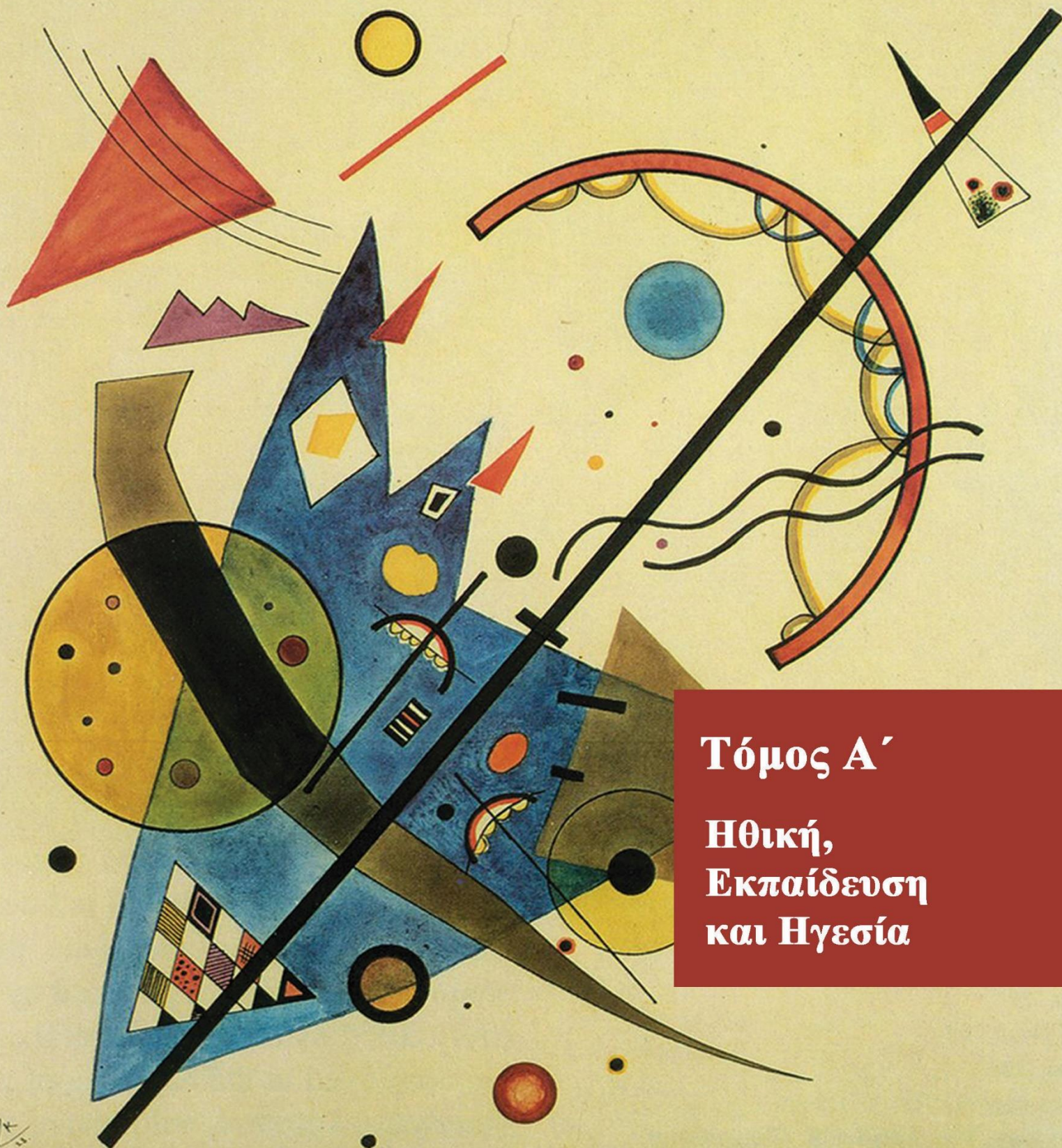


# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο  
Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση  
και Ηθικές Αξίες



Τόμος Α΄

Ηθική,  
Εκπαίδευση  
και Ηγεσία

# **ΠΡΑΚΤΙΚΑ**

1<sup>ο</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου

*Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*

24 - 26 Νοεμβρίου 2017

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη

**Τόμος Α΄**

**Ηθική, Εκπαίδευση και Ηγεσία**

**Επιμελητές:**

**Βασιλική Καραβάκου**

**Κωνσταντίνος Τσιούμης**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ**

1<sup>ο</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου

*Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*

Τόμος Α΄

Ηθική, Εκπαίδευση και Ηγεσία

**Επιμελητές Α΄ Τόμου:**

**Βασιλική Καραβάκου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τμ. Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

**Κωνσταντίνος Τσιούμης**

Καθηγητής

Τμ. Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γραφιστική Επιμέλεια Έκδοσης: Σαρακατσιάνου Δήμητρα

© Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Θεσσαλονίκη 2018

ISBN: 978-618-5255-08-4

Απαγορεύεται η με οποιαδήποτε τρόπο αναπαραγωγή του συνόλου ή μέρους του παρόντος, με οποιοδήποτε μέσο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτογραφικό ή άλλο, χωρίς τη γραπτή άδεια του συγγραφέα, σύμφωνα με τον Νόμο 2121/1993 και τους κανόνες του Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

“Accepting the principle of justice at the centre of schools means that every parent, student, teacher, administrator and other member of the school community must be treated with the same equality, dignity and fair play.”

*Thomas Sergiovanni*  
*Moral Leadership (1992)*

## Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	viii
Συντελεστές του τόμου .....	x
Εισαγωγή.....	1
Η στρατηγική των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.....	6
<i>Αδάμος Αναστασίου, Γεώργιος Παυλίδης, Ευθύμιος Βαλκάνος, Δέσποινα Ανδρούτσου</i>	
Ηθική και αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία: Χαρακτηριστικά ασύμβατα ή αλληλοεξαρτώμενα; .....	19
<i>Γεώργιος Ασπρίδης, Αθανάσιος Μαλέτσκος</i>	
Διερεύνηση του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον .....	31
<i>Παναγιώτης Γιαβρίμης, Σουζάνα-Μαρία Νικολάου</i>	
Ηθική εκπαίδευση ή η ηθική στην εκπαίδευση; .....	43
<i>Κωνσταντινιά Δόλγυρα</i>	
Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά (ΑΠΚ) – ο ρόλος των κοινοτήτων και της εκπαίδευσης .....	53
<i>Γεωργία Ζαχαροπούλου</i>	
Ηθική αυτοσυνειδησία και ηγεσία κατά τους τρεις Ιεράρχες .....	65
<i>Παναγιώτης Ηλιόπουλος</i>	
Η αξία της διαπολιτισμικής συνείδησης για τον εκπαιδευτή ενηλίκων μεταναστών .....	74
<i>Θωμαΐτσα Θεοδωρακοπούλου</i>	
Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γιατί; .....	84
<i>Πολυξένη Καϊμάρα, Ανδρέας Χ. Οικονόμου</i>	
Ο εμφύλιος καταμερισμός στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	99
<i>Μαρία Κάλφα</i>	
Η άσκηση της ηγεσίας και η αξίωση της ηθικής εκπαίδευσης .....	111
<i>Βασιλική Καραβάκου, Ελένη Μαυρίδου</i>	
Η αξία της εμπιστοσύνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία.....	133
<i>Αναστασία Κεφαλά</i>	
Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας ως παράγοντας προώθησης των δημοκρατικών αξιών στο ελληνικό σχολείο: Μια έρευνα σε διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας.....	144
<i>Γεώργιος Μπέστιας, Ευστάθιος Μπάλιας</i>	
Το πρότυπο του ευσυνείδητου ηγέτη στον Πλάτωνα: Μια σύγχρονη αναφορά.....	154
<i>Παναγιώτα Μπουμπούλη</i>	
Ευρωπαϊκή πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία: Από το όραμα στην αποστολή .....	160
<i>Σοφία Μπουτσιούκη</i>	

Διαδικασίες διοίκησης σχολείου: Η φωνή των εκπαιδευτικών.....	171
<i>Ευαγγελία Μπούτσκου, Αδαμάντιος Παπασταμάτης, Ευθύμιος Βαλκάνος</i>	
Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: Ο ρόλος της ηγεσίας.....	183
<i>Δέσποινα Ουζούνη</i>	
Λειτουργική και πολιτική διάσταση του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης.....	195
<i>Αριστείδης Παπαδόπουλος, Κωνσταντίνος Τσιούμης</i>	
Η άσκηση της Ακαδημαϊκής Ηγεσίας υπό το πρίσμα της Ηθικής και της Δεοντολογίας.....	208
<i>Θεοφάνης Παπαστάθης</i>	
Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2010 – 2016.....	219
<i>Ευφροσύνη Παταπάτη, Δήμητρα Πάντα</i>	
Η Συμβουλευτική σταδιοδρομίας φοιτητών και αποφοίτων με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.....	231
<i>Ελισάβετ Παυλίδου, Σοφία Παναγιωτίδου</i>	
Η ανάγκη ύπαρξης διαμεσολαβητή στην εκπαίδευση και ο ρόλος του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.....	239
<i>Αντώνιος Πλαγεράς</i>	
Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της οικουμενικότητας.....	249
<i>Γεράσιμος Ρεντίφης</i>	
Ο Πυθαγόρας ως πρότυπο ηθικού ηγέτη και διδασκάλου.....	256
<i>Αθηνά Σαλάππα-Ηλιοπούλου</i>	
Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης για την παιδεία: Ίχνη του κοινοτιστικού ρεύματος για την εκπαίδευση στο έργο των δύο φιλοσόφων.....	263
<i>Ιφιγένεια Σαχανά</i>	
Εκπαίδευση και ηθική ανάπτυξη: Παρουσίαση, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας ολιστικής πρότασης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	273
<i>Θεοδόσιος Συκάς</i>	
Απόψεις εκπαιδευτικών για ζητήματα ξενοφοβίας και σχολικού εκφοβισμού.....	284
<i>Νεζάμ Τζαμπερής, Σοφία Γάτου</i>	
Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αξιολόγηση της απόδοσης των μεταναστών μαθητών.....	295
<i>Παναγιώτα Ευστ. Τσαχαλίδου</i>	
Η αυθεντικότητα του διευθυντή και η σημασία της σε σχολικό πλαίσιο.....	309
<i>Χριστίνα Τσιαφίλλη, Ευαγγελία Παπαλόη, Γεώργιος Ιορδανίδης</i>	
Η ηθική διάσταση της διαχείρισης προσωπικών δεδομένων από τα σύγχρονα συστήματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού: Μια προτυποποιημένη πρακτική.....	321
<i>Μιλτιάδης Σταμπουλής, Αθανάσιος Τσιρίκας</i>	
Ο ηγετικός και παρωθητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου.....	334
<i>Αλέξανδρος Φωτεινής</i>	

Αλληλεπίδραση μαθητών/τριων – ζώων στη σχολική τάξη: Αποτίμηση μιας καινοτόμας εφαρμογής .....	345
<i>Αθανάσιος Ε. Χαρίσης</i>	
Παράρτημα Α: Περιεχόμενα Τόμου Β΄ και Τόμου Γ΄ .....	357
Παράρτημα Β: Πρόγραμμα συνεδρίου .....	363
Παράρτημα Γ: Απολογιστικό κείμενο-συμπεράσματα .....	386

## Πρόλογος

Με μεγάλη χαρά προλογίζουμε την έκδοση της παρούσας τριλογίας των Πρακτικών του 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, το οποίο έλαβε χώρα στις 24-26 Νοεμβρίου 2017 στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας στη Θεσσαλονίκη. Στόχος του Συνεδρίου ήταν να διερευνήσει τη σκοποθεσία της σύγχρονης εκπαίδευσης και τα πολυάριθμα αδιέξοδά της υπό το πρίσμα και το βάρος των καθηκόντων και των προκλήσεων που βαραίνουν τους ώμους, κυρίως, των εκπαιδευτικών που ασκούν διοίκηση και αναλαμβάνουν διοικητικές και ηγετικές αρμοδιότητες στις ιδιαίτερες συνθήκες της τρέχουσας οικονομικής κρίσης και ύφεσης.

Ειδικότερα, μέριμνα του Συνεδρίου ήταν να: α) φέρει σε επαφή κορυφαίους ερευνητές και μελετητές από πέντε ευρωπαϊκές χώρες, προκειμένου να μοιραστούν τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, της αποτελεσματικής διοίκησης και των ηθικών αξιών και β) παράσχει, επίσης, ένα διεπιστημονικό φόρουμ για (νέους) ερευνητές, προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα να παρουσιάσουν τα τελευταία ερευνητικά αποτελέσματα στα πεδία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, της αποτελεσματικής διοίκησης καθώς και των ηθικών αξιών. Κατά αυτόν τον τρόπο το Συνέδριο επιδίωξε την ενίσχυση της τρέχουσας ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και τη διερεύνηση νέων τομέων αλλά και τομών θεωρητικού και πρακτικού ενδιαφέροντος, καθώς και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, μεταπτυχιακών προγραμμάτων, μεμονωμένων ερευνητών και επαγγελματιών του χώρου της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Στο Συνέδριο συμμετείχαν διακεκριμένοι Έλληνες και Ευρωπαίοι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, επιστήμονες και ερευνητές, υποψήφιοι διδάκτορες και μεταπτυχιακοί φοιτητές, διευθυντές σχολείων και μάχιμοι εκπαιδευτικοί με άμεση εμπειρία και γνώση από τις πραγματικές συνθήκες πραγματικών σχολείων και εκπαιδευτικών οργανισμών και δομών.

Το Συνέδριο απευθύνθηκε σε όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας, όπως και σε κάθε πολίτη που αντιλαμβάνεται την ενδυναμωτική και απελευθερωτική διάσταση της εκπαίδευσης και αγωνιά για το μέλλον της. Ήταν μία συν-διοργάνωση που στηρίχτηκε στην αγαστή συνεργασία τεσσάρων Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών από την Ελλάδα και την Κύπρο: α) το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης* (Διευθύντρια: Βασιλική Καραβάκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (Διευθυντής: Γεώργιος Ιακωβίδης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης), Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση* (Διευθυντής: Κωνσταντίνος Τσιούμης, Καθηγητής, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) και το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αξιολόγηση*, (Πρόεδρος: Λεωνίδα Κυριακίδη, Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Εκ μέρους της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου εκφράζουμε τις θερμές ευχαριστίες μας σε όλους όσους συμμετείχαν στο Συνέδριο με εισήγηση ή ως απλοί σύνεδροι. Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται, επίσης, στις Πρυτανικές αρχές του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το οποίο φιλοξένησε το Συνέδριο αλλά και στις πρυτανικές αρχές όλων των συν-διοργανωτών



ιδρυμάτων, πανεπιστημιακών τμημάτων και Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών. Η Οργανωτική Επιτροπή ευχαριστεί, επίσης, όλες τις επίσημες αρχές του Υπουργείου Μακεδονίας-Θράκης, του Δήμου Θεσσαλονίκης και των αρχών όλων των ιδρυμάτων που απηύθυναν χαιρετισμό στην επίσημη έναρξη του Συνεδρίου. Ευγνώμονες είμαστε σε όλους τους επίσημους προσκεκλημένους για την αποδοχή της πρόσκλησής μας και τη συμμετοχή τους. Ανέδειξαν, με την επιστημοσύνη που τους διακρίνει, όλες τις σημαντικές πτυχές των θεματικών περιοχών του Συνεδρίου, ενώ συγχρόνως μας τίμησαν με την κατάθεση νέων σημαντικών ιδεών για τον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Ευχαριστίες απευθύνονται σε όλους τους εισηγητές και στα προεδρεία των εικοσιοκτώ συνεδρίων, που εξασφάλισαν την ομαλή διεξαγωγή του Συνεδρίου, την ελεύθερη ανταλλαγή των απόψεων και τον διάλογο γύρω από τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας με την εκπαιδευτική έρευνα, την εκπαιδευτική πράξη και την εκπαιδευτική πολιτική. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε να απευθύνουμε σε όλες τις πανεπιστημιακές υπηρεσίες των τεσσάρων ιδρυμάτων που συνέβαλαν στη διάχυση της ενημέρωσης γύρω από το Συνέδριο, την επικοινωνία, την οργάνωση, τις δημόσιες σχέσεις, την τεχνική και οικονομική υποστήριξη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους τους συνεργάτες μας που συμμετείχαν στο εγχείρημα αυτό και στους χορηγούς του Συνεδρίου, οι οποίοι έχουν αναγραφεί σε όλα τα έντυπά του. Ιδιαίτερος ευχάριστος και αξιοσημείωτος ήταν, επίσης, η συμμετοχή του Μουσικού Σχολείου Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή τους στην εναρκτήρια συνεδρία με ένα μουσικό προλόδιο και η συμμετοχή του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ευκαρπίας-Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή των μαθητών του με έργα ζωγραφικής. Εκφράζουμε θερμές ευχαριστίες στα δύο σχολεία για τη συμμετοχή τους. Η επιτυχής ολοκλήρωση του Συνεδρίου θα ήταν αδύνατη, αν δεν είχαμε, τέλος, την αμέριστη και ακάματη στήριξη των εθελοντικών ομάδων φοιτητών μας από Προπτυχιακά και Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών, οι οποίοι ανέλαβαν τη γραμματειακή υποστήριξη του Συνεδρίου αλλά συγκρότησαν, επίσης, διάφορες άλλες επιτροπές υπηρετήσεως και ενίσχυσης αυτού του σκοπού. Οδεύοντας προς το τέλος, οφείλουμε ιδιαίτερη αναφορά και ευχαριστίες στη Δήμητρα Σαρακατσιάνου (Π.Μ.Σ. *Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δία Βίου Μάθησης*) για την ψηφιακή επεξεργασία και επιμέλεια των τριών τόμων των Πρακτικών και τον Βασίλη Νεοφώτιστο (υποψ. Διδάκτορα του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας) που συνέβαλε αλόγιστα στη διαμόρφωση και τεχνική υποστήριξη της ιστοσελίδας του Συνεδρίου.

Κλείνοντας, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε σε όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής που συμμετείχαν πρόθυμα στην αξιολόγηση των κειμένων και σε όλες και όλους τις/τους συγγραφείς που συμμετέχουν στους τρεις τόμους αυτής της τριλογίας για την άψογη συνεργασία μας σε όλα τα στάδια του εγχειρήματος. Με την ολοκλήρωση της αξιολογικής διαδικασίας τα κείμενα, με βάση πάντοτε την ιδιαίτερη θεματική ενότητα στην οποία ανήκαν, εντάχθηκαν στους τρεις τόμους των Πρακτικών. Ο κάθε τόμος έχει ιδιαίτερη στόχευση και περιεχόμενο και, ουσιαστικά, καλύπτει έναν από τους τρεις κύριους εννοιολογικούς και θεματικούς άξονες που αποτέλεσαν τον θεμέλιο λίθο του Συνεδρίου. Έτσι, ο πρώτος τόμος εστιάζει στην εμπλοκή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον χώρο της ηθικής και των αξιών, ο δεύτερος τόμος καλύπτει τον άξονα της άσκησης της ηγεσίας στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και ο τρίτος άξονας αναφέρεται σε θέματα αποτελεσματικής διοίκησης και ηγεσίας στη σύγχρονη εποχή.

Βασιλική Καραβάκου  
Κωνσταντίνος Τσιούμης  
Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2018

## Συντελεστές του τόμου

**Αναστασίου Αδάμος**, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Διδάκτορας, adamosana@gmail.com

**Ανδρούτσου Δέσποινα**, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Διδάκτορας,  
desp.adam@gmail.com

**Ασπρίδης Γεώργιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων ΤΕΙ  
Θεσσαλίας, aspridis@teilar.gr

**Βαλκάνος Ευθύμιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής  
Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, evalkan@uom.gr

**Γάτου Σοφία**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,  
psemper14006@rhodes.aegean.gr

**Γιαβρίμης Παναγιώτης**, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,  
giavrimis@soc.aegean.gr

**Δόλγυρα Κωνσταντινιά**, Διδάκτορας Ψυχολογίας, Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.,  
konstchr@otenet.gr

**Ζαχαροπούλου Γεωργία**, Διδάκτορας, Εφορεία Αρχαιοτήτων Πόλης Θεσσαλονίκης,  
Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, gzacharopoulou@culture.gr

**Ηλιόπουλος Παναγιώτης**, Διδάκτορας της Φιλοσοφίας, Διδάσκων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,  
eliop@cc.uoi.gr / ksatriya@tri.forthnet.gr

**Θεοδωρακοπούλου Θωμαίτσα**, Διδάκτορας της Παιδαγωγικής, Ε.Κ.Π.Α.,  
t.thomaitsa@yahoo.com

**Ιορδανίδης Γεώργιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,  
giordanidis@uowm.gr

**Καϊμάρα Πολυξένη**, Σχολικός-Αναπτυξιακός Ψυχολόγος, Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα  
Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, a16kaim@ionio.gr

**Κάλφα Μαρία**, Υποψήφια Διδάκτορας Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλονίκης, Κοινωνική Ανθρωπολόγος, marw.k.011@gmail.com

**Καραβάκου Βασιλική**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Διευθύντρια Προγράμματος  
Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης», Τμήμα  
Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, vkm@uom.edu.gr

**Κεφαλά Αναστασία**, Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Μ.Δ.Ε στη Δια Βίου  
Μάθηση, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,  
natasakefala24@gmail.com

**Μαλέτσκος Αθανάσιος**, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Π.Ε. Γρεβενών,  
maletsko@otenet.gr

**Μαυρίδου Ελένη**, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, emvdou@gmail.com

**Μπάλιας Ευστάθιος**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΤΕΕΑΠΗ, balias@upatras.gr

**Μπέστιας Γεώργιος**, Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών, gbestias@upatras.gr

**Μπουμπούλη Παναγιώτα**, Υποψήφια Διδάκτορας Κοινωνικής Θεολογίας,  
boubouli11@yahoo.com

**Μπουτσιούκη Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών,  
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, sofia@uom.edu.gr

**Μπούτσκου Ευαγγελία**, Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,  
ebutsku@otenet.gr

**Νικολάου Σουζάνα-Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,  
snikola@cc.uoi.gr

**Οικονόμου Χ. Ανδρέας**, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.,  
anoiko@gmail.com

**Ουζούνη Δέσποινα**, Φιλολόγος, ouzounid@hotmail.com

**Παναγιωτίδου Σοφία**, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,  
pansof@uom.edu.gr

**Πάντα Δήμητρα**, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., panta@otenet.gr

**Παπαδόπουλος Αριστείδης**, Διευθυντής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κιλκίς,  
arparado@sch.gr

**Παπαλόη Ευαγγελία**, Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, enipapaloi@gmail.com

**Παπαστάθης Θεοφάνης**, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πρόγραμμα  
Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης», Τμήμα  
Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,  
theophanisrapastathis@hotmail.com

**Παπασταμάτης Αδαμάντιος**, π. Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,  
adrapastamatis@gmail.com

**Παταπάτη Ευφροσύνη**, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Δ.Ε., Μ.Α. στην Οργάνωση και  
Διοίκηση της Εκπαίδευσης, epatapati@gmail.com

**Παυλίδης Γεώργιος**, Καθηγητής, gravlidiss@yahoo.com

**Παυλίδου Ελισάβετ**, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Διδάκτορας, elsa.paulidou@gmail.com

**Πλαγεράς Αντώνιος**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 17-03, Μ.Ε.Δ., Μ.Α., Υπεύθυνος ΣΣΝ Μαγνησίας,  
aplageras@gmail.com

**Ρεντίφης Γεράσιμος**, Διδάκτορας Φιλοσοφίας, Ε.Κ.Π.Α., Μέλος Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.,  
gerasimosrentifis@yahoo.gr

**Σαλάπα-Ηλιοπούλου Αθηνά**, Υποψήφια Διδάκτορας Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών,  
aeliop@outlook.com.gr

**Σαχανά Ιφιγένεια**, Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,  
Μ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ell17033@uom.edu.gr

**Σταμπούλης Μιλτιάδης**, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής  
Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, staboulis@uom.edu.gr

**Συκάς Θεοδόσιος**, Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας των Οικονομικών, thsykas@gmail.com

**Τζαμπερής Νεζάμ**, Μεταδιδακτορικός ερευνητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,  
tzaberis@rhodes.aegean.gr

**Τσαγαλίδου Ευστ. Παναγιώτα**, M.Sc. στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες  
Εφαρμογές στην Εκπαίδευση, giotatsacha@hotmail.com

**Τσιαφίλλη Χριστίνα**, M.Ed. στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική  
Ηγεσία», c\_tsiafilli@hotmail.com

**Τσιούμης Κωνσταντίνος**, Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ktsioumi@edlit.auth.gr

**Τσιρίκας Αθανάσιος**, Assistant Professor of Human Resources and Talent Management,  
ESCE International Business School, Paris, France, Ε.ΔΙ.Π., Διδάσκων στο Μεταπτυχιακό  
Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης», Τμήμα  
Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας,  
athanasios.tsirikas@esce.fr

**Φωτεινής Αλέξανδρος**, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,  
alexandrosfotinis@hotmail.com

**Χαρίσης Ε. Αθανάσιος**, Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
Κύπρου, Υπεύθυνος Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Πιερίας, maximos2004@gmail.com

## Εισαγωγή

Επιτακτικά και εύλογα είναι τα ερωτήματα: Ποιος είναι ο σκοπός της σύγχρονης εκπαίδευσης; Ποιο είναι το όραμα που την εμπνέει; Πώς και σε ποιο βαθμό ανταποκρίνονται οι λειτουργοί της και οι ηγέτες της στα γνωστικά/μαθησιακά και αξιακά προτάγματα των καιρών; Πώς αντιλαμβάνονται τα αξιακά διακυβεύματα, τα ηθικά ζητήματα και διλήμματα, τις (ενίοτε) δραματικές συγκρούσεις και πώς ανταποκρίνεται σε αυτές; Με άλλα λόγια, ποιος είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε έναν κόσμο που είναι βαθύτατα και αναπόδραστα χαραγμένος από τις ηθικές αξίες;

Στη σύγχρονη ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία η εκπαίδευση αποτέλεσε όργανο πολιτικής και η πολιτική δραστηριότητα ένα είδος εκπαίδευσης. Το σύγχρονο εκ-παιδευτικό ζητούμενο εκφράστηκε (αν εξαιρέσει, φυσικά, κανείς διαστάσεις εργασιακού, επαγγελματικού και οικονομικού τύπου) μέσα από την υπογράμμιση της ανάγκης για ενδυνάμωση της εκπαίδευσης ως μέσο κοινωνικής και πολιτικής ισότητας και δικαιοσύνης και την ολοκλήρωση της ιδιότητας του σύγχρονου πολίτη μέσα από εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η επικέντρωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής σε ζητήματα διά βίου μάθησης προβλήθηκε ως μέριμνα για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, την ενδυνάμωση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων και τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι. Η αξιολογική διάσταση αυτής της εκπαιδευτικής ατζέντας φέρεται να συμβάλλει σε μία κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, διακρίσεις, στιγματισμούς, περιθωριοποίηση και γκετοποίηση. Διάφορες παιδαγωγικές προτάσεις θεωρητικού και πρακτικού χαρακτήρα προβάλλουν την κάθε είδους διαφορετικότητα ως την κυρίαρχη διάσταση μίας μεταβαλλόμενης πραγματικότητας που λειτουργεί εξισορροπητικά μεταξύ διακρίσεων, εντάσεων και συγκρούσεων και συμβάλλει σε αυτό που ευρέως τιτλοφορείται ως «ανοικτή, ώριμη και δημοκρατική κοινωνία».

Ο χώρος της σύγχρονης εκπαίδευσης σε θεωρητικό, διδακτικό, ερευνητικό και εφαρμοσμένο, οργανωτικό και διοικητικό, θεσμικό και πολιτικό επίπεδο προσφέρει, όπως θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί, τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων και, κατά συνέπεια, την ολοκλήρωση και αυτονόμηση του σύγχρονου ατόμου αλλά και την κοινωνική συνοχή και ευημερία. Όμως, πόσο στα αλήθεια εύλογος είναι αυτός ο ισχυρισμός; Ποιος είναι ο σκοπός της σύγχρονης εκπαίδευσης; Ποιο είναι το μακρόπνοο όραμα που εμπνέει τους λειτουργούς της, τα κέντρα λήψης αποφάσεων και άσκησης πολιτικής και εξουσίας, την ευρύτερη κοινωνία και την κυρίαρχη κουλτούρα της;

Η υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης και η ολοκλήρωση του ανθρώπου προϋποθέτουν όχι απλώς την άσκηση ενός διαχειριστικού και πειραματικού μινιμαλισμού, όχι μόνο την τροφοδότηση ενός τόσο εξαντλητικού όσο και εξαντλημένου ρεαλισμού αλλά και μία εύρωστη και οραματική σκοποθεσία που θα δικαιώνει την ίδια την ιδιοσυστασία της εκπαίδευσης, ως μέσο, δηλαδή, για την παιδευτική εκπλήρωση του ανθρώπινου βίου σε ένα οργανωμένο θεσμικο-πολιτικό πλαίσιο. Σκοπός της εκπαίδευσης, με άλλα λόγια, είναι η παιδεία του ανθρώπου, η ενεργοποίηση και η καλλιέργεια όλων των διανοητικών, ψυχικών, βουλητικών, πρακτικών και κοινωνικο-πολιτικών ικανοτήτων του με έναν τρόπο που υπερβαίνει την εμπέδωση απλών συμβατοτήτων, την ηθική και κοινωνική υποκρισία ή αμφισημία, την εκπαιδευτική αδράνεια και την πολιτική απραξία.

Σε αυτό το πνεύμα, εύλογη είναι η εκτίμηση (άποψη) ότι αυτοί οι στόχοι τίθενται στην υπηρεσία της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής και προγραμματισμού με ειλικρίνεια και χωρίς προϋποθέσεις, μόνο εφόσον η άσκηση εκπαιδευτικής διοίκησης και εκπαιδευτικής ηγεσίας, η διδακτική πρακτική που οριοθετεί το δίπτυχο διδασκαλία – μάθηση, η εκπαιδευτική έρευνα και η διαρκής ενσωμάτωση της καινοτομίας, η εκπαιδευτική πολιτική και, κυρίως, η εκπαιδευτική φιλοσοφία που ενοποιεί με τον λόγο της αυτά σε ένα εσωτερικά συνεπές και συνεκτικό όλο, σέβονται και λαμβάνουν υπόψη την εγγενή πολυπλοκότητα του ανθρώπου και του σύγχρονου περιβάλλοντος κοινωνικού κόσμου.

Σήμερα, τελώντας σε έναν ορίζοντα μάθησης, ή άσκηση της ηγεσίας αντιμετωπίζει στη σφαίρα της εκπαίδευσης μια σειρά προσκλήσεων και προκλήσεων. Η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να μετατρέψει αυτόν τον ορίζοντα, σε ό,τι την αφορά, σε έναν πολιτισμό μάθησης μέσα από τη στήριξη στόχων, οραμάτων και αξιών. Η εκπαιδευτική σφαίρα, όπως και ο ευρύτερος κόσμος, απορροφά γεγονότα και αξίες. Ο κόσμος των αξιών εμφανίζει, ωστόσο, σημάδια υποχώρησης, απόσυρσης, καθυπόταξης, αμφισημίας, έλλειψης αναγνώρισης και αδράνειας με αποτέλεσμα τη συχνή αδυναμία των εκπαιδευτικών ηγετών, τόσο αυτών που ασκούν διοικητικά καθήκοντα όσο και των δασκάλων που αναλαμβάνουν το μάχιμο και δύσκολο έργο στις αίθουσες διδασκαλίας, να ανταποκριθούν στις αξιακές και ηθικές διακυβεύσεις της εποχής μας και του εκπαιδευτικού ή διοικητικού τους έργου.

Η άσκηση της ηγεσίας, στις δύο προαναφερθείσες εκφάνσεις της αποτελεί, και οφείλει να αποτελεί μια προσπάθεια οραματικού τύπου με στόχο την ανατίμηση της εκπαιδευτικής σφαίρας, έτσι ώστε σύντομα να δοθεί ένα τέλος:

- στον πολλαπλασιασμό του ασήμαντου, στην ομοιογενοποίηση και τον πνευματικό μαρασμό,
- στη δυσαρμονία στη σύνδεση ποιοτικού-ποσοτικού και τη δογματικότητα της ποσοτικοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων,
- στη διαχείριση των μαθησιακών περιβαλλόντων με κριτήρια που υπερβαίνουν τις παιδευτικές ανάγκες όσων εμπλέκονται σε αυτά,
- στη χειραγώγηση της αποκλίνουσας και της δημιουργικής σκέψης, της κριτικής και της φαντασίας,
- στην εξάντληση της βιωματικότητας και της εμπειρικότητας της μάθησης σε μεμονωμένους σχεδιασμούς και στην επιθετική είσοδο της τεχνολογίας στη εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή, η οποία αλλάζει άρδην τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές μας. Οι προφητικές αναφορές του Jean Baudrillard για τη μετάλλαξή μας σε «τερματικά» μηχανών έρχεται, δυστυχώς να επιβεβαιώσει την παράλυση του πρακτικού στοχασμού μας στις συνθήκες της σύγχρονης “έκστασης της επικοινωνίας”.
- στην αδικαιολόγητα αλαζονική και αήθη αντίληψη απέναντι στην ετερότητα (φύση, άλλοι οργανισμοί, άλλοι άνθρωποι, διαφορετικοί από εμάς), η οποία δεν περιορίζεται στη ρητορική του μίσους αλλά επενδύεται με εκφράσεις έμπρακτου φανατισμού, βίας και κακοποίησης προς τους διαφορετικούς. Δυστυχώς, η τρέχουσα ειδησεογραφία έρχεται να επιβεβαιώσει τους φόβους και τις ανησυχίες που υπάρχουν με τις συχνές αναφορές σε οδυνηρά συμβάντα κακοποίησης, σχολικής βίας, ομοφοβίας, έλλειψης σεβασμού και επιθέσεων στον άνθρωπο που έχει διαφορετική πολιτισμική προέλευση ή απλά είναι διαφορετικός από την κυρίαρχη κανονικότητα.
- στην πλήρη αδιαφορία για τα ελλείμματα στη διαμόρφωση της σκέψης μέσα από την άσκηση της αμφισβήτησης και της κριτικής, μέσα από τη διασύνδεση όλων των

παρεχόμενων γνώσεων με την κοινωνική και πολιτική ζωή των ανθρώπων, με αποτέλεσμα τα ελλείμματα στην ηθική και πολιτική εκπαίδευση για την ενδυνάμωση των μαθητών-πολιτών και, τελικά, την αποδυνάμωση της ίδιας της δημοκρατίας.

Όπως τονίσαμε και στον Πρόλογο, στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τον Νοέμβριο του 2017, διερευνήσαμε τη στοχοθεσία της σύγχρονης εκπαίδευσης και τα πολύμορφα και πολυάριθμα αδιέξοδά της σε σχέση πάντοτε με τα διάφορα ερωτήματα και διλήμματα, τις αξιακές προκλήσεις και συγκρούσεις. Συγκεκριμενοποιήσαμε τα ερωτήματα αυτά υπό το πρίσμα και το βάρος των καθηκόντων και των προκλήσεων που βαραίνουν τους ώμους των εκπαιδευτικών εκείνων που ασκούν διοίκηση και αναλαμβάνουν διοικητικές και ηγετικές αρμοδιότητες και δράσεις στις ιδιαίτερες συνθήκες της οικονομικής κρίσης και ύφεσης που ταλανίζει, δυστυχώς, τη χώρα και τον κόσμο.

Το Συνέδριο περιελάμβανε είκοσι οκτώ συνεδρίες και διακόσιους περίπου εισηγητές-συγγραφείς των ανακοινώσεων. Οι διεργασίες του Συνεδρίου διεξήχθησαν σε πνεύμα συνεργασίας, επιστημονικής δεοντολογίας, διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών και αντιλήψεων. Οι συζητήσεις πλαισίωσαν την παρουσίαση των ομιλιών και των ανακοινώσεων τόσο στο τέλος της κάθε συνεδρίας όσο και σε χρόνους εκτός των συνεδριακών εργασιών. Πολλές ήταν οι ιδέες και οι προτάσεις που αναδείχτηκαν, αρκετά σημεία φωτίστηκαν ή υπογραμμίστηκαν, μύθοι καταρρίφθηκαν, επισημάνσεις για την ανάγκη νέων ή περισσότερων ερευνών αναδύθηκαν και προβλήθηκαν, συνθέσεις και συμπεράσματα προέκυψαν, κυρίως, για την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο ελληνικό πλαίσιο που φέρει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δομή και λειτουργία.

Σε ό,τι ακολουθεί, αποτέλεσμα μίας αυστηρής αξιολογικής διαδικασίας και επιμέλειας, προσφέρονται (σε αλφαβητική σειρά με βάση το όνομα της/του πρώτης/ουσυγγραφέα) τα κείμενα εκείνα που περιστρέφονται γύρω από τον αξιακό άξονα και τις τομές αυτού με την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οι θεματικές του αξιακού άξονα είναι κυρίως τρεις:

#### ***A). Ηθική, αξιολογία και εκπαίδευση***

Η θεματική αυτή επιβεβαιώνει ως σημαντική και επιτακτική την ανάγκη για την ηθική εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, καθώς επίσης ως εξίσου σημαντική την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ηθικής εκπαίδευσης. Αναδεικνύεται η σημασία της οραματικής ηγεσίας, των κοινών στόχων και του μοιράσματος των αξιών για την ανταπόκριση στις σύγχρονες ηθικές προσκλήσεις και η διά βίου ανάγκη για ηθική εκπαίδευση και επιμόρφωση. Αναγνωρίζεται η ανάγκη υιοθέτησης μίας διαφορετικής λογικής, η οποία είναι πρόθυμη να αμφισβητήσει τις παραδοσιακές και παγιωμένες λογικές, ιεραρχήσεις, αντιλήψεις και αξίες χωρίς, ωστόσο, αυτό να συνεπάγεται καμία απαξίωση για την ελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Οι δυσκολίες διαχείρισης των προσωπικών δεδομένων στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού καθώς επίσης και η σημασία της τήρησης δεοντολογίας στη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών είναι ένα ακόμη σοβαρό θέμα που πραγματεύονται αρκετά κείμενα του παρόντος τόμου.

Η εμπέδωση των δημοκρατικών αξιών μέσα από τη χρήση θεωρητικών μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας, η ανάδειξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και η προσπάθεια αντιμετώπισης του στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων μέσω της ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων των διευθυντών είναι δύο ακόμη θέματα που έτυχαν της προσοχής και του ερευνητικού ενδιαφέροντος των συγγραφέων του παρόντος τόμου. Έμφαση δόθηκε, σε κάθε περίπτωση, στη σημασία της ευαισθητοποίησης των ηγετών του κόσμου για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και για

αλλαγές σε εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και για τη διαμόρφωση επικοινωνιακών προγραμμάτων για τη διάδοση μηνυμάτων ανθρωπιστικού χαρακτήρα, τα οποία θα διέπουν το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Διερευνήθηκε η δυνατότητα ύπαρξης συμβατότητας της ηθικής και της αποτελεσματικότητας κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο. Αναδύθηκαν ακόμη στοιχεία της αυθεντικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο, ενώ κομβικής σημασίας κρίθηκε η απόδοση βαρύτητας στην ικανότητα του ηγέτη του εκπαιδευτικού οργανισμού στην εύρεση λύσεων. Τα σχολεία είναι πρωτίστως ηθικές κοινότητες που στηρίζονται στις αξίες της εμπιστοσύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Αυτό είναι ένα κεντρικό συμπέρασμα αρκετών κειμένων, ακόμη και όσων αποτόλμησαν τη συσχέτιση θεμάτων ηθικής ανάπτυξης με το επαγγελματικό μέλλον των νέων ανθρώπων, με ιδιαίτερη αναφορά σε θέματα επιχειρηματικής ηθικής.

### ***Β). Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη***

Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και κοινωνικής δικαιοσύνης αποτέλεσαν τον δεύτερο πυλώνα ερευνητικού ενδιαφέροντος που εκφράζεται μέσα από αρκετά κείμενα του πρώτου τόμου. Στο επίκεντρο της συζήτησης βρέθηκε η ανάγκη εξαίρεσης, κατά το δυνατό, της εκπαίδευσης από κυρίαρχες οικονομικές ή αγοραίες λογικές και αναδείχθηκε η ανάγκη για οριοθέτηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και επισημάνθηκε η δυσκολία ποσοτικοποίησης των παραμέτρων της. Αρκετοί συγγραφείς υπογραμμίζουν την ανεπάρκεια ή την έλλειψη προετοιμασίας των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο ή σε έναν εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος χώρο, την ανάγκη αντιμετώπισης των σχολείων ως εστίες που προωθούν τη φυσική και ψυχική υγεία των μαθητών. Αυτό συνεπάγεται, φυσικά, την ανάγκη εγκατάλειψης παγιωμένων αντιλήψεων για την ηγεσία ως προς την απονομή της δικαιοσύνης και απαιτεί εκπαίδευση και επιμόρφωση. Σε κάθε περίπτωση, σημαντική και επιτακτική θεωρείται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας στο σχολείο σε σχέση πάντοτε με θέματα δικαιοσύνης και σεβασμού των αξιών. Συγκεκριμένα, μέσω της διαδικασίας αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας πάνω σε θέματα ορθολογισμού, ένταξης και ευθύνης, κρίνεται απαραίτητο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την εκπαίδευση και την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινότητα.

Δυστυχώς, διαπιστώνεται έλλειψη σταθερού μηχανισμού χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ζητήματα αυτά εξαιτίας των αλληπάληλων μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων με κατεύθυνση την προσαρμογή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς το ευρωπαϊκό παράδειγμα. Εμφανίζεται διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη σε εκπαιδευτικούς και εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (για παράδειγμα, σε μειονοτικά σχολεία), καθώς διαφαίνεται ότι τα συγκεκριμένα σχολεία υπακούν σε μία διαφορετική ατομική ή εθνική ηθική και όχι στις γενικές αξίες της ελληνικής εκπαίδευσης.

### ***Γ). Ετερότητα και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες***

Τα ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση της ετερότητας και της ευπάθειας ορισμένων κοινωνικών ομάδων συνιστά μία τρίτη ζώνη ερευνητικού ενδιαφέροντος. Αρκετά κείμενα αναφέρονται στην ανάγκη αξιοποίησης των θεωριών κοινωνικού κεφαλαίου για την αντιμετώπιση της κρίσης και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ευάλωτες ομάδες. Αναδεικνύεται ο ρόλος του δασκάλου και του εκπαιδευτή ενηλίκων ό,τι αφορά την ανάπτυξη ενσυναίσθησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και την ανάγκη κατανόησης της



σημασίας και της αξίας του διαπολιτισμικού τους ρόλου για την ανάπτυξη αυτοκριτικής. Κυρίαρχης σημασίας θεωρείται η αξία της «εμπιστοσύνης» μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Επισημαίνονται οι σημαντικές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στο επίπεδο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και στην αντιμετώπιση των ξενοφοβικών στάσεων ανάλογα με την επιστημονική προέλευση (θεωρητικές/θετικές επιστήμες) των εκπαιδευτικών και διαπιστώνεται, δυστυχώς, η ύπαρξη διάστασης ανάμεσα σε συνήθεις πρακτικές και σε νέες μεθόδους διδασκαλίας των ηγετών εκπαιδευτικών μονάδων που διαχειρίζονται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αναδεικνύονται οι αξίες της ηθικής και της ευσυνειδησίας του ηγέτη ως απαραίτητα χαρακτηριστικά για τον στρατηγικό σχεδιασμό και την άσκηση της ηγεσίας, ενώ ιδιαίτερης η σημασίας θεωρείται ο ρόλος της ατομικότητας, της κριτικής βούλησης, της υπεράσπισης κοινοτικών κεκτημένων και της ευθύνης του εκπαιδευτικού ηγέτη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Τέλος, τόσο το Συνέδριο όσο και τα κείμενα του παρόντος τόμου ανέδειξαν ένα σημαντικό συμπέρασμα: οι εκπαιδευτικοί ζητούν ένα περισσότερο δίκαιο, αξιοκρατικό, σταθερό και με διαφάνεια σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. Το ζήτημα αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό για την τήρηση όλων των προαναφερθέντων ηθικών, αξιακών και δεοντολογικών προδιαγραφών. Προφανώς, ακόμη και ο τρόπος επιλογής των θέσεων διευθυντικών ή ηγετικών στελεχών της ελληνικής εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες της, επηρεάζεται και απορροφά την ένταση και τη διακινδύνευση μίας πλειάδας σημαντικών ηθικών, αξιακών και δεοντολογικών παραμέτρων. Χαρακτηριστικό είναι, πράγματι, το γεγονός ότι όλες οι διαστάσεις που αναφέρονται από τα κείμενα των συγγραφέων του παρόντος τόμου υπαγορεύουν επιτακτικά την εξεύρεση λύσεων σε σχέση με την αξιολόγηση των ηγετών της εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με τις επιλογές και τις αποφάσεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας που χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική. Ως προς αυτό, λοιπόν, το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε ότι διαρκείς πειραματισμοί και αυτοσχεδιασμοί προδίδουν την έλλειψη ευρύτερου προγραμματισμού και συγκεκριμένων στόχων για την ελληνική εκπαίδευση και αδιαφορία για την ανταπόκριση στην επιτακτική ανάγκη για την αναβάθμισή της και για δικαίωση των λειτουργών και των ηγετών της.

Επιμελητές Α΄ Τόμου  
*Βασιλική Καραβάκου*  
*Κωνσταντίνος Τσιούμης*

## Η στρατηγική των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού

**Αδάμος Αναστασίου**  
**Γεώργιος Παυλίδης**  
**Ευθύμιος Βαλκάνος**  
**Δέσποινα Ανδρούτσου**

### Περίληψη

Περιγραφή του προβλήματος και σκοπός της εργασίας: Τα τελευταία χρόνια υπάρχει διεθνώς έντονο ενδιαφέρον για το αν οι σχολικοί διευθυντές διαθέτουν επαρκείς ηγετικές ικανότητες, ώστε να μπορέσουν να ικανοποιηθούν οι ποικίλες προκλήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί ένα σύγχρονο, παγκόσμιο και απειλητικό φαινόμενο που δημιουργεί πλήθος προβλημάτων. Οι μέχρι τώρα έρευνες καταδεικνύουν ένα αρκετά σημαντικό κενό σε ό,τι αφορά τις κατάλληλες ικανότητες απόδοσης που επιδεικνύουν οι διευθυντές δημοσίων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη στρατηγική αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε τη στρατηγική των διευθυντών δημοσίων πειραματικών και μη δημοτικών σχολείων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, επιχειρώντας να διαπιστώσουμε αν τα στελέχη αυτά στερούνται συγκεκριμένων ικανοτήτων απόδοσης, σε ό,τι αφορά ζητήματα που σχετίζονται με την ορθή αντιμετώπιση του φαινομένου, με έμφαση στην προώθηση ενός ήθους μη αποδοχής του.

Μεθοδολογία/Προσέγγιση: Ένα δείγμα 11 διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε το πεδίο του ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, ο πληθυσμός που εξετάστηκε ήταν οι διευθυντές των τριών δημοσίων πειραματικών δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης και οκτώ διευθυντές μη πειραματικών δημοσίων δημοτικών σχολείων του ίδιου νομού για το σχολικό έτος 2016-2017. Κάθε διευθυντικό στέλεχος από τα παραπάνω έδωσε ξεχωριστά συνέντευξη, με τη χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου δομημένης συνέντευξης που δημιουργήθηκε στην ελληνική γλώσσα, αποκλειστικά με βάση την τρέχουσα ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Αποτελέσματα/ευρήματα: Οι ηγέτες-διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης που απαρτίζουν το δείγμα της έρευνας αυτής ακολουθούν σε επίπεδο κοινότητας συγκεκριμένες στρατηγικές-πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτόν σε σημαντικό βαθμό μια ενιαία γενική στρατηγική στην προσπάθειά τους να το αντιμετωπίσουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά γίνεται.

Συμπεράσματα: Το πρόβλημα του εκφοβισμού φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα σοβαρά τους διευθυντές δημοτικών σχολείων, οι οποίοι επιδιώκουν συστηματικά να βρουν ενδεδειγμένες

λύσεις για την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Η προώθηση από την πλευρά τους ενός ήθους μέσω συγκεκριμένων δράσεων, σύμφωνα με το οποίο ο εκφοβισμός είναι μη αποδεκτός, αποτελεί πολύ σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση ανεύρεσης λύσεων για την πάταξη του φαινομένου.

**Λέξεις κλειδιά:** διευθυντές δημοτικών σχολείων, εκφοβισμός, στρατηγική αντιμετώπισης, ήθος

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει διεθνώς μεγάλο ενδιαφέρον για το αν οι σχολικοί διευθυντές διαθέτουν επαρκείς ηγετικές ικανότητες, ώστε να μπορέσουν να ικανοποιηθούν οι ποικίλες προκλήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Σε ό,τι αφορά τις σχολικές μονάδες, υπάρχει έντονη πλέον η πεποίθηση ότι οι ικανότητες απόδοσης μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της επίτευξης καλύτερων αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών. Η σκέψη αυτή ωθεί το ενδιαφέρον των ερευνητών στο να εξεταστεί η αποτελεσματικότητά τους στη δυνατότητα μείωσης ή εξάλειψης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας, με δεδομένο ότι γενικά τα άτομα επιχειρούν να αναπτύξουν στρατηγικές, ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς όλες τις αντίξοες καταστάσεις που βιώνουν.

Εύλογα, συνεπώς, ο καθορισμός των στρατηγικών στόχων και η επακόλουθη διαμόρφωση της στρατηγικής αποτελούν ζητήματα επιτακτικής ανάγκης για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, αφού μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου και της διδασκαλίας στην τάξη. Ωστόσο, τα ελληνικά δημόσια σχολεία δεν έχουν μεγάλες δυνατότητες να διαμορφώσουν τη δική τους στρατηγική, άρα δεν μπορούν να έχουν στρατηγικούς στόχους, με το δεδομένο ότι αυτοί εμφανίζονται σε άλλα υψηλότερα επίπεδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ειδικότερα, ένα από τα πολύ σημαντικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα σχολεία είναι αυτό του εκφοβισμού. Παρά το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα το φαινόμενο αυτό αποτελούσε αρνητικό χαρακτηριστικό κυρίως των σχολείων συγκεκριμένων χωρών του εξωτερικού, σταδιακά διογκώνεται με ιδιαίτερα ανησυχητικούς ρυθμούς και στην Ελλάδα, ενεργοποιώντας αναπόφευκτα όλους όσους επιθυμούν να το περιορίσουν ή να το εξαλείψουν. Οι μέχρι τώρα έρευνες καταδεικνύουν ένα αρκετά σημαντικό κενό σε ό,τι αφορά τις κατάλληλες ικανότητες απόδοσης που επιδεικνύουν οι διευθυντές δημοσίων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη στρατηγική αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε τη στρατηγική των διευθυντών δημοσίων πειραματικών και μη δημοτικών σχολείων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε επίπεδο κοινότητας, επιχειρώντας να διαπιστώσουμε αν τα στελέχη αυτά στερούνται συγκεκριμένων ικανοτήτων απόδοσης, σε ό,τι αφορά ζητήματα που σχετίζονται με την ορθή αντιμετώπιση του φαινομένου, με έμφαση στην προώθηση ενός ήθους μη αποδοχής του.

## Σχολικός εκφοβισμός, στρατηγική και ικανότητες απόδοσης

Ο εκφοβισμός σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί σημερινό φαινόμενο (Hirsch, Lowen, & Santorelli, 2012), αλλά «υπήρχε ανέκαθεν, αφού πάντα ο ισχυρότερος ταλαιπωρούσε τον πιο αδύναμο, δηλαδή τη μειονότητα. Ωστόσο, έχει πάρει πλέον ανεξέλεγκτες διαστάσεις λόγω της ανοχής απέναντι σε αυτό» (Παυλίδης, 2006, σ. 1). Αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι τα περιστατικά βίας στις μέρες μας είναι όλο και πιο συχνά. Η αύξηση της συχνότητας πλήττει

ιδιαίτερα τα περιβάλλοντα της οικογένειας και του σχολείου (Τσικρικά, 2009; Δελγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005). Ειδικότερα, ο σχολικός εκφοβισμός, ως σύγχρονο φαινόμενο, παρουσιάζει συγκεκριμένες μορφές, οι οποίες δυστυχώς έχουν πολύ αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές, κάνοντας τη ζωή τους εξαιρετικά δύσκολη κυρίως εντός αλλά και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Αποτελεί στις μέρες μας μία από τις πλέον δυσάρεστες καταστάσεις τόσο για ενήλικους όσο και κυρίως για ανήλικους, η αντιμετώπιση της οποίας αποτελεί ζήτημα επιτακτικής ανάγκης.

Οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν συστηματικά τον εκφοβισμό τη δεκαετία του 1970 και επικεντρώθηκαν κυρίως σε σχολεία στη Σκανδιναβία. Τη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ωστόσο, οι μελέτες του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών άρχισαν να προσελκύουν ευρύτερη προσοχή σε ορισμένες άλλες χώρες, συμπεριλαμβανομένων και των Η.Π.Α. (Olweus, 2003). Πλέον, είναι γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο πρόβλημα που απαιτεί σημαντική προσπάθεια κατανόησης των διαστάσεών του, ώστε να γίνει ικανή η αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Ουσιαστικά, ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τον Olweus, είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς (Τσικρικά, 2009) που επηρεάζει σοβαρά την ανάπτυξη της κάθε προσωπικότητας (Battaglia, 2012). Καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο έχει ο διευθυντής, επειδή είναι σε ισχυρή θέση να επηρεάσει τη στάση και τον καθορισμό προτύπων για την αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς (Department of Education and Skills Anti-Bullying Procedures, 2013). Οφείλει δηλαδή από την πλευρά του να ασκήσει συγκεκριμένη πολιτική, προάγοντας συγκεκριμένες στρατηγικές και επακόλουθες δράσεις, οι οποίες θα πρέπει να έχουν εφαρμογή σε βάθος χρόνου, λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου, ώστε να μπορέσει να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην αντιμετώπισή του.

Μια νέα στρατηγική μπορεί να ακολουθηθεί ακόμη και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ήδη εξαιρετικά, όπως είναι η ανάπτυξη των παιδιών ως πιο αυτόνομων μαθητών (Filder, 2002). Ωστόσο, το γεγονός ότι η ύπαρξη στρατηγικής συμβάλλει σε καθοριστικό βαθμό στην επίτευξη των αντικειμενικών στόχων, δε συνεπάγεται αυτόματα και την ασφαλή οδό προς την επιτυχία. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος στρατηγικές, απλά, κατά τον σχεδιασμό, οι στρατηγικές επιλογές διακρίνονται σε κατάλληλες και λιγότερο κατάλληλες. Η καταλληλότητα μίας στρατηγικής κρίνεται τελικά από το αποτέλεσμά της (Βασιλακοπούλου, 2015). Ο εξέχων ρόλος της δε διαφοροποιείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, για τους οποίους εύλογα είναι απαραίτητη στην προσπάθεια επίτευξης των μέγιστων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει ακόμη εθνική πολιτική, δηλαδή κάποιο εθνικό σχέδιο δράσης ή στρατηγική, κατά του σχολικού εκφοβισμού. Έχουν γίνει μέχρι σήμερα μερικές αξιολογικές αλλά μεμονωμένες προσπάθειες για αύξηση της επίγνωσης της κοινής γνώμης και της εκπαιδευτικής κοινότητας για το θέμα του εκφοβισμού, καθώς και για διαμόρφωση και πειραματική εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων στα σχολεία. Υπάρχει, επίσης, ένα ολοένα αυξανόμενο σώμα δημοσιευμένων ερευνών για διάφορες διαστάσεις του εκφοβισμού. Τα κύρια προβλήματα που εμποδίζουν τη διαμόρφωση του εθνικού σχεδίου δράσης και την εφαρμογή προγραμμάτων κατά του εκφοβισμού στα σχολεία, είναι η ελλιπής χρηματοδότηση, η ελλιπής ευαισθητοποίηση, επίγνωση και πληροφόρηση για τον εκφοβισμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και εγγενείς αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη υποδομών και η δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία (Γαλανάκη, 2010). Εύλογα συνεπώς οι

διευθυντές σχολείων χρειάζονται ποιοτική εκπαίδευση, υποστήριξη και επιμόρφωση, σε συστηματική βάση για το διοικητικό έργο που προσφέρουν. Δυστυχώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υστερεί σε αυτόν τον τομέα. Είναι ενδεικτικό, ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει θεσμοθετημένη σχολή εκπαίδευσης των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει σε όλα τα προηγμένα ευρωπαϊκά κράτη. Είναι γεγονός ότι οι ίδιοι οι διευθυντές μιλούν για πολλά κενά στις δεξιότητες και στη γνώση τους, όσον αφορά θέματα διοίκησης και στελέχωσης (Ματσόπουλος, 2009), με αποτέλεσμα να μην μπορούν ουσιαστικά να προσφέρουν λύση στο πρόβλημα.

Με το δεδομένο ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί το σημαντικότερο ίσως πρόβλημα συμπεριφοράς των μαθητών, γίνεται εύκολα αντιληπτή η επιτακτική ανάγκη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χώρα μας, κυρίως αυτών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν αναλογιστεί κανείς ότι τις περισσότερες φορές το πρόβλημα του εκφοβισμού εμφανίζεται στο δημοτικό.

### Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της έρευνας επικεντρώνεται στο να εξακριβωθεί αν οι διευθυντές πειραματικών και μη δημοσίων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης, ακολουθούν συγκεκριμένη κοινή στρατηγική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, με έμφαση στην προώθηση ενός ήθους μη αποδοχής του και στην πιθανή έλλειψη ικανοτήτων απόδοσης.

Ένα δείγμα συνολικά έντεκα διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε το πεδίο του ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, ο πληθυσμός που εξετάστηκε ήταν οι διευθυντές των τριών δημοσίων πειραματικών δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης και οκτώ διευθυντές μη πειραματικών δημοσίων δημοτικών σχολείων του ίδιου νομού για το σχολικό έτος 2016-2017. Κάθε διευθυντικό στέλεχος από τα παραπάνω έδωσε ξεχωριστά συνέντευξη, με τη χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου δομημένης συνέντευξης που δημιουργήθηκε στην ελληνική γλώσσα, αποκλειστικά με βάση την τρέχουσα ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης για τους διευθυντές αφορούσαν τους εξής έξι παρακάτω τομείς στρατηγικών, για να διαπιστωθεί η γενική στρατηγική, κοινή ή όχι, την οποία οι άνθρωποι αυτοί ακολουθούν για τη μείωση ή την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού:

- Κοινότητας
- Γονέων
- Σχολικής μονάδας
- Εκπαιδευτικών
- Συνομηλίκων-μαθητών
- Θύτη-Θύματος.

Οι τομείς αυτοί χρησιμοποιήθηκαν για να διαπιστωθούν οι όποιες ελλείψεις στη στρατηγική κατά του εκφοβισμού. Ένα τέτοιο δεδομένο θα παρείχε τη δυνατότητα να μπορέσουν να οργανωθούν προγράμματα επιμόρφωσης με βάση τις όποιες εκφρασμένες αδυναμίες από την πλευρά των διευθυντών, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων τους. Με το δεδομένο ότι το ενδιαφέρον εστιαζόταν στην προώθηση ενός ήθους μη αποδοχής του εκφοβισμού, δόθηκε έμφαση στις ερωτήσεις του πρώτου τομέα, στον οποίο περιλαμβάνονταν οι ερωτήσεις που σχετίζονταν με το ήθος. Η ένταξή τους στον συγκεκριμένο τομέα οφείλεται στο

γεγονός ότι το ζήτημα του ήθους αποτελεί πρόβλημα ολόκληρης της κοινότητας και όχι μεμονωμένων ομάδων εντός ή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

### Αποτελέσματα της έρευνας

Ο συγκεκριμένος τομέας, ο οποίος ήταν ο πρώτος, περιλάμβανε επιμέρους ερωτήσεις που αφορούσαν τις στρατηγικές των διευθυντών σε επίπεδο κοινότητας. Στην ερώτηση *Ενημερώνετε ως διευθυντής/τρια την κοινότητα που ανήκει το σχολείο σας για το φαινόμενο του εκφοβισμού;* όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος, δηλαδή ποσοστό σε 100%, απάντησαν θετικά.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Αν ναι, με ποιον ή ποιους τρόπους το κάνετε;* υπερτερούν με ποσοστό 64% τρεις επιλογές, δηλαδή *με διανομή έντυπου υλικού, με ενημέρωση για συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια και με ενημέρωση για συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες*. Επίσης, απαντήθηκαν σε ποσοστό 55% η επιλογή *με εκδηλώσεις* και τέλος σε ποσοστό 9% η επιλογή *Άλλο* (Πίνακας 1).

Στην ερώτηση *Ενημερώνετε ως διευθυντής/τρια την κοινότητα ότι το σχολείο σας εφαρμόζει συγκεκριμένη πολιτική κατά του εκφοβισμού;* σε ποσοστό 73% οι συμμετέχοντες του δείγματος απάντησαν θετικά, ενώ αντίθετα σε ποσοστό 27% αρνητικά.

**Πίνακας 1:** Οι τρόποι ενημέρωσης της κοινότητας που ανήκει το σχολείο για το φαινόμενο του εκφοβισμού

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
<b>με εκδηλώσεις</b>			
Όχι	5	45.5	45.5
Ναι	6	54.5	54.5
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>με διανομή έντυπου υλικού</b>			
Όχι	4	36.4	36.4
Ναι	7	63.6	63.6
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>με ενημέρωση για συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια</b>			
Όχι	4	36.4	36.4
Ναι	7	63.6	63.6
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>με ενημέρωση για συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες</b>			
Όχι	4	36.4	36.4
Ναι	7	63.6	63.6
Σύνολο	11	100.0	100.0

**Πίνακας 1:** Οι τρόποι ενημέρωσης της κοινότητας που ανήκει το σχολείο για το φαινόμενο του εκφοβισμού

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Άλλο			
Όχι	10	90.9	90.9
Ναι	1	9.1	9.1
Σύνολο	11	100.0	100.0

Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Σε τι εστιάζεται η ενημέρωση που οργανώνετε, η οποία αφορά τη συγκεκριμένη πολιτική κατά του εκφοβισμού που εφαρμόζει το σχολείο σας;* υπερτερεί με ποσοστό 91% η επιλογή στην αλληλεπίδραση. Επίσης, απαντήθηκαν σε ποσοστό 36% δύο επιλογές, δηλαδή στην επικοινωνιακή μετάδοση και στην πειθώ, ενώ τέλος δεν απαντήθηκαν καθόλου, δηλαδή ποσοστό 0%, οι δύο επιλογές στις δημόσιες σχέσεις και Άλλο (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2:** Η εστίαση της ενημέρωσης για τη συγκεκριμένη πολιτική κατά του εκφοβισμού την οποία εφαρμόζει το σχολείο

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
στις δημόσιες σχέσεις			
Όχι	11	100.0	100.0
Ναι	0	0	0
Σύνολο	11	100.0	100.0
στην επικοινωνιακή μετάδοση			
Όχι	7	63.6	63.6
Ναι	4	36.4	36.4
Σύνολο	11	100.0	100.0
στην πειθώ			
Όχι	7	63.6	63.6
Ναι	4	36.4	36.4
Σύνολο	11	100.0	100.0
στην αλληλεπίδραση			
Όχι	1	9.1	9.1
Ναι	10	90.9	90.9
Σύνολο	11	100.0	100.0

**Πίνακας 2:** Η εστίαση της ενημέρωσης για τη συγκεκριμένη πολιτική κατά του εκφοβισμού την οποία εφαρμόζει το σχολείο

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Άλλο			
Όχι	11	100.0	100.0
Ναι	0	0	0
Σύνολο	11	100.0	100.0

Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Ποιο ή ποια από τα τοπικά και τα ευρύτερα μέσα μαζικής ενημέρωσης αξιοποιείτε κατά του εκφοβισμού;* υπερτερεί με ποσοστό 73% η επιλογή *το διαδίκτυο*. Επίσης, απαντήθηκαν σε ποσοστό 45% η επιλογή *ο τύπος*, σε ποσοστό 36% η επιλογή *η τηλεόραση*, σε ποσοστό 18% η επιλογή *το ραδιόφωνο* και τέλος σε ποσοστό 9% η επιλογή *Άλλο* (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3:** Τα τοπικά και τα ευρύτερα μέσα μαζικής ενημέρωσης που αξιοποιούνται κατά του εκφοβισμού

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
<i>ο τύπος</i>			
Όχι	6	54.5	54.5
Ναι	5	45.5	45.5
Σύνολο	11	100.0	100.0
<i>το ραδιόφωνο</i>			
Όχι	9	81.8	81.8
Ναι	2	18.2	18.2
Σύνολο	11	100.0	100.0
<i>η τηλεόραση</i>			
Όχι	7	63.6	63.6
Ναι	4	36.4	36.4
Σύνολο	11	100.0	100.0
<i>το διαδίκτυο</i>			
Όχι	3	27.3	27.3
Ναι	8	72.7	72.7
Σύνολο	11	100.0	100.0



**Πίνακας 3:** Τα τοπικά και τα ευρύτερα μέσα μαζικής ενημέρωσης που αξιοποιούνται κατά του εκφοβισμού

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
Άλλο			
Όχι	10	90.9	90.9
Ναι	1	9.1	9.1
Σύνολο	11	100.0	100.0

Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Με ποιον τρόπο ή τρόπους αξιοποιούνται τα τοπικά και τα ευρύτερα μέσα μαζικής ενημέρωσης κατά του εκφοβισμού;* υπερτερούν με ποσοστό 55% δύο επιλογές, δηλαδή *με εκπομπές και με διαφημιστικά σποτ*. Επίσης, απαντήθηκαν οι επιλογές *σε ποσοστό 45% με δημοσιεύσεις άρθρων, σε ποσοστό 36% με ηχητικά μηνύματα*, ενώ τέλος δεν απαντήθηκαν καθόλου, δηλαδή ποσοστό 0%, οι επιλογές *με διαφημιστικά άρθρα και Άλλο* (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4:** Οι τρόποι που αξιοποιούνται τα τοπικά και τα ευρύτερα μέσα μαζικής ενημέρωσης κατά του εκφοβισμού

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
<i>με δημοσιεύσεις άρθρων</i>			
Όχι	6	54.5	54.5
Ναι	5	45.5	45.5
Σύνολο	11	100.0	100.0
<i>με εκπομπές</i>			
Όχι	5	45.5	45.5
Ναι	6	54.5	54.5
Σύνολο	11	100.0	100.0
<i>με ηχητικά μηνύματα</i>			
Όχι	7	63.6	63.6
Ναι	4	36.4	36.4
Σύνολο	11	100.0	100.0
<i>με διαφημιστικά άρθρα</i>			
Όχι	11	100.0	100.0
Ναι	0	0	0
Σύνολο	11	100.0	100.0

**Πίνακας 4:** Οι τρόποι που αξιοποιούνται τα τοπικά και τα ευρύτερα μέσα μαζικής ενημέρωσης κατά του εκφοβισμού

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
<b>με διαφημιστικά σποτ</b>			
Όχι	5	45.5	45.5
Ναι	6	54.5	54.5
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>Άλλο</b>			
Όχι	11	100.0	100.0
Ναι	0	0	0
Σύνολο	11	100.0	100.0

Στην ερώτηση *Οργανώνονται συνεργασίες μεταξύ του σχολείου σας και της κοινότητας κατά του εκφοβισμού;* σε ποσοστό 55% οι συμμετέχοντες του δείγματος απάντησαν θετικά, ενώ σε ποσοστό 45% αρνητικά.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Αν ναι, με ποιον ή ποιους συγκεκριμένα συνεργάζεστε;* σε ποσοστό 55% οι συμμετέχοντες του δείγματος απάντησαν θετικά, δηλώνοντας με ποιους συνεργάζονται, ενώ σε ποσοστό 45% απάντησαν αρνητικά, δηλώνοντας ότι δε συνεργάζονται με κάποιον ή κάποιους.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Αν ναι, για ποιον λόγο ή λόγους οργανώνονται;* απαντήθηκαν σε ποσοστό 55% η επιλογή *για να προκύψουν νέες ιδέες και προτάσεις αντιμετώπισης*, σε ποσοστό 36% δύο επιλογές, δηλαδή *για να διαδοθούν αντι-εκφοβιστικά μηνύματα* και *για να προωθηθούν οι δράσεις*, ενώ τέλος δεν απαντήθηκαν καθόλου, δηλαδή ποσοστό 0%, οι επιλογές *τυπικά* και *Άλλο* (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5:** Οι λόγοι που οργανώνονται συνεργασίες μεταξύ του σχολείου σας και της κοινότητας κατά του εκφοβισμού

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
<b>για να διαδοθούν αντι-εκφοβιστικά μηνύματα</b>			
Όχι	7	63.6	63.6
Ναι	4	36.4	36.4
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>για να προωθηθούν οι δράσεις</b>			
Όχι	7	63.6	63.6
Ναι	4	36.4	36.4
Σύνολο	11	100.0	100.0

**Πίνακας 5:** Οι λόγοι που οργανώνονται συνεργασίες μεταξύ του σχολείου σας και της κοινότητας κατά του εκφοβισμού

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
για να προκύψουν νέες ιδέες και προτάσεις αντιμετώπισης			
Όχι	5	45.5	45.5
Ναι	6	54.5	54.5
Σύνολο	11	100.0	100.0
τυπικά			
Όχι	11	100.0	100.0
Ναι	0	0	0
Σύνολο	11	100.0	100.0
Άλλο			
Όχι	11	100.0	100.0
Ναι	0	0	0
Σύνολο	11	100.0	100.0

Στην ερώτηση 4. *i*): *Προωθείτε ως διευθυντής/τρια ένα ήθος σύμφωνα με το οποίο ο εκφοβισμός είναι μη αποδεκτός;* οι συμμετέχοντες του δείγματος σε ποσοστό 91% απάντησαν θετικά, ενώ σε ποσοστό 9% αρνητικά.

Στη συνέχεια, στην ερώτηση *Αν ναι, με ποιον τρόπο ή τρόπους το κάνετε;* υπερτερεί με ποσοστό 64% η επιλογή με την ανάπτυξη ευρείας πολιτικής για την καταπολέμηση του εκφοβισμού στο σχολείο. Επίσης, απαντήθηκαν σε ποσοστό 55% δύο επιλογές, δηλαδή με κλίμα που ενθαρρύνει τη δημοσιοποίηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και με ευρεία συμφωνία του σχολείου σχετικά με τις διαδικασίες και τις υποστηρικτικές δράσεις, σε ποσοστό 36% η επιλογή σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, σε ποσοστό 18% δύο επιλογές, δηλαδή με τη συνεχή αξιολόγηση της συνολικής αποτελεσματικότητας της αντι-εκφοβιστικής δραστηριότητας και με μετρήσεις για τον βαθμό αντι-εκφοβιστικής γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών, ενώ τέλος δεν απαντήθηκε καθόλου, δηλαδή ποσοστό 0%, η επιλογή *Άλλο* (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6:** Οι τρόποι προώθησης ήθους σύμφωνα με το οποίο ο εκφοβισμός είναι μη αποδεκτός

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
με την ανάπτυξη ευρείας πολιτικής για την καταπολέμηση του εκφοβισμού στο σχολείο			
Όχι	4	36.4	36.4
Ναι	7	63.6	63.6
Σύνολο	11	100.0	100.0

**Πίνακας 6:** Οι τρόποι προώθησης ήθους σύμφωνα με το οποίο ο εκφοβισμός είναι μη αποδεκτός

Επιλογή	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
<b>με κλίμα που ενθαρρύνει τη δημοσιοποίηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς</b>			
Όχι	5	45.5	45.5
Ναι	6	54.5	54.5
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>με μετρήσεις για τον βαθμό αντι-εκφοβιστικής γνώσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών</b>			
Όχι	9	81.8	81.8
Ναι	2	18.2	18.2
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>με ευρεία συμφωνία του σχολείου σχετικά με τις διαδικασίες και τις υποστηρικτικές δράσεις</b>			
Όχι	5	45.5	45.5
Ναι	6	54.5	54.5
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς</b>			
Όχι	7	63.6	63.6
Ναι	4	36.4	36.4
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>με τη συνεχή αξιολόγηση της συνολικής αποτελεσματικότητας της αντι-εκφοβιστικής δραστηριότητας</b>			
Όχι	9	81.8	81.8
Ναι	2	18.2	18.2
Σύνολο	11	100.0	100.0
<b>Άλλο</b>			
Όχι	11	100.0	100.0
Ναι	0	0	0
Σύνολο	11	100.0	100.0

### Συμπεράσματα-συζήτηση

Σε ό,τι αφορά τη στρατηγική του συγκεκριμένου τομέα, διαπιστώνουμε ότι όλοι οι συμμετέχοντες-διευθυντές του δείγματος ενημερώνουν την κοινότητα που ανήκει το σχολείο τους για το φαινόμενο του εκφοβισμού, περίπου δύο στους τρεις με διανομή έντυπου υλικού, με ενημέρωση για συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια, καθώς και με ενημέρωση για συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες. Επιπρόσθετα, ένας στους δύο αξιοποιεί τις εκδηλώσεις, ενώ τέλος οριακά χρησιμοποιείται η διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με φορείς ή και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Παράλληλα, περίπου τρεις στους τέσσερις διευθυντές ενημερώνουν την κοινότητα ότι το σχολείο τους εφαρμόζει συγκεκριμένη πολιτική κατά του εκφοβισμού, αξιοποιώντας σχεδόν ομόφωνα την αλληλεπίδραση, ένας στους τρεις την επικοινωνιακή μετάδοση και την πειθώ, αλλά κανένας από αυτούς τις δημόσιες σχέσεις. Σε ό,τι αφορά τα τοπικά και τα ευρύτερα μέσα μαζικής ενημέρωσης που αξιοποιούνται από τους διευθυντές κατά του εκφοβισμού, περίπου τρεις στους τέσσερις επιλέγουν το διαδίκτυο, ένας στους δύο επιλέγει τον τύπο, ένας στους τρεις την τηλεόραση, ένας στους πέντε το ραδιόφωνο και τέλος οριακά κάποιος τις θεατρικές παραστάσεις. Τέλος, σε ό,τι αφορά τον τρόπο ή τους τρόπους που αξιοποιούνται τα τοπικά και τα ευρύτερα μέσα μαζικής ενημέρωσης κατά του εκφοβισμού, ένας στους δύο διευθυντές επιλέγει τις εκπομπές ή και τα διαφημιστικά σποτ, ένας στους δύο προτιμά τις δημοσιεύσεις άρθρων, ένας στους τρεις τα ηχητικά μηνύματα, ενώ τέλος δεν επιλέγονται από κανέναν τα διαφημιστικά άρθρα.

Σε ό,τι αφορά την οργάνωση συνεργασιών μεταξύ των σχολείων των συγκεκριμένων διευθυντών και της κοινότητας κατά του εκφοβισμού, οριακά πάνω από τους μισούς προέβησαν σε κάτι τέτοιο, αναφέροντας ότι αξιοποιούν είτε τον Σείριο (κέντρα πρόληψης), είτε τον Δήμο και τους Φορείς, είτε το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, είτε τους Υπευθύνους Οργάνωσης Εκδηλώσεων, είτε τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, είτε τον Υπεύθυνο Αγωγής Υγείας, είτε τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, είτε τέλος την οργάνωση Ελπίδα. Παράλληλα, όλοι τόνισαν ότι οι συνεργασίες αυτές δεν είναι κάτι το τυπικό, ένας στους δύο προβαίνει σε αυτές για να προκύψουν νέες ιδέες και προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου, ενώ ένας στους τρεις για να διαδοθούν αντι-εκφοβιστικά μηνύματα και για να προωθηθούν δράσεις.

Ολοκληρώνοντας τον συγκεκριμένο τομέα, οι συμμετέχοντες-διευθυντές γνωστοποίησαν σχεδόν ομόφωνα ότι προωθούν ένα ήθος σύμφωνα με το οποίο ο εκφοβισμός είναι μη αποδεκτός, δύο στους τρεις μέσω της ανάπτυξης ευρείας πολιτικής για την καταπολέμηση του εκφοβισμού στο σχολείο, ένας στους δύο μέσω κλίματος που ενθαρρύνει τη δημοσιοποίηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, αλλά και μέσω ευρείας συμφωνίας του σχολείου σχετικά με τις διαδικασίες και τις υποστηρικτικές δράσεις, ένας στους τρεις σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, και τέλος ένας στους πέντε τόσο με τη συνεχή αξιολόγηση της συνολικής αποτελεσματικότητας της αντι-εκφοβιστικής δραστηριότητας όσο και με μετρήσεις για τον βαθμό αντι-εκφοβιστικής γνώσης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών.

Συνολικά διαπιστώνουμε ότι σε γενικές γραμμές οι ηγέτες-διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης που απαρτίζουν το δείγμα της έρευνας αυτής ακολουθούν συγκεκριμένες στρατηγικές-πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το επίπεδο της κοινότητας και με έμφαση στο ήθος, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτόν σε κάποιο βαθμό μια ενιαία γενική στρατηγική στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται. Το πρόβλημα

του εκφοβισμού φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα σοβαρά τους διευθυντές δημοτικών σχολείων, οι οποίοι επιδιώκουν συστηματικά να βρουν ενδεδειγμένες λύσεις για την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Η προώθηση από την πλευρά τους ενός ήθους μέσω συγκεκριμένων δράσεων, σύμφωνα με το οποίο ο εκφοβισμός είναι μη αποδεκτός, αποτελεί πολύ σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση ανεύρεσης λύσεων για την πάταξη του φαινομένου.

Με το δεδομένο ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί το σημαντικότερο ίσως πρόβλημα συμπεριφοράς των μαθητών, γίνεται εύκολα αντιληπτή η ανάγκη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χώρας μας, κυρίως αυτών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αν αναλογιστεί κανείς ότι τις περισσότερες φορές, όπως διαπιστώσαμε, το πρόβλημα του εκφοβισμού εμφανίζεται από το δημοτικό. Οι κατάλληλες ικανότητες απόδοσης των διευθυντικών στελεχών, ιδιαίτερα προς τις δημόσιες σχέσεις, οι οποίες δεν αξιοποιούνται καθόλου από αυτούς, μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

Βασιλακοπούλου, Α. (2015). *Marketing Growth Strategies/Ansoff product-market matrix: case study SANITAS brand*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, 7-9 Μαΐου.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). Ο άνδρας το 'χει μέσα του: απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. επιμ.), *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία (75-106)*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσόπουλος, Α. (2009). *Επιθετικότητα και βία στα σχολεία: στρατηγικές αντιμετώπισης*. Ανακτήθηκε από <http://kமாகη.pde.sch.gr/site/attachments/article/544/epithetikotita.pdf>

Παυλίδης, Γ. Θ. (2016). *Διπλάσια τα ποσοστά bullying για τους ... φοιτητές*. Εφημερίδα "Το Έθνος", 3/3/2016. Ανακτήθηκε από [http://www.ethnos.gr/koinoniaarthro/diplasia\\_ta\\_pososta\\_bullying\\_gia\\_tous\\_foitites-64340269/](http://www.ethnos.gr/koinoniaarthro/diplasia_ta_pososta_bullying_gia_tous_foitites-64340269/)

Τσικρικά, Ό. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

### Ξενόγλωσσες

Battaglia, A. (2012). *Strategy to Combat School Bullying*. Retrieved from [http://iamnotscared.pixel-online.org/files/strategy\\_european/EuropeanStrategy\\_EN\\_doc.pdf](http://iamnotscared.pixel-online.org/files/strategy_european/EuropeanStrategy_EN_doc.pdf)

Department of Education and Skills (2013). *Anti-Bullying Procedures for Primary and Post-Primary Schools*. Retrieved from <http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Anti-Bullying-Procedures-for-Primary-and-Post-Primary-Schools.pdf>

Filder, B. (2002). *Strategic Management for School Development. Leading your School's Improvement Strategy*. London: Paul Chapman Publishing.

Hirsch, L., Lowen, C., & Santorelli, D. (2012). *Bully: An Action Plan for Teachers, Parents and Communities to Combat the Bullying Crisis*. New York: Weinstein Publishing.

Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60 (6), 12-17.

## Ηθική και αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία: Χαρακτηριστικά ασύμβατα ή αλληλοεξαρτώμενα;

**Γεώργιος Ασπρίδης  
Αθανάσιος Μαλέτσκος**

### Περίληψη

Η ηθική ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ως χαρακτηριστικά τη δημιουργία ξεκάθαρου οράματος, την παρακίνηση, την έμπνευση, την ηθική, τις αξίες, την επικοινωνία και την επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς των εργαζομένων. Η εκπαιδευτική ηγεσία απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις και ευαισθησία αφού συνδέεται με την πραγματοποίηση των οραμάτων και των στόχων της εκπαίδευσης και την εναρμόνιση με το κοινωνικό και τοπικό περιβάλλον. Το ερώτημα είναι εάν η αποτελεσματικότητα συνάγει με την ηθική στην εκπαιδευτική ηγεσία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων και η καταγραφή των προτάσεων των στελεχών εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας αναφορικά με τη σχέση ηθικής και αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική ηγεσία στη σύγχρονη εποχή. Τα εκπαιδευτικά στελέχη προσδιορίζουν το ηθικό πνεύμα του εκπαιδευτικού οργανισμού και κάθε σχολικής μονάδας, άρα πρέπει να θέτουν υψηλά ηθικά πρότυπα και να τα τηρούν στο πλαίσιο της ηθικής του κοινωνικού και ιστορικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτή ασκείται. Για τις ανάγκες της έρευνας διανεμήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε στελέχη εκπαίδευσης στην περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας. Μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη και τα οφέλη της συνεχούς επιμόρφωσης, η οποία συνδυάζει τη στόχευση, την αποτελεσματικότητα και την επιστημονική βαρύτητα. Επίσης προτείνεται η δημιουργία ενός αντικειμενικού και αξιόπιστου συστήματος ανάδειξης στελεχών της εκπαίδευσης που συνδυάζει τα προσόντα και την προσωπικότητα. Τέλος για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας προτείνεται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο τη δημιουργία σταθερού πλαισίου οργάνωσης και σχεδιασμού και η επικαιροποίηση και αποσαφήνιση της νομοθεσίας. Τα στελέχη εκπαίδευσης συμφωνούν πως για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, πρέπει να εμπλέκονται και οι δυο παράγοντες: κανόνες και συνεργασίες με αξίες και ηθική.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, ηγεσία, αποτελεσματικότητα, ηθική

### Εισαγωγή

Η ηθική ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ως χαρακτηριστικά τη δημιουργία ξεκάθαρου οράματος, την παρακίνηση, την έμπνευση, την ηθική, τις αξίες, την επικοινωνία και την επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και όλων των εργαζομένων (Bryman,

1996). Η εκπαιδευτική ηγεσία απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις και ευαισθησία αφού συνδέεται με την πραγματοποίηση των οραμάτων και των στόχων της εκπαίδευσης και την εναρμόνιση με το κοινωνικό και τοπικό περιβάλλον. Το ερώτημα είναι αν η αποτελεσματικότητα συνάγει με την ηθική στην εκπαιδευτική ηγεσία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων και η καταγραφή των προτάσεων των στελεχών εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας αναφορικά με τη σχέση ηθικής και αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική ηγεσία στη σύγχρονη εποχή. Στελέχη εκπαίδευσης που στη συντριπτική τους πλειοψηφία δεν έχουν ουσιαστική επιμόρφωση στη διοίκηση, ούτε σε θέματα διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων (Ανδρεαδάκης, 2010). Άλλωστε και μετά τις τελευταίες διαδικασίες επιλογής Διευθυντών/τριών Σχολικών μονάδων (Ιούλιος 2017) και Διευθυντών εκπαίδευσης (Ιανουάριος 2016) και την ανάθεση καθηκόντων, δεν υπήρξε καμία ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης ή εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Η ίδια κατάσταση παρατηρείται και στους προϊσταμένους εκπαιδευτικών θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.

Πρέπει να σημειωθεί ότι παρ' όλο που στους Περιφερειακούς Διευθυντές, στους Διευθυντές Εκπαίδευσης, στους Σχολικούς Συμβούλους, στους Διευθυντές και Υποδιευθυντές των Σχολικών μονάδων από τη νομοθεσία και την κεντρική εξουσία ορίζεται ένας ρόλος διεκπεραιωτικός και εκτελεστικός και φαινομενικά δεν υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας (Σαΐτης, 2001), αποδεικνύεται ότι στην πράξη τα στελέχη της εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορούν και οφείλουν να έχουν ένα μακρόπνοο όραμα που να εμπνέει τη σχολική κοινότητα και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες γνωστικές και αξιακές επιταγές. Ένα όραμα που η εκπαιδευτική ηγεσία, με τη στήριξη όλων των μάχιμων εκπαιδευτικών, είναι πρόθυμη να υλοποιήσει σε έναν πολιτισμό μάθησης μέσα από τη στήριξη στόχων και αξιών που επικεντρώνονται στην άνθρωπο. Τα εκπαιδευτικά στελέχη προσδιορίζουν το ηθικό πνεύμα του εκπαιδευτικού οργανισμού και κάθε σχολικής μονάδας, άρα πρέπει να θέτουν υψηλά ηθικά πρότυπα και να τα τηρούν στο πλαίσιο της ηθικής του κοινωνικού, πολιτικού και ιστορικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτή ασκείται (Starratt, 2017).

### **Ηγεσία στην εκπαίδευση**

Αποτελεσματική ηγεσία σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) είναι μια διαδικασία επιρροής από ένα άτομο της σκέψης, της δράσης, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων, με στόχο ηθελημένα και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να συμμετέχουν από κοινού στην αποτελεσματική υλοποίηση επιδιώξεων με σκοπό την πρόοδο και την ευημερία. Η σχέση του ηγέτη με τους εργαζόμενους καθώς και το πολιτισμικό επίπεδο και το κοινωνικό τους υπόβαθρο και περιβάλλον, είναι τα στοιχεία που θα επιδράσουν σημαντικά στην επιλογή των χαρακτηριστικών της ηγεσίας ως μιας σύνθετης και δυναμικής λειτουργίας. Ο ηγέτης, πρέπει να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να επιλέγει και να προσαρμόζει τον κατάλληλο τύπο ηγεσίας, ανάλογα με τους εργαζομένους και τα χαρακτηριστικά της ομάδας, με στόχο την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αντικειμενικού σκοπού. Άρα ο ηγέτης, πέραν των άλλων χαρακτηριστικών πρέπει να διακρίνεται και από την ικανότητά του να μελετά και να αποκρυσταλλώνει την προσωπικότητα καθενός από το προσωπικό του. Σύμφωνα με τους Bass & Bass (2008, p. 206), οι Brown και Trevino το 2002, συνέταξαν, επεξεργάστηκαν και αξιολόγησαν την Κλίμακα Ηθικής Ηγεσίας (Ethical Leadership Scale-ELS). Το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας έδειξε ότι οι υφιστάμενοι αποτίμησαν δέκα θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των προϊσταμένων τους, μεταξύ των οποίων τα κυριότερα είναι:



- Όταν παίρνει αποφάσεις να εξετάζει ποιο είναι το σωστό να γίνει.
- Τιμωρεί τους υπαλλήλους, οι οποίοι παραβιάζουν τα ηθικά πρότυπα.
- Παίρνει δίκαιες και ορθολογικές αποφάσεις.
- Ορίζει την επιτυχία όχι μόνο από το αποτέλεσμα αλλά και (από) τον τρόπο με τον οποίο αυτή επιτυγχάνεται.
- Έχει στο μυαλό του το καλύτερο συμφέρον των εργαζομένων.

Ο Trevino et all, (2000, pp. 128-142), ισχυρίζονται ότι «η υπόληψη των ηγετών εξαρτάται από την ηθικότητά τους, ως άτομα, ως μάνατζερς και ως ανώτερα στελέχη».

Σημαντικό χαρακτηριστικό για έναν ηγέτη θεωρείται το ήθος, η ηθική υπόσταση του χαρακτήρα του. Οι Bass & Bass (2008, p. 103) στα γνωρίσματα του χαρακτήρα του ηγέτη περιλαμβάνουν: «την ακεραιότητα, την τιμιότητα, την ηθική συλλογιστική, την προσαρμοστικότητα και την πειθαρχία». Η ηγεσία αφ' εαυτής ως έννοια παραπέμπει σε μια μορφή ηθικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει πρότυπο και υπόδειγμα για να πείσει, να επηρεάσει, να ενθαρρύνει, να προτρέψει, να δώσει όραμα και προοπτική. Ο ηθικός ηγέτης είναι απαραίτητος για να διατηρεί την δικαιοσύνη και να αποφεύγει το προσωπικό συμφέρον και την κατάχρηση της εξουσίας (Bass & Bass, 2008, p. 200).

Η ηγεσία δεν προσαρμόζεται ούτε ορίζεται με αποφάσεις και διαταγές, γιατί αν συνέβαινε αυτό, θα επρόκειτο περισσότερο περί διοίκησης ή διεύθυνσης, παρά περί ηγεσίας. Η ηγεσία εμπεριέχει αφ' εαυτής, πλέον των λοιπών χαρακτηριστικών και το ουσιαστικό στοιχείο της ηθικής διάστασης, ως προαπαιτούμενη συνιστώσα για την απόλυτη έκφραση του όρου. Οι Kanungo και Mendonca (1997) υποστηρίζουν ότι χωρίς τη μελέτη της ηθικής, η κατανόηση της ηγεσίας είναι ατελής. Οι ηθικές αξίες, εμπλέκονται πάντα με την ηγεσία, ανεξάρτητα από το αν οι ηγέτες έχουν σαφώς επίγνωση του γεγονότος (Bass & Bass, 2008, p. 202). Ο Blanchard (2008), μεταξύ των αξιών που εισηγείται για την ηγεσία σε ανώτερα κλιμάκια, ως πρώτη αξία περιλαμβάνει την «ηθική», δηλαδή, με απλά λόγια «να κάνουμε το σωστό» και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα το «ευρύτερο καλό». Ως δεύτερη αξία, αναγνωρίζει τις «σχέσεις», την ανάπτυξη, δηλαδή, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του σεβασμού, η «επιτυχία» έρχεται τρίτη στην ιεράρχηση και τέταρτη αξία είναι η «εκμάθηση», η συνεχής ωρίμανση και ανάπτυξη.

Η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στους πάσης φύσεως εκπαιδευτικούς Οργανισμούς και επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Σαΐτης, 2000, σ. 24). Η οργάνωση εμπεριέχει τη διεύθυνση, τον συντονισμό, τη συστηματοποίηση των τμημάτων ενός συνόλου, προσώπων, πραγμάτων και τον καταμερισμό έργου, αρμοδιοτήτων, ευθυνών. Εκφράζει ταυτόχρονα τη σχηματική παρουσίαση της δομής και της διάρθρωσης ενός συνόλου όπου απεικονίζονται οι αρμοδιότητες και οι λειτουργίες (Κωτσίκης, 2003). Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κουτούζης κ.ά., 1999). Η διοίκηση περιλαμβάνει τον προγραμματισμό μέσω του σχεδιασμού των στόχων του οργανισμού, την οργάνωση δια μέσου των αρμοδιοτήτων του εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό, τους πόρους και την υλικοτεχνική υποδομή), τη διεύθυνση, δηλαδή την καθοδήγηση των εργαζομένων για την επίτευξη των στόχων και τον έλεγχο, με τον οποίο πιστοποιούνται εάν οι ενέργειες που έχουν γίνει έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2001).

Η ηγεσία κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και τα μέλη που τον αποτελούν αντικατοπτρίζουν την κοινωνία στο σύνολό της, μια κοινωνία στην οποία η διαφορετικότητα και οι διαρκείς αλλαγές θέτουν διαρκώς νέα και πιο περίπλοκα προβλήματα στη σχολική ηγεσία, στόχος της οποίας είναι η δημιουργία δημοκρατικού κλίματος τόσο εντός της σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα (οργανωτικά, επικοινωνίας, λήψης αποφάσεων κ.λπ.), όσο και με το περιβάλλον αυτής (με την ανώτερη διοίκηση της εκπαίδευσης, τους γονείς, την τοπική κοινωνία, την κοινωνία στο σύνολό της). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που εγγυάται και συμβάλλει με όλες τους τις δυνάμεις στη δημιουργία ακριβώς αυτού του δημοκρατικού κλίματος και να το κρατά ζωντανό ως ηθικό καθήκον. Μόνο εντός ενός τέτοιου δημοκρατικού πλαισίου διαμορφώνονται μαθητές/τριες και μελλοντικοί πολίτες οι οποίοι θα είναι υπεύθυνοι, δίκαιοι και θα σέβονται τις ελευθερίες και τα δικαιώματα των συμπολιτών τους (Diamond & Morlino, 2004).

Η ηθική των αρετών φέρνει στο επίκεντρο τον ρόλο του ηγέτη στην εκπαίδευση, καθιστώντας την αυθεντική ηγεσία «πίστη μέσω της πρακτικής σε ένα ιδεώδες των ανθρώπινων δυνατοτήτων» (Woods, 2007). Ο ηγέτης ωστόσο δεν πρέπει να θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία, όσον αφορά την ηθική ηγεσία, αλλά να θεωρεί τον εαυτό του έναν ηγέτη που μαθαίνει συνεχώς. Ο ηγέτης πρέπει να εξελίσσεται, να επιμορφώνεται και να έχει την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να εξελίξει τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του και να τα προσαρμόσει σε μια ηθική διάσταση την οποία συνειδητά θα επιλέξει, δίνοντας βαρύτητα στις σύγχρονες επιστημονικές θεωρήσεις.

Πολλές