκυρίες, τις τεχνολογικές και παιδαγωγικές εξελίξεις, να ενημερώνεται για τη δυναμική της αγοράς εργασίας, να

καλλιεργεί την επιμόρφωση, την αξιολόγηση και την ανανέωση, να καταπολεμά τις αναχρονιστικές αντιλήψεις και την εμμονή στο παρελθόν.

- ένα σχολείο κριτικό και δημιουργικό: ένα σχολικό κλίμα ελευθερίας, πρωτοβουλίας, ασφάλειας κι άνεσης στη διακίνηση των ιδεών, εμπιστοσύνης στις δυνατότητες του μαθητή, σεβασμού της προσωπικότητας του, που να ευνοεί την κριτική σκέψη. Να βασίζεται στην ανάθεση εργασιών σε ομάδες μαθητών (συνεργατικότητα) αλλά και σε μεμονωμένα άτομα, καθώς με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να ερευνούν, να μελετούν πηγές, να κρίνουν κι ενδεχομένως να απορρίπτουν, να οργανώνουν το υλικό τους. Να ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, π.χ. για την οργάνωση μιας μαθητικής εορτής, μιας πολιτισμικής εκδρομής κ.τ.λ. (καλλιέργεια υπευθυνότητας).

- ένα σχολείο συζητητικό: η συζήτηση που διευρύνει το διάλογο μπορεί να θεωρηθεί μία κατεξοχήν δημοκρατική μέθοδος σχολικής πράξης που έχει ενεργητικό χαρακτήρα, αρκεί βέβαια να στηρίζεται σε ορισμένη στάση του διδάσκοντος και μια ορισμένη τεχνική.

- ένα σχολείο συνεργατικό: η οργάνωση της τάξης από τον παιδαγωγό θα πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτυχθεί στενός σύνδεσμος και να δημιουργηθούν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, να καλλιεργηθεί, με άλλα λόγια η συναδελφικότητα.

- ένα σχολείο ανοιχτό στη ζωή, προσανατολισμένο στους ρυθμούς σκέψης και δράσης του σύγχρονου βίου, στον οποίο θα πρέπει να ενσωματωθούν επιτυχημένα οι σημερινοί νέοι μαθητές και πολίτες του μέλλοντος.

Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι οι μαθητές να είναι ικανοποιημένοι από τη σχολική ζωή τους και από την προσφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσωπική τους ολοκλήρωση και την ατομική αλλά και συλλογική εξέλιξη.

Η σημερινή εποχή, με τις τεράστιες αλλαγές σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό επίπεδο και την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας μας, επιβάλλει μεγάλο μέγεθος και πολλών κατευθύνσεων αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει η Γιαννακάκη «*Η σημερινή κοινωνικοοικονομική και πολιτική κρίση που αντιμετωπίζεται διεθνώς μπορεί να αποτελέσει τη στίξη που υποδηλώνει τη γέννηση ενός νέου πολιτισμού. Θα μπορούσε λοιπόν να είναι η κατάλληλη στιγμή για τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν προς την κατεύθυνση της «συνειδητοποίησης των επόμενων γενεών», να επιταχύνουν την άφιξη του νέου πολιτισμού και να διασφαλίσουν ότι η αλλαγή, όταν έρθει, θα είναι προς την επιθυμητή κατεύθυνση*». Είναι χρέος λοιπόν της εκπαιδευτικής κοινότητας να εργαστεί προς την κατεύθυνση εκείνη που θα

στοχεύει, στην εξασφάλιση καλύτερου μέλλοντος για τους νέους με τις απαραίτητες αλλαγές, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών. (Γιαννακάκη, 2018)

Στην αρχή του κεφαλαίου έγιναν γενικές επισημάνσεις για το χώρο της εκπαίδευσης και στη συνέχεια βαθμιαία επικεντρωθήκαμε σε ειδικότερα ζητήματα. Επισημάναμε τον καθοριστικό ρόλο της κουλτούρας αλλά πιο συγκεκριμένα της κουλτούρας της αλλαγής στο σχολείο. Οι όποιες προσπάθειες των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων από μέρους της πολιτείας έχουν γίνει «από πάνω» (top down), ενώ αντιθέτως οι πρωταγωνιστές θα έπρεπε να είναι οι εκπαιδευτικοί και κατά πολύ περισσότερο οι μαθητές δηλ. από «κάτω προς τα πάνω» (bottom up approach). Η εκκίνηση των αλλαγών μήπως πρέπει να στηριχθεί στις ανάγκες των άμεσα ενδιαφερομένων που είναι οι μαθητές; Στις αλλαγές πρέπει να έχουν λόγο οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διαδικασία του σχολείου, οι μαθητές, καθώς εξοικειώνονται οι νέοι με τις δημοκρατικές διαδικασίες και τους καθιστά ενεργούς πολίτες στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

Από την έρευνα του ΕΠΙΨΥ το 2018 διαπιστώνεται ότι υπάρχουν θέματα στη σχολική ζωή των εφήβων στην Ελλάδα τρεις στους 5 εφήβους (60,0%) απαντούν ότι τους αρέσει το σχολείο και ένας στους 9 (11,2%) ότι δεν τους αρέσει καθόλου. Η ικανοποίηση από το σχολείο μειώνεται σημαντικά με την ηλικία των εφήβων. Διαχρονικά, από το 1998 στο 2018, το ποσοστό των εφήβων που αναφέρουν ότι δεν τους αρέσει καθόλου το σχολείο σχεδόν διπλασιάζεται από 5,9% σε 11,2%. [https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/HBSC\\_2018\\_03\\_Sxoleio.pdf](https://www.epipsi.gr/images/Documents/HBSC/HBSC_2018_03_Sxoleio.pdf). Μεγαλύτερη πίεση από το σχολείο αναφέρουν οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου σε σύγκριση με εκείνους του Δημοτικού. Οι συνέπειες της απαρésκειας των μαθητών για το θεσμό του σχολείου δημιουργούν αρνητική προδιάθεση απέναντι στη σχολική πράξη και μάθηση.

Στο ερευνητικό μέρος του παρόντος πονήματος που θα ακολουθήσει, θα διερευνήσουμε τις απόψεις των μαθητών Λυκείων της Περιφερειακής ενότητας της Λάρισας, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τις απαραίτητες αλλαγές, στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε το Ελληνικό σχολείο και ειδικότερα το Γενικό Λύκειο να αποτελέσει μία ελκυστική πραγματικότητα και να επανέλθει στο κέντρο του ενδιαφέροντος του μαθητικού κόσμου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Η παρούσα έρευνα αφορά την διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την παρεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία στο Γενικό Λύκειο και πιθανές αλλαγές που μπορούν να συντελεστούν σε αυτό, ώστε να καταστεί πιο ελκυστικό.

Έτσι, θα γίνει προσπάθεια να τονιστεί η σημασία της συμμετοχής των μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό σχήμα που θα συμβαδίζει με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εποχής. Για όλα αυτά θα διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από την υφιστάμενη κατάσταση και τις παροχές στο Γενικό Λύκειο, η μορφή και τα είδη της αλλαγής που πρέπει να συντελεστούν.

Ειδικότερα τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

1. Ποιό είναι το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία στο Γενικό Λύκειο;
2. Ποια η επίδραση της επίδοσης, στη στάση των μαθητών απέναντι στα εκπαιδευτικά δρώμενα και τη γνώση που παρέχεται στο Γενικό Λύκειο;
3. Ποιες είναι οι κυριότερες αλλαγές που προτείνουν οι μαθητές ώστε το σχολείο να καταστεί πιο ελκυστικό για αυτούς;

### **4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση και πληθυσμός της μελέτης**

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας μελέτης, ήταν να συλλεχθούν και διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με πτυχές της σχολικής ζωής, με απώτερο στόχο τις προτάσεις τους για αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία του Γενικού Λυκείου. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε με μεικτή μέθοδο, ποσοτική και ποιοτική. Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο σε 4 Γενικά Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας που επιλέχθηκαν τυχαία, ώστε να καλυφθεί πλήρως ο παράγοντας της μεροληψίας που θα είχαν κάποιες κοντινές περιοχές. Το τελικό δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε στους 200 συμμετέχοντες μαθητές όλων των τάξεων του Γενικού Λυκείου. Δεν αναφέρονται ποια



ακριβώς Λύκεια ήταν, για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας για την οποία και δεσμευτήκαμε. Επίσης, στα σχολεία αυτά υπάρχουν κυρίως Έλληνες μαθητές και ελάχιστοι μετανάστες χωρίς να επηρεάζονται από το φαινόμενο των προσφυγικών ροών. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε μεταξύ των μηνών Οκτωβρίου και Νοεμβρίου 2019. Η συνέντευξη δε, πραγματοποιήθηκε με 6 ομάδες, αποτελούμενες από 3 μαθητές η κάθε μια, των ιδίων Λυκείων που επιδόθηκαν και τα ερωτηματολόγια.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα μεθοδολογικά προσεγγίστηκε:

α) Ποσοτικά με ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο

Με τη χρήση του ερωτηματολογίου που μελετά την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο θα γίνει προσπάθεια να διερευνήσουμε τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, ως ένα εργαλείο γραπτών ερωτήσεων, που καλύπτουν τους σκοπούς της έρευνας. Οι ερωτήσεις απευθύνονται ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος προκειμένου να συγκεντρωθούν οι αναγκαίες πληροφορίες για την έρευνα. (Βάμβουκας, 2007).

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, ως μέσο για τη συγκέντρωση των δεδομένων, λόγω του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και της αναγκαιότητας εφαρμογής της σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο δείγμα. Επειδή οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι δυνατόν να συμπληρωθούν και να κωδικοποιηθούν εύκολα, καθώς ο συμμετέχων πρέπει να επιλέξει από μια σειρά καθορισμένων απαντήσεων, ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο «εργαλείο» συλλογής δεδομένων, που μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994, όπ. 72 αναφ. στο Cohen et al., 2008).

Θεωρήσαμε ότι με το συγκεκριμένο τύπο ερωτήσεων οι απαντούντες δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσθεσης κάποιων σχολίων και αιτιολόγησης των απαντήσεών τους, είναι περιοριστικές, γεγονός που ενισχύει τον κίνδυνο τα ευρήματα να μην καλύπτουν πλήρως το θέμα που ερευνάται και να εμπεριέχουν προκαταλήψεις (Cohen et al., 2008), Για να δώσουμε λοιπόν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν την άποψη ή τη γνώμη τους με περισσότερη ελευθερία, να αποφύγουν τους περιορισμούς των προκαθορισμένων απαντήσεων που χαρακτηρίζουν τις κλειστού τύπου ερωτήσεις και να εκφραστούν με δικά τους λόγια, υπάρχουν και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Ωστόσο, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου είναι πιο δύσκολο να κωδικοποιηθούν και να κατηγοριοποιηθούν (Cohen et al., 2008).

Το ερωτηματολόγιο παρείχε την απαραίτητη ανωνυμία και έδινε στα παιδιά τη δυνατότητα να απαντήσουν ελεύθερα και με βάση κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η

επίδοσή τους, στις ερωτήσεις αυτού. Το γεγονός αυτό βοήθησε να απαντηθούν ακριβέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Η διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε με τη μέθοδο της βολικής-συμπτωματικής δειγματοληψίας (Cohen et al., 2008). Με την παραπάνω διαδικασία δημιουργείται ένα είδος εθελοντικού δείγματος, καθώς συμμετέχουν σε αυτό όσοι είναι άμεσα προσβάσιμοι και δεκτικοί στο να συμμετάσχουν. Ζητήθηκε μέσω των Διευθυντών Λυκείων, η εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή των μαθητών. Επίσης αιτήθηκε και δόθηκε εγγράφως και η συγκατάθεση συμμετοχής από τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών/τριών στο Διευθυντή του σχολείου τους.

Η μελέτη έλαβε χώρα σε δυο φάσεις με τη συμπλήρωση έντυπου ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο επιδόθηκε για συμπλήρωση σε μαθητές σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας. Πιο αναλυτικά, έγινε μια πιλοτική επίδοση ερωτηματολογίων, πριν πραγματοποιηθεί το βασικό κομμάτι της έρευνας. Συνήθως, η πιλοτική επίδοση προϋπάρχει για να ελέγξει το εργαλείο της μελέτης καθώς επίσης και να βοηθήσει στον εντοπισμό και τη διόρθωση πιθανών ασαφειών και λαθών. Η φάση αυτή πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2019. Χορηγήθηκαν πιλοτικά τα ερωτηματολόγια σε ένα δείγμα δέκα ατόμων και έγινε έλεγχος ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου σχετικά με τη σαφήνεια και τη κατανόηση του από τους ερωτηθέντες. Κατόπιν, ακολούθησαν διορθώσεις, σε σημεία που χρειάστηκε να δοθούν διευκρινίσεις στους συμμετέχοντες. Στη δεύτερη και τελευταία φάση, η οποία διήρκησε 2 μήνες (Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2019) πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων, η οποία έγινε μέσω των Διευθυντών των σχολικών μονάδων από την ερευνήτρια. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ενσωματωμένη συνοδευτική επιστολή που εξηγούσε τον σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας.

β) Ποιοτικά με τη μέθοδο της συνέντευξης.

Εκτός από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές, ένα μέρος της έρευνας, στηρίχτηκε και στις συνεντεύξεις, με ομάδες μαθητών από κάθε Λύκειο για περισσότερες διευκρινίσεις.. Από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε σε τι διάθεση ήταν οι μαθητές όταν τα συμπλήρωσαν, σε πόσο χρόνο τα απάντησαν και με τι βοήθεια. Υπάρχει λοιπόν περίπτωση λόγω της ανωνυμίας να μας διαφύγουν στοιχεία τα οποία μπορεί να είναι πολύ σημαντικά για τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκε λοιπόν και η μέθοδος των συνεντεύξεων, επειδή σύμφωνα με τους Cohen and Manion η συνέντευξη χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους για τη διεξαγωγή

μιας έρευνας (Cohen and Manion 1997). Για τη συγκεκριμένη έρευνα αποφασίστηκε να ακολουθηθεί η μέθοδος των προσωπικών ημιδομημένων συνεντεύξεων. Μέσω των συνεντεύξεων θα διερευνηθούν οι προτεινόμενες αλλαγές που θα μπορούσαν να συντελεστούν, απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με το ποιές είναι οι κυριότερες αλλαγές που προτείνουν οι μαθητές ώστε το σχολείο να καταστεί πιο ελκυστικό για αυτούς. Πραγματοποιήθηκαν ομαδικές συνεντεύξεις μαθητών (ομάδες συζήτησης), με 3 άτομα ταυτόχρονα από τα ίδια Λύκεια που επιδόθηκαν τα ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα η ποιοτική έρευνα υλοποιήθηκε με συνέντευξη έξι ομάδων των τριών ατόμων. Οι ομάδες συγκροτήθηκαν, δύο σε κάθε Λύκειο. Στο τέταρτο Λύκειο δεν υπήρξε επιθυμία μαθητών για συμμετοχή στη διαδικασία της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές να τοποθετηθούν πιο συγκεκριμένα στους παράγοντες που τους προκαλούν απaréσκεια ή ικανοποίηση για το σχολικό περιβάλλον και στις αλλαγές που θα είχαν να προτείνουν για να καταστεί η σχολική ζωή τους ελκυστικότερη.

Επειδή οι συνεντεύξεις γίνονται δια ζώσης και η ερευνήτρια έχει την εμπειρία, λόγω της θέσης που κατέχει στην εκπαίδευση, ως Διευθύντρια Γενικού Λυκείου για 15 έτη, να καταλάβει αν οι απαντήσεις των παιδιών είναι ειλικρινείς ή όχι, οι συνεντεύξεις αυτές μας δίνουν ένα πιο ουσιαστικό στίγμα για το τι πιστεύουν οι μαθητές για το σχολείο και ειδικότερα για το Λύκειο. Ο τρόπος διεξαγωγής των συνεντεύξεων έδινε στα παιδιά τη δυνατότητα να απαντήσουν όσο πιο ελεύθερα γινόταν. Για να γίνουν οι συνεντεύξεις ομαλά και χωρίς προβλήματα και για να μην έχουν υπόνοιες οι μαθητές, η ερευνήτρια σε συνεννόηση με διευθυντές Λυκείων της Λάρισας προέβη σε αυτές, με τη διαβεβαίωση για διαφύλαξη της ανωνυμίας των μαθητών και του σχολείου τους. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν εθελοντικά, έχοντας και τη διαβεβαίωση του Διευθυντή τους, ότι κανείς δε θα γνώριζε αν συμμετέχουν ή όχι στην έρευνα. Αυτό που τονίστηκε στους μαθητές και πιστεύουμε ότι επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό, ήταν να βγάλουν στη συζήτηση αυτή τον πραγματικό τους εαυτό και να πουν πραγματικά τι πιστεύουν και τι νιώθουν για το σχολείο και για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Επιδιώχθηκε οι μαθητές να φοιτούν στην ίδια τάξη του λυκείου ώστε να μπορούμε να συγκρίνουμε πιο εύκολα τις απαντήσεις τους και να τις συσχετίσουμε όσο το δυνατόν πιο καλά. Οι ομάδες που επιλέχθηκαν είχαν να κάνουν και με τις τρεις τάξεις του Λυκείου.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε ώρες μετά τη λήξη των μαθημάτων, σε αίθουσα που μας παραχωρήθηκε από το κάθε σχολείο. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου μία ώρα η καθεμιά. Οι μαθητές προσέρχονταν όπως προείπαμε αυτοβούλως, χωρίς κανένα

περιθώριο περιορισμού. Η επιλογή των τριάδων ήταν επίσης τυχαία, ώστε να έχουμε όσο το δυνατόν πιο αμερόληπτα αποτελέσματα. Με αυτά τα δεδομένα, οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη σχολική τους εμπειρία έτσι όπως τη βιώνουν στην καθημερινή τους πραγματικότητα.

Οι απαντήσεις που τέθηκαν στους μαθητές και τις μαθήτριες, καταγράφηκαν, ώστε να αποδοθεί με ακρίβεια ότι είχαν πει οι ερωτηθέντες. Οι πληροφορίες που αντλήθηκαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων κατηγοριοποιήθηκαν σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, έτσι ώστε να γίνει πιο εύκολα αντιληπτή η οπτική των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία και τις ανάγκες του σχολείου. Θεωρούμε όμως και πιστεύουμε ότι οι απαντήσεις τους ήταν και ειλικρινείς και στοχευμένες, καθώς επίσης ότι πέτυχε η προσπάθεια προσέγγισης τους και τους δόθηκε ένα βήμα ώστε να προκύψουν συμπεράσματα για την έρευνα μας.

### **4.3. Δομή Ερωτηματολογίου-Συνέντευξης**

#### **4.3.1. Ερωτηματολόγιο**

Οι ερωτήσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο σχετίζονται με τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Επίδοση
- Αρέσκεια-Δυσχέρεια για τα μαθήματα
- Χρόνος μελέτης
- Συμπεριφορά στην τάξη
- Σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς
- Σχέσεις με τους συμμαθητές
- Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
- Ικανοποίηση από το σχολείο

Η Κλίμακα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 13 ερωτήσεις και σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τη γνώμη των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με το Γενικό Λύκειο. Μερικές απαντήσεις συνιστούν κλίμακα, ενώ άλλες πολλαπλής επιλογής χωρίς κλιμάκωση. Επίσης, υπάρχουν δηλώσεις με πιθανές απαντήσεις «Ναι» και «Όχι».

Το ερωτηματολόγιο αντλήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, από το Ευρωπαϊκό Πιλοτικό πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας», μια πρόταση Αυτοαξιολόγησης του Ελληνικού Σχολείου με βάση την Ευρωπαϊκή εμπειρία. (Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής μονάδας», 1997, Σολομών Ι.,1999, Χατζόπουλος Α., 2011) ΦΥΛΛΟ ΓΝΩΜΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ σελ.80 <http://www.epitropakisg.gr/grigoris/Action%20research.pdf> και από τα ερωτηματολόγια για τους μαθητές (Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Υλικό της ΑΕΕ, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης, Δεκέμβριος 2012, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), σελ. 43 [http://aee.iep.edu.gr/secondary\\_education](http://aee.iep.edu.gr/secondary_education) (βλ. Παράρτημα 3).

#### **4.3.2. Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκε η συζήτηση των ομάδων των μαθητών στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων είναι τέσσερις:**

1ος άξονας: Η σχέση με το σχολείο

Η σχέση τους με το σχολείο γενικά

Η σχέση τους με το συγκεκριμένο σχολείο που φοιτούν

Οι σχολικές υποδομές

2ος άξονας: Μαθητές εκπαιδευτικοί και η παρεχόμενη γνώση

Η ποιότητα των μαθητών

Η ποιότητα των καθηγητών

Η ποιότητα - ποσότητα των γνώσεων που λαμβάνουν από το σχολείο

3ος άξονας: Σχέσεις και κλίμα στο σχολείο

Το κλίμα μεταξύ των συμμαθητών

Το κλίμα μεταξύ μαθητών και καθηγητών

Η ύπαρξη παραβατικών συμπεριφορών

4ος άξονας: Αρνητικά του σχολείου τους και επιθυμίες για αλλαγές

Τα αρνητικά του σχολείου τους

Οι επιθυμίες για αλλαγές

Η προσωπική προσφορά των μαθητών στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (βλ. Παράρτημα 4)

#### **4.4. Στατιστική Ανάλυση**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου “SPSS 25.0”, μέσω μεθόδων Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής. Η Περιγραφική ανάλυση περιελάμβανε την κατανομή συχνοτήτων των ποιοτικών μεταβλητών (απόλυτη και σχετική % συχνότητα) και εκτιμήσεις των παραμέτρων θέσης και διασποράς των ποσοτικών μεταβλητών (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή). Η διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων έγινε με την Επαγωγική ανάλυση. Στις κλίμακες που ακολουθούσαν την κανονική κατανομή πραγματοποιήθηκαν οι παραμετρικοί έλεγχοι  $\chi^2$  – test, t – test. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% εκτός αν αναγράφεται κάποια άλλη διευκρίνιση κάτω από τον πίνακα. Για την περιγραφική παρουσίαση των διαστάσεων της ικανοποίησης των μαθητών και των προτεινόμενων αλλαγών θα χρησιμοποιηθούν τα μέτρα θέσης και διασποράς μέση τιμή και τυπική απόκλιση.

#### **4.5. Περιορισμοί έρευνας**

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Το δείγμα δεν δύναται να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, καθώς προέρχεται από κοντινές περιοχές και δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει τον πληθυσμό ολόκληρης της Ελλάδας. Επιπλέον, αφορά αποκλειστικά στην Ελλάδα, οπότε δεν μπορούν τα συμπεράσματά μας να γενικευθούν εκτός αυτής. Αυτό συμβαίνει, διότι τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι διαφορετικό και ανάλογο με το υπόβαθρο κάθε πολιτισμού και χώρας (Wu et al., 2014.)

Ο αριθμός του δείγματός μας, ( $n = 200$ ), είναι ικανοποιητικός για να θεωρηθούν αξιόπιστα τα αποτελέσματά μας. Μικρό πλεονέκτημα για το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί ότι οι ερωτηθέντες προέρχονται από διαφορετικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Λάρισας, οι οποίοι όμως δεν γνωρίζουμε αν έχουν μεγαλώσει στις ίδιες συνθήκες, ώστε να συγκρίνουμε τις

απαντήσεις ατόμων που έχουν τα ίδια ερεθίσματα. Επίσης προβληματίστηκαν κάποιοι ερωτηθέντες, και χρειάστηκαν διευκρινήσεις. Οι διευκρινήσεις που ζητήθηκαν, δόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια. Ένα μειονέκτημα για την συγκεκριμένη έρευνα, ίσως αποτελεί το γεγονός ότι κατά τη διαδικασία της συνέντευξης υπήρχε ιεραρχική σχέση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους μαθητές καθώς η ίδια είναι Διευθύντρια Λυκείου. Ίσως δυσκόλεψε τους μαθητές των Λυκείων του δείγματος της έρευνας μας να εκφράσουν ελεύθερα οποιαδήποτε άποψη αμφισβητεί το σχολικό οικοδόμημα, σε ένα Διευθυντή σχολείου που τους παίρνει συνέντευξη.

Περιορισμός για την έρευνα θεωρείται το γεγονός ότι δεν λήφθηκαν υπόψη τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών. Τέλος, η μελέτη μας είναι διαστρωματική – στατική (cross – sectional), που σημαίνει πως όλα τα δεδομένα μας συλλέχθηκαν σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Το μειονέκτημα των διαστρωματικών – στατικών μας δεδομένων, είναι πως δεν μπορούμε να εξάγουμε ένα αιτιώδες συμπέρασμα για τις μεταβλητές μας, όπως η κατεύθυνση των συσχετίσεων του μοντέλου μας. Επίσης, αποτελεί μόνο ένα στιγμιότυπο, δηλαδή αν είχαμε επιλέξει κάποιο άλλο χρονικό διάστημα, πιθανόν να είχαμε διαφορετικά αποτελέσματα (Levin, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1. Περιγραφική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά την επίδοση τους στα μαθήματα γενικά και στον καθημερινό χρόνο μελέτης. Πρόκειται για ποιοτικές μεταβλητές και χρησιμοποιούνται ως παράγοντες για την εύρεση πιθανών συσχετίσεων με μεταβλητές της έρευνας.

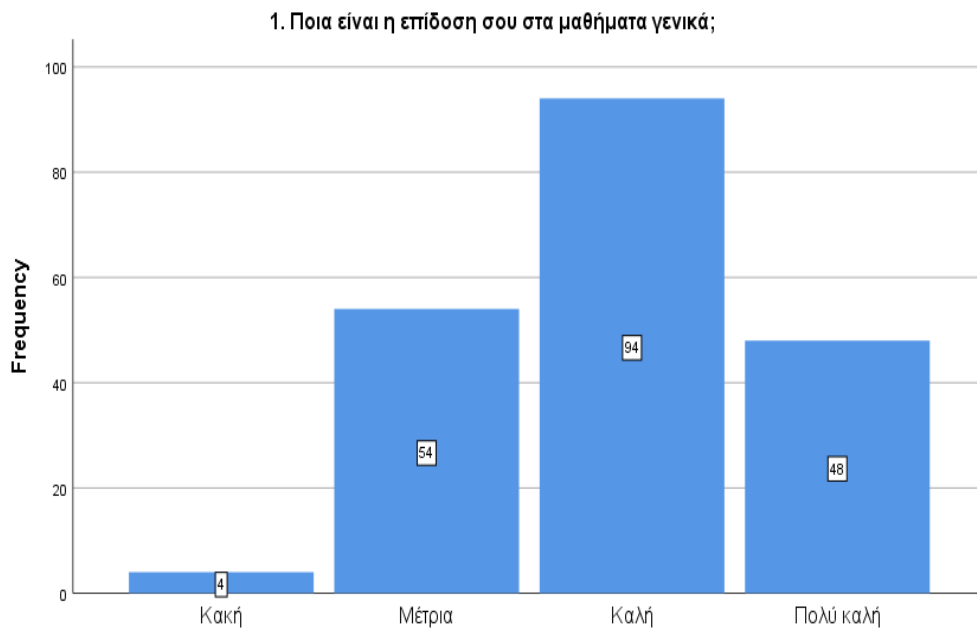
Πίνακας 1: Ποιοτικά χαρακτηριστικά

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;	Χαμηλή	4	2,0
	Μέτρια	54	27,0
	Υψηλή	94	47,0
	Πολύ υψηλή	48	24,0
Σου αρκεί καθημερινά ο χρόνος για μελέτη των μαθημάτων;	Ναι	129	64,5
	Όχι	71	35,5
Αν ΟΧΙ, πού οφείλεται αυτό;	Σε εξωσχολικές δραστηριότητες	15	21,1
	Το ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου μου είναι φορτωμένο	19	26,8
	Έχω πολλή εργασία για κάθε μάθημα	37	52,1

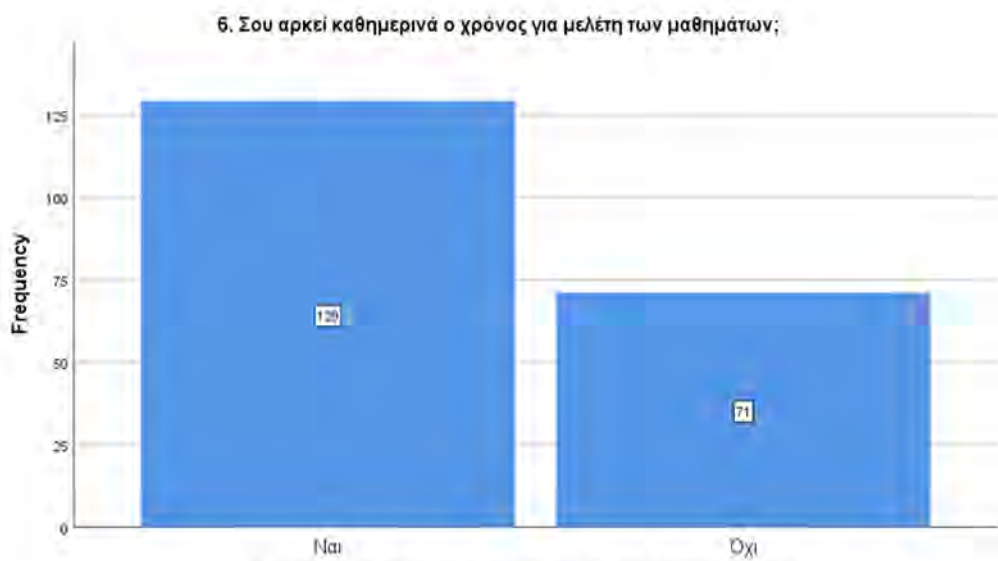
Όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα, η υψηλή επίδοση για τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σχεδόν διπλάσια (47,0%) από τον αριθμό των παιδιών που δήλωσαν πως η επίδοσή τους είναι μέτρια (27,0%) και πολύ υψηλή (24%). Από την άλλη χαμηλή επίδοση δηλώνουν μόνο 2,0%.

Αναφορικά με το χρόνο μελέτης των ερωτηθέντων, κατά κύριο λόγο σε ποσοστό 64,5% τον θεωρούν επαρκή, ενώ το 35,5% απάντησαν «Όχι». Για τους ερωτηθέντες που ήταν αρνητικοί ως προς το αν είναι επαρκής η ποσότητα του χρόνου για μελέτη των μαθημάτων, ως βασικές αιτίες θεώρησαν τις εξωσχολικές δραστηριότητες σε ποσοστό 21,1%, το φορτωμένο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα το 26,8% και ο φόρτος εργασίας για κάθε μάθημα 52,1%.





1. Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;



6. Σου αρκεί καθημερινά ο χρόνος για μελέτη των μαθημάτων;

**Γραφήματα 1 & 2. Ραβδογράμματα απόλυτων συχνοτήτων για την Επίδοση και το Χρόνο μελέτης**

### 5.1.1. Αρέσκεια και δυσχέρεια για τα μαθήματα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την εκτίμηση των στάσεων για το βαθμό αρέσκειας και δυσκολίας σχετικά με τα μαθήματα στο σχολείο. Αναλυτικότερα, το 43,5% δηλώνει ότι είναι θετικά προσκείμενο στο μάθημα των Μαθηματικών ενώ 25,0% είναι αυτά που δηλώνουν ότι τους αρέσει η Φυσική, το 16,0% του δείγματος να δηλώνει πως του αρέσει η Χημεία, με την ίδια τάση να παρουσιάζει το μάθημα της Έκθεσης – Έκφρασης, το 26,0% δηλώνει πως τα μαθήματα Α.Ε.Π.Π. και Α.Ο.Θ. είναι αρεστά. Ενώ τέλος το σύνολο των μαθητών παρουσιάζεται αρνητικό και εκφράζει έντονη δυσαρέσκεια για τα σχολικά μαθήματα της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας γι' αυτό και το 91,0% αναφέρει πως δεν του αρέσει.

Συνεχίζοντας, τα μαθήματα των θετικών κατευθύνσεων αναφέρονται σχεδόν από το 25,0% του δείγματος ως τα δυσκολότερα και αυτά είναι τα Α.Ε.Π.Π., Α.Ο.Θ., Χημεία και Βιολογία (24,5% και 24,0%, αντίστοιχα). Τέλος, το 91,0% του δείγματος είναι κατηγορηματικό ως προς τα μαθήματα Ιστορία, Λογοτεχνία και Αρχαία, που αποτελούν το βασικό κορμό των μαθημάτων και θεωρούνται εύκολα, ενώ όσον αφορά τη δυσκολία, λίγοι είναι αυτοί που θεωρούν πως τα μαθήματα αυτά απαιτούν κόπο και χρόνο 6%.

**Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων για την εκτίμηση αρέσκειας ή της δυσχέρειας για τα μαθήματα**

Μεταβλητή	N	Ναι		Όχι	
		N	%	N	%
Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο; (Μαθηματικά)	87	113	43,5%	150	56,5%
Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο; (Φυσική)	50	150	25,0%	168	75,0%
Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο; (Χημεία)	32	168	16,0%	196	84,0%

Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο; (Α.Ε.Π.Π. - Α.Ο.Θ.)	52	26,0%	148	74,0%
Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο; (Εκθεση )	30	15,0%	170	85,0%
Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο; (Ιστορία - Λογοτεχνία)	18	9,0%	182	81,0%
Σε ποια μαθήματα δυσκολεύεσαι; (Μαθηματικά)	66	33,0%	134	67,0%
Σε ποια μαθήματα δυσκολεύεσαι; (Φυσική)	31	15,5%	169	84,5%
Σε ποια μαθήματα δυσκολεύεσαι; (Χημεία - Βιολογία)	49	24,5%	151	75,5%
Σε ποια μαθήματα δυσκολεύεσαι; (Α.Ε.Π.Π. - Α.Ο.Θ.)	48	24,0%	152	76,0%
Σε ποια μαθήματα δυσκολεύεσαι; (Εκθεση - Έκφραση)	50	25,0%	150	75,0%
Σε ποια μαθήματα δυσκολεύεσαι; (Ιστορία - Λογοτεχνία - Αρχαία )	12	6,0%	188	94,0%

### 5.1.2. Παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση και τις ενδοσχολικές προτιμήσεις

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για τους παράγοντες που οι μαθητές θεωρούν ότι επηρεάζουν την επίδοση και την αρέσκεια προς το σχολείο από διάφορες πτυχές της σχολικής εμπειρίας. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τα μαθήματα που είναι πιο αρεστά στους μαθητές το 55,5% δήλωσε πως αυτό οφείλεται στο ότι το μάθημα είναι ενδιαφέρον, με το 22,5% να λέει ότι του αρέσει γιατί τα καταφέρνει σε αυτό. Αντίθετα το 30,0% δηλώνει ότι ως βασική αιτία δυσκολίας στα μαθήματα θεωρείται η απουσία μελέτης, ο τρόπος διδασκαλίας ή ότι το βιβλίο δεν προσφέρει πολλά στους ίδιους τους μαθητές. Το 74,5% του δείγματος δηλώνει πως η συμπεριφορά του εν ώρα μαθήματος είναι από καλή έως και πολύ καλή, με την

προσθήκη το 58,5% να δηλώνει πως έχει καλές σχέσεις με όλους τους καθηγητές και μόλις το 4,0% ότι δεν συμπαθεί κανέναν. Το 90,0% αναφέρει πως έχει πολύ καλές σχέσεις και με τους συμμαθητές του, ενώ συνεχίζοντας το 58,5% του δείγματος θεωρεί πως το σχολείο είναι ένας χώρος όπου αισθάνεται πίεση. Στο σχολείο προάγεται η συναναστροφή και η παρέα με συνομήλικους, γεγονός που αποτελεί βασικό λόγο να αρέσει το σχολείο στους μαθητές 49,5%.

Συνεχίζοντας, το 77,0% του δείγματος δήλωσε ότι το σχολείο ως φορέας και δομή δεν το βοηθάει με τα προβλήματα του καθώς δεν ενδιαφέρεται για αυτά, υπέδειξαν ότι αυτά είναι οι απορίες στα μαθήματα εντός σχολείου (70,7%) αλλά και η έλλειψη ψυχολογικής υποστήριξης (29,3%). Ενδιαφέρον, παρουσιάζει η άποψη των μαθητών, πως το καλύτερο πρόσωπο για να τους βοηθήσει με τα προβλήματα τους είναι οι ίδιοι οι καθηγητές, σύμφωνα με 121 άτομα. Τέλος, συνυφασμένη με όλα τα παραπάνω είναι άποψη του 38,5% του δείγματος πως στο σχολείο έπρεπε να υπάρχει όχι μόνο καλύτερο ποιοτικά προσωπικό αλλά και ότι η επικοινωνία με αυτό θα έπρεπε να είναι σε καλύτερα επίπεδα. Όσον αφορά τον εξοπλισμό και τις εγκαταστάσεις που περιέχει το σχολείο τους, θεωρούν πως έπρεπε να είναι καλύτερες ποιοτικά και ποσοτικά (36 άτομα).

**Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων για την εκτίμηση στάσεων ως προς το βαθμό επίδοσης και των ενδοσχολικών προτιμήσεων**

Μεταβλητή	Επιλογές	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
<b>Ποιοι οι λόγοι που σε κάνουν να σου αρέσουν τα παραπάνω μαθήματα;</b>	Ο καθηγητής	42	21,0
	Είναι ενδιαφέρον	111	55,5
	Τα καταφέρνω καλύτερα	45	22,5
	Το βιβλίο είναι κατανοητό	2	1,0
	Δεν διαβάζω	60	30,0
<b>Γιατί δυσκολεύεσαι στα παραπάνω μαθήματα;</b>	Δεν καταλαβαίνω το μάθημα	47	23,5
	Το βιβλίο δεν είναι κατανοητό	45	22,5
	Το βιβλίο δεν είναι κατανοητό	38	19,0
	Δεν έχει ενδιαφέρον	10	5,0
	Δεν δυσκολεύομαι		
<b>Ποια η συμπεριφορά σου στην τάξη;</b>	Αδιάφορη	43	21,5
	Κακή	8	4,0
	Καλή	80	40,0
	Πολύ καλή	69	34,5
<b>Έχεις καλές σχέσεις με τους καθηγητές σου;</b>	Με όλους	32	16,0
	Με μερικούς	117	58,5
	Με πολλούς	43	21,5

	Με κανένα	8	4,0
<b>Πώς είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;</b>	Αδιάφορες	12	6,0
	Κακές	8	4,0
	Καλές	60	30,0
	Πολύ καλές	120	60,0
<b>Το σχολείο μου είναι ένας χώρος όπου αισθάνομαι:</b>	Δυσάρεστα	22	11,0
	Άνετα	29	14,5
	Καταπιεστικά	117	58,5
	Ξεκούραστα	32	16,0
<b>Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο σου:</b>	Τα μαθήματα	10	5,0
	Εκδρομές – Πολιτιστικές	43	21,5
	Εκδηλώσεις – Πολιτιστικά		
	Η συναναστροφή – Η παρέα	98	49,0
	Το διάλειμμα – Το κενό Όλα τα παραπάνω	31	15,5
	Το διάλειμμα – Το κενό	18	9,0
<b>Νομίζεις ότι το σχολείο σου ενδιαφέρεται για τα προβλήματά σου;</b>	Ναι	46	23,0
	Όχι	154	77,0
<b>Αν ΟΧΙ, ποια είναι αυτά τα προβλήματα που θα ήθελες βοήθεια στο σχολείο σου;</b>	Απορίες στα μαθήματα	50	32,5
	Ψυχολογική υποστήριξη σε προβλήματα που αντιμετωπίζω	104	67,5
<b>Από ποιον περιμένεις βοήθεια στο σχολείο σου;</b>	Διεύθυνση	49	24,5
	Καθηγητές	121	60,5
	Φίλοι	10	5,0
	Δ/ση και καθηγητές	4	2,0
	Κανένας	16	8,0
<b>Τι θα ήθελες να υπάρχει στο σχολείο σου για να αισθάνεσαι καλύτερα;</b>	Υποστήριξη από Ειδικούς	45	22,5
	Προσωπικό από την αρχή του έτους Βελτίωση συμπεριφοράς και τρόπου διδασκαλίας, Επιμόρφωση- Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	70	35,0
	Καλύτερες εγκαταστάσεις, Εξοπλισμός, Επιπλέον χρόνος για άλλες δραστηριότητες εντός του σχολείου (νέες θεματικές)	16	8,0

Αλλαγή συστήματος εκπαίδευσης, Αλλαγή Αναλυτικών προγραμμάτων	23	11,5
Τίποτα	39	19,5

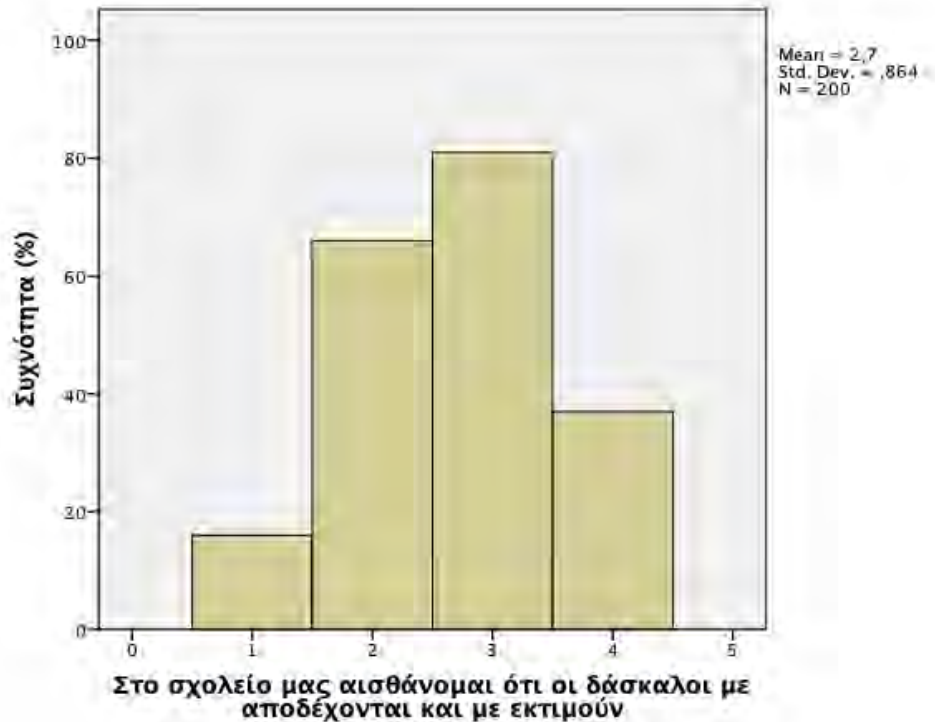
Ακολουθούν τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης των ερωτήσεων που σχετίζονται με το βαθμό ικανοποίησης από τις σχέσεις και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και από τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

### Σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Στο σχολείο μας αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοι με αποδέχονται και με εκτιμούν».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	16	8,0	8,0	8,0
Διαφωνώ	66	33,0	33,0	41,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	81	40,5	40,5	81,5
Συμφωνώ	37	18,5	18,5	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 4:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Στο σχολείο μας αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοι με αποδέχονται και με εκτιμούν».



**Ιστόγραμμα 1:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Στο σχολείο μας αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοι με αποδέχονται και με εκτιμούν».

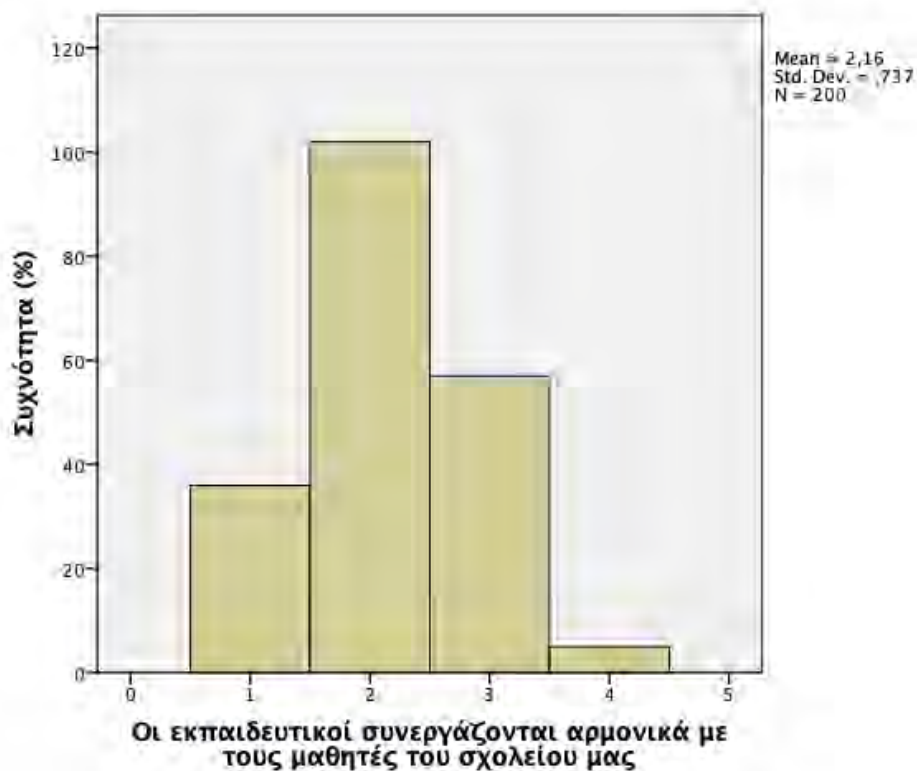
Οι περισσότεροι μαθητές/τριες θεωρούν, ότι στο σχολείο τους δεν βιώνουν αποδοχή και εκτίμηση από τους δασκάλους τους. (Μ.Ο.=2,7, Τ.Α.=0,87).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους μαθητές του σχολείου μας».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	36	18,0	18,0	18,0
Διαφωνώ	102	51,0	51,0	69,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	57	28,5	28,5	97,5
Συμφωνώ	5	2,5	2,5	100,0

Σύνολο	200	100,0	100,0	
--------	-----	-------	-------	--

**Πίνακας 5: Αποτελέσματα της ερώτησης «Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους μαθητές του σχολείου μας».**



**Ιστόγραμμα 2: Αποτελέσματα της ερώτησης «Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους μαθητές του σχολείου μας».**

Και εδώ οι περισσότεροι μαθητές/τριες διαφωνούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους μαθητές του σχολείου τους (Μ.Ο.=2,16, Τ.Α.=0,74).

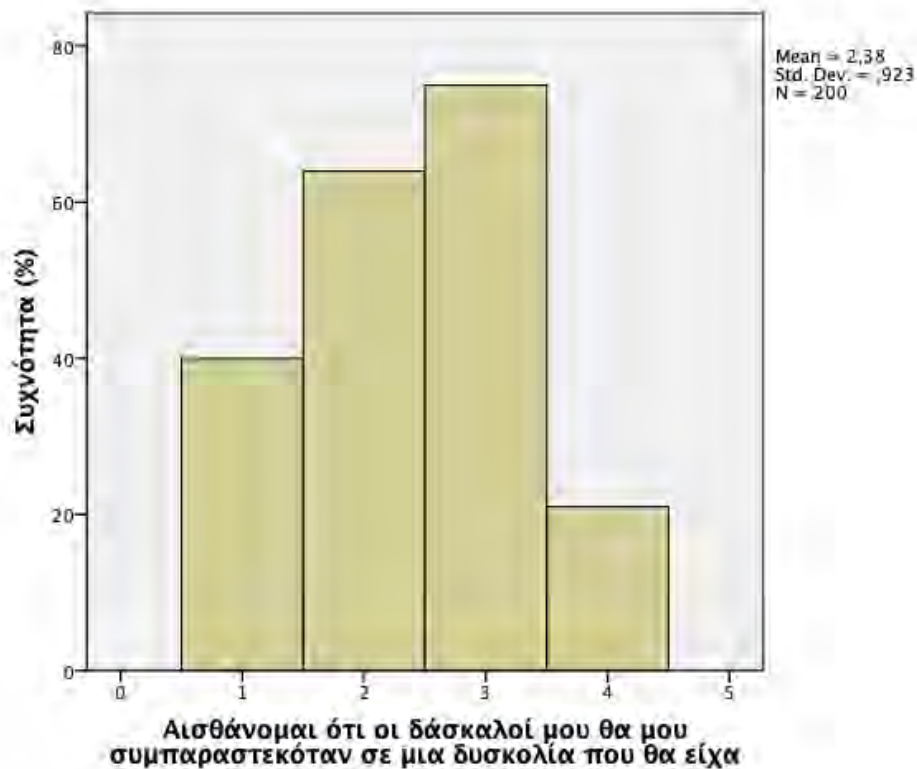
ΕΡΩΤΗΣΗ: «Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοί μου θα μου συμπαραστεκόταν σε μια δυσκολία που θα είχα».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	40	20,0	20,0	20,0



Διαφωνώ	64	32,0	32,0	52,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	75	37,5	37,5	89,5
Συμφωνώ	21	10,5	10,5	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 6:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοί μου θα μου συμπαραστεκόταν σε μια δυσκολία που θα είχα».



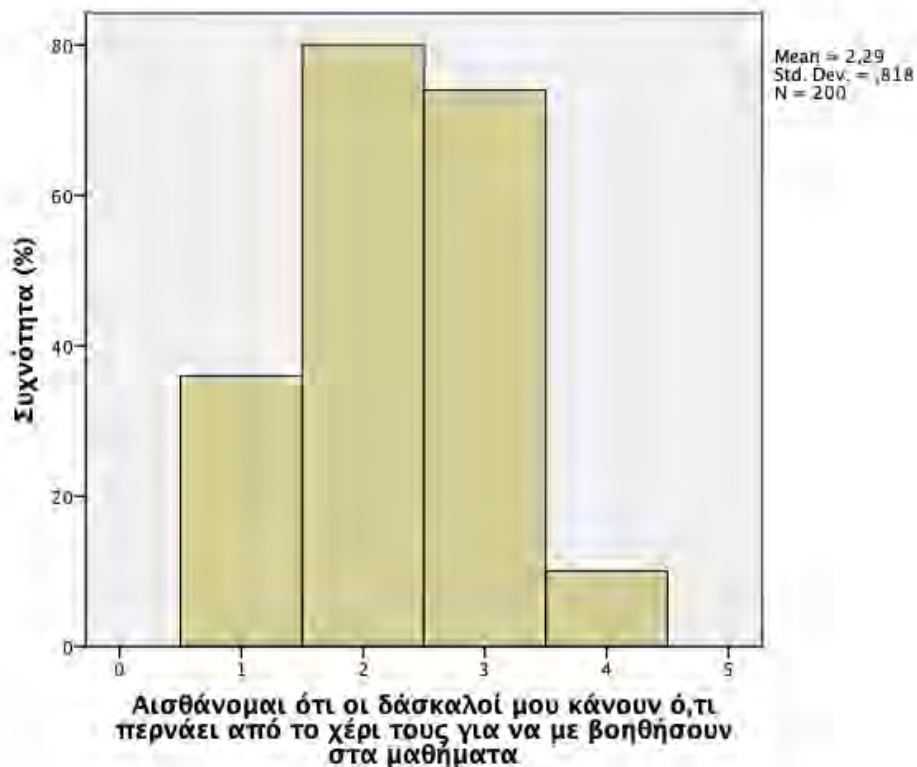
**Ιστόγραμμα 3:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοί μου θα μου συμπαραστεκόταν σε μια δυσκολία που θα είχα».

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες διαφωνούν στο ότι αισθάνονται ότι οι δάσκαλοι τους θα τους συμπαραστέκονταν σε μια δυσκολία που θα είχαν (Μ.Ο.=2,38, Τ.Α.=0,92).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοί μου κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους για να με βοηθήσουν στα μαθήματα».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	36	18,0	18,0	18,0
Διαφωνώ	80	40,0	40,0	58,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	74	37,0	37,0	95,0
Συμφωνώ	10	5,0	5,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 7:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοί μου κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους για να με βοηθήσουν στα μαθήματα».



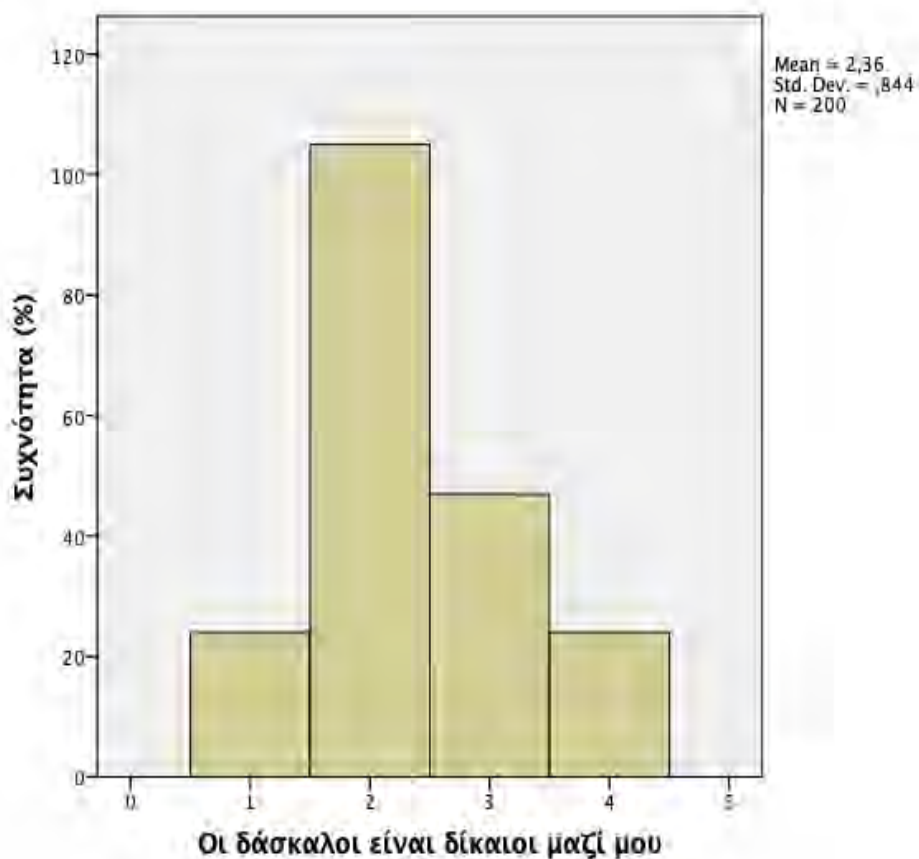
**Ιστόγραμμα 4:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοί μου κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους για να με βοηθήσουν στα μαθήματα».

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες διαφωνούν στο ότι οι δάσκαλοί τους κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους για να τους βοηθήσουν στα μαθήματα (Μ.Ο.=2,29, Τ.Α.=0,82).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Οι δάσκαλοι είναι δίκαιοι μαζί μου».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	24	12,0	12,0	12,0
Διαφωνώ	105	52,5	52,5	64,5
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	47	23,5	23,5	88,0
Συμφωνώ	24	12,0	12,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 8: Αποτελέσματα της ερώτησης «Οι δάσκαλοι είναι δίκαιοι μαζί μου».**



**Ιστόγραμμα 5: Αποτελέσματα της ερώτησης «Οι δάσκαλοι είναι δίκαιοι μαζί μου».**

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες διαφωνούν στο ότι δάσκαλοί τους είναι δίκαιοι μαζί τους (Μ.Ο.=2,36, Τ.Α.=0,84).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Πως θα χαρακτήριζες τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών στο σχολείο σου;»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
κακή	32	16,2%	16,2%	16,2%
μέτρια	60	29,7%	29,7%	45,9%
καλή	32	16%	16%	61,9%
Πολύ καλή	32	16,2%	16,2%	78,1%

Δεν απαντώ	44	21,9%	21,9%	100%
Σύνολο	200	100%	100%	

**Πίνακας 9: Αποτελέσματα της ερώτησης «Πως θα χαρακτήριζες τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών στο σχολείο σου;»**

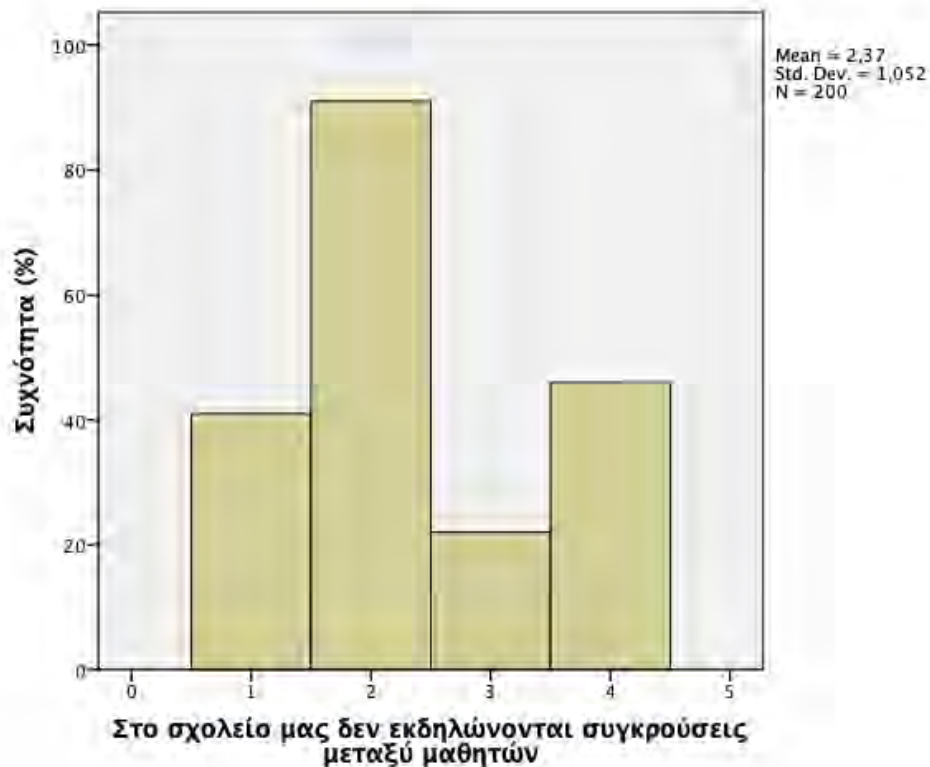
Στα αποτελέσματα της ερώτησης «Πως θα χαρακτήριζες τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών στο σχολείο σου;», το 16,2% των μαθητών δηλώνει ότι είναι κακή, το 29,7% ότι είναι μέτρια, το 16% ότι είναι καλή και το 16,2% ότι είναι πολύ καλή. Το υπόλοιπο ποσοστό 21,9% δεν απάντησε στην ερώτηση.

#### **Σχέσεις μεταξύ μαθητών**

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Στο σχολείο μας δεν εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ μαθητών».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	41	20,5	20,5	20,5
Διαφωνώ	91	45,5	45,5	66,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	22	11,0	11,0	77,0
Συμφωνώ	46	23,0	23,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 10: Αποτελέσματα της ερώτησης «Στο σχολείο μας δεν εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ μαθητών».**



**Ιστόγραμμα 6:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Στο σχολείο μας δεν εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ μαθητών».

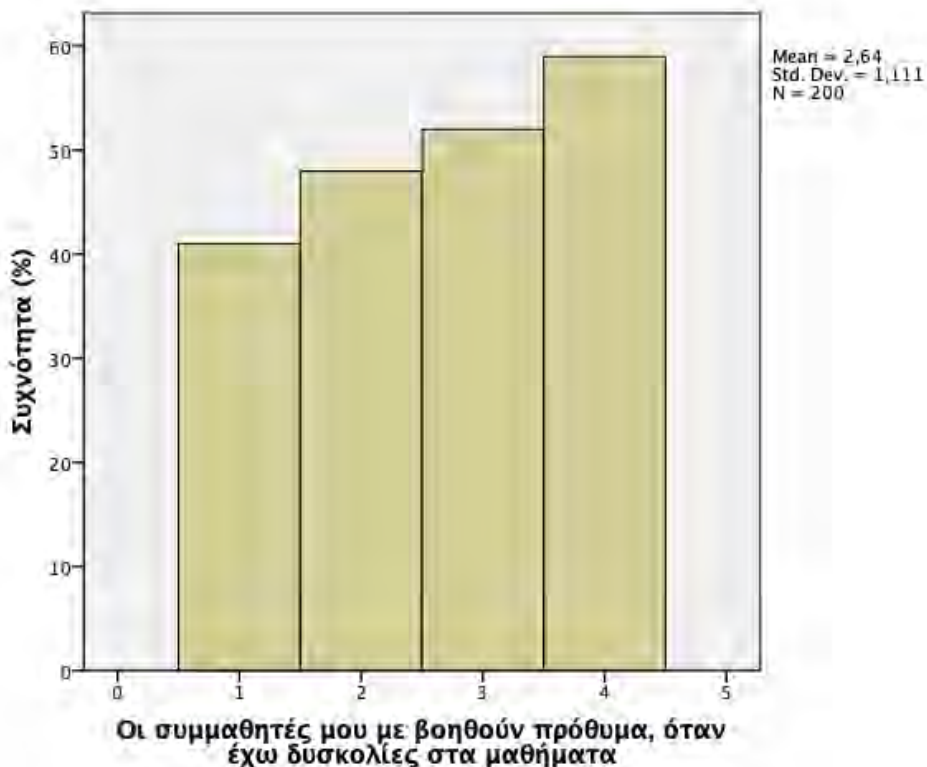
Οι περισσότεροι μαθητές/τριες πιστεύουν ότι εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ μαθητών στο σχολείο τους (Μ.Ο.=2,37, Τ.Α.=1,05).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Οι συμμαθητές μου με βοηθούν πρόθυμα, όταν έχω δυσκολίες στα μαθήματα».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	41	20,5	20,5	20,5
Διαφωνώ	48	24,0	24,0	44,5
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	52	26,0	26,0	70,5

Συμφωνώ	59	29,5	29,5	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 11:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Οι συμμαθητές μου με βοηθούν πρόθυμα, όταν έχω δυσκολίες στα μαθήματα».



**Ιστόγραμμα 7:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Οι συμμαθητές μου με βοηθούν πρόθυμα, όταν έχω δυσκολίες στα μαθήματα».

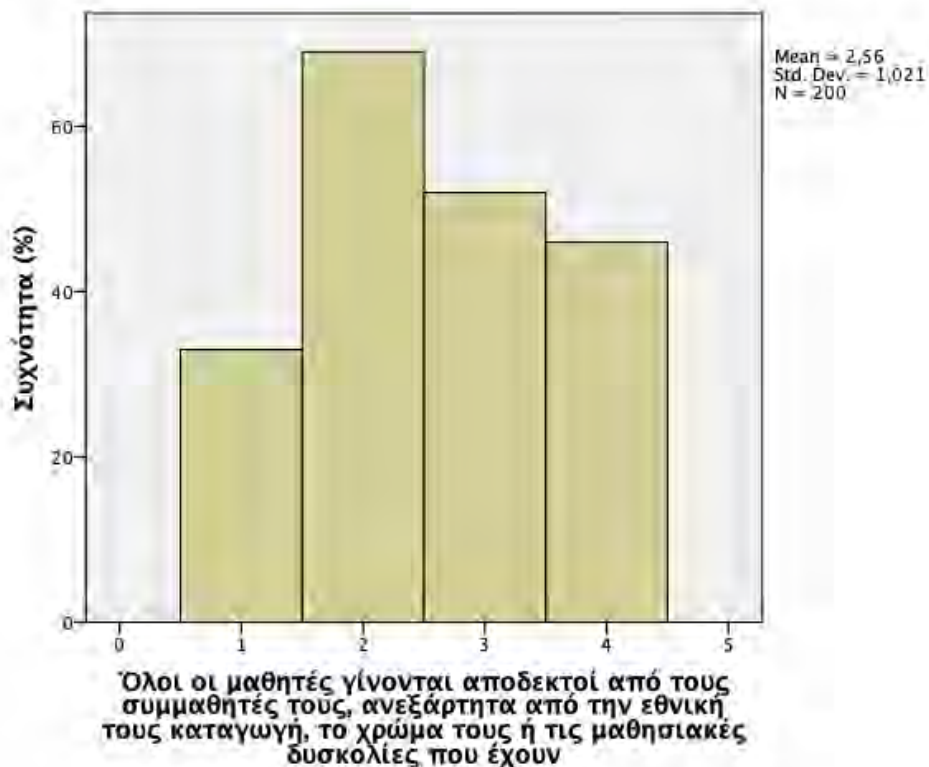
Οι περισσότεροι μαθητές/τριες διαφωνούν μέτρια στο ότι οι συμμαθητές τους, τους βοηθούν πρόθυμα, όταν έχουν δυσκολίες στα μαθήματα (Μ.Ο.=2,64, Τ.Α.=1,11).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Όλοι οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, το χρώμα τους ή τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)

Διαφωνώ απόλυτα	33	16,5	16,5	16,5
Διαφωνώ	69	34,5	34,5	51,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	52	26,0	26,0	77,0
Συμφωνώ	46	23,0	23,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 12:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Όλοι οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, το χρώμα τους ή τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν».



**Ιστόγραμμα 8:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Όλοι οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, το χρώμα τους ή τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν».

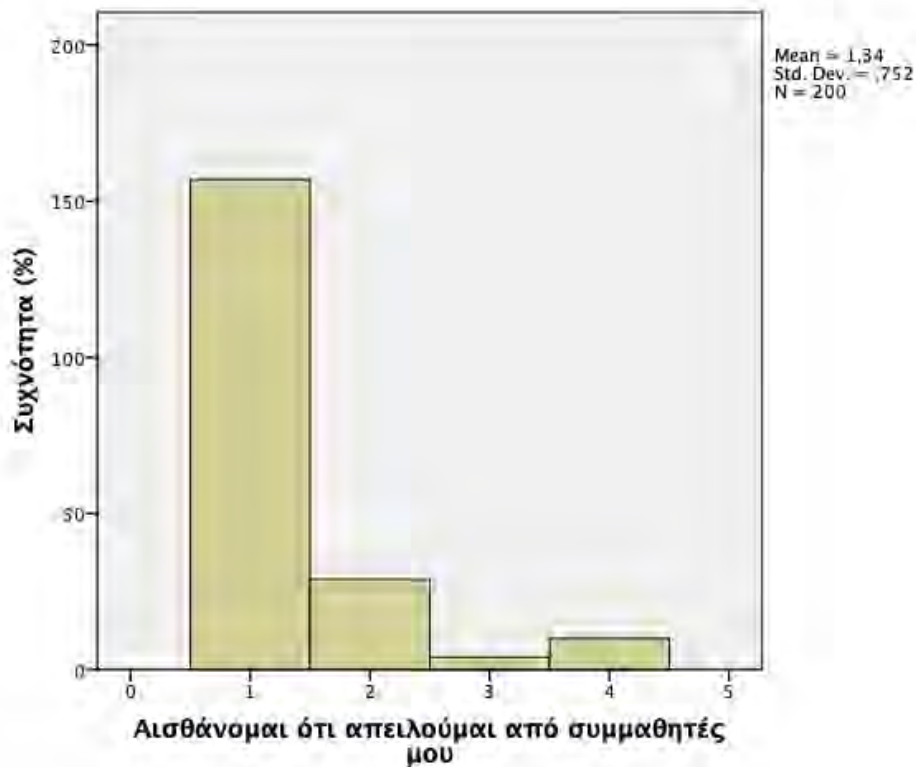


Οι περισσότεροι μαθητές/τριες θεωρούν ότι οι μαθητές δεν γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, το χρώμα τους ή τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν (Μ.Ο.=2,56, Τ.Α.=1,02).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Αισθάνομαι ότι απειλούμαι από συμμαθητές μου».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	157	78,5	78,5	78,5
Διαφωνώ	29	14,5	14,5	93,0
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	4	2,0	2,0	95,0
Συμφωνώ	10	5,0	5,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 13: Αποτελέσματα της ερώτησης «Αισθάνομαι ότι απειλούμαι από συμμαθητές μου».**



**Ιστόγραμμα 9:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Αισθάνομαι ότι απειλούμαι από συμμαθητές μου».

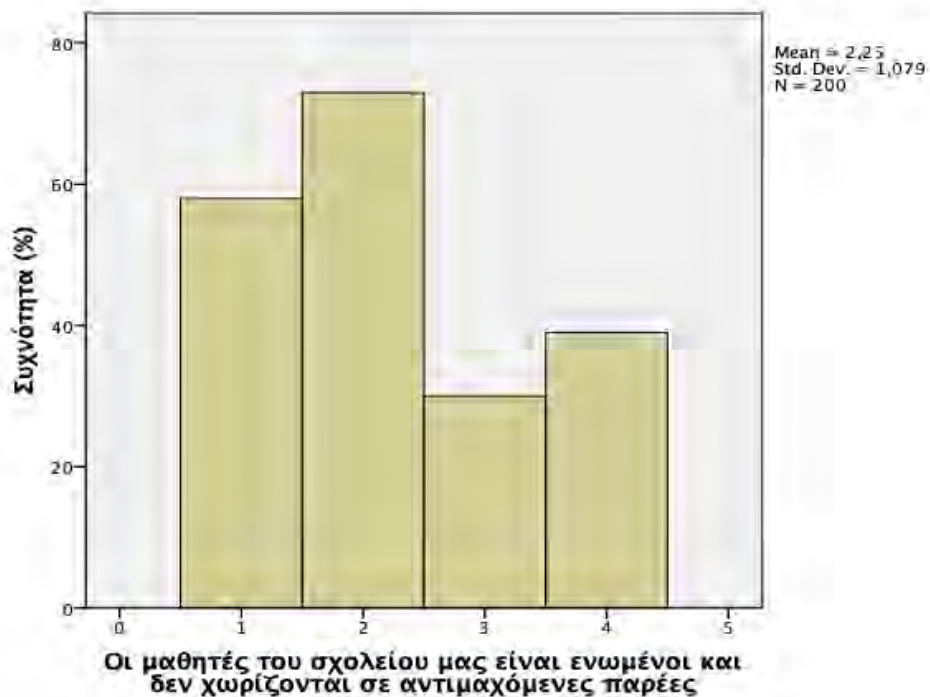
Οι περισσότεροι μαθητές/τριες διαφωνούν απόλυτα στο ότι αισθάνονται ότι απειλούνται από τους συμμαθητές τους (Μ.Ο.=1,34, Τ.Α.=0,76).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Οι μαθητές του σχολείου μας είναι ενωμένοι και δεν χωρίζονται σε αντιμαχόμενες παρέες».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ απόλυτα	58	29,0	29,0	29,0
Διαφωνώ	73	36,5	36,5	65,5
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	30	15,0	15,0	80,5

Συμφωνώ	39	19,5	19,5	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 14:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Οι μαθητές του σχολείου μας είναι ενωμένοι και δεν χωρίζονται σε αντιμαχόμενες παρέες».



**Ιστόγραμμα 10:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Οι μαθητές του σχολείου μας είναι ενωμένοι και δεν χωρίζονται σε αντιμαχόμενες παρέες».

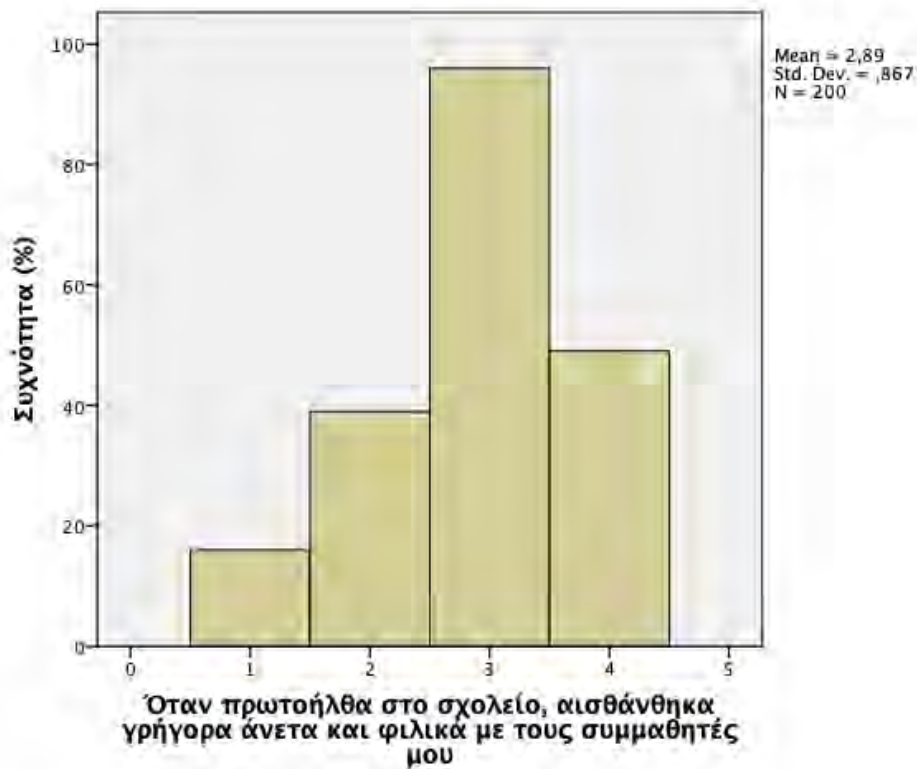
Οι περισσότεροι μαθητές/τριες διαφωνούν μέτρια στο ότι οι μαθητές του σχολείου τους είναι ενωμένοι και δεν χωρίζονται σε αντιμαχόμενες παρέες (Μ.Ο.=2,25, Τ.Α.=1,08).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Όταν πρωτοήλθα στο σχολείο, αισθάνθηκα γρήγορα άνετα και φιλικά με τους συμμαθητές μου».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Διαφωνώ	16	8,0	8,0	8,0

απόλυτα				
Διαφωνώ	39	19,5	19,5	27,5
Ούτε συμφωνώ/ ούτε διαφωνώ	96	48,0	48,0	75,5
Συμφωνώ	49	24,5	24,5	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 15:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Όταν πρωτοήλθα στο σχολείο, αισθάνθηκα γρήγορα άνετα και φιλικά με τους συμμαθητές μου».



**Ιστόγραμμα 11:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Όταν πρωτοήλθα στο σχολείο, αισθάνθηκα γρήγορα άνετα και φιλικά με τους συμμαθητές μου».

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες θεωρούν ότι όταν πρωτοήλθαν στο σχολείο, αισθάνθηκαν γρήγορα άνετα και φιλικά με τους συμμαθητές τους (Μ.Ο.=2,89, Τ.Α.=0,87).



**Διάγραμμα πίτας 1: Αποτελέσματα της ερώτησης «Αισθάνομαι φιλικά με»**

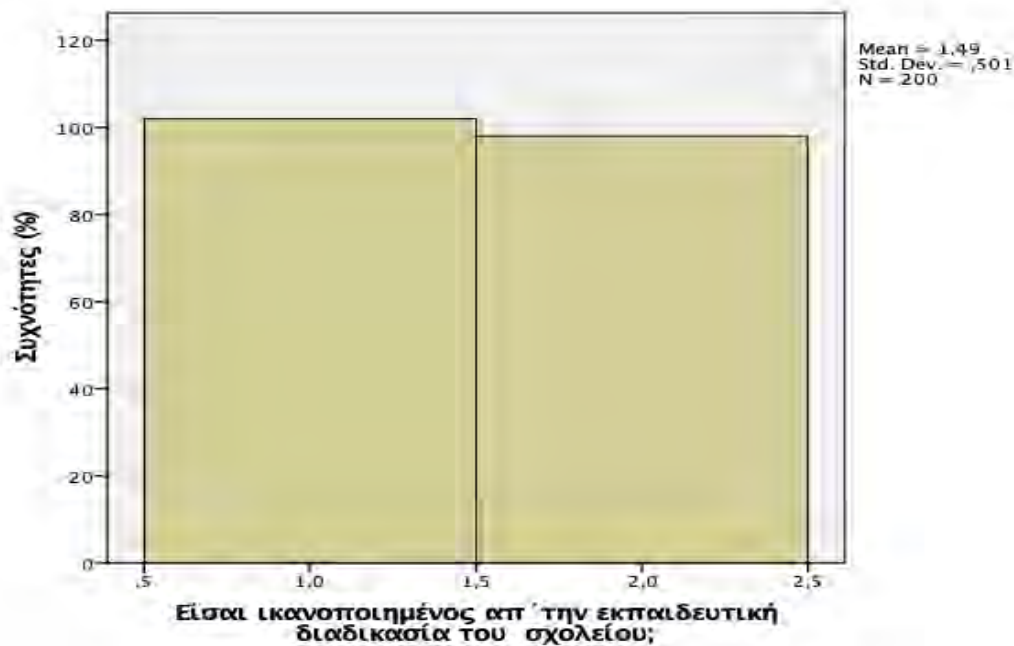
Οι περισσότεροι μαθητές/τριες της έρευνας δηλώνουν ότι αισθάνονται φιλικά με τους περισσότερους συμμαθητές του σχολείου τους σε ποσοστό 62,2%), το 27% δηλώνει ότι αισθάνεται φιλικά με τους περισσότερους συμμαθητές της τάξης του και το 10,8% ότι αισθάνεται φιλικά με ελάχιστους συμμαθητές του. Δεν υπάρχουν μαθητές οι οποίοι να δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται φιλικά με κάποιον από τους συμμαθητές τους.

### **Ικανοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία**

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Είσαι ικανοποιημένος από την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου;»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Ναι	102	51,0	51,0	51,0
Όχι	98	49,0	49,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 16: Αποτελέσματα της ερώτησης «Είσαι ικανοποιημένος από την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου;».**



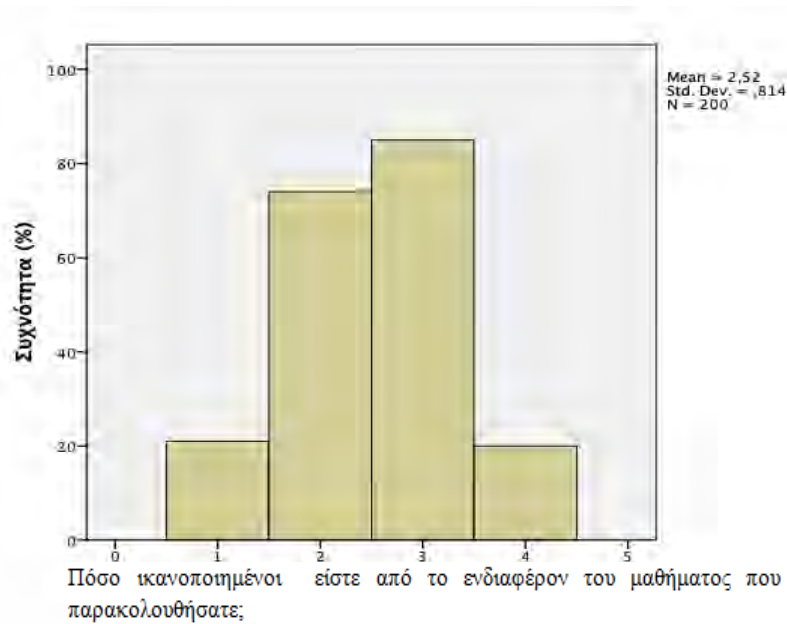
**Ιστόγραμμα 12: Αποτελέσματα της ερώτησης «Είσαι ικανοποιημένος από την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου;».**

Οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου σε ποσοστό 51% σε αντίθεση με το 49 % το οποίο δηλώνει ότι δεν είναι ικανοποιημένοι (Μ.Τ.=1,49, Τ.Α.=0,50).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το ενδιαφέρον του μαθήματος που παρακολουθήσατε;».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό(%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Καθόλου	21	10,5	10,5	10,5
Λίγο	74	37,0	37,0	47,5
Μέτρια	85	42,5	42,5	90,0
Πολύ	20	10,0	10,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 17: Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το ενδιαφέρον του μαθήματος που παρακολουθήσατε;».**



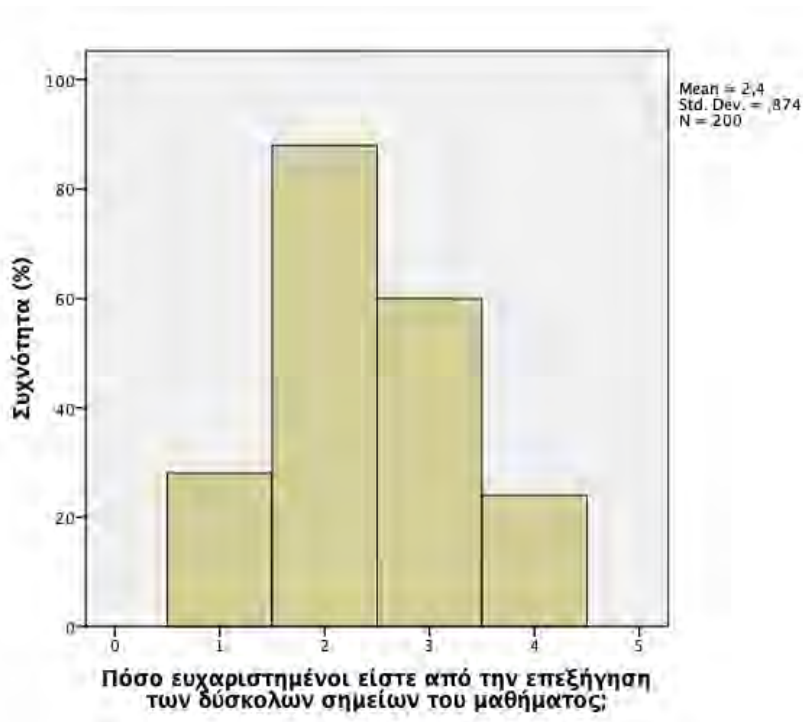
**Ιστόγραμμα 13: Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το ενδιαφέρον του μαθήματος που παρακολούθησατε;».**

Οι περισσότεροι μαθητές/ τριες είναι λίγο έως μέτρια ικανοποιημένοι, από το ενδιαφέρον του μαθήματος που παρακολούθησαν (Μ.Ο.=2,52, Τ.Α.=0,81).

ΕΡΩΤΗΣΗ «Πόσο ικανοποιημένοι, είστε από την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος»

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Καθόλου	28	14,0	14,0	14,0
Λίγο	88	44,0	44,0	58,0
Μέτρια	60	30,0	30,0	88,0
Πολύ	24	12,0	12,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 18: Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος;».**



**Ιστόγραμμα 14:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ευχαριστημένοι είστε από την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος;».

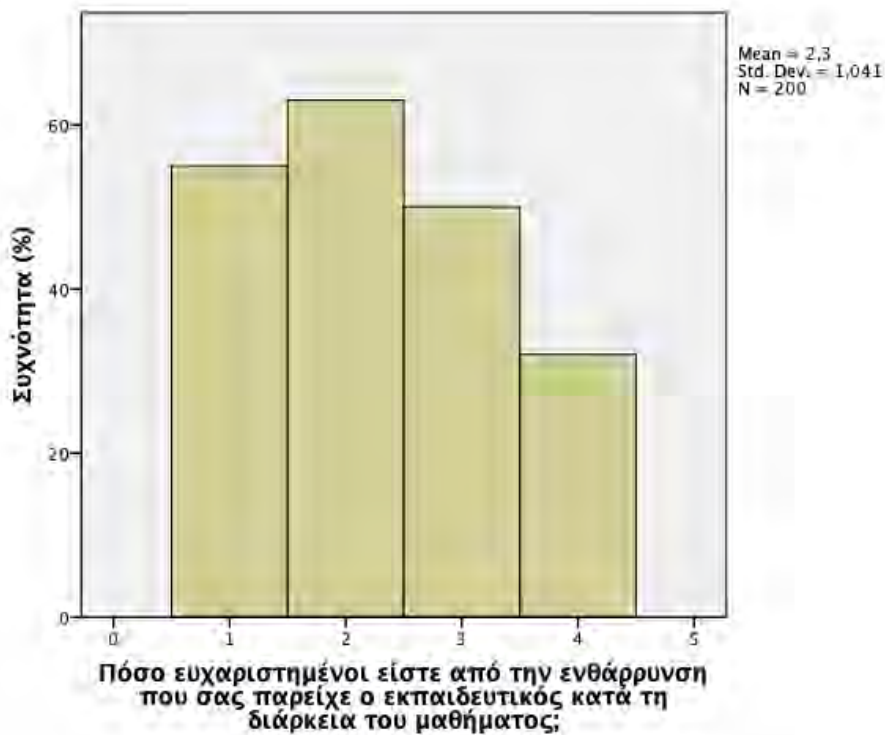
Οι περισσότεροι μαθητές/ τριες είναι λίγο έως μέτρια ικανοποιημένοι, από την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος (Μ.Ο.=2,4, Τ.Α.=0,87).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Πόσο ικανοποιημένοι, είστε από την ενθάρρυνση που σας παρείχε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος;».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Καθόλου	55	27,5	27,5	27,5
Λίγο	63	31,5	31,5	59,0
Μέτρια	50	25,0	25,0	84,0
Πολύ	32	16,0	16,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 19:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την ενθάρρυνση που σας παρείχε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος;».





**Ιστόγραμμα 14:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την ενθάρρυνση που σας παρέχει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος;».

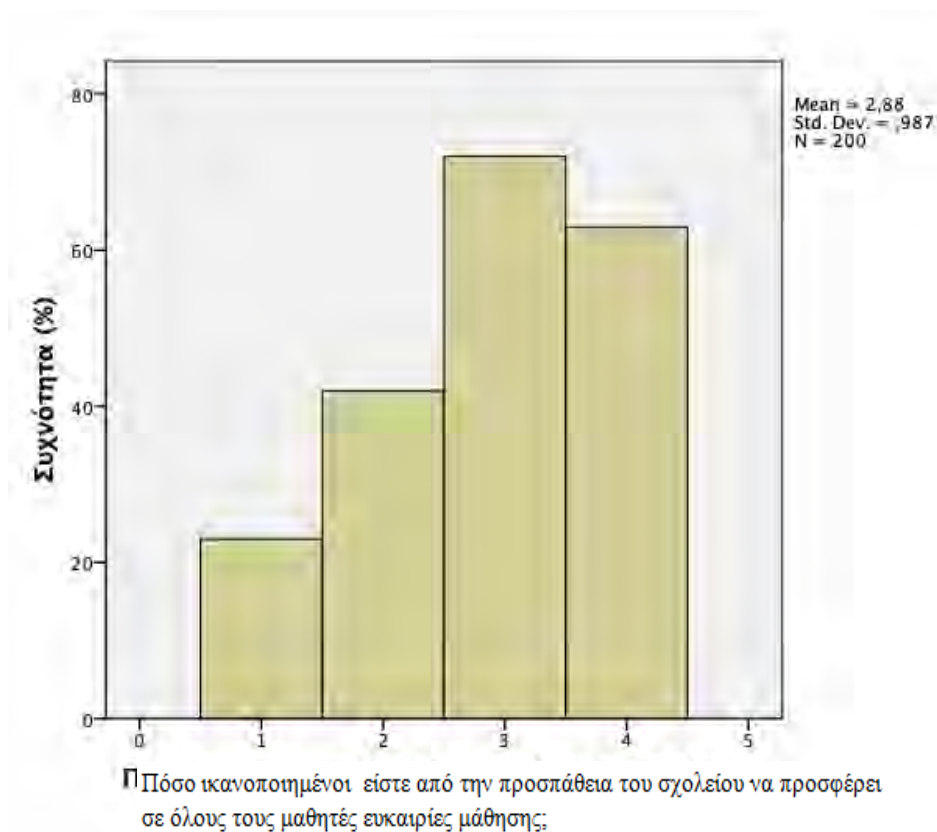
Οι περισσότεροι μαθητές/ τριες είναι λίγο έως μέτρια ικανοποιημένοι από την ενθάρρυνση που τους παρέχει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Μ.Ο.=2,3, Τ.Α.=1,04).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την προσπάθεια του σχολείου να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες μάθησης;».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Καθόλου	23	11,5	11,5	11,5
Λίγο	42	21,0	21,0	32,5
Μέτρια	72	36,0	36,0	68,5
Πολύ	63	31,5	31,5	100,0

Σύνολο	200	100,0	100,0	
--------	-----	-------	-------	--

**Πίνακας 20:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την προσπάθεια του σχολείου να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες μάθησης;».



**Ιστόγραμμα 15:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την προσπάθεια του σχολείου να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες μάθησης;».

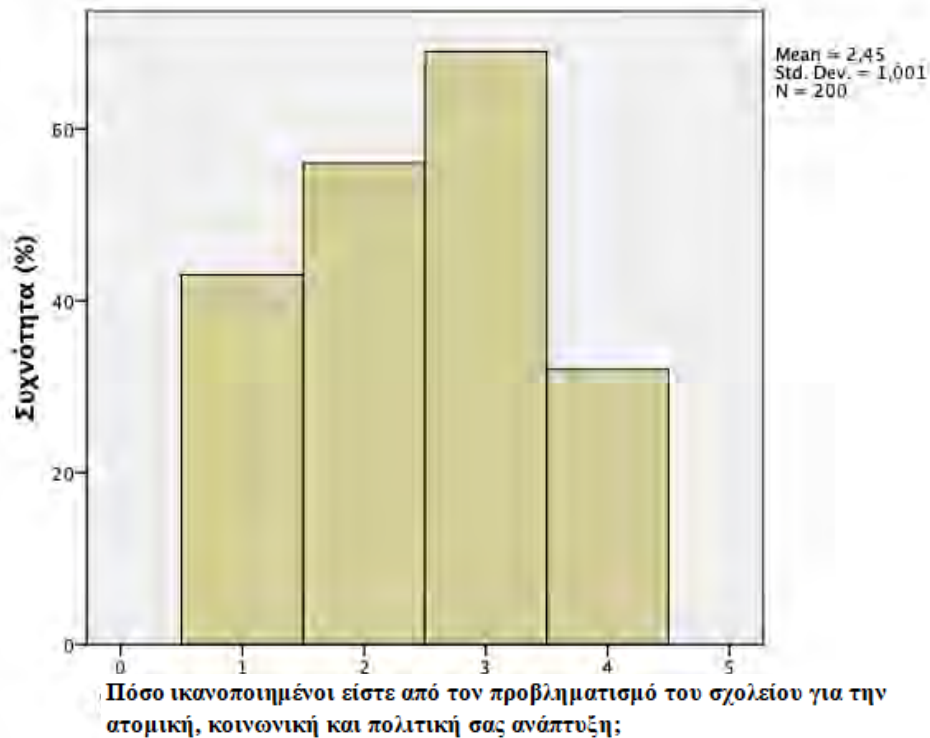
Οι περισσότεροι μαθητές/ τριες είναι λίγο έως μέτρια ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει το σχολείο σε όλους τους μαθητές (Μ.Ο.=2,88, Τ.Α.=0,99).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον προβληματισμό του σχολείου για την ατομική, κοινωνική και πολιτική σας ανάπτυξη;».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Καθόλου	43	21,5	21,5	21,5

Λίγο	56	28,0	28,0	49,5
Μέτρια	69	34,5	34,5	84,0
Πολύ	32	16,0	16,0	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 21:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον προβληματισμό του σχολείου για την ατομική, κοινωνική και πολιτική σας ανάπτυξη;».



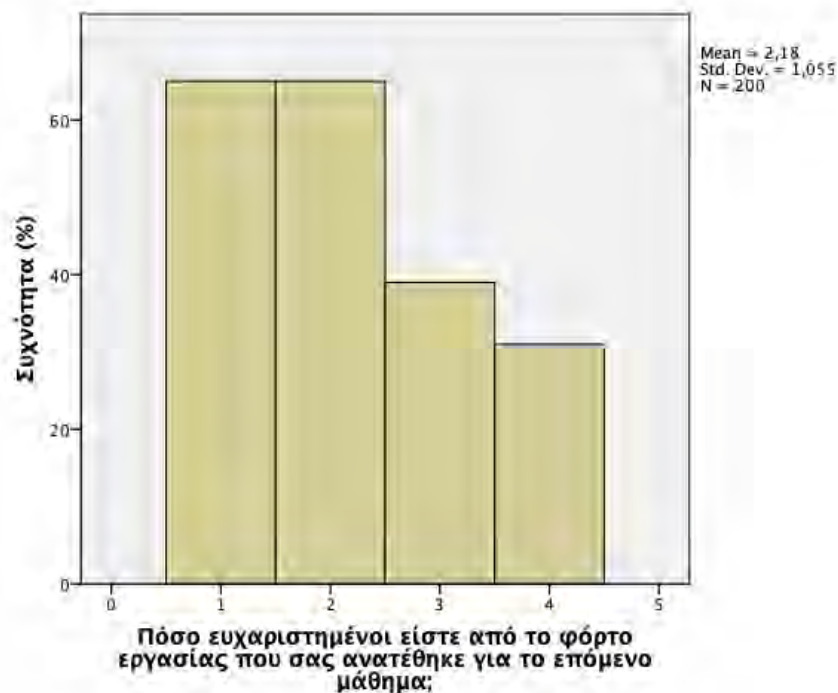
**Ιστόγραμμα 16:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τον προβληματισμό του σχολείου για την ατομική, κοινωνική και πολιτική σας ανάπτυξη;».

Οι περισσότεροι μαθητές/ τριες είναι λίγο έως μέτρια ικανοποιημένοι, από τον προβληματισμό του σχολείου για την ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη τους, (Μ.Ο.=2,45, Τ.Α.=1,00).

ΕΡΩΤΗΣΗ: «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη συμμετοχή σας, συλλογικά και υπεύθυνα στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης».

	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό (%)	Αθροιστικό ποσοστό (%)
Καθόλου	65	32,5	32,5	32,5
Λίγο	65	32,5	32,5	65,0
Μέτρια	39	19,5	19,5	84,5
Πολύ	31	15,5	15,5	100,0
Σύνολο	200	100,0	100,0	

**Πίνακας 22:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη συμμετοχή σας, συλλογικά και υπεύθυνα στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης;».



**Ιστόγραμμα 17:** Αποτελέσματα της ερώτησης «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη συμμετοχή σας, συλλογικά και υπεύθυνα στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης;».

Οι περισσότεροι μαθητές/ τριες είναι λίγο έως μέτρια ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους, συλλογικά και υπεύθυνα στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης, (Μ.Ο.=2,18, Τ.Α.=1,05).

## **5.2. Επαγωγική ανάλυση αποτελεσμάτων**

### **5.2.1. Επίδραση παράγοντα Σχολικά μαθήματα σε σχέση με την αρέσκεια και τη δυσχέρεια**

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε οι μαθητές κλήθηκαν να διαλέξουν 4 μαθήματα που τους αρέσουν καθώς και 4 μαθήματα τα οποία είναι απαιτητικά και συναντούν δυσκολίες. Στην παρούσα έρευνα βέβαια, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης στο πρώτο κομμάτι της, αποδείχτηκε ότι τα Μαθηματικά, η Φυσική καθώς και τα μαθήματα Α.Ε.Π.Π. και Α.Ο.Θ. είναι τα αγαπημένα μαθήματα των μαθητών, καθώς δήλωσαν ότι τους αρέσουν πιο πολύ. Στον αντίποδα περίπου τα ίδια μαθήματα είναι αυτά, τα οποία οι ίδιοι παραδεχτήκαν ότι τους δυσκολεύουν πιο πολύ. Συγκεκριμένα, ως το πιο δύσκολο μάθημα ορίστηκαν τα μαθηματικά, ενώ, το Α.Ε.Π.Π. και Α.Ο.Θ, η Βιολογία – Χημεία και η Έκθεση – Έκφραση θεωρήθηκαν εξίσου δύσκολα.

Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε ελέγχους όπου χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  – test, προς τον έλεγχο της αρέσκειας ή της δυσκολίας σε συγκεκριμένα μαθήματα στο σχολείο.

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα διατυπώνεται στατιστικά  $p= 0,110 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Αρέσκεια στα Μαθηματικά. Άρα, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο πόσο και αν αρέσουν τα Μαθηματικά στους μαθητές σε σχέση με την επίδοσή τους.

Στη συνέχεια, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα διατυπώνεται στατιστικά  $p = 0,181 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Αρέσκεια στα Μαθηματικά. Άρα, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο πόσο αρέσουν τα Μαθηματικά στους μαθητές σε σχέση με την σχέση τους με τους καθηγητές. Έτσι, η αρέσκεια στο μάθημα των μαθηματικών καθίσταται παράγοντας που δεν επιδρά στην σχέση με τον καθηγητή.

Έπειτα, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα διατυπώνεται στατιστικά  $p = 0,097 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Δυσκολία στα Μαθηματικά. Άρα, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο πόσο και αν δυσκολεύουν τα Μαθηματικά στους μαθητές σε σχέση με την προσωπική τους επαφή με τους καθηγητές. Έτσι, η δυσκολία στο μάθημα των μαθηματικών καθίσταται παράγοντας μη επίδρασης για τις σχέσεις καθηγητών – μαθητών.

Έπειτα, όμοια με τα προηγούμενα, θα παραθέσουμε ελέγχους όπου χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  – test, προς τον έλεγχο της επίδρασης των μαθημάτων Α.Ε.Π.Π. και Α.Ο.Θ. ως προς το βαθμό της αρέσκειας ή της δυσκολίας στο σχολείο στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα διατυπώνεται στατιστικά  $p = 0,322 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Αρέσκεια στα Α.Ε.Π.Π. και Α.Ο.Θ.. Άρα, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο πόσο και αν αρέσουν τα Α.Ε.Π.Π. και Α.Ο.Θ. στους μαθητές σε σχέση με την επίδοσή τους. Έτσι, η αρέσκεια στο μάθημα των Α.Ε.Π.Π. και Α.Ο.Θ. καθίσταται παράγοντας μη επίδρασης για την επίδοση.

Στη συνέχεια, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα διατυπώνεται στατιστικά  $p = 0,054 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Αρέσκεια στα Α.Ε.Π.Π. – Α.Ο.Θ.. Άρα, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο πόσο αρέσουν τα Α.Ε.Π.Π. – Α.Ο.Θ. στους μαθητές σε σχέση με την σχέση τους με τους καθηγητές. Έτσι, η αρέσκεια στο μάθημα των Α.Ε.Π.Π. – Α.Ο.Θ. καθίσταται παράγοντας που δεν επιδρά στην σχέση με τον καθηγητή.

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα διατυπώνεται στατιστικά  $p = 0,556 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Αρέσκεια στη Φυσική. Άρα, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο πόσο και αν αρέσει η Φυσική στους μαθητές σε σχέση με την επίδοσή τους. Έτσι, η αρέσκεια στο μάθημα της Φυσικής καθίσταται παράγοντας μη επίδρασης για την επίδοση.

Όμοια, με την επίδοση η σχέση με τον καθηγητή είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη στάση ενός παιδιού προς ένα μάθημα. Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα διατυπώνεται στατιστικά  $p = 0,072 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Αρέσκεια στη Φυσική. Άρα, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο πόσο αρέσει η Φυσική στους μαθητές σε σχέση με την σχέση τους με τους καθηγητές. Έτσι, η αρέσκεια στο μάθημα της φυσικής καθίσταται παράγοντας που δεν επιδρά στην σχέση με τον καθηγητή.

Τέλος, θα παραθέσουμε ελέγχους όπου χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  – test, για τον έλεγχο της επίδρασης που έχει το μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης ως προς το βαθμό της αρέσκειας ή της δυσκολίας στο σχολείο στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Θα ελέγξουμε λοιπόν, αν η δυσκολία επηρεάζει τόσο την επίδοση, όσο και τη σχέση αυτών με τους καθηγητές.

Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα διατυπώνεται στατιστικά  $p = 0,000 < 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Δυσκολία στην Έκφραση – Έκθεση. Άρα, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο πόσο και αν αρέσει η Έκφραση – Έκθεση στους μαθητές σε σχέση με την επίδοσή τους. Έτσι, η δυσκολία στο μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης καθίσταται παράγοντας επηρεασμού για την επίδοση.

Τέλος, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα διατυπώνεται στατιστικά  $p = 0,006 < 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Δυσκολία στην Έκφραση – Έκθεση. Άρα, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο πόσο και αν δυσκολεύει το μάθημα της Έκθεσης- Έκφρασης τους μαθητές σε σχέση με την προσωπική τους επαφή με τους καθηγητές. Έτσι, η δυσκολία στο μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης καθίσταται παράγοντας επίδρασης στις σχέσεις μαθητών και καθηγητών.

### **5.2.2. Επίδραση παράγοντα Επίδοση**

Υλοποιήθηκε ανάλυση  $\chi^2$  – test, για να εξετασθεί η επίδραση της επίδοσης σε μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση της επίδοσης σχετικά με την Αρέσκεια για τα μαθήματα, για τους μαθητές που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα.

Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε πίνακες και διαγράμματα όπου χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  – test για να ελέγξουμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης και των λόγων που κάποια μαθήματα είναι αρεστά ή όχι.

## Συσχέτιση της επίδοσης και των λόγων αρέσκειας των μαθημάτων

		2. Ποιοι οι λόγοι που σε κάνουν να σου αρέσουν τα παραπάνω μαθήματα;				
		Ο καθηγητής	Είναι ενδιαφέρον	Τα καταφέρνω καλύτερα	Το βιβλίο μου είναι κατανοητό	Total
1. Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;	Κακή	1	0	1	0	2%
	Μέτρια	8	13	5	1	27%
	Καλή	6	30	11	0	47%
	Πολύ καλή	6	22,5	5,5	0	24%
Total		21%	55,5%	22,5%	1%	100%

**Πίνακας 23:** Συσχέτιση των μεταβλητών Επίδοση και των λόγων αρέσκειας των μαθημάτων μέσω των σχετικών συχνοτήτων. Χρήση στατιστικού  $\chi^2$

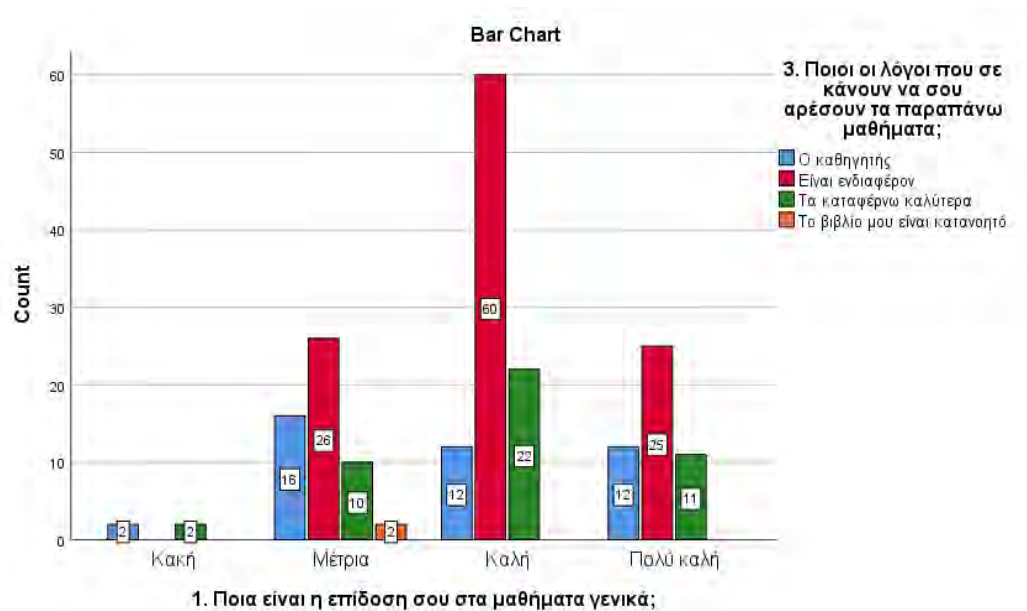
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,366 <sup>a</sup>	9	,105
Likelihood Ratio	19,801	9	,071
Linear-by-Linear Association	5,831	1	,016
N of Valid Cases	200		

**Πίνακας 24:** Χρήση στατιστικού  $\chi^2$  και p-value



Στο διάγραμμα 3 παρατηρούμε ότι η κατανομή των ποσοστών των ίδιων απαντήσεων στις 4 επιδόσεις δεν διαφέρει, γεγονός που φανερώνει την ύπαρξη ομοιότητας των απόψεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών επιδόσεων.



**Διάγραμμα 3: Απόλυτες συχνότητες για τους λόγους αρεσκείας σε σχέση με την Επίδοση**

Με βάση το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά  $p = 0,105 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Επίδοση. Άρα, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις διαφορετικές πιθανές επιδόσεις όσον αφορά τους λόγους που κάποια μαθήματα είναι πιο αρεστά. Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής:  $\chi^2(3) = 18,366$ ,  $p = 0,105$ . Οι μαθητές ασχέτως σχολικών επιδόσεων συμφωνούν ως προς τους λόγους που τους αρέσει ένα μάθημα.

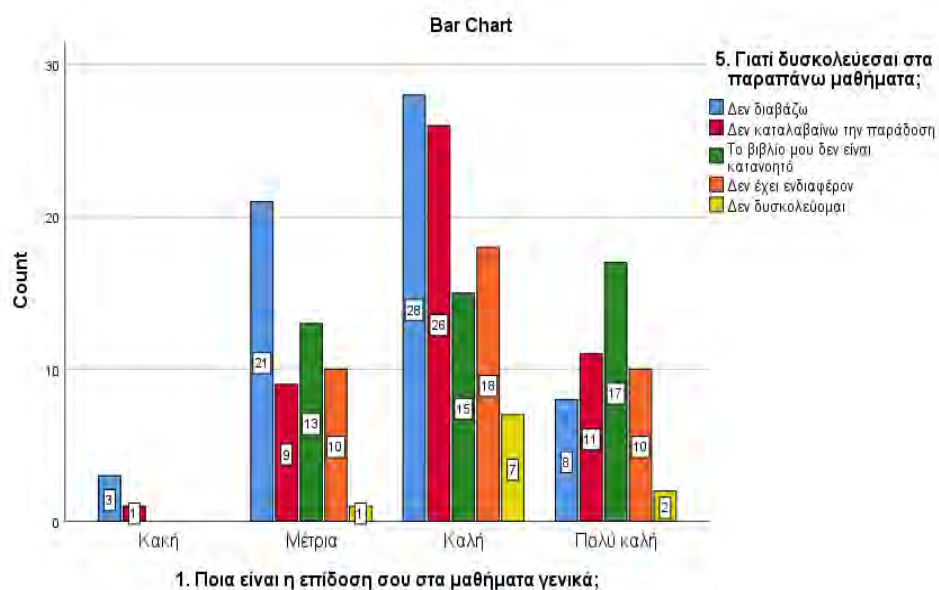
### Συσχέτιση της Επίδοσης και των λόγων δυσκολίας των μαθημάτων

Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;	4. Γιατί δυσκολεύεσαι στα παραπάνω μαθήματα;					Total
	Δεν διαβάζω	Δεν καταλαβαίνω την παράδοση	Το βιβλίο μου δεν είναι κατανοητό	Δεν ενδιαφέρον έχει	Δεν δυσκολεύομαι	
Κακή	1,5	0,5	0	0	0	2%

Μέτρια	10,5	4,5	6,5	5	0,5	27%
Καλή	14	13	7,5	9	3,5	94%
Πολύ καλή	4	5,5	8,5	5	1	48%
Total	30%	23,5%	22,5%	19%	5%	0%

**Πίνακας 25: Συσχέτιση των μεταβλητών Επίδοση και των λόγων δυσκολίας των μαθημάτων μέσω των σχετικών συχνοτήτων. Χρήση στατιστικού  $\chi^2$**

Έπειτα, με βάση το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά  $p = 0,034 < 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Επίδοση. Άρα, επαληθεύεται και από τη χρήση του  $\chi^2$  – test ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις τέσσερις διαφορετικές επιδόσεις των μαθητών, όσον αφορά τους λόγους που δυσκολεύονται στα μαθήματα. Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής:  $\chi^2(5) = 18,110$ ,  $p = 0,034$ . Διαπιστώνεται πως η προσωπική επίδοση επηρεάζει τους λόγους που οι μαθητές δυσκολεύονται στα μαθήματα. Αυτοί οι λόγοι είναι η απουσία μελέτης και η έλλειψη κατανόησης, κυρίως για τους μαθητές με χαμηλότερη επίδοση.



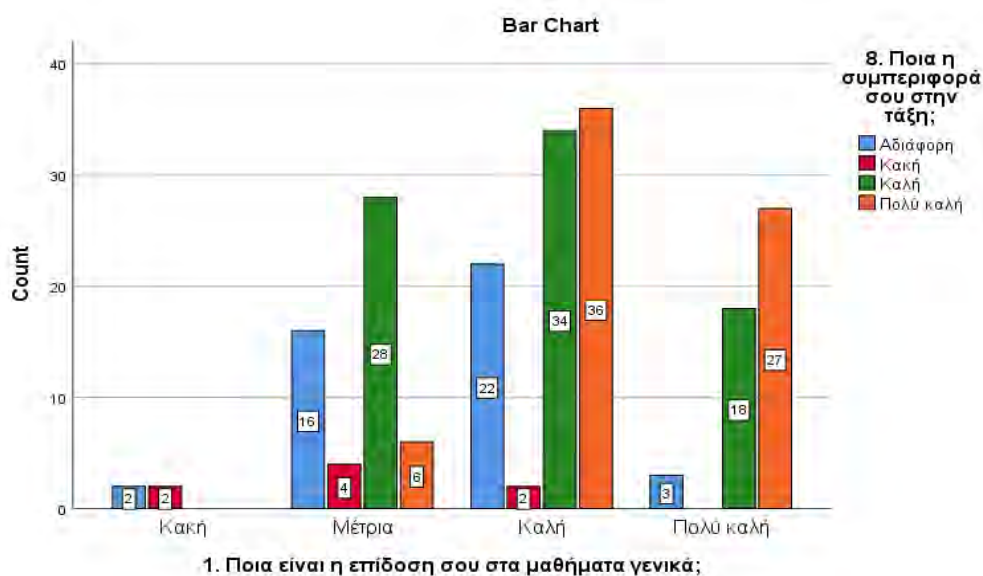
**Διάγραμμα 4: Απόλυτες συχνοτήτες για τους λόγους δυσκολίας σε σχέση με την Επίδοση**

## Συσχέτιση της Επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών

		7. Ποια η συμπεριφορά σου στην τάξη;				Total
		Αδιάφορη	Κακή	Καλή	Πολύ καλή	
Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;	Κακή	1	1	0	0	2%
	Μέτρια	8	2	14	3	27%
	Καλή	11	1	17	18	47%
	Πολύ καλή	1,5	0	9	13,5	24%
Total		21,5%	4%	40%	34,5%	100%

**Πίνακας 26: Συσχέτιση των μεταβλητών Επίδοση και συμπεριφοράς των μαθητών μέσω των σχετικών συχνοτήτων. Χρήση στατιστικού  $\chi^2$**

Με βάση το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντικό  $p = 0,000 < 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Επίδοση. Άρα, υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά των μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής:  $\chi^2(8) = 54,826$ ,  $p = 0,000$ . Γίνεται φανερό πως οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών καθορίζουν την συμπεριφορά τους, με τις πιο χαμηλές εξ αυτών να προσδιορίζονται από αρνητικές συμπεριφορές, ενώ τις πιο καλές να σχετίζονται με θετικές συμπεριφορές.



**Διάγραμμα 5: Απόλυτες συχνότητες για τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με την Επίδοση**

### Συσχέτιση της Επίδοσης και σχέσεις με τους καθηγητές

		8. Έχεις καλές σχέσεις με τους καθηγητές σου;				Total
		Με όλους	Με μερικούς	Με πολλούς	Με κανέναν	
Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;	Κακή	0	0	0	2	2%
	Μέτρια	16	5	6	0	27%
	Καλή	25	7,5	13,5	1	47%
	Πολύ καλή	17,5	3,5	2	1	24%
	<b>Total</b>	<b>58,5%</b>	<b>16%</b>	<b>21,5%</b>	<b>4%</b>	<b>100%</b>

**Πίνακας 27: Συσχέτιση των μεταβλητών Επίδοση και σχέσεις με τους καθηγητές μέσω των σχετικών συχνοτήτων. Χρήση στατιστικού  $\chi^2$**

Με βάση το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά  $p = 0,000 < 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Επίδοση. Άρα, υπάρχουν διαφοροποιήσεις

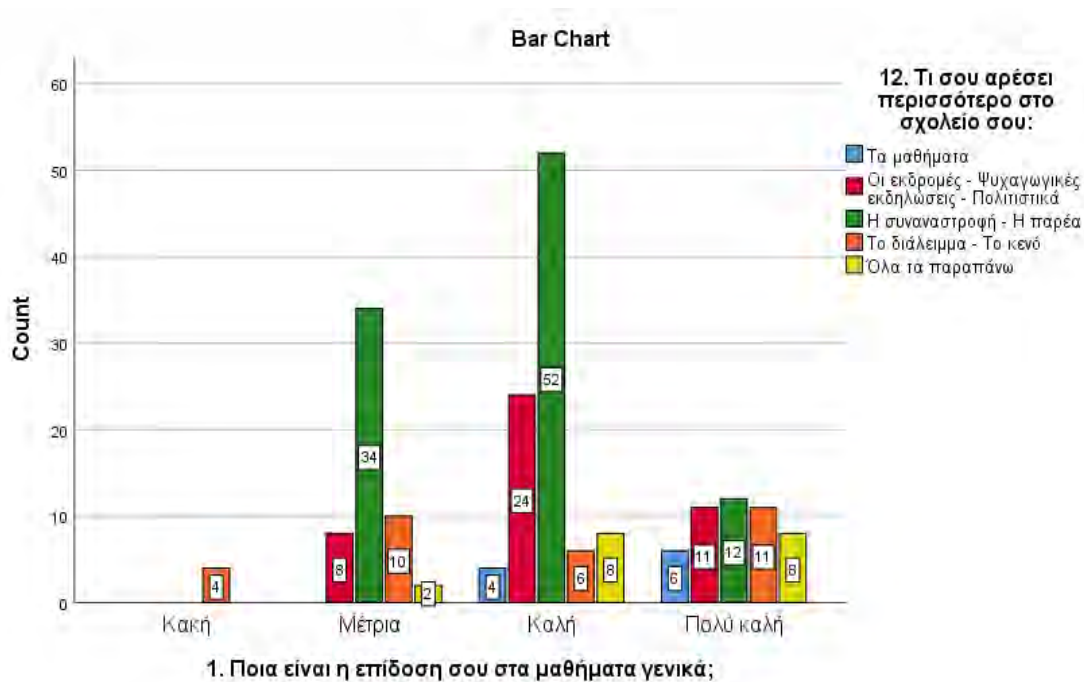
ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με τις σχέσεις με τους καθηγητές. Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής:  $\chi^2(12) = 107,590$ ,  $p = 0,000$ . Γίνεται φανερό πως οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών καθορίζουν την σχέση τους με τους καθηγητές, καθώς η χαμηλή επίδοση είναι παράγοντας που προσδιορίζεται από την κακή σχέση με όλους τους καθηγητές σε αντίθεση με τις άλλες 3 επιδόσεις.

### Συσχέτιση της επίδοσης και τι αρέσει στους μαθητές περισσότερο

		11. Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο σου:					Total
		Τα μαθήματα	Οι εκδρομές - Ψυχαγωγικές εκδηλώσεις - Πολιτιστικά	- Η συναναστροφή - Η παρέα	- Το διάλειμμα - Το κενό	- Όλα τα παραπάνω	
1. Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;	Κακή	0	0	0	2	0	2%
	Μέτρια	0	4	17	5	1	27%
	Καλή	2	12	26	3	4	47%
	Πολύ καλή	3	5,5	6	5,5	4	24%
	Total	5%	21,5%	49%	15,5%	9%	100%

### Πίνακας 28: Συσχέτιση των μεταβλητών Επίδοση και τι αρέσει στους μαθητές περισσότερο μέσω των σχετικών συχνοτήτων. Χρήση στατιστικού $\chi^2$

Στην ίδια λογική και σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά  $p = 0,000 < 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Επίδοση. Άρα, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με τι τους αρέσει περισσότερο στο σχολείο. Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής:  $\chi^2(12) = 52,350$ ,  $p = 0,000$ . Γίνεται φανερό πως οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών καθορίζουν το τι αρέσει στους μαθητές, καθώς η κακή επίδοση συνδυάζεται με την απάντηση «Τίποτα» σε αντίθεση με τις άλλες 3 επιδόσεις που δίνουν έμφαση στην συναναστροφή.



**Διάγραμμα 6: Απόλυτες συχνότητες για το τι αρέσει στους μαθητές σε σχέση με την Επίδοση**

### Συσχέτιση της επίδοσης και σχέσεις με τους συμμαθητές

9. Πώς είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;

	9. Πώς είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου;				Total
	Αδιάφορες	Κακές	Καλές	Πολύ καλές	
1. Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά; Καλή	0,5	0,5	0	1	2%
Μέτρια	1,5	0,5	9,5	15,5	27%
Καλή	3,5	3	13	27,5	47%
Πολύ Καλή	0,5	0	7,5	16	24%
<b>Total</b>	<b>6%</b>	<b>4%</b>	<b>30%</b>	<b>60%</b>	<b>100%</b>

**Πίνακας 29: Συσχέτιση των μεταβλητών Επίδοση και σχέσεις με τους συμμαθητές περισσότερο μέσω των σχετικών συχνότητων. Χρήση στατιστικού  $\chi^2$**

Με βάση το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντικό  $p = 0,101 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Επίδοση. Άρα, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής:  $\chi^2(11) = 14,165$ ,  $p = 0,101$ . Γίνεται φανερό πως οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών δεν καθορίζουν την σχέση τους με τους συμμαθητές.

### Συσχέτιση της επίδοσης και του ενδιαφέροντος του σχολείου για τα προβλήματα των μαθητών

	12. Νομίζεις ότι το σχολείο σου ενδιαφέρεται για τα προβλήματά σου;		Total
	Ναι	Όχι	
1. Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;			
Κακή	0	2	2%
Μέτρια	6	21	27%
Καλή	14	33	47%
Πολύ υψηλή	3	21	24%
Total	23%	77%	100%

**Πίνακας 30: Συσχέτιση των μεταβλητών Επίδοση και του ενδιαφέροντος του σχολείου μέσω σχετικών συχνοτήτων. Χρήση στατιστικού  $\chi^2$**

Με βάση το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι στατιστικά  $p = 0,870 > 0,05$  για τη κατηγορική μεταβλητή Επίδοση. Άρα, δεν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με το ενδιαφέρον από πλευράς του σχολείου

για τα προβλήματα που τους απασχολούν. Το αποτέλεσμα στατιστικά διατυπώνεται ως εξής:  
 $\chi^2(14) = 9,138, p = 0,870$ .

### Συσχέτιση των μεταβλητών Επίδοση και των αλλαγών στο σχολείο

		14. Τι θα ήθελες να υπάρχει (αναφέρετέ τα) στο σχολείο σου για να αισθάνεσαι καλύτερα;						
		Ψυχολογική υποστήριξη	Κάλυψη των κενών από την αρχή του σχ. έτους- Βελτίωση συμπεριφοράς και τρόπου διδασκαλίας	Καλύτερες εγκαταστάσεις/ Εξοπλισμός	Τίποτα	Επιπλέον χρόνος για άλλες δραστηριότητες εντός του σχολείου	Αλλαγή συστήματος εκπαίδευσης - Βελτίωση ωρολογίου προγράμματος	TTotal
1. Ποια είναι η επίδοσή σου στα μαθήματα γενικά;	Κακή	0	1	1	0	0	0	22%
	Μέτρια	1	10,5	5	5	2,5	2,5	227%
	Καλή	2	18,5	9	10	3	4,5	447%
	Πολύ καλή	0,5	8,5	3	2,5	2,5	4,5	224%
Total		3,5%	38,5%	18%	8,5%	8%	11,5%	100%

**Πίνακας 31: Συσχέτιση των μεταβλητών Επίδοση και των αλλαγών στο σχολείο μέσω σχετικών συχνοτήτων. Χρήση στατιστικού  $\chi^2$**

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές με καλές επιδόσεις θεωρούν ως πιο σημαντικές αλλαγές σε ποσοστό 38,5% την κάλυψη των κενών από την αρχή του σχολικού έτους, τη βελτίωση της συμπεριφοράς και του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

### 5.3. Ερμηνευτική ανάλυση δεδομένων συνεντεύξεων



Πριν ξεκινήσουμε την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, επισημαίνουμε τα εξής σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης:

Η παρουσίαση γίνεται ανά άξονα, όπως αυτοί είχαν οριστεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Επαναλαμβάνουμε τους άξονες: Πρώτος άξονας: Η σχέση με το σχολείο, Δεύτερος άξονας: Μαθητές εκπαιδευτικοί και παρεχόμενη γνώση, Τρίτος άξονας: Το κλίμα μεταξύ των συμμαθητών, Τέταρτος άξονας: Αρνητικά του σχολείου τους και επιθυμίες για αλλαγές.

Τα αποτελέσματα κάθε άξονα κρίναμε σκόπιμα να τα συνοψίσουμε κατά την έναρξη της ανάλυσης με έναν εποπτικό πίνακα, ο οποίος αναλύει τον άξονα στις επιμέρους ερωτήσεις που τον συνθέτουν και παράλληλα «ποσοτικοποιεί» τις απαντήσεις των υποκειμένων μας, των 6 ομάδων συζήτησης των μαθητών (OM1,OM2, OM3,OM4,OM5, OM6), με διαβάθμιση από το λίγο, όπου αποτυπώνονται αρνητικές απόψεις, στο μέτρια και αρκετά και τέλος στο πολύ, όπου αποτυπώνονται οι θετικές απόψεις. Δεδομένου ότι η εξακρίβωση της στάσης των μαθητών είναι ο κύριος σκοπός μας, πιστεύουμε ότι με τον τρόπο αυτό μεταδίδουμε μια πρώτη γενική εικόνα για την ουσία των αποτελεσμάτων.

Στα κελιά του κάθε πίνακα έχουμε καταχωρίσει κάθε ομάδα ανάλογα με την απάντηση. Τονίζουμε βέβαια ότι η καταχώριση γίνεται με ορισμένες επιφυλάξεις που απορρέουν από την φύση των ποιοτικών δεδομένων, αφού η διάκριση των απαντήσεων στη λογική «άσπρο-μαύρο» δεν είναι πάντα εφικτή. Η καταχώριση, λοιπόν, κάθε ομάδας οφείλεται στον εντοπισμό από την πλευρά μας του κέντρου βάρους των απαντήσεων.

Οι πίνακες επιτρέπουν τη συγκριτική και γρήγορη θεώρηση των αποτελεσμάτων, αφού προκύπτει μιας σαφής εικόνα μέσω της παρατήρησης του πλήθους των απαντήσεων ανάλογα με την ποιότητά τους (σε κάθε στήλη και κελί).

Ο κάθε πίνακας ερμηνεύει ουσιαστικά τον κάθε άξονα. Το κείμενο που ακολουθεί στη συνέχεια κάθε πίνακα είναι η ανεπτυγμένη εκδοχή αυτής της ερμηνείας (του κάθε άξονα) με την παροχή επιπλέον τεκμηρίωσης από τον πραγματικό λόγο των υποκειμένων της έρευνας, των ομάδων συζήτησης των μαθητών.

***Πρώτος άξονας: «Η σχέση με το σχολείο»***

***Πίνακας: 1***

	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
--	------	--------	--------	------

1 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ	OM1/ OM4/OM5	OM3	OM2/OM6	
2 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ	OM2/OM4/OM5	OM3/ OM6	OM1	
3 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ	OM/4	OM2/OM3/OM5	OM6	OM1

Ο πίνακας 1 αφορά τη σχέση των μαθητών με το σχολείο. Το περιεχόμενο του πίνακα παραπέμπει στο ότι, οι περισσότερες ομάδες, μετά από συζήτηση σε κάθε ομάδα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και στις τρεις ερωτήσεις, συμφωνούν ότι η σχέση ανάμεσα στους μαθητές και το σχολείο, δεν είναι καλή. Ποσοτικοποιώντας τις απαντήσεις, παρατηρούμε ότι υπάρχει μεγαλύτερη συγκέντρωση από λίγο μέχρι μέτρια σχέση με το σχολείο. Αναλυτικότερα:

Η ερώτηση για το πώς νιώθουν οι μαθητές με το σχολικό θεσμό είχε στόχο να διερευνήσει τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Οι περισσότερες ομάδες, ενώ αναγνώριζαν την αναγκαιότητά του σχολείου, εξέφρασαν όμως τη δυσαρέσκειά τους, λόγω της αίσθησης της πίεσης και της κούρασης από την όλη διαδικασία. Ενδεικτικά οι μαθητές, της OM1 απάντησαν «... η πίεση να προλάβουμε την ύλη, πίεση από την πολύωρη απασχόληση, σχολείο, φροντιστήριο με αποτέλεσμα να περιορίζεται η διάθεση για μάθηση, να γίνεται ρουτίνα και να μειώνεται ο προσωπικός ελεύθερος χρόνος...». Η πλειονότητα, επίσης, αναγνώρισε ότι στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, η σχολική εμπειρία ήταν πιο ευχάριστη, ενώ με το πέρασμα των χρόνων και καθώς οι απαιτήσεις αυξάνονταν, αυτό είχε αντίκτυπο και στη στάση τους απέναντι στο σχολείο. OM4: «...ενώ υπάρχει διάθεση να κάνουμε μάθημα, βλέπεις όλους τους μαθητές κουρασμένους, να θέλουν να κάνουν φασαρία και οι περισσότεροι καθηγητές να προσπαθούν χωρίς αποτέλεσμα...». Το συμπέρασμα, λοιπόν, που προέκυψε από το ερώτημα σχετικά με τη στάση των παιδιών απέναντι στο θεσμό του σχολείου αφορά τη θετική, σε γενικές γραμμές, διάθεσή τους για το θεσμό, τις διαπροσωπικές σχέσεις που βιώνουν μέσα σ' αυτό και την κοινωνικοποίησή τους από την σχολική ζωή, όμως θεωρούν ότι δεν καλύπτει τις ανάγκες τους και ότι η φοίτησή τους στο Λύκειο είναι αναγκαστική. Κάποιοι μαθητές για να αποκτήσουν ένα τίτλο και άλλοι παρακολουθούν τυπικά το σχολείο για να τους δοθεί η δυνατότητα συμμετοχής στις εξετάσεις, για την εισαγωγή τους στα ΑΕΙ. Η OM3 χαρακτηριστικά δηλώνουν «...αλλά έτσι όπως λειτουργεί σήμερα δεν μπορώ να σας πω με βεβαιότητα ότι είναι και χρήσιμο....» και δεν το βρίσκουν ενδιαφέρον «...βλέπουμε το σχολείο σαν υποχρέωση, δεν το βρίσκουμε ενδιαφέρον, θεωρούμε το Λύκειο το μέσο που θα μας δώσει ένα χαρτί (απολυτήριο) και το εισιτήριο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση...». Οι μεγαλύτεροι

μαθητές δηλώνουν «... ότι βρίσκουν πολύ πιο ενδιαφέροντα και η ώρα περνά πιο ευχάριστα στα μαθήματα κατεύθυνσης απ' ότι στα μαθήματα γενικής παιδείας...», ακριβώς επειδή αυτά τα μαθήματα τους απασχολούν καθώς θα εξεταστούν στις Πανελλαδικές εξετάσεις. Το Λύκειο έχει αποκτήσει εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα και έτσι έχει αποκτήσει τυπικό ρόλο.

Η δεύτερη ερώτηση, αφορούσε τα συναισθήματα των μαθητών από τη φοίτησή τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Στον παραπάνω πίνακα αποτυπώνεται, ότι οι περισσότερες ομάδες αισθάνονται ευχάριστα και είναι χαρούμενοι από λίγο μέχρι μέτρια, τις ώρες που περνούν στο χώρο του σχολείου και η θετική προδιάθεση για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι από λίγο μέχρι αρκετά ανάλογα από τον τρόπο που προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί τα μαθήματα, τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, και οι θεματικές ενότητες που διδάσκονται δεν αφορούν ενδιαφέροντα θέματα. Επίσης αρνητικά συναισθήματα δημιουργούν και τα κακογραμμένα βιβλία και έτσι αναγκάζονται να χρησιμοποιούν βοηθητικά βιβλία για την κατανόηση και μεθοδικότερη μελέτη των διδακτικών αντικειμένων. Η φοίτησή τους στο σχολείο είναι μια διαδικασία ρουτίνας, συγκεκριμένη, τυπική και αδιάφορη. Κατατίθενται αποσπάσματα σχετικά με την ερώτηση της συνέντευξης. Η OM2 καταλήγει ότι «... κλασικά γίνεται το μάθημα, η ύλη είναι μεγάλη και πρέπει να διδαχθεί και να τελειώσει... κανείς δεν ασχολείται με το πώς αισθανόμαστε... όχι δεν είναι ευχάριστη η παραμονή μας στο σχολείο... είναι μια διαδικασία που πρέπει να γίνει...). Βέβαια ο διαφορετικός τρόπος που ο κάθε καθηγητής προσεγγίζει τα διδακτικά αντικείμενα κατά την διάρκεια του μαθήματος του ή τα μέσα που χρησιμοποιεί διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και δημιουργείται ευχάριστο περιβάλλον. Άλλοι διατύπωσαν την άποψη ότι όταν υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών τότε η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εμπειρία. OM4 «... όπως συμβαίνει στο μάθημα της ερευνητικής, εργασίας στην Α' και Β' τάξη, όπου λειτουργούμε σε ομάδες, συζητούμε και συνεργαζόμαστε για να μελετήσουμε διάφορες ενδιαφέρουσες θεματικές ενότητες που αφορούν την καθημερινή μας ζωή...». Επίσης όταν το μάθημα διεξάγεται με σύγχρονα μέσα, διαδραστικό πίνακα, χρήση Η/Υ ή διδακτικές επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος σχετικά με το μάθημα τότε αισθάνονται πιο χαλαρά, χαρούμενοι, και συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Η ερώτηση αφορούσε και τις κοινωνικές σχέσεις που πιθανόν αναπτύσσονται στο σχολείο. Όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις και το κατά πόσο αυτές αναπτύσσονται στα συγκεκριμένα σχολεία, όλοι είπαν ότι εξελίσσονται ομαλά και ότι ο χώρος του σχολείου ενδείκνυται για σύσφιγξη των σχέσεων, ανταλλαγή απόψεων και αλληλεπίδραση συμπεριφορών με συζητήσεις, αλλά αυτό συμβαίνει κυρίως στα διαλλείματα, εκδρομές,

περιπάτους όπου υπάρχει περισσότερος ελεύθερος χρόνος. Άλλοι υποστήριξαν ότι υπάρχουν και κάποιες συγκρούσεις που οφείλονται στην παρορμητική συμπεριφορά κάποιων μαθητών, αλλά είναι κάτι συνηθισμένο στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές της ΟΜ5: «... είναι αυτό που είπαν και πριν οι συμμαθητές μας ... ο, τι οι περισσότεροι παρακολουθούν επειδή έχουν συγκεκριμένο στόχο. Κάποιοι όμως έρχονται για να... περάσουν την ώρα τους. ... η συμπεριφορά κάποιων δεν είναι και τόσο καλή, μπορούμε να πούμε και αυτό δημιουργεί συγκρούσεις ανάμεσά μας...».

Η τρίτη ερώτηση σχετικά με τις σχολικές υποδομές, επιδιώκει να διερευνήσει την άποψη των μαθητών για την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή του σχολείου τους. Από τον πίνακα φαίνεται ότι οι περισσότερες ομάδες, οι οποίοι ήταν κυρίως από αυτούς που φοιτούν σε παλιά κτίρια, κατατάσσονται από λίγο μέχρι αρκετά, δηλ. αποφάνθηκαν ότι τα σχολικά τους συγκροτήματα υστερούν σε υλικοτεχνική υποδομή δεν έχουν αρκετούς χώρους (μεγάλη κλειστή αίθουσα όπου θα συγκεντρώνονται οι μαθητές για διάφορες δράσεις, κλειστούς χώρους για αθλητικές, πολιτιστικές, καλλιτεχνικές δραστηριότητες), δεν έχουν θερμομόνωση για να ανταπεξέρχονται στις αντίξοες κλιματολογικές συνθήκες, που να πληρούν γενικότερα εκείνες τις προδιαγραφές, ώστε να διεξάγεται με επιτυχία η διδακτική πράξη. ΟΜ4: «...δεν υπάρχουν μεγάλοι κλειστοί χώροι για καλλιτεχνικές δραστηριότητες, χώροι για μουσική, θέατρο, χορό, δεν υπάρχουν κλειστά γυμναστήρια.... Τα εργαστήρια είναι παλιάς τεχνολογίας και όχι αρκετά μόνο ένα σε κάθε σχολείο για 15-20 μαθητές». Σε όσα σχολεία διαθέτουν τον απαραίτητο εξοπλισμό, απάντησαν ότι συνδέεται η θεωρία με την πράξη και αφομοιώνονται ευκολότερα οι παρεχόμενες γνώσεις.

*Δεύτερος άξονας: Μαθητές εκπαιδευτικοί και παρεχόμενη γνώση.*

*Πίνακας: 2*

	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ	ΟΜ2	ΟΜ1/ΟΜ6	ΟΜ3/ΟΜ4	ΟΜ5
2 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ	ΟΜ1/ΟΜ4/ΟΜ6	ΟΜ3/ΟΜ2	ΟΜ5	
3 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ	ΟΜ1/ΟΜ3/ΟΜ4/ΟΜ6/ΟΜ5	ΟΜ2		

4 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ	ΟΜ1/ΟΜ3/ΟΜ5/ΟΜ6	ΟΜ2		

Στην πρώτη ερώτηση σχετικά με τις απόψεις των ομάδων συζήτησης, για το επίπεδο των μαθητών, την ποιότητα και την συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα, οι απαντήσεις, όπως φαίνονται στον πίνακα 2, δείχνουν άπλωμα από το λίγο μέχρι το πολύ. Δηλαδή οι απόψεις των ομάδων συζήτησης για το επίπεδο των μαθητών, την ποιότητα και την συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα είναι μοιρασμένες. Υπάρχουν λίγοι μαθητές με υψηλό επίπεδο, ποιότητα και αυτοί συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι περισσότεροι μέτρια και αρκετά. Λίγοι που έχουν χαμηλό επίπεδο, ποιότητα και συμμετοχή. Είναι οι αδιάφοροι μαθητές.

Η δεύτερη ερώτηση στόχευε στη διερεύνηση της άποψης των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους. Ποιος ο ρόλος του δασκάλου για τη θετική ή μη προδιάθεση των μαθητών απέναντι στο σχολικό θεσμό και, κατ' επέκταση, για την καλλιέργεια αισθήματος ικανοποίησης από τη μαθησιακή διαδικασία; Στον πίνακα φαίνεται συγκέντρωση στο λίγο και μέτρια. Δηλ. οι απαντήσεις των περισσότερων συγκλίνουν σε αρνητική εικόνα για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η πλειονότητα των μαθητών διαπίστωσε ότι υπάρχουν λίγοι παιδαγωγοί που δείχνουν ενδιαφέρον για το αντικείμενό τους και τους μαθητές, οπότε και μεταδίδουν αυτό το ενδιαφέρον και στο νεανικό τους κοινό, που εκτός από τη διδασκαλία των μαθημάτων, ασχολούνται και με άλλα ζητήματα, τα οποία προβληματίζουν τους μαθητές. Για ένα ποσοστό διδασκόντων οι μαθητές δήλωσαν ότι δε διαθέτουν μεταδοτικότητα, ενώ για κάποιους άλλους έχουν σχηματίσει τη γνώμη ότι έρχονται στο σχολείο με διάθεση απλώς να εκτελέσουν τα υποχρεωτικά τους καθήκοντα και να φύγουν. ΟΜ3 «... δείχνουν κουρασμένοι...». Δεν ακολουθούνται ελκυστικοί μέθοδοι διδασκαλίας. ΟΜ4 «...δεν θέλουμε το μάθημα να γίνεται μόνο μέσα από ένα βιβλίο... θέλουμε να χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες Η/Υ, διαδραστικοί πίνακες, χρήση videos ... περισσότερος χρόνος για συζητήσεις και εξέταση με εργασίες, όπως βλέπουμε να συμβαίνει σε σχολεία του εξωτερικού... να πάμε ένα βήμα παραπέρα...». Δικαιολόγησαν κάπως τη στάση των διδασκόντων αποδίδοντάς την, στην μεγάλη έκταση της ύλης που πρέπει να διδαχθεί. Θεωρούν όμως ότι χρειάζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέους τρόπους διδασκαλίας και διδακτικά περιβάλλοντα, καθώς και

αξιολόγηση για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται. Απογοητεύει η άποψη των μαθητών για το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο ερώτημα, στον πίνακα, η μεγάλη πλειοψηφία έχει συγκεντρωθεί στο λίγο. Οι περισσότεροι θεωρούν μειονέκτημα την έλλειψη επικοινωνίας από πλευράς των εκπαιδευτικών, που την αποδίδουν στην μεγάλη ηλικία και συγκεκριμένα αναφέρουν ΟΜ2 «.. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλοι σε ηλικία δεν έχουμε κοινό σημείο επαφής, δεν υπάρχει επικοινωνία, είναι στην ηλικία των παππούδων μας.... δεν μας καταλαβαίνουν....». Όντως ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών κυρίως στα αστικά κέντρα έχει ανέβει, λόγω ανόδου των ηλικιακών ορίων συνταξιοδότησης.

Σχετικά με την τέταρτη ερώτηση που τους τέθηκε, αν οι γνώσεις που λαμβάνουν στο σχολείο είναι ποιοτικές, στον πίνακα πάλι όπως και στο προηγούμενο ερώτημα στο λίγο συγκεντρώνονται οι περισσότερες απόψεις, δηλ. πιστεύουν ότι οι γνώσεις που αποκομίζουν από τα συγκεκριμένα σχολεία δεν έχουν την ποιότητα που θα επιθυμούσαν. Θέλουν τελειώνοντας το σχολείο να έχουν αποκτήσει γνώση που θα τους βοηθήσει, στην αντιμετώπιση πρακτικών θεμάτων, ως πολίτες ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, δηλαδή να κοινωνικοποιηθούν να αναπτυχθούν κοινωνικά, και να ενταχθούν στην κοινωνία ως ενεργοί πολίτες, παρατηρείται Ενδεικτικά αναφέρουν ΟΜ1 «....δεν αρκεί μόνο να διδασκόμαστε τα μαθήματα, μαθηματικά, γλώσσα, αρχαία ,φυσική κλπ.... δεν μαθαίνουμε χρήσιμα πράγματα, πρακτικά που θα τα χρησιμοποιήσουν στην ζωή τους αργότερα.... θέλουμε να μάθουμε για οικονομικά θέματα, πως προήλθε η οικονομική κρίση, για την πολιτική, για την κλιματική αλλαγή, για τη σωστή διατροφή, σεξουαλική αγωγή, πρόληψη εξαρτήσεων, κυκλοφοριακή αγωγή.... δεν διδασκόμαστε σωστά την ιστορία»

Εκδηλώνουν την επιθυμία να συμμετέχουν και να αποφασίζουν από κοινού με τις υπόλοιπες συνιστώσες για τη λειτουργία του σχολείου τους. ΟΜ3 «....δεν συμμετέχουμε στις αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου, δεν ακούγεται η φωνή μας... είναι όλα προαποφασισμένα από την κεντρική σκηνή (Υπουργείο), βιβλία, μαθήματα, αναλυτικά προγράμματα.... μόνο τυπικά και περιορισμένα μέσω των μαθητικών συμβουλίων υπάρχει κάποια συμμετοχή....», ΟΜ6 «.... Ούτε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν αρκετά στην εκπαιδευτική διαδικασία... μόνο κάποιες παρεμβάσεις μέσω προγραμμάτων (πολιτιστικών, περιβαλλοντικών, αγωγής υγείας... που υλοποιούνται μετά τη λήξη των μαθημάτων... εμείς οι μαθητές του Λυκείου δεν μπορούμε να ασχοληθούμε λόγω επιβαρυνμένου προγράμματος και το απόγευμα...»

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων γίνεται έκδηλη μια απογοήτευση σε αρκετούς από αυτούς αναφορικά με την ενημέρωσή τους για τις επαγγελματικές τους επιλογές. ΟΜ5 «...δεν υπάρχει μάθημα επαγγελματικού προσανατολισμού... πληρώνουμε συμβούλους για να ενημερωθούμε... δεν ξέρουμε τι επάγγελμα πρέπει να ακολουθήσουμε ώστε να υπάρχει μελλοντική μας επαγγελματική αποκατάσταση...». Παρόλα αυτά, υπήρξαν και πιο αισιόδοξες προσεγγίσεις, οι οποίες θεωρούσαν ότι το σχολείο θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια θα καταφέρουν να εξελιχθούν επαγγελματικά πάνω στον κλάδο που θα σπουδάσουν με περαιτέρω εξειδίκευση. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι σχεδόν κανένας ερωτηθείς δεν θεώρησε ότι το σχολείο παρέχει ολοκληρωμένο γνωστικό υπόβαθρο στους μαθητές, δηλαδή γενικές γνώσεις.

Πέρα από την ποιότητα της γνώσης βασική παράμετρο για την εκπαιδευτική επιτυχία αποτελεί και η ποσότητα της. Οι μαθητές, λοιπόν, ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι λαμβάνουν επαρκείς γνώσεις από το σχολείο. Ο στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν η παρεχόμενη γνώση ήταν αρκετή για τους μαθητές, σύμφωνα με τη γνώμη τους. Αρκετοί, λοιπόν, απάντησαν ότι λαμβάνουν αρκετές γνώσεις που είναι στη δική τους δικαιοδοσία να αξιοποιήσουν. Όμως οι περισσότερες ομάδες θεώρησαν ότι θα μπορούσαν, ασφαλώς να είναι πολύ περισσότερες. Χαρακτηριστική η απάντηση της ΟΜ4 «...το σχολείο δεν μας παρέχει επαρκές γνωστικό υπόβαθρο γιατί αναγκάζομαστε να μάθουμε ξένες γλώσσες, μουσική, απασχόληση με αθλητισμό και φροντιστηριακά μαθήματα εκτός σχολείου...» Έτσι ο θεσμός απαξιώνεται και ο μαθητής αρχίζει να αισθάνεται απαρέσκεια και έλλειψη ικανοποίησης από τη φοίτησή του σε αυτό, με αρνητικά επακόλουθα (άρνηση για το σχολείο, απουσίες, χαμηλές επιδόσεις, σχολική διαρροή, προβληματικές συμπεριφορές).

### ***Τρίτος άξονας: Το κλίμα μεταξύ των συμμαθητών***

#### ***Πίνακας: 3***

	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ		ΟΜ1/ΟΜ4	ΟΜ2/ΟΜ6/ΟΜ3	ΟΜ5
2 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ		ΟΜ2/ΟΜ4	ΟΜ1/ΟΜ5/ ΟΜ3/ΟΜ6	
3 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ		ΟΜ3/ΟΜ6	ΟΜ1/ΟΜ4	ΟΜ2

Κάπως διαφορετικά είναι τα πράγματα στον τρίτο άξονα, όπως δείχνει ο πίνακας 3, καθώς η συσσώρευση των απαντήσεων βρίσκεται στις μεσαίες στήλες του πίνακα, με μια ομάδα να έχει την άποψη ότι το κλίμα είναι πολύ καλό . Δηλ. οι απόψεις των ομάδων ως προς το κλίμα μεταξύ συμμαθητών έχουν θετικό πρόσημο.

Η πρώτη ερώτηση αυτού του άξονα που διερευνά τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών έχει στόχο να ανιχνεύσει το κλίμα που επικρατεί στο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου.

Οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται από το μέτρια μέχρι το αρκετά δηλ. οι απόψεις τους συγκλίνουν στο ότι το κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στους μαθητές είναι καλό, χωρίς να δημιουργούνται ιδιαίτερα προβλήματα. Οι ερωτηθέντες παρατήρησαν ότι υπάρχουν κλειστές παρέες, ανταγωνιστικές συμπεριφοράς και ότι συμβαίνουν φυσιολογικές διαμάχες, όπως σε όλα τα σχολεία. ΟΜ6:«...οι παρέες κυρίως περιορίζονται σε παρέα εντός σχολείου όχι έξω....», ενώ έκαναν λόγο και για ύπαρξη ρατσιστικών συμπεριφορών και απουσία ανεκτικότητας απέναντι στη διαφορετικότητα, από τους συμμαθητές τους.

ΟΜ3«....Υπάρχουν μερικά παιδιά εδώ πέρα που είναι κάπως.. Δηλαδή, άμα πας να τους πεις κάτι μπορεί να γίνουν εχθρικά και διάφορα άλλα... να μιλήσουν άσχημα ή ακόμη να απαντήσουν με βρισιές . Αυτό».

Υπάρχουν και μορφές εκφοβισμού-bullying, ευτυχώς όχι σε μεγάλο βαθμό «...θύμα η θύτης δεν έχω γίνει ποτέ. Παρατηρητής έχω γίνει και στενοχωρήθηκα πολύ φέρνοντας τον εαυτό μου στη θέση της κοπέλας που κορόιδευαν».

Η δεύτερη ερώτηση που αφορά τις σχέσεις μαθητών – καθηγητών έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το κλίμα που διαμορφώνεται ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους.

Οι απαντήσεις που προέκυψαν χαρακτηρίζουν το κλίμα από μέτριο μέχρι αρκετά καλό. Υπήρξαν μαθητές που υποστήριξαν ότι οι καθηγητές μπορούν να συμβάλουν στη διαμόρφωση ενός αξιοπρεπούς και ικανοποιητικού σχολικού κλίματος. Θα ήθελαν οι καθηγητές να τους αντιμετωπίζουν με ευχάριστη και φιλική διάθεση, Όμως θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν το γνωστικό υπόβαθρο για να τους καλύψουν ως προς την κοινωνική τους ανάπτυξη., ΟΜ.4«...είναι κοινωνικοί... όμως δεν ασχολούνται με τα προβλήματά μας, δεν υπάρχει χρόνος.... Και δεν έχουν τις γνώσεις να χειριστούν κοινωνικά μας θέματα και προβλήματα.... για αυτό το λόγο χρειαζόμαστε ειδικούς για να συζητούμε προσωπικά προβλήματα που μας απασχολούν ως πολίτες της κοινωνίας που ζούμε... χρειάζονται να υπάρχουν ειδικοί.....



χρειάζονται οπωσδήποτε ψυχολόγοι... και αντίστοιχες θεματικές ενότητες για να υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος για υλοποίηση ανάλογων δράσεων». Το αξιοπρόσεκτο είναι ότι για την άποψη που διαμορφώνουν σχετικά με προβληματικές συμπεριφορές και σχέσεις που παρουσιάζονται μεταξύ καθηγητών και μαθητών καταλογίζουν ευθύνες και σε συμμαθητές τους, στην αδιαφορία που επιδεικνύουν για το μάθημα, στην ανωριμότητα που χαρακτηρίζει την ηλικία τους. ΟΜ2 «...κάποιοι συμμαθητές μας, προκαλούν με τη στάση τους ...χρήση κινητών τηλεφώνων, αδιαφορούν, κάνουν φασαρία, διακόπτουν την μαθησιακή διαδικασία... και διασαλεύουν το καλό κλίμα που θα θέλαμε να επικρατεί στο σχολείο»

Στους μαθητές τέθηκε και μία σειρά ερωτήσεων που αφορούσε την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών από ορισμένους, την ύπαρξη ανασφάλειας στους υπόλοιπους, την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών προς τους διαφορετικούς μαθητές, κάπνισμα, τη χρήση ουσιών στους χώρους των σχολείων. Ο στόχος των ερωτήσεων είναι να διερευνηθεί αν όλα τα παραπάνω υφίστανται και σε ποιο βαθμό. Από τον πίνακα διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των ομάδων συγκεντρώνονται από το μέτρια μέχρι το αρκετά με μια ομάδα μόνο την ΟΜ2 στο πολύ. Δηλ, δεν φαίνεται από τα λεγόμενα των μαθητών, μεγάλες διαστάσεις των φαινομένων. Ενδεικτικά και εδώ αναφέρουν, ΟΜ3«... τα φαινόμενα αυτά όταν παρουσιαστούν μπορούν να τεθούν υπό έλεγχο και να περιοριστούν, με παρεμβάσεις κυρίως από τους καθηγητές, οι οποίες θέτουν περιορισμούς και κανόνες για τη σχολική ζωή, αλλά και από την παρέμβαση άλλων συμμαθητών...». Ακόμη, ισχυρίζονται ότι ΟΜ6 «... τα κρούσματα της χρήσης ουσιών είναι σχετικά περιορισμένα εντός των σχολείων και συνήθως παρατηρούνται σε αυτούς, οι οποίοι έχουν τέτοιες συνήθειες και εκτός σχολείου....»

Ερμηνεύοντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προκύπτει ότι υφίστανται κάποια φαινόμενα σε ένα βαθμό στα σχολεία, που όμως είναι σχετικά ελεγχόμενα.

**Τέταρτος άξονας: Αρνητικά του σχολείου τους και επιθυμίες για αλλαγές**

**Πίνακας: 4**

	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ			ΟΜ1/ΟΜ2/ΟΜ6	ΟΜ5/ΟΜ4/ΟΜ3
2 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ			ΟΜ4/ΟΜ1/ΟΜ5	ΟΜ2 / ΟΜ3 / ΟΜ6

3 <sup>η</sup> ΕΡΩΤΗΣΗ			ΟΜ6	ΟΜ2/ΟΜ3/ΟΜ5/ΟΜ1
------------------------	--	--	-----	-----------------

Ο πίνακας αναφέρεται στα αρνητικά του σχολείου και στις επιθυμίες για αλλαγές. Ας επισημάνουμε ότι επειδή ο άξονας έχει «αρνητικό» περιεχόμενο, η συσσώρευση των απαντήσεων στις τελευταίες στήλες δείχνουν μεγάλο βαθμό δυσφορίας.

Στην πρώτη ερώτηση οι μαθητές των μεγαλύτερων κυρίως τάξεων, θεωρούν ως αρνητικό σημείο πως η φοίτησή τους στο Λύκειο τους εξασφαλίζει απλά θεσμικά, την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βοηθώντας τους να υλοποιήσουν τα σχέδιά τους για το μέλλον. Βλέπουν το Λύκειο, καθαρά ως το θεσμό που πρέπει να παρακολουθήσουν ώστε να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στις Πανελλαδικές εξετάσεις, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω. Εδώ όμως εντοπίζεται έντονα το γεγονός ότι δεν γίνεται η κύρια προετοιμασία τους σε αυτό αλλά σε εξωσχολικά μαθήματα, όπως τονίζουν οι μαθητές της ΟΜ4 «...είναι δύσκολο για εμάς να παρακολουθούμε δυο θεσμούς παράλληλα αυτό του σχολείου αλλά και τα φροντιστηριακά μαθήματα.... είναι πολλές οι ώρες που παρακολουθούμε.... σε άλλο κεφάλαιο βρισκόμαστε στο σχολείο, σε άλλο στα φροντιστηριακά μαθήματα .....στα οποία προπορευόμαστε στην ύλη και μελετούμε φυσικά αυτά περισσότερο..... δεν φτάνει ο χρόνος να παρακολουθούμε και τα δύο το ίδιο καλά.... προσπαθούμε αλλά είναι δύσκολο». Οι μαθητές θεωρούν ότι το Λύκειο είναι προσανατολισμένο μόνο στις εξετάσεις.

Αρκετοί μαθητές κυρίως χαμηλότερης επίδοσης μετεγγράφονται στη Β΄ Λυκείου από το Γενικό Λύκειο στα ΕΠΑΛ γιατί η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο εύκολη, γεγονός που καθιστά αυτά τα σχολεία ιδιαίτερα ελκυστικά, ως προς την πιο εύκολη πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως αρνητικά σημεία επίσης οι ερωτηθέντες επισημαίνουν την αδιαφορία που καταγράφεται κάποιες φορές και από την πλευρά των μαθητών και από την πλευρά των καθηγητών, γεγονός που υποβαθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία στο Λύκειο. Διαπιστώνεται κάποια απαξίωση για το Λύκειο και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου το τελευταίο διάστημα πριν τις εξετάσεις απουσιάζουν απ' το σχολείο κάνοντας χρήση απουσιών που τους δίνεται απ' το θεσμικό πλαίσιο. Οι μαθητές τη Α΄ τάξης κυρίως και κάποιοι της Β΄ θεωρούν ότι πρέπει να αλλάξει το πρόγραμμα σπουδών με θεματικές ενότητες που θα καλύπτουν τα προσωπικά και κοινωνικά ενδιαφέροντά τους και όχι απλά τα γνωστικά αντικείμενα.

Η δεύτερη ερώτηση διερευνά τι θα ήθελαν οι μαθητές να αλλάξει στα σχολεία τους, ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο ελκυστικά. Και σε αυτή την ερώτηση βλέπουμε στον πίνακα συγκέντρωση προς τα δεξιά που φανερώνει ότι επιθυμούν αλλαγές και τις εντοπίζουν.

Γενικά από τις περισσότερες απαντήσεις προέκυψε, ότι υπάρχει ανάγκη να εξοπλιστούν τα σχολεία με σύγχρονα εργαστήρια, να εφαρμοστούν καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας σε σύγχρονα διδακτικά περιβάλλοντα με χρήση ΤΠΕ και πολλές ομαδικές δραστηριότητες σε σύγχρονα και ενδιαφέροντα θέματα. Βελτίωση στο σχολικό περιβάλλον αναπόφευκτα θα σημάνει και βελτίωση της σχέσης των μαθητών με το σχολείο τους, επομένως θα αυξηθεί και η ικανοποίησή τους από την φοίτησή τους σε αυτό. Οι απαντήσεις εστίασαν και στις μεθόδους που θα ήθελαν να εφαρμόζονται, οι οποίες καλό θα ήταν να είναι καινοτόμες να υπάρχει εναλλαγή για να διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών.

Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι είναι επιβεβλημένο να βελτιωθεί ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολείων. *ΟΜ5 «... μας εντυπωσίασε ο διαδραστικός τρόπος διδασκαλίας στην ιστορία σε κάποια επίσκεψή μας στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού στην Αθήνα καθώς και πειράματα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών...»* Τονίστηκε, ακόμη, η ανάγκη να αλλάξουν τα βιβλία. Χρησιμοποιούν για μελέτη άλλα βοηθητικά βιβλία και όχι τα σχολικά εγχειρίδια. Μια παρατήρησή μας σε αυτό είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν παίρνουν τα βιβλία τους στο σπίτι αλλά τα αφήνουν στο σχολείο.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες δεν βλέπουν αρνητικά τη θέσπιση κανόνων από την πλευράς του σχολείου, αντίθετα θεωρούν ότι εάν θεσπιστεί ένα κανονιστικό πλαίσιο με τη συμμετοχή όλων και δη των μαθητών θα είχε ως αποτέλεσμα την τήρησή του.

Πολύ σημαντικό εύρημα η έλλειψη επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, λόγω μεγάλης ηλικίας. *ΟΜ1 «Να γίνεται η διδασκαλία από νεότερους εκπαιδευτικούς...»* Μείωση του μέσου όρου ηλικίας των εκπαιδευτικών. Επιμόρφωσή τους σε σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας ώστε να παρακινούνται οι μαθητές και αξιολόγησή του έργου που γίνεται στο σχολείο ώστε να υπάρχει βελτίωση. *ΥΠ2 « ... δεν χρησιμοποιούνται και τα υπάρχοντα εργαστήρια από όλους τους εκπαιδευτικούς.»* Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, λοιπόν, απάντησε ότι θα ήθελαν οι καθηγητές να διδάσκουν με ευχάριστη και φιλική διάθεση, χωρίς να δίνουν την εντύπωση ότι εξαναγκάζονται να παρέχουν τις υπηρεσίες τους. Όταν υπάρχει αρνητική διάθεση από πλευράς των καθηγητών δημιουργεί αντίστοιχα συναισθήματα και στους μαθητές που δείχνουν απροθυμία να προσπαθήσουν περισσότερο και να αφομοιώσουν τη γνώση που τους παρέχει το σχολείο.

Στην τρίτη ερώτηση, ρωτήθηκαν για το αν πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές από την πολιτεία για να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι απόψεις τους για το ρόλο της πολιτείας στην αναβάθμιση των σχολείων, στον πίνακα συγκεντρώνονται επίσης προς τα δεξιά και κινήθηκαν κυρίως γύρω από τη χρηματοδότηση για την υλοποίηση των αλλαγών που ανέφεραν παραπάνω. Τον καλύτερο σχεδιασμό και προγραμματισμό απ' την πλευρά της πολιτείας για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τη γνώμη των μαθητών οι οποίοι είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι. Την καλύτερη και έγκαιρη οργάνωση του κάθε σχολικού έτους με την τοποθέτηση εκπαιδευτικών απ' την αρχή του σχολικού έτους. ΟΜ3 «... Σε μαθήματα γενικής παιδείας και Προσανατολισμού υπήρχαν κενά, αλλάξαμε μέχρι και τέσσερις εκπαιδευτικούς ....,οριστικοποιήθηκε η τοποθέτηση εκπαιδευτικών και το πρόγραμμα τον Οκτώβριο...». ΟΜ5 «...πρέπει να γίνεται προγραμματισμός και οργάνωση της επόμενης σχολικής χρονιάς από τον προηγούμενο Ιούνιο...».

Η πολιτεία πρέπει να λάβει υπόψη την αποστασιοποίηση των μαθητών από το θεσμό του Λυκείου όπως λειτουργεί σήμερα και να προχωρήσει σε ουσιαστικές αλλαγές.

Να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε σχολική μονάδα να τροποποιεί και να ρυθμίζει, σε κάποιο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό, ώστε το Λύκειο να είναι ελκυστικό για αυτούς, αφού θα ικανοποιούνται οι ανάγκες τους. Να δοθεί δηλ. μια μορφή αυτονομίας στη σχολική μονάδα και να μην εφαρμόζονται τα ίδια συγκεντρωτικά προγράμματα για όλους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1. Σύνοψη βασικών αποτελεσμάτων

Από τη διερεύνηση των απόψεων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το επίπεδο ικανοποίησης στο θεσμό του Γενικού Λυκείου, αποτυπώνεται η θετική τους διάθεση τους απέναντι στο θεσμό του σχολείου, φαίνεται να αποδέχονται το θεσμό, κάτι που υποδεικνύει ότι υπάρχει η βασική προϋπόθεση για να αισθανθούν ικανοποίηση. Επισημαίνουν όμως σημεία που χρήζουν αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται στο θεσμό του Γενικού Λυκείου, για να καταστεί ελκυστικό στο μαθητικό πληθυσμό και προτείνουν αλλαγές.

Συνοψίζονται στη συνέχεια τα συμπεράσματα ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ποιο είναι το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία στο Γενικό Λύκειο καταλήγουμε στα παρακάτω:

Ως προς το βαθμό ικανοποίησης, οι μαθητές του Λυκείου ένας στους δύο δηλώνει ότι δεν είναι ικανοποιημένος απ' την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου. Μόνο το 51% δηλώνουν ικανοποίηση, ενώ το υπόλοιπο 49 % ότι δεν είναι ικανοποιημένοι.

- Σχετικά με την ικανοποίηση που βιώνουν οι μαθητές απ' τη μαθησιακή διαδικασία και τη διδασκαλία προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων που παρακολουθούν, την ενθάρρυνση αλλά και από τις ευκαιρίες της τους παρέχονται προκειμένου να συμμετέχουν. Θεωρούν ότι ο χρόνος που απαιτείται είναι δυσανάλογος με την ποσότητα της διδασκόμενης ύλης ώστε, να μην είναι αρκετός για την εμπέδωσή της. Επιθυμούν βελτίωση της με αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας, εφαρμογή σύγχρονων και πολλαπλών παιδαγωγικών μεθόδων. Λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο των μαθητών με ομαδική, όσο και η εξατομικευμένη διδασκαλία, καλύπτοντας τις ανάγκες των μαθητών, δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους ώστε να δημιουργείται θετικό κλίμα και θετική ψυχολογία για να παρακινείται το ενδιαφέρον τους για ανακάλυψη της γνώσης, για πρακτικά θέματα που θα τους απασχολήσουν στην ενήλικη ζωή τους και όχι στείρα γνώση με τον τυπικό τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζεται.

- Γενικά οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από το κλίμα που επικρατεί κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής στο Λύκειο διότι βιώνουν πίεση και μεγάλο φόρτο εργασίας. Παράλληλα παρακολουθούν ένα άλλο πρόγραμμα αυτό των φροντιστηριακών μαθημάτων.

Καταφεύγουν σε φροντιστηριακά μαθήματα εκτός σχολείου, για απόκτηση επιπλέον γνώσεων και εφοδίων για να ανταποκριθούν στο επίπεδο των θεμάτων στις Πανελλαδικές εξετάσεις.

- Θεωρούν ότι ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας που έχει δοθεί στο Λύκειο έχει αποδυναμώσει την εκπαιδευτική, παιδαγωγική και κοινωνιοποιητική διάσταση του. Οι μαθητές θεωρούν το Λύκειο ως το θεσμό αυτό της πολιτείας, που θα τους είναι τυπικά μόνο χρήσιμος για να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός ότι απουσιάζουν μεγάλο χρονικό διάστημα από το σχολείο κάνοντας χρήση του δικαιώματος απουσιών που τους δίνει το θεσμικό πλαίσιο, είναι μια σημαντική ένδειξη, ότι το Λύκειο απαξιώνεται, δεν είναι ελκυστικό για τους μαθητές, δεν καλύπτει τις ανάγκες τους, καθώς προτιμούν ουσιαστικά να παρακολουθούν έναν άλλο θεσμό αυτό του φροντιστηρίου, προκειμένου να πετύχουν το βασικό τους στόχο που είναι η είσοδός τους σε κάποια Πανεπιστημιακή σχολή.

- Ως προς τις ενδοσχολικές σχέσεις και συγκεκριμένα αυτές μεταξύ των συμμαθητών, είναι καλές. Δηλώνονται μεμονωμένες συγκρουσιακές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών στο σχολείο τους, οι οποίες όμως είναι ελεγχόμενες. Αισθάνονται φιλικά με τους περισσότερους συμμαθητές του σχολείου σε ποσοστό 62,2%. Συνεργάζονται καθώς αναφέρουν ότι βοηθούνται όταν συναντούν δυσκολίες στα μαθήματα. Επηρεάζεται η κοινωνικοποίηση τους και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Όσον αφορά τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, το 58,5% των μαθητών γενικά χαρακτηρίζει καλές τις σχέσεις τους με το σύλλογο των καθηγητών. Όταν όμως εξειδικεύονται οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, το 77% διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τα προβλήματα τους. Δεν επιβεβαιώνονται οι προσδοκίες τους θεωρούν σε ποσοστό 60,5%, ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους συμπαραστέκονται και να τους παρέχουν βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων τους και να τους κατανοούν. Όμως νοιώθουν ότι δεν τους εκτιμούν και δεν τους αποδέχονται. Πιστεύουν ότι δεν συνεργάζονται αρμονικά και ότι δεν είναι δίκαιο μαζί τους, Σε αυτό το επίπεδο χαρακτηρίσουν τη σχέση τους κακή έως μέτρια. Τελικά οι μαθητές καταλήγουν ότι οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, είναι κακές έως μέτριες σε ποσοστό 45,9%, έναντι 32,2 % που τις χαρακτηρίζουν καλές έως πολύ καλές.

- Διατύπωσαν την πεποίθηση ότι απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού με αναπροσαρμογή της διδασκαλίας στηριζόμενη σε σύγχρονες μεθόδους παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής προσέγγισης των μαθητών, νέα διδακτικά περιβάλλοντα, χρήση νέων τεχνολογιών αλλά και τη συναισθηματική τους κάλυψη λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Για να αλλάξουν όμως χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συνεχή αξιολόγηση, για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στις σχολικές μονάδες.

- Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι, η μεγάλη διαφορά ηλικίας μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά την επικοινωνία τους καθώς ο μέσος όρος ηλικίας του εκπαιδευτικού πληθυσμού είναι πλέον μεγάλος.

Οι απόψεις που κατέθεσαν οι μαθητές ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ποια η επίδραση της επίδοσης, στη στάση των μαθητών απέναντι στα εκπαιδευτικά δρώμενα και τη γνώση που παρέχεται στο Γενικό Λύκειο παρατίθενται παρακάτω.

- Ως προς την αρέσκεια και τη δυσχέρεια των μαθημάτων που διδάσκονται στο Λύκειο, αποδίδεται στο αν το μάθημα είναι ενδιαφέρον ή όχι. Σε μεγάλο βαθμό θεωρούν το μάθημα των Μαθηματικών ως πιο ελκυστικό στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους (43,5%) αλλά παράλληλα το πιο δύσκολο. Δύσκολο θεωρείται και το μάθημα της Έκθεσης. Δηλώνουν θετικά προσκείμενοι στα θετικά μαθήματα και αρνητικά στα θεωρητικά. Η επίδοση δεν επηρεάζει τους λόγους που κάποια μαθήματα είναι αρεστά ή όχι. Επηρεάζει όμως τους λόγους που οι μαθητές δυσκολεύονται στα μαθήματα. Οι μαθητές με χαμηλότερη επίδοση θεωρούν ότι οι λόγοι αυτοί, είναι η απουσία μελέτης και η έλλειψη κατανόησης που οδηγεί στην αδιαφορία.

- Οι σχολικές επιδόσεις καθορίζουν τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Η χαμηλή επίδοση καθορίζει την κακή σχέση με όλους τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τις υψηλές επιδόσεις. Οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, παρουσιάζουν αρνητικές συμπεριφορές, ενώ οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις, θετικές συμπεριφορές. Η αρέσκεια προς το σχολείο και η επίδοση είναι ανάλογα ποσά. Οι μαθητές με κακή επίδοση εκδηλώνουν μια γενική δυσαρέσκεια για το σχολείο, δηλώνουν ότι στο σχολείο δεν τους αρέσει «Τίποτα».

- Η σχολική επίδοση δεν καθορίζει τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών.

Στη συνέχεια, τα συμπεράσματα ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ποιες είναι οι κυριότερες αλλαγές που προτείνουν οι μαθητές ώστε το σχολείο να καταστεί πιο ελκυστικό για αυτούς.

Μέσα στο πλαίσιο της παρούσας προσπάθειας διερευνώντας τις απόψεις των μαθητών σε Γενικά Λύκεια σχετικά με τις αντιλήψεις αυτών για τις πιθανές αλλαγές που μπορούν να συντελεστούν ώστε αυτό να γίνει πιο ελκυστικό για αυτούς επισημαίνονται σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρήζουν αλλαγών, κατά κάποιο τρόπο αξιολογούν τα σχολεία τους και προτείνουν αλλαγές για βελτίωσή στη λειτουργία του Λυκείου:

- Οι μαθητές θεωρούν ότι πρέπει να διερευνηθούν οι μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών για το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιθυμούν να έχουν ουσιαστικό ρόλο οι ίδιοι στα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου τους. Δηλαδή επιδιώκουν μια μορφή αυτονομίας στη σχολική μονάδα, ώστε να

δίνεται η δυνατότητα στους εμπλεκόμενους της κάθε σχολικής μονάδας, να τροποποιούν και να ρυθμίζουν, σε κάποιο βαθμό το πρόγραμμα του σχολείου τους, παρακάμπτοντας το αναλυτικό πρόγραμμα που υπαγορεύεται από το Υπουργείο Παιδείας το οποίο είναι κοινό για όλους. Να σχεδιάζονται δράσεις, από τους εκπαιδευτικούς, με την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, ώστε με αυτορρύθμιση και αναστοχασμό να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Να δημιουργηθεί στο Λύκειό τους ενδιαφέρον και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον όπου θα υλοποιούνται ευχάριστα, οι δράσεις που οι ίδιοι, θα έχουν επιλέξει για να ικανοποιήσουν ενδιαφέροντα τους, γνωσιακές, συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες, ώστε να προάγεται η ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Να δρουν μέσα σε ένα ευχάριστο και γεμάτο ενδιαφέροντα περιβάλλον, ώστε να αγαπήσουν το σχολείο και να γίνει ελκυστικό για αυτούς.

- Αναπροσαρμογή των θεματικών ενοτήτων που διδάσκονται, αλλαγή και εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων με πιο σύγχρονα θέματα, για να μπορούν να παρακολουθήσουν και να καταλάβουν τις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία, καλύπτοντας τους προβληματισμούς των μαθητών που προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό συγκείμενο που τους περιβάλλει. Επιπλέον αυτό μπορεί να επιτευχθεί και με την ύπαρξη ειδικού συμβουλευτικού και επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και ειδικούς για αντίστοιχα θέματα) για την ενημέρωσή τους και την επίλυση προσωπικών και κοινωνικών ζητημάτων και προβλημάτων που τους απασχολούν.

- Τα «εγκεκριμένα» από την πολιτεία σχολικά εγχειρίδια δεν κρίνονται από τους ίδιους τους μαθητές ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και αποτελεσματικά. Αρκετά συχνά είναι κακογραμμένα κι ελλιπή, παρέχοντας παρωχημένες γνώσεις, που με τη μορφή ή το αποσπασματικό περιεχόμενό τους δεν κινητοποιούν επαρκώς το μαθητή. Ταυτίζονται με τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής και την εξεταστέα ύλη, με αποτέλεσμα να μετατρέπεται από μέσο μελέτης κι έρευνας σε σκοπό της μάθησης και να επιδιώκεται η απομνημόνευση του περιεχομένου του. Αναγκάζονται να καταφεύγουν σε βοηθητικά βιβλία που είναι πιο μεθοδικά και καλογραμμένα. Από την παρατήρησή μας διαπιστώνουμε ότι το Υπουργείο ζητά κατά διαστήματα την ποσότητα της ύλης που έχει διδαχθεί σε κάθε σχολείο, χωρίς να έχει ασχοληθεί ποτέ κανείς με τον αν αυτή η διδαχθείσα ύλη έχει γίνει κτήμα των μαθητών ή υπάρχουν κενά σε αρκετούς μαθητές. Αυτό διαπιστώνουν οι μαθητές ότι οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις επειδή δεν έχουν ενδιαφέρον για το μάθημα και επειδή συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση μαθημάτων.



- Βελτίωση των εγκαταστάσεων και εκσυγχρονισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού των σχολείων. Πολλά σχολεία λειτουργούν σε κτίρια που είχαν σχεδιαστεί για άλλες εποχές.
- Επιθυμούν καλύτερη οργάνωση και προγραμματισμό του διδακτικού έτους με την έγκαιρη τακτοποίηση των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει κάλυψη των κενών του εκπαιδευτικού προσωπικού από την αρχή της χρονιάς, και όχι εναλλαγή εκπαιδευτικών ακόμη και μέχρι τέλος Οκτωβρίου.
- Ένα πολύ σημαντικό εύρημα της μελέτης μας αποτελεί η απαίτηση των μαθητών για ανανέωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, με νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς, γιατί υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας και κατανόησης.
- Οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι για την υλοποίηση των αλλαγών απαιτείται αύξηση της χρηματοδότησης από την πολιτεία.
- Και οι μαθητές όμως επιρρίπτουν ευθύνη και στους ίδιους για προβληματικές συμπεριφορές, αδιαφορία και ανωριμότητα που χαρακτηρίζει την ηλικία τους. Πρέπει να συνεισφέρουν και οι ίδιοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια.

## 6.2. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διευκρινιστεί πόσο ικανοποιημένοι είναι οι μαθητές από την εκπαιδευτική διαδικασία και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στο Γενικό Λύκειο και το φάσμα των αλλαγών που προτείνονται να επιτελεστούν σε σχολικό επίπεδο, ώστε το Γενικό Λύκειο να καταστεί ελκυστικό για τους μαθητές.

Οι απόψεις των μαθητών για το σχολείο, φαίνονται αρκετά συντηρητικές εάν συσχετιστούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όμως γενικά οι μαθητές της παρούσας έρευνας φαίνεται να αποδέχονται το θεσμό του σχολείου σε πολύ μεγάλο βαθμό ως έχει, και περιορίζονται σε βελτιώσεις που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην έρευνα μας ένας στους δύο μαθητές των σχολείων μας δε νιώθει ικανοποίηση για το σχολείο του. Μόνο το 51% δηλώνουν ικανοποίηση, ενώ το υπόλοιπο 49 % ότι δεν είναι ικανοποιημένοι.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα τη έρευνας μας με τα αποτελέσματα της Πανελλήνιας έρευνας του 2018του ΕΠΨΥ, όπου τρεις στους 5 εφήβους (60,0%) απαντούν ότι τους αρέσει το σχολείο και ένας στους 9 (11,2%) ότι δεν του αρέσει καθόλου, διαπιστώνουμε ότι αυξάνεται

το ποσοστό των μαθητών που δεν ικανοποιούνται απ'το σχολείο. Ανησυχητικό είναι το γεγονός, καθώς όντως κάθε χρόνο τα πράγματα γίνονται χειρότερα σχετικά με την αρέσκεια των μαθητών για το σχολείο. Διαχρονικά, από το 1998 στο 2018, το ποσοστό των εφήβων που αναφέρουν ότι δεν τους αρέσει καθόλου το σχολείο σχεδόν διπλασιάζεται από 5,9% σε 11,2% με την αυξητική πορεία να είναι εντονότερη από το 2002 στο 2006. (Έρευνα ΕΠΙΨΥ, 2018).

Η πλειονότητα, επίσης των μαθητών που συμμετείχε στην έρευνά μας, αναγνώρισε ότι στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, η σχολική εμπειρία ήταν πιο ευχάριστη, ενώ με το πέρασμα των χρόνων και καθώς οι απαιτήσεις αυξάνονταν, αισθάνονται πίεση. Η ικανοποίηση από το σχολείο μειώνονταν σημαντικά με την ηλικία των εφήβων. Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με αυτά της έρευνας του ΕΠΙΨΥ το 2018 ένας στους 3 μαθητές νιώθει πιεσμένος από το σχολείο, σε υψηλότερο ποσοστό τα κορίτσια από ό,τι τα αγόρια (34,8% και 28,7%, αντίστοιχα). Μεγαλύτερη πίεση από το σχολείο αναφέρουν οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου σε σύγκριση με εκείνους του Δημοτικού. Στην έρευνά μας δεν διαχωρίστηκαν οι απόψεις του δείγματος ως προς το φύλο.

Η ταύτιση του σχολείου κυρίως με την επίδοση στα μαθήματα και τους βαθμούς και την επιτυχία ή όχι στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή την απόκτηση του απολυτηρίου τίτλου, ασκεί πίεση στους εφήβους με αποτέλεσμα να παραβλέπεται η σπουδαία «δουλειά» του σχολείου που σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση των εφήβων. Δυστυχώς οι έφηβοι μαθητές απορρίπτουν το σχολικό περιβάλλον (καθηγητές και συμμαθητές) το οποίο συμβάλλει όχι μόνο στην ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού, αλλά και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Η έρευνα, που διεξήγαγε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O., 2016) κατέδειξε πως η ικανοποίηση στο σχολείο, μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μικρότερες ηλικίες προσαρμόζονται πιο εύκολα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι έφηβοι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του σχολείου φαίνεται ότι δείχνουν λιγότερο ενθουσιασμό και κρατούν αρνητική στάση απέναντι στα σχολικά δρώμενα. Νιώθοντας πολύ εύκολα πλήξη και ανία οι νεαροί μαθητές αναζητούν εμπειρίες που θα τους διεγείρουν το ενδιαφέρον και θα τους κινήσουν την περιέργεια. Ως εκ τούτου, δείχνει πιθανό να αντιδρούν αρνητικά σε μία καθημερινή σχολική ρουτίνα που επαναλαμβάνεται χωρίς να εστιάζει στα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των νέων (Murberg & Bru, 2007).

Στη μελέτη μας, οι μαθητές θεωρούν ότι το Λύκειο έχει καθαρά εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα, το παρακολουθούν μόνο για τυπικούς λόγους. Αυτό όμως αποδυναμώνει την εκπαιδευτική, παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική διάσταση του. Οι μαθητές παρακολουθούν

παράλληλα άλλα μαθήματα, φροντιστηριακά. Είναι δύσκολο να παρακολουθούν και το σχολείο, αισθάνονται μεγάλη πίεση, γι' αυτό επιλέγουν να παρακολουθούν μόνο φροντιστήριο, απουσιάζουν απ' το σχολείο απαξιώνοντάς το τελείως. Αυτό το εύρημα, συμφωνεί απόλυτα με στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου που δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα [www.esos.gr](http://www.esos.gr) σχετικά με την επαναλειτουργία των σχολείων λόγω «πανδημίας κορωνοϊού» την πρώτη ημέρα έναρξης των Γυμνασίων και της Α' και Β' Λυκείου: «Στα Γυμνάσια κατά Μέσο Όρο προσήλθε το 75 με 80% των μαθητών στην Α' και Β' Λυκείου επανήλθε στο σχολείο το 55 με 60%. Όσον αφορά τη Γ' Λυκείου σήμερα μετά από μια εβδομάδα επαναλειτουργίας, η εικόνα ήταν απελπιστική σε πολλά Λύκεια, καθώς υπήρχαν τάξεις που είχαν από μηδέν έως και 5 μαθητές. Την πρώτη ημέρα επαναλειτουργίας της Γ' Λυκείου προσήλθε στα σχολεία το 60% των μαθητών σύμφωνα με δηλώσεις της υπουργού Παιδείας. Η προσέλευσή τους σχετιζόταν ακριβώς με τις τυπικές διαδικασίες που πρέπει να διεκπεραιώσουν προκειμένου να συμμετάσχουν στις Πανελλαδικές εξετάσεις και συγκεκριμένα για να επιβεβαιώσουν και να υπογράψουν την Αίτηση-Δήλωση για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις και στη συνέχεια αποχωρούσαν.» (Πηγή [www.esos.gr](http://www.esos.gr)) ([https://www.esos.gr/arthra/67689/\\_protes-ektimiseis-den-pigan-sholeio-4-stoys-10-mathites-kai-v-lykeioy-kai-2-stoys-10](https://www.esos.gr/arthra/67689/_protes-ektimiseis-den-pigan-sholeio-4-stoys-10-mathites-kai-v-lykeioy-kai-2-stoys-10)  
<https://www.esos.gr/arthra/67563/protes-ektimiseis-50-60-mo-i-symmetohi-ton-mathiton-tis-g-lykeioy-stin-epanaleitoyrgia>)

Και από τη δική μας παρατήρηση διαπιστώνεται ότι η προσέλευση των μαθητών του Λυκείου το χρονικό διάστημα πριν τις εξετάσεις είναι απογοητευτική.

Μείζον θέμα και άξιο προσοχής, το θέμα των απουσιών των μαθητών του Λυκείου απ' το σχολείο και κυρίως αυτών της Γ' Λυκείου το χρονικό διάστημα πριν τη διαδικασία των Πανελλαδικών εξετάσεων. Ταυτίζονται οι απόψεις και στο απόσπασμα του άρθρου που ακολουθεί «Δίνεται η εντύπωση ότι η παρακολούθηση στο σχολείο είναι μη απαραίτητη, ότι το σχολείο απαξιώνεται όλο και πιο πολύ και από την άλλη οι γονείς και οι μαθητές επενδύουν όλο και περισσότερο στις ιδιωτικές παροχές έξω από το σχολείο. Έχουμε αντιστροφή των προτεραιοτήτων: αυτό που θα έπρεπε να είναι το βασικό γίνεται πλέον βοηθητικό και αντίστροφα. Το πιο ανησυχητικό όμως είναι ότι δημιουργείται πλέον η εντύπωση σε γονείς και μαθητές ότι η παρακολούθηση στο σχολείο είναι προαιρετική και μη απαραίτητη, ενώ η εκτός σχολείου προετοιμασία υποχρεωτική και απαραίτητη». (Καλλιεργείται η επικίνδυνη αντίληψη ότι το σχολείο είναι μη απαραίτητο - Πηγή [iPaidia.gr](http://iPaidia.gr), 2018) (<https://www.ipaidia.gr/paideia/kalliergeitai-i-epikindini-antilipsi-oti-to-sxoleio-einai-mi-aparaitito>)

Επιβεβαιώνεται επίσης και από έτερο άρθρο στην καθημερινή όπου ένα μήνα πριν τις εξετάσεις οι μαθητές κάνοντας χρήση των απουσιών που τους δίνεται το δικαίωμα απ' το θεσμικό πλαίσιο να χρησιμοποιήσουν, ξεχνούν τελείως το σχολείο και επιστρέφουν μόνο για τη διεξαγωγή των εξετάσεων. Στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας για το σχολικό έτος 2015-16, δείχνουν ότι από τους 100.689 μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου, τον Απρίλιο 38102 μαθητές πραγματοποίησαν έως 50 απουσίες (ώρες), 17765 μαθητές από 50-100 απουσίες και 346 μαθητές πάνω από 100 απουσίες (ώρες). (<https://www.kathimerini.gr/903622/article/epikairothta/ellada/adeia-ta-lykeia-logw-apoysiwn-ena-mhna-prin-tis-e3etaseis>.) Πρόκειται για απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που όλοι οι υπουργοί διαχρονικά επιβεβαιώνουν αλλά κανείς δεν επιχειρεί ουσιαστική αλλαγή παρά μόνο μικροπαρεμβάσεις, υπό το φόβο αντιδράσεων από γονείς και μαθητές.

Πρέπει όμως να ληφθεί σοβαρά υπόψη όλο αυτό που συμβαίνει από την πολιτική εκπαιδευτική ηγεσία σχετικά με την απαξιοτική αντιμετώπιση των μαθητών προς το Λύκειο, γεγονός που μας προβλημάτισε έντονα και γι' αυτό ασχοληθήκαμε με αυτή τη μικρή έρευνα βάζοντας ένα μικρό λιθαράκι στην αλλαγή που πρέπει να γίνει ώστε το Λύκειο να γίνει ενδιαφέρον και ελκυστικό για τους μαθητές. Όπως αναφέρουν οι Simmons et al., και Kleine et al., 2016. Ακόμα όμως κι αν παρουσιαστούν εμπόδια, αυτά δεν θα πρέπει να θεωρηθούν δυσκολίες, αλλά ευκαιρίες για τις προτεινόμενες μεταρρυθμίσεις στη σχολική λειτουργία.

Στην έρευνα μας οι μαθητές μας αναφέρουν ότι δεν έχουν οι ίδιοι καμιά συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου, κανείς δεν ζητά την άποψή τους, τους προβληματισμούς τους για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, την επιλογή των θεματικών ενοτήτων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, τα μαθήματα που διδάσκονται, τα γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν. Αυτό αντιβαίνει με την βιβλιογραφία όπου θεωρείται ότι η γνώση που αποκτάται με πρωτοβουλία των μαθητών αφομοιώνεται πολύ πιο εύκολα και δημιουργεί ερεθίσματα για περαιτέρω έρευνα (Holt, 2013). Οι αλλαγές λοιπόν που χρειάζονται να γίνουν θα είναι αποτελεσματικές, εάν απορρέουν από την άποψη που έχουν οι μαθητές για τη σχολική πράξη και από τον τρόπο που προσεγγίζουν οι ίδιοι τη σχολική πραγματικότητα (Hoy, 2001, Kehoe, 2015). Το βασικό είναι οι μαθητές να έχουν λόγο στις όποιες αλλαγές, ώστε να υλοποιηθεί η έννοια της δημοκρατικής συμμετοχής τους και να δοθεί η ευκαιρία να ακουστεί η φωνή τους και τότε οι μαθητές θα διαχειριστούν συλλογικά τα δεδομένα που θα επιφέρουν τις αλλαγές που οι ίδιοι επιθυμούν, αφού οι ίδιοι θα έχουν επιλέξει. Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι υποχρέωση του σχολείου, από καθαρά παιδαγωγική και κοινωνική σκοπιά,

είναι να ικανοποιεί, κατά το δυνατόν στον μέγιστο βαθμό, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τόσο του ανθρώπου όσο και της κοινωνίας, προς όφελος και των δύο και όχι σε βάρος του ενός από τους δύο. Κωνσταντίνου (2015).

Συμφωνούν τα αποτελέσματα της έρευνας μας με την ευρέως αποδεκτή παραδοχή ότι το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει δυσλειτουργίες στην οργάνωση και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι οποίες αναμφίβολα επιβαρύνουν τον παιδαγωγικό και διδακτικό χαρακτήρα του και επομένως το οδηγούν σε πορεία απόκλισης, τουλάχιστον από τις παιδαγωγικές του προδιαγραφές και επιδιώξεις και ότι υποχρέωση του σχολείου, από καθαρά παιδαγωγική και κοινωνική σκοπιά, είναι να ικανοποιεί, κατά το δυνατόν στον μέγιστο βαθμό, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τόσο του ανθρώπου όσο και της κοινωνίας, προς όφελος και των δύο και όχι σε βάρος του ενός από τους δύο (Κωνσταντίνου, 2015).

Κρίνεται επιβεβλημένη από τη μελέτη μας η αλλαγή στη λειτουργία του Λυκείου ως προς την άρτια οργάνωση των εργαστηρίων τους, ώστε να συνδέεται η θεωρία με την εφαρμογή στην πράξη. Επανακαθορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι έκριναν ότι πρέπει να δίνονται ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Θεώρησαν επιβεβλημένο να αποφεύγεται ο δασκαλοκεντρισμός και να επικρατήσει ο εποικοδομητικός κι ουσιαστικός διάλογος και η ομαδοσυνεργατικότητα. Ο μαθητής να μην γίνεται απλός δέκτης αναφομοιώτων γνώσεων, αλλά να εκπαιδευτεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών, να αποκτήσει κριτική σκέψη, να αποκτήσει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες μέσα στο σχολείο, και όχι να διδάσκεται απλά συγκεκριμένη ύλη, όπως αναφέρεται από θεωρίες και ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο θεωρητικό μέρος.

Η εισαγωγή αλλαγών είναι αναπόφευκτη. Οι αλλαγές είναι θεμιτές και οδηγούν στην εξέλιξη των οργανισμών. (Πασιαρδής, 2004). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υποδεικνύεται, ότι η επιτυχία μιας αλλαγής προϋποθέτει σωστή διαχείριση της με μεταβατικά στάδια, για τους φορείς της αλλαγής που εμπλέκονται αλλά και των δυνάμεων που αντιστέκονται. Στην προκειμένη περίπτωση, οι μαθητές πρέπει να ερωτηθούν, να είναι αυτοί που θα αναλάβουν την ευθύνη να προσδιορίσουν τους τρόπους για τις αλλαγές, που θα καταστήσουν το σχολείο τους ελκυστικό αλλά και αποτελεσματικό.

Βασικό πυλώνα μέτρησης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών συνιστά η ικανοποίηση που επιδεικνύουν οι μαθητές από τη σχολική διαδικασία και από την εμπλοκή τους στη διδακτική πράξη (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007).

Υπάρχει ταύτιση απόψεων και σχεδόν απόλυτη συμφωνία των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις ομάδες των συμμετεχόντων, που αφορούν την ικανοποίηση των ερωτηθέντων από το σχολικό περιβάλλον και τα στοιχεία που θα ήθελαν να έχει το σχολείο ώστε τα συναισθήματα που βιώνουν μέσα σε αυτό να είναι ευχάριστα.

Ταυτίζονται τα ευρήματά μας με την δασκάλα Rita Pierson η οποία υποστηρίζει ότι αν κάνουμε κάθε μαθητή να πιστέψει στην αξία του και αν μας αισθάνεται μόνιμο υποστηρικτή και όχι απλό κριτή, μπορούμε να κάνουμε τη διαφορά στη ζωή του. ([https://www.ted.com/talks/rita\\_pierson\\_everykid\\_needs\\_a\\_champion](https://www.ted.com/talks/rita_pierson_everykid_needs_a_champion).)

Συμφωνεί και ο Ματσαγγούρας, 2000, όσον αφορά τους μαθητές, σύμφωνα με τη Θετική Ψυχολογία, η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους μέσω της βελτίωσης της λειτουργικότητάς τους και της εν γένει ψυχικής και πνευματικής υγείας τους. Στο επίκεντρο δεν πρέπει να βρίσκονται τα προβλήματα, τα οποία επιζητούν λύση, αλλά τα θετικά και η αναγωγή τους σε πρωτεύοντα στοιχεία της καθημερινότητας.

Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν βιώνουν ευχάριστα συναισθήματα και η ότι η θετική εκπαίδευση μειώνει το άγχος και αυξάνει την αυτοεκτίμηση. Οι μαθητές αναφέρουν ότι μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι ευτυχισμένοι. Στο Βασίλειο του Bhutan που θεωρείται ότι έχει τους πιο ευτυχισμένους ανθρώπους, εφαρμόζουν το πρόγραμμα της θετικής εκπαίδευσης και το έχουν ονομάσει Ακαθάριστο εθνικό προϊόν ευτυχίας. (<https://www.youtube.com/watch?v=ogr1dkDhpGo>).

Τα ευρήματα της έρευνας μας, σχετικά με τη διερεύνηση των μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών όλων των μαθητών για το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επιθυμίας τους να έχουν ουσιαστικό ρόλο οι ίδιοι στα εκπαιδευτικά δρώμενα του σχολείου τους. Δηλαδή η επιδίωξη μια μορφή αυτονομίας στη σχολική μονάδα, ώστε να σχεδιάζονται δράσεις, από τους εκπαιδευτικούς, με την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, ώστε με αυτορρύθμιση και αναστοχασμό να επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, με υλοποίηση των δράσεων που οι ίδιοι, θα έχουν επιλέξει, ευχάριστα, για να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντα τους, γνωσιακές, συναισθηματικές και νοητικές ανάγκες, ώστε να προάγεται η ψυχοκοινωνική προσαρμογή όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμφωνούν με τον Clarke, 2002, στη μελέτη του για τις αντιλήψεις των άμεσα εμπλεκόμενων και συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικών και μαθητών, όπου παρατηρεί πως οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι οι στόχοι που θέτει ένα σχολείο καθώς και ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαφορετικοί και όχι

η ενίσχυση των μαθητών του με σκοπό τα οφέλη προς τους ίδιους και την κοινωνία. Δύο μελέτες έχουν αναφέρει ότι οι σχολικές μονάδες καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων και καλύπτουν πολλούς τομείς των αναγκών όσον αφορά μόνο την παραγόμενη γνώση, με αποτέλεσμα να έχουν παραγκωνίσει το παιδί, ως το θεμελιώδες λίθο στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Creswell et al., 2011), γεγονός που επαληθεύεται από τους αυξημένους πόρους με πάνω από 1 δισεκατομμύριο ευρώ στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που στοχεύουν στη γνώση και όχι στη ψυχολογία των παιδιών.

Με αυτήν την άποψη συμβαδίζουν οι διάφορες κριτικές που αναφέρουν πως ο θεσμός του σχολείου συμβάλλει με ένα ξεχωριστό τρόπο στην κοινωνία, αλλά οι απόψεις των μαθητών στην παρούσα έρευνα, φανερώνουν την έλλειψη ικανοποίησης από αυτό. Δεν αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους ασχολούνται με την ενθάρρυνση και τη θετική ψυχολογία, θεωρώντας ότι δεν είναι εκπαιδευμένοι σε αυτό και γι' αυτό χρειάζεται επιμόρφωση. Επιζητούν την απασχόληση ειδικών επιστημόνων και συμβούλων στο χώρο του σχολείου. Συμφωνεί απόλυτα με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης ο Μαυρογιώργος Γ., 2011 και θεωρεί καταδικασμένη την εκπαιδευτική πολιτική που δεν προσανατολίζεται στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

Ο κάθε μαθητής είναι διαφορετική οντότητα με διαφορετική προσωπικότητα και διαφορετικές ανάγκες που επιζητεί να ικανοποιήσει, και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται στο σχολείο του. Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Howard Gardner έχει υποστηρίξει ότι υπάρχουν πολλές άλλες διαστάσεις της ανθρώπινης νοημοσύνης πέραν των λογικών και γλωσσικών ικανοτήτων με τις οποίες συνήθως ασχολούμαστε στο σχολείο. Κάποια παιδιά είναι προικισμένα στη μουσική, άλλα έχουν εξαιρετικές ικανότητες στην αντίληψη του χώρου (οι οποίες είναι απαραίτητες για τους αρχιτέκτονες και τους καλλιτέχνες), ή σωματικές/κινησθητικές ικανότητες (που χρειάζονται οι τεχνίτες, χειρουργοί, αθλητές) ή ικανότητες να δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους κ.λ.π. Τα σχολεία πρέπει να δημιουργούν το καλύτερο περιβάλλον για την ανάπτυξη των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους διαφορές.

Οι μαθητές μας καταλήγουν ότι οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, είναι κακές έως μέτριες σε ποσοστό 45,9%, έναντι 32,2 % που τις χαρακτηρίζουν καλές έως πολύ καλές. Όμως αυτό δημιουργεί επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία καθώς η έρευνα συμπεραίνει ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, έχει σχέση με την επιτυχία των μαθητών, αυτοπεποίθηση, καλές επιδόσεις. Οι θετικές σχέσεις και η υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών και τους δημιουργούν αίσθηση

ασφάλειας σχετικά με τη ζωή τους στο σχολείο, αυξάνεται το ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του σχολείου, μεταξύ των οποίων και ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Αντίθετα, οι κακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων δεν προάγει το μαθησιακό κλίμα και υπονομεύουν την ομαδοσυνεργατική λειτουργία του σχολικού γίνεσθαι. (Cassidy & Shaver, 1999, Pianta 1999, Birch and Ladd ,1997) ((Booker, 2004). Μπαμπάλης, 2012, Furrer και Skinner (2003).

Ένα σημαντικό εύρημα η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών λόγω της μεγάλης ηλικίας των εκπαιδευτικών. Δεν έχουμε βρει σε άλλη έρευνα παρόμοιο λόγο έλλειψης επικοινωνίας. Σε αρκετές έρευνες όμως διαπιστώνεται ότι η επικοινωνία είναι ένας σημαντικός παράγοντας της διάδρασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης και μείζονος σημασίας για τη μάθηση. Η επιτυχία ή όχι κάθε διδακτικής ή μαθησιακής συνδιαλλαγής καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης διδάσκοντα-διδασκόμενου (Σταμάτης, 2005, Αναγνωστοπούλου, 2005, Stone, 1999).

Οι μαθητές μας καταλήγουν ότι οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, είναι κακές έως μέτριες σε ποσοστό 45,9%, έναντι 32,2 % που τις χαρακτηρίζουν καλές έως πολύ καλές. Όμως αυτό δημιουργεί επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία καθώς η έρευνα συμπεραίνει ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, έχει σχέση με την επιτυχία των μαθητών, αυτοπεποίθηση, καλές επιδόσεις. Οι θετικές σχέσεις και η υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη ζωή των μαθητών και τους δημιουργούν αίσθηση ασφάλειας σχετικά με τη ζωή τους στο σχολείο, αυξάνεται το ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του σχολείου, μεταξύ των οποίων και ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Αντίθετα, οι κακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων δεν προάγει το μαθησιακό κλίμα και υπονομεύουν την ομαδοσυνεργατική λειτουργία του σχολικού γίνεσθαι. (Cassidy & Shaver, 1999, Pianta 1999, Birch and Ladd ,1997) ((Booker, 2004). Μπαμπάλης, 2012, Furrer και Skinner (2003).

Σύμφωνα με έρευνες σχετικά με την επίδοση και την εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχει διαφοροποίηση της μελέτης μας ως προς την σχέση της υλικοτεχνικής υποδομής, δεν φάνηκε να σχετίζεται με τη σχολική επίδοση στην έρευνα της Θεοδοσιάδου, 2013. Στην ίδια έρευνα, η ικανοποίηση από τον τρόπο διδασκαλίας σχετίζεται με την επίδοση στα Μαθηματικά και σε κάποιες τάξεις, με την επίδοση στη Γλώσσα. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν πως οι μαθητές θεωρούν ως πιο δύσκολα τα μαθήματα των Μαθηματικών και της Έκθεσης, μαθητές δε με χαμηλότερη επίδοση ότι οι λόγοι που δυσκολεύονται στα μαθήματα, είναι η απουσία μελέτης από τους ίδιους και η έλλειψη κατανόησης στη συνέχεια που οδηγεί στην



αδιαφορία. Αναγνωρίζουν δηλαδή και την δική τους ευθύνη για την μη ανταπόκρισή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στην έρευνα των Παπάνης & Γιαβρίμης (2007), επίσης οι μαθητές εστιάζουν στα ίδια μαθήματα, ως πιο δύσκολα και θεωρούν πως ο ισχυρότερος παράγοντας ειδικότερα της χαμηλής σχολικής επίδοσης είναι η προσωπικότητα του μαθητή και η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις σύγχρονες γνωστικές ανάγκες. Συμφωνούν τα αποτελέσματα της έρευνας μας και ως προς το δεύτερο παράγοντα. Βλέπουμε ότι επηρεάζει και τη συμπεριφορά των μαθητών και ειδικότερα οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, παρουσιάζουν αρνητικές συμπεριφορές, ενώ οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις, θετικές συμπεριφορές. Η αρέσκεια προς το σχολείο και η επίδοση είναι ανάλογα ποσά. Με δεδομένο ότι η σχολική ζωή στο Λύκειο συμπίπτει με την εφηβεία, στην προσπάθειά του ο νέος να διαχειριστεί τα νέα δεδομένα στις σχέσεις του με τους μεγαλύτερους του, τους συνομηλίκους του, ακόμα και με τον ίδιο του τον εαυτό, υιοθετεί στάσεις και συμπεριφορές αντιφατικές, ανομοιογενείς, συγκρουσιακές που θα καθορίσουν και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εξελιχθεί και η ενήλικη ζωή του (Κολαΐτης, 2012).

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης σχετικά με τις ενδοσχολικές σχέσεις παρουσιάζονται θετικά για το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού. με μικρές ελεγχόμενες συγκρουσιακές συμπεριφορές σε επίπεδο σχολείου. Συμφωνούν τα ευρήματά μας με το Ματσαγγούρα (2008) ότι πρωταρχική έγνοια των μελών μιας μαθητικής τάξης είναι να διασφαλίσουν την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων τους. Ακόμη διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία από το καλό κλίμα που δημιουργούν οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι μεταξύ τους δημιουργούν έναν ξεχωριστό κώδικα επικοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο προάγεται ένα κλίμα ισότητας (Jorgensen et al., 2012). Πέρα από αυτό, οι μαθητές με τη διατύπωση απόψεων μέσα στην τάξη ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή και παρακινούν και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στο να πράξουν το ίδιο, καθώς αναφέρουν ότι υπάρχει βοήθεια μεταξύ τους, όταν τη χρειάζονται.

Τέλος, η σωστή διαχείριση των σχολικών μονάδων και ο εκσυγχρονισμός του παρόντος συστήματος, πρέπει να ενταχθεί στις βασικές πρωτοβουλίες του Υπουργείου Παιδείας, οι μαθητές, μέσα από την αλλαγή στη λειτουργία του Γενικού Λυκείου, να είναι μέρος στην λήψη των αποφάσεων για ένα σχολείο που θα αποτελεί πόλο έλξης για τους ίδιους. Τέτοιου είδους αλλαγή θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη βαθύτερη αξία του σχολείου, τους αποτελεσματικούς τρόπους μάθησης, την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους και τη καλύτερη και πιο σωστή διαχείριση της

παραγόμενης γνώσης, σε κάθε της μορφή ώστε να μπορέσουν να προάγουν καλύτερα και ομαλότερα το πραγματικό σκοπό της παιδείας που το σχολείο προσφέρει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Οι μαθητές πιστεύουν ότι για την πραγματοποίηση των αλλαγών που προτείνονται απ' τους ίδιους, χρειάζεται αύξηση της χρηματοδότησης από την πολιτεία. Σε αυτό συμφωνούν και οι Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνάκη (2008), οι οποίοι θεωρούν ότι για να αναπροσαρμοστεί το σχολικό περιβάλλον και να μετατραπεί σε ένα σύγχρονο πεδίο γνώσης και αλληλεπίδρασης κρίνεται απαραίτητο να αυξηθεί σταδιακά ο προϋπολογισμός σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα. Για να καταστεί εφικτή η άρτια και σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, για να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, για να διενεργηθεί η – αναγκαία πια – αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, για να επιτευχθεί η μείωση του αριθμού μαθητών ανά τμήμα και για να μην υφίσταται η υποστελέχωση των εκπαιδευτικών δομών θεωρείται δεδομένη η αύξηση της χρηματοδότησης της παιδείας από την πλευρά της πολιτείας (Σπυροπούλου, Κόνταρης, Αντωνάκη, 2008).

Οι μαθητές δικαιούνται να απαιτήσουν αλλαγές, λειτουργώντας στο σχολείο, στο Λύκειο ως μια μικρή κοινωνία, αποκτώντας εφόδια μέσα απ' τη φοίτησή τους σε αυτό, για να ανταπεξέλθουν αργότερα ως ενήλικες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ως δυνατές προσωπικότητες και ενεργοί πολίτες. Επιπλέον, η διατύπωση των απόψεων από τη μεριά των μαθητών μπορεί να οδηγήσει και σε αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος (Αγγελίδης, 2013).

Το σχολείο είναι ένας από τους παράγοντες που διαμορφώνει την προσωπικότητα του εφήβου μαθητή καθώς η κοινωνία στην οποία ζει και μεγαλώνει ο κάθε έφηβος μπορεί να παίξει προστατευτικό ρόλο στην περαιτέρω πορεία του στην ζωή ή να τον εκθέσει σε μεγαλύτερους κινδύνους (Jessor, 2017).

### **6.3. Προτάσεις για βελτίωση – μελλοντική έρευνα**

Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής αυτής εργασίας, προτείνεται περαιτέρω διερεύνηση της λειτουργίας των μονάδων εκπαίδευσης, που έχει υιοθετηθεί στην Ελλάδα αλλά και το εξωτερικό, προκειμένου να αλλάξει, να βελτιωθεί η εικόνα της ποιότητας της καθημερινής ζωής των μαθητών που φοιτούν στα Λύκεια. Για την επιτυχή αυτή αλλαγή θα πρέπει να ακουστούν όσο το δυνατόν πιο δυνατά οι απόψεις των μαθητών για τα θέματα που τους απασχολούν στην εκπαιδευτική διαδικασία του Γενικού Λυκείου.

Είναι απαραίτητο να επιδιωχθεί η επίλυση των προβλημάτων, εφαρμόζοντας ριζοσπαστικές αλλαγές, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις που θέτουν οι μαθητές. Για την προσέγγιση των μαθητών, την προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους και την ενεργή συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα, απαιτείται να δοθεί βάρος στη γνωριμία των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών, στη βελτίωση του ψυχοκοινωνικού κλίματος της τάξης και του σχολείου, στη συνεργασία και ενιαία, κατά το δυνατόν, προσέγγιση των θεμάτων από όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον.

Μία έρευνα με μεγαλύτερο χρόνο διεξαγωγής, σε μεγαλύτερο δείγμα που θα κατανέμεται ισομερώς σε κάθε ηλικιακή ομάδα και σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης θα επιτρέψει τη διεξαγωγή συγκρίσεων ανάμεσα σε απόψεις των συμμετεχόντων, και θα αναδείξει περισσότερο τα σημεία που χρήζουν αλλαγών, ώστε η συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης αυτή του Γενικού Λυκείου να καταστεί ελκυστική για τους μαθητές.

Συνίσταται μελλοντικά η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου, από την εκπαιδευτική επιστημονική κοινότητα, εστιασμένο στα ελληνικά δεδομένα, για την διερεύνηση των απόψεων όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, με βασικότερη με αυτή των μαθητών. Το ζήτημα των πεποιθήσεων και των απόψεων που υπάρχουν στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος έχει απασχολήσει πολύ την σύγχρονη βιβλιογραφία, μόνο ως προς την επικρατούσα κατάσταση, ωστόσο δεν έχει διεξαχθεί καμία σημαντική έρευνα στον ελληνικό πληθυσμό που εμπλέκεται στην εκπαίδευση, που να διερευνώνται και να διαπιστώνονται τα ζητήματα και τα βαθύτερα προβλήματα που υπάρχουν στο ελληνικό σχολείο.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς και οι περιορισμοί της, επισημαίνουν τις μελλοντικές προοπτικές για την μελέτη του συγκεκριμένου θέματος.

Αρχικά, πρέπει να εξεταστεί η σχέση μεταξύ παραγόντων, για σύγχρονα διδακτικά περιβάλλοντα, που θα συνεισφέρουν στην λειτουργία του σχολείου, μέσα σε ένα ευχάριστο και παράλληλα αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον, έναντι των συμβατικών μοντέλων μάθησης των τρόπων διδασκαλίας.

Όλα αυτά θα ήταν σημαντικό να διερευνηθούν περαιτέρω σε μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί ο πολυδιάστατος παράγοντας της καινοτομίας στα σχολεία που υπάγονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω της χρήσης των μέσων Τ.Π.Ε. και αν υπάρχει κάποια συσχέτιση με την χρήση αυτών στη διαδικασία της μάθησης, έρευνα που θα επεκταθεί και σε άλλες ηλικιακές ομάδες, ώστε να υπάρχουν συγκριτικά αποτελέσματα μεταξύ των ομάδων. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα ήταν να

εξετασθεί αν οι μαθητές που συμμετέχουν στην τάξη, παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο θέλησης προς την κοινωνικοποίηση σε σχέση με τους υπόλοιπους. Κλείνοντας, πρέπει να επισημανθεί πως μία ενδιαφέρουσα μελλοντική κατεύθυνση του ερευνητικού ενδιαφέροντος θα ήταν να γίνει η διερεύνηση της σχέσης των διάφορων σχολικών περιβαλλόντων στην ελληνική επικράτεια, με την επιτυχία των μαθητών τους όταν αυτά ακολουθούν τις αρχές και τις οδηγίες, όπως αυτές ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας.

Τέλος, οι αντιλήψεις των μαθητών για ένα πιο ελκυστικό σχολείο, να ληφθούν σοβαρά υπόψη από την πολιτεία και οι φορείς εκπαίδευσης να μεριμνούν για την εισαγωγή και την εφαρμογή αλλαγών στα σχολεία, με ενδιαφέρον και σύγχρονο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό περιεχόμενο, λαμβάνοντας υπόψη τους ίδιους τους αποδέκτες της αλλαγής, τους μαθητές, μέσα από ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που θα προσελκύσουν τους μαθητές και πάλι σε ένα ευχάριστο σχολικό περιβάλλον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας, λοιπόν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο φαίνεται ότι αξιολογούν ως πολύ σημαντική τη δομή και την πορεία του υπάρχοντος σχολικού συστήματος. Σε πολλά σημεία θεωρείται όμως ότι το παρόν σύστημα έχει μείνει στάσιμο σε απόψεις που πλέον δεν ακολουθούν τις ανάγκες της σημερινής εποχής όπως απεικονίζεται και από τις απόψεις των ερωτηθέντων. Επιπρόσθετα, φανερόνεται ότι είναι εύκολο στους ερωτηθέντες να αποφασίσουν και να αντιληφθούν τις πιθανές αλλαγές που πρέπει να συντελεστούν για την όσο πιο ορθή λειτουργία του σχολείου στην καθημερινότητα του, πράγμα που τονίζεται από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Παρατίθενται παρακάτω κάποιες προτάσεις – αλλαγές που πιστεύεται ότι θα καταστήσουν το σχολείο πιο ελκυστικό για τους μαθητές και θα ανεβάσει το αίσθημα της ικανοποίησης που λαμβάνουν από αυτό.

- Αλλαγή προσέγγισης της γνώσης και του τρόπου διδασκαλίας με σύγχρονες μεθόδους για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Υπάρχουν πολλά πράγματα που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν για να προσδώσουν μεγαλύτερο νόημα στις σχολικές δραστηριότητες. Ένα από αυτά είναι να ενσωματώσουν τις δραστηριότητες αυτές μέσα σε κάποιο αυθεντικό πλαίσιο. Ένα είδος αυθεντικού πλαισίου είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο η δραστηριότητα αυτή συνήθως χρησιμοποιείται στην πραγματική ζωή. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην προφορική γλώσσα και επικοινωνία συμμετέχοντας σε συζητήσεις. Μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στο γραπτό λόγο με το να εμπλακούν στη σύνταξη μιας εφημερίδας της τάξης τους. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν Φυσική συμμετέχοντας σε μια συνθετική εργασία για το περιβάλλον της κοινότητας ή του σχολείου. Το σχολείο μπορεί να βρίσκεται σε επαφή με επιστήμονες της περιοχής και να τους προσκαλεί για συζήτηση ή να αφήνει τα παιδιά να τους επισκέπτονται στο χώρο δουλειάς τους.

- Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών, με ουσιαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αρχικά διαπιστωτική αξιολόγηση για εντοπισμό των προβλημάτων, στη συνέχεια διαμορφωτική και τελικά επιμόρφωση για τη βελτίωση των σημείων που θα προκύψουν ότι χρειάζονται αλλαγές. Ανανέωση εκπαιδευτικού προσωπικού ηλικιακά, νεότερους, σύγχρονους εκπαιδευτικούς που θα επικοινωνούν με τους μαθητές και θα κατανοούν τους μαθητές. Επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς που μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα προσεγγίζουν τους

μαθητές, και θα προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση. Για την προσέγγιση των μαθητών, την προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους και την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση απαιτείται να δοθεί βάρος στη βιωματική μάθηση. Όσο περισσότερο εμπλέκεται ο μαθητής βιωματικά στη διαδικασία μάθησης, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι η μάθηση. Ενιαία, κατά το δυνατόν, προσέγγιση των θεμάτων από όλους τους εκπαιδευτικούς κλπ. ΥΠ3 «...να κάνουν όλοι οι καθηγητές καλό μάθημα, να συζητούν μεταξύ τους και με το σχολικό σύμβουλο.... γιατί άλλοι καθηγητές μας δίνουν να καταλάβουμε και να μάθουμε και άλλοι όχι...». Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να δημιουργήσουν ενδιαφέροντα και απαιτητικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών. Παραθέτουμε κάποιες προτάσεις για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο:

- ✓ οι μαθητές να μην παραμένουν παθητικοί ακροατές για πολλή ώρα γιατί το μάθημα καθίσταται βαρετό
- ✓ η παράδοση του μαθήματος να γίνεται με πρακτικές δραστηριότητες, όπως πειράματα, παρατηρήσεις, συνθετικές εργασίες, κλπ.
- ✓ ενθάρρυνση των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα με συζητήσεις και άλλες συνεργατικές δραστηριότητες.
- ✓ οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων σε σημεία πολιτιστικού, τεχνολογικού- γνωστικού, περιβαλλοντικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος για ενημέρωση σε θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων και των προτιμήσεων των μαθητών ώστε το μάθημα να αποκτήσει ενδιαφέρον.
- ✓ ανάληψη από τους μαθητές κάποιον έλεγχο της δικής τους μάθησης. Αυτό σημαίνει, ότι ο εκπαιδευτικός σε ορισμένες στιγμές πρέπει ν' αφήσει το μαθητή να κάνει επιλογές για το τι πρέπει να μάθει και πώς να το μάθει.
- ✓ βοήθεια στους μαθητές να δημιουργήσουν μαθησιακούς στόχους που είναι συναφείς με τα ενδιαφέροντά τους και τα σχέδιά τους για το μέλλον.
- Επάνδρωση των σχολείων με ειδικευμένο προσωπικό, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς που θα ανταποκρίνονται στην ανάγκη των μαθητών για συζήτηση και επίλυση ατομικών και οικογενειακών προβλημάτων και συμβουλευτική καθώς οι έφηβοι βρίσκονται σε μια κρίσιμη ηλικία όπου προσπαθούν μέσω αναζητήσεων με ψυχοκοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές που συμβαίνουν και απόκτηση γνωστικών και πνευματικών δεξιοτήτων, να δημιουργήσουν την ταυτότητα

του εαυτού τους, σε συνδυασμό με τις ορμονικές και νευροαναπτυξιακές αλλαγές που συμβαίνουν στην εφηβική ηλικία (Spear,2013).

- Βελτίωση στις υπάρχουσες υλικοτεχνικές υποδομές όσον αφορά τους χώρους των σχολικών μονάδων όπου θα υλοποιούνται διδακτικά αντικείμενα ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις κλίσεις των μαθητών. Ανάπτυξη εργαστηρίων και τεχνολογικού εξοπλισμού στις αίθουσες για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η μάθηση στο σχολείο απαιτεί την προσοχή των μαθητών, την παρατήρηση, την απομνημόνευση, την κατανόηση, τη θέση στόχων και την ανάληψη ευθύνης για την ίδια τη μάθησή τους. Αυτές τις γνωστικές δραστηριότητες δεν είναι δυνατές χωρίς την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να είναι ενεργοί στην τάξη και να θέτουν στόχους αξιοποιώντας τη φυσική τους διάθεση για διερεύνηση, για κατανόηση νέων προγραμμάτων και για μάθηση.

- Στήριξη και συμβουλευτική των μαθητών για επαγγελματικό προσανατολισμό, με την εισαγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα, εκ νέου σχετικών θεματικών, καθώς η λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σταδιοδρομία θεωρείται μια πάρα πολύ σημαντική ενέργεια για τους νέους, ώστε να διαμορφώσουν επαγγελματική ταυτότητα και συμπεριφορά ενασχόλησης με τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

- Εισαγωγή, μέσου του αναλυτικού προγράμματος, θεμάτων που άπτονται των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους και θα τους είναι χρήσιμα σε πρακτικό επίπεδο. Πολλές σχολικές δραστηριότητες, δεν έχουν νόημα για τους μαθητές επειδή δεν καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τις κάνουν, ποιος είναι ο σκοπός και ποια η χρησιμότητά τους, καθώς επαναλαμβάνονται διδακτικά αντικείμενα. Οφείλει λοιπόν το σχολείο να δώσει στους νέους εφόδια σχετικά με αγωγή υγείας, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, υγιεινή διατροφή, περιβαλλοντική συνείδηση-κλιματική αλλαγή, οικονομικής και πολιτικής φύσεως θέματα.

- Θα πρέπει επίσης να αναπτυχθεί η διδασκαλία σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα με χρήση των ΤΠΕ. Με την εκμετάλλευση της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης των τελευταίων χρόνων και την προσκόλληση των μαθητών στη χρήση συσκευών που χρησιμοποιούν καινοτόμες τεχνολογίες, για την αναθέρμανση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το σχολείο και τη μάθηση γενικότερα.

- Πρέπει να ληφθούν σοβαρά ερευνητικά δεδομένα για τα προβλήματα που αναδεικνύονται στο ελληνικό σχολείο, για την ανασυγκρότησή του, ώστε οι μαθητές να είναι ικανοποιημένοι, το σχολείο να γίνει ελκυστικό ως προς την συναισθηματική τους κάλυψη αλλά την επίδοσή τους, χωρίς πίεση., όπως τα αποτελέσματα από τις δυο παρακάτω έρευνες. Όπως προκύπτει από τριετή διεθνή έρευνα, ο ΟΟΣΑ (μέσω του προγράμματος [PISA](#)) συνέκρινε αποτελέσματα ανάμεσα σε 65 χώρες και κατέληξε σε συμπεράσματα για το πόσο ευτυχισμένοι αισθάνονται οι μαθητές στο σχολείο τους, αλλά και για τις επιδόσεις τους. Η ευτυχία των παιδιών μετρήθηκε με βάση το ποσοστό των μαθητών που συμφώνησαν ή διαφώνησαν με τη φράση «Στο σχολείο, αισθάνομαι ευτυχισμένος». Τα τελικά αποτελέσματα βασίστηκαν και στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά, στα φιλολογικά μαθήματα και στις επιστήμες. Δυστυχώς, οι Έλληνες μαθητές είναι και δυστυχισμένοι και χαμηλά στις επιδόσεις. (Από την έρευνα του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών & Ιατρικής Ακριβείας ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ.)

- Τέλος προτείνεται η εφαρμογή από την πολιτεία, των αλλαγών στην εκπαίδευση, όπως αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα, με αλλαγή στην αποστολή του σχολείου. Οι αλλαγές πρέπει να είναι ουσιαστικές, θα πρέπει να έχουν καινοτομικά χαρακτηριστικά, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις διαδικασίες. Άρα δεν μπορούν να γίνουν εμπειρικά και με διοικητικό τρόπο και πρέπει να σχεδιαστούν επιστημονικά, με βάση τις αρχές διάδοσης καινοτομιών στην εκπαίδευση, για ένα σχολείο που χωράει όλους τους μαθητές αφορά τον πυρήνα της σημερινής εκπαίδευσης, άρα απαιτεί ολιστική προσέγγιση στρατηγικού τύπου, με μεγάλο χρονικό ορίζοντα και με στοιχεία παιδαγωγικής επανάστασης. Είναι ανάγκη να υιοθετηθούν οι κατευθύνσεις του συνηγόρου του παιδιού (Συνήγορος του Παιδιού, 2009) αλλά και τα πορίσματα των διεθνών ερευνών (Mitra D. L., 2008) που αποδεικνύουν ότι η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών για τη συμμετοχή των μαθητών στη λειτουργία του σχολείου έχει ευεργετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες και στην ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης, στο κλίμα που διαμορφώνεται στο σχολείο και στις επιδόσεις, ώστε να δημιουργηθεί ένα ελκυστικό σχολείο μέσα από το οποίο θα βγαίνουν ευτυχισμένοι μαθητές. Ένα σχολείο χωρίς πίεση, με ικανοποιημένους μαθητές, ένα σχολείο που θα αρέσει και συγχρόνως θα παράγει μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι μαθητές πρέπει να πεισθούν, ότι οι αλλαγές που θεωρούν επιβεβλημένο να γίνουν, θα ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από την πλευρά της



πολιτείας για να καταστεί το σχολικό περιβάλλον πεδίο σύγχρονης γνώσης και αποτελεσματικής μάθησης, να δημιουργείται θετική προδιάθεση για τη σχολική διαδικασία, να καλλιεργείται η θετική ψυχολογία, ώστε η παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλοντα είναι αποτέλεσμα δικής τους επιλογής.

Μέσα από αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα προκύψει θετικό κλίμα, καλές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και πλήρης υποστήριξη των μαθητών, για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη τους συναισθηματικά και σχολική επιτυχία σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τους στόχους του καθενός, ώστε το Γενικό Λύκειο θα καταστεί ελκυστικό σχολείο για τους έφηβους μαθητές, εφόσον θα είναι ένας θεσμός που θα ικανοποιεί τις αναζητήσεις και τις ανάγκες τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

### **Ξενογλώσση**

Aldemir C. & Gülcan Y. (2004). Student Satisfaction in Higher Education: a Turkish Case. *Journal of the Programme on Institutional management in Higher Education, Higher Education Management and Policy, Organization for Economic Co-operation and Development*, 16(2).

Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala'I, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Student's perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identify, *Improving Schools*, 19(1), 5-26.

Aldrup et al., (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship, *Learning and Instruction*, 58, 126–136.

Asher, S. R., & Taylor, A. R. (1981). Social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Education Quarterly*, 1(4), 13-30.

Burke, W.W. (2002), *Organizational Change: Theory and Practice*, California: SAGE publications.

Cavalli-Sforza, L. L., & Feldman, M. W. (1981). *Cultural transmission and evolution: A quantitative approach* (No. 16). Princeton University Press.

Camilleri, A.F., Ehlers, U.D., Pawlofski, J. (2014). *State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Chatti, M. A., Agustawan, M. R., Jarke, M., & Specht, M. (2010). Toward a Personal Learning Environment Framework. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, 1(4), 66-85.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, X. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.

Cole, M. L., Jones, C., & Junk, P. C. (2002). Studies of the reactivity of N-heterocyclic carbenes with halogen and halide sources. *New Journal of Chemistry*, 26(10), 1296-1303.

Considine, G. & Zappala, G. (2002). Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. In T. Eardley & Bradbury, B. (eds), *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*, SPRC Report 1/02, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Sydney, p. 91-107.

Csikszentmihalyi, M., & Seligman, M. E. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55(1), 5-14

Donald, J.G. & Denison, D.B. (1996). Evaluating Undergraduate Education: the Use of Broad Indicators, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, pp. 21 - 9, 23-40, March.

Dowling, E.&Osborn,E.( 2001), *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg  
Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., &

Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*, 64(5), 1418-1438.

Eisner, E.W. (1985). *The Educational Imagination*. New York: Macmillan.

*European Commission Education and Learning (2013), Reducing early school leaving: Key messages and policy support* [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf) (Ανάκτηση 1/1/2020)

Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of marketing for higher education*, 10(4), 1-11.

Free Homeschool Curriculum (2017). [http://a2zhomeschooling.com/materials/curriculum\\_shop/free\\_curriculum/free\\_homeschool\\_curriculum/](http://a2zhomeschooling.com/materials/curriculum_shop/free_curriculum/free_homeschool_curriculum/). (Ανάκτηση 1/1/2020)

Fullan, M. (2007),*The new meaning of educational change (4 th ed.)*. New York, NY: Teachers' College Press and Routledge.

Gardner H. (1999), *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*, New York: Basic.

Garnezy, N. E., & Rutter, M. E. (1983). Stress, coping, and development in children. In *Seminar on Stress and Coping in Children, 1979, Ctr for Advanced Study in the Behavioral Sciences, Stanford, CA, US*. Johns Hopkins University Press.

Giannakaki, M.S., McMillan, I.D. Karamichas, J. (2018). Problematising the use of education to address social inequity: Could participatory action research be a step forwards?, *British Educational Research Journal*, 44(2), 191-211.

Gros, B. (2016). The design of smart educational environments. *Smart Learn. Environ.* 3, 15.

Gudjons, H. Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen*, Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn.

Hall, G.E. & Hord, S.M. (2001), *Implementing Change: Patterns, Principles and Potholes*, Boston, MA: Allyn and Bacon.

Hallinger, P., Murphy, J., Weil, M., & Richard, P. (1983). Mesa, and Alexis Mitman." Identifying the Specific Practices, Behaviors for Principals,". *NASSP Bulletin*, 67(463), 83-91.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The elementary school journal*, 86(2), 217-247.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). Instructional Leadership in Effective Schools. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

Harris, A. (2013). *School Improvement. What's In It For Schools?*, London: Routledge.

Harvey, L. (2001). *Student Feedback: a Report to the Higher Education Funding Council for England*, Centre for Research into Quality, University of Central England in Birmingham, Perry Barr, Birmingham, UK.

Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change, *Essays in Education*, 12, 61-72.

Holt, J. (με μεταγενέστερες προσθήκες από τον Patrick Farenga) (2013). Common Questions and Answers about Homeschooling. <https://www.johnholtgws.com/frequently-asked-questions-abo>. (Ανάκτηση 1/1/2020)

Home education (2017). <https://www.gov.uk/home-education>. (Ανάκτηση 1/1/2020)

Hoy, W. K. (2001). The pupil control studies: a historical, theoretical and empirical analysis, *Journal of Educational Administration*, 39(5), 424–441.

Hoy, W.K. & Miskel, G.C. (2007). *Educational Administration: Theory, Research and Practice (8<sup>th</sup> ed.)*, NY: McGraw-Hill.

Ifanti, A. A. (2011). School empowerment policies of the Federation of Secondary School Teacher in Greece. In: Popov, N., Wolhuter, Ch., Leutwyler, B., Mihova, M., Ogunleye, J. (eds.). *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Special Inclusion, History of Education*, Vol. 9, *Bureau for Educational Services*, Sofia, 185-190.

Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart and Winston.

Jessor, R. (2017). *Problem Behavior Theory and Adolescent Health*, Volume 2, Springer International Publishing.

Johannesen, J., Olsen, B. and Lumpkin, G. (2001). Innovation as newness: what is new, how new and new to whom?, *European Journal of Innovation Management*, 4(1), 20-31.

Jorgensen, C., Sheehan, M., Schuh, M., & Sonnenmeier, R. (2012). *Essential Best Practices in Inclusive Schools*. Uni of New Hampshire: National Center on Inclusive Education Institute on Disability.

Kaplan, L.S. & Owings, W.A. (2013). *Culture Re-Boot : Reinventing School Culture to Improve Student Outcomes*, Thousand Oaks, United States: SAGE Publications Inc.

Kehoe, I. (2015). The cost of performance? Students' learning about acting as change agents in their schools, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 106-119.

Kleine, D., Pearson, G., and Poveda, S. (2016). *Participatory methods: engaging children's voices and experiences in research*, London: Global Kids Online.

Liston, D. & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge

- Lopez, S. J. (Ed.). (2011). *The encyclopedia of positive psychology*. John Wiley & Sons, Publication 2009, p.868 <http://www.blackwellreference.com/> (Ανάκτηση 1/1/2020)
- Marsh, W.H. (1991), A Multinational Perspective on Students' Evaluation of Teaching Effectiveness: Reply to Abrami and d'Apollina, *Journal of Educational Psychology*, 83, 416-421
- Marshall, M. L. (1998). Fostering social responsibility. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 428, 7-41.
- Mingat, A.(1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, *Revue française de pédagogie*, 69, 47-63.
- Mitra, D. L. (2008). *Student Voice in School Reform: Building Youth–adult Partnerships that*. Albany: State University of New York Press.
- Morrison, B.H. (1999). Acknowledging Student Attributes associated with Academic Motivation, *Journal of Developmental Education*, 2, 10-17,
- Murberg, A.T. & Bru, E. (2007), The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high school, *Journal of Adolescence*, 30, 203-212.
- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child development*, 413-429.
- Parkes, A. (2016). Rise of the home 'unschoolers' – where children learn only what they want to. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/education/2016/oct/11/unschool-children-monitor-home-schooling-education> (Ανάκτηση 1/1/2020)
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader?. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 485-499.
- Postman, N. (2011). *The End of Education: Redefining the Value of School*, Vintage Books, New York.
- Prosecutor's Office, Greek Justice Functionaries: We invite you to stop persecution of this mother (2015). Διαθέσιμο στο: [https://secure.avaaz.org/en/petition/Prosecutors\\_Office\\_Greek\\_Justice\\_Functionaries](https://secure.avaaz.org/en/petition/Prosecutors_Office_Greek_Justice_Functionaries) We\_invite\_you\_to\_stop\_persecution\_of\_this\_mother\_1/?nhJzOeb.

- Shein, E.H. (2016), *Organizational Culture and Leadership*, 5<sup>th</sup> ed., NY: John Wiley and Sons Inc.
- Simmons, C., Graham, A., and Thomas, N., (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: locating student voice, *Journal of Educational Change*, 16(2), 129 –144.
- Spear, L.P.(2013). Adolescent neurodevelopment. *Journal of Adolescent Health*, 52(suppl 2):S7–S13
- Stone, C.A. (1999). *Τι λείπει από τη μεταφορά της «Σκαλωσιάς» στον Όρο «Υποστήριξη» (scaffolding), στο Faulkner, D. Et al. (eds.), Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. ΕΑΠ, Πάτρα (182-194).
- 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.
- Walker, H. M., & Hops, H. (1976). Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and/or facilitative nonacademic responses. *Journal of Educational Psychology*, 68(2), 218.
- Wanders, F.H.K., Dijkstra, A.B., Maslowski, R & Van der Veen, I. (2019). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students, *Theory & Research in Social Education*, 48(1), 101-119.
- Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M., Ubbes, V.A. (2010), School climate: Historical climate: Assessment, *Journal of Psycho educational Assessment*, 28(2), 5-26.

## **Ελληνική**

- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση* Αθήνα: Διάδραση
- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο, *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308.

Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ. (2006), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. *Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας"* (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 11-22.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην.

Αναγνωστοπούλου, Σ.Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσ/νίκη: Κυριακίδη.

Αναστασίου, Μ.-Φ. (2014), Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους, Έρευνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2, 63-75.

Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. & Κανδιανάκη, Μ. (2006). Εμπειρική μελέτη του επικοινωνιακού πλαισίου της σχολικής τάξης. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.

Ασημάκη Α., Σακκούλης, Δ., Βεργίδης, Δ. (2017). Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(67), 53-80.

Ασωνίτης, Π. (2013), Ο σεβασμός της διαφορετικότητας του άλλου στο σχολείο, *Το Βήμα*, 3 Ιανουαρίου. Διαθέσιμο στο: <https://www.tovima.gr /2013/01/03/opinions/o-sebasmos-tis-diaforetikotitas-toy-alloy-sto-sxoleio/> (Ανάκτηση 1/1/2020)

Αυγερινός, Α. (2012). Νέο Σχολείο -Σχολείο του 21ου αιώνα: Μια εκπαιδευτική πρόκληση σε χαλεπούς καιρούς. *Εκηβόλος*, 9, 4-5.

Βάμβουκας, Μ.Ι.(2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βοζαΐτης, Γ.Ν. (2014). Όταν οι μαθητές μιλούν για τον Εσωτερικό κανονισμό του σχολείου τους: Μια εμπειρική μελέτη, *Action Research in Education*, 5, 71-90.

Βούλγαρης, Ν.Σ. & Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2010). Οι παιδαγωγικές σχέσεις από την οπτική των μαθητών: Ανάλυση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Στο Α. Κοσμόπουλου & Σ.

Βασιλόπουλου (Επιστ. Επιμ.), *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου*, Αθήνα: Γρηγόρη.



Γερμανός, Δ. (2010). *Παιδαγωγικός ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: Μια προσέγγιση της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το χώρο*. Στο: Δ. Γερμανός, Μ. Κανατσούλη (επιμ.) (2010), ΤΕΠΑΕ 09, Πρακτικά επιστημονικών εκδηλώσεων του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, 2007-09, σ. 21-54. Θεσσαλονίκη.

Γεωργίου, Ν., Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 19, 347-368.

Γιαννακάκη, Μ. (2005). *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα, στο: Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Επιμέλεια Αχ. Καψάλης, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σσ. 243-276.

Γκιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ., Τσάλμα, Μ., Ιατρού, Κ., Αγγελάκης, Γ. (2007). Υλικοτεχνική υποδομή, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 99-112.

Γκιζελή, Β.Δ. (2008). Σχολικός χώρος: ένα ιδιόμορφο πεδίο της έρευνας, *Πρακτικά Διημερίδας Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Ι.*, Αθήνα 20-21 Μαρτίου.

Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.

Γκουτζέρη, Ζ. & Κουγιουρούκη, Μ. (2018). Η συμβολή των εκπαιδευτικών εκδρομών στη μάθηση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 65, 43-52.

Γόγολα, Α. & Κατσή, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικού οργανισμού, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254.

Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. (2008), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α', 2<sup>η</sup> Εκδ., Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα, ΕΑΠ.

Δερνέλης, Α. (2018). Μεταρρυθμίση στην παιδεία: Μερικές προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, *in.gr*, 29 Απριλίου. Διαθέσιμο στο: <https://www.in.gr/2018/04/29/apopsi/metarrythmisi-stin-paideia-merikes-protaseis-veltiosis-tou-ekpaideytikou-systimatos/> (Ανάκτηση 1/1/2020)

Ε.Ε.ΘΕ.ΨΥ. αστική μη κερδοσκοπική εταιρία που προωθεί τη Θετική Ψυχολογία στην Ελλάδα. <http://www.positiveemotions.gr/> (Ανάκτηση 1/1/2020)

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.

Ζαφειριάδου, Ε. & Γαλανάκη, Ε. (2017). *Εναντιωματική προκλητική διαταραχή των παιδιών: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 227-242.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2012). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση: μια εμπειρική έρευνα υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Δικαιοσύνης*, Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης, *Τα Εκπαιδευτικά*, 105/106, 74-86.

Γλιτς, Ι. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Αθήνα: Βέργος.

Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατσιμάρδος, Β.Γ. (2011). Η παραδοσιακή παιδαγωγική: Η κonstrουκτιβιστική / εποικοδομητική παιδαγωγική και ο ρόλος του δασκάλου. Μια ρεαλιστική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης, *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ θεωρία και πράξη*, 4, 144-156.

Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ. & Καναβού, Ε. (2011). *Οι έφηβοι και το σχολείο*, Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές και Υγεία, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.

Kotler, P. (2000). *Μάρκετινγκ Μάνατζμεντ: Ανάλυση, σχεδιασμός, υλοποίηση και έλεγχος*, 9<sup>η</sup> εκδ., Αθήνα: Interbooks.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο

Κρίβας, Σ. (2004). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίτσης, Δ. (2008). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Μέντορας*, 11, 112-125.

Κωνσταντίνου, Ι.Χ. (2003). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. *Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. – Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Λακασάς, Α. (2002). Σε ρόλο κλειδί οι διευθυντές των σχολείων, *Καθημερινή*, 14 Ιουνίου. Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr /121509 /article/epikairothta/ellada/se-rolo-kleidi-oi-diey8yntes-twn-sxoleiwn> (Ανάκτηση 1/1/2020).

Λάχλου, Σ. (2015). Αρχές και τεχνικές Φρενέ: III. «Φυσική» μέθοδος μάθησης. Πειραματικός ψηλαφισμός.».

<https://skasiarxeio.wordpress.com/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5%CF%83-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%83-%CF%86%CF%81%CE%B5%CE%BD%CE%B5/> (Ανάκτηση 1/1/2020)

Λυτσιούση, Σ. & Τσιούμης, Κ. (2019), Η πρωινή προσευχή στο σχολείο, *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων, 2, 312-323.

- Μακρίδης, Γ. (2010). Κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 166-180.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 195-209.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική στάση στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008), *Η σχολική τάξη: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσόπουλος, Α. (2009), Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης, *Theart of crime*, τεύχος 11. Διαθέσιμο στο: <http://1kesy.ach.sch.gr/autosch/joomla15/images/PDF/via-schools.pdf> (Ανάκτηση 1/1/2020).
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι. *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, 608-621.
- Μεγάλου, Ε. (2013, Ιούνιος). Φωτόδεντρο, *Το Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων ...η περίπτωση της Ελλάδας*. Ανακοίνωση στην ημερίδα Open Discovery Space «Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Ψηφιακές Πηγές και Σχολική Καινοτομία». Ανακτήθηκε 6 Δεκεμβρίου, 2014 από [http://odsopeningday.ea.gr/gr/presentations/ODS\\_opening\\_day\\_Elina\\_Megalou.pdf](http://odsopeningday.ea.gr/gr/presentations/ODS_opening_day_Elina_Megalou.pdf) (Ανάκτηση 1/1/2020)
- Μλεκάνης Μ., (2005), *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπαμπάλης, Θ. (2019), *Η ζωή στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Διάδραση.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νέιλ, Α. (1972), *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης* (μτφρ. Λάμπρου, Κ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Νικολακάκη-Γσίκιζα, ε. (2018), Η ποινή και τα παιδαγωγικά μέτρα, *Καθημερινή*, 31 Ιανουαρίου. Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/945940/article/epikairothta/ellada/apoyh-h-poinh-kai-ta-paidagwgika-metra> (Ανάκτηση 1/1/2020)

Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παγγέ, Τ., Κατσιγιάννη, Σ., Λέκκα, Α. & Σακελλαρίου, Μ. (2017). *Η εφαρμογή της αντίστροφης τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία : Τάσεις και προοπτικές*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 188-198.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη διαχείριση της σχολικής τάξης [http://www.pischools.gr/programs/sxoltaxi/tomos\\_A.pdf](http://www.pischools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf) σελ. 235 (Ανάκτηση 1/1/2020)

Παιδικό στέκι «Το Σπόρι» (2016). Μήνυμα από συνέλευση «Ελεύθερα Σχολεία». Να δώσουμε τέλος στην ομηρεία της παιδικής ηλικίας. Διαθέσιμο στο: <https://paidikostekitospori.wordpress.com/>. (Ανάκτηση 1/1/2020)

Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής.

Παπαματθαίου, Μ. (2018). *Η απαγόρευση κινητών στα σχολεία έμεινε στα χαρτιά, in.gr,10 Οκτωβρίου*. Διαθέσιμο στο: <https://www.in.gr/2018/10/10/greece/apagoreysi-kiniton-sta-sxoleia-emeine-sta-xartia/>(Ανάκτηση 1/1/2020)

Παπακώστα, Α. (2016). Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων: Σύγχρονες προτεραιότητες, νέες προοπτικές, *Τέχνη και Πολιτισμός στο σχολείο του 21<sup>ου</sup> αι.*, Πρακτικά Επιστημονικής Δημερίδας, Αθήνα, 125-141.

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2007). Οι κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας. Ανακτήθηκε από: [http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blogpost\\_2612.html](http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blogpost_2612.html) (Ανάκτηση 1/1/2020)

Παπαματθαίου, Μ. (2019). Έχουμε την εκπαίδευση που θέλουμε;, *Τα Νέα*, 23 Αυγούστου. Διαθέσιμο στο: <https://www.tanea.gr/2019/08/23/opinions/exoume-tin-ekpaideysi-pou-theloume/> (Ανάκτηση 1/1/2020)

Παπαϊκονόμου, Α. (2015), Οι στάσεις των μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4(1), 177-194.

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

Πιλοτικό πρόγραμμα «Συνεργατικά Σχολεία» (2017). Διαθέσιμο στο: <http://pilotikofreinet.weebly.com/>. (Ανάκτηση 1/1/2020)

Πρώιος, Μ.& Γιαννιτσοπούλου, Ε. (2009), Ηθική Εκπαίδευση των Νέων: Μια Πτυχή του Ρόλου του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 7 (2), 149 – 160.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Σκουλαρίδου, Ε., & Μαυροειδής, Η. (2016). Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων–Φωτόδεντρο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), 56-72.

Σιδηροπούλου, Μ. (2015), Αταξία στην Σχολική Τάξη Αιτιολογία και Τρόποι Αντιμετώπισης, *Περιοδικό C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*, Διαθέσιμο στο: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/sidiropoulou-malama/sidiropoulou-malama-non-discipline-in-the-classroom.htm> (Ανάκτηση 1/1/2020)

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα Πλαίσιο Εργασίας και Υποστήριξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης.

Σπυροπούλου, Μ. (2015). Τι χρειάζεται η σύγχρονη εκπαίδευση;, *Καθημερινή*, 14 Απριλίου. Διαθέσιμο στο: <https://www.kathimerini.gr/811260/article/epikairothta/ellada/ti-xreiazetai-h-sygxronh-ekpaideysh> (Ανάκτηση 1/1/2020).

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3, 197-240.

Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Σταχτέας, Χ. (2006). Διοίκηση εκπαιδευτικών λειτουργιών: Η καινοτομία της συνεργατικής χρήσης ειδικών επιστημονικών μεθόδων και πληροφορικής τεχνολογίας ως στοιχείο αύξησης της παραγωγικότητας της εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής (Πρώην «Σχολείο και Ζωή»)*, τεύχος 2, Απρίλιος - Ιούνιος, σσ. 121-136.

Συνήγορος του παιδιού (2009), *Σχολικοί κανονισμοί και δημοκρατική διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/kontaxis /paidagogika /091118synigorospaidiou.htm> (Ανάκτηση 1/1/2020).

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχιμο, σελ. 119-126.

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 159-169.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008), Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσ/νίκη, 213-230.

Χατζηχρήστου, Γ.Χ., Δημητρακοπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λουητσάκου, Κ.& Μπακοπούλου, Α. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και μάθησης, κοινωνική και συναισθηματική αγωγής στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντιμετώπιση Αγχωγόνων Καταστάσεων*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική και Κοινωνική Ζωή στο Γυμνάσιο: Οδηγός Εκπαιδευτικού*.

Χρονάκη, Μ. (2019). Τα διαφορετικά μοντέλα για την εκπαίδευση, η αποϊδρυματοποίηση της μόρφωσης και η σχέση τους με τον χώρο. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, 1, 216-229.

vrahokipos.net (2013). Illich: Γιατί πρέπει να καταργήσουμε τα σχολεία. <http://tvxs.gr/news/paideia/illich-giati-prepei-na-katargisoyme-ta-sxoleia>.(Ανάκτηση 1/1/2020)

## Διαδικτυακές πηγές

<https://www.synigoros.gr/resources/protaseis-ma8htwn-anoikth-syzhthsh-8essalonikhs-03.pdf>

<https://www.synigoros.gr/resources/synoyh-protasewn-ma8htwn-hmeres-dialogoy-2007-2008.pdf>

<https://www.synigoros.gr/resources/20170915-stoixeia-symperasmata-erevnasmk.pdf>

[https://www.synigoros.gr/resources/protash-tropopoihshs-kanonismoy-mk\\_synhgoros.pdf](https://www.synigoros.gr/resources/protash-tropopoihshs-kanonismoy-mk_synhgoros.pdf)

<http://www.0-18.gr/downloads/Erotiseis%20gia%20mathitikes%20koinotites.pdf>

<http://users.sch.gr/kontaxis/LINKS/1603synergatikosxoleio.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=ogr1dkDhpGo>

[https://www.ted.com/talks/rita\\_pierson\\_every\\_kid\\_needs\\_a\\_champion](https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion).

<https://www.esos.gr/arthra/67689/protas-ektimiseis-den-pigan-sholeio-4-stoys-10-mathites-kai-v-lykeioy-kai-2-stoys-10>

<https://www.kathimerini.gr/903622/article/epikairothta/ellada/adeia-ta-lykeia-logw-apoyiwn-ena-mhna-prin-tis-e3etaseis>.

<https://www.ipaidia.gr/paideia/kalliergeitai-i-epikindini-antilipsi-oti-to-sxoleio-einai-mi-aparaitito>

<https://www.esos.gr/arthra/68235/oi-17-allages-kerameos-sto-lykeio-ti-tha-ishysei-apo-neo-sholiko-etos>



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αξιότιμη/ε κυρία/ε Διευθύντρια/α,

Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με την παρούσα επιστολή, σας ζητώ να μου επιτρέψετε να διεξάγω έρευνα στη σχολική σας μονάδα. Η έρευνα διεξάγεται για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, με τίτλο: «Διερεύνηση των αλλαγών που προτείνουν οι μαθητές, ώστε το Γενικό Λύκειο να καταστεί ελκυστικό γι' αυτούς». Στην έρευνα επιθυμώ να συμμετέχουν εθελοντικά και ανώνυμα μαθητές της σχολικής μονάδας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,  
Βασιλική Ζιάκα

Εκπαιδευτικός ΔΕ  
Διευθύντρια ΓΕΛ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες,

Ονομάζομαι Βασιλική Ζιάκα. Είμαι εκπαιδευτικός, διευθύντρια Γενικού Λυκείου και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, διερευνώ τις απόψεις των μαθητών του Λυκείου για το αν είναι ικανοποιημένοι απ' το σχολείο. Εάν όχι, ποιες είναι οι αλλαγές που προτείνουν ώστε το σχολείο να γίνει ελκυστικό για αυτούς. Η συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα, είναι ανώνυμη και προαιρετική με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου στην τάξη παρουσία εκπαιδευτικών, που θα διαρκέσει περίπου 15'. Ο μαθητής/τρια μπορεί να διακόψει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εάν το επιθυμεί. Δεσμεύομαι γραπτά ότι τα στοιχεία από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της διπλωματικής μου εργασίας. Με τα συμπεράσματα της μελέτης αυτής πιστεύουμε ότι θα βοηθήσουμε στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία

Η Υπεύθυνη της Έρευνας

Βασιλική Ζιάκα (e-mail: [vasoziak@gmail.com](mailto:vasoziak@gmail.com))

Διευθύντρια ΓΕΛ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η -----επιτρέπω στον/στην ---  
-----μαθητή/μαθήτρια της -----τάξης του-----Λυκείου  
-----να συμμετάσχει στην παραπάνω έρευνα.

Ο/Η

γονέα/κηδεμόνας

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ μαθητή/ μαθήτρια

Το ερωτηματολόγιο που κρατάς στα χέρια σου περιέχει ερωτήσεις για τη ζωή σου στο σχολείο καθώς και για το άτομό σου. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν αφορά προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία της σχολικής μονάδας. Μη γράψεις σε κανένα σημείο του ερωτηματολογίου το όνομά σου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι απαντήσεις σου είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Είναι σημαντικό να απαντήσεις με όση περισσότερη ειλικρίνεια μπορείς σε όλες τις ερωτήσεις, καταγράφοντας την προσωπική σου άποψη, γιατί η επιτυχής διεξαγωγή της έρευνας και η έκδοση χρήσιμων συμπερασμάτων εξαρτάται από εσένα.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία μας.

Το ερωτηματολόγιο αντλήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, από το Ευρωπαϊκό Πιλοτικό πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας», μια πρόταση Αυτοαξιολόγησης του Ελληνικού Σχολείου με βάση την Ευρωπαϊκή εμπειρία. (Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής μονάδας», 1997, Σολομών Ι.,1999, Χατζόπουλος Α., 2011) ΦΥΛΛΟ ΓΝΩΜΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ σελ.80.

<http://www.epitropakisg.gr/grigorise/Action%20research.pdf> και από τα ερωτηματολόγια για τους μαθητές (Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Υλικό της ΑΕΕ, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης, Δεκέμβριος 2012, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής), σελ. 43

[http://aee.iep.edu.gr/secondary\\_education](http://aee.iep.edu.gr/secondary_education)

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

#### Επίδοση

Κακή

Μέτρια

Καλή

Πολύ καλή

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

### **Αρέσκεια- Δυσχέρεια για τα μαθήματα**

1. Ποια μαθήματα σου αρέσουν περισσότερο ;

α.....

β.....

γ.....

δ.....

2. Σε ποια μαθήματα δυσκολεύεσαι (με σειρά δυσκολίας);

α.....

β.....

γ.....

δ.....

3. Ποιοι οι λόγοι που σε κάνουν να σου αρέσουν τα παραπάνω μαθήματα;

α. ο καθηγητής

β. είναι ενδιαφέρον

γ. τα καταφέρνω καλύτερα

δ. το βιβλίο μου είναι κατανοητό

4. Γιατί δυσκολεύεσαι στα παραπάνω μαθήματα ;

α. δεν διαβάζω

β. δεν καταλαβαίνω την παράδοση

γ. το βιβλίο μου δεν είναι κατανοητό

δ. δεν έχει ενδιαφέρον

ε. κάτι άλλο (Αναφέρατε το ...)

5. Σου αρκεί καθημερινά ο χρόνος για μελέτη των μαθημάτων σου;

α. ΝΑΙ

β. ΟΧΙ

6. Αν ΟΧΙ, πού οφείλεται αυτό ;

α. σε εξωσχολικές δραστηριότητες

- β. το ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου μου είναι φορτωμένο
- γ. έχω πολλή εργασία για κάθε μάθημα
- δ. για κάποιο άλλο λόγο (Αναφέρατε το)

.....

**Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών**

**Συμπεριφορά**

7. Ποια η συμπεριφορά σου στην τάξη ;

- α. αδιάφορη
- β. κακή
- γ. καλή
- δ. πολύ καλή

**Σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς**

8i. Έχεις καλές σχέσεις με τους καθηγητές σου ;

- α. με όλους
- β. με μερικούς
- γ. με πολλούς
- δ. με κανέναν

8ii. Βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς

Πόσο συμφωνείτε με κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις:	1	2	3	4
Στο σχολείο μας αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοι με αποδέχονται και με εκτιμούν.				
Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με τους μαθητές του σχολείου μας.				
Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοί μου θα μου συμπαραστέκονταν σε μια δυσκολία που θα είχα.				
Αισθάνομαι ότι οι δάσκαλοί μου κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους για να με βοηθήσουν στα μαθήματα.				
Οι δάσκαλοι είναι δίκαιοι μαζί μου.				

**Σχέσεις με τους συμμαθητές**

9i. Πώς είναι οι σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου ;

α. αδιάφορες

β. κακές

γ. καλές

δ. πολύ καλές

9ii Βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από τις σχέσεις με τους συμμαθητές

Πόσο συμφωνείτε με κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις:	1	2	3	4
Στο σχολείο μας δεν εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.				
Οι συμμαθητές μου με βοηθούν πρόθυμα, όταν έχω δυσκολίες στα μαθήματα.				
Όλοι οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, το χρώμα τους ή τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν.				
Αισθάνομαι ότι απειλούμαι από συμμαθητές μου.				
Οι μαθητές του σχολείου μας είναι ενωμένοι και δεν χωρίζονται σε αντιμαχόμενες παρέες.				
Όταν πρωτοήλθα στο σχολείο, αισθάνθηκα γρήγορα άνετα και φιλικά με τους συμμαθητές μου.				

9iii. Αισθάνομαι φιλικά με:

A. Κανένα.

B. Ελάχιστους συμμαθητές μου

Γ. Τους περισσότερους συμμαθητές της τάξης μου.

Δ. Τους περισσότερους συμμαθητές του σχολείου μου.

### Ικανοποίηση από το σχολείο

10. Το σχολείο μου είναι ένας χώρος όπου αισθάνομαι

α. δυσάρεστα

- β. άνετα
- γ. καταπιεστικά
- δ. χαρούμενος

11. Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο σου:

- α. τα μαθήματα
- β. οι εκδρομές-ψυχαγωγικές εκδηλώσεις-πολιτιστικά
- γ. συναναστροφή-παρέα
- δ. το διάλειμμα-το κενό
- ε. κάτι άλλο (Αναφέρατε το ...)

12i. Νομίζεις ότι το σχολείο σου ενδιαφέρεται για τα προβλήματά σου;

- α. ΝΑΙ
- β. ΟΧΙ
- Αν ΝΑΙ:

12ii. Από ποιον περιμένεις βοήθεια στα προβλήματα που αντιμετωπίζεις στο σχολείο σου;

- I. Διεύθυνση
- II. Καθηγητή
- III. Ποιον άλλο:.....

13i. Είσαι ικανοποιημένος/νη από την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου

- α. ΝΑΙ
- β. ΟΧΙ

13ii. Βαθμός ικανοποίησης απ' την εκπαιδευτική διαδικασία

Πόσο ικανοποιημένοι είστε από:	1	2	3	4
Το ενδιαφέρον του μαθήματος που παρακολουθείτε.				
Την επεξήγηση των δύσκολων σημείων του μαθήματος.				
Την ενθάρρυνση που σας παρείχε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.				
Την προσπάθεια του σχολείου να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης.				
Τον προβληματισμό του σχολείου για την ατομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη σας.				
Την συμμετοχή σας, συλλογικά και υπεύθυνα στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής ζωής.				

13iii.Τι θα ήθελες να υπάρχει (αλλάξει) (αναφέρατε τα) στο σχολείο σου για να αισθάνεσαι καλύτερα;

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

Οδηγίες προς τους μαθητές για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

1.Βάλτε σε κύκλο το γράμμα της απάντησης (α,β,γ...) ή τον αριθμό (1,2,3...) που σας εκφράζει ή επιλέξτε ΝΑΙ/ΟΧΙ

2.Συμπληρώστε με τις δικές σας απαντήσεις και παρατηρήσεις όπου σας ζητείται.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4**

### **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

**Καλησπέρα σας. Πώς λέγεστε; Το μικρό σας όνομα μόνο παρακαλώ;**

**Θα θέλαμε να συζητήσουμε για το λειτουργία του σχολείου, την εκπαιδευτική διαδικασία, αν είστε ικανοποιημένοι από το σχολείο κι αν θέλετε να γίνουν κάποιες αλλαγές και ποιες. Επιπλέον αυτών που σας ερωτώ μπορείτε να συμπληρώσετε και κάτι άλλο.**

#### **A. Η Σχέση με το σχολείο**

1. Για πείτε μας σας παρακαλώ πώς νιώθετε για το σχολείο γενικότερα. Είχατε καλή σχέση δηλαδή με το σχολείο από μικροί;
2. Πώς νιώθετε στο εδώ στο συγκεκριμένο σχολείο; Δηλαδή, περνάει ευχάριστα η ώρα και υπάρχει διάθεση για κοινωνικές σχέσεις με άλλους συμμαθητές;
3. Αν περιγράψατε το σχολείο σας τις υποδομές. Πώς τις βλέπετε;

#### **B. Οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και η παρεχόμενη γνώση**

1. Η ποιότητα των μαθητών; Πώς θα χαρακτηρίζατε τους συμμαθητές σας;
2. Οι καθηγητές; Την ποιότητα του καθηγητή;
3. Πιστεύετε ότι αποκομίζετε γνώσεις από το σχολείο, το συγκεκριμένο; Πιστεύετε ότι θα σας βοηθούσαν αυτές οι γνώσεις στο μέλλον;

#### **Γ. Σχέσεις και κλίμα στο σχολείο**

1. Το κλίμα που υπάρχει μεταξύ των μαθητών;
2. Πως βλέπετε τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών;
3. Αισθάνεστε ανασφάλεια εδώ στο χώρο του σχολείου σας μερικές φορές από φαινόμενα βίας, ρατσισμού, διάφορες άλλες ιστορίες κτλ.
3. Άσχημες εντυπώσεις στο σχολείο; Συγκρουσιακά περιστατικά; Συμπεριφορά; Βία; Χρήση ουσιών;

#### **Δ. Αρνητικά του σχολείου τους και επιθυμίες για αλλαγές**

1. Έχετε δυο τρία αρνητικά σε κάποιον που σας ρώταγε : «Να φοιτήσω στο συγκεκριμένο σχολείο;». Τι θα του λέγατε;
2. Τι θα θέλατε να αλλάξετε στην εκπαιδευτική διαδικασία- λειτουργία του σχολείου ;
3. Ποιος ο ρόλος των καθηγητών και των συμμαθητών σας στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου σας;
4. Εσείς , τι πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αλλάξετε για να γίνει πιο αποτελεσματική η φοίτηση σας στο σχολείο σας;
5. Η πολιτεία τι πιστεύετε ότι έπρεπε να κάνει για το σχολείο, ώστε να γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές; Τα συγκεκριμένα σχολεία δηλ. τα Γενικά Λύκεια.

Σας ευχαριστώ πάρα πολύ.