

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

**ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΛΥΚΕΙΟΥ**

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΓΚΟΥΝΤΟΥΛΑ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΙΑΝΝΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΝΑ - ΣΤΕΦΑΝΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Μαρία Γκουντούλα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ηγεσία και Δημοκρατία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» 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 Δηλούσα

Γκουντούλα Μαρία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως αντικείμενό της τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο και αν τα χαρακτηριστικά αυτά ενέχουν στοιχεία δημοκρατικότητας, σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση της ηγεσίας του ελληνικού σχολείου με τη δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία, αναζητούνται οι πρακτικές που ακολουθούνται από τη σχολική διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς για την προαγωγή των δημοκρατικών αξιών στη σχολική κοινότητα, αναλύεται η πολιτική συμπεριφορά των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής ζωής, για να διαπιστωθεί αν οι δημοκρατικές αξίες διέπουν την πολιτική συμπεριφορά των μαθητών, και τελικά κατατίθενται προτάσεις των μαθητών για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Το θέμα προσεγγίζεται με την αξιοποίηση της ποιοτικής ανάλυσης μέσα από τις περιγραφές οκτώ αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 18 – 19 χρόνων, οι οποίοι καταθέτουν την εμπειρία τους από την οπτική γωνία του μαθητή για την ηγεσία και τον τρόπο που λειτουργεί στο ελληνικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, ότι, αν και τις σχέσεις μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών διέπουν ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση, η σχολική ηγεσία στο ελληνικό συγκείμενο απέχει από το μοντέλο της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, διότι δεν προωθείται διαμοιρασμός ευθυνών και ηγεσίας στα μέλη της σχολικής κοινότητας, διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Προς επίρρωση του παραπάνω συμπεράσματος λειτουργεί η διαπίστωση πως οι δημοκρατικές αξίες δεν διέπουν την πολιτική συμπεριφορά των μαθητών, στοιχείο που καταδεικνύει πως δεν υφίσταται διάχυση των δημοκρατικών αξιών στις μαθητικές πρακτικές. Αίτημα των μαθητών αποτελεί η ενίσχυση του διαλόγου σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής μέσω της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, προκειμένου να υπάρξει αληθινή δημοκρατία στο σχολείο.

Λέξεις – Κλειδιά: Ηγεσία, Διαχείριση, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Δημοκρατική Εκπαιδευτική Ηγεσία

Abstract

The aim of this research paper is to investigate the characteristics of leadership in the Greek school and whether these characteristics involve elements of democracy, according to the theoretical approach of the model of democratic educational leadership. In order to investigate the relationship between the leadership of the Greek school and the democratic educational leadership, we are searching the practices that are followed by the school administration and the teachers to further promote the democratic values in the school community, the students' "political" behavior is analyzed within the school to determine whether or not democratic values govern the "political" behavior of students and student proposals are finally submitted about the democratization of the school. The issue is approached by utilizing the qualitative analysis through eight high school graduates' descriptions, aged 18-19, who present their experience from the student's point of view on leadership and how it works in the Greek school. The results showed, according to the participants, that, although the relationship between principals and teachers is governed by mutual respect and understanding, school leadership in the Greek context is far from the model of the theoretical approach of democratic educational leadership, because it does not promote the sharing of responsibilities and leadership among school community members, principals, teachers, students and parents. The conclusion above is further supported by the finding that democratic values do not govern the students' "political" behavior, which indicates that democratic values are not diffused in student practices. Students' request is to strengthen the dialogue in all school - life aspects through their participation in decision-making processes, in hopes of promoting true democracy in school.

Keywords: Leadership, Management, Educational Leadership, Democratic Educational Leadership

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Περιεχόμενα | 1 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή | 4 |
| 1.1 Πρόβλημα της έρευνας | 4 |
| 1.2 Ερευνητικά ερωτήματα | 5 |
| 1.3 Σπουδαιότητα της έρευνας | 5 |
| 1.4 Μεθοδολογία | 6 |
| 1.5 Διασαφήνιση εννοιών και όρων | 6 |
| 1.6 Η δομή της εργασίας | 7 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ | 8 |
| 2.1 Η έννοια της Ηγεσίας (Leadership) και της Διαχείρισης (Management) στη διοίκηση των οργανισμών | 8 |
| 2.2 Εκπαιδευτική Ηγεσία | 9 |
| 2.2.1 Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο | 19 |
| 2.2.2 Η αναγκαιότητα της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο | 21 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ | 24 |
| 3.1 Οι σκοποί της εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο | 24 |
| 3.2 Ποιες είναι οι δημοκρατικές αξίες | 25 |
| 3.3 Πρακτικές που μπορούν να προάγουν τις δημοκρατικές αξίες | 26 |
| 3.3.1 Αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τη διάχυση των δημοκρατικών αξιών στο σχολείο | 30 |
| 3.4 Ποια η σημασία της προαγωγής των δημοκρατικών αξιών στην εκπαίδευση | 31 |
| 3.5 Έρευνες για την εκπαιδευτική ηγεσία | 33 |
| 3.5.1 Οι έρευνες στο διεθνή χώρο | 33 |
| 3.5.2 Οι έρευνες στον ελληνικό χώρο | 36 |
| 3.5.3 Η αξία της παρούσας έρευνας | 39 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ | 41 |
| 4.1 Τα ερευνητικά ερωτήματα | 41 |
| 4.2 Μεθοδολογία έρευνας | 41 |
| 4.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων | 43 |
| 4.4 Οι Συμμετέχοντες | 45 |
| 4.4.1 Κανόνες Δεοντολογίας | 46 |
| 4.5 Τρόπος Ανάλυσης | 47 |
| 4.5.1 Τρόπος διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης | 48 |
| 4.6 Περιορισμοί της έρευνας | 50 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 52 |

| | |
|---|-----------|
| 5.1 Χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο και χαρακτηριστικά των πολιτικών ηθών των μαθητών..... | 52 |
| A) Τρόπος λήψης των αποφάσεων..... | 52 |
| Συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων στις αποφάσεις | 52 |
| Συμμετοχή των μαθητικών συμβουλίων στις αποφάσεις | 53 |
| Συμμετοχή μαθητών σε αποφάσεις για ζητήματα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών..... | 54 |
| Συμμετοχή μαθητών στις αποφάσεις για την κατάρτιση του γραπτού σχολικού κανονισμού | 55 |
| Διαχείριση μαθητών μέσω προφορικών κανόνων | 56 |
| B) Σχέσεις Διεύθυνσης - Μαθητών..... | 56 |
| Διαχείριση Μαθητών από τη Διεύθυνση | 57 |
| Γ) Σχέσεις Διεύθυνσης – Εκπαιδευτικών | 58 |
| Δ) Σχέσεις Εκπαιδευτικών - Μαθητών..... | 58 |
| E) Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών που μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές..... | 59 |
| ΣΤ) Συμμετοχή Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων | 59 |
| Ζ) Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών | 60 |
| α) Προαγωγή ελεύθερης έκφρασης , συμμετοχής, δημιουργικότητας..... | 60 |
| β) Προαγωγή διαφορετικότητας | 61 |
| β1) Πολιτικά ήθη μαθητών ως προς τη διαφορετικότητα..... | 62 |
| γ) Προαγωγή υπευθυνότητας..... | 63 |
| γ1) Πολιτικά ήθη μαθητών ως προς την υπευθυνότητα | 64 |
| δ) Προαγωγή του δικαιώματος των συνελεύσεων των μαθητών | 64 |
| δ1) Πολιτικά ήθη μαθητών ως προς τη λειτουργία των συνελεύσεων | 65 |
| δ1.1) Αποφάσεις Συνελεύσεων Μαθητών | 65 |
| α) Εκδρομές..... | 65 |
| β) Καταλήψεις..... | 65 |
| Πολιτικά ήθη μαθητών – πανθομολογούμενες οι καταλήψεις..... | 66 |
| ε) Προαγωγή του δικαιώματος των μαθητών « εκλέγειν» κι « εκλέγεσθαι» | 66 |
| ε1) Παρουσίαση των υποψηφιοτήτων..... | 66 |
| ε2) Κριτήρια υποβολής υποψηφιότητας από τους μαθητές..... | 67 |
| Αδιαφορία από το εκλογικό σώμα | 67 |
| ε3) Υποψήφιοι | 68 |
| ε4) Κριτήρια Επιλογής Υποψηφίων | 68 |
| α) Τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους | 68 |
| β) Η δημοφιλία των υποψηφίων | 69 |
| γ) Το φύλο | 70 |

| | |
|--|------------|
| 5.2 Οι προτάσεις των μαθητών για ένα δημοκρατικό σχολείο | 70 |
| A) Εκδημοκρατισμός του σχολείου ως προς τον τρόπο λήψης αποφάσεων..... | 71 |
| Συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητικών συμβουλίων στις αποφάσεις..... | 71 |
| Συμμετοχή μαθητών σε αποφάσεις για σχολικά ζητήματα εκτός των εκδρομών και των καταλήψεων | 72 |
| Συμμετοχή μαθητών σε αποφάσεις για ζητήματα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών | 72 |
| Συνεργασία Διευθυντή – Εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών..... | 73 |
| Συμμετοχή μαθητών στις αποφάσεις για την κατάρτιση του Γραπτού Σχολικού Κανονισμού | 73 |
| B) Σχέσεις Διευθυντή - Μαθητών | 74 |
| Διαχείριση Μαθητών | 75 |
| Γ) Συνεργασία Εκπαιδευτικών - Μαθητών | 75 |
| Δ) Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών στο σχολείο | 76 |
| Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών από την πλευρά του Διευθυντή | 76 |
| Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών από τους εκπαιδευτικούς..... | 77 |
| Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς | 77 |
| E) Συμμετοχή Γονέων | 77 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 79 |
| 6.1 1° ΕΡΩΤΗΜΑ: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο σήμερα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, και αν αυτά συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας..... | 79 |
| 6.2 2° ΕΡΩΤΗΜΑ: Ποιες πρακτικές εφαρμόζονται στο σχολείο για την προαγωγή στους μαθητές της γνώσης των δημοκρατικών αξιών και της κοινωνικής πρακτικής αυτών;..... | 82 |
| 6.3 3° : ΕΡΩΤΗΜΑ: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της πολιτικής συμπεριφοράς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας;..... | 87 |
| 6.4 4° ΕΡΩΤΗΜΑ: Προτάσεις των μαθητών για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου | 91 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 97 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ..... | 101 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 110 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή

1.1 Πρόβλημα της έρευνας

Το σχολείο σήμερα βρίσκεται σε παγκόσμιο επίπεδο εν μέσω γενικότερης κοινωνικής και οικονομικής κρίσης αλλά και τεράστιας τεχνολογικής εξέλιξης. Στο πλαίσιο της διάδρασης με την κοινωνία το σχολείο επιχειρώντας να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες κυρίως της οικονομίας και της αγοράς, επιδιώκει να αναπτύξει στη νέα γενιά δεξιότητες που απαιτούνται στο σύγχρονο ανταγωνιστικό κόσμο της οικονομίας, με στόχο τη μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Υποχωρεί λοιπόν η ανθρωπιστική παιδεία και οι αρχές που υπηρετεί, υποβαθμίζονται δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση σύγχρονων ανθρωπιστικών προβλημάτων τόσο σε τοπικό όσο και παγκόσμιο επίπεδο (Αειφόρο ελληνικό σχολείο, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, αν λάβουμε υπόψη τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η μετανάστευση, η πολυπολιτισμικότητα, τα αρνητικά πρότυπα μαζικής κουλτούρας, τα αισθήματα ανταγωνισμού, καθώς και την παράλληλη αποδυνάμωση του κοινωνικοποιητικού ρόλου της οικογένειας, (Αειφόρο ελληνικό σχολείο, 2015), τότε τίθενται επιτακτικά ζητήματα ενίσχυσης της δημοκρατίας και διάχυσης των δημοκρατικών αξιών αρχικά στους μαθητές που θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας και τελικά στο σύνολο της κοινωνίας (Μπέστιας, 2019).

Ο στόχος αυτός δύναται να επιτευχθεί μέσα από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, όταν προωθούνται αξίες, όπως η συμμετοχή, η συνεργατική διάθεση, η επικοινωνία, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός της έννομης τάξης, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τόσο σε επίπεδο γνώσης αυτών των αξιών όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής τους στην καθημερινότητα του σχολείου. Το καθήκον της ηγεσίας του σχολείου έγκειται στο μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε χώρους πραγμάτωσης της δημοκρατικής κουλτούρας μέσω της ενίσχυσης της συμμετοχής τόσο των διευθυντών και των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες (Μπέστιας, 2019).

1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται, εστιάζοντας στις αντιλήψεις αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της μαθητικής τους ιδιότητας, ηλικίας 18-19 χρόνων, να διερευνηθεί αν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μοντέλου της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Για τη διερεύνηση αυτή δίνεται έμφαση στις πρακτικές – μεθόδους που ακολουθεί το ελληνικό σχολείο μέσω της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών για την προαγωγή των δημοκρατικών αξιών στη σχολική κοινότητα, επιχειρείται να αναλυθεί η πολιτική συμπεριφορά των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου - με την έννοια της αλληλεπίδρασής τους στα πλαίσια ενός συνόλου -, για να διαπιστωθεί αν οι δημοκρατικές αξίες διέπουν την πολιτική τους συμπεριφορά και αποπειράται να κατατεθούν προτάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα – από την οπτική γωνία των μαθητών – για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

α) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο σήμερα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, και αν αυτά συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

β) Ποιες πρακτικές εφαρμόζονται στο σχολείο για την προαγωγή στους μαθητές της γνώσης των δημοκρατικών αξιών και της κοινωνικής πρακτικής αυτών;

γ) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της πολιτικής συμπεριφοράς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας;

δ) Προτάσεις των μαθητών για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου.

1.3 Σπουδαιότητα της έρευνας

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών καταδεικνύει πως υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από μελετητές κι ερευνητές για τα χαρακτηριστικά και το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, κυρίως, γιατί συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Έρευνες ωστόσο που αφορούν στο ρόλο της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, στον τρόπο διάχυσης των δημοκρατικών αξιών στους μαθητές και στο ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του δημοκρατικού ήθους των μαθητών υφίστανται ελάχιστες. Στον ελληνικό

χώρο οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί εστιάζουν στο ρόλο των διευθυντών σχολείων και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας μέσα από τις αντιλήψεις είτε των διευθυντών είτε των εκπαιδευτικών. Έρευνες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο από την οπτική γωνία των μαθητών δεν υπάρχουν.

1.4 Μεθοδολογία

Για την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση, καθώς επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος στη συλλογή στοιχείων σε σύγκριση με άλλες μεθόδους, μέσω της δυνατότητας συλλογής πολλών πληροφοριών σε σχέση με την έρευνα. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω του μεθοδολογικού εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης, προκειμένου να καταθέσουν την εμπειρία τους από την οπτική γωνία του μαθητή για την εκπαιδευτική ηγεσία στο ελληνικό σχολείο.

1.5 Διασαφήνιση εννοιών και όρων

Δίνεται το περιεχόμενο των βασικών όρων που χρησιμοποιούνται στην εργασία, δηλαδή των όρων "Ηγεσία", "Εκπαιδευτική Ηγεσία" και "Δημοκρατική Εκπαιδευτική Ηγεσία". Η ηγεσία στη σύγχρονη εποχή, σύμφωνα με τους Marturano & Gosling (2008), στοχεύει στην ανάπτυξη της ανθρώπινης και κοινωνικής ιδιότητας των μελών του οργανισμού και προωθεί όχι μόνο τη συνεργασία μεταξύ πολλών ατόμων που διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες κι εμπειρίες αλλά και την ευρύτερη δυνατή επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού σε όλα τα επίπεδα. Στο εκπαιδευτικό τοπίο γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική ηγεσία η οποία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και με «τις παραμέτρους του τρόπου λήψης των αποφάσεων, του ηθικού των εκπαιδευτικών και του τρόπου άσκησης της ηγεσίας» (Sergionanni, 1987: 83-85). Όταν η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στην ενεργή συμμετοχή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες με δημιουργικό και γόνιμο τρόπο ώστε να προάγονται οι δημοκρατικές αξίες και αρχές, όπως η θρησκευτική ελευθερία, η ελευθερία της έκφρασης, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η υπευθυνότητα και η ανοχή στη διαφορετικότητα τότε ο λόγος αφορά στη δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία (Woods, 2005).

1.6 Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Το δεύτερο κεφάλαιο και το τρίτο κεφάλαιο αποτελούν το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται να αποσαφηνιστεί ο όρος "Ηγεσία" (Leadership) σε σχέση με τον όρο "Διαχείριση" (Management), καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως, αν και οι δύο έννοιες διαφοροποιούνται εννοιολογικά, στην πράξη αλληλοεπηρεάζονται και λειτουργούν συμπληρωματικά. Δίνεται το περιεχόμενο του όρου "Εκπαιδευτική Ηγεσία", αποτυπώνονται τα δέκα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ιδιαίτερα το μοντέλο της Δημοκρατικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και επιχειρείται να προσεγγιστεί ο ρόλος της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να καταδειχθεί η αναγκαιότητα των πρακτικών της Δημοκρατικής Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στη σύγχρονη εποχή, εστιάζοντας το ενδιαφέρον και σε σύγχρονες έρευνες που αναζητούν αν σε σχολικές μονάδες ακολουθούνται πρακτικές τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και σε επίπεδο σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων που προάγουν τις δημοκρατικές αξίες. Ακολουθεί το μέρος της έρευνας, που περιλαμβάνει το τέταρτο κεφάλαιο, το πέμπτο κι έκτο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε, παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες της έρευνας, οι λόγοι επιλογής τους, η μέθοδος προσέγγισης των συμμετεχόντων που αφορά στην ποιοτική ανάλυση, το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, που αφορά στην ημιδομημένη συνέντευξη, το μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης των δεδομένων που αφορά στο πρόγραμμα ATLAS. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων και στο έκτο κεφάλαιο, των συμπερασμάτων, ακολουθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τελικά στο έβδομο κεφάλαιο κατατίθενται προτάσεις για έρευνες που δύνανται να ακολουθήσουν καθώς και προτάσεις για την ενίσχυση της δημοκρατικής συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη διοίκηση του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

2.1 Η έννοια της Ηγεσίας (Leadership) και της Διαχείρισης (Management) στη διοίκηση των οργανισμών

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία όσον αφορά στο πεδίο της διοίκησης των οργανισμών – δημόσιων και ιδιωτικών - γίνεται διάκριση μεταξύ δύο εννοιών για το διοικητικό φαινόμενο. Οι έννοιες αυτές είναι η Ηγεσία (Leadership) και η Διαχείριση (Management) (Mullins, 1994, Pearce & Robinson, 2007, Bush, 2008, Bertocci, 2009). Οι έννοιες αυτές διαφοροποιούνται κυρίως “ως προς τη συμπεριφορά του ηγέτη ή του manager προς τα άλλα μέλη του οργανισμού”(Mullins, 1994:247).

Η ηγεσία στους οργανισμούς, σύμφωνα με τους Marturano & Gosling (2008), στοχεύοντας στην ανάπτυξη της ανθρώπινης και κοινωνικής ιδιότητας των μελών του οργανισμού , προωθεί όχι μόνο τη συνεργασία μεταξύ πολλών ατόμων που διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες κι εμπειρίες αλλά και την ευρύτερη δυνατή επικοινωνία μεταξύ των μελών του οργανισμού σε όλα τα επίπεδα.

Η έννοια της ηγεσίας παραπέμπει στην αλλαγή, στην ανάπτυξη και στην ενεργή στάση στο πλαίσιο του οργανισμού , κατά τρόπο που συνιστά δομικό στοιχείο των οργανισμών και καταλύτη μιας συνολικότερης βαθύτερης κι αποτελεσματικότερης αναδιοργάνωσης των οργανωτικών δραστηριοτήτων (Dimmock, 2003:4)

Ο ηγέτης συνακόλουθα έχει όραμα, θέτει στόχους, ορίζει δράσεις, δίνει κίνητρα προκαλεί αλλαγές (Moyles , 2006:5) παραχωρεί στα μέλη του οργανισμού τη δυνατότητα αφενός να διαχειριστούν την αλλαγή αναπτύσσοντας δεξιότητες και αφετέρου να αναλάβουν, αν το επιθυμούν, ηγετικό ρόλο, χωρίς απαραίτητα να βρίσκονται σε διοικητική θέση, (Bertocci, 2009), επιδιώκοντας να ενστερνιστούν τα μέλη ότι αποτελούν μέρος μιας συλλογικής προσπάθειας για την επίτευξη οργανωτικών στόχων που συνιστούν αποτέλεσμα της μεταξύ τους συναινετικής διάδρασης (Kotter, 2001). Ο ηγέτης είναι συνεπώς άτομο που εμπνέει εμπιστοσύνη. (Moyles, ο.π.)

Αν η ηγεσία (Leadership) παραπέμπει στην αλλαγή μέσω της αποτελεσματικότερης αναδιοργάνωσης των οργανωτικών δραστηριοτήτων (Dimmock, ο.π.), η διαχείριση (management) σχετίζεται με τη σταθερότητα των οργανωτικών στόχων (Pearce & Robinson, 2007) και στοχεύει μόνο στην υλοποίηση μιας συμφωνημένης πολιτικής -ως εκτελεστικό όργανο- με αποτελεσματικό τρόπο (Bolam, 1999:194).

Στη βιβλιογραφία (Rodd,2006:20, Bertocci, 2009:10, Bennis 1989 στο Μπέτσια, 2019) περιγράφονται οι διαφορές μεταξύ του manager και του ηγέτη. Ο manager διορίζεται, χρησιμοποιεί νόμιμη εξουσία, ελέγχει, κινείται σε προκαθορισμένα όρια, δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση, αποδέχεται την πραγματικότητα, κάνει προτάσεις, κάνει τα πράγματα σωστά, δίνει έμφαση στις διαδικασίες και στα συστήματα, είναι εσωστρεφής, πρωταγωνιστεί, εργάζεται για το παρόν, είναι αποτελεσματικός στην οικονομική διαχείριση του οργανισμού, προσανατολίζεται στα καθήκοντα. Ο ηγέτης από την άλλη πλευρά – κατά αντιστοιχία- αναδεικνύεται, χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη, κερδίζει εμπιστοσύνη, ενδυναμώνει, ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια δράσης, προκαλεί το κατεστημένο, ερευνά την πραγματικότητα, παίρνει αποφάσεις, κάνει τα σωστά πράγματα, δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα και τη διαίσθηση, είναι εξωστρεφής, μεσολαβεί, εργάζεται για το μέλλον, είναι αποτελεσματικός στα θέματα του οργανισμού, προσανατολίζεται στους στόχους.

Οι έννοιες, της ηγεσίας (Leadership) και Διαχείρισης (Management) - διαφοροποιημένες ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο - για μια αποτελεσματική κι επιτυχημένη ηγεσία τελικά αλληλοεπηρεάζονται και λειτουργούν συμπληρωματικά (Domenici & Moreti, 2011:31) Οι καλύτεροι ηγέτες που διοικούν αποτελεσματικά έναν οργανισμό είναι και καλοί managers (MacBeath & Townsend, 2011: vii.).

Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύει η άποψη των Everard και Morris (στο Λιόπας 2019), σύμφωνα με την οποία ο όρος «διοίκηση» δεν αφορά μόνο στην άσκηση εξουσίας, χωρίς η εξουσία να ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εργαζομένων και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά ο όρος «διοίκηση» αφορά στην ανάπτυξη οικονομικών και κοινωνικών αξιών νευραλγικής σημασίας για την επαρκή επαγγελματική πράξη.

2.2 Εκπαιδευτική Ηγεσία

Στο εκπαιδευτικό τοπίο γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική ηγεσία. Η επιτυχημένη άσκηση του πολυσύνθετου και απαιτητικού έργου της σχολικής διεύθυνσης, προϋποθέτει τη συγχώνευσή της στον ηγετικό ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Μαργαριτόπουλος, 2018).

Το θέμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σήμερα συνιστά καίριο ζητούμενο στη θεωρία της Διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, αφού κατόπιν ερευνών αναδεικνύεται βασικός παράγοντας της ανάπτυξης των σχολικών μονάδων (Harris & Benett, 2001, Sergiovanni, 1990)

και της ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Hoy & Miskel, 2005). Ο Sergiovanni, (1987:83-85) συνδέει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και με «τις παραμέτρους του τρόπου λήψης των αποφάσεων, του ηθικού των εκπαιδευτικών και του τρόπου άσκησης της ηγεσίας».

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οδηγεί σε μια σειρά θεωρητικών μοντέλων που ερμηνεύουν τις ενέργειες των ηγετών και παράλληλα παρέχουν έναν οδηγό για την ηγετική πρακτική (Bush, Bell & Middlewood, 2019).

Τα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας με βάση τη μελέτη των Bush & Glover (2003: 11-12), όπως έχει τελικά διαμορφωθεί από τον Woods (2005:20), όπως αναφέρεται στον Μπέστια (2019) απαριθμούνται σε δέκα και είναι τα εξής:

Η Εκπαιδευτική ηγεσία (instructional), τονίζει πόσο σημαντική είναι η επιρροή του ηγέτη σε θέματα που αφορούν στη μάθηση, (Timperley, 2011), όπως για παράδειγμα η ποιότητα και η μέθοδος διδασκαλίας, ο καθορισμός των μαθησιακών στόχων και προσδοκιών, το σχολικό περιβάλλον, το κλίμα στη σχολική μονάδα και το ήθος των μελών της σχολικής μονάδας (Robinson, 2011, Leithwood and Seashore- Louis, 2011).

Η Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational), στους σχολικούς οργανισμούς νοείται ως μια διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και πεποιθήσεις και δημιουργεί ένα όραμα για το σχολείο. Το όραμα διατυπώνεται από ηγέτες οι οποίοι διαθέτουν ικανότητες θετικής επιρροής και επιδιώκουν να κερδίσουν τη δέσμευση των μελών της σχολικής κοινότητας σε μια κοινή προσπάθεια για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων (Northouse,2010). Αποτελέσματα ερευνών εστιάζουν στην καταλληλότητα των πρακτικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα σχολεία που αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις για αλλαγή (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999, Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000) και ενισχύουν τη θέση ότι ο σχολικός μετασχηματισμός απαιτεί από τον ηγέτη να ενθαρρύνει την πίστη στην αλλαγή, να υποστηρίξει την αλλαγή και να έχει την ικανότητα να ηγηθεί της αλλαγής (Boyne, 2004). Στη βιβλιογραφία ωστόσο η μετασχηματιστική ηγεσία συχνά αντιμετωπίζεται κριτικά. Από τις εντονότερες κριτικές, αποτελεί η θέση ότι η ρητορεία περί μετασχηματισμού μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εφαρμογή καθορισμένων πολιτικών των κυβερνήσεων και όχι για τον προσδιορισμό του οράματος κάθε σχολείου (Bush et al., 2019).

Η Ηθικά Μετασχηματίζουσα ηγεσία (ethically transforming) συνίσταται στη δυνητική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες

προς την υιοθέτηση ηθικών αξιών, σκοπών και μορφών αυτοεκπλήρωσης, προωθώντας στη σχολική μονάδα την ηθική ανάπτυξη κυρίως των μαθητών και την ενίσχυση των καθολικών αξιών της ελευθερίας, της ισότητας, της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης (Danoff, 2010:10). Σύμφωνα με το μοντέλο της Ηθικά μετασχηματίζουσας ηγεσίας οι ηγέτες, αν και παίζουν το ρόλο του ηθικού παράγοντα στον οργανισμό (Burns, 1978), μοιράζονται ωστόσο με τα μέλη του οργανισμού κοινούς ηθικούς στόχους, αξίες και δεσμεύσεις, που είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ηγετών και μελών στα πλαίσια ενός δημοκρατικού μοντέλου συνεργασίας (Allix, 2000). Στα πλαίσια αυτής της συλλογικής συμμετοχικής δράσης τα μέλη δύνανται να αντιληφθούν και να καθορίσουν τις ανάγκες τους και ο ηγέτης δύναται να εκτιμά τα κίνητρά τους και τη στάση τους απέναντι στις πρωτοβουλίες (Allix, 2000). Το μοντέλο αυτό κατά τον Woods (2005), εστιάζει αφενός στην αλλαγή όσον αφορά στους ηθικούς σκοπούς του οργανισμού και στην αμοιβαία συνειδητοποίηση των μελών για τη βελτίωσή του και αφετέρου στη σημασία της διαμοιρασμένης ηγεσίας για την ηθική ενδυνάμωση των μελών του οργανισμού.

Η Ηθική ηγεσία (Moral) δίνει έμφαση στην ηθική του ίδιου του ηγέτη. Η εξουσία και η επιρροή του πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος (Leithwood & Duke, 1999). Αυτό το μοντέλο ηγεσίας εστιάζει πάνω στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές που αναμένονται από τους ηγέτες που λειτουργούν μέσα στην ηθική επικράτεια, στο ηθικό πεδίο (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Όταν ο στόχος του σχολείου συνίσταται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της κρίσης των μαθητών και στην καλλιέργειά τους με τις αρχές της δημοκρατίας τότε το σχολείο οφείλει να ακολουθεί στρατηγικές λήψης αποφάσεων διαποτισμένες με ανάλογες αρχές (Wong, 1998). Η ηθική του ηγέτη που στηρίζει και τη σχολική κουλτούρα (Leithwood et al., 1999), πρέπει να διέπει την καθημερινότητά του εντός και εκτός σχολείου και η συμπεριφορά του να είναι ηθική. Πιο συγκεκριμένα, ο ηθικός ηγέτης πιστεύει σε αρχές και αξίες που αναφέρονται σε ίσες ευκαιρίες για όλους, ισότητα και δικαιοσύνη, υψηλές προσδοκίες, δέσμευση ως προς τους ενδιαφερόμενους, συνεργασία, ομαδικότητα, κατανόηση, δέσμευση ως προς τους στόχους (Bush & Glover, 2003), σε δημοκρατικές αρχές και ιδιαίτερα τις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής (Leithwood & Duke, ο.π.). Ο ηθικά αξιόπιστος ηγέτης είναι εκείνος ο οποίος μπορεί να επιδεικνύει συνέπεια μεταξύ των αρχών και της πρακτικής, να εφαρμόζει τις αρχές σε νέες καταστάσεις, να δημιουργεί μια κοινή κατανόηση και ένα κοινό λεξιλόγιο, να εξηγεί και να δικαιολογεί τις αποφάσεις με όρους ηθικής, να διατηρεί τις αξίες κατά τη διάρκεια του χρόνου και, τέλος, να επανερμηνεύει και να επαναδηλώνει τις αρχές, όπου αυτό κρίνεται

απαραίτητο (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Ο Sergiovanni (1984) υπογραμμίζει την ηθική διάσταση της διοίκησης θεωρώντας την ως μια ηθική τέχνη τονίζοντας ότι το αποτελεσματικό σχολείο διαθέτει έναν ηγέτη που δεν περιορίζεται στην εκτέλεση των κανονιστικών του καθηκόντων, αλλά εμπλέκεται ενεργά στην καθημερινότητα του σχολείου. Τελικά, οι ηθικές αξίες του ατόμου που ασκεί ηγεσία κατά την ηθική προσέγγιση της ηγεσίας καθοδηγούν τη λήψη αποφάσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Leithwood, Jantzi & Steinbach, ο.π.), αυξάνουν την ευαισθησία της ορθότητας των αποφάσεων, δικαιολογούν συγκεκριμένες ενέργειες και αναπτύσσουν δημοκρατικά σχολεία (Βιτσιλάκη & Ράπτης, ο.π.).

Η Συναλλακτική ηγεσία (transactional) προωθεί τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους ανταμοιβές (Burns, 1978 στο Πασιαρδής, 2004). Αμοιβές, ανταλλάγματα και επιβολή κυρώσεων χρησιμοποιούνται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμόρφωση. Ηγέτης και υφιστάμενος διαπραγματεύονται, προκειμένου να τύχουν μιας συμφωνίας. Η θετική ενίσχυση επιβραβεύει την καλή εργασία και τη βελτιωμένη απόδοση (Sergiovanni, 1992). Η άσκηση ελέγχου, η εστίαση στα λάθη και τις αποτυχίες, χωρίς παράλληλη αναγνώριση της προσπάθειας και αμοιβή των επιτυχιών συνιστά δυνητική μορφή της συναλλακτικής συμπεριφοράς ενός ηγέτη (Avolio, Bass & Yung, 1999, Waldman, Bass & Yammarino, 1990). Ο συναλλακτικός ηγέτης δίνει έμφαση σε διαδικασίες και δεδομένα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και στις δομές και στους σκοπούς του οργανισμού και όχι τόσο στους ανθρώπους, (Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves & Chapman, 2003). Οι άνθρωποι δεν δεσμεύονται μαζί από έναν αμοιβαία παρόμοιο σκοπό, αλλά μάλλον δεσμεύονται στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας, επωφελούς ανταλλαγής προϊόντων (Πασιαρδής, 2012). Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δεν εμπλέκονται, παρά μόνο όπου απαιτείται για την αποκόμιση των άμεσων οφελών που προκύπτουν από τη συναλλαγή (Bush, 2007). Ωστόσο, οι Bass και Riggio (2014) υποστηρίζουν ότι το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας στην επέκτασή του μπορεί να προάγει τη μετασχηματιστική ηγεσία σε ανώτερο επίπεδο. Η συναλλακτική ηγεσία, κυρίως με τη μορφή του ενδεχόμενου της ανταμοιβής, παρέχει τη βάση της αποτελεσματικής ηγεσίας. Το μεγαλύτερο τμήμα δηλαδή της προσπάθειας, της απόδοσης και της ικανοποίησης των εργαζομένων, δύναται να προέλθει από τη συναλλακτική μορφή ηγεσίας, όταν όμως εμπλουτίζεται με στοιχεία του μετασχηματιστικού μοντέλου. Σύμφωνα με τους Leithwood, Tomlinson και Genge (1996) οι συναλλακτικές πρακτικές αναφέρονται στη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών καθημερινής ρουτίνας, ενώ οι αντίστοιχες μετασχηματιστικές αφορούν στις ενέργειες που επιφέρουν την αλλαγή στον οργανισμό. Οι παραπάνω θέσεις συνάδουν με την παρατήρηση ότι αρκετά συχνά και σε διαφορετικές καταστάσεις, οι ηγέτες μπορούν να

εφαρμόσουν τόσο συναλλακτικές όσο και μετασχηματιστικές πολιτικές, διαμορφώνοντας ανάλογα το προφίλ τους (Bass & Riggio, ο.π.) και ενισχύοντας την αποτελεσματικότητά τους (Yukl, 2013).

Η Κατανεμημένη ηγεσία (distributed) δεν δίνει έμφαση σε έναν μεμονωμένο ηγέτη, - όπως είναι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας - αλλά επιμερίζεται σε διαφορετικά άτομα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, που ασκούν ηγετικό ρόλο και τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται στην άσκηση αυτού του ρόλου κι εναλλάσσονται (Gibb, 1954). Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας διανέμει ηγετικούς ρόλους σε εκπαιδευτικούς που δεν είναι κατ' ανάγκη σε θέσεις ευθύνης ή και σε μαθητές, προωθεί με τον τρόπο αυτό την κατανομή των ευθυνών σε μια σχολική μονάδα, τη συμμετοχή στη συλλογική διαδικασία λήψης των αποφάσεων, την κοινωνική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών ηγετών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι «διαχέουν στη σχολική μονάδα την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τον αλληλοσεβασμό, την υπευθυνότητα και τη λογοδοσία» (Harris, 2014: 57). Συγκεκριμένα ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα πλαίσια διανομής της ηγεσίας υπερβαίνει τα όρια της τάξης και της μερικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και διευρύνεται. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ηγέτες σε σχέση με τους μαθητές, τους άλλους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της σχολικής κοινότητας και επιδιώκουν την επιτυχή ικανοποίηση των λειτουργικών τους καθηκόντων και τη σχολική βελτίωση συμμετέχοντας σε ομάδες εργασίας και στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων (Μπινιάρη, 2012). Οι μαθητές στα πλαίσια της διανομής ηγεσίας συμμετέχουν όχι μόνο στα θεσμοθετημένα μαθητικά συμβούλια, αλλά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων, συμμετέχουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα του σχολείου και της τάξης τους, συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση κανόνων ή πρακτικών πειθαρχίας που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή, αυτοαξιολογούν την πορεία της προσωπικής τους μάθησης, συμμετέχοντας έτσι στην αξιολόγηση της συνολικής πορείας της μάθησης, και τελικά αξιολογούν στόχους και διαδικασίες (Μπινιάρη, 2012). Οι γονείς στα πλαίσια της διανομής της ηγεσίας συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στο σχολείο, επικοινωνούν συχνά και συνεργάζονται με το σχολείο και προσφέρουν εθελοντική εργασία. Η ανάληψη ωστόσο ηγετικού ρόλου από τους γονείς προϋποθέτει ύπαρξη συνεργατικού κλίματος μεταξύ γονέων και σχολείου, συνεχή ενημέρωση κι ενθάρρυνση για τη συμμετοχή τους από τον διευθυντή (Μπινιάρη, 2012). Μέχρι σήμερα η σχέση γονέων και σχολείου περιορίζεται σε τυπικές διαδικασίες ενημέρωσης των γονέων για τις επιδόσεις των παιδιών τους ή για ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσει η συμπεριφορά των παιδιών

(Χρονοπούλου, 2012). Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας λοιπόν αναφέρεται στη συλλογική άσκηση της ηγεσίας από τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και στις αλληλεξαρτήσεις που υφίστανται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και συνιστούν απότοκο της κατανομής του έργου της ηγεσίας στο σχολείο (Spillane, 2006). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, για να μελετήσουν τα αποτελέσματα της πρακτικής εφαρμογής του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας στη διοικητική πρακτική συμφωνούν ως προς τις ευεργετικές επιδράσεις αυτής τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Leithwood & Jantzi (2000) υπογραμμίζει ότι η άσκηση ηγετικού ρόλου στη σχολική μονάδα επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και ενεργοποιεί τους μαθητές ως προς τη διαδικασία της μάθησης στους οποίους, όπως αναφέρει ο Trafford (Μπέστιας, 2019: 66) «αρέσει η ιδέα της κατανομής της εξουσίας. Αποτελεί έναν ζωντανό όρο που αμέσως τους προσελκύει». Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και οι Silins και Mulford (2002) τονίζοντας πως η κατανεμημένη προσέγγιση της ηγεσίας συνδράμει στην πιθανή βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε σχέση με τους μαθητές, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και μαθητών. Έρευνες επίσης κατέδειξαν τη σύνδεση μεταξύ της κατανεμημένης άσκησης της ηγεσίας και της αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας (Camburn & Han, 2009) καθώς και της ικανότητας βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Hallinger & Heck, 2009), αφού οι εκπαιδευτικοί δύνανται να συνεργαστούν και να προωθήσουν την αλλαγή και την καινοτομία στη σχολική μονάδα (Murphy, 2005). Ο Sergiovanni (1984) υπογραμμίζει τη συμβολή της διανομής της ηγεσίας στην ατομική ανάπτυξη, στη διάχυση της γνώσης και της εμπειρίας, στην προώθηση της αλλαγής, στην ανάπτυξη συναισθηματικών συνεκτικών δεσμών μεταξύ των μελών της κοινότητας, στην ενίσχυση της δέσμευσης σε αποφάσεις που λαμβάνονται και υλοποιούνται από τα ίδια πρόσωπα, στη διαμόρφωση και εφαρμογή συλλογικών αξιών, όπως η συνυπευθυνότητα, που προάγουν τη δημοκρατία. Τέλος, η πρακτική της κατανεμημένης ηγεσίας μετατρέπει τη σχολική μονάδα σε κοινότητα μάθησης (Woods, 2005) και επεκτείνεται στο κοινωνικό συγκείμενο (Spillane et al., 2001, 2004).

Η Μεταμοντέρνα (postmodern) ηγεσία έχοντας ερείσματα στις αρχές του μεταμοντερνισμού δίνει έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία. Η πραγματικότητα δεν είναι μία, δεδομένη και σταθερή, αλλά δύναται η ύπαρξη πολλαπλών πραγματικοτήτων ανάλογων των εμπειριών του κάθε ατόμου και της νοηματοδότησής τους και του τρόπου αντίληψης και πρόσληψής τους από το ίδιο το άτομο. Οποιαδήποτε κατάσταση δηλαδή επιδέχεται πολλές ερμηνείες (Μπινιάρη, 2012, Χρονοπούλου, 2012). Η μεταμοντέρνα ηγεσία στο εκπαιδευτικό

τοπίο δίνει έμφαση στις υποκειμενικές εμπειρίες των ηγετών και των εκπαιδευτικών και στις διαφορετικές ερμηνείες που δίνονται στην πραγματικότητα από τα διαφορετικά μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Συνεπώς, δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, μόνο πολλαπλές εμπειρίες των μελών του οργανισμού. Η εξουσία που πηγάζει από τη μεταμοντέρνα προσέγγιση της ηγεσίας αναγνωρίζει τη σημασία του ατόμου (Bush & Glover, ο.π.), την ύπαρξη πολλαπλών πραγματικοτήτων, τη δυνητική πολλαπλή ερμηνεία των γεγονότων, την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα, τη γνώση ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης (Keogh & Tobin, 2001), σέβεται τις πολύμορφες και ιδιαίτερες απόψεις των ενδιαφερόμενων μερών (Bush, 2007, ό.π.) καθώς και την ύπαρξη πολλαπλών οραμάτων για τη σχολική μονάδα που μπορούν να προέρχονται από τη διαφορετική ιδιοσυγκρασία και τις διαφορετικές φιλοδοξίες διαφορετικών ατόμων (Βιτσιλάκη & Ράπτης, ο.π.). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διοικητικής πρακτικής μπορεί να εφαρμοστεί η δημοκρατική ηγεσία στα σχολεία μέσω μιας πιο συμβουλευτικής και συμμετοχικής στάσης, η οποία ανάγει στη συναδελφικότητα (Starrat, 2001 στο Βιτσιλάκη & Ράπτης, ο.π.).

Η Διαπροσωπική (interpersonal) ηγεσία δίνει έμφαση στη συναδελφικότητα, στη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Bush, 2005). Το μοντέλο αυτό ηγεσίας σχετίζεται με την έννοια της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Η διαπροσωπική νοημοσύνη στηρίζεται στην αυξημένη αυτεπίγνωση και την αυτογνωσία και ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τη διάθεση, το χαρακτήρα, τα κίνητρα, και τις επιθυμίες των άλλων ατόμων και να αναπτύσσει αποτελεσματικές σχέσεις με τους άλλους (Gardner & Hatch, 1989). Η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι απαραίτητο μέσο πραγμάτωσης της ηγεσίας. Οποιοσδήποτε τύπος ηγεσίας δεν λαμβάνει υπόψη και τη συνιστώσα της διαπροσωπικής νοημοσύνης, η οποία στηρίζει ένα πλήθος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων υφιστάμενων στη σχολική ζωή και στη διοίκηση ενός οργανισμού, είναι ανεπαρκής (West-Burnham, 2001). Κι αυτό, γιατί η νέα άποψη για τον ηγέτη τον θέλει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να είναι καινοτόμος, για να βελτιώσει τον οργανισμό, να εμπνέει, να πείθει για ένα κοινό όραμα, να δημιουργεί πρότυπα, να παρακινεί, να είναι αυτός που ενδυναμώνει τους άλλους κάνοντάς τους να νιώθουν ότι είναι ικανοί, να ενθαρρύνει θετικές στάσεις, να δημιουργεί μια αίσθηση συμμετοχής και σημαντικότητας των εργαζομένων, να αναγνωρίζει τη συνεισφορά (Kouzes & Posner, 2001). Τα καθήκοντα του ηγέτη απαιτούν συνεπώς μια ευρεία κλίμακα προσωπικών δεξιοτήτων, που θα τον καθιστούν ικανό να επικοινωνεί ουσιαστικά με τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά σχέσεις ακόμη κι εντάσεις ή συγκρούσεις που είναι αναπόσπαστα δεμένες με την καθημερινότητα του σχολείου. Η ανικανότητα των ηγετών στο

διαπροσωπικό επίπεδο επιδρά αρνητικά στο σχολικό κλίμα, αφού δύνανται να δημιουργούνται εντάσεις, να διαβρώνονται τα κίνητρα, να μην υφίσταται αφοσίωση, να προκαλείται αδιαφορία και τελικά να χάνεται χρόνος (Goleman, 1999). Η ηγετική ικανότητα απαιτεί δεξιότητες, όπως κινητοποίηση, ενσυναίσθηση, κοινωνικότητα και αισιοδοξία, διαστάσεις δηλαδή που περικλείονται και στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Για τον Goleman (1999) ηγεσία σημαίνει συναισθηματική νοημοσύνη, να δύναται δηλαδή ο ηγέτης να υιοθετήσει μια σαφή στάση, να γνωρίζει τι είναι σημαντικό για τον ίδιο και τους άλλους και να επιδιώκει τους στόχους του σε συνεργασία με άλλους ο αποτελεσματικός ηγέτης δηλαδή είναι συναισθηματικά ευφυής. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες έχουν συνδεθεί με την αποτελεσματική ηγεσία που είναι η τέχνη να κινητοποιείς τους άλλους να θέλουν να αγωνιστούν για κοινές επιδιώξεις (Kouzes & Posner, 1996). Οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλό επίπεδο προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων κι επιλέγουν τη συνεργατική εργασία, αναπτύσσουν ένα αποτελεσματικό και παραγωγικό περιβάλλον που συμβάλλει στη μάθηση και στην ομαδική εργασία (Bennet, Wise, Woods & Harvey 2003). Επίσης, η εξουσία που πηγάζει από τη διαπροσωπική προσέγγιση της ηγεσίας μέσω της ηθικής διάστασης που ενέχει μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα αξιών που προβάλλει το σχολείο, ενώ παράλληλα μέσω της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα δύναται να προωθεί τη δημοκρατικότητα και την έκφραση απόψεων μέσα από ένα κλίμα συνεργατικότητας και αλληλοϋποστήριξης. (Bush & Glover 2003).

Η Ενδεχομενική (contigent) ηγεσία υπογραμμίζει ότι ο άριστος τρόπος οργάνωσης και διοίκησης ενός οργανισμού και ο καλύτερος τρόπος λήψης αποφάσεων δεν σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας αλλά είναι ενδεχομενικός δηλαδή εξαρτώμενος από τις εσωτερικές κι εξωτερικές περιστάσεις και προσαρμοσμένος κάθε φορά στην ιδιαιτερότητά τους. Συγκεκριμένοι παράγοντες καθορίζουν εάν ένα συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε συγκεκριμένες καταστάσεις που εμφορούνται από μοναδικά χαρακτηριστικά. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν το έργο που πρέπει να παραχθεί, την προσωπικότητα του ηγέτη και τη σύνθεση της ομάδας που πρόκειται να ηγηθεί κανείς. Η βασική θέση αυτής της προσέγγισης της ηγεσίας είναι ότι η ηγεσία είτε επιτυχημένη είτε αποτυχημένη εξαρτάται από τα πιθανά κι ενδεχόμενα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης. Η αποτελεσματική ηγεσία εξαρτάται όχι μόνο από το μοντέλο ηγεσίας που χρησιμοποιείται αλλά και από τον έλεγχο που ασκεί ο ηγέτης πάνω σε μια κατάσταση. Προκειμένου να πετύχει στο έργο του ο ηγέτης, πρέπει να συνυπάρχουν ισχυρές σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των μελών

του οργανισμού. Χρειάζεται επιπλέον να κατέχει την ικανότητα να διαχειρίζεται κατάλληλα ανταμοιβές κι ενδεχόμενες τιμωρίες, να παρουσιάζει το έργο που πρέπει να παραχθεί με σαφήνεια, συνδεδεμένο με καθορισμένους στόχους και διαδικασίες. Ένας επιτυχημένος ηγέτης θα προσαρμόσει τις ηγετικές τεχνικές στο επίπεδο της ωριμότητας της ομάδας, όρος που αναφέρεται και κυμαίνεται σε μια κλίμακα ανάμεσα στην ανικανότητα και την απροθυμία των μελών της ομάδας να εκτελεστεί το απαιτούμενο έργο έως την προθυμία και την ικανότητα να εκτελεστεί, σε μια κατά περίπτωση βάση. Το ζωτικό σημείο της θεωρίας συνεπώς είναι ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι ενδεχόμενη, δηλαδή εξαρτώμενη από την κατάσταση, το έργο που πρόκειται να παραχθεί και τους ανθρώπους που συμμετέχουν ([www.villanova.edu/leadership/Leadership and the Contingent - . Theory](http://www.villanova.edu/leadership/Leadership%20and%20the%20Contingent%20Theory). Last updated November 5, 2019). Στο εκπαιδευτικό τοπίο η ενδεχόμενη ηγεσία εστιάζει στην ανταπόκριση του ηγέτη σε εξαιρετικές οργανωτικές συνθήκες ή προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα (Horner 2003).

Η Δημοκρατική (democratic) ηγεσία εστιάζει στην ενεργή συμμετοχή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες με δημιουργικό και γόνιμο τρόπο ώστε να προάγονται οι δημοκρατικές αξίες και αρχές, όπως η θρησκευτική ελευθερία, η ελευθερία της έκφρασης, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η υπευθυνότητα και η ανοχή στη διαφορετικότητα (Woods, 2005). Η δημοκρατική πρακτική συνδέεται με την έννοια της ανθρώπινης ύπαρξης ως κοινωνικού όντος και επιδιώκει μέσω της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων και της ελεύθερης συναινετικής δράσης αλληλοσεβασμό, υποστήριξη και αυτοπεποίθηση, για να δύναται να προωθείται το κοινό συμφέρον (Moos 2008). Συνεπώς, το μοντέλο της δημοκρατικής προσέγγισης της ηγεσίας υπογραμμίζει πως διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς αλληλοεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται στα πλαίσια μιας κοινωνικής δράσης μέσω της ελεύθερης συμμετοχής στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Η δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία διευκολύνει εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς να εκφράσουν ελεύθερα τις διαφορετικές απόψεις τους, προωθεί την ελευθερία της σκέψης εκπαιδευτικών και μαθητών και συνακόλουθα το διάλογο, υποστηρίζει δηλαδή τις δημοκρατικές αρχές και αξίες έμπρακτα μέσω της ενεργούς συμμετοχής και του διαλόγου, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, παραχωρεί εξουσία και κατανέμει ευθύνες, όπου αυτό είναι δυνατόν, προωθεί τη χειραφέτηση εκπαιδευτικών και μαθητών από την εξουσία, ενισχύοντας το ελεύθερο κριτικό πνεύμα, ενδυναμώνει το αίσθημα ασφάλειας στη σχολική μονάδα, προωθώντας τις καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίες ερείδονται στον αμοιβαίο σεβασμό και τη συνεργασία μεταξύ τους, παροτρύνει τους μαθητές να έχουν αυτοπεποίθηση, να σκέφτονται

κριτικά, να διαπνέονται από πνεύμα ερευνητικό, να αναλύουν τα γεγονότα με ρεαλισμό, να επιλύουν προβλήματα, να συνεργάζονται με τους άλλους, ενώ παράλληλα καθορίζει σε πνεύμα συνεργασίας τους στόχους και τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας. Το παραπάνω πλαίσιο δημοκρατικών αρχών, πρέπει να καθορίζεται και να υποστηρίζεται από τον δημοκρατικό ηγέτη τόσο για τη διδασκαλία και τη μάθηση όσο και για την οργανωτική συνοχή, προκειμένου να επιτευχθεί η δημοκρατική κουλτούρα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Προτάσσει συνεπώς το μοντέλο της δημοκρατικής ηγεσίας την επικοινωνία, τη διαβούλευση, τη συνεργασία στη σχολική μονάδα, ώστε οι αξίες να υιοθετηθούν ελεύθερα και στην πράξη από την ευρύτερη σχολική κοινότητα και να διαχυθούν στους κόλπους της (Dimmock & Walker, 2005). Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός ηγέτης αντιλαμβάνεται τη σχολική διοίκηση ως κατανομημένη ηγεσία και στηρίζεται σε bottom – up διαδικασίες (Gross & Shapiro, 2016), συνεργάζεται - κατά τον Dewey - ισότιμα με τους συναδέλφους του για το δημοκρατικό μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας, στόχος που έχει εγκλωπωθεί από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αφού έχουν πρωτίστως πεισθεί και αποδεχθεί την αναγκαιότητά του (Jenlink, 2009 στο Μπέστια, 2019). Η επίτευξη του κοινού συμφέροντος, του κοινού οράματος και της οργανωτικής συνοχής, που συναντάμε ως στόχους σε όλες τις μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας, απαιτεί η ηγετική ικανότητα να εμφορείται από πειθώ, εμπιστοσύνη, επικοινωνία, προσήλωση στις δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αξίες, συμπαράσταση στις προσπάθειες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ειλικρίνεια, αναγνώριση των ιδίων λαθών και αδυναμιών της, διαμοιρασμένη ανάληψη ευθυνών, διαμόρφωση κατάλληλων οργανωτικών συνθηκών για συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να γνωρίζει με σαφήνεια τα προβλήματα που υπάρχουν, να κινητοποιεί τους συναδέλφους του και να αναζητά από κοινού λύσεις. Ως κύριος εκφραστής των δημοκρατικών αξιών πρέπει να είναι ακέραιος, τίμιος, αξιόπιστος, να τηρεί τις υποσχέσεις και τις δεσμεύσεις του για συνεργασία (Sergiovanni, 2001). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί καταδεικνύουν πως η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και δημοκρατίας είναι αιτιώδης. Μάλιστα ο βαθμός συσχέτισής τους είναι τόσο υψηλός, αφού όσο αυξάνεται η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαχείριση της ηγεσίας τόσο αυξάνονται και οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Gleaser, Ponzetto & Shleifer, 2007). Υψηλή συσχέτιση βρέθηκε να υπάρχει επίσης ανάμεσα στην κατανομή ευθυνών σε μαθητές και α) τις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, β) την καλύτερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, γ) την ενεργό παρουσία τους και δ) τη μειωμένη παραβατική συμπεριφορά (Rutter, Maughn, Mortimore & Quston, 1979). Οι δημοκρατικές πρακτικές, όπως η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ο αλληλοσεβασμός μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών οδήγησαν σε καταβολή

μεγαλύτερης προσπάθειας για εργασία (Davies & Kirkpatrick, 2000). Παρόμοια σε άλλη έρευνα (Harber, 1993) επηρεάζεται θετικά η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών, αυξάνεται η εμπιστοσύνη μεταξύ τους, παράλληλα μειώνονται τα φαινόμενα παραβατικότητας, ενώ οι αυστηρές μορφές τιμωρίας στους μαθητές αντικαθίστανται με άλλες ηπιότερες και δύναται να γίνει χρήση διαμεσολάβησης των συνομηλίκων και της επανορθωτικής δικαιοσύνης (Harber & Mncube, 2012). Τέλος, οι δημοκρατικές συνθήκες, αναπτύσσουν περισσότερο την ευφυΐα μιας ομάδας που αποκτά την ικανότητα να λύνει τα προβλήματα πολύ καλύτερα από αυτόν που δρα ως μονάδα (Surowiecki, 2004).

2.2.1 Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας των θεωρητικών μοντέλων της εκπαιδευτικής ηγεσίας μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως υφίσταται αλληλεπίδραση μεταξύ ηγέτη, εκπαιδευτικών, μαθητών και συνθηκών που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα, πως η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου που επιτυγχάνεται τελικά μέσα από ένα πολυεπίπεδο πλέγμα επικοινωνίας και διαδραστικών σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ ηγέτη και των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, όταν ο ηγέτης προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους (Πασιαρδής, 2004). Ο ηγέτης μπορεί να επηρεάζει σκόπιμα τη συμπεριφορά των άλλων μέσω μιας ομαδικής λειτουργίας και αλληλεπίδρασης (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008), ενώ παράλληλα οι άλλοι συμμορφώνονται εθελοντικά και αυτοπροαίρετα και όχι καταναγκαστικά (Μπουραντάς, 2005). Ο αληθινός ηγέτης δεν χρήζεται ούτε επιβάλλεται εξαναγκαστικά (Owens, 2001), αλλά νομιμοποιείται, αφού αναδεικνύεται από τη συμπεριφορά του (Ζαβλανός, 2003). Ο ηγέτης «δεν θα κάνει τους ανθρώπους να πράξουν αλλά να θέλουν να πράξουν» (Kouzes & Posner, 1987 στο Πασιαρδής & Κασουλίδης, 2005), «οι οποίοι τον ακολουθούν θεληματικά για την εκπλήρωση κοινών στόχων» (Hoy & Miskel, 2007:377), αφού τον εμπιστεύονται, αναγνωρίζοντας τις ικανότητές του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008.).

Η άσκηση της αποτελεσματικής ηγεσίας συνδέεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη η οποία συνίσταται στην ικανότητα της ενσυναίσθησης, μέσω της οποίας ο ηγέτης κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων -στην περίπτωση του εκπαιδευτικού οργανισμού των εκπαιδευτικών και των μαθητών-, αντιλαμβάνεται τις ανάγκες τους, προσαρμόζει τη συμπεριφορά του, αλληλοεπιδρά μαζί τους, προκειμένου να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξη κοινών στόχων που σχετίζονται τόσο με την ανέλιξη των

ατόμων όσο και με την ανάπτυξη του - εκπαιδευτικού –οργανισμού (Coleman κ.α., 2002). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης τελικά μέσω της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων συσπειρώνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε δραστηριότητες συνειδητές, συνεργατικές και συνεκτικές, αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτός αυτοπροαίρετα από τους συνεργάτες του – από την ομάδα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Bass, 2002; Brown & Moshavi, 2005, Σαϊτης, 1992).

Για να αναδειχθούν τελικά οι μαθητές σε χειραφετημένες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες με αναπτυγμένες ικανότητες σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, με δημοκρατική συνείδηση και ανθρωπιστικές αξίες, ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να παίζει ρόλο εκπαιδευτικό - παιδαγωγικό και μέσω της συλλογικής εργασίας και της συνεργατικής διάθεσης να αναζητά λύσεις για ό,τι προκύπτει στη σχολική ζωή (Mazurkiewicz, 2011),

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κυριακίδης (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο «μαέστρος της ορχήστρας». Έργο του είναι να συντονίσει όλα τα όργανα και όλες τις φωνές, ώστε να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους για ένα συνολικό αποτέλεσμα χωρίς παραφωνίες.

Οι σύγχρονες οικονομικο- κοινωνικές συνθήκες θέλουν επιπλέον τον ηγέτη «ικανό να διαμορφώσει ένα περιβάλλον , οικοδομημένο πάνω σε μια συνεργατική κουλτούρα και ανοικτό σε βελτιώσεις, δοκιμασίες και προκλήσεις» (Woods,2005).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις για το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού ηγέτη μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία ενέχει πολλές διαστάσεις, οι οποίες πρέπει να ενσωματωθούν στα χαρακτηριστικά των σημερινών διευθυντών – ηγετών, προκειμένου οι ίδιοι να ανταποκριθούν στο πολυδιάστατο και απαιτητικό έργο τους. Καμιά μορφή ηγεσίας από μόνη της δεν είναι δυνατόν να είναι κατάλληλη κι εφαρμόσιμη σε όλα τα σχολεία και σε όλες τις συνθήκες (Σαϊτης, 2005). Σύμφωνα με τον Harris (2005) οι διευθυντές δεν μπορούν να καταταχθούν σ' ένα μοντέλο ηγεσίας, καθώς τα χαρακτηριστικά ηγεσίας που παρουσιάζουν δεν προσιδιάζουν σε μια μόνο μορφή ηγεσίας. Ο σύγχρονος διευθυντής – ηγέτης, για να είναι επαρκής και αποτελεσματικός στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, απαιτείται να διαθέτει και να συνδυάζει χαρακτηριστικά γνωρίσματα πολλών θεωρητικών μοντέλων της ηγεσίας. Ως εκπαιδευτικός ηγέτης λοιπόν οφείλει να καθοδηγεί ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας και τα προϊόντα μάθησης, ως ηθικός ηγέτης να προάγει τις αξίες της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα, ως

ενδεχομενικός ηγέτης οφείλει να επιλύει προβλήματα και να αντιμετωπίζει έκτακτα περιστατικά, ως μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να προωθεί ένα όραμα για το σχολείο, το οποίο εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την αλλαγή των υφιστάμενων δομών, και όλοι μαζί στη συνέχεια να δεσμεύονται για την υλοποίησή του, ως ηγέτης που διαπνέεται από το πνεύμα της κατανεμημένης ηγεσίας οφείλει να διανέμει ρόλους, να προωθεί την ομαδική εργασία, να ενισχύει τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, ως διαπροσωπικός ηγέτης οφείλει να ενισχύει την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική μονάδα και να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των άλλων, ως μεταμοντέρνος ηγέτης να δίνει έμφαση στις υποκειμενικές εμπειρίες των μελών της σχολικής κοινότητας και ως manager- διοικητικός ηγέτης να μπορεί να διαχειρίζεται την καθημερινότητα του σχολείου (Χρονοπούλου, 2012) και να στοχεύει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσα από την κατάλληλη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και την εφαρμογή ορθολογικών τεχνικών οργάνωσης (Χυτήρης, 2006).

2.2.2 Η αναγκαιότητα της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο

Οι τελευταίες εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως η ταχύτητα των αλλαγών, η ραγδαία εξέλιξη στο χώρο των νέων τεχνολογιών, η ανάδυση ανθρωπιστικών προβλημάτων, όπως η πολυπολιτισμικότητα, η μετανάστευση, η φτώχεια, οι κοινωνικές διαιρέσεις, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η κρίση της ιδιότητας του πολίτη, η εμφάνιση αιτημάτων για προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, όπως ο σεβασμός των μειονοτήτων, το αίτημα για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον αφενός της ευρύτερης κοινωνίας για διάχυση των δημοκρατικών αξιών στη συμπεριφορά της νέας γενιάς και αυριανών πολιτών της κοινωνίας και αφετέρου των μελετητών στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε ζητήματα που αφορούν στη δημοκρατία, στα δικαιώματα, στις ελευθερίες και στην κοινωνική δικαιοσύνη (Μπέστιας, 2019).

Καθίσταται επιτακτικό το αίτημα λοιπόν να γαλουχηθεί η νέα γενιά με δημοκρατικές αξίες και αρχές, όπως η συμμετοχή, η συνεργατική διάθεση, η επικοινωνία, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, τόσο ως προς τη γνώση αυτών των αξιών όσο και ως προς την πρακτική εφαρμογή τους στα πλαίσια των εκπαιδευτικών θεσμών, ώστε να σφυρηλατηθεί η δημοκρατική ιδιότητα του μελλοντικού πολίτη (Μπέστιας, 2019), η οποία διαμορφώνεται

μέσω των δημοκρατικών αξιών που συνιστούν τον πυρήνα της εκπαίδευσης (Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Ως εκ τούτου θεωρείται απαραίτητη σήμερα η εφαρμογή του δημοκρατικού μοντέλου ηγεσίας στη σχολική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας, η εκπαιδευτική ηγεσία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό δεν αναφέρεται μόνο στη διοίκηση του οργανισμού, αλλά αφορά μια συλλογική διαδικασία. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνίσταται στην καθοδήγηση και παρότρυνση των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Τα μέλη δύνανται να ανταποκριθούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα πλήθος μελών που μπορούν να συγκροτούν ηγεσία, προκειμένου να ευοδωθούν οργανωτικοί στόχοι και σκοποί. Τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού στην περίπτωση αυτή λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί συν-ηγέτες (Barth, 2001).

Το σχολείο επιπλέον ως ένας οργανισμός που υφίσταται μέσα στο κοινωνικό συγκείμενο, αποτελεί έναν ανοικτό κοινωνικό σχηματισμό, καθώς είναι διαρκώς σε επαφή με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και για αυτό η άσκηση σχολικής ηγεσίας ως δραστηριότητας αφορά, επηρεάζει κι εξαρτάται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής μονάδας θεωρείται αναγκαία η ύπαρξη ηγετών σε πολλά επίπεδα, ακριβώς επειδή ένας οργανισμός, όπως το σχολείο δομημένος σε πολλά επίπεδα δεν μπορεί να πραγματώνει τους στόχους του μόνο μέσω των ενεργειών και των αποφάσεων του διευθυντή – επικεφαλής του, αλλά έχει ανάγκη τη συμμετοχή στην ηγεσία όλων των μελών του (Hartley, 2007).

Η σύγχρονη μορφή διαχείρισης της ηγεσίας στηρίζεται πλέον στη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη κι έτσι παύει να αποτελεί μια διαδικασία «από πάνω προς τα κάτω». Στην πράξη, για να κερδίσει και να διατηρήσει την αξιοπιστία του, ο ηγέτης πρέπει να τοποθετείται μέσα στην Ομάδα και όχι από πάνω. Η επιτυχία του συνίσταται στο να θεωρείται από τα μέλη της Ομάδας ως ένας από αυτούς (Reicher, Halsam & Platow, 2007).

Οι δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες ενισχύουν την ελεύθερη έκφραση απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών, ακόμη και την απρόσκοπτη κριτική τους σε καθιερωμένες αξίες, ενσωματώνουν στο σχολείο ένα κοινό όραμα αλλαγής, απότοκο της συναινετικής διάδρασης μεταξύ των μελών, συν-διαμορφώνουν κοινούς οργανωτικούς στόχους και σκοπούς, συν-δημιουργούν ένα κοινό αξιακό σύστημα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, συνεργάζονται αφενός με εκπαιδευτικούς και μαθητές και αφετέρου με την τοπική κοινωνία, για να βρεθούν

τρόποι καινοτόμοι για το μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης (Woods, 2005).

Οι μαθητές για το μοντέλο της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελούν οντότητες με βιολογικές και ψυχικές διαστάσεις, με προσωπικά ενδιαφέροντα και προσδοκίες, που συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, επεμβαίνουν σε αυτές άλλοτε συμφωνώντας και διαφωνώντας και άλλοτε συμβιβάζοντας τις απόψεις τους με αυτές των υπόλοιπων μελών του σχολείου (Apple, 1993). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθητές συνειδητοποιούν την ατομική τους και κοινωνική τους ιδιότητα, συμμετέχουν ενεργά στον εκδημοκρατισμό της σχολικής κοινότητας (Hartley & Huddleston, 2009), γνωρίζουν τις δημοκρατικές αξίες, δρουν σύμφωνα με αυτές στη σχολική καθημερινότητα, αναδεικνύονται τελικά σε πολίτες που έχουν συνειδητοποιήσει τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ιδιότητά τους ως πολιτών και συμμετέχουν ενεργά στη συλλογική ζωή του τόπου τους, της χώρας τους και ολόκληρου του κόσμου για την επίλυση των προβλημάτων (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

3.1 Οι σκοποί της εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο

Το άρθρο 16 του ισχύοντος Συντάγματος 1975/1986 ορίζει ότι « η Παιδεία έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική, και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» .

Το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων –όπου διαγράφονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ελευθερίες των ανθρώπων - ορίζει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου και στην ενίσχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών». Το άρθρο 29 ορίζει ότι «η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί στην προετοιμασία του για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικές, εθνοτικές, και θρησκευτικές ομάδες» .

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι στόχος της Παιδείας – ως μορφωτικού αγαθού και κοινωνικού δικαιώματος- είναι η διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ικανών να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες της ζωής τους και να δραστηριοποιούνται για την κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη.

Στόχος της εκπαίδευσης παράλληλα είναι να παρέχει στις νέες γενιές τη γνώση για τις αξίες, τις αρχές, τους κανόνες και τις στάσεις για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική , οικονομική και πολιτική πραγματικότητα, προκειμένου να διαδραματίσουν καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της μελλοντικής κοινωνίας στην οποία θα υπάρξουν ως πρωταγωνιστές (Lenz, 2011).

Σύμφωνα με τον Trafford (2003) η εκπαίδευση σήμερα φέρει την ευθύνη να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες στον δημοκρατικό τρόπο ζωής, κάτι που προϋποθέτει την ηθική τους ανάπτυξη.

Με δεδομένο το χαρακτηριστικό της πολυπολιτισμικότητας της σύγχρονης κοινωνίας η εκπαίδευση καλείται συνακόλουθα να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και την προώθηση των δημοκρατικών αξιών, όπως την άρση των πολιτισμικών συνόρων κι εμποδίων, την ισότιμη συμμετοχή στο διάλογο και τη δράση, την προώθηση των ιδανικών της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του σεβασμού και της

συμμετοχής του πολίτη ως βασικής προϋπόθεσης για την επίτευξη μιας ουσιαστικής δημοκρατίας (Guttman, 1999).

3.2 Ποιες είναι οι δημοκρατικές αξίες

Το περιεχόμενο της έννοιας «αξία» αφορά στους θεμελιώδεις κανόνες που υιοθετούν τα μέλη μιας ομάδας, αποτελούν το συνεκτικό τους δεσμό και λειτουργούν ως ελεγκτικοί μηχανισμοί των δραστηριοτήτων τους (Parsons, 1991). Οι αξίες για τον Halstead (1996) αναφέρονται σε αρχές και θεμελιώδεις πεποιθήσεις που δρουν σαν γενικοί οδηγοί συμπεριφοράς των προτύπων με τα οποία συγκεκριμένες ενέργειες κρίνονται ως καλές κι επιθυμητές .

Η εκπαίδευση και οι αξίες συνδέονται στενά, αφού κάθε εκπαιδευτικός σκοπός ή στόχος, για να αποσαφηνιστεί πρέπει να καταδεικνύεται η σχέση του με τις αξίες (Χριστοδούλου, 2012). Η δημοκρατική εκπαίδευση προωθεί τις δημοκρατικές αξίες.

Οι δημοκρατικές αξίες που οφείλει να προωθεί η εκπαίδευση σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι οι παρακάτω.

Έρευνα που διενεργήθηκε από την κυβέρνηση της Αυστραλίας το 2003 στόχευε να ενσωματωθούν στους στόχους των σχολείων οι αξίες της φροντίδας, της φιλανθρωπίας, της ελευθερίας, της ειλικρίνειας, του σεβασμού, της υπευθυνότητας, της ανοχής, της ακεραιότητας και της αξιοπιστίας (Μπέστιας, 2019).

Σύμφωνα με τον Woods (2005) η εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να προάγει δημοκρατικές αξίες και αρχές, όπως η θρησκευτική ελευθερία, η ελευθερία της έκφρασης, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η υπευθυνότητα και η ανοχή στη διαφορετικότητα.

Στον Zajda (2009) γίνεται αναφορά στις αξίες της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στον Subba (2014) οι Winfield και Meaning στις δημοκρατικές αξίες περιλαμβάνουν την αυτονομία, τη συνεργασία, τη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, την αίσθηση της συλλογικότητας, ενώ οι Kincal και Isik υπογραμμίζουν τη σημασία των αξιών της ισότητας, του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων, της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της αυτοεκτίμησης, της ανοχής, της υπευθυνότητας, της ασφάλειας, της αποδοχής της διαφορετικότητας, και της ευαισθησίας στα προβλήματα των άλλων.

3.3 Πρακτικές που μπορούν να προάγουν τις δημοκρατικές αξίες

Η εκπαίδευση δύναται να διαδραματίσει ρόλο καθοριστικό στη νοηματοδότηση της έννοιας της δημοκρατίας τόσο ως προς τη γνώση της όσο και ως προς την πραγμάτωσή της, καθώς προωθώντας τις φιλελεύθερες αξίες μπορεί να εξοικειώνει τους νέους με κανόνες και πρακτικές σχετικές με τις δημοκρατικές αξίες (Abramson & Inglehart, 1995).

Η δημοκρατία για τον Dewey, ενός από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα στο κλασικό του κείμενο του 1916, *Democracy and Education – An Introduction to the philosophy of Education* θεωρείται στοιχείο που δεν περιορίζεται στην πολιτική, αλλά διαπερνά όλη τη ζωή. Δημοκρατία για τον Dewey είναι κάτι περισσότερο από μία μορφή διακυβέρνησης· είναι πρωτίστως τρόπος κοινωνικής ζωής και συμμετοχής σε ενέργειες που έχουν σημείο αναφοράς τους αντίστοιχες άλλων και διενεργούνται προς όφελος άλλων σε βάρος, συχνά, προσωπικών ενδιαφερόντων και συμφερόντων (Χατζηγεωργίου, 2000 στο Μαργαριτόπουλος, 2018). Η εκπαίδευση για τον Dewey δεν στηρίζεται στην καθοδήγηση και στον έλεγχο της σκέψης του μαθητή «η προαγωγή των αξιών σχετίζεται με το πλαίσιο εφαρμογής και όχι με την άμεση διδασκαλία των αξιών. Οι αξίες πρέπει πάνω από όλα να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινότητας και να συμπεριλαμβάνονται σε κάθε δραστηριότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που επιτρέπει τη συμμετοχή σε ανοιχτές διαβουλεύσεις, προωθεί την κοινή έρευνα ανάμεσα στον διευθυντή, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα και τη συλλογική λήψη αποφάσεων» (Μπέστιας, 2019).

Σε πολλές χώρες, όπως στη Γαλλία και τη Γερμανία η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας μέσω τυπικών διδακτικών μεθόδων κατά την οποία παρέχονται στους μαθητές πληροφορίες για τους πολιτικούς θεσμούς. Η πρακτική αυτή ωστόσο στο χώρο της εκπαίδευσης για τη σφυρηλάτηση του αισθήματος του δημοκρατικού πολίτη έχει θεωρηθεί ανεπαρκής, καθώς παρατηρούνται πολλές εκφάνσεις έλλειψης της δημοκρατικότητας στην πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα, που διαφαίνονται μέσω της άσκησης έντονης κριτικής σε υφιστάμενους πολιτικούς θεσμούς, της ύπαρξης αιτημάτων για την πραγμάτωση της ισότητας και διαμαρτυριών για την αλληλεξάρτηση πολιτικών και οικονομικών κύκλων (Council of Europe στο Μπέστιας, 2019).

Οι Ling και Stephenson (1998) για την προαγωγή των αξιών στην εκπαίδευση κάνουν αναφορά στην «κατηγορική προσταγή» του Καντ, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση δύναται να προάγει τις αξίες στην εκπαίδευση, αφού οι μαθητές γνωρίσουν τις καθολικές αρχές

της λογικής που θα τους οδηγήσουν στη συνέχεια αναπόδραστα να αναπτύξουν αίσθημα καθήκοντος και συνακόλουθη ανάληψη των ευθυνών που απορρέουν από τις πράξεις.

Έμφαση επιπλέον για την προώθηση των δημοκρατικών αξιών στο σχολείο δίνεται στα συμμετοχικά και συνεργατικά μοντέλα ηγεσίας, καθώς με τον τρόπο αυτό οι δημοκρατικές αξίες υιοθετούνται στη σχολική ζωή ως αποτέλεσμα ελεύθερης βούλησης και συναίνεσης των μελών της σχολικής κοινότητας και δεν επιβάλλονται άνωθεν. (Haydon, 2007). Η σχολική διοίκηση δηλαδή πρέπει να είναι απαλλαγμένη από τις αυστηρές ιεραρχικές δομές, να έχει συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της λειτουργίας των bottom-up συστημάτων διακυβέρνησης (Danoff, 2010), να δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να θέτουν θέματα, να λαμβάνουν ή να εγκρίνουν αποφάσεις (Μπέστιας, 2019), να επιτρέπει και να ενθαρρύνει την κριτική που αφορά στον εκδημοκρατισμό της σχολικής μονάδας (Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Η ενίσχυση της αυτονομίας του μαθητή επιτυγχάνεται μέσω της προώθησης της κριτικής κι ερευνητικής στάσης του ιδίου, της δημιουργικότητας, της εφευρετικότητας, της επιθυμίας για απόκτηση γνώσεων, της ενθάρρυνσης τόσο της συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες όσο και της συνακόλουθης ενεργούς συμμετοχής του στους κοινωνικούς μηχανισμούς, μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικής συνείδησης, εγείροντας το κοινωνικό ενδιαφέρον του (Παπαδιαμαντάκη, 2012), με στόχο τη συμβολή του στην κοινωνική ευημερία (Aspin, 2007).

Ο Zazda (2009) τονίζει πως μέσω της κριτικής αξιολόγησης θεμάτων που άπτονται της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορούν να προωθηθούν οι δημοκρατικές αξίες στο σχολείο, ενώ παράλληλα επισημαίνει πως στις υποχρεώσεις της σχολικής διοίκησης έγκειται η προώθηση τόσο του σεβασμού στην αυτονομία όσο και του σεβασμού στη λογική ικανότητα κατά τη διδασκαλία.

Η εκπαίδευση που βασίζεται στις ικανότητες του μαθητή, που διευκολύνει τη δημοκρατική συμμετοχή του στη σχολική ζωή, που αποφεύγει τον έλεγχο της γνώσης και την πειθαρχία, χρησιμοποιεί ήπιες μορφές τιμωρίας - στις οποίες μάλιστα μπορεί να υπάρξει διαμεσολάβηση των συνομηλίκων για την αποκατάσταση της δικαιοσύνης- (Harber & Mncube, 2012) δύναται να προάγει τις δημοκρατικές αξίες.

Σε επίπεδο διδασκαλίας μπορεί να συνταχθεί ένα συμβόλαιο εκμάθησης που θα είναι προϊόν συμφωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για τους κανόνες συμπεριφοράς στην

τάξη ή να υπάρξει μέσω της αξιολόγησης από γονείς και μαθητές των μεθόδων μάθησης που έχουν εφαρμοστεί, μερική παρέμβασή τους στις μεθόδους μάθησης (Harber & Mncube, 2012).

Δομικός παράγοντας διαμόρφωσης της πολιτικής και κοινωνικής οντότητας των μαθητών είναι ο εκπαιδευτικός (Ross & Yeager, 1999). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετούν στην πράξη τις δημοκρατικές αξίες, προκειμένου να είναι δυνατή η διάχυσή τους στις μαθησιακές πρακτικές (Howe & Cowell, 2010). Οι εκπαιδευτικοί που προάγουν τη δημοκρατία στην τάξη είναι θιασώτες της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης και των συνεργατικών μοντέλων μάθησης. Δεν είναι αυταρχικοί και συγκεντρωτικοί, διακρίνονται για τη φιλικότητά τους, επηρεάζουν θετικά με τη συμπεριφορά τους, ωστόσο δεν καταπιέζουν ούτε εξαναγκάζουν σε προδιαγεγραμμένες μορφές συμπεριφοράς, έχουν κατανόηση και αυτοέλεγχο, είναι δεκτικοί σε αλλαγές (Shechtman, 2002, Subba, 2014). Δίνουν έμφαση στον αλληλοσεβασμό, στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών (Howe & Cowell, 2010). Παρέχουν τη βοήθειά τους, είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν με συναδέλφους, μαθητές και γονείς, αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Ο Subba (2014) υπογραμμίζει πως επιτρέπουν κι ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών, διακρίνονται για την ευρύτητα του πνεύματός τους, αποφεύγουν τις διακρίσεις. Προσπαθούν να μεταφέρουν στους μαθητές τους την πεποίθηση πως η ιδιότητα του πολίτη ενέχει τις έννοιες της ηθικής, της ειλικρίνειας, της πίστης στη διαφορετικότητα, την πρόκληση πραγματικού ενδιαφέροντος για πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα, την πολιτική και κοινωνική αμφισβήτηση, την προώθηση των ανθρωπιστικών αξιών για τη δημιουργία ενός κόσμου βιώσιμου για όλους (Osler & Starkey, 2006). Στην περίπτωση που κληθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να διαχειριστούν θέματα που ενδεχομένως εγείρουν αντιπαραθέσεις οφείλουν να λειτουργήσουν με ορθολογισμό και ισορροπία αναδεικνύοντας την αμφιλεγόμενη διάσταση των θεμάτων (Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004).

Το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τον μαθητή να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές σχέσεις του με τρόπους που προάγουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την ανοχή στη διαφορετικότητα, τη διαπροσωπική κατανόηση, τη διαπολιτισμική ικανότητα και την υπεύθυνη κρίση (Aspin, 2007). Ιδιαίτερα σήμερα στα πλαίσια μιας πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας η εκπαίδευση προϋποθέτει την προώθηση της πολιτισμικής ζωής μέσω της απόλαυσης καλλιτεχνικών κι εκφραστικών εμπειριών στις σχολικές δραστηριότητες (Aspin, 2007) την ίση αντιμετώπιση των παιδιών (Halstead, 1996), την ίση μεταχείριση της διαφορετικής πολιτισμικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών (Hartley & Huddleston, 2009), για να αποτελέσουν οι μαθητές τους αυριανούς δημοκρατικούς πολίτες.

Κύρια αποστολή της εκπαίδευσης είναι η σφυρηλάτηση του δημοκρατικού και ηθικού αισθήματος των μαθητών - προϋπόθεση για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους- για αυτό και θεωρείται απαραίτητη η διάχυση των δημοκρατικών αξιών στη σχολική κοινότητα η οποία διαθέτει ηθικό και δημοκρατικό πρόσημο, εφαρμόζει τη δικαιοσύνη και συνδυάζει την ανθρωπιστική παιδαγωγική και την ηθική θεωρία (Aspin, 2007).

Ο Halstead (1996) υπογραμμίζει πως οι αξίες λειτουργούν ως οδηγοί συμπεριφοράς που αποτυπώνονται σε πρότυπα, σύμφωνα με τα οποία συγκεκριμένες ενέργειες κρίνονται καλές ή επιθυμητές, για αυτό η έλλειψη συστημικής συζήτησης των αξιών στην εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την τυχαία και άτυπη μάθηση και τον συνακόλουθο ενστερνισμό ηθικών αξιών από τους μαθητές οι οποίες δύνανται τελικά να αποκλίνουν και να μην συνάδουν με το επίσημο πλαίσιο αξιών που προωθεί η σχολική κοινότητα. Η σχολική διοίκηση λοιπόν πρέπει να εκφράζει και να διατυπώνει με ευκρίνεια το πλαίσιο των αξιών που προωθεί και να καθορίζει με σαφήνεια το όραμα για την εκπαίδευση και τις αξίες, ενώ παράλληλα οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή πρέπει να εφαρμόζονται από όλους (Harber & Davies, 1997).

Ο Ματσαγγούρας (2008) εστιάζει στον καθοριστικό ρόλο που ασκεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προκειμένου να βιώσουν οι μαθητές τη δημοκρατία μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές δημιουργούν μικρές ομάδες στην τάξη, στα πλαίσια των οποίων είτε συνεργάζονται οι μαθητές της ίδιας ομάδας, είτε συνεργάζονται οι ομάδες μεταξύ τους, προκειμένου να επιτευχθεί κοινό εκπαιδευτικό έργο. Εμπλέκονται συνεπώς οι μαθητές σε διαδικασίες διαμαθητικής επικοινωνίας, παρουσιάζουν εμπειρίες κι εκφράζουν ιδέες, συζητούν, επιχειρηματολογούν, διαφωνούν, αντιπαρατίθενται και τελικά συνθέτουν, καταλήγουν σε κοινή λύση των αναδυόμενων προβλημάτων, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοβοηθούνται, αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της ατομικής και συλλογικής ευθύνης (Καζέλα, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη τη θετική επίδραση της ομαδικής δράσης και της συνεργασίας ανάμεσα σε ομάδες στην ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, θα μπορούσε η παραπάνω πρακτική να επεκταθεί στα εκπαιδευτικά θέματα και στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, για να υφίσταται αλληλεπίδραση μεταξύ των απόψεων του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσα από κατάλληλες οργανωτικές συνθήκες που ευνοούν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Ling, 1998), κάτι που προϋποθέτει συγχρόνως τη διαρκή και συντονισμένη επικοινωνία μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Harber & Davies, 1997).

3.3.1 Αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τη διάχυση των δημοκρατικών αξιών στο σχολείο

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τη δομή του ακολουθεί το γραφειοκρατικό μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης (Φίλιας, 1981 στο Γιολδάσης, 2018). Στο γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα διοίκησης το κράτος κατέχει τον πρωτεύοντα ρόλο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών συνίσταται στην εκτέλεση των εντολών και οι μαθητές – γονείς (κοινωνία), απλά αποδέχονται τις προαποφασισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, με συνέπεια να περιορίζονται σε ρόλο παθητικό-καταναλωτικό της δημόσιας υπηρεσίας (Delamotte, 2005 στο Γιολδάσης, 2018)). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συνεπώς από συγκεντρωτική δομή και συνακόλουθα οι αποφάσεις και οι αρμοδιότητες καθορίζονται από την κεντρική εξουσία. Το Υπουργείο Παιδείας ρυθμίζει τα θέματα της σχολικής εκπαίδευσης μέσα από ένα προκαθορισμένο νομοθετικό πλαίσιο, όπως νόμους, εγκυκλίους, υπουργικές αποφάσεις και προεδρικά διατάγματα (Φίλιας, 1981 στο Γιολδάσης, 2018).

Στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν καθίσταται δυνατό να διαφοροποιηθεί η κάθε σχολική μονάδα ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές της είτε σε μαθησιακούς στόχους είτε σε οργανωτικούς στόχους (Μελεκάνης, 2005). Η σχολική μονάδα περιορίζεται συνεπώς να εκτελέσει και να εφαρμόσει εντολές-οδηγίες που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία της, στη διδασκαλία και στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός εκτελεί τις εργασίες που του έχουν ανατεθεί στα πλαίσια του σχολείου και τυποποιεί τη διδασκαλία, για να καλύψει την προκαθορισμένη ύλη (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1984). Οι αποφάσεις στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν σε δράσεις που λειτουργούν υποστηρικτικά για το διδακτικό τους έργο, όπως στην οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων και στην προμήθεια σχολικού εξοπλισμού (Παπαναούμ και Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Το ιεραρχικά δομημένο οργανωτικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί αφενός στην εξασφάλιση της ομοιομορφίας της εκπαιδευτικής πολιτικής (Bush, 2005) και αφετέρου λειτουργεί ανασταλτικά στη θεώρηση των εκπαιδευτικών μονάδων ως “ανοικτών” κοινωνικών συστημάτων που ως στόχο έχουν τη διαμόρφωση χειραφετημένων προσωπικοτήτων και υπεύθυνων κοινωνικών όντων μέσω της καλλιέργειας των διαπροσωπικών σχέσεων (Davies, 1981 στο Μαργαριτόπουλος, 2018).

Παράλληλα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών δομών δύναται να οδηγήσει σε αντιπαλότητα εκπαιδευτικούς και μαθητές, αφού απαιτεί την υπακοή από τους μαθητές σε τυπικούς κανόνες, και συνηγορεί υπέρ της επιβολής της πειθαρχίας μέσω του ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών. Δεν ενισχύεται έτσι η ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας και διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών (Μπέστιας, 2019).

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών δομών αποτελεί τροχοπέδη στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών στη σχολική καθημερινότητα.

3.4 Ποια η σημασία της προαγωγής των δημοκρατικών αξιών στην εκπαίδευση

Στα πλαίσια της σχέσης διάδρασης μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας στην οποία η εκπαίδευση εντάσσεται και λειτουργεί, το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται και προσδιορίζεται από την κοινωνία, αλλά παράλληλα και την επηρεάζει και την προσδιορίζει λειτουργώντας άλλοτε ως αναπαραγωγικός μηχανισμός της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων και άλλοτε ως προωθητικός μηχανισμός κοινωνικών μεταβολών (Apple, 1993). Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση δύναται να υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές ανάλογες των υφιστάμενων συνθηκών και των κοινωνικών απαιτήσεων, επαναπροσδιορίζει στόχους, χρησιμοποιεί νέες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές για τη διάχυση της γνώσης και των αξιών που προωθεί, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται με το πέρασμα του χρόνου σε διαστάσεις και μορφές (Χαραλάμπους, 2007).

Η πραγμάτωση των δημοκρατικών αξιών στην εκπαίδευση, είναι νευραλγικής σημασίας καθώς αποτελεί προϋπόθεση για την ενίσχυση και την εδραίωση της δημοκρατίας μέσα στην ευρύτερη κοινωνία (Dimmock & Walker, 2005). Η σχολική κοινότητα -ως μικρόκοσμος της κοινωνίας (Dewey στον Μπέστιας, 2019)- όταν λειτουργεί δημοκρατικά καλλιεργεί στους μαθητές την ιδιότητα του πολίτη, που ενστερνίζεται τις δημοκρατικές αξίες στην καθημερινή του ζωή. Δημιουργείται στη συνέχεια μια κοινωνία, όπου οι πολίτες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αναπόσπαστο μέλος μιας συλλογικής οντότητας, που απαιτεί συμμετοχική δραστηριότητα θεμελιωμένη σε δημοκρατικές αξίες και στάσεις. Οι μαθητές με υψηλό αίσθημα συνείδησης της ιδιότητας του πολίτη διακρίνονται για την

αυξημένη συμμετοχή τους σε πολιτικές δράσεις ως ενήλικοι (Kerr, Lines, Blenkinsop, & Schagen, 2003).

Ο αξιακός συσχετισμός που υφίσταται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Dunlop, 1996) δύναται να μετατρέψει τις σχολικές μονάδες σε χώρους αμφισβήτησης και σύγκρουσης, όπου εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές με διαφορετικές αξίες επιδιώκουν να κυριαρχήσουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Woolley, 2013). Η προώθηση των δημοκρατικών αξιών στο χώρο του σχολείου όμως, όπως για παράδειγμα ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, μπορεί να αποτελέσει το πιο πρόσφορο μέσο πολιτισμικής κατανόησης και συνακόλουθης πολιτισμικής συνεννόησης στο θέμα των αξιών, δημιουργώντας μια κοινωνία χωρίς εντάσεις και βίαιες συγκρούσεις (McLaughlin, 1995).

«Η εκπαίδευση αποτελεί πολιτική πράξη και μια δημοκρατική εκπαίδευση είναι εκπαίδευση από και προς τον πολίτη» (Freire, 1998).

Στη σύγχρονη πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα τα πολλά παραδείγματα έλλειψης δημοκρατίας, όπως η κατάχρηση της πολιτικής εξουσίας, η υποβάθμιση της λαϊκής κυριαρχίας, η κρίση της ιδιότητας του πολίτη, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών. Ειδικά μια σύγχρονη αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία οφείλει να οδηγήσει τους μαθητές όχι μόνο στην εκμάθηση των δημοκρατικών αξιών και στην απρόσκοπτη έκφραση των ιδεών και των απόψεών τους αλλά και στη συνακόλουθη ανάληψη της ηθικής ευθύνης των ενεργειών τους (Aspin, 2007)

Μέσω της δημοκρατικής εκπαίδευσης προωθείται η επιτυχία του μαθητή σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο στις σχολικές δραστηριότητες, ο μαθητής αναπτύσσεται ατομικά και κοινωνικά κι εξανθρωπίζεται στη βάση των δημοκρατικών αξιών, αναπτύσσεται το αίσθημα της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας, συμμετέχοντας στους κοινωνικούς θεσμούς στηριζόμενος σε πολιτικούς, ηθικούς και δημοκρατικούς κανόνες και μετατρέπεται τελικά ο ίδιος σε φορέα των δημοκρατικών αξιών (Aspin & Chapman, 1994).

Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η ιδιότητα του πολίτη ενέχει δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις, και ότι τα δικαιώματά τους σταματούν εκεί που αρχίζουν τα δικαιώματα των άλλων, ότι για παράδειγμα δικαιούνται σεβασμό από τους άλλους -συνομήλικους αλλά και μεγαλύτερους- οι οποίοι αξιώνουν, ταυτόχρονα σεβασμό από αυτούς, (Lansdown, 2002; Πανταζής, 2008; Korhonen, 2005). Στη βάση της δημοκρατικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η προσωπική τους ευημερία είναι άρρηκτα δεμένη με την ευημερία των άλλων, μαθαίνουν να "υποτάσσουν" την εγωκεντρική ικανοποίηση των

προσωπικών τους αναγκών στο κοινό καλό, στην ευόδωση του συνόλου και της ομάδας (Seefeldt, & Barbour, 1998; Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993; Παπαναούμ-Τζίκα, 1989).

Στόχος αποτελεί αρχικά η ενσωμάτωση των δημοκρατικών αξιών στη σχολική κοινότητα (Brownlee, Scholes, Walker & Johanson, 2016) και τελικά η δημιουργία μιας ηθικά καλής κοινωνίας (Haydon, 2007), η οποία αποτελεί τον ουσιώδη σκοπό της δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια της ενσωμάτωσης των δημοκρατικών αξιών στη σχολική κοινότητα οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, βελτιώνονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, οικοδομείται η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, αναμορφώνεται η σχολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας και μετασχηματίζεται σε δημοκρατική (Brown, 2007).

Απομακρύνεται συνακόλουθα η εκπαίδευση από αυταρχικούς τρόπους διδασκαλίας και συντηρητικές αντιλήψεις που στοχεύουν στη συνέχιση των κυρίαρχων παραδοσιακών αξιών και των ήδη υπαρκτών κανόνων συμπεριφοράς των μαθητών (Mompoin-Gaillard, 2011).

3.5 Έρευνες για την εκπαιδευτική ηγεσία

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας τόσο στο διεθνές επίπεδο όσο και στο ελληνικό επίπεδο για την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών καταδεικνύει πως υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από μελετητές κι ερευνητές για τα χαρακτηριστικά και το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στις σχολικές μονάδες, κυρίως, γιατί συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Έρευνες ωστόσο που αφορούν στο ρόλο της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, στον τρόπο διάχυσης των δημοκρατικών αξιών στους μαθητές και στο ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του δημοκρατικού ήθους των μαθητών υφίστανται ελάχιστες.

3.5.1 Οι έρευνες στο διεθνή χώρο

Στην Αυστραλία το 2003 έλαβε χώρα από την κυβέρνηση της χώρας ερευνητικό πρόγραμμα για την προώθηση των δημοκρατικών αξιών και την ανάπτυξη δημοκρατικής κουλτούρας σε σχολικές μονάδες, επιδιώκοντας να προωθηθούν στην εκπαίδευση οι αξίες της αξιοπιστίας, της ειλικρίνειας, της ακεραιότητας, της υπευθυνότητας, του σεβασμού, της ανοχής, της ελευθερίας, της φιλανθρωπίας, της φροντίδας. Η έρευνα κατέδειξε πως για την

προώθηση των παραπάνω δημοκρατικών αξιών στην εκπαίδευση απαραίτητη είναι η ενσωμάτωσή τους στα Αναλυτικά Προγράμματα (Dest,2005, στο Μπέστια , 2019).

Η έρευνα Child Friendly Schools που διενεργήθηκε από την Unisef σε σχολεία αναπτυσσόμενων χωρών κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο τρόπος κατανομής της εξουσίας και ηγεσίας στη σχολική μονάδα καθορίζει τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας και τη σχέση της με τη δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία (Μπέστιας,2019).

Η ενδυνάμωση δημοκρατικών συλλογικών αξιών τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές, όπως η αξιοπιστία, η εμπιστοσύνη, η συνεργατική διάθεση, η οργανωτική συνοχή υπήρξε απότοκο της κατανεμημένης και συνεργατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας έδειξε έρευνα των Leithwood, Harris και Hopkins το 2008.

Το αίσθημα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντή κι εκπαιδευτικών αλλά και αυξημένης συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων υπήρξε το έρεισμα μιας συμμετοχικής μορφής εκπαιδευτικής ηγεσίας σε σχολικές μονάδες της Δανίας. Παράλληλα, το αίσθημα της αυξημένης εμπιστοσύνης και της συνεργατικότητας και της συνακόλουθης επίτευξης αποφάσεων μέσω συναινετικών διαδικασιών δεν αποτελούσε τροχοπέδη στην έκφραση διαφορετικών απόψεων, κάτι που συνηγορεί υπέρ της ύπαρξης στοιχείων δημοκρατικότητας στις σχολικές μονάδες (Moos, Krejsler, Kofod & Jensen, 2005).

Τα αποτελέσματα, όμως, έρευνας του Hallinger (2008) κατέδειξαν ότι η εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων ηγεσίας οδηγούσαν σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και θετικές επιδράσεις στις σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών ως προς τη συνεργασία όχι όμως και σε θέματα δημοκρατίας.

Στην καθημερινή συνεργασία και την ομαδική προσπάθεια στηριζόταν η άσκηση της ηγεσίας σε σχολικές μονάδες της Νορβηγίας, με αποτέλεσμα διευθυντές κι εκπαιδευτικοί στοχεύοντας στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας να εκδηλώνουν υψηλό αίσθημα δέσμευσης με την εργασία τους (Moller & Eggen, 2005)

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία της Αυστραλίας διαπίστωσαν τη χρήση δημοκρατικών πρακτικών από τους διευθυντές οι οποίοι μέσα από τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων και τη διαμοιρασμένη ηγεσία στα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς και μαθητές, προήγαγαν τις αξίες της εμπιστοσύνης, της ειλικρίνειας και της ακεραιότητας, ενδυναμώνοντάς τους προσωπικά κι επαγγελματικά (Mulford,2007).

Έρευνα που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δύνανται να συμμετέχουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, εκφράζοντας

παράλληλα απόψεις στηριγμένες στον δικό τους αξιακό κώδικα στα πλαίσια μιας διαμοιρασμένης ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές στα σχολεία αυτά επεδίωκαν την αλλαγή στην ανάπτυξη του προσωπικού στον επαγγελματικό τομέα, την επικοινωνία, την ανάληψη ευθυνών των ενεργειών (Moos et al, 2008, Carger & Jacques,2008).

Σε έρευνα όμως, των Crowther, Kaagan, Ferguson και Haam (2002) διαφαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εμπλέκονταν σε θέματα σχολικής διοίκησης και αναλάμβαναν ηγετικούς ρόλους λόγω απειρίας του διευθυντή και όχι στο πλαίσιο δημοκρατικών πρακτικών και καταναμημένων αρμοδιοτήτων-ευθυνών εντός της σχολικής μονάδας.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές που στόχευαν σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα διοικούσαν τη σχολική μονάδα με τρόπο αυταρχικό, προκειμένου να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Gurr & Dryslade, 2007).

Οι Rogoff, Turkanis και Barlett (2001) διαπίστωσαν τη συσχέτιση ανάμεσα στο εύρος διαμοιρασμού των ευθυνών στη σχολική μονάδα και στη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Οι γονείς συνεργάστηκαν με το διευθυντή της σχολικής μονάδας όχι προσχεδιασμένα αλλά αυθόρμητα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν περιστατικά απρόβλεπτα (Gronn, 2003), επιτελώντας ρόλο βοηθητικό κι επικουρικό στο έργο του διευθυντή (Μπέστιας, 2019).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη το 2008 από τους Moos, Krejsler και Kofod, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην προσπάθειά τους να πετύχουν μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αφιέρωναν πολύ χρόνο για την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του σχολείου και των γονέων.

Έρευνες που διεξήχθησαν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και ανησυχούν για την παρέμβαση των γονέων σε σχέση με τις αξίες που προάγει το σχολείο λόγω του διαφορετικού αξιακού κώδικα των γονέων (Woolley,2013).

Η μελέτη των ερευνών που διεξήχθησαν σε διεθνές επίπεδο για την εκπαιδευτική ηγεσία οδηγούν στο συμπέρασμα πως ελάχιστες έρευνες αφορούν στον τρόπο διάχυσης των δημοκρατικών αξιών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Οι περισσότερες εστιάζουν στην εφαρμογή των συνεργατικών και δημοκρατικών μοντέλων ηγεσίας από την πλευρά της σχολικής διοίκησης, με στόχο όχι να προωθηθούν οι δημοκρατικές αξίες στη σχολική κουλτούρα αλλά μέσω της καλλιέργειας ενός κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργατικής

διάθεσης - μεταξύ διευθυντή κι εκπαιδευτικών - οι δεύτεροι να ενδυναμωθούν σε προσωπικό κι επαγγελματικό επίπεδο κα να εκδηλώσουν ένα υψηλό αίσθημα δέσμευσης στην εργασία τους. Παράλληλα υπήρξαν διευθυντές που επέτρεπαν την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς λόγω της απειρίας τους και όχι στο πλαίσιο του διαμοιρασμού ευθυνών. Υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας που αφορούν στη συμμετοχική διαδικασία λήψης των αποφάσεων και στο διαμοιρασμό των ευθυνών σε σχέση με την επίτευξη υψηλών μαθησιακών στόχων. Επιπλέον διαπιστώνεται πως, αν και κάποιοι διευθυντές επεδίωκαν την εμπλοκή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα και για αυτό αφιέρωναν χρόνο για την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και σχολείου, σε άλλες περιπτώσεις οι γονείς ενεπλάκησαν στη σχολική πραγματικότητα μόνο σε απρόβλεπτα περιστατικά και όχι προσχεδιασμένα, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να ανησυχούν για την εμπλοκή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα λόγω των διαφορετικών αξιών που δύνανται να πρεσβεύουν.

3.5.2 Οι έρευνες στον ελληνικό χώρο

Το 1991 πραγματοποιείται η έρευνα των Φρειδερίκου, Φολερού και Τσερούλη διαπιστώνοντας πως τα χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου συνάδουν με αυτά της συναλλακτικής ηγεσίας, ενώ ο διευθυντής αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως συνάδελφος με αυξημένες ευθύνες (Κατσαρός, 2008).

Το 1992 έρευνα της Παπαναούμ σχετικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών για το ρόλο τους κατέδειξε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι διαχειριστικός και διοικητικός ενέχοντας μια διάσταση διαπροσωπική (Παπαναούμ,1995).

Το 1996 έρευνα της Χατζηπαναγιώτου που αφορούσε στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων καταλήγει στο συμπέρασμα πως διευθυντές και εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν αλλαγές για αυτό παραμένουν προσκολλημένοι σε νόρμες που γνωρίζουν και ισχύουν (Χατζηπαναγιώτου,2001).

Η έρευνα του 1997 των Σαϊτη, Τσιαμάση, και Χατζή που διερεύνησε τις απόψεις διευθυντών για το ρόλο τους στο σχολείο κατέληξε ότι ο διευθυντής παραμένει προσκολλημένος σε παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διοίκηση του σχολείου που τον θέλουν διεκπεραιωτή γραφειοκρατικών διαδικασιών στα πλαίσια των οποίων επικοινωνεί με συναδέλφους και γονείς, ελέγχει το σχολικό κτίριο, παρακολουθεί τη διδασκαλία και την αλληλογραφία.

Έρευνα του Τύπα (1999) συμπεραίνει πως οι διευθυντές είναι επιφορτισμένοι με πολλές ευθύνες, οι οποίες ωστόσο δεν αντιστοιχούν και σε αυξημένη εξουσία από μέρους τους, κάτι που δεν τους παρέχει μεγάλες δυνατότητες ηγετικού ρόλου (Τύπας, 1999).

Το 2001 διεξήχθη έρευνα των Σαΐτη και Γουρναρόπουλου που επιχείρησε μέσω των αντιλήψεων διευθυντών και εκπαιδευτικών να διερευνήσει την αναγκαιότητα κατάρτισης των διοικητικών στελεχών σε θέματα διοίκησης. Η έρευνα διαπίστωσε τελικά ότι ελάχιστη γνώση υπάρχει από την πλευρά των εκπαιδευτικών για θέματα διοίκησης του σχολείου, ενώ επίσης ελάχιστη υπήρξε και η πρόθεσή τους να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης σε θέματα διοίκησης (Σαΐτης & Γουρναρόπουλος, 2001).

Σε έρευνα της Χρονοπούλου (2012) που αφορούσε στη μορφή ηγεσίας που υφίσταται στο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώνεται πως οι διευθυντές σχολείων επιτελούν τα διοικητικά τους καθήκοντα αποτελεσματικά στα πλαίσια των οποίων διαχειρίζονται αποτελεσματικά την καθημερινότητα του σχολείου και εξασφαλίζουν ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης, αλλά δεν μπορούν να συντονίσουν και να παρακινήσουν αποτελεσματικά τον ανθρώπινο παράγοντα, κάτι που καταδεικνύει ότι η διοίκηση δεν ενέχει το στοιχείο της διαπροσωπικής διάστασης. Η έρευνα καταλήγει πως απουσιάζει ο διαμοιρασμός της ηγεσίας και της ομαδικής εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία παραμένει καθήκον του διευθυντή, ενώ οι ρόλοι του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στο σχολείο παραμένουν διακριτοί (Χρονοπούλου, 2012).

Τα αποτελέσματα έρευνας του Μαργαριτόπουλου (2018), που αφορά αντιλήψεις διευθυντών κι εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «στο ρόλο και τη συνεισφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην προώθηση της δημοκρατίας και της ισότητας στο σχολικό περιβάλλον στη βάση μιας σχολικής κουλτούρας με ανθρωπιστική διάσταση» (Μαργαριτόπουλος, 2018: 51), καταδεικνύουν σύγκλιση απόψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ως προς τη θεώρηση της σχολικής μονάδας ως ανοικτού συστήματος που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ η άσκηση της σχολικής ηγεσίας γίνεται αντιληπτή ως «δραστηριότητα η οποία αφορά, επηρεάζει κι εξαρτάται από όλους τους εμπλεκόμενους, άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Μαργαριτόπουλος, 2018:84) . Η σύμπτωση των απόψεων διευθυντών κι εκπαιδευτικών επιτρέπει στον ερευνητή συγκρατημένη αισιοδοξία για τη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον του οποίου στόχος είναι η καλλιέργεια δημοκρατικού ήθους στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Στην ίδια έρευνα

επισημαίνεται πως ο διευθυντής-ηγέτης είναι αυτός που παίζει τον κύριο ρόλο στην προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας μέσα από τις σχέσεις σεβασμού κι εμπιστοσύνης που αναπτύσσει με τους εκπαιδευτικούς, της ενίσχυσης της συμμετοχής τους στη λήψη των αποφάσεων, της εκχώρησης αρμοδιοτήτων και της κατανομής ευθυνών, της συναισθηματικής υποστήριξης κι εμπύχωσης που παρέχει στα μέλη της ομάδας του, της προώθησης της συνεργατικής δράσης. Βασικό προτέρημα του ηγέτη που προωθεί την ισότητα και τη δημοκρατία είναι η διαμόρφωση από την πλευρά του ενός πραγματοποιήσιμου, ευκρινούς και ικανού οράματος να πείσει και να εμπνεύσει τους συνεργάτες - συναδέλφους του, οργανωμένου συνάμα σε σαφείς κατευθύνσεις. Ο δημοκρατικός ηγέτης είναι καινοτόμος ως προς τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς και τις διδακτικές μεθόδους. Η έρευνα καταλήγει στην αναγκαιότητα «της δέσμευσης του δημοκρατικού διευθυντή-ηγέτη σε ηθικά ιδεώδη, ανθρωπιστικές αξίες και δημοκρατικές αρχές, όπως αντανακλώνται αυτά στην άσκηση του ηγετικού του έργου» (Μαργαριτόπουλος, 2018: 86).

Σε έρευνα του Λιόπα (2019) σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αφορούν στη σχολική καθημερινότητα σε σχέση με τον προϊστάμενο διευθυντή διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι «από την άσκηση της ηγεσίας στο σχολείο και ότι οι διευθυντές στα υπό έρευνα σχολεία πληρούν την ηγετική συμπεριφορά» (Μπουραντάς, 2002 στο Λιόπας, 2019: 127), αλλά «προκύπτει μάλλον περιορισμένη μεταβίβαση ευθυνών και αρμοδιοτήτων από τον διευθυντή στους εκπαιδευτικούς [...] και ο συνηθέστερος λόγος είναι η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ευθύνες και αρμοδιότητες» (Λιόπας, 2019: 128). Οι ενδεχόμενες συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μεταξύ προσωπικού ή προσωπικού και διευθυντή, επισημαίνει η συγκεκριμένη έρευνα, επιλύονται μετά την παρέμβαση του διευθυντή, πρακτική που συμφωνεί με τη σύγχρονη διοικητική αντίληψη ότι ο ρόλος του διευθυντή στις συγκρούσεις είναι αυτός του διαμεσολαβητή, γιατί η κατάλληλη διευθέτηση των συγκρούσεων είναι το μέσο, που ελαχιστοποιεί τις αρνητικές συνέπειες και μεγιστοποιεί τις θετικές (Χυτήρης, 2017 στο Λιόπας, 2019: 129).

Η πρόσφατη έρευνα του Μπέστια (2019) διαπίστωσε πως η σχολική διοίκηση στην Ελλάδα αδυνατεί «να προάγει τις δημοκρατικές αξίες και τα δημοκρατικά ιδεώδη στον χώρο των σχολικών μονάδων, ενώ η ίδια η σχολική διοίκηση δείχνει να έχει περιορισμένες δυνατότητες για την προετοιμασία των μαθητών ως αυριανών δημοκρατικών πολιτών» (Μπέστιας, 2019: 243). Οι αδυναμίες εντοπίζονται στην αντίληψη της ηγεσίας για τη σχολική διοίκηση «ως μια διαχείριση πόρων κυρίως οικονομικών που έχει στόχο τη διεκπεραίωση των

προβλεπόμενων από τους κανονισμούς και τη νομοθεσία γραφειοκρατικών διαδικασιών» (Μπέστιας, 2019: 240). Επισημαίνεται επίσης ότι δεν ενισχύεται η συμμετοχή «εκπαιδευτικών και μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα εκπαιδευτικά ζητήματα του σχολείου, κάτι που προϋποθέτει η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη , ο οποίος στη συνέχεια θα συμβάλει στην ανάπτυξη της δημοκρατίας στο χώρο της κοινωνίας» (Μπέστιας, 2019: 240). Η ίδια έρευνα καταλήγει πως στην Ελλάδα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας «ώστε να εναρμονιστεί με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και να ανταποκριθεί στις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στο σύγχρονο πολίτη, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, ώστε να αναζωογονηθεί η δημοκρατία και η κοινωνία» (Μπέστιας, 2019: 243) .

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό επίπεδο οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα αναζητούν το ρόλο των διευθυντών σχολείων και τα χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας για τη διαχείριση της σχολικής καθημερινότητας μέσα από τις αντιλήψεις είτε των διευθυντών είτε των εκπαιδευτικών. Ελάχιστες είναι οι έρευνες οι οποίες αναζητούν στοιχεία δημοκρατικότητας στα χαρακτηριστικά της σύγχρονης διαχείρισης της σχολικής ηγεσίας, σύμφωνα με το μοντέλο της δημοκρατικής προσέγγισης της ηγεσίας και ακόμη λιγότερες αυτές που αναζητούν στοιχεία δημοκρατικότητας στις πρακτικές που εφαρμόζει το σχολείο για τη διάχυση των δημοκρατικών αξιών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Οι έρευνες αυτές εντοπίζονται χρονικά στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Παράλληλα έρευνες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο από την οπτική γωνία των μαθητών δεν υπάρχουν, κάτι που αντίκειται στις νέες ερευνητικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική έρευνα που εστιάζει στις ιστορίες ζωής εκπαιδευτικών αλλά και μαθητών, στη μελέτη του τρόπου που αυτοί μιλούν για τον εαυτό τους, στις εμπειρίες τους εντός και εκτός του σχολείου, στη στάση ζωής τους (Hitchcock & Hughes, 1994 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 63).

3.5.3 Η αξία της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει εστιάζοντας στις αντιλήψεις των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίμα της μαθητικής τους ιδιότητας και μέσω της περιγραφής εμπειριών τους από τη ζωή που διήγαν στο σχολείο που φοίτησαν να αναδείξει τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας του ελληνικού σχολείου, αν αυτά διαφαίνεται να προσιδιάζουν με τα χαρακτηριστικά της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσα από τις πρακτικές που χρησιμοποιεί το σχολείο για την προαγωγή των δημοκρατικών αξιών καθώς και τη διάχυσή

τους στις μαθητικές πρακτικές στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Ευρύτερος σκοπός της έρευνας είναι να καταδείξει το σημαντικό ρόλο που επιτελεί το σχολείο μέσω των λειτουργιών του, διευθυντή κι εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια δημοκρατικού ήθους στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της ηγεσίας του ελληνικού σχολείου από την οπτική γωνία των μαθητών και αν τα χαρακτηριστικά αυτά συνάδουν με τα γνωρίσματα της θεωρητικής προσέγγισης του μοντέλου της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας υπό το πρίσμα των πρακτικών μεθόδων που εφαρμόζει το σχολείο, προκειμένου να προαχθούν οι δημοκρατικές αξίες στις μαθητικές πολιτικές πρακτικές στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο σήμερα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, και αν συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.
2. Ποιες πρακτικές εφαρμόζονται στο σχολείο για την προαγωγή στους μαθητές της γνώσης των δημοκρατικών αξιών και της κοινωνικής πρακτικής αυτών;
3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της πολιτικής συμπεριφοράς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας;
4. Προτάσεις των μαθητών για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου.

4.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται α. στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας "ηγεσίας" και των προσεγγίσεων των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς και αφετέρου της έννοιας "δημοκρατικής εκπαίδευσης" και των αξιών της, προκειμένου να συγκροτηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, β. στην εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της ποιοτικής ανάλυσης.

«Ο πιο εύκολος τρόπος να αναδείξει κανείς την ιδιαιτερότητα της ποιοτικής μεθόδου είναι η σύγκρισή της με την ποσοτική μέθοδο. Θεωρείται γενικά, με βάση την προοπτική του W. Dilthey, ότι προορισμός της ποσοτικής μεθόδου, την οποία χρησιμοποιούν κυρίως οι φυσικές επιστήμες, είναι η εξήγηση των φαινομένων, ενώ προορισμός της ποιοτικής μεθόδου, στην οποία βασίζονται οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, είναι η κατανόηση των

φαινομένων. Όσο η εξήγηση, που, μιλώντας γενικά, βασίζεται στην ανακάλυψη των αντικειμενικών, ανεξάρτητων από το υποκείμενο αιτιών ενός φαινομένου, προϋποθέτει τη διατύπωση γενικών νόμων σχετικά με το φαινόμενο που μελετάται, τόσο η κατανόηση, που, γενικά πάλι μιλώντας, συνιστά την περιγραφή του, την ερμηνεία του ρόλου του, της θέσης ή λειτουργίας του στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ολότητας, είναι μορφή εξατομικευμένης έρευνας. Η ποσοτική μέθοδος ανήκει επομένως στο μοντέλο του τύπου "αίτιο-αποτέλεσμα", ενώ η ποιοτική μέθοδος συνδέεται με το "παράδειγμα" "ολότητα-μέρος". Η ποσοτική μέθοδος ονομάζεται συχνά ως εξηγητική ή εμπειρική ή νομοθετική μέθοδος, γιατί αφορά την ανακάλυψη και θέσπιση γενικών νόμων ή κανόνων που σχετίζονται με ένα γενικότερο πλαίσιο, ενώ η ποιοτική μέθοδος προσδιορίζεται ως περιγραφική, κατανοούσα, ιδιογραφική ή ερμηνευτική, γιατί αναφέρεται στην περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση καταστάσεων και διαδικασιών που αφορούν το άτομο» (Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 28),.

«Οι ποιοτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα εμφανίστηκαν σε αντιπαράθεση με τις θετικιστικές και μεταθετικιστές προσεγγίσεις, που κυριαρχούσαν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής τη μεταπολεμική περίοδο» (Crossley & Vulliamy, 1977 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 61). Η κριτική που δέχθηκε ο θετικισμός στη δεκαετία του 1960 και κλιμακώθηκε τις επόμενες δεκαετίες εστιάζει σε ορισμένα σημεία, όπως ότι α) «η μεταφορά των μεθόδων των φυσικών επιστημών για τη μελέτη των κοινωνικών (στη συγκεκριμένη περίπτωση, των εκπαιδευτικών) φαινομένων έχει αναγωγιστικό χαρακτήρα και οδηγεί σε απλουστεύσεις» (Cohen & Manion, 1994 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 61), β) «η τυποποίηση και η αποστασιοποίηση από το ερευνητικό αντικείμενο δεν εξασφαλίζουν την αντικειμενικότητα, διότι οι αντιλήψεις του ερευνητή διαπερνούν ποικιλοτρόπως την ερευνητική διαδικασία» (Robson, 2007 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 61), γ) «η άκρατη ποσοτικοποίηση της θετικιστικής προσέγγισης δεν βοηθά στην κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών (εκπαιδευτικών) φαινομένων, ούτε συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου που οι άνθρωποι βιώνουν και ερμηνεύουν την πραγματικότητα» (Robson, 2007 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 61), και δ) «τα ευρήματα της θετικιστικής έρευνας είναι κοινότοπα, τετριμμένα και έχουν μικρή σημασία για τους ανθρώπους για τους οποίους προορίζονται (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.ά.)» (Cohen & Manion, 1994 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 61).

Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην ερμηνεία των φαινομένων και όχι στην καταγραφή της συχνότητας των φαινομένων, όπως συμβαίνει στην ποσοτική έρευνα, προκειμένου να καταστεί δυνατή η κατανόηση και γνώση της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα από την

περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας από τα ίδια τα υποκείμενα με τον τρόπο που την βιώνουν και την νοηματοδοτούν (Σαχίνη- Καρδάση, 2004). Η ποιοτική έρευνα παρέχει τη δυνατότητα να καταγραφούν σχόλια και υποκειμενικές περιγραφές που συνιστούν τα ποιοτικά- λεκτικά δεδομένα, τα οποία δεν μπορούν να αντληθούν από μια ποσοτική έρευνα (Morrison, 1993), αφού εκδηλώνει αφενός «την προτίμησή της στις “φυσικές” πηγές συλλογής ερευνητικών δεδομένων (σε μη εργαστηριακές συνθήκες) και αφετέρου το ενδιαφέρον για την οπτική των υποκειμένων, την εσωτερική ζωή τους και όχι μόνο τις εξωτερικές εκδηλώσεις τους, με αποτέλεσμα να έχει ανθρωπιστικό προσανατολισμό. Δίνεται η δυνατότητα δηλαδή μέσω της ποιοτικής έρευνας μιας πιο ολιστικής θεώρησης της πραγματικότητας σε αντιδιαστολή με την ατομιστική προσέγγιση της πραγματικότητας σε επιμέρους στοιχεία, παραμέτρους, κ.λπ. Παράλληλα η ποιοτική έρευνα εκδηλώνει μεγάλη ευαισθησία για την επίδραση του ερευνητή στον χαρακτήρα της έρευνας» (Freebody, 2003 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 61). Η ποιοτική ανάλυση ενδείκνυται συνεπώς στις Κοινωνικές Επιστήμες για την εις βάθος διερεύνηση κι ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων, ανθρώπινων συμπεριφορών, κινήτρων, αντιλήψεων, στάσεων και συναισθηματικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Η παρούσα έρευνα εστιάζοντας στην περιγραφή της σχολικής ζωής των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την οπτική γωνία της μαθητικής τους ιδιότητας συνάδει με « μία από τις νέες ερευνητικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική έρευνα που είναι η έρευνα των ιστοριών ζωής μαθητών και εκπαιδευτικών, η μελέτη του τρόπου που αυτοί μιλούν για τον εαυτό τους, τις εμπειρίες τους εντός και εκτός του σχολείου, τη στάση ζωής τους» (Hitchcock & Hughes, 19942003 στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 63). «Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπρόσωποι αυτής της νέας και εξαιρετικά ενδιαφέρουσας ερευνητικής κατεύθυνσης είναι η ανάδειξη των διαμεσολαβητικών κρίκων μεταξύ της μικρο-ιστορίας και της μακρο-ιστορίας, της σύνδεσης των ατομικών εμπειριών των κοινωνικών υποκειμένων με το ευρύτερο κοινωνικο-ιστορικό και οικολογικό πλαίσιο στο οποίο τα εν λόγω υποκείμενα ζουν και αναπτύσσονται» (στο Ίσαρης και Πουρκός, 2015: 63).

4.3 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης - τύπος συνέντευξης που εισάγεται από τους Bogdan και Biklen το 1992 (Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 454).

«Η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βασικό μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της έρευνας, για να ελέγξουμε υποθέσεις ή να

διατυπώσουμε νέες, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας» (Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 451-452). «Η συνέντευξη έχει οριστεί ως συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών κι επικεντρώνεται από αυτόν [...] σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Canell & Kahn, 1968 στο Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 452). Το πλεονέκτημά της είναι ότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος στη συλλογή στοιχείων σε σύγκριση με άλλες μεθόδους, αφού σύμφωνα με τον Oppenheim «οι συμμετέχοντες συνεντευξιαζόμενοι εμπλέκονται περισσότερο κατά τη διάρκεια των απαντήσεών τους και ως αποτέλεσμα είναι περισσότερο κινητοποιημένοι και δίνουν τη δυνατότητα για συλλογή περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας» (Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 453).

«Η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων, κατά κάποιον τρόπο, ερωτήσεων και χρησιμοποιείται συχνά από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση» (Ισαρης & Πουρκός: 97).

Η ημιδομημένη συνέντευξη, αν και δομείται σε ένα σχέδιο συνέντευξης, αποτελεί ωστόσο μια ανοικτού τύπου κατάσταση σε αντίθεση με την κλειστού τύπου κατάσταση που αποτελεί η δομημένη συνέντευξη, και χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία κι ελευθερία σε σχέση με τη δομημένη συνέντευξη (Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 452). «Όπως ο Kerlinger σημειώνει, αν και οι ερευνητικοί σκοποί διαμορφώνουν τις ερωτήσεις που θα διατυπωθούν, το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωσή τους βρίσκεται εξολοκλήρου στα χέρια του συνεντευκτή», ο οποίος δύναται να υποβάλλει διευκρινιστικές ερωτήσεις στο συνεντευξιαζόμενο (Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 458).

Η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα ενέχει τα χαρακτηριστικά της διερευνητικής συνέντευξης, τύπος συνέντευξης που εισάγεται από τον Oppenheim το 1992 (Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 454), καθώς επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών που αφορούν στα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο

σχολείο, τις απόψεις τους για τα στοιχεία δημοκρατικότητας του σχολείου που έζησαν, καθώς και τα στοιχεία δημοκρατικότητας της συμπεριφοράς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. «Οι διερευνητικές συνεντεύξεις είναι σχεδιασμένες, για να είναι κατά βάση ευρετικές και προσπαθούν να αναπτύξουν υποθέσεις περισσότερο παρά να συλλέξουν γεγονότα και αριθμούς» (Oppenheim, 1992 στο Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 455).

Οι ερωτήσεις στο σχέδιο της συνέντευξης καταρτίστηκαν από τον συνεντευκτή κατόπιν μελέτης αφενός της σχετικής βιβλιογραφίας για τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου "Δημοκρατική Εκπαιδευτική Ηγεσία" και τα χαρακτηριστικά της και αφετέρου ερευνών που αφορούν στην αναζήτηση της συσχέτισης των χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου μοντέλου ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τη διάχυση των δημοκρατικών αξιών τόσο στη σχολική κουλτούρα όσο και στις πολιτικές - κοινωνικές πρακτικές των μαθητών. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στο πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον όρο "Δημοκρατικό Σχολείο", δίνοντας έμφαση στον τρόπο λήψης των αποφάσεων, στην ενεργή συμμετοχή του συλλόγου των εκπαιδευτικών, του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και των ιδίων των μαθητών στις αποφάσεις, στη συνεργατική διάθεση κι επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, στην προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα πλαίσια του σχολείου, όπως η ελευθερία της έκφρασης, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η διαφορετικότητα, στο ρόλο του Διευθυντή, του συλλόγου των εκπαιδευτικών και του συλλόγου γονέων σε ένα σχολείο. Τελικά ζητείται να αποτιμηθεί από τους μαθητές αν το σχολείο τους παρουσιάζει στοιχεία δημοκρατικότητας και ως προς ποιες παραμέτρους χρειάζεται - αν χρειάζεται - περαιτέρω εκδημοκρατισμό.

4.4 Οι Συμμετέχοντες

Πιο συγκεκριμένα για τις συνεντεύξεις επιλέχθηκαν οκτώ απόφοιτοι Λυκείου, προκειμένου να καταθέσουν την εμπειρία τους από την οπτική γωνία του μαθητή για την εκπαιδευτική ηγεσία στο ελληνικό σχολείο. Επισημαίνεται ότι για την αποφυγή σύγχυσης από μέρους του αναγνώστη στην εργασία οι συνεντευξιαζόμενοι απόφοιτοι αναφέρονται άλλοτε ως συνεντευξιαζόμενοι και άλλοτε ως μαθητές, αφού ουσιαστικά στις συνεντεύξεις καταθέτουν την εμπειρία τους για το ελληνικό σχολείο ως μαθητές.

Πέντε από τους συνεντευξιαζόμενους είναι κορίτσια και τρία αγόρια. Η ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ των 18 και 19 χρόνων. Δύο από αυτούς είναι 19 ετών και έξι 18 ετών. Η εμπειρία τους προέρχεται από σχολεία που ανήκουν στον αστικό ιστό της επικράτειας. Η

επιλογή τους έγινε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας και ανήκουν όλοι στο οικείο περιβάλλον του συνεντευκτή, καθώς οι χρονικοί και τοπικοί περιορισμοί λόγω της πρόσφατης πανδημίας δεν έδωσαν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή για μια σκόπιμη τυχαία επιλογή συμμετεχόντων κι ελεύθερης πρόσβασης σε αυτούς. Επιπλέον, παρά τους όποιους περιορισμούς συνεπάγεται η χρονική απόσταση των συμμετεχόντων αποφοίτων από τη σχολική εμπειρία τους, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως κάτι τέτοιο να τους βοήθησε να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη ψυχραιμία και σαφήνεια την εμπειρία τους όντας αποστασιοποιημένοι συναισθηματικά ως ένα βαθμό από τη σχολική ζωή. Από την άλλη μεριά η μικρή σε χρονική διάρκεια απομάκρυνσή τους από τη σχολική πραγματικότητα ίσως να μην αποτελεί τροχοπέδη στην ευκρινή περιγραφή φαινομένων και συναισθηματικών καταστάσεων που έχουν βιώσει.

4.4.1 Κανόνες Δεοντολογίας

Η ερευνήτρια στα πλαίσια των κανόνων δεοντολογίας για τη λήψη των συνεντεύξεων μετά από την πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία με τους επίδοξους συμμετέχοντες, κατά την οποία έγινε η πρόταση για συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη έρευνα και τη συνακόλουθη αυθόρμητη και άμεση συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους, κάλεσε τους συμμετέχοντες σε μια πρώτη συνάντηση – σε διαφορετική χρονική στιγμή τον καθένα-, προκειμένου να τεθούν οι βάσεις δόμησης της επικοινωνιακής συνεργατικής σχέσης μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου και να καθοριστεί ο ρόλος τους στη συνέντευξη.

Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για το δικαίωμά τους να μην αναφέρουν πληροφορίες που δεν θέλουν, να μην απαντήσουν σε ερωτήματα που δεν θέλουν και να αποχωρήσουν από τη διαδικασία σε περίπτωση που αισθανθούν δυσφορία κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες επιπλέον ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο, τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας, τον τρόπο αξιοποίησης των πληροφοριών που θα δοθούν από τους ίδιους, που συνίσταται στην αποκλειστική ακαδημαϊκή χρήση τους για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, η ερευνήτρια δεσμεύθηκε απέναντι στους συμμετέχοντες για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους μέσω της αρίθμησης των συνεντεύξεων από το 1 έως το 8, διατηρώντας τη χρονική σειρά λήψης τους. Ζητήθηκε η συγκατάθεση των συμμετεχόντων για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, προκειμένου να διευκολυνθεί η ερευνήτρια στην καταγραφή τους και την επεξεργασία τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015:130).

Η πρώτη αυτή συνάντηση αποτιμήθηκε από την ερευνήτρια θετικά, καθώς καλλιέργησε μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων ένα κλίμα οικειότητας κι εμπιστοσύνης, αφού

τέθηκαν οι όροι της διαδικασίας της συνέντευξης και καθορίστηκαν οι ρόλοι του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου, προκειμένου να αποσοβηθεί οποιαδήποτε μορφή δυσφορίας που θα μπορούσε να προξενήσει η παρούσα έρευνα, λόγω του προσωπικού χαρακτήρα που παίρνει πολλές φορές η ερευνητική διαδικασία στην ποιοτική έρευνα (Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 130).

Οι συμμετέχοντες προσήλθαν στις συνεντεύξεις οικειοθελώς και με μεγάλη προθυμία – καθώς ήθελαν να περιγράψουν την εμπειρία τους από τη σχολική ζωή τους. Η αυθόρμητη συμμετοχή τους στην έρευνα ικανοποίησε αρχικά την ερευνήτρια τόσο για την ανταπόκρισή τους όσο και για το γεγονός ότι η εκούσια συμμετοχή σύμφωνα με στοιχεία ερευνών που αφορούν στη συμπεριφορά, δηλώνει ότι οι εθελοντικοί συμμετέχοντες είναι πρόθυμοι να παράσχουν πολλές πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα, αποτιμούν θετικά τη σημασία της συμμετοχής τους στην έρευνα, προσαρμόζονται εύκολα στις συνθήκες διεξαγωγής της κι εμφανίζουν μεγάλη συνέπεια ως προς την τήρηση των αρχών δεοντολογίας της έρευνας (Rosenthal & Rosnow, 1969). Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα σε οικείο περιβάλλον των συνεντευξιαζόμενων, όπου οι ίδιοι θα αισθάνονταν ασφαλείς, συναισθηματικός παράγοντας που συμβάλλει στην άμβλυνση του φυσιολογικής συναισθηματικής πίεσης από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία (Κυριαζή, 2003 στο Μαργαριτόπουλος, 2018) και διήρκησαν περίπου στα 50 έως 60 λεπτά της ώρας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν από τον συνεντευκτή και παρήχθησαν συνολικά 45 σελίδες κειμένου σε γραπτή ηλεκτρονική μορφή - η πρώτη ανέρχεται στις 9 σελίδες, η δεύτερη στις 5, η τρίτη στις 5, η τέταρτη στις 4, η Πέμπτη στις 4, η έκτη στις 7, η έβδομη στις 6 και η όγδοη στις 5.

4.5 Τρόπος Ανάλυσης

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

«Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τον νέο ερευνητή, καθώς είναι εύχρηστη και παρέχει βασικές δεξιότητες που είναι χρήσιμες και για τη διεξαγωγή πιο εξειδικευμένων προσεγγίσεων ποιοτικής ανάλυσης» (Clarke, Braun & Hayfield, 2015 στο Ίσαρη & Πουρκός: 117). «Συγκεκριμένα, συνιστά μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα» (Braun & Clark, 2006· Holloway & Tondres, 2003· Roulston, 2001 στο Ίσαρη & Πουρκός: 117).

«Ένα από τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία», καθώς η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει, από μόνη της, τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες οντολογικές ή επιστημολογικές θέσεις.» (Braun & Clarke, 2006 στο Ίσαρη & Πουρκός: 117). «Παρ' όλα αυτά η «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία» δεν σημαίνει διεξαγωγή της ανάλυσης χωρίς επιστημολογική πλαισίωση. Ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει ο ίδιος επιστημολογικά και θεωρητικά την ανάλυσή του, κυρίως βάσει των ερευνητικών του ερωτημάτων. Στο πλαίσιο αυτό χρειάζεται επίσης να είναι σαφής σχετικά με το τι επιδιώκει να μάθει και τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που έχει εντοπίσει κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (π.χ. υποκειμενικές αντιλήψεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις, κατασκευές, κ.ά.)» (Willig, 2008 στο Ίσαρη & Πουρκός: 117)).

4.5.1 Τρόπος διεξαγωγής της θεματικής ανάλυσης

Τα δεδομένα από τις 8 ηχογραφημένες συνεντεύξεις αποτέλεσαν αρχικά ηχητικά αρχεία και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν σε κείμενα συνεντεύξεων σε γραπτή ηλεκτρονική μορφή, προκειμένου να επεξεργαστούν, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, απαριθμώντας τις συνεντεύξεις από το 1 έως το 8 διατηρώντας στην αρίθμηση τη χρονική σειρά λήψης των συνεντεύξεων , για να αποσοβηθεί το ενδεχόμενο να συσχετιστούν τα δεδομένα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων μελετήθηκαν προσεκτικά, προκειμένου να αναζητηθούν νοήματα, θέματα και μοτίβα που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο θέμα σε ένα πρώτο στάδιο ανάλυσης των δεδομένων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:117). .

Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο ανάλυσης των δεδομένων έγινε προσπάθεια να ερμηνευθούν τα δεδομένα, να κατανοηθεί το νόημά τους και να αποδοθούν σε αποσπάσματα των κειμένων των συνεντεύξεων εννοιολογικοί προσδιορισμοί - κωδικοί. Επισημαίνεται ότι «ένα απόσπασμα μπορεί να περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα, για αυτό στο ίδιο απόσπασμα κειμένου είναι δυνατόν να αποδοθούν ένας ή περισσότεροι κωδικοί» (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:118).

Σε ένα τρίτο στάδιο συνδυάστηκαν διαφορετικοί κωδικοί αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προέκυπταν μέσα από τα δεδομένα. . Διευκρινίζεται ότι «τα θέματα είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και γενικές από τους κωδικούς και ενέχουν

μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς» (Langdridge, 2004 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015:118). Τα θέματα προέκυψαν από την επεξεργασία, τη σύγκριση, τη συγχώνευση κωδικών βάσει των κοινών στοιχείων τους. Οι κωδικοί του κάθε θέματος μπορούν να λειτουργούν ως ιδιότητες των θεμάτων ή των υποθεμάτων που τα προσδιορίζουν και τα εξειδικεύουν (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Σε ένα τέταρτο στάδιο τα θέματα επανεξετάστηκαν, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν αρκετά δεδομένα, για να συμπεριληφθούν ή αν επικαλύπτονται από άλλα θέματα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:118).

Σε ένα πέμπτο στάδιο τα θέματα ορίστηκαν και ονομάστηκαν (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:119).

Στο τελικό στάδιο ολοκληρώθηκε η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων με τη συγγραφή των ευρημάτων από τη συγκέντρωση των επεξεργασμένων θεμάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 119).

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία στόχος των ερωτήσεων της συνέντευξης είναι να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με τα θέματα των ερευνητικών ερωτημάτων υπό το πρίσμα των υποθεμάτων τόσο της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, όσο και του συλλόγου των εκπαιδευτικών αλλά και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, για να εξαχθούν συμπεράσματα για τη συνεργατική διάθεση, την προαγωγή της επικοινωνίας και της δημιουργικότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, της ανοχής και συνακόλουθης προαγωγής της διαφορετικότητας στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Οι παραπάνω παράμετροι εξετάζονται καθώς συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μορφής της εκπαιδευτικής ηγεσίας που διαπνέεται από δημοκρατικές αρχές και επιδιώκει τη διάχυσή τους στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

Αρωγός σε όλη την παραπάνω διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων υπήρξε το πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων ποιοτικών ερευνών *atlasti.7.5.18*, με το οποίο δημιουργήθηκε ένα αρχείο επεξεργασίας (hermeneutic unit), όπου τα σχετικά παραθέματα των συνεντεύξεων (quotation) συνδέθηκαν με αντίστοιχα θέματα και κωδικούς. Ειδικότερα, τα προγράμματα ανάλυσης δεδομένων ποιοτικών ερευνών διευκολύνουν τον ερευνητή στη διαχείριση του μεγάλου όγκου υλικού των ποιοτικών δεδομένων, καθώς του παρέχει τη δυνατότητα να υπερκεράσει προσκόμματα χρόνου και ταυτόχρονης ανάλυσης ετερογενούς υλικού (Ιωσηφίδης, 2003: 87). Οι δυσκολίες ωστόσο που συναντά ο ερευνητής σε σχέση με τα προγράμματα ανάλυσης αφορούν στο χρόνο που απαιτείται από τον ίδιο για την εκμάθηση κι εξοικείωση της λειτουργίας των λογισμικών προγραμμάτων, αφού μόνο υποβοηθούν στην

ανάλυση κι ερμηνεία των δεδομένων. Η ευθύνη της ανάλυσης κι ερμηνείας των δεδομένων αφορά τον ίδιο τον ερευνητή (Κασσέρη, 2014 · Κόμη & Εργαζάκη 2010 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 121).

4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας απορρέουν αρχικά από την επιλογή του μεθοδολογικού εργαλείου της ποιοτικής έρευνας, τη συνέντευξη. Έχει επισημανθεί ότι «η άμεση αλληλεπίδραση στη συνέντευξη είναι η πηγή τόσο των πλεονεκτημάτων όσο και των μειονεκτημάτων της ως τεχνικής της έρευνας» (Borg, 1963 στο Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 453). Η συνέντευξη λοιπόν αν και πλεονεκτεί έναντι άλλων μεθόδων, διότι επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος στη συλλογή στοιχείων μειονεκτεί ωστόσο, διότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από τον συνεντευκτή (Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 453)

Επιπλέον, η συνέντευξη στην παρούσα εργασία, αφού επιχειρεί να διερευνήσει μέσω των αντιλήψεων των συμμετεχόντων την ύπαρξη στοιχείων δημοκρατικότητας αφενός στη συμπεριφορά της σχολικής ηγεσίας και αφετέρου στη συμπεριφορά των ιδίων των συμμετεχόντων ως μαθητών στο σχολείο που έζησαν, συνιστά διερευνητική συνέντευξη και υπόκειται στους περιορισμούς των διερευνητικών συνεντεύξεων. Ειδικότερα, καθώς οι διερευνητικές συνεντεύξεις καλύπτουν συναισθηματικά φορτισμένα θέματα προϋποθέτουν δεξιότητες από μέρους του ερευνητή, για να χειριστεί τη συνέντευξη και να δώσει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μιλήσουν ελεύθερα και να εμπλακούν συναισθηματικά, πληροφορώντας τον συνεντευκτή με αμεροληψία, ειλικρίνεια, αυθεντικότητα, πλούσιο και σε βάθος λόγο για τις εμπειρίες τους (Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008: 455).

Ένας ακόμη περιορισμός στον οποίο υπόκειται η παρούσα έρευνα αφορά στην επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα. Συγκεκριμένα οι οκτώ συμμετέχοντες που επιλέχθηκαν από τον συνεντευκτή είναι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας 18 - 19 χρόνων, ανήκουν όλοι στο οικείο περιβάλλον του συνεντευκτή, καθώς οι χρονικοί και τοπικοί περιορισμοί λόγω της πρόσφατης πανδημίας δεν έδωσαν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή για μια σκόπιμη τυχαία επιλογή συμμετεχόντων κι ελεύθερης πρόσβασης σε αυτούς. Ωστόσο, παρά τους όποιους περιορισμούς συνεπάγεται η χρονική απόσταση των συμμετεχόντων αποφοίτων από τη σχολική εμπειρία τους, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως κάτι τέτοιο να

τους βοήθησε να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη ψυχραιμία και σαφήνεια την εμπειρία τους όντας αποστασιοποιημένοι συναισθηματικά ως ένα βαθμό από τη σχολική ζωή. Από την άλλη μεριά η μικρή σε χρονική διάρκεια απομάκρυνσή τους από τη σχολική πραγματικότητα ίσως να μην αποτελεί τροχοπέδη στην ευκρινή περιγραφή φαινομένων και συναισθηματικών καταστάσεων που έχουν βιώσει.

Η έρευνα υπόκειται στον περιορισμό της υποκειμενικότητας των δεδομένων αφενός, διότι εστιάζει στην κατάθεση της εμπειρίας μόνο των μαθητών και όχι στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας και αφετέρου, διότι ο περιορισμένος αριθμός των υποκειμένων που δύναται να προσεγγιστεί κατά τη διαδικασία μιας ποιοτικής έρευνας δεν επιτρέπει τη διάχυση και τη γενίκευση των συμπερασμάτων που εξάγονται σε μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού (Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., 2008:453-454). Τα αποτελέσματα της έρευνας λοιπόν μπορούν μόνο να αναπτύξουν υποθέσεις για μελλοντικές έρευνες και να λειτουργήσουν ως ενδείξεις τόσο για τα γνωρίσματα της σχολικής ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο όσο και για τις πρακτικές που ακολουθούνται για την προαγωγή των δημοκρατικών αξιών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο και χαρακτηριστικά των πολιτικών ηθών των μαθητών

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας σε σχέση με τους θεματικούς άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων. Αρχικά θα αναλυθούν τα ευρήματα σε σχέση με τον τρόπο λήψης των αποφάσεων στο ελληνικό σχολείο, στις οποίες δύνανται ή δεν δύνανται να συμμετέχουν τόσο ο διευθυντής και ο σύλλογος των εκπαιδευτικών όσο και τα μαθητικά συμβούλια και ο σύλλογος γονέων. Οι αποφάσεις μπορούν να αφορούν εκδρομές, καταλήψεις, αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης, διαχείριση μαθητών, επιβολή ποινών και κατάρτιση σχολικού κανονισμού. Η ανάλυση των ευρημάτων θα συνεχιστεί με τους θεματικούς άξονες των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ Διεύθυνσης κι Εκπαιδευτικών, των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ Διεύθυνσης και των Μαθητών, των χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που πετυχαίνουν να αναπτύξουν μία σχέση εμπιστοσύνης κι επικοινωνίας με τους μαθητές, των σχέσεων μεταξύ Διεύθυνσης και Συλλόγου Γονέων, προκειμένου να αναδειχθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιεί το σχολείο, για να προωθήσει τη γνώση και τη διάχυση των δημοκρατικών αξιών στις μαθητικές πρακτικές, όπως της υπευθυνότητας, της ακεραιότητας, της ελεύθερης έκφρασης, της συμμετοχής, της δημιουργικότητας και της προαγωγής της διαφορετικότητας. Θα διερευνηθούν παράλληλα τα πολιτικά ήθη των μαθητών στη σχολική ζωή, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υφίσταται διάχυση των δημοκρατικών αξιών στις μαθητικές πρακτικές.

A) Τρόπος λήψης των αποφάσεων

Συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων στις αποφάσεις

Οι αποφάσεις στο σχολείο είναι αποτέλεσμα συζήτησης μεταξύ του διευθυντή, του συλλόγου των καθηγητών, των μαθητών μέσω του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου και των γονέων, για την αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης, σύμφωνα με δύο μαθητές ή την άμβλυνση περιστατικών έντασης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, σύμφωνα με δύο μαθητές.

«Κύριο και καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις είχε ο διευθυντής.

Συνήθως συνεδρίαζε με τους υπόλοιπους καθηγητές ή αν μια απόφαση

αφορούσε τους μαθητές συγκαλούσε συμβούλιο, [...] Το συμβούλιο συγκαλούνταν [...] για τις καταλήψεις, όταν έπρεπε να αποφασιστεί πώς θα καλυφθούν οι μέρες που χάθηκαν στην κατάληψη, [...] Επειδή ήμουν κι εγώ στο δεκαπενταμελές, αυτά ήταν τα θέματα για τα οποία συγκαλούνταν συμβούλιο με την παρουσία διευθυντή, καθηγητών, μαθητών και γονέων. Η απόφαση ήταν τελικά κοινή απόφαση, που συνίστατο στην περικοπή κάποιων περιπάτων.» ,Σ7.

«Μέρος στη λήψη αποφάσεων του σχολείου παίρνει η Διεύθυνση, το δεκαπενταμελές μαθητικό συμβούλιο και σε πιο σημαντικά ζητήματα ζητείται η γνώμη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά σε ένα τμήμα δημιουργούσαν πρόβλημα φασαρίας, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να γίνει το μάθημα, γι' αυτό η Διεύθυνση - στο Γυμνάσιο- ζήτησε τη γνώμη του συλλόγου γονέων και των μαθητικών συμβουλίων. Τελικά αποφασίστηκε από κοινού οι μαθητές να αλλάξουν τμήμα. Το πρόβλημα λύθηκε. Στο Λύκειο ανάλογο πρόβλημα λύθηκε από τη Διεύθυνση κατόπιν συζήτησης με τους μαθητές που δημιουργούσαν πρόβλημα και αφού το θέμα τέθηκε στο σύλλογο των καθηγητών έγινε αλλαγή αίθουσας.»Σ4.

Συμμετοχή των μαθητικών συμβουλίων στις αποφάσεις

Ο ρόλος των μαθητικών συμβουλίων που αναγνωρίζεται από τη διεύθυνση και τον σύλλογο των καθηγητών συνίσταται κυρίως στην εμπλοκή των μαθητών στις αποφάσεις για τις σχολικές εκδρομές – μαρτυρείται από επτά μαθητές-, για παραπτώματα μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας – αναφέρεται από δύο μαθητές-, στις αποφάσεις για την αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης – αναφέρεται από δύο μαθητές-, στις αποφάσεις για τον εορτασμό ή μη της Αποκριάς –αναφέρεται από τρεις μαθητές-, στην εμπλοκή τους μέσω κατάληψης στη διαμαρτυρία σε ένα θέμα πολιτικο- εθνικό – αναφέρεται από έναν μαθητή-, στην εμπλοκή τους και πάλι μέσω κατάληψης στη διαμαρτυρία για ελλείψεις κάποιων ειδικοτήτων καθηγητών – αναφέρεται από δύο μαθητές-, και στην εμπλοκή των μαθητών για την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους τους για τη διοργάνωση ημέρας Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού – αναφέρεται από ένα μαθητή. Χαρακτηριστικά οι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν:

[Ζητείται η γνώμη των μαθητικών συμβουλίων] «Για παράδειγμα για να ρυθμιστούν οι σχολικές εκδρομές,» Σ7

«Σε μια περίπτωση που σε κάποια τάξη προκλήθηκε κάτι πολύ σοβαρό συγκλήθηκε συμβούλιο που αποτελούνταν από τη Διεύθυνση, το σύλλογο των καθηγητών και των μαθητών», Σ8.

«Το συμβούλιο συγκαλούνταν, [...] όταν έπρεπε να αποφασιστεί πώς θα καλυφθούν οι μέρες που χάθηκαν στην κατάληψη [...].» Σ7.

«Για παράδειγμα στο θέμα του εορτασμού της Αποκριάς, ζητήθηκε η γνώμη μας .» Σ3.

« το δεκαπενταμελές συμβούλιο, πήρε την απόφαση, [...] γιατί η κατάληψη ήταν πανελλαδική και αφορούσε ένα θέμα πολιτικο-εθνικό. », Σ3.

«Τη φετινή χρονιά ωστόσο έγινε δεκτό από τον σύλλογο καθηγητών και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ένα αίτημα που υποβλήθηκε από το μαθητικό συμβούλιο του δεκαπενταμελούς που αφορούσε την πρόσκληση διαφόρων επαγγελματιών στο σχολείο μας, για να ενημερώσουν τα παιδιά για τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους [...]. Ορίστηκε λοιπόν από τη διεύθυνση μια ημέρα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.», Σ8.

Συμμετοχή μαθητών σε αποφάσεις για ζητήματα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών

Οι ποινές σύμφωνα με την άποψη τριών μαθητών συνήθως επιβάλλονταν από τη διεύθυνση, τρεις μαθητές δηλώνουν ότι ίσως υπήρχε συζήτηση της ποινής με τον υποδιευθυντή, πέντε μαθητές δηλώνουν ότι δεν είχε κληθεί ποτέ μαθητικό συμβούλιο για την παραβατική συμπεριφορά μαθητών, τρεις μαθητές δηλώνουν ότι κλήθηκαν τα μαθητικά συμβούλια να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης της ποινής σε περιπτώσεις που τα παραπτώματα ήταν σοβαρά, το μαθητικό συμβούλιο λειτούργησε επανορθωτικά σε μια περίπτωση παραβατικής μαθητικής συμπεριφοράς στα πλαίσια του σχολείου- μετά την εμπλοκή του στο συγκεκριμένο περιστατικό από τη διοίκηση του σχολείου-, σύμφωνα με ένα μαθητή,

«Για παραβατική συμπεριφορά μαθητή αποφάσιζε συνήθως ο Διευθυντής, [...] Από τη συμπεριφορά του μαθητή εξαρτιόταν, αν θα κληθεί ο σύλλογος των εκπαιδευτικών,[...] Μαθητικό συμβούλιο για τέτοια περίπτωση δεν είχε κληθεί, αποφάσιζαν οι καθηγητές. Ήταν απόφαση του σχολείου να αποφασίζουν οι καθηγητές, πώς θα αναλάβουν έναν μαθητή με παραβατική συμπεριφορά και πώς θα τον τιμωρήσουν.»,Σ7.

«η Διεύθυνση και η Υποδιεύθυνση μιλούσαν με τους μαθητές που τύχαινε να δημιουργήσουν κάποιο πρόβλημα και το θέμα λύνονταν. » Σ3.

«με τους μαθητές που κατέστρεψαν τις πρίζες. Κλήθηκαν τα μαθητικά συμβούλια στο γραφείο για να συζητήσουν όλοι μαζί πώς θα κινηθούν, ποια τιμωρία θα επιβληθεί και τελικά ακολούθηθηκε η πρόταση του μαθητικού συμβουλίου, που ήταν να αποκατασταθεί οικονομικά η ζημιά από τους μαθητές που τις κατέστρεψαν.»Σ5.

Συμμετοχή μαθητών στις αποφάσεις για την κατάρτιση του γραπτού σχολικού κανονισμού

Σύμφωνα με τις δηλώσεις έξι μαθητών σχολικός κανονισμός γραπτός που ρύθμιζε τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική κοινότητα, ο οποίος μάλιστα να έχει προκύψει από την εμπλοκή των μαθητικών συμβουλίων δεν υπήρχε στο λύκειο. Μια τέτοια προσπάθεια είχε γίνει στο γυμνάσιο, σύμφωνα με δύο μαθητές. Δύο μαθητές ωστόσο δηλώνουν πως υπήρχε σχολικός κανονισμός ανηρτημένος, που ήταν αποτέλεσμα συζήτησης μαθητών προηγούμενων ετών. Η συμπεριφορά των μαθητών ρυθμιζόταν από τη λογική, την εμπειρία τους από προηγούμενα μαθητικά χρόνια και τους κανόνες με τους οποίους είχαν ανατραφεί., σύμφωνα με πέντε μαθητές.

«Σχολικός κανονισμός κάπου ανηρτημένος δεν υπήρξε, [...] Δεν ζητήθηκε ποτέ η γνώμη των μαθητικών συμβουλίων για κατάρτιση σχολικού κανονισμού.» Σ2

[Σχολικός κανονισμός] «Ναι υπήρχε, τον οποίο τον είχε κάνει η καθηγήτρια της πολιτικής παιδείας μαζί με [...] παιδιά, τα οποία δεν ξέρω ποια γενιά ήταν ακριβώς, αλλά δεν ήταν στο σχολείο αυτή η γενιά, όταν ήμουν εγώ πρώτη λυκείου, και ήταν ανηρτημένος σε κάθε τάξη στον πίνακα ανακοινώσεων. Τρία χρόνια ήμουν στο σχολείο... τον πίνακα ανακοινώσεων τον κοίταξα πάρα πολλές φορές, γιατί εκεί έβαζε ο υπεύθυνος της τάξης μας τις απουσίες και με ενδιέφερε να τις κοιτάζω, αλλά ούτε μία φορά δεν διάβασα τον κανονισμό... οπότε αυτό που θέλω να πω είναι ότι υπήρχε, αλλά κανένας δεν τον έδινε σημασία.» Σ1.

«Στο Γυμνάσιο από όσο θυμάμαι είχαμε συζητήσει τους κανόνες που οφείλουμε να ακολουθούμε ως μαθητές με τον υπεύθυνο καθηγητή της τάξης μας, οι οποίοι συμφωνήθηκαν, καταγράφηκαν στο λεγόμενο "συμβόλαιο της τάξης" και υπογράφηκε από την πλειοψηφία της τάξης. [...] Στο Λύκειο δεν

έχει γίνει κάτι ανάλογο. [...] Η σχολική ζωή υπόκειται σε κανόνες, οι οποίοι δεν έχουν, ωστόσο, ανηρηθεί κάπου. Είναι κάπως σαν έμφυτοι, δηλαδή ο μαθητής γνωρίζει κάποιους κανόνες σωστής συμπεριφοράς, που προέρχονται από το οικογενειακό, κοινωνικό, σχολικό περιβάλλον όλων των μαθητικών μας χρόνων.», Σ4

Διαχείριση μαθητών μέσω προφορικών κανόνων

Το σχολείο ρυθμίζει τη συμπεριφορά των μαθητών μέσω κανόνων άγραφων – προφορικών, σύμφωνα με έξι μαθητές, που μπορεί να παίρνουν τη μορφή παρατηρήσεων και συμβουλών από την πλευρά της διεύθυνσης ή των καθηγητών, σύμφωνα με τρεις μαθητές, οι παρατηρήσεις της διεύθυνσης δύνανται να υφίστανται στην πρωινή συγκέντρωση του σχολείου, σύμφωνα με ένα μαθητή. Το σχολείο προβλέπει ποινές για τη μη συμμόρφωση στους κανόνες, σύμφωνα με τρεις μαθητές.

«Η συμπεριφορά μας ρυθμιζόταν από τους καθηγητές κυρίως και τις παρατηρήσεις τους. Πολλές φορές η διεύθυνση στην προσευχή μας ενημέρωνε, και μας έλεγε μερικά πράγματα τι είχε παρατηρήσει, τι δεν της άρεσε. Γενικότερα καταλαβαίναμε τι δεν πρέπει να κάνουμε στο σχολείο, ή τι απαγορευόταν», Σ7

«Υπήρξε, ωστόσο συζήτηση από τους καθηγητές μέσα στο τμήμα πώς πρέπει να είναι η στάση μας στο σχολείο, παρουσίασαν κανόνες προφορικά, οι οποίοι όμως δεν καταγράφηκαν κάπου.», Σ2

«Υπήρχαν κανόνες για παράδειγμα κυρίως για τη χρήση των κινητών καλύτερα για τη μη χρήση τους από τους μαθητές στους χώρους του σχολείου.»
[Όσοι δεν τους τηρούσαν προβλεπόταν τιμωρία.] «Η τιμωρία» αφορούσε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως.» Σ7

Β) Σχέσεις Διεύθυνσης - Μαθητών

Η Διεύθυνση του σχολείου επιδιώκει να καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας κι επικοινωνίας με τους μαθητές, σύμφωνα με τρεις μαθητές είτε σε ζητήματα του σχολείου είτε προσωπικά των μαθητών, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο. Οι σχέσεις Διευθυντή – Μαθητών στο Λύκειο περιγράφονται περισσότερο ως τυπικές, σύμφωνα με επτά μαθητές. Η διεύθυνση του Λυκείου λόγω των γραφειοκρατικών υποχρεώσεων, ανέθετε την ευθύνη της επικοινωνίας με τους μαθητές είτε στην υποδιεύθυνση, σύμφωνα με τρεις μαθητές, είτε στους εκπαιδευτικούς,

σύμφωνα με ένα μαθητή, ενώ ένας μαθητής αναφέρεται στην απροθυμία από την πλευρά των μαθητών να συμμετέχουν σε δράσεις για θέματα του σχολείου λόγω των μαθητικών τους υποχρεώσεων στο Λύκειο, ενώ ένας μαθητής αναφέρει πως ένας μαθητής μπορούσε ελεύθερα να εκφράσει παράπονό του στη διεύθυνση. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Φυσικά και υπάρχει κλίμα συνεργασίας με τη Διεύθυνση, ειδικά όταν ήμασταν στο Γυμνάσιο. Η Διεύθυνση μιλούσε μαζί μας για θέματα του σχολείου, όπως πώς θα βελτιώναμε τον αύλειο χώρο του σχολείου.[...] Στο Λύκειο και πάλι υπάρχει κλίμα συνεργασίας αλλά όντας πιο μεγάλοι και πιο ώριμοι αισθανόμαστε ότι έχουμε πιο πολλές ευθύνες και υποχρεώσεις σε σχέση με τα μαθήματα, οπότε πολλές φορές αδιαφορούμε για θέματα του σχολείου.»Σ3.

«Στο Λύκειο είναι λίγο διαφορετικά. Η Διεύθυνση είναι πιο απόμακρη, δεν την βλέπουμε συχνά, περνάει πιο πολύ χρόνο στο γραφείο της. Πιο κοντά μας είναι ο υποδιευθυντής.» Σ2.

«Ο διευθυντής συνεργαζόταν κυρίως με το δεκαπενταμελές,[...] η διεύθυνση συνήθως απευθυνόταν στους καθηγητές κι εκείνοι απευθύνονταν σε εμάς. Δεν είχαμε άμεση σχέση με τον διευθυντή του σχολείου », Σ7.

«Όταν κάποιος μαθητής είχε κάποιο παράπονο μπορούσε να απευθυνθεί στη Διεύθυνση. Παραπάνω συνεργασία δεν υπήρχε.» Σ1

Διαχείριση Μαθητών από τη Διεύθυνση

Ένας συνεντευξιαζόμενος δήλωσε ότι η Διεύθυνση δεν ήταν αυστηρή και ότι ενδεχόταν η ποινή να διαγραφεί σε περίπτωση "καλής διαγωγής" του μαθητή, ενώ η ποινή ήταν αμετάκλητη, σύμφωνα με ένα συνεντευξιαζόμενο.

«Δεν είχαμε και τόσο αυστηρή Διεύθυνση. Πήγαινε στο γραφείο και όπως έκρινε η ίδια εκείνη τη στιγμή.» Σ1.

[Σε περίπτωση που κάπνιζε ο μαθητής] «αν σε έπιαναν και ειδικά κατ' επανάληψη έπαιρνες αποβολή, η οποία [...] μπορεί να σου έλεγε η Διεύθυνση ότι αν μείνεις σήμερα στο γραφείο, θα την διαγράψω», Σ1

«Τις περισσότερες φορές το πρόβλημα λυνόταν κατόπιν συζητήσεως της Διεύθυνσης με τους μαθητές. Αν όμως μια απόφαση παίρνονταν, δεν υπήρχε περίπτωση να αλλάξει.» Σ4

Γ) Σχέσεις Διεύθυνσης – Εκπαιδευτικών

Οι σχέσεις της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών από τρεις μαθητές χαρακτηρίζονται τυπικές και στηρίζονται στον αλληλοσεβασμό και στην αλληλοκατανόηση, δύο μαθητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν με τους χειρισμούς της διεύθυνσης, ωστόσο αυτή η διαφωνία δεν δημιουργούσε εντάσεις μεταξύ τους.

«Υπήρχε σεβασμός μεταξύ καθηγητών και διευθυντή, που θα σημειώσω ότι είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος. [...]. Οι σχέσεις μεταξύ διεύθυνσης και εκπαιδευτικών ήταν τυπικές, υπήρχε αλληλοσεβασμός και αλληλοκατανόηση, αλλά η σχέση τους περιοριζόταν στην τυπικότητα.», Σ7

«Οι σχέσεις τους ήταν τυπικές, από όσο ξέρω, ήταν σε ένα καθαρά επαγγελματικό επίπεδο. Δεν συμφωνούσαν όλοι με τις θέσεις της και διαφωνούσαν. Πιστεύω ότι η ίδια θεωρούσε και προσπαθούσε να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί, αλλά δεν συμμερίζονταν όλοι τουλάχιστον την προσπάθειά της.»,Σ1

«Δεν καταλαβαίναμε να διαφωνούν σε κάτι, αν και κατά τη γνώμη μου οι καθηγητές προσπαθούσαν να μην έρθουν σε σύγκρουση με τη Διεύθυνση. Υπήρξε κάποια στιγμή απόφαση που ανακοινώθηκε στους μαθητές ως απόφαση του συλλόγου, αλλά ξέραμε εκ των προτέρων ότι η απόφαση προερχόταν από τη Διεύθυνση.», Σ4

Δ) Σχέσεις Εκπαιδευτικών - Μαθητών

Η διδασκαλία στο σχολείο στηριζόταν στον διάλογο και στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών - μαθητών, σύμφωνα με πέντε μαθητές είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε κατά τη διάρκεια δράσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές. Ωστόσο άλλοι τρεις μαθητές υποστηρίζουν ότι η σχέση εκπαιδευτικών μαθητών δεν είναι συνεργατική, αφού η διδασκαλία ήταν μετωπική, ενώ ένας μαθητής τονίζει την αγαστή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών της κατεύθυνσης και των μαθητών λόγω του ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν οι μαθητές σε αυτά τα μαθήματα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Φυσικά και υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Για παράδειγμα το σχολείο μας συμμετείχε σε αγώνες επιχειρηματολογίας. Οι καθηγητές του σχολείου βοήθησαν τους μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα.», Σ2.

«Στο μάθημα συνήθως η διδασκαλία ήταν μετωπική, δεν απαιτούσε συνεργασία ή διάλογο ιδιαίτερα.[...] Συνεργασία υπήρχε μόνο για τις εκδρομές. »,Σ6.

«Όσον αφορά στο μάθημα τις περισσότερες φορές γινόταν από τον καθηγητή, [...] Δεν υπήρχε διάλογος. Συνεργαζόμασταν καλύτερα στα μαθήματα της κατεύθυνσης, επειδή ίσως ήταν πιο πολλές οι ώρες των μαθημάτων, μας ενδιέφερε πιο πολύ το μάθημα.», Σ1.

Ε) Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικών που μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να καλλιεργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές και να ασκήσουν θετική επιρροή σε αυτούς, σύμφωνα με έξι μαθητές, όταν προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα, σύμφωνα με τρεις μαθητές, όταν ενδιαφέρονται για τη ζωή τους εντός κι εκτός σχολικής κοινότητας, σύμφωνα με τέσσερις μαθητές, ενώ δύο μαθητές τονίζουν πως δεν μπορούν οι καθηγητές να αποτελέσουν πρότυπο συμπεριφοράς για τους ίδιους.

«Υπάρχουν πράγματι κάποιοι καθηγητές που ενδιαφέρονται για τη σχολική και κοινωνική ζωή των μαθητών και σε συμβουλεύουν για το μέλλον. Ακόμη και μέσα από τη διαδικασία του μαθήματος, καθώς σου προκαλούν το ενδιαφέρον για το μάθημα, σου εμπνέουν εμπιστοσύνη και λειτουργούν ως πρότυπο.»Σ2

«Δεν υπάρχουν καθηγητές που έχουν λειτουργήσει ως παράδειγμα μέχρι στιγμής.» Σ5

ΣΤ) Συμμετοχή Σύλλογου Γονέων και Κηδεμόνων

Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, σύμφωνα με έξι μαθητές υπάρχει στο σχολείο και ο ρόλος του συνίσταται σε παροχή οικονομικής βοήθειας προς το σχολείο, δύο μαθητές αναφέρουν πως ο σύλλογος συμμετείχε στη συνεδρίαση για την αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης, ένας μαθητής τονίζει πως είχε οριστεί ενημέρωση γονέων σε τριμηνιαία βάση, ενώ τέλος σύμφωνα με ένα μαθητή ο σύλλογος γονέων συστάθηκε μετά από ενέργειες του διευθυντή του σχολείου.

«Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συστάθηκε τη φετινή χρονιά. Συμμετείχε μια φορά σε μια συνεδρίαση του σχολείου για τον τρόπο αναπλήρωσης των χαμένων μαθημάτων λόγω κατάληψης.»Σ8

«στο σχολείο μας υπήρχε σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων. Η συνεργασία τους αφορούσε στην ενημέρωση των γονέων αν κάποιος μαθητής κάνει απουσίες, ή για τη συμπεριφορά ενός μαθητή. Με το σύλλογο γονέων σαν σύνολο και τη Διεύθυνση του σχολείου είχε οριστεί συνάντηση μια φορά περίπου κάθε τρεις μήνες, στην οποία γινόταν ενημέρωση για θέματα του σχολείου, γενικότερα για τις επιδόσεις των μαθητών, αν υπάρχει μαθητής που εμφανίζει κάποια ιδιαίτερη συμπεριφορά, και γενικότερα για τη λειτουργία του σχολείου, όπως για θέματα οικονομικά.», Σ7.

«Οι γονείς από όσο ξέρω δεν είχαν ρόλο στο σχολείο, στο Λύκειο. Δεν είχαμε σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων στα χρόνια του Λυκείου, στα χρόνια του Γυμνασίου είχαμε. Μου φαίνεται ότι στην τρίτη λυκείου η Διεύθυνση προσπαθούσε να κάνει μία προσπάθεια... μας είχε δώσει και ενημερωτικά χαρτάκια για τους γονείς, για να δημιουργηθεί ένας σύλλογος γονέων. [...]» Σ1.

Z) Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών

α) Προαγωγή ελεύθερης έκφρασης, συμμετοχής, δημιουργικότητας

Το σχολείο εμπλέκει συχνά τους μαθητές σε δράσεις, προκειμένου να προωθήσει τη δημιουργικότητά τους, όπως στη συμμετοχή σε αγώνες επιχειρηματολογίας- αναφέρεται από τρεις μαθητές, σημειώνεται ότι οι δύο συμμετείχαν προσωπικά στη δράση -, στη συμμετοχή σε ένα διεθνές συνέδριο μέσω της παρουσίασης μιας θεατρικής παράστασης –αναφέρεται από ένα μαθητή- στη συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus – δηλώνεται από τρεις μαθητές, στη συμμετοχή μαθητών σε μαθηματικό διαγωνισμό του "Ευκλείδη", αναφέρεται από ένα μαθητή. Τρεις συνεντευξιαζόμενοι αναφέρουν πως οι μαθητές του Λυκείου είναι συχνά απρόθυμοι για τη συμμετοχή τους σε δράσεις εκτός ημερήσιου σχολικού προγράμματος λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων των μαθημάτων τους στη συγκεκριμένη βαθμίδα σχολείου. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

« πήραμε μέρος μια φορά περίπου 20 άτομα σε ένα διεθνές επιστημονικό συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στην Κρήτη και αφορούσε τη Δημοκρατία, τα Δικαιώματα και τις Ανισότητες στη σημερινή εποχή. Εμείς τα παιδιά παρουσιάσαμε στο τέλος του συνεδρίου μια θεατρική παράσταση που αφορούσε την ιστορία της Μαλάλα, του κοριτσιού που είχε δεχθεί πυροβολισμό στο κεφάλι στο Πακιστάν, γιατί αγωνιζόταν για τα δικαιώματα των γυναικών

στην εκπαίδευση στη χώρα της, και [η θεατρική παράσταση] βασιζόταν στο βιβλίο που είχε γράψει η Μαλάλα διηγούμενη την ιστορία της. Άλλη μια φορά συμμετείχαμε σε μια δράση που διοργανώθηκε από ένα σχολείο στη Θεσσαλονίκη και αφορούσε Προσομοίωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Στη δράση αυτή που ήταν στην ουσία αγώνες επιχειρηματολογίας τα παιδιά του σχολείου μας χωριστήκαμε σε ομάδες και αναλάβαμε να παρουσιάσουμε τα προβλήματα που παρατηρούμε σε έναν τομέα πολιτικής - κοινωνικής δράσης, για παράδειγμα στον τομέα της υγείας ή της εργασίας ή της παιδείας, και ο ρόλος μας ήταν να κάνουμε προτάσεις για την επίλυσή τους και να παρουσιάσουμε τις σχετικές τροπολογίες. Ομάδες από άλλα σχολεία παρουσίαζαν τις δικές τους προτάσεις τροπολογίας. Λάμβανε έτσι χώρα ένας αγώνας λόγου για διάφορα θέματα από τις ομάδες των σχολείων που ασχολούνταν με έναν τομέα, τα επιχειρήματά μας αξιολογούνταν από μια επιτροπή καθηγητών και αναδεικνύονταν τρεις ομάδες "νικητές". Δεν ήμαστε στις ομάδες που νίκησαν, αλλά η εμπειρία αυτή μας ένωσε με τα υπόλοιπα παιδιά καθώς προσπαθούσαμε να αντικρούσουμε τα επιχειρήματα των άλλων ομάδων.», Σ1.

«Μόνο μέσω των προγραμμάτων, όπως με το Erasmus» ,Σ5

«Υπήρχαν οι κλασικές [δράσεις], όπως ο διαγωνισμός του "Ευκλείδη" , όπου συμμετέχουν όλα τα σχολεία, κατά κύριο λόγο.», Σ6.

«τα παιδιά του Λυκείου έχουν τις υποχρεώσεις τους με τα μαθήματα του σχολείου, κάτι που το γνωρίζουν οι καθηγητές και γι' αυτό δεν υπάρχουν προτάσεις για δράσεις που δεν εξυπηρετούν την κάλυψη της ύλης.», Σ3.

β) Προαγωγή διαφορετικότητας

Το σύνολο των καθηγητών σύμφωνα με τις δηλώσεις έξι συνεντευξιαζόμενων δεν έκανε διακρίσεις μεταξύ των μαθητών λόγω της καταγωγής τους, ενώ από ένα μαθητή αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να βοηθήσουν στα μαθήματα ακόμη και στα διαλείμματα μαθητές που είχαν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα, ενώ επίσης –δηλώνεται από ένα συνεντευξιαζόμενο- ότι οι ανακοινώσεις του σχολείου αναρτώνταν γραμμένες και στη γλώσσα που καταλάβαιναν οι μαθητές ξένης καταγωγής. Ωστόσο από ένα συνεντευξιαζόμενο αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τις ίδιες προσδοκίες στην επίδοσή τους από όλους τους μαθητές ιδιαίτερα από αυτούς που ήταν αδύναμοι.

«Τη φετινή χρονιά ήρθαν δύο παιδιά μεταναστών, τα οποία εντάχθηκαν ομαλά στο σχολείο. Έγιναν αποδεκτά αμέσως και από τους καθηγητές και από τους μαθητές.», Σ3

«για παράδειγμα για μια κοπέλα που οι καθηγητές ήταν πολύ φιλικοί μαζί της, προσπαθώντας να την κάνουν να αισθανθεί πιο άνετα, να την βοηθήσουν, έβλεπα σε διαλείμματα να μένουν καθηγητές μαζί της και να προσπαθούν να της εξηγήσουν το μάθημα.», Σ7.

«Κάθε κανονισμός - ανακοίνωση που βγάζαμε και τις αναρτούσαν στον τοίχο, ήταν γραμμένες ακόμα και στα αραβικά ή δεν θυμάμαι στη γλώσσα που καταλάβαιναν οι μετανάστες ,για να εναρμονιστούν με το περιβάλλον. Από όσο ξέρω το συμβούλιο των καθηγητών προσπαθούσε να τους καλωσορίσει , να κάνει τα παιδιά να αισθανθούν όσο το δυνατόν καλύτερα.» Σ1.

«Κυρίως γινόταν μάθημα με τους πιο δυνατούς μαθητές. Το μάθημα γύριζε όλο γύρω από αυτούς και τη βελτίωση τη δική τους και παραμεριζόταν περίπου το 80 τοις εκατό της τάξης. Ο καθηγητής δεν είχε τις ίδιες προσδοκίες από όλους τους μαθητές.»,Σ6.

β1) Πολιτικά ήθη μαθητών ως προς τη διαφορετικότητα

Οι μαθητές από τις δηλώσεις τους φαίνονται να έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τους μαθητές ξένης καταγωγής οι οποίοι υπήρξαν συμμαθητές τους από το δημοτικό-αναφέρεται από πέντε συνεντευξιαζόμενους- , αποδέχονται τους μαθητές που εντάχθηκαν στο σχολείο τους πρόσφατα, ενώ σε μια περίπτωση αναφέρεται ότι υπήρχε "περιέργεια διάχυτη" μεταξύ των παλιών μαθητών του σχολείου και των καινούργιων – μεταναστών μαθητών και από τις δύο πλευρές, η οποία όμως με το πέρασμα του χρόνου μειώθηκε. Φαινόμενα κοινωνικού ρατσισμού αναφέρονται από δύο συνεντευξιαζόμενους που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά παιδιών λόγω ντυσίματος, "ωριμότητας" και βάρους.

«Παιδιά μεταναστών υπήρχαν, τα οποία μεγάλωσαν στην Ελλάδα και είναι συμμαθητές μας και φίλοι μας από το Δημοτικό. Τη φετινή χρονιά ήρθαν δύο παιδιά μεταναστών, τα οποία εντάχθηκαν ομαλά στο σχολείο. Έγιναν αποδεκτά αμέσως και από τους καθηγητές και από τους μαθητές.», Σ3

[Είχαν έρθει παιδιά στο σχολείο] «τα οποία στην πλειοψηφία ήταν αγόρια,- αν ήταν δύο- τρία κοριτσάκια ,το ένα εκ των οποίων που μου έκανε

εντύπωση φορούσε μαντίλα- και στην αρχή για να είμαι ειλικρινής από τα κορίτσια του σχολείου ίσως υπήρχε μία περιέργεια. Εντάξει όσο περνούσε ο καιρός και η περιέργεια έφθινε σιγά-σιγά. Και από την πλευρά των μεταναστών υπήρχε περιέργεια που ήταν διάχυτη παντού.[...] Μαθητής να αδικούνταν από άλλο μαθητή δεν νομίζω ότι είχαμε τέτοια παραδείγματα στο σχολείο μας, δηλαδή κάποιος μαθητής να έχει πρόβλημα με κάποιον, δηλαδή ας το πούμε [πρόβλημα με] εκφοβισμό. Δεν θεωρώ ότι είχαμε κάποια τέτοια περίπτωση στο λύκειο. Στο γυμνάσιο είχαμε... δεν ξέρω τι ακριβώς έγινε, αλλά είχαμε έναν πολύ καλό καθηγητή - που αργότερα έγινε και υποδιευθυντής στο σχολείο- που το είχε καταλάβει και τους πρόσεχε. Πρόσεχε δηλαδή τι γίνεται, [...]. Στο Λύκειο δεν είχαμε κάποιο τέτοιο πρόβλημα .»,Σ1.

«Υπήρχαν [σχόλια περιπαιχτικά] σε κάποια κοριτσάκια σε σχέση με την εμφάνιση τους. Εάν είχαν διαφορετικό στυλ ως προς το ντύσιμο ή [ήταν] στη συμπεριφορά πιο "ανώριμα", και γίνονταν κάποια αστεία σοβαρά, ή [ήταν διαφορετικά] ως προς το βάρος. Ένα συγκεκριμένο παιδί τη μια χρονιά δεχόταν «bullying» , την επόμενη χάνοντας βάρος αισθητά το «bullying» σταμάτησε.» ,Σ6.

γ) Προαγωγή υπευθυνότητας

Η διοίκηση σε περίπτωση κατάληψης του σχολείου απαιτούσε η απόφαση για την κατάληψη να είναι αποτέλεσμα ψηφοφορίας και συναίνεσης της πλειοψηφίας των μαθητών γι' αυτό και η απόφαση παίρνονταν από τους μαθητές ψηφίζοντας ενώπιον των καθηγητών, σύμφωνα με ένα μαθητή, ενώ άλλος μαθητής επισημαίνει πως ψηφίζαν σε "ψηφοδέλτια" υπέρ ή κατά της κατάληψης που παραδίδονταν στους καθηγητές. Επιπλέον η διοίκηση του σχολείου απαιτούσε σε περίπτωση κατάληψης το σχολείο να φυλάσσεται από μαθητές που θα ήταν γνωστοί στη διεύθυνση, αφού οι ίδιοι οι μαθητές θα αναλάμβαναν την ευθύνη φύλαξης του και την αποκατάσταση τυχόν καταστροφών, ενώ εφαρμοζόταν ο νόμος για την αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών - μαρτυρείται από τρεις μαθητές. Ο νόμος για την αναπλήρωση των μαθημάτων λειτουργούσε αποτρεπτικά στη συνέχιση των καταλήψεων στα σχολεία για πολλές ημέρες, σύμφωνα με ένα συνεντευξιαζόμενο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Προτεινόταν η κατάληψη από το 15μελές και την επόμενη μέρα η Διεύθυνση και ο σύλλογος των καθηγητών ζητούσαν από τους μαθητές να ψηφίσουν φανερά ενώπιόν τους,» Σ1.

«υποτίθεται ότι τα άτομα που έχουν συμφωνήσει για την κατάληψη θα πρέπει να μουν μέσα στο σχολείο, για να κρατήσουν το σχολείο.[...] Περνούσε μια εβδομάδα τις περισσότερες φορές, λέγαμε ότι δεν μπορούμε να το κρατήσουμε άλλο κλειστό, σκεφτόμασταν και το νόμο που υπάρχει και προβλέπει ότι οι μαθητές χάνουν εκδρομές, για παράδειγμα, λόγω της κατάληψης, και το σχολείο άνοιγε.»», Σ1.

γ1) Πολιτικά ήθη μαθητών ως προς την υπευθυνότητα

Ενδεικτική για τα "πολιτικά" ήθη των μαθητών είναι η δήλωση ενός συνεντευξιαζόμενου, σύμφωνα με την οποία οι "πρωτεργάτες" της κατάληψης έψαχναν για συνυπεύθυνους στο χώρο της κατάληψης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Μας έβαζαν τα μέλη του δεκαπενταμελούς να υπογράψουμε ότι ήμασταν στο χώρο της κατάληψης, σε κάποιες μάλιστα δεν ήμασταν μέσα, αλλά υπογράψαμε ώστε σε περίπτωση που γίνει κάτι να μην πέσει το βάρος της ευθύνης μόνο πάνω τους. Σε περίπτωση δηλαδή που γίνει κάτι υπάρχουν ονόματα και υπογραφές που θα σταλούν μέσα στο γραφείο του διευθυντή. Αν γίνει κάποια ζημιά να μοιραστούν τα έξοδα όλοι. Άτυπα η υπογραφή μας ήταν για τη συναίνεση στην απόφαση τη κατάληψης, αλλά ουσιαστικά για να καλυφθούν αυτοί που βρίσκονταν στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια της κατάληψης.»», Σ6.

δ) Προαγωγή του δικαιώματος των συνελεύσεων των μαθητών

Το Δικαίωμα των συνελεύσεων των μαθητικών συμβουλίων γίνεται σεβαστό από τη διεύθυνση και τον σύλλογο των καθηγητών – δηλώνεται από πέντε συνεντευξιαζόμενους-, σε χρόνο που ορίζεται από τη διεύθυνση – δηλώνεται από πέντε συνεντευξιαζόμενους-, ενώ δύναται η διεύθυνση να ελέγξει τα θέματα συζήτησης για τα οποία οι μαθητές αιτούνται της συνέλευσης- μαρτυρείται από ένα συνεντευξιαζόμενο. Δύο συνεντευξιαζόμενοι δηλώνουν ότι συνέλευση της τάξης τους έγινε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους μια φορά.

«Κάθε μήνα κάναμε αίτημα στη διεύθυνση για τη συνέλευση του μήνα με συγκεκριμένα θέματα και δύο φορές το χρόνο συνεδριάζαμε ως δεκαπενταμελές. Πάντα γινόταν αποδεκτό το αίτημα για συνέλευση, αλλά πρώτα η διεύθυνση έλεγχε τα θέματα συζήτησης κι έπειτα εγκρινόταν η συνέλευση.»», Σ7

«Μια φορά κάναμε συνέλευση όλη η τάξη μαζί και το θέμα συζήτησης

ήταν η πολυήμερη εκδρομή», Σ2

δ1) Πολιτικά ήθη μαθητών ως προς τη λειτουργία των συνελεύσεων

Οι συνελεύσεις συχνά αποτελούσαν ευκαιρία για ξεκούραση και δεν επιτελούσαν τελικά το ρόλο τους για συζήτηση μεταξύ των μαθητών για σοβαρά θέματα, σύμφωνα με δύο συνεντευξιαζόμενους.

«Τα συμβούλια αυτά στην ουσία δεν λειτουργούσαν. Θα τα χαρακτήριζα ως 'η ώρα του παιδιού'.[...] Γινόταν πάρα πολλή φασαρία την ώρα της συνέλευσης.», Σ1.

«Δεν υπήρχαν συζητήσεις σοβαρές.», Σ6 .

δ1.1) Αποφάσεις Συνελεύσεων Μαθητών

α) Εκδρομές

Οι λόγοι που οι μαθητές αιτούνταν συνέλευση ήταν για την οργάνωση των σχολικών εκδρομών. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Ουσιαστικά ο ρόλος των μαθητικών συμβουλίων ήταν για να αποφασίσουμε για την πολυήμερη εκδρομή. Μια φορά κάναμε συνέλευση όλη η τάξη μαζί και το θέμα συζήτησης ήταν πού θα πάμε εκδρομή και πότε. Δεν υπήρχαν γενικότερα άλλα ζητήματα, για να συζητήσουμε.», Σ2.

Δεν συζητούσαμε για σημαντικά θέματα παρά μόνο για εκδρομές. Το μόνιμο αντικείμενο συζήτησης ήταν οι εκδρομές. Από την αρχή της χρονιάς μέχρι το τέλος.», Σ6.

β) Καταλήψεις

Επιπλέον, το μαθητικό συμβούλιο του δεκαπενταμελούς απασχολούσε το θέμα των καταλήψεων, κάτι που αναφέρεται από τρεις μαθητές, οι οποίες γίνεται παραδεκτό από δύο μαθητές ότι γίνονταν για ασήμαντους λόγους και από συνήθεια .

«Τη φετινή χρονιά έβαλα κι εγώ υποψηφιότητα κι εκλέχτηκα στο δεκαπενταμελές και προσπάθησα να "συνετίσω" κάποιους για την πρόταση για κατάληψη στην αρχή του έτους για λόγους ασήμαντους.» Σ8.

«Στο σχολείο μας ήταν μία περίοδος τέλη του Σεπτεμβρίου που όλοι το ήξεραν ότι θα κάνει κατάληψη το σχολείο. Και οι καθηγητές και οι μαθητές το ήξεραν ... αν εκείνη την περίοδο το δικό μας το σχολείο δεν έκανε κατάληψη

θα ήταν πολύ περίεργο. , [...] για την οποία τις περισσότερες φορές δεν υπάρχει κάποιο σοβαρό αίτημα.» ,Σ1.

Πολιτικά ήθη μαθητών – πανθομολογούμενες οι καταλήψεις

Οι αποφάσεις για τις καταλήψεις ήταν πανθομολογούμενες ακόμα κι αν κάποιος διαφωνούσε με τους ασήμαντους λόγους της κατάληψης, γιατί “μεταφραζόταν” σε χαμένες διδακτικές ώρες.

«Δεν υπήρχε όμως μαθητής που έλεγε όχι στην κατάληψη, [...] Όλες οι αποφάσεις ήταν υπέρ της κατάληψης.» Σ1

«Όλοι συμφωνούσαν, ακόμη κι αν διαφωνούσαν με τους λόγους κατάληψης, αφού δεν γίνονταν τα μαθήματα.» , Σ8.

ε) Προαγωγή του δικαιώματος των μαθητών « εκλέγειν» κι « εκλέγεσθαι»

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι για την εκλογική διαδικασία επιλογής των αντιπροσώπων τους για τα μαθητικά συμβούλια συμφωνούν ότι ήταν μια τυπική διαδικασία, οι υποψήφιοι παρουσίαζαν τον εαυτό τους στο εκλογικό σώμα – αναφέρεται από ένα συνεντευξιαζόμενο. αφού απαντούν πως:

«Για την εκλογή του δεκαπενταμελούς ορίζεται τρίωρη γενική συνέλευση στην αρχή κάθε σχολικού έτους, θέτουν υποψηφιότητα όποιοι επιθυμούν να εκλεγούν, παρουσιάζουν το πρόγραμμά τους μπροστά στους μαθητές και ο καθένας ψηφίζει τους αντιπροσώπους με τα δικά του προσωπικά κριτήρια. Για το πενταμελές διατίθεται μια ώρα κατά την οποία εκλέγεται [το πενταμελές] με την ίδια διαδικασία», Σ3.

«Παρουσίαζαν τις «προεκλογικές τους δεσμεύσεις», τι θα κάνουν και τι θα αλλάζουν στο σχολείο,», Σ6.

« ο κάθε υποψήφιος, εφόσον το επιθυμεί», Σ3.

ε1) Παρουσίαση των υποψηφιοτήτων

Ωστόσο η συγκεκριμένη διαδικασία – για ένα συνεντευξιαζόμενο – δεν ενείχε χαρακτηριστικά σοβαρής διαδικασίας, συνήθως παρουσίαζαν τον εαυτό τους οι πιο δημοφιλείς – η δήλωση γίνεται από ένα συνεντευξιαζόμενο. . Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

« Μιλούσαν φυσικά τα πιο δημοφιλή παιδιά», Σ6.

« οι μαθητές χειροκροτούσαν. Ωστόσο η όλη διαδικασία δεν ήταν και

πολύ σοβαρή» , Σ6.

ε2) Κριτήρια υποβολής υποψηφιότητας από τους μαθητές

Τα κριτήρια υποβολής υποψηφιότητας αναφέρονται από δύο συνεντευξιαζόμενους, τα οποία στη μια περίπτωση αφορούν στην αποτροπή ενδεχόμενης κατάληψης του σχολείου για ασήμαντους λόγους μέσω της συμμετοχής του στο μαθητικό συμβούλιο και στη δεύτερη περίπτωση αφορούν στην “εκμετάλλευση” των προβλεπόμενων συνεδριάσεων των μαθητικών συμβουλίων από την πλευρά των επίδοξων μελών των μαθητικών συμβουλίων για την “δικαιολογημένη” απομάκρυνσή τους από τη σχολική τάξη τις ώρες των μαθημάτων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Τη φετινή χρονιά έβαλα κι εγώ υποψηφιότητα κι εκλέχτηκα στο δεκαπενταμελές και προσπάθησα να “συνετίσω” κάποιους για την πρόταση για κατάληψη στην αρχή του έτους για λόγους ασήμαντους.» Σ8.

«Αυτοί που ήθελαν να βγουν οπωσδήποτε στο μαθητικό συμβούλιο τους ενδιέφερε η εκλογή τους, γιατί έπαιρναν κάποια εξτρά κενά. Η υπόλοιπη τάξη έκανε μάθημα κι έφευγαν από το μάθημα “οι εκλεγμένοι” του δεκαπενταμελούς, για να κάνουν συνέλευση, όταν συγκαλούνταν μαθητικό συμβούλιο, κι αυτό ήταν που τους ενδιέφερε.» Σ6

Αδιαφορία από το εκλογικό σώμα

Η επιμονή κάποιων μαθητών για την εκλογή τους δικαιολογεί την αναφορά για την περίπτωση νοθείας σε μαθητικές εκλογές κι εξηγεί την αδιαφορία μέρους του εκλογικού μαθητικού σώματος για τη διαδικασία των μαθητικών εκλογών και από την πλευρά του “εκλέγειν” και του “εκλέγεσθαι”. Η εμμονή που επισημαίνεται ότι υπήρχε από κάποιους υποψηφίους για τη “σίγουρη” εκλογή τους στα μαθητικά συμβούλια διαμορφώνει ωστόσο στάσεις στο μαθητικό εκλογικό σώμα, αφού δεν θεωρείται ότι η συγκεκριμένη εμμονή είναι κάτι σημαντικό. Η σχετική δήλωση γίνεται από ένα άτομο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Ήξερες ποιος θα ψηφίσει ποιον, γίνονταν και ανταλλαγές ψήφων μεταξύ τους, μέχρι και νοθευμένες ψήφους είχαμε μάθει ότι είχαμε. Σε εκλογή δεκαπενταμελούς, για παράδειγμα υπήρξε περίπτωση κάποιες ψήφοι να ακυρωθούν σκόπιμα, χωρίς λόγο, για να μην πάνε οι ψήφοι σε άλλον. Δεν ήταν κάτι σημαντικό. Αυτοί που ήθελαν να βγουν οπωσδήποτε στο μαθητικό συμβούλιο τους ενδιέφερε η εκλογή τους, γιατί έπαιρναν κάποια εξτρά κενά. Η υπόλοιπη τάξη έκανε μάθημα κι έφευγαν από το μάθημα “οι εκλεγμένοι” του

δεκαπενταμελούς, για να κάνουν συνέλευση , όταν συγκαλούνταν μαθητικό συμβούλιο, κι αυτό ήταν που τους ενδιέφερε. [...] Δεν συμμετείχα καθόλου η αλήθεια είναι, γιατί ούτε στο δεκαπενταμελές ήμουνα ποτέ, ούτε καν για το δεκαπενταμελές ψήφιζα συχνά. Κακώς βέβαια, αλλά αυτή είναι η αλήθεια. Το άφηνα κενό, γιατί δεν ασχολούμουν καν με το ποιος είναι ο υποψήφιος, αλλά με ενδιέφερε να τελειώνει η διαδικασία όσο πιο σύντομα γινόταν και να φύγω.»», Σβ.

ε3) Υποψήφιοι

Οι υποψηφιότητες για εκλογή στα μαθητικά συμβούλια υποβάλλονταν κυρίως από αγόρια – γίνεται αναφορά από δύο συνεντευξιαζόμενους-, οι υποψηφιότητες των κοριτσιών αποτελούσαν μειοψηφία, ενώ παράλληλα οι προτιμήσεις του εκλογικού μαθητικού σώματος αναδείκνυαν τα αγόρια ως μέλη των μαθητικών συμβουλίων – γίνεται αναφορά από δύο συνεντευξιαζόμενους- και στη συνέχεια ως κεντρικά πρόσωπα των μαθητικών συμβουλίων – γίνεται αναφορά από ένα συνεντευξιαζόμενο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Κυρίως οι υποψήφιοι ήταν αγόρια . Κατά 80%, αγόρια έβαζαν υποψηφιότητα.»», Σβ.

«Η δικιά μας η τάξη αποτελούνταν κυρίως από αγόρια. Τα κορίτσια ήμαστε μειοψηφία. Οπότε συνήθως το πενταμελές αποτελούνταν κυρίως από αγόρια, το οποίο ψήφιζαν τα αγόρια.»», Σ1.

«Μου φαίνεται μία φορά είχαν βγει και δύο κορίτσια, [...] αλλά δεν είχαν βγει πρόεδροι, είχαν βγει αυτά τα μέλη που βγαίνουν τα τελευταία που δεν έχουν ουσιαστικό ρόλο.»», Σ1.

ε4) Κριτήρια Επιλογής Υποψηφίων

α) Τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους

Τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν οι μαθητές – στο δείγμα μας αφορά τους έξι από τους οκτώ- τους εκπροσώπους τους στα μαθητικά συμβούλια συνάδουν με τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου. Είναι δηλαδή άτομα που χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα, συνέπεια, ειλικρίνεια, κοινωνικότητα, αποφασιστικότητα, δικαιοσύνη , θάρρος, που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, για να προάγουν το καλό του σχολείου και των συμμαθητών τους, είναι άτομα εμπιστοσύνης, δεν προκαλούν δυσάρεστες καταστάσεις στο σχολείο, άτομα που δεν αδιαφορούν για τα προβλήματα που ανακύπτουν. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Εγώ ψηφίζω άτομα που χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα, ειλικρίνεια, κοινωνικότητα, άτομα που μου εμπνέουν εμπιστοσύνη. », Σ2.

«Προσωπικά ψηφίζω τους εκπροσώπους μας στα μαθητικά συμβούλια με κριτήρια την εμπιστοσύνη που μπορώ να έχω στον υποψήφιο, πιο συγκεκριμένα να κάνει πράξη τα λεγόμενά του , να εκπροσωπεί τη γνώμη του συνόλου των μαθητών του σχολείου και όχι τη δική του. Κι αυτό, γιατί έχει συμβεί κάποιος να φανεί ασυνεπής.», Σ4.

«Ψηφίζω με κριτήριο [...] να μην κάνει φασαρίες στο σχολείο. Για παράδειγμα κατάληψη για ασήμαντους ή ανύπαρκτους λόγους , να μην προκαλεί καταστροφές στο σχολείο. Ψηφίζω άτομα τα οποία ξέρω ότι μπορεί να βοηθήσουν, να προσφέρουν στο σχολείο.», Σ5

β) Η δημοφιλία των υποψηφίων

Υπάρχουν ωστόσο περιπτώσεις μαθητών που δεν ακολουθούν τα παραπάνω κριτήρια στην επιλογή των αντιπροσώπων τους, όπως αναφέρουν τρεις συνεντευξιαζόμενοι από τους οκτώ, αφού πολλοί ψηφίζουν τους φίλους τους ή γνωστούς τους ή λόγω της συνήθειας του εκλογικού σώματος να ψηφίζει κανείς τα ίδια άτομα, αναφέρεται από ένα άτομο. Επισημαίνεται πως ήταν "κοινό μυστικό" μεταξύ των μαθητών η εκλογή συγκεκριμένων προσώπων στα μαθητικά συμβούλια λόγω της δημοφιλίας τους, αναφέρεται από δύο άτομα, που έφτανε μέχρι και την ανταλλαγή ψήφων ή τη νοθεία ψήφων , αναφέρεται από ένα άτομο,. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«οι περισσότεροι [...] ψήφισαν όποιον είχαν φίλο τους. [...] Τώρα από το γυμνάσιο κιόλας ο Γ. έβγαине πάντα πρόεδρος, οπότε και στο Λύκειο τον Γ. θυμάμαι πρόεδρο. Δηλαδή δεν ξέρω αυτό υποθέτω παραπέμπει και στον παλαιοκομματισμό που βλέπουμε και σε εθνικό επίπεδο, δηλαδή ποια είναι τα κόμματα [...] ψηφίζουμε αυτόν [...] που έχουμε συνηθίσει, οπότε τον Γ. θυμάμαι Πρόεδρο. Σε όλα τα μαθητικά μας χρόνια ο Γ. ήταν πρόεδρος. Ίσως γιατί ο Γ. είχε και πιο πολλούς φίλους στην τάξη. Μου φαίνεται μία φορά είχαν βγει και δύο κορίτσια, [...] αλλά δεν είχαν βγει πρόεδροι, είχαν βγει αυτά τα μέλη που βγαίνουν τα τελευταία που δεν έχουν ουσιαστικό ρόλο. Και αντιπρόεδροι και γραμματείς θα έβγαιναν πάλι γνωστοί του Γ. γιατί είχε πιο πολλές παρέες, ήταν ο πιο δημοφιλής, ήταν πολύ κοινωνικός. Οπότε ψηφίζαν τον Γ. και όλοι στήριζαν φίλους του Γ. , οπότε έβγαине το "παρεάκι" », Σ1.

« Ηξερεις ποιος θα ψηφίσει ποιον , γίνονταν και ανταλλαγές ψήφων μεταξύ τους, μέχρι και νοθευμένες ψήφους είχαμε μάθει ότι είχαμε. Σε εκλογή δεκαπενταμελούς, για παράδειγμα υπήρξε περίπτωση κάποιες ψήφοι να ακυρωθούν σκόπιμα, χωρίς λόγο, για να μην πάνε οι ψήφοι σε άλλον.», Σ6

γ) Το φύλο

Ένας συνεντευξιαζόμενος τονίζει πως η επιλογή εκπροσώπων μπορεί σκόπιμα να αφορούσε την υποψηφιότητα των κοριτσιών, προκειμένου να υπάρχει αντιπροσώπευση και του γυναικείου φύλου στα μαθητικά συμβούλια. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Ψηφίζαμε κορίτσια κάποιες φορές χωρίς να τα γνωρίζουμε, για να μπουν και κάποια κορίτσια στο μαθητικό συμβούλιο, γιατί ήταν πολύ λίγες οι υποψηφιότητες των κοριτσιών», Σ6.

5.2 Οι προτάσεις των μαθητών για ένα δημοκρατικό σχολείο

Οι μαθητές με κριτήριο την αντίληψή τους για τα στοιχεία δημοκρατικότητας που ενέχει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο διακρίνονται σε δύο κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία μαθητών θεωρούν πως το ελληνικό σχολείο σήμερα δεν χρειάζεται περαιτέρω εκδημοκρατισμό, ενώ η δεύτερη κατηγορία υποστηρίζει την αναγκαιότητα εκδημοκρατισμού του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

Η πρώτη κατηγορία μαθητών διατείνεται πως το ελληνικό σχολείο σήμερα είναι ήδη δημοκρατικό. Κι αυτό, γιατί - σύμφωνα με τη γνώμη τεσσάρων μαθητών - οι μαθητές εκλέγουν τους αντιπροσώπους τους και συμμετέχουν στα θεσμοθετημένα μαθητικά συμβούλια, ενώ παράλληλα οι γονείς δύνανται να συμμετέχουν στο διάλογο για ζητήματα του σχολείου μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Σύμφωνα με ένα μαθητή ο περαιτέρω εκδημοκρατισμός του σχολείου ίσως απέβαινε σε βάρος των καθηγητών, ενώ ένας μαθητής εμπιστεύεται περισσότερο την κρίση των καθηγητών λόγω των ακαδημαϊκών τους γνώσεων και της εμπειρίας τους.

«Δεν χρειάζεται περαιτέρω εκδημοκρατισμό το σχολείο, είναι ήδη δημοκρατικό, αφού οι μαθητές μέσω των μαθητικών συμβουλίων και οι γονείς μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων μπορούν να συμμετέχουν στη συζήτηση για ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή και να συναποφασίζουν με τον σύλλογο των καθηγητών.»,Σ4

«Κατά τη γνώμη μου το σημερινό σχολείο είναι όσο δημοκρατικό πρέπει, ίσως αν ήταν πιο δημοκρατικό να ήταν σε βάρος των καθηγητών, γιατί μπορεί οι μαθητές να εκμεταλλεύονταν αυτή την ελευθερία και να δημιουργούνταν διάφορα προβλήματα, οπότε είναι τόσο δημοκρατικό όσο πρέπει.», Σ7

«Η Διεύθυνση και οι καθηγητές βρίσκονται στο σχολείο για κάποιο λόγο. Αν συγκρίνουμε τους μαθητές με τη Διεύθυνση και τους καθηγητές, οι δεύτεροι σε σχέση με τους μαθητές υπερτερούν και σε ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και σε εμπειρία ζωής. Άρα η γνώμη τους έχει περισσότερη σημασία σε σχέση με του μαθητή.», Σ1 .

Η δεύτερη κατηγορία μαθητών θεωρούν πως το σχολείο χρειάζεται περαιτέρω εκδημοκρατισμό ως προς τον τρόπο λήψης αποφάσεων μέσω της συμμετοχής σε αυτές του συλλόγου των εκπαιδευτικών και των μαθητικών συμβουλίων, της ενίσχυσης του διαλόγου, της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες ακόμη και στην κατάρτιση του σχολικού κανονισμού ή στη συμμόρφωση μαθητών που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά, ως προς την έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών, όπως του σεβασμού, αλληλοσεβασμού, συνέπειας και ειλικρίνειας στη σχολική ζωή, ως προς την ενδυνάμωση της συμμετοχής των μαθητών στην κοινωνική – πολιτική ζωή της τοπικής κοινωνίας, της οποίας μέρος αποτελεί η σχολική κοινότητα. Οι μαθητές φαίνονται να είναι ικανοποιημένοι με τον περιορισμένο ρόλο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων που συνίσταται κυρίως σε οικονομική και πρακτική βοήθεια για υποχρεώσεις του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα:

A) Εκδημοκρατισμός του σχολείου ως προς τον τρόπο λήψης αποφάσεων

Συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητικών συμβουλίων στις αποφάσεις

Ο διευθυντής, σύμφωνα με επτά μαθητές, προκειμένου να είναι δημοκρατικός, οφείλει να συζητάει τα θέματα του σχολείου με τον σύλλογο των εκπαιδευτικών και τα μαθητικά συμβούλια και κατόπιν να λαμβάνονται οι αποφάσεις. Δύο μαθητές προτείνουν τη συμμετοχή εκπροσώπων του μαθητικού συμβουλίου στις συνεδριάσεις του συλλόγου των καθηγητών.

« Ο ίδιος ο διευθυντής πρέπει να είναι δημοκρατικός. Στις αποφάσεις του σχολείου να ζητάει τη γνώμη του συλλόγου των εκπαιδευτικών και των μαθητών.[...] να λαμβάνονται υπόψη περισσότερο οι απόψεις των μαθητών στις αποφάσεις ή τουλάχιστον να υπάρχει και πρόταση των μαθητών. [...] για

τις εκδρομές, για κάποιες εκπαιδευτικές επισκέψεις, ακόμη να ενημερώνονται οι μαθητές για την επισκευή ή το βλάβιμο του σχολείου, για την κατασκευή ενός εργαστηρίου, να υπάρχει ένας εκπρόσωπος των μαθητών στις συνεδριάσεις των καθηγητών.[...] Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οφείλει να ακούει τη γνώμη τους, δεν σημαίνει ότι επειδή είναι διευθυντής μπορεί να λειτουργεί χωρίς τη γνώμη των συναδέλφων του», Σ8.

«Όταν γίνονται οι σύλλογοι των καθηγητών πρέπει να συμμετέχουν σε αυτές και εκπρόσωποι των μαθητών πάντοτε σε όλα τα θέματα...[...] Από τη στιγμή που [...] ζουν όλοι κάτω από την ίδια στέγη τα θέματα που συζητούνται αφορούν όλους, [...] «άμα δεν λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των μαθητών, δεν προάγεται το δημοκρατικό πνεύμα.», Σ6

Συμμετοχή μαθητών σε αποφάσεις για σχολικά ζητήματα εκτός των εκδρομών και των καταλήψεων

Το σχολείο οφείλει, να εμπλέκει τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου, σύμφωνα με πέντε μαθητές, όχι μόνο στις αποφάσεις που αφορούν τις εκδρομές και τις καταλήψεις, σύμφωνα με ένα μαθητή.

«Αλλά εμείς δεν αποφασίζουμε για κάτι σημαντικό στο σχολείο. Μόνο για τις εκδρομές και αν θα κάνουμε κατάληψη για ασήμαντο λόγο.», Σ1.

Συμμετοχή μαθητών σε αποφάσεις για ζητήματα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών

Ιδιαίτερα στο θέμα της παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, τέσσερις μαθητές προτείνουν να υπάρχει στις σχετικές αποφάσεις για τη συμμόρφωση των μαθητών εμπλοκή του μαθητικού συμβουλίου, αφού ενδέχεται, σύμφωνα με ένα μαθητή, οι συμμαθητές του να παρουσιάσουν πτυχές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς ενός μαθητή με παραβατική συμπεριφορά, άγνωστες στο σύλλογο των εκπαιδευτικών ή να λειτουργήσει, σύμφωνα με ένα μαθητή, το μαθητικό συμβούλιο επανορθωτικά, συνετίζοντας τους μαθητές που εκδήλωσαν παραβατική συμπεριφορά.

«Η Διεύθυνση την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών πρέπει να την συζητάει με το σύλλογο των καθηγητών και να παίρνουν απόφαση για την αντιμετώπισή της από κοινού. [...] Δυστυχώς η γνώμη των μαθητών για τέτοιου είδους ζητήματα δεν ζητείται, αν και θα ήθελα να ζητείται και να λαμβάνεται υπόψη.», Σ2.

«θα ήταν καλό να είχαν και οι μαθητές άποψη, γιατί πολλές φορές

μπορούν να δημιουργηθούν και κάποιες παρεξηγήσεις – εσφαλμένες εντυπώσεις, ενώ οι μαθητές θα εξέφραζαν τη γνώμη τους για τον μαθητή, όπως τον βλέπουν σαν συμμαθητή τους, [...] και έτσι ο διευθυντής και ο σύλλογος των καθηγητών θα είχαν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη συμπεριφορά του.»»,Σ7.

«Θα μπορούσαν όμως και οι μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους για ένα συμβάν, όχι απαραίτητα για να υποστηρίξουν τον συμμαθητή τους, αλλά να συζητηθεί το συμβάν μεταξύ των μαθητών, να ακουστεί η γνώμη τους, να πάρουν θέση οι μαθητές, να καταλάβουν όλοι μαζί ποια είναι η σωστή συμπεριφορά και ποια όχι ή να προσπαθήσουν να συνετίσουν τον συμμαθητή τους.»», Σ6.

Συνεργασία Διευθυντή – Εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών

Ο διευθυντής στην περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς ενός μαθητή οφείλει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά, προκειμένου να τον προσεγγίσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο, με στόχο τη βελτίωσή του, σύμφωνα με την άποψη ενός μαθητή.

« Ο διευθυντής, οι καθηγητές και γενικά το σχολείο πρέπει να είναι εκεί για τους μαθητές, να τους καταλαβαίνει, να τους συμπαραστέκεται και να τους βελτιώνει. Ο διευθυντής [...] δεν μπορεί να ξέρει για τον κάθε μαθητή, για αυτό πρέπει να στηρίζεται στη βοήθεια των καθηγητών που γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά μέσα από το μάθημα.»», Σ6.

Συμμετοχή μαθητών στις αποφάσεις για την κατάρτιση του Γραπτού Σχολικού Κανονισμού

Το σχολείο δεν ενέπλεξε τους μαθητές στην κατάρτιση ενός γραπτού σχολικού κανονισμού, σύμφωνα με οκτώ μαθητές, δύο μαθητές αναφέρουν πως υπήρχε γραπτός σχολικός κανονισμός που "κληροδοτήθηκε" στους μαθητές της γενιάς τους από μαθητές προηγούμενων ετών, σύμφωνα με τη δήλωση των δύο μαθητών κανείς δεν γνώριζε τι προέβλεπε ο σχολικός κανονισμός, ωστόσο ένας μαθητής προτείνει τη σύνταξη γραπτού σχολικού κανονισμού, για να γνωρίζουν οι μαθητές ακριβώς τους κανόνες που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Δεν ζητήθηκε ποτέ η γνώμη των μαθητικών συμβουλίων για κατάρτιση σχολικού κανονισμού.»»,Σ2.

[Σχολικός κανονισμός] «Ναι υπήρχε, τον οποίο τον είχε κάνει η καθηγήτρια της πολιτικής παιδείας μαζί με [...] παιδιά, τα οποία δεν ξέρω ποια γενιά ήταν ακριβώς, αλλά δεν ήταν στο σχολείο αυτή η γενιά, όταν ήμουν εγώ πρώτη λυκείου, [...] Ο καθένας συμπεριφερόταν ανάλογα με τους δικούς του προσωπικούς κανόνες που είχε μάθει στην οικογένειά του. Κανένας δεν ήξερε τον κανονισμό... δεν είναι ότι τον ήξεραν και απλά δεν τον ακολουθούσαν,» Σ1.

«Ο σχολικός κανονισμός στην ουσία αφορά άγραφους κανόνες, τους οποίους έχουμε "κληρονομήσει" στη διάρκεια όλων των μαθητικών μας χρόνων, τους γνωρίζουμε λόγω εμπειρίας και γνωρίζουμε πως πρέπει να τους τηρούμε. Ωστόσο, κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε αυτοί οι άγραφοι κανόνες να είναι γραπτοί, για να ξέρουμε και οι μαθητές τι πρέπει να τηρούμε συγκεκριμένα και τι όχι.» Σ3

Ένας μαθητής αναφέρει την περίπτωση σύνταξης "συμβολαίου της τάξης" στην οποία οι κανόνες όμως δεν τηρούνταν από όλους, ενδεχομένως λόγω μη πρόβλεψης ποινών.

«Στο γυμνάσιο είχαμε φτιάξει έναν σχολικό κανονισμό στα πλαίσια της τάξης, είχαμε συμφωνήσει η πλειοψηφία της τάξης τους κανόνες και τους υπογράψαμε αλλά και πάλι δεν τηρούνταν όλοι οι κανόνες από όλους, ίσως γιατί δεν υπήρχαν ποινές.»Σ8.

B) Σχέσεις Διευθυντή - Μαθητών

Ο διευθυντής, σύμφωνα με επτά μαθητές, πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που τους εμπνέει εμπιστοσύνη, που προσπαθεί να τους προσεγγίσει, για να τους γνωρίσει, που ενδιαφέρεται για τυχόν προβλήματά τους είτε εντός είτε εκτός της σχολικής κοινότητας, που προσπαθεί να τους βοηθήσει, ακόμη κι αν δεν λυθούν τα προβλήματά τους, ένας άνθρωπος φιλικός που στέκεται κοντά τους και τους συμβουλεύει.

« Ο διευθυντής οφείλει να νοιάζεται για τους μαθητές του, γιατί ένα σχολείο χωρίς μαθητές παύει να είναι σχολείο - δεν αρκεί μόνο ο διευθυντής με τους καθηγητές – ο διευθυντής οφείλει να στηρίζει τους μαθητές.», Σ7.

«να ακούει τυχόν παράπονα ή προβλήματα των μαθητών και να προσπαθεί να τους βοηθήσει. Τα προβλήματα μπορεί να αφορούν τα παιδιά είτε σε προσωπικό επίπεδο και οικογενειακό είτε όχι», Σ5

«Ο ρόλος του διευθυντή σε ένα σχολείο είναι συμβουλευτικός και είναι αυτός που πρέπει να σε ωθεί να γίνεις καλύτερος στα μαθήματα και στη συμπεριφορά», Σ8.

Διαχείριση Μαθητών

Η διεύθυνση του σχολείου πρέπει να επιτελεί το ρόλο της, να διοικεί δηλαδή το σχολείο και να επιβάλλει την τάξη στην καθημερινότητα του σχολείου, μέσω του σεβασμού και της εκτίμησης των μαθητών, να δρα ως καταλύτης στις μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών σχέσεις, σύμφωνα με τρεις μαθητές.

[Η διεύθυνση πρέπει να είναι] «Φιλική. Όχι όμως σε επίπεδο που οι μαθητές να μην σέβονται τον διευθυντή ... πώς αλλιώς θα πειθαρχούν στις εντολές του [...] και να κρατάει τις ισορροπίες στις σχέσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών.», Σ1.

« Ο Διευθυντής για όλο το σχολείο θα πρέπει να είναι ένα παράδειγμα, είναι ο άνθρωπος που τον ξέρουν όλοι και θα πρέπει με τη συμπεριφορά του να κερδίσει το σεβασμό των μαθητών για να πειθαρχούν στις εντολές του – συμβουλές του, όχι όμως να τον φοβούνται οι μαθητές.» Σ8.

Γ) Συνεργασία Εκπαιδευτικών - Μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές, ενδυναμώνοντας την επικοινωνία μαζί τους, που ξεκινά από τη σωστή συνεργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σύμφωνα με επτά μαθητές, καθώς και το ενδιαφέρον, την υπομονή, την κατανόηση, που επιδεικνύουν σε τυχόν προβλήματά τους, σύμφωνα με πέντε μαθητές. Τρεις μαθητές τονίζουν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί τροχοπέδη στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

«Πρέπει [ο εκπαιδευτικός] πρώτα να πληροί το ρόλο του, να κάνει σωστά τη δουλειά του, να μπορούν οι μαθητές να παρακολουθήσουν το μάθημά του,», Σ1

«Η σοβαρότητα αλλά και το χιούμορ, όταν χρειάζεται, η σωστή επικοινωνία με τους μαθητές μέσω και του κατάλληλου λεξιλογίου, είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές. Επιπλέον πρέπει να μην ξεχωρίζει τους μαθητές, να συμπεριφέρεται ισότιμα σε όλους και το μάθημά του να απευθύνεται σε

όλους.»Σ4

[Οι καθηγητές που μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά] «Είναι οι καθηγητές που μας καταλαβαίνουν, που κατανοούν πώς σκεφτόμαστε, που είναι πρόθυμοι να ακούσουν κάποιο πρόβλημά μας και προσπαθούν να μας βοηθήσουν. Οι περισσότεροι καθηγητές μας ήταν και μεγαλύτερης ηλικίας, υπήρχε διαφορά ως προς τον τρόπο σκέψης.», Σ8

Δ) Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών στο σχολείο

Το σχολείο πρέπει να ενισχύει τη συμμετοχή και το διάλογο σε διάφορες σχολικές δράσεις, σύμφωνα με τρεις μαθητές, και να εκπαιδεύσει τους μαθητές στις αρχές του σεβασμού, του αλληλοσεβασμού, της συνέπειας και της υπευθυνότητας, σύμφωνα με τρεις μαθητές.

«Σε συγκεκριμένα μαθήματα μαθαίνουμε ποιος είναι ο πολίτης, ποια τα δικαιώματά του, πρακτικά μέσα από τη σχολική ζωή δεν το μαθαίνουμε.», Σ5.

«Για παράδειγμα, το σχολείο οφείλει να τους μάθει τι σημαίνει "σεβασμός" τόσο αυτοσεβασμός όσο και αλληλοσεβασμός. Τα περισσότερα προβλήματα έχουν ως αφετηρία την παρανόηση αυτής της έννοιας.», Σ3.

« Ο πιο σημαντικός κανόνας είναι η συνέπεια στις πράξεις τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών.», Σ4.

Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών από την πλευρά του Διευθυντή

Ο διευθυντής, σύμφωνα με την άποψη τριών μαθητών είναι ο επικεφαλής του σχολείου, που έχει τον τελικό λόγο στις αποφάσεις, γι' αυτό θα πρέπει να είναι σωστός και δίκαιος, σύμφωνα με δύο μαθητές, να εφαρμόζει στην πράξη την αρχή της ισότητας απέναντι στους μαθητές, σύμφωνα με ένα συνεντευξιαζόμενο.

[Ο διευθυντής] «είναι σίγουρα αρχηγός -επικεφαλής του σχολείου, γιατί παίζει καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις.»,Σ7.

«Ο ρόλος της Διεύθυνσης συνίσταται στη λήψη σωστών και δίκαιων αποφάσεων τόσο για τους μαθητές όσο και για τους καθηγητές.»,Σ2.

«Η Διεύθυνση του σχολείου [...] οφείλει να δίνει το καλό παράδειγμα με τη συμπεριφορά τους στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα να πιστεύει στις

αρχές της ισονομίας και της ισότητας έμπρακτα. Για παράδειγμα, να μην γίνονται διακρίσεις μεταξύ καλών και κακών μαθητών», Σ2.

Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών από τους εκπαιδευτικούς

Το σχολείο οφείλει να ενισχύει τη συμμετοχή και το διάλογο και κατά τη διάρκεια του μαθήματος, σύμφωνα με τρεις μαθητές.

« Πρέπει πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συμπεριφέρονται δημοκρατικά. Αν αποφασίζουν μόνοι τους και είναι αυταρχικοί και μετωπικοί στο μάθημά τους, [...] Αν δεν κάνουν διάλογο, δεν υπάρχει καν διάλογος στο σχολείο, δεν ασχολούνται καν στην πράξη με τη δημοκρατία τι είναι, [...] , δεν μαθαίνεις ουσιαστικά να είσαι πολίτης, μαθαίνεις μόνο μια γνώση. Σου μεταφέρεται μόνον γνώση.[...] Τα μαθήματα πρέπει να γίνονται για τον μαθητή και με τη συμμετοχή του μαθητή.», Σ6

Έμπρακτη προαγωγή δημοκρατικών αξιών μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς

Οι δημοκρατικές αξίες θα γίνουν βίωμα των μαθητών, αν προωθείται η συμμετοχή τους μέσω του σχολείου σε ζητήματα που αφορούν στην κοινωνική – πολιτική ζωή του τόπου, σύμφωνα με ένα μαθητή.

«Ακόμη, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να συμπεριφέρονται δημοκρατικά θα μπορούσαν να στέλνουν επιστολές προς δημόσιες αρχές για θέματα του σχολείου ή για θέματα που αφορούν τα παιδιά, να συμμετέχουν σε συζητήσεις για την κοινωνία γενικά [...] Να απευθυνθούν οι ίδιοι οι μαθητές στις αρχές, [...]. Ακόμη και για αποφάσεις που αφορούν την πόλη και σχετίζονται με το σχολείο να συμμετέχουν στις συζητήσεις κι εκπρόσωποι των μαθητών, αφού στην ουσία τα θέματα αυτά τους αφορούν άμεσα.», Σ6.

Ε) Συμμετοχή Γονέων

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα, σύμφωνα με τη γνώμη έξι μαθητών, πρέπει να περιορίζεται σε ρόλο οικονομικό και βοηθητικό προς το σχολείο, χωρίς να μπορούν να επεμβαίνουν στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, σύμφωνα με πέντε μαθητές, διότι δεν είναι παρόντες στο σχολείο, σύμφωνα με δύο μαθητές. Ένας μαθητής τονίζει πως η εμπλοκή των γονέων στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών θα λειτουργούσε καταλυτικά, για να γνωρίσει ο σύλλογος των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των

μαθητών, ενώ ένας μαθητής αναρωτιέται για τη δυνατότητα προσφοράς του συλλόγου γονέων στη σχολική ζωή, ορμώμενος από το δεδομένο ανυπαρξίας αντίστοιχου συλλόγου στο σχολείο του.

«Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στη σχολική ζωή ως ένα σημείο. Ο ρόλος τους δηλαδή θα είναι βοηθητικός ή οικονομικός, [...] να βοηθήσουν σε θέματα πρακτικά, όπως το βάψιμο του σχολείου.», Σ3

[Ο σύλλογος γονέων] « Δεν μπορεί να παρεμβαίνει στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, διότι οι γονείς δεν είναι μέσα στην τάξη, δηλαδή δεν γνωρίζουν ακριβώς τι συμβαίνει μέσα στην τάξη.», Σ8.

« Ο σύλλογος [γονέων] θα ήταν καλό αν μπορούσε να επέμβει σε θέματα συμπεριφοράς μαθητών, επειδή από την πλευρά τους οι γονείς ξέρουν πώς αισθάνεται το κάθε παιδί, και θα μπορούσε να βοηθήσει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών, ενημερώνοντας τους καθηγητές αν έχουν παρατηρήσει κάποιο πρόβλημα στο σπίτι. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε ο σύλλογος γονέων να συμμετέχει στη ζωή του σχολείου.», Σ7.

«Οι γονείς λοιπόν ήταν ανύπαρκτοι στο σχολείο. Ωστόσο, δεν με πείραζε που δεν υπήρχε σύλλογος γονέων . Τι θα μπορούσαν να προσφέρουν...», Σ1.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 1^ο ΕΡΩΤΗΜΑ: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο σήμερα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, και αν αυτά συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Στο παρόν ερώτημα διερευνώνται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που παρουσιάζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων – μαθητών, για να διαπιστωθεί αν αυτά προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά αφενός ενός εκπαιδευτικού ηγέτη και αφετέρου στα χαρακτηριστικά ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού ηγέτη.

Κύριο και καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις του σχολείου, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, έχει ο διευθυντής. Αυτός άλλωστε είναι ο αρχηγός – επικεφαλής του σχολείου που ακόμη και κατόπιν συζήτησεως των θεμάτων που απασχολούν τη σχολική κοινότητα με το σύλλογο των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εγκρίνει τις αποφάσεις.

Ο διευθυντής συγκαλεί συχνά συμβούλιο με τον σύλλογο των καθηγητών διάρκειας λίγων λεπτών ή δύναται να συγκαλέσει συμβούλιο, όπου θα συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνήθως για τη συζήτηση των εκδρομών. Λιγότερες είναι οι συνεδριάσεις στις οποίες λαμβάνουν μέρος τα μαθητικά συμβούλια για σοβαρά μαθητικά παραπτώματα ή σε συνεδριάσεις για την αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης.

Δεν υφίσταται γραπτός σχολικός κανονισμός στην πλειοψηφία των σχολείων των συνεντευξιαζόμενων και στις μεμονωμένες περιπτώσεις που υφίσταται δεν έχει ζητηθεί η γνώμη των μαθητικών συμβουλίων των παρόντων ετών, αλλά έχει κληροδοτηθεί από προηγούμενες γενιές μαθητών. Η συμπεριφορά των μαθητών ρυθμιζόταν από τη λογική και την εμπειρία των μαθητών από τη σχολική και κοινωνική ζωή τους.

Οι σχέσεις του διευθυντή και των μαθητών χαρακτηρίζονται από τους μαθητές τυπικές, δεν στηρίζονται στη συνεργασία και την επικοινωνία, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις οι γραφειοκρατικές υποχρεώσεις της διεύθυνσης την “κρατούν” για πολλές ώρες στο γραφείο. Την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας αναλαμβάνει σε κάποιες περιπτώσεις ο υποδιευθυντής ή οι εκπαιδευτικοί, μέσω του διαλόγου και του πραγματικού ενδιαφέροντος που δείχνουν απέναντι στους μαθητές τους. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται ενδεχομένως ένας διαμοιρασμός των ευθυνών, αλλά καταδεικνύεται παράλληλα ότι δεν

υφίσταται επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, κάτι που απαιτεί ουσιαστικά η δημοκρατία.

Ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου διάγει πολλές ώρες στο γραφείο του, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών ή συγκαλεί συμβούλιο εκπαιδευτικών μικρής διάρκειας κάτι που καταδεικνύει ότι είναι αυξημένες οι γραφειοκρατικές του υποχρεώσεις, που δεν του επιτρέπουν να αφιερώνει χρόνο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, διαπίστωση που συμφωνεί με την έρευνα του 1997 των Σαϊτη, Τσιαμάση, και Χατζή που διερεύνησε τις απόψεις διευθυντών για το ρόλο τους στο σχολείο και κατέληξε ότι ο διευθυντής παραμένει προσκολλημένος σε παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διοίκηση του σχολείου που τον θέλουν διεκπεραιωτή γραφειοκρατικών διαδικασιών, και την έρευνα του Μπέστια (ό.π.) που συμπεραίνει ότι η διοίκηση για τον διευθυντή του ελληνικού σχολείου συνίσταται «στη διεκπεραίωση των προβλεπόμενων από τους κανονισμούς και τη νομοθεσία γραφειοκρατικών διαδικασιών».

Οι σχέσεις μεταξύ διεύθυνσης κι εκπαιδευτικών είναι συνήθως τυπικές, χαρακτηρίζονται από αλληλοσεβασμό και αλληλοκατανόηση, ενώ σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις διαφαίνεται οι εκπαιδευτικοί να διαφωνούν με τη διεύθυνση, αλλά οι διαφωνίες ή δεν εκδηλώνονται τελικά ή δεν οδηγούν σε συγκρούσεις. Ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση που χαρακτηρίζουν συνήθως τις σχέσεις διεύθυνσης κι εκπαιδευτικών συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας (Moos, ό.π.), στοιχείο που υποδηλώνει πως η διεύθυνση του ελληνικού σχολείου ενέχει κάποια χαρακτηριστικά δημοκρατικότητας.

Η διοίκηση στο ελληνικό σχολείο δεν επιχειρεί διαμοιρασμό ευθυνών και ηγεσίας, στοιχείο που συνάγεται και από τον περιορισμένο ρόλο που αναγνωρίζεται στους εκπαιδευτικούς ο οποίος συνίσταται, σύμφωνα με τους μαθητές, στην προσέγγιση των μαθητών, συμπέρασμα που συνάδει με αυτό της έρευνας της Χρονοπούλου (ό.π.), η οποία καταλήγει πως απουσιάζει ο διαμοιρασμός της ηγεσίας και της ομαδικής εργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία παραμένει καθήκον του διευθυντή, ενώ οι ρόλοι του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στο σχολείο παραμένουν διακριτοί.

Οι ποινές επιβάλλονται συνήθως από τη διεύθυνση σε συνεργασία πιθανόν με την υποδιεύθυνση. Οι ποινές είναι αμετάκλητες, σε κάποιες περιπτώσεις ωστόσο δύνανται να διαγραφούν λόγω της μετέπειτα "καλής διαγωγής" των μαθητών.

Η ηγεσία στο ελληνικό σχολείο εμφανίζει χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στο μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο, αμοιβές, ανταλλάγματα και επιβολή κυρώσεων χρησιμοποιούνται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμόρφωση (Sergioyanni, ό.π.) στην περίπτωση που οι ποινές που επιβάλλονται στους μαθητές δύνανται να διαγραφούν λόγω της μετέπειτα "καλής διαγωγής" τους. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Φρειδερίκου, Φολερού και Τσερούλη, όπου διαπιστώνεται πως τα χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου συνάδουν με αυτά της συναλλακτικής ηγεσίας, (Κατσαρός, ό.π.).

Ο σύλλογος γονέων περιορίζεται σε ρόλο οικονομικό και βοηθητικό προς το σχολείο χωρίς να παρεμβαίνει στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ έχει συμμετάσχει σε κάποιες περιπτώσεις στη λήψη αποφάσεων για την αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης και σε περιπτώσεις έκτακτες για την άμβλυνση περιστατικών έντασης στη σχολική τάξη μετά από κάλεσμα του διευθυντή. Αναφέρεται μια περίπτωση προκαθορισμένης συνεργασίας του συλλόγου με τη διεύθυνση σε τρίμηνη βάση.

Η περίπτωση προκαθορισμένης συνεργασίας της διεύθυνσης με το σύλλογο γονέων σε τρίμηνη βάση καταδεικνύει την προσπάθεια από την πλευρά της σχολικής διοίκησης να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας με το σύλλογο γονέων, διαπίστωση που συμφωνεί με την έρευνα που διεξήχθη το 2008 από τους Moos , Krejsler και Kofod, σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην προσπάθειά τους να πετύχουν μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αφιέρωναν πολύ χρόνο για την καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ του σχολείου και των γονέων.

Επιπλέον η έλλειψη διαμοιρασμού ευθυνών και ηγεσίας διαφαίνεται στον περιορισμένο επίσης ρόλο που αποδίδεται στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων από τη διοίκηση, κάτι που συνάδει με το αποτέλεσμα έρευνας των Rogoff, Turkaniska και Barlett (ό.π.) οι οποίοι διαπίστωσαν τη συσχέτιση ανάμεσα στο εύρος διαμοιρασμού των ευθυνών στη σχολική μονάδα και στη συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Ο ρόλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων συνίσταται σε ρόλο επικουρικό σε οικονομικά θέματα, κάτι που επεξηγείται ενδεχομένως από τα αποτελέσματα ερευνών σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και ανησυχούν για την παρέμβαση των γονέων σε σχέση με τις αξίες που προάγει το σχολείο λόγω του διαφορετικού αξιακού κώδικα των γονέων (Woolley,2013). Οι γονείς ωστόσο συνεργάστηκαν σε περιπτώσεις έκτακτες μετά από κάλεσμα του διευθυντή, διαπίστωση που συμφωνεί με έρευνες που καταδεικνύουν τη συνεργασία των γονέων με το διευθυντή της

σχολικής μονάδας όχι προσχεδιασμένα αλλά αυθόρμητα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν περιστατικά απρόβλεπτα (Gronn, 2003).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η διεύθυνση του σχολείου δεν ενθαρρύνει σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με ανάλογο συμπέρασμα της έρευνας του Μπέστια (2019,ό.π.), όπου επισημαίνεται ότι δεν ενισχύεται «η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα εκπαιδευτικά ζητήματα του σχολείου, κάτι που προϋποθέτει η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη, ο οποίος στη συνέχεια θα συμβάλει στην ανάπτυξη της δημοκρατίας στο χώρο της κοινωνίας».

Η έρευνα Child Friendly Schools ωστόσο που διενεργήθηκε από την Unisef σε σχολεία αναπτυσσόμενων χωρών κατέληξε στο συμπέρασμα πως ο τρόπος κατανομής της εξουσίας και ηγεσίας στη σχολική μονάδα καθορίζει τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας και τη σχέση της με τη δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία (Μπέστιας, ό.π.). Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός ηγέτης επιπλέον αντιλαμβάνεται τη σχολική διοίκηση ως κατανεμημένη ηγεσία και στηρίζεται σε bottom – up διαδικασίες (Gross & Shapiro, ό.π.), Στο ελληνικό σχολείο, όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, δεν προωθείται ο διαμοιρασμός ευθυνών και ηγεσίας στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, δηλαδή στο σύλλογο των εκπαιδευτικών, στα μαθητικά συμβούλια και στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, παράγοντας που αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας στο ελληνικό συγκείμενο.

6.2 2^ο ΕΡΩΤΗΜΑ: Ποιες πρακτικές εφαρμόζονται στο σχολείο για την προαγωγή στους μαθητές της γνώσης των δημοκρατικών αξιών και της κοινωνικής πρακτικής αυτών;

Στο παρόν ερώτημα επιχειρείται να διερευνηθούν οι πρακτικές – μέθοδοι που χρησιμοποιεί το σχολείο, Διευθυντής και Εκπαιδευτικοί, προκειμένου να υπάρξει διάχυση των δημοκρατικών αξιών τόσο ως προς τη γνώση τους όσο και ως προς την εφαρμογή τους στις μαθητικές πρακτικές.

Οι μαθητές θεωρούν πως το σχολείο τους εμπλέκει στις αποφάσεις, αφού μπορούν να συμμετέχουν στα μαθητικά συμβούλια και να εκφράσουν τη γνώμη τους ελεύθερα. Η άποψη αυτή, διατυπώνεται από το μισό πληθυσμό των συνεντευξιαζόμενων, στοιχείο που θα συνηγορούσε στην προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στα ζητήματα του

σχολικού οργανισμού. Ωστόσο από τους ίδιους συνεντευξιαζόμενους δηλώνεται ότι ο ρόλος των μαθητικών συμβουλίων που αναγνωρίζεται από τη σχολική διοίκηση συνίσταται κατά κύριο λόγο στις αποφάσεις για τις σχολικές εκδρομές, σε μεμονωμένες περιπτώσεις στις αποφάσεις για την αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης, σε δύο μόνο περιπτώσεις στην παρουσία των μαθητικών συμβουλίων σε συνεδρίαση για σοβαρή παραβατική συμπεριφορά από μαθητές – επισημαίνεται ότι μόνο στη μία περίπτωση το μαθητικό συμβούλιο λειτούργησε επανορθωτικά προτείνοντας την τιμωρία των συμμαθητών τους, πρόταση που τελικά ακολουθήθηκε – και στην εμπλοκή τους μέσω κατάληψης για διαμαρτυρία σε πολιτικό – εθνικό θέμα ή για τη διαμαρτυρία για ελλείψεις κάποιων ειδικοτήτων καθηγητών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως η σχολική διοίκηση σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις προωθεί τη συμμετοχή των μαθητών στα ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή, στοιχείο που συμφωνεί με αντίστοιχο συμπέρασμα της έρευνας του Μπέστια (ό.π.) ως προς την ελλιπή προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στα ζητήματα της σχολικής κοινότητας και αντιβαίνει στις θεωρητικές προσεγγίσεις που τονίζουν πως η ανάδειξη των μαθητών σε χειραφετημένες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες με αναπτυγμένες ικανότητες σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, με δημοκρατική συνείδηση και ανθρωπιστικές αξίες προϋποθέτει από την πλευρά του εκπαιδευτικού ηγέτη συλλογική εργασία και συνεργατική διάθεση στην αναζήτηση λύσεων για ό,τι προκύπτει στη σχολική ζωή (Mazurkiewicz, ό.π.).

Ωστόσο δομικός παράγοντας διαμόρφωσης της πολιτικής και κοινωνικής οντότητας των μαθητών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι ο εκπαιδευτικός (Ross & Yeager, ό.π.). Ο εκπαιδευτικός δύναται να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, μέσω της καλλιέργειας κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Την ευθύνη αυτή αναλαμβάνει σε κάποιες περιπτώσεις ο υποδιευθυντής ή οι εκπαιδευτικοί και όχι η διεύθυνση λόγω των πολλών γραφειοκρατικών υποχρεώσεών της, στοιχείο που συνάδει με έρευνα του Τύπα (ό.π.) που συμπεραίνει πως οι διευθυντές είναι επιφορτισμένοι με πολλές ευθύνες. Ωστόσο, η εμπιστοσύνη και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών προϋποθέτει την ύπαρξη πραγματικού ενδιαφέροντος από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους και την ενίσχυση του διαλόγου, διαπιστώσεις που συνάδουν με τη βιβλιογραφία που εστιάζουν στην εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων μάθησης, προκειμένου να υιοθετηθούν στην πράξη οι δημοκρατικές αξίες (Shechtman, 2002, Subba, 2014).

Προκειμένου να προωθηθεί η δημιουργικότητα των μαθητών υπήρξαν περιπτώσεις σχολείων που συμμετείχαν με μαθητές σε αγώνες επιχειρηματολογίας, σε διεθνές συνέδριο για τη δημοκρατία και τις ανισότητες, όπου παρουσιάστηκε από τους μαθητές δραματοποιημένη η ζωή της Μαλάλα - του κοριτσιού που πυροβολήθηκε στο κεφάλι από το καθεστώς των Ταλιμπάν στο Πακιστάν - σε προγράμματα Erasmus και στο μαθηματικό διαγωνισμό του "Ευκλείδη". Επισημαίνεται ότι σε μια περίπτωση προωθήθηκε η ανάληψη πρωτοβουλίας από τους μαθητές για τη διοργάνωση ημέρας σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Η ενθάρρυνση της συμμετοχής του μαθητή σε σχολικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία προωθεί την κριτική κι ερευνητική στάση του ίδιου του μαθητή, τη δημιουργικότητα, την επιθυμία για απόκτηση γνώσεων, την ενίσχυση της αυτονομίας και την ενεργή συμμετοχή σε κοινωνικούς μηχανισμούς, εγείροντας το κοινωνικό ενδιαφέρον του, (Παπαδιαμαντάκη, 2012), με στόχο τη συμβολή του στην κοινωνική ευημερία (Aspin, 2007).

Ορισμένοι ωστόσο μαθητές δηλώνουν απρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δράσεις που υπερβαίνουν το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα λόγω των αυξημένων μαθητικών τους υποχρεώσεων στο Λύκειο.

Τα παραπάνω συμπεράσματα για την προσπάθεια που γίνεται στο ελληνικό σχολείο για την προαγωγή της δημιουργικότητας διαφοροποιείται με αντίστοιχο συμπέρασμα της έρευνας του Μπέστια (ό.π.), που καταλήγει, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους διευθυντές, «ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε μια κοινή δράση ως αποτέλεσμα μιας ενδεχόμενης κοινής πρόθεσης ή απόφασης, όταν αυτή αποκλίνει από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, φαίνεται ότι δεν μπορεί να γίνει δεκτή από τη σχολική διοίκηση.»

Διακρίσεις σε βάρος μαθητών εξαιτίας της καταγωγής τους οι μαθητές δηλώνουν πως δεν υφίστατο, ενώ αναφέρονται περιπτώσεις εκπαιδευτικών να προσπαθούν να βοηθήσουν παιδιά πέρα από την καθιερωμένη ώρα του μαθήματος, που πρόσφατα είχαν έρθει στην Ελλάδα. Αναφέρεται περίπτωση διευθυντή που αναρτούσε τις ανακοινώσεις του σχολείου γραμμένες και στη γλώσσα των παιδιών που πρόσφατα είχαν έρθει στο σχολείο.

Φαινόμενα εκφοβισμού δεν παρατηρούνται συνήθως στα σχολεία σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους. Στο ένα μεμονωμένο περιστατικό που αναφέρεται έλαβε άμεσα τέλος μετά την έγκαιρη παρέμβαση εκπαιδευτικού και την επόμενη συνεχή εποπτεία των παιδιών που ενεπλάκησαν.

Οι ελλείψεις εντάσεων στη σχολική κοινότητα μεταξύ των μαθητών φαίνεται πως είναι το αποτέλεσμα πρακτικών που εφαρμόζονται από τη σχολική διοίκηση και τους

εκπαιδευτικούς για την προαγωγή της διαφορετικότητας, συμπέρασμα που συμφωνεί με τις θεωρητικές προσεγγίσεις πως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει το πιο πρόσφορο μέσο πολιτισμικής κατανόησης και συνακόλουθης πολιτισμικής συνεννόησης στο θέμα των αξιών , δημιουργώντας μια κοινωνία χωρίς εντάσεις και βίαιες συγκρούσεις (McLaughlin, 1995). Το παραπάνω συμπέρασμα ωστόσο για την προαγωγή της διαφορετικότητας έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχο συμπέρασμα της έρευνας Μπέστια (ό.π), όπου επισημαίνεται ότι οι διευθυντές δεν ενστερνίζονται ουσιαστικά την προαγωγή του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Την αποδέχονται «στην περίπτωση που δεν προκληθούν αντιδράσεις από την κυρίαρχη ομάδα της οποίας τα συμφέροντα προσπαθούν να διασφαλίσουν.»

Υπάρχει ωστόσο αναφορά μεμονωμένης περίπτωσης εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν διατηρούν τις ίδιες προσδοκίες για την επίδοση των παιδιών που αδυνατούν να παρακολουθήσουν το ρυθμό μάθησης των “καλών” μαθητών. Το συμπέρασμα αυτό συνάδει με αντίστοιχο συμπέρασμα της έρευνας του Μπέστια (ό.π.), η οποία αν και εστιάζει στις αντιλήψεις των διευθυντών συμπεραίνει την απροθυμία των διευθυντών «να ενισχύσουν τη συνεργασία εκπαιδευτικών – μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες , με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.»

Το δικαίωμα των συνελεύσεων των μαθητών γινόταν σεβαστό από την πλειοψηφία της σχολικής διοίκησης, αν και σε μεμονωμένες περιπτώσεις οι μαθητές συνεδρίασαν μία φορά καθόλη τη διάρκεια του έτους ή η Διεύθυνση έλεγχε τα θέματα για τα οποία αιτούνταν η συνέλευση.

Για την πραγματοποίηση της κατάληψης η σχολική διοίκηση απαιτούσε την αποδεδειγμένη πλειοψηφική συναίνεση των μαθητών. Στην περίπτωση που το σχολείο τελούσε υπό κατάληψη των μαθητών η σχολική διοίκηση απαιτούσε από τους μαθητές να φυλάσσουν οι ίδιοι το σχολείο καθόλη τη διάρκεια του εικοσιτετράωρου, οι οποίοι αναλάμβαναν την ευθύνη για την αποκατάσταση ενδεχόμενων ζημιών στο χώρο του σχολείου. Σε όλες τις περιπτώσεις κατάληψης η διοίκηση εφαρμόζει την κείμενη νομοθεσία που προβλέπει την αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης, παράγοντας που λειτουργούσε ανασταλτικά για τις πολυήμερες καταλήψεις. Οι παραπάνω πρακτικές που εφαρμόζονται από τη σύγχρονη σχολική διοίκηση και συνίστανται στο σεβασμό του “πολιτικού” δικαιώματος των μαθητών για συνέλευση, στο σεβασμό της αρχής της πλειοψηφίας, στην εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας, στην ανάληψη ευθυνών τόσο για τη φύλαξη του σχολείου όσο και για την αποκατάσταση ενδεχόμενων φθορών εντός του σχολικού

χώρου κατά τη διάρκεια της κατάληψης ως στόχο έχουν να προάγουν στους μαθητές τις αξίες της ελευθερίας, της ειλικρίνειας, του σεβασμού, της αξιοπιστίας και της υπευθυνότητας. Αυτές οι αρχές ήταν μερικές από τις δημοκρατικές αξίες που σύμφωνα με τον Μπέστια (ό.π.) στόχευε έρευνα που διενεργήθηκε από την κυβέρνηση της Αυστραλίας να ενσωματώσει στους στόχους των σχολείων της.

Η συμπεριφορά των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου ρυθμιζόταν μέσω άγραφων προφορικών κανόνων, παρατηρήσεων και συμβουλών από την πλευρά της διεύθυνσης- σε μια περίπτωση ακόμη και στην πρωινή συγκέντρωση του σχολείου- και των εκπαιδευτικών. Γραπτός σχολικός κανονισμός δεν υφίστατο, ούτε ενεπλάκησαν ποτέ οι μαθητές σε συζήτηση για την κατάρτισή του. Οι κανόνες ωστόσο συμπεριφοράς που παραπέμπουν σε αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς πρέπει κατά τον Halstead (ό.π.) να συζητούνται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, προκειμένου η συμπεριφορά των μαθητών να συνάδει με τον αξιακό κώδικα της σχολικής κοινότητας.

Επισημαίνεται σε μεμονωμένες περιπτώσεις η ύπαρξη συμβολαίου της τάξης στο Γυμνάσιο, στοιχείο που προωθεί τις δημοκρατικές αξίες της συνεργασίας, της επικοινωνίας, του σεβασμού και της εμπιστοσύνης στα πλαίσια της τάξης και συνιστά πρακτική που συμφωνεί με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που προτείνουν σε επίπεδο διδασκαλίας τη σύνταξη ενός συμβολαίου εκμάθησης που θα είναι προϊόν συμφωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για τους κανόνες συμπεριφοράς στην τάξη (Harber & Mncube, ό.π.).

Οι πρακτικές που χρησιμοποιεί το ελληνικό σχολείο, προκειμένου να γνωρίσουν οι μαθητές τις δημοκρατικές αξίες συνίστανται κυρίως στο σεβασμό των δικαιωμάτων των μαθητών για συμμετοχή τους στην εκλογή των αντιπροσώπων τους, για τη συμμετοχή τους και για την ελεύθερη έκφραση της γνώμης στα θεσμοθετημένα μαθητικά συμβούλια, στο σεβασμό του δικαιώματος των συνελεύσεων, για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων μέσω των μαθητικών συμβουλίων, στην προώθηση της δημιουργικότητας μέσω διαφόρων δράσεων, στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων τους, στο σεβασμό της αρχής της πλειοψηφίας που πρέπει να πληρούν οι αποφάσεις των μαθητικών συνελεύσεων, στην ανάληψη της ευθύνης για ενδεχόμενες φθορές του σχολείου την περίοδο της κατάληψης, στην κάλυψη του χαμένου διδακτικού ωραρίου λόγω κατάληψης, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις αισιόδοξο είναι το μήνυμα για προαγωγή της δημιουργικότητας μέσω των δράσεων που επιχειρούνται στα πλαίσια του σχολείου καθώς και

της προαγωγής της διαφορετικότητας μέσω της ισότιμης αντιμετώπισης των μαθητών ανεξαρτήτως των κοινωνικών χαρακτηριστικών τους.

Ωστόσο, ο περιορισμένος ρόλος των μαθητικών συμβουλίων που αναγνωρίζεται από τη διοίκηση του σχολείου μόνο σε συγκεκριμένες αποφάσεις οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των μαθητών στα σχολικά δρώμενα δεν προωθείται, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με τις πρακτικές που προτείνονται βιβλιογραφικά για την εμπέδωση των δημοκρατικών αξιών και συνίστανται στις συμμετοχικές διαδικασίες σχεδιασμού κι εφαρμογής εσωτερικού σχεδιασμού λειτουργίας που θα βοηθά στην αυτορρύθμιση της σχολικής κοινότητας (Φραντζή & Δημοπούλου, 2014). Επιπλέον, η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και μαθητών επιχειρείται όχι άμεσα από τον διευθυντή του σχολείου αλλά από την υποδιεύθυνση ή τους εκπαιδευτικούς, κάτι που καταδεικνύει ότι στο σχολείο λειτουργούν πολλά ιεραρχικά επίπεδα και απουσιάζει η αμεσότητα της επικοινωνίας που απαιτεί η πραγματική δημοκρατία.

6.3 3^ο : ΕΡΩΤΗΜΑ: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της πολιτικής συμπεριφοράς των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας;

Στο παρόν ερώτημα διερευνώνται παράμετροι των πολιτικών ηθών των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, όπως οι λόγοι που οδηγούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στα θεσμοθετημένα μαθητικά συμβούλια, τα κριτήρια επιλογής των εκπροσώπων τους, η συμπεριφορά τόσο των εκλεγμένων εκπροσώπων όσο και του εκλογικού σώματος, οι λόγοι σύγκλησης συνέλευσης, για να διαπιστωθεί αν οι μαθητικές πρακτικές στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας διαπνέονται από δημοκρατικές αξίες.

Τα κριτήρια επιλογής των μαθητών για τους αντιπροσώπους τους συνίστανται στα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψηφίων, όπως η υπευθυνότητα, η συνέπεια, η ειλικρίνεια, η κοινωνικότητα, η αποφασιστικότητα, η δικαιοσύνη, το θάρρος, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίδειξη ενδιαφέροντος για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν και την προαγωγή του "συμφέροντος" του σχολείου και των μαθητών. Επιπλέον, αναφέρονται περιπτώσεις προτίμησης σε υποψηφιότητες κοριτσιών, διότι αυτές οι υποψηφιότητες ήταν ελάχιστες, και με την επιλογή τους προωθούνταν η αντιπροσώπευση του γυναικείου φύλου στα μαθητικά συμβούλια.

Οι λόγοι υποβολής της υποψηφιότητας αναφέρονται από δύο μαθητές και στη μια περίπτωση αφορά στην αποτροπή ενδεχόμενης κατάληψης του σχολείου για ασήμαντους

λόγους μέσω της συμμετοχής στο μαθητικό συμβούλιο και στη δεύτερη περίπτωση γίνεται αναφορά στην "εκμετάλλευση" των προβλεπόμενων συνεδριάσεων των μαθητικών συμβουλίων από τα επίδοξα μέλη τους για τη δικαιολογημένη απομάκρυνσή τους από τη σχολική τάξη σε ώρες μαθημάτων. Αναφέρεται ακόμη και μια περίπτωση νοθείας σε μαθητικές εκλογές, προκειμένου να επιτευχθεί η εκλογή σε μαθητικό συμβούλιο. Ανησυχητική είναι η στάση μέρους του εκλογικού σώματος για την περίπτωση – μεμονωμένης - νόθευσης του εκλογικού αποτελέσματος που δεν την θεωρεί θέμα σημαντικό και "δικαιολογεί" ακόμη και τη χρήση αθέμιτων μέσων για την επίτευξη της εκλογής κάποιων.

Οι λόγοι που οι μαθητές αιτούνταν συνέλευση πανθομολογείται από τους μαθητές ότι ήταν η οργάνωση των εκδρομών, ενώ πολλές φορές η συνέλευση δεν επιτελούσε το ρόλο της για συζήτηση σοβαρών θεμάτων μεταξύ των μαθητών.

Επιπλέον μόνιμο ενδιαφέρον του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου, σύμφωνα με δηλώσεις των μαθητών ήταν η πραγματοποίηση καταλήψεων που τις περισσότερες φορές λάμβαναν χώρα για ασήμαντους λόγους ή από συνήθεια. Σημειώνεται ότι όλες οι αποφάσεις καταλήψεων ήταν πανθομολογούμενες - ακόμη κι αν οι μαθητές ενδόμυχα διαφωνούσαν με την πραγματοποίησή τους -, γιατί χάνονταν διδακτικές ώρες.

Αναφέρεται μια περίπτωση, όπου οι "πρωτεργάτες" της κατάληψης επιζητούσαν τις υπογραφές των συμμαθητών τους τυπικά για τη συναίνεσή τους στην πραγματοποίηση της κατάληψης, ουσιαστικά όμως για την ανεύρεση "συνυπεύθυνων" στο χώρο της κατάληψης για ενδεχόμενες φθορές στο χώρο του σχολείου.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις καταδεικνύουν πως, αν και οι μαθητές επιλέγουν ως εκπροσώπους τους άτομα υπεύθυνα, ειλικρινή που προτάσσουν το συλλογικό συμφέρον του σχολείου, τελικά τα άτομα που τους εκπροσωπούν εκδηλώνουν συχνά "πολιτικά" ήθη στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας που είναι αποτέλεσμα προσωπικών ιδιοτελών επιδιώξεων που αντιστρατεύονται τόσο το συμφέρον του σχολείου όσο και των συμμαθητών τους και δεν εμφορούνται από δημοκρατικές αρχές και αξίες, όπως τις αξίες της εμπιστοσύνης, της ειλικρίνειας και της ακεραιότητας. Οι αξίες αυτές ωστόσο είναι εφικτό να προαχθούν στα σχολεία, όπως κατέδειξαν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία της Αυστραλίας, όπου διαπιστώθηκε πως μέσω της χρήσης δημοκρατικών πρακτικών από τους διευθυντές, για παράδειγμα της συμμετοχικής λήψης των αποφάσεων και της διαμοιρασμένης ηγεσίας στα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς και μαθητές, προήχθησαν οι αξίες της εμπιστοσύνης, της ειλικρίνειας και της ακεραιότητας, (Mulford,ό.π.).

Η θετική επίδραση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες ως προς την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης και του κοινωνικού ενδιαφέροντος των μαθητών (Παπαδιαμαντάκη, 2012), με στόχο τη συμβολή τους στην κοινωνική ευημερία (Aspin, 2007) δεν φαίνεται να ισχύει στα σχολεία που ήταν μαθητές οι συνεντευξιαζόμενοι, αφού οι μαθητές που συμμετείχαν στα συλλογικά όργανα του σχολείου στόχευαν με την εκλογή τους σε ίδιον όφελος. Κι αυτό, γιατί στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας οι μαθητές του ελληνικού σχολείου δεν βιώνουν ουσιαστικά στην πράξη ρόλους που ευνοούν την ενδυνάμωση δημοκρατικών συλλογικών αξιών, όπως η αξιοπιστία, η εμπιστοσύνη, η συνεργατική διάθεση, η οργανωτική συνοχή που αποτελεί απότοκο της κατανεμημένης και συνεργατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως έδειξε έρευνα των Leithwood, Harris και Hopkins (ό.π.). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία μόνο στη βάση της δημοκρατικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι η προσωπική τους ευημερία είναι άρρηκτα δεμένη με την ευημερία των άλλων, μαθαίνουν να "υποτάσσουν" την εγωκεντρική ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών στο κοινό καλό, στην ευόδωση του συνόλου και της ομάδας (Seefeldt, & Barbour, 1998; Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993; Παπαναούμ-Τζίκα, 1989).

Η παραπάνω πολιτική συμπεριφορά κάποιων μαθητών στα πλαίσια του σχολείου, που σχετίζονται με την περίπτωση νόθευσης του εκλογικού αποτελέσματος, τους ασήμαντους λόγους σύγκλησης των συνελεύσεων και τους εξίσου ασήμαντους λόγους πραγματοποίησης των καταλήψεων, "δικαιολογούν" την αδιαφορία μέρους του εκλογικού μαθητικού σώματος για τη διαδικασία των μαθητικών εκλογών τόσο για την υποβολή υποψηφιότητας όσο και για την τελική ανάδειξη των αντιπροσώπων των μαθητών. Το συμπέρασμα σχετικά με την έλλειψη δημοκρατικού ήθους από την πλευρά κάποιων μαθητών συνάδει με τα πολλαπλά προβλήματα που συναντάει κανείς στις σύγχρονες δημοκρατίες και συνιστούν εκφάνσεις έλλειψης της δημοκρατικότητας στην πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα, που διαφαίνονται μέσω της άσκησης έντονης κριτικής σε υφιστάμενους πολιτικούς θεσμούς, της ύπαρξης αιτημάτων για την πραγμάτωση της ισότητας και διαμαρτυριών για την αλληλεξάρτηση πολιτικών και οικονομικών κύκλων και τη συνακόλουθη κρίση της ιδιότητας του πολίτη (Council of Europe στο Μπέστιας, 2019). Επιπλέον η διαφαινόμενη αποστασιοποίηση και αδιαφορία μέρους του εκλογικού σώματος για τις "πολιτικές" διαδικασίες στο χώρο του σχολείου ενδέχεται να οδηγήσει σε α- πολιτικοποίηση τελικά στο χώρο της κοινωνίας, κάτι που συμφωνεί με θεωρητικές προσεγγίσεις που επισημαίνουν ότι οι μαθητές που έχουν αναπτύξει υψηλό

αίσθημα συνείδησης της ιδιότητας του πολίτη διακρίνονται για την αυξημένη συμμετοχή τους σε πολιτικές δράσεις ως ενήλικοι (Kerr, Lines, Blenkinsop & Schagen, 2003).

Οι μαθητές, κατά τις δηλώσεις όλων, έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με μαθητές που κατάγονται από άλλη χώρα, αφού τα παιδιά αυτά είναι συμμαθητές τους από το δημοτικό. Αναφέρονται ωστόσο και περιπτώσεις παιδιών που εγκαταστάθηκαν πρόσφατα στην Ελλάδα κι έχουν γίνει αποδεκτά από τους μαθητές του σχολείου. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε μια περίπτωση, όπου υπήρχε "διάχυτη περιέργεια" μεταξύ παλιών και καινούργιων μαθητών - ξένης καταγωγής -, η οποία ωστόσο με το πέρασμα του χρόνου μειώθηκε. Με δεδομένο ότι οι σημερινοί μαθητές ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και συναναστρέφονται παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από μικρή ηλικία ακόμη και στο χώρο του σχολείου φαίνεται ότι έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας σχολικής κοινότητας που προάγει τη διαφορετικότητα. Η συμπεριφορά των μαθητών που περιγράφεται παραπάνω φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με θεωρητικά δεδομένα που επισημαίνουν ότι στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες ο αξιακός συσχετισμός που υφίσταται (Dunlop, ό.π.) μπορεί να μετατρέψει τις σχολικές μονάδες σε χώρους αμφισβήτησης και σύγκρουσης, όπου εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές με διαφορετικές αξίες επιδιώκουν να κυριαρχήσουν στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Woolley, 2013).

Υπήρξε τέλος αναφορά για μεμονωμένες περιπτώσεις κοινωνικού ρατσισμού που αφορούσαν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά μαθητών ως προς την εμφάνιση και την "ωριμότητα".

Οι δηλώσεις των μαθητών για την πολιτική συμπεριφορά τους στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας δείχνουν ότι οι μαθητικές πρακτικές δεν ενέχουν στοιχεία δημοκρατικότητας. Αν και επιλέγουν κατά κοινή ομολογία ως εκπροσώπους τους στα μαθητικά συμβούλια άτομα που διακατέχονται από τις ηθικές αξίες της υπευθυνότητας, της ειλικρίνειας και της ακεραιότητας, τελικά οι εκπρόσωποί τους αποδεικνύονται ανεύθυνοι, ανειλικρινείς και αναξιόπιστοι, εκδηλώνουν ιδιοτελή κίνητρα για την ενεργό συμμετοχή τους στα μαθητικά συμβούλια, εκμεταλλευόμενοι το δικαίωμα του «εκλέγεσθαι», επιδίδονται σε πράξεις που αντιστρατεύονται όχι μόνο το κοινό συμφέρον των συμμαθητών τους αλλά και την αξία της δικαιοσύνης, προκειμένου να εξασφαλίσουν την εκλογή τους. Το δικαίωμα των συνελεύσεων εξαντλείται σε συζητήσεις για την πραγματοποίηση των εκδρομών και των καταλήψεων, που σημειώνεται ότι είναι τα θέματα για τα οποία αναγνωρίζεται κυρίως από το σχολείο ο ρόλος των μαθητικών συμβουλίων. Το μόνο ελπιδοφόρο μήνυμα δημοκρατικής συμπεριφοράς από τους μαθητές έγκειται στο σεβασμό της διαφορετικότητας απέναντι σε

μαθητές, που προέρχονται από άλλη χώρα, κάτι που οφείλεται, όπως δηλώνουν οι συνεντευξιαζόμενοι στην καθημερινή συναναστροφή μαζί τους από τη μικρή ηλικία. Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις συνάδουν με τις απόψεις του J.S.Mill και στη συνέχεια του Dewey, σύμφωνα με τις οποίες η Δημοκρατία δεν περιορίζεται στην πολιτική, αλλά διαπερνά όλη τη ζωή. Οι αξίες πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας και να συμπεριλαμβάνονται σε κάθε δραστηριότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να αφομοιωθούν από τους μαθητές. Η Δημοκρατία είναι ένας τρόπος ζωής, ο οποίος πρέπει να στηρίζεται στην επικοινωνία και τις αμοιβαίες εμπειρίες (Χαχτηγεωργίου, 2000).

6.4 4^ο ΕΡΩΤΗΜΑ: Προτάσεις των μαθητών για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου

Στο παρόν ερώτημα παρουσιάζονται οι προτάσεις των συνεντευξιαζόμενων – μαθητών για τη συγκρότηση ενός δημοκρατικού σχολείου. Τα σχολεία υπάρχουν για τους μαθητές, προκειμένου να διαπλασθούν ως υπεύθυνες και χειραφετημένες προσωπικότητες, για αυτό κι έχει σημασία να ακουστεί ο τρόπος που βιώνουν τη σχολική καθημερινότητα και ο τρόπος που προτείνουν τη βελτίωσή της.

Οι μαθητές επιθυμούν ο διευθυντής να εμπλέκει στις αποφάσεις για τα ζητήματα του σχολείου τα μαθητικά συμβούλια. Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν θα αφορά μόνον τα θέματα των εκδρομών ή των καταλήψεων, αλλά προτείνεται ακόμη και η εκπροσώπηση των μαθητών σε όλες τις συνεδριάσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών, προκειμένου το σχολείο να προωθεί στην πράξη τις δημοκρατικές αξίες. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί καταδεικνύουν πως η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και δημοκρατίας είναι αιτιώδης. Μάλιστα ο βαθμός συσχέτισής τους είναι τόσο υψηλός, αφού όσο αυξάνεται η ενεργός συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαχείριση της ηγεσίας τόσο αυξάνονται και οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Gleaser, Ponzetto & Shleifer, 2007). Η σχολική διοίκηση δηλαδή πρέπει να είναι απαλλαγμένη από τις αυστηρές ιεραρχικές δομές, να έχει συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της λειτουργίας των bottom-up συστημάτων διακυβέρνησης (Danoff, 2010), να επιτρέπει και να ενθαρρύνει την κριτική που αφορά στον εκδημοκρατισμό της σχολικής μονάδας (Παπαδιαμαντάκη, 2012). Η ενδυνάμωση επίσης δημοκρατικών συλλογικών αξιών τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές, όπως η αξιοπιστία, η εμπιστοσύνη, η συνεργατική διάθεση, η οργανωτική συνοχή υπήρξε απότοκο της

κατανεμημένης και συνεργατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας έδειξε έρευνα των Leithwood, Harris και Hopkins το 2008.

Προτείνεται η εμπλοκή τους ιδιαίτερα στις συνεδριάσεις για την παραβατική συμπεριφορά μαθητών, αφού ενδέχεται οι συμμαθητές να παρουσιάσουν πτυχές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς ενός μαθητή, άγνωστες στο σύλλογο των εκπαιδευτικών. Το μαθητικό συμβούλιο θα μπορούσε να τοποθετηθεί απέναντι στο συμβάν, να λειτουργήσει επανορθωτικά, συνειρίζοντας τους μαθητές που εκδήλωσαν παραβατική συμπεριφορά, πρόταση που συμφωνεί με τις θεωρητικές προσεγγίσεις, όπου επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση που προωθεί τη δημοκρατική συμμετοχή του μαθητή στη σχολική ζωή δύναται να χρησιμοποιεί ήπιες μορφές τιμωρίας - στις οποίες μάλιστα μπορεί να υπάρξει διαμεσολάβηση των συνομηλίκων για την αποκατάσταση της δικαιοσύνης- (Harber & Mncube, ό.π.)

Επιπλέον το σχολείο, δηλώνουν οι μαθητές, στοχεύοντας στην προώθηση της συμμετοχικότητας των μαθητών μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών μέσω του διαλόγου στη μαθητική διαδικασία, στις σχολικές δραστηριότητες ακόμη και στην κοινωνική –πολιτική ζωή του τόπου τους. Η παραπάνω πρόταση των μαθητών συνάδει με τις θεωρητικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες μέσω της δημοκρατικής εκπαίδευσης ο μαθητής δύναται να συμμετέχει στους κοινωνικούς θεσμούς στηριζόμενος σε πολιτικούς, ηθικούς και δημοκρατικούς κανόνες και να μετατρέπεται τελικά ο ίδιος σε φορέα των δημοκρατικών αξιών (Aspin & Chapman, 1994).

Ο διευθυντής με τους μαθητές, σύμφωνα με τους συνεντευξιαζόμενους, πρέπει να είναι φιλικός, να τους εμπνέει εμπιστοσύνη, να διαθέτει τη διαπροσωπική ικανότητα, για να μπορεί να προσεγγίσει τους μαθητές, να είναι ένας άνθρωπος συναισθηματικά ευφυής, για να συμμεριστεί τις αγωνίες τους και να προσπαθεί σε κάθε περίπτωση να τους βοηθήσει και να τους συμβουλευτεί. Ο διευθυντής κατά τα λεγόμενα ενός συνεντευξιαζόμενου “ οφείλει να νοιάζεται και να στηρίζει τους μαθητές του, γιατί ένα σχολείο χωρίς μαθητές, παύει να είναι σχολείο.” Ως υπεύθυνος της διοίκησης του σχολείου πρέπει να εφαρμόζει στην πράξη τις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας, αφού είναι ο επικεφαλής του σχολείου και αυτός που εγκρίνει τελικά τις αποφάσεις. Με το παράδειγμά του οφείλει να γαλουχήσει τους μαθητές με τις αρχές του σεβασμού, του αλληλοσεβασμού, της συνέπειας και της υπευθυνότητας.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής οφείλει, διατηρώντας μια καλή σχέση μαζί τους, να τους στηρίζει και να τους συμπαραστέκεται σε πιθανά προβλήματα που

αντιμετωπίζουν είτε σε προσωπικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο. Ο διευθυντής κατά τα λεγόμενα ενός συνεντευξιαζόμενου «είναι το άλφα και το ωμέγα του σχολείου, η αρχή και το τέλος, ο άνθρωπος που "τρέχει" για όλους και για όλα».

Οι μαθητές προτείνουν επίσης τη συνεργασία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών, ώστε να προσεγγιστεί με τον πιο κατάλληλο τρόπο ο μαθητής, με στόχο τη βελτίωσή του.

Η διεύθυνση πρέπει να επιτελεί το ρόλο της, που συνίσταται στη διοίκηση του σχολείου, στην κατάλληλη διαχείριση του προσωπικού και των μαθητών, να δύναται να επιβάλλει την τάξη στην καθημερινότητα του σχολείου, να χαίρει της εκτίμησης και του σεβασμού των μαθητών, να δρα ως καταλύτης στις μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών σχέσεις.

Οι προτάσεις των μαθητών συνάδουν με ανάλογα συμπεράσματα της έρευνας του Μαργαριτόπουλου (ό.π.), η οποία εστιάζοντας στις απόψεις των διευθυντών για την ηγεσία, συμπεραίνει πως ο διευθυντής-ηγέτης είναι αυτός που παίζει τον κύριο ρόλο στην προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας μέσα από τις σχέσεις σεβασμού κι εμπιστοσύνης που αναπτύσσει με τα μέλη της ομάδας του, της ενίσχυσης της συμμετοχής τους στη λήψη των αποφάσεων, της εκχώρησης αρμοδιοτήτων και της κατανομής ευθυνών, της συναισθηματικής υποστήριξης κι εμπύχωσης που παρέχει στα μέλη της ομάδας του, της προώθησης της συνεργατικής δράσης. Η έρευνα καταλήγει στην αναγκαιότητα «της δέσμευσης του δημοκρατικού διευθυντή-ηγέτη σε ηθικά ιδεώδη, ανθρωπιστικές αξίες και δημοκρατικές αρχές, όπως αντανακλώνται αυτά στην άσκηση του ηγετικού του έργου».

Οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν οι συνεντευξιαζόμενοι, μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές, ενδυναμώνοντας την επικοινωνία μαζί τους, που ξεκινά από τη σωστή συνεργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, την επίδειξη ενδιαφέροντος, υπομονής και κατανόησης σε τυχόν προβλήματά τους. Η μεγάλη διαφορά ηλικίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και συνακόλουθα στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι προτάσεις των μαθητών για ενίσχυση του διαλόγου και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας συμφωνεί με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στον καθοριστικό ρόλο που ασκεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προκειμένου να βιώσουν οι μαθητές τη δημοκρατία μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, ό.π.). Μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σύμφωνα με την Καζέλα, (ό.π.) εμπλέκονται οι μαθητές σε

διαδικασίες διαμαθητικής επικοινωνίας, παρουσιάζουν εμπειρίες κι εκφράζουν ιδέες, συζητούν, επιχειρηματολογούν, διαφωνούν, αντιπαρατίθενται και τελικά συνθέτουν, καταλήγουν σε κοινή λύση των αναδυόμενων προβλημάτων, αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοβοηθούνται, αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της ατομικής και συλλογικής ευθύνης.

Οι μαθητές προτείνουν τη σύνταξη γραπτού σχολικού κανονισμού που θα προκύπτει κατόπιν διαλόγου της διεύθυνσης και του συλλόγου των εκπαιδευτικών με τα μαθητικά συμβούλια, προκειμένου να γνωρίζουν οι μαθητές με σαφήνεια τους κανόνες που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά τους. Αναφέρεται η πιθανή πρόβλεψη ποινών από το σχολικό κανονισμό σε περίπτωση μη τήρησής του. Οι προτάσεις των μαθητών συνάδουν με τη βιβλιογραφία που επισημαίνει πως η σχολική διοίκηση πρέπει να εκφράζει και να διατυπώνει με ευκρίνεια το πλαίσιο των αξιών που προωθεί και να καθορίζει με σαφήνεια το όραμα για την εκπαίδευση και τις αξίες, ενώ παράλληλα οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή πρέπει να εφαρμόζονται από όλους (Harber & Davies, 1997). Επισημαίνεται συνεπώς για την προώθηση των δημοκρατικών αξιών στο σχολείο η σημασία εφαρμογής των συμμετοχικών και συνεργατικών μοντέλων ηγεσίας, καθώς με τον τρόπο αυτό οι δημοκρατικές αξίες υιοθετούνται στη σχολική ζωή ως αποτέλεσμα ελεύθερης βούλησης και συναίνεσης των μελών της σχολικής κοινότητας και δεν επιβάλλονται άνωθεν. (Haydon, 2007).

Η συμμετοχή των γονέων προτείνεται από τους μαθητές να περιορίζεται σε ρόλο βοηθητικό σε οικονομικά θέματα του σχολείου, χωρίς να επεμβαίνουν σε σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, αφού δεν είναι άμεσα παρόντες στη ζωή του σχολείου. Υπάρχει ωστόσο η πρόταση για εμπλοκή των γονέων στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στο βαθμό που θα λειτουργήσουν επικουρικά προς τους εκπαιδευτικούς για τη γνώση της προσωπικότητας των μαθητών. Η πρόταση των μαθητών για τον περιορισμένο ρόλο των γονέων στα ζητήματα του σχολείου αντιβαίνει στη θεωρητική προσέγγιση του μοντέλου της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας που προωθεί την ενεργή συμμετοχή τόσο της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών, των μαθητών όσο και των γονέων για την προαγωγή των δημοκρατικών αξιών και αρχών, (Woods,ό.π.), ενώ παράλληλα προτείνεται να υπάρξει μέσω της αξιολόγησης από γονείς και μαθητές των μεθόδων μάθησης, που έχουν εφαρμοστεί, μερική παρέμβασή τους στις μεθόδους μάθησης (Harber & Mncube, ό.π.). Ο προβληματισμός ωστόσο των μαθητών για έναν πιο διευρυμένο και αναβαθμισμένο ρόλο του συλλόγου γονέων συμπίπτει με τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρέμβαση των γονέων στα σχολικά ζητήματα, σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διαφέρουν ωστόσο ως προς την αιτία του προβληματισμού τους που στην πρώτη

περίπτωση οι μαθητές αμφισβητούν την έγκυρη παρέμβαση των γονέων λόγω της μη καθημερινής και επιπλέον έμμεσης παρουσίας τους στο σχολείο ενώ στη δεύτερη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για την παρέμβαση των γονέων λόγω του πιθανού διαφορετικού αξιακού κώδικα των γονέων σε σχέση με τις αξίες που θέλει να προάγει το σχολείο (Wooley,2013).

Υπάρχει η πεποίθηση από κάποιους μαθητές, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, ότι το σχολείο είναι ήδη δημοκρατικό γι' αυτό και δεν χρειάζεται περαιτέρω εκδημοκρατισμό, καθώς ταυτίζουν κι εξαντλούν τα στοιχεία επαρκούς δημοκρατικότητας στο σχολείο με το δικαίωμα εκλογής των αντιπροσώπων τους και τη συμμετοχή τους στα θεσμοθετημένα μαθητικά συμβούλια.

Για κάποιους μαθητές η αναγνώριση περισσότερων δικαιωμάτων στους μαθητές ενδεχομένως θα μπορούσε να αποβεί σε "βάρος" του συλλόγου των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα αποδίδεται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην κρίση των εκπαιδευτικών λόγω των ακαδημαϊκών τους γνώσεων και της εμπειρίας τους. Οι συγκεκριμένες απόψεις των μαθητών έρχονται σε αντίθεση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που πρεσβεύουν πως η δημοκρατική πρακτική συνδέεται με την έννοια της ανθρώπινης ύπαρξης ως κοινωνικού όντος και επιδιώκει μέσω της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων και της ελεύθερης συναινετικής δράσης αλληλοσεβασμό, υποστήριξη και αυτοπεποίθηση, για να δύναται να προωθείται το κοινό συμφέρον (Moos 2008). Κύρια αποστολή άλλωστε της εκπαίδευσης είναι η σφυρηλάτηση του δημοκρατικού και ηθικού αισθήματος των μαθητών - προϋπόθεση για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους- γι' αυτό το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τον μαθητή να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές σχέσεις του με τρόπους που προάγουν την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την ανοχή στη διαφορετικότητα, τη διαπροσωπική κατανόηση, τη διαπολιτισμική ικανότητα και την υπεύθυνη κρίση (Aspin, 2007). Ο Brown, (ό.π.) επισημαίνει πως όταν οι μαθητές εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα πλαίσια της ενσωμάτωσης των δημοκρατικών αξιών στη σχολική κοινότητα , βελτιώνονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Οι παραπάνω απόψεις των μαθητών έρχονται επίσης σε αντίθεση και με έρευνα (Harber, 1993), όπου επισημαίνεται ότι οι δημοκρατικές πρακτικές , όπως η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ο αλληλοσεβασμός μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζουν θετικά την επικοινωνία μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών, αυξάνουν την εμπιστοσύνη μεταξύ τους, ενώ παράλληλα μειώνουν τα φαινόμενα παραβατικότητας. Σε άλλες έρευνες βρέθηκε επίσης να υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην κατανομή ευθυνών σε μαθητές και την καλύτερη

συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την ενεργό παρουσία τους και τη μειωμένη παραβατική συμπεριφορά (Rutter, Maughn, Mortimore & Quston, 1979).

Από την παραπάνω συζήτηση γίνεται κατανοητό πως αίτημα των μαθητών για τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό του σύγχρονου ελληνικού σχολείου είναι η ενίσχυση της επικοινωνίας, του διαλόγου, της συνεργασίας τόσο στη μαθητική διαδικασία όσο και στον τρόπο λήψης των αποφάσεων για τα σχολικά ζητήματα. Προτείνεται λοιπόν από τους μαθητές η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και στον τρόπο λήψης των αποφάσεων, η συμμετοχή των μαθητικών συμβουλίων σε όλες τις συνεδριάσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Μέχρι σήμερα αναγνωρίζεται ο ρόλος τους στις αποφάσεις κυρίως για τις εκδρομές, τις καταλήψεις και την κάλυψη των χαμένων διδακτικών ωρών λόγω κατάληψης. Επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε αποφάσεις διαχείρισης της παραβατικής συμπεριφοράς των συμμαθητών τους και σε αποφάσεις κατάρτισης του σχολικού κανονισμού. Την αναγκαιότητα περαιτέρω εκδημοκρατισμού του σχολείου αντιτείνουν μαθητές που θεωρούν πως το σχολείο είναι ήδη δημοκρατικό, εφόσον είναι δυνατή η συμμετοχή των μαθητών στα θεσμοθετημένα μαθητικά συμβούλια μέσω της εκλογής των αντιπροσώπων τους. Ο Διευθυντής διαθέτοντας τη διαπροσωπική ικανότητα οφείλει να στέκεται συμπαραστάτης σε ενδεχόμενα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές κι εκπαιδευτικοί εντός κι εκτός του χώρου του σχολείου. Ο Διευθυντής είναι αυτός που πρέπει να λειτουργεί ως καταλύτης στις μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών σχέσεις, να μπορεί να διαχειρίζεται θέματα της σχολικής καθημερινότητας. Οι μαθητές επιφυλάσονται απέναντι σε ένα διευρυμένο ρόλο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, αφού οι γονείς δεν βιώνουν την καθημερινότητα του σχολείου άμεσα και ως εκ τούτου δεν γνωρίζουν τη σχολική ζωή εκ των έσω, για να μπορούν να παρεμβαίνουν σε θέματα εκπαιδευτικής φύσεως ή σχέσεων αφενός μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και αφετέρου μεταξύ μαθητών. Οι απόψεις των μαθητών συνηγορούν σε έναν επικουρικό ρόλο των γονέων σε θέματα κυρίως οικονομικά ή βελτίωσης του χώρου του σχολείου.

Οι παραπάνω προτάσεις των μαθητών για την προαγωγή της Δημοκρατίας στο ελληνικό σχολείο συντείνουν με τη θεωρητική προσέγγιση της Δημοκρατικής μορφής διαχείρισης της εξουσίας που πρεσβεύει πως η έννοια της Δημοκρατίας θα πρέπει να διαπερνά τις σχέσεις των υποκειμένων της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, τον τρόπο λήψης των αποφάσεων και τις μεθόδους διδασκαλίας. Οι παραπάνω πρακτικές θα πρέπει να προάγουν τις αξίες του σεβασμού, της ελευθερίας, στη σκέψη και την έκφραση, της αλληλεγγύης και της συνεργατικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε εξετάζοντας τις αντιλήψεις αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - ηλικίας 18-19 ετών - να διερευνηθεί αν τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο ενέχουν στοιχεία που συνάδουν με τα γνωρίσματα της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, αναζητήθηκαν πρακτικές που δύναται να ακολουθεί το σχολείο για την προαγωγή των δημοκρατικών αξιών στη σχολική κοινότητα, επιχειρήθηκε να αναλυθεί η πολιτική συμπεριφορά των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου, για να διαπιστωθεί αν οι δημοκρατικές αξίες διέπουν την πολιτική τους συμπεριφορά και έγινε προσπάθεια να καταταθούν οι προτάσεις των συνεντευξιαζόμενων για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας φαίνεται ότι η ηγεσία του ελληνικού σχολείου απέχει από το μοντέλο της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι συχνά διοικητικός κα διαχειριστικός. Ο διευθυντής είναι αυτός που εκπληρώνει τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις του σχολείου, διαχειρίζεται ικανοποιητικά την καθημερινότητα του σχολείου και είναι αυτός που επιβάλλει τη μαθητική πειθαρχία.

Διαφαίνεται ένας διαμοιρασμός ηγετικού ρόλου στον υποδιευθυντή και τους εκπαιδευτικούς ως προς την προσέγγιση των μαθητών. Ουσιαστικά ωστόσο δεν προωθείται διαμοιρασμός ηγεσίας στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, αφού οι συνεδριάσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών είναι συχνά ολιγόλεπτης διάρκειας, τα μαθητικά συμβούλια δεν συμμετέχουν συνήθως σε συνεδριάσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών και δεν μετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, οι αποφάσεις των μαθητικών συμβουλίων περιορίζονται σε αποφάσεις για τις εκδρομές και τις καταλήψεις, ενώ περιορισμένος είναι παράλληλα και ο ρόλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων που συνίσταται σε ρόλο βοηθητικό και οικονομικό. Ως εκ τούτου η έλλειψη διαμοιρασμού ευθυνών και ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο συνιστά παράγοντα ανασταλτικό στην ανάπτυξη της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Η προώθηση της δημιουργικότητας, η προαγωγή της διαφορετικότητας και ο σεβασμός των δικαιωμάτων των μαθητών σε σχέση με την πραγματοποίηση των μαθητικών συνελεύσεων στα πλαίσια του σχολείου που υφίστανται σε κάποια σχολεία αποτελεί ελπιδοφόρο μήνυμα για τον μελλοντικό μετασχηματισμό της ελληνικής εκπαιδευτικής ηγεσίας σε δημοκρατική.

Η πολιτική ωστόσο συμπεριφορά των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας – με την έννοια της αλληλεπίδρασής τους στα πλαίσια ενός συνόλου – καταδεικνύει ότι οι πράξεις των μαθητών δεν εμφορούνται από δημοκρατικές αρχές και αξίες, όπως της εμπιστοσύνης, της ειλικρίνειας και της ακεραιότητας, κάτι που πιθανότατα μπορεί να αναχθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές στα πλαίσια του σχολείου δεν βιώνουν στην πράξη ρόλους που ευνοούν την ενδυνάμωση δημοκρατικών συλλογικών αξιών, όπως η αξιοπιστία, η εμπιστοσύνη, η συνεργατική διάθεση, η οργανωτική συνοχή, που αποτελεί απότοκο της κατανομημένης και συνεργατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας (Leithwood, Harris και Hopkins, ό.π.).

Το ανησυχητικό συμπέρασμα της έλλειψης ειλικρίνειας, της έλλειψης ακεραιότητας κι εμπιστοσύνης, που διαφαίνεται στις πράξεις μαθητών που συμμετέχουν στα συλλογικά μαθητικά όργανα, είναι ότι οδηγούνται κάποιοι μαθητές στην αποστασιοποίησή τους σε σχέση με τις δημοκρατικές διαδικασίες στα πλαίσια του σχολείου ή στην ελλιπή δράση τους και στην αδιαφορία για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Η παραπάνω στάση μπορεί πιθανότατα να οδηγήσει σε φαινόμενα κρίσης της ιδιότητας του πολίτη ή στην α-πολιτικοποίηση, φαινόμενα που συναντάμε στις σύγχρονες δημοκρατίες.

Αίτημα των μαθητών για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου συνιστά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η ενίσχυση του διαλόγου σε όλες της εκφάνσεις της σχολικής ζωής, τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και μεταξύ διευθυντή κι εκπαιδευτικών, η συνεχής συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις των συλλόγων των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε όλα τα σχολικά ζητήματα. Άλλωστε, η ιδέα κατανομής της εξουσίας είναι στοιχείο που προσελκύει τους μαθητές άμεσα (Trafford, 2003). Εγχείρημα που συναντάει πολλές δυσκολίες στην υλοποίησή του και στην πραγματοποίησή του, αλλά συνιστά αναγκαία προϋπόθεση, για να υπάρξει αληθινή δημοκρατία στο σχολείο. Ο Woods (2005) αναφέρει χαρακτηριστικά, « χωρίς αληθινή κατανομή της εξουσίας στο σχολείο δεν υπάρχει δημοκρατία στο σχολείο».

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν μόνο ενδείξεις για τα γνωρίσματα της ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο και για τις πρακτικές που ακολουθούνται για την προαγωγή των δημοκρατικών αξιών και όχι εξακριβωμένα συμπεράσματα, διότι υπόκεινται ασφαλώς στους περιορισμούς της ποιοτικής έρευνας που έγκεινται στον περιορισμένο αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα, στην υποκειμενικότητα των στοιχείων που συλλέγονται από την οπτική γωνία των μαθητών, στοιχείο που, αν και έγινε προσπάθεια να μειωθεί το μέγεθός του με την επιλογή του δείγματος που αφορά σε αποφοίτους και δυνητικά αποστασιοποιημένους

συναισθηματικά από τη σχολική πραγματικότητα και ενδεχομένως πιο αντικειμενικούς παρατηρητές, δεν ήταν ωστόσο εφικτό να εξαλειφθεί. Επιπλέον, η υποκειμενικότητα των στοιχείων προκύπτει και από το γεγονός ότι η έρευνα εστιάζει μόνο στην κατάθεση της εμπειρίας των μαθητών και όχι στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας.

Οι μέχρι σήμερα έρευνες εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων διευθυντή και εκπαιδευτικών. Η θεωρητική ωστόσο προσέγγιση του μοντέλου της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας εστιάζει στην εμπλοκή μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντή και γονέων στα σχολικά ζητήματα, γι' αυτό θα πρέπει να διερευνηθούν οι απόψεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το υπό διερεύνηση θέμα.

Μελλοντικές έρευνες λοιπόν θα μπορούσαν να διερευνήσουν το θέμα με ένα μεγαλύτερο και ποικιλόμορφο δείγμα που θα περιλαμβάνει μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς, για να συγκεντρωθούν πιο αντιπροσωπευτικές πληροφορίες για τις μεθόδους που ακολουθούνται για την προαγωγή των δημοκρατικών αξιών στο ελληνικό σχολείο και τη διάχυσή τους στις μαθητικές πολιτικές - κοινωνικές πρακτικές, για να εξακριβωθεί αν τα χαρακτηριστικά της δημοκρατικής εκπαιδευτικής ηγεσίας δύνανται να υφίστανται στο ελληνικό συγκείμενο.

Επισημαίνεται ότι στη σύγχρονη πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα τα πολλά παραδείγματα έλλειψης δημοκρατίας, όπως η κατάχρηση της πολιτικής εξουσίας, η υποβάθμιση της λαϊκής κυριαρχίας, η κρίση της ιδιότητας του πολίτη, η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν στα δικαιώματα, στις ελευθερίες και στην κοινωνική δικαιοσύνη. Επιτακτική καθίσταται συνεπώς και η ανάγκη για τη συνακόλουθη αναζήτηση των μεθόδων μέσω των οποίων ο παραπάνω στόχος θα επιτευχθεί.

Η εκπαίδευση καλείται λοιπόν να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο σε σχέση με την καλλιέργεια και την προώθηση των δημοκρατικών αξιών – που με τη σειρά τους θα επηρεάσουν και θα διαμορφώσουν την ποιότητα της σύγχρονης δημοκρατίας -, όπως την άρση των πολιτισμικών συνόρων κι εμποδίων, την ισότιμη συμμετοχή στο διάλογο και τη δράση, την προώθηση των ιδανικών της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του σεβασμού και της συμμετοχής του πολίτη ως βασικής προϋπόθεσης για την επίτευξη μιας ουσιαστικής δημοκρατίας (Guttman, 1999).

Για τον Κ. Καστοριάδη η αυτονομία των ατόμων, η ρητή « αυτοθέσμιση» , που αποτελεί τη δυνατότητα που έχει ο καθένας να δημιουργήσει το νόημα της ζωής του είναι η πεμπουσία της δημοκρατικής κοινωνίας. Η δημοκρατία δεν είναι αποτέλεσμα κάποιων αυθόρμητων τάσεων της κοινωνίας ή κάποιων κοινωνικών και ιστορικών νόμων. Είναι αποτέλεσμα της πράξης των ανθρώπων, είναι ο πολιτισμός της πόλης και του Λόγου, είναι η ανώτατη αρετή εντός της κοινωνίας και ως τέτοια δημιουργεί νέες σημασίες, όπως η ελευθερία, η ισότητα, η ισονομία, η δικαιοσύνη (Οικονόμου, 2000: 28).

Οι μαθητές, συνεπώς, θα πρέπει να ασκούνται μέσα από την καθημερινή ζωή στη δημοκρατία διαμέσου της αυτοπειθαρχίας και αυτορρύθμισης, του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, της προώθησης της ιδέας του ενεργού πολίτη και της ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φραντζή & Δημοπούλου, 2014).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αειφόρο ελληνικό σχολείο (2015): *Διευρύνοντας τη δημοκρατία και τη συμμετοχή στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα. Ελληνική Εταιρεία Περιβάλλοντος και Πολιτισμού.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην
- Apple, M.W. (1993). *Εκπαίδευση κι Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Γιολλάσης, Γ. (2018). *Μοντέλα Διοίκησης στην Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, "Thesis", ΤΕΙ ΠΕΙΔΙΑ, Αθήνα
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. (1984). *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημόπουλος, Δ.& Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International journal of Educational Innovation*, vol.1, σ.19
- Ζαβλανός Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.
- Ίσαρη, Φ. , Πουρκός, Μ., (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας.[ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/5826>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων , Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα
- Λιόπας,Γ.(2019). *Εκπαιδευτική Ηγεσία στη Σύγχρονη Δευτεροβάθμια Ελληνική Εκπαίδευση. Πραγματικότητα-Επιδιώξεις-Προτάσεις Εμπειρική έρευνα σε γυμνάσια/λύκεια του Δήμου Αιγιάλειας*."Thesis", Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Μαργαριτόπουλος, Α. (2018). *Ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου στην προώθηση της ισότητας και της Δημοκρατίας στο σχολικό περιβάλλον*. Μεταπτυχιακή διατριβή, "Thesis", Παν/μιο Πατρών.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μελεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός
- Μπέστιας, Α. (2019). *Εκπαιδευτική ηγεσία και δημοκρατικές αξίες στο ελληνικό σχολείο: μια έρευνα σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας*. "Thesis", Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών .
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. «Αξιοποίηση» Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 107-122.
- Οικονόμου, Γ.Ν.(2000). Δημοκρατία, Φιλοσοφία και Τραγωδία κατά τον Κ. Καστοριάδη, στο *Νέα Κοινωνιολογία*, 31, σελ.28
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Εισαγωγή –αναζητώντας το Νέο Σχολείο: η ελληνική εκδοχή της Ευρωπαϊκής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Δ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής : Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σσ:15-50). Αθήνα: Επίκεντρο
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση Σχολείου - Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο. Κριτική Θεώρηση και Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) (επιμ.). *Η Διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Τάσεις κα Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη, σ.55-62.
- Πασιαρδής, Π., (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. και Κασουλίδης, Γ. (2005). Τα κακά νέα: Ο χρόνος πετά...Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου, Μια μελέτη περίπτωσης της Κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή σχολείου . *Επιστήμες της Αγωγής*, (4), 83-101.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης : Θεωρία και Πράξη*, Τέταρτη Έκδοση: Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία* , 99, 75-90

- Σαϊτής, Χ., Γσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, 83, 66-79
- Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στον χώρο της υγείας*. Αθήνα: Βήτα.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική Διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών
- Φραντζή, Α. & Δημοπούλου, Μ., Αειφόρο σχολείο: Μια σχολική κοινότητα μη βίας. Οδηγός Αειφόρου Ελληνικού Σχολείου. Αθήνα 2014, <http://www.aeiforosxoleio.gr/>
- Χαραλάμπους, Δ.Φ. (2007) «Μεταπολεμική και Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική. Από την ασυνέχεια στη συνέχεια» στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (επ. επ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2000). *Κείμενα Παιδείας: John Dewey*, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Χριστοδούλου, Α. (2012). *Παιδεία, Εκπαίδευση, Αξίες: Σημειωτική Προσέγγιση* Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Χρονοπούλου, Σ. (2012). *Μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση-Εμπειρική μελέτη*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. ΠΜΣ «Εκπαίδευση & πολιτισμός-Διοίκηση και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων» του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου. Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ. (2006). *Μάνατζμεντ. Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Interbooks.
- Abramson, P., & Inglehart, R. F. (1995). *Value changes in global perspective*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Allix, N., (2000). Transformational Leadership: Democratic or Despotic? *Educational Management & Administration*, Vol. 28 (No 1), pp. 7-20
- Aspin, D.N. (2007). The ontology of values and values education. In D.N. Aspin and J.D. Chapman (Eds.), *Values Education and Lifelong Learning: Principals, Policies, Programs* (pp. 27-47). New York: Springer
- Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (1994). *Ouality Schooling*. London: Cassell
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, 441- 462.
- Barth, R.S. (2001). *Teacher Leader*. *Phi Delta Kappan*, Vol. 82, 443-449
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Benett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham, UK: NCSL.
- Bertocci, D. I. (2009). *Leadership in Organizations: There is a Difference Between Leaders and Managers*. New York: University Press of America.
- Bolam, R. (1999). Educational administration, leadership and management: towards a research agenda. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter and P. Ribbins (Eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice* (pp.193-204). London: Paul Chapman Publishing
- Brown, D. (2007). A vision splendid? the national initiative in values education for Australian Schooling. In D.N. Aspin & J.D. Chapman (Eds.), *Values Education and Lifelong Learning: Principals, Policies, Programmes* (pp: 211-237). New York: Springer
- Brownlee, J.L., Scholes, L., Walker, S., & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: alignment of teachers personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education*, vol.59, 261 -273
- Burns, J.M., (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2019). *Principles of Educational Leadership & Management* (3rd ed.). SAGE Publications
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Camburn, E. & Han, S. W. (2009). Investigating connections between distributed leadership and instructional change. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different Perspectives* (pp 30-45). Dordrecht, Netherlands: Springer Press
- Crowther, F. Kaagan, S., Ferguson M. & Hann, L. (2002). *Developing Teacher Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Deming, W. (2002). *Out of the Crisis*. (2nd ed.). London: MIT Press
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Danoff, B. (2010). *Educating Democracy: Alexis De Toqueville and Leadership in America*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Domenici, G. & Moreti, G. (2011). *Leadership Educative e Autonomia Scolastica*. Roma: Armando
- Dimmock, C. (2003). Leadership in learning –centred schools: cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton and R. Smith (Eds.), *Leadership in Education* (pp. 3-22). London: Sage Publications

- Dimmock, C. & Walker, A.D. (2005). *Educational Leadership: Culture and Diversity*. London: Sage
- Dunlop, F. (1996). Democratic values and the foundations of political education. In J.M. Halstead & M.J. Taylor (Eds.), *Values in Education and education on values* (pp. 66-76). London: Falmer Press
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers*. Boulder: Westview Press.
- Garger, J. & Jacques, P. (2008). A levels approach to student perceptions of leadership. *International Journal of Educational Management*, vol.22 (No 3), 251-258
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiples intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gibb, C. A. (1954). *Handbook of social psychology*. Cambridge Mass: Addison Wesley.
- Glaeser, E., Ponzetto, G., & Shleifer, A. (2007). Why does democracy need education? *Journal of Economic Growth*, Vol. 12, 77-99
- Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (Eds.).(2010). *Educating for Democracy: Background Materials on Democratic Citizenship and Human Rights Education for Teachers*. Strasbourg. Council of Europe Publishing
- Gronn, P. (2003). *The New York Of Educational Leaders: Changing Leadership Practice In An Era of School Reform*. London: Paul Chapman Publishing
- Gross, S.J. & Shapiro, J.P. (2016). Introduction. In S. J. Gross & J.P. Shapiro (Eds.), *Democratic Ethical Educational Leadership: Reclaiming School Reform* (pp.1-14) New York: Routledge
- Gurr, D. , Drysdale, L.(2007). Models of successful principal leadership: Victorian Case studies. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change* (pp. 39-57). London: Springer
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2009). Distributed leadership in schools: does system policy make a difference? In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different Perspectives* (pp34-56). Dordrecht, Netherlands: Springer Press
- Hallinger, P. (2008). Methodologies for studying School leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April 2008
- Halstead, J.M. (1996). Liberal values and liberal education. In J.M. Halstead & M.J. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education on Values* (pp.15-30). London: Falmer Press
- Harber, C., (1993). Democratic management and school effectiveness in Africa: learning from Tanzania. *Compare*, Vol. 23 (No.3), 289-300
- Harber, C. & Davies, L. (1997). *School Management and School Effectiveness in Developing Countries*. London: Cassell

- Harber, C. & Mncube, V. (2012). *Education Democracy and Development: Does Education Contribute to Democratization in Developing Countries?* United Kingdom: Symposium Books
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, California: Corwin
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London and New York: RoutledgeFarmer, Taylor & Francis Group.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Hartley, M. & Huddleston, T. (2009). School – community – university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States. EDC/HRE Pack, Tool 5, (p. 8), Strasbourg: Council of Europe
- Haydon, G. (2007). *Values for educational leadership*. London: Sage
- Horner, M. (2003). Leadership theory reviewed. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership* (pp. 27-43). London: Paul Chapman
- Howe, B. R., & Covell, K. (2010). Miseducating children about their rights. *Education, citizenship and justice*, 5(2), 91-102.
- Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2007). *Educational Administration: Theory Research and Practice* (8th ed.). New York: Mc Graw- Hill
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S., & Schagen, I. (2003). *Citizenship and education at age 14. A summary of the international findings and preliminary results for England*. Slough, National Foundation for Educational Research & London, Department for Education and Employment.
- Keogh, T. & Tobin, B. (2001). *Postmodern leadership and the policy lexicon: from theory, proxy to practice*. In Paper for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Quebec.
- Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe, 443-447
- Kotter, J., (2001). What Leaders Really Do. *Harvard Business Review*, vol. 79 (No. 11), 85-98
- Kouzes, J., & Posner, B. (1996). Leadership Practices Inventory (LPI), A selfassessment and analysis. In S.A. Carless, A.J. Wearing, & L. Mann, A short measure of transformational leadership, *Journal of Business and Psychology*, 14(3).
- Lansdown, G. (2002). Human rights and education. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), *Learning Democracy and Citizenship. International Experiences*. Oxford: Symposium Books, 51-64
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In Murphy and K.S. Louis (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass.

- Leithwood, K. , Harris, A. , & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* vol. 28 (No.1), 221-258
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning* (1 edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood et al. (Eds.), *International handbook of educational administration* (785- 840). Netherlands: Kluwer Academic.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.). *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Leithwood, K. , Jantzi, D., & Steinbach, R., (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham: Open University Press.
- Lenz, C. (2011). The key role of education for sustainable democratic societies. In J. Huber & P. Mompoint – Gailard (Eds.), *Teacher Education for change: the theory Behind the council of Europe, Pestalozzi Programme* (pp. 17-24). Stanburg : Council of Europe Publications.
- Ling, L. & Stephenson J. (1998). Introduction and theoretical perspectives. In J. Stephenson, L. Ling, E. Burman, & M. Cooper (Eds.), *Values in Education* (pp: 3-19).London: Routledge
- Ling, L. (1998).Investigating values in education. In J. Stephenson, L. Ling, E. Burman, & M. Cooper (Eds.), *Values in Education* (pp: 20-31).London: Routledge
- MacBeath, J. & T. Townsend (2011). Preface. In J. MacBeath & T. Townsend (Eds.) *International Handbook of Leadership for Learning, Volume 25 (pp.vii-viii)*. London: Springer
- Marturano, A., & Gosling, J. (2008). Introduction. In A Marturano, &J. Gosling (Eds.), *Leadership. The key concepts* (pp.xxiii-xxvi). New York: Routledge
- Mazurkiewicz, G. (2011). Educational leadership with eyes and hearts wide open. In T. Townsend and J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership Learning, Volume 25* (pp. 1031 – 1045). London: Springer
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- McLaughlin, T.H., (1995). Public values, private values and educational responsibility. In J. Haldane, (Ed.), *Values, Education and Responsibility*. St Andrews, Centre for Philosophy and Public Affairs: University of St Andrews
- Moller, J. & Eggen, A. (2005). Team leadership in upper secondary education. *School Leadership and Management*, Vol. 25 (No.3), 331-347
- Mompoint - Gailard, P. (2011). “ Savoirs” and values vs theme: transversal components of teaching for strengthening democratic societies. In J. Huber & P. Mompoint - Gailard (Eds.), *Teacher Education for Change : the theory Behind the Council of Europe, Pestalozzi Programme* (pp. 37-46) Strasbourg: Council of Europe Publications.

- Moos, L. (2008). School leadership for “democratic” building. Fundamental beliefs or critical reflection? *School Leadership and Management*, Vol. 28 (No.3), 229-24
- Moos, L., Krejsler, J. & Kofod, K. (2008). Successful principals: telling or selling? On the importance of context for School leadership. *International Journal of Leadership in Education* vol. 11 (No 4), 341-352
- Moos, L., Krejsler, J. & Kofod, & Jensen, B.B. (2005). Successful School principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, vol. 43 (No. 6), 563-572
- Morrison, K .R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School – centered Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Moyles, J. (2006). *Effective Leadership and Management in the early Years*. London: Open University Press.
- Mulford, B. (2007). Successful school principalship in Tasmania . In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change* (pp. 17-38). London Springer
- Mullins, L.J.C. (1994) *Management and Organizational Behavior*. London: Pitmans Publishing
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Northouse, P. (2010). *Leadership theory and practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006) Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433-466.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues. Teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489- 507.
- Owens G. R. (2001) *Organizational behavior in Education. Adaptive Leadership and School Reform*. Boston: Allyn and Bacon.
- Parsons, T. (1991). *The Social System*. London: Routledge
- Pearce, J. A. & Robinson, R.B. (2007). *Strategic Management, 10th edition*. New York: McGraw Hill
- Reicher, D. S., Halsam, A., Platow J. M. (2007). The new Psychology of Leadership. *Scientific American – Mind*, 18(4).
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership* (1 edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rogoff, B., Turkianis, C.G. & Barlett, L. (Eds.), (2001). *Learning together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press
- Rosenthal R. & Rosnow, R.L. (1969). *Artifact in Behavioral Research*. New York: Academic Press.
- Ross, D. D., & Yeager, E. (1999). What does democracy mean to prospective elementary teachers? *Journal of Teacher Education*, 50(4), 255-266.
- Rutter, M., Maughn, B., Mortimore, P., & Quston, J. (1979). *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children, 2nd Edition* 1994. London: Paul Chapman

- Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 9(3), 363-377.
- Seefeldt, C. & Barbour, N. (1998). *Early Childhood Education. An Introduction*. New Jersey: Merrill, 4th ed.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4- 13
- Sergiovanni, T. (1987). *The principalship, a reflective practice perspective*. USA: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What 's In It for schools?* New York: Routledge- Falmer
- Silins, H., & Mulford, W. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood and P. Hallinger (Eds.), *Second Intenational Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp.561-612). Dordrecht: Kluwer.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Josey-Bass
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23- 28.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. B.(2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Subba, D. (2014). Democratic Values and democratic approach in teaching: a perspective. *American Journal of Educational Research*, vol.2 (No. 12A), 37-40
- Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds*. London: Little, Brown
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. New York, NY: Open University Press.
- Waldman, D.A., Bass, B.M., & Yammarino, E.Y. (1990). The augmenting effect of transformational leadership. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), *Measures of Leadership*: 151-169. West Orange, NJ: Leadership Library of America.
- West-Burnham, J. (2001). Interpersonal leadership. *NCSL Leading Edge Seminar*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London Paul Chapman Publishing
- Wooley, R. (2013). Values. In K. Taylor & R. Wooley (Eds.), *Values ad Vision in Primary Education* (pp. 189 – 206). New York: Open University Press
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Zajda, J. (2009). Values Education and multiculturalism in the global context. In J. Zajda & H. Daun (Eds.), *Global Values Education: Teaching Democracy and Peace* (pp. xiii- xxiii).London Springer

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Ποιο περιεχόμενο δίνεις στον όρο "Δημοκρατία";
2. Ποιο περιεχόμενο θα έδινες στον όρο "Δημοκρατικό σχολείο";
3. Στο σχολείο σου θεωρείς ότι μπορείς να συμμετέχεις στη διαδικασία λήψης αποφάσεων;
4. Θεωρείς πως λαμβάνονται υπόψη στο σχολείο οι απόψεις των μαθητών για τα σημαντικά θέματα;
5. Πώς θα χαρακτήριζες το σύγχρονο σχολείο όσον αφορά στον τρόπο λήψης των αποφάσεων;
6. Ποια θα πρέπει να είναι η σχέση του Διευθυντή με τους μαθητές;
7. Υπάρχει κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και τη Διεύθυνση;
8. Ποιος είναι ο ρόλος ενός Διευθυντή σε ένα σχολείο;
9. Υπάρχει κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς;
10. Θεωρείς πως υπάρχουν άτομα από τον σύλλογο των εκπαιδευτικών που ασκούν θετική επιρροή στους μαθητές;
11. Ποια θεωρείς πως είναι τα χαρακτηριστικά (ή ο τρόπος που λειτουργεί) ο εκπαιδευτικός που μπορεί να ασκεί θετική επιρροή στους μαθητές;
12. Θεωρείς πως το σχολείο σου προωθεί τη δημιουργικότητα των μαθητών;
13. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να πετύχει η ηγεσία του σχολείου να καλλιεργήσει το δημοκρατικό ήθος των μαθητών;
14. Θεωρείς πως είναι σημαντικό για το σχολείο να καλλιεργεί στους μαθητές την ιδιότητα του πολίτη και γιατί;
15. Πιστεύεις πως το δικαίωμα των μαθητών να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων θα βοηθούσε στην πνευματική τους ανάπτυξη;
16. Υπάρχει κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και το σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων;
17. Πιστεύεις πως υπάρχει ανάγκη εκδημοκρατισμού του σχολείου και πώς το εννοείς αυτό;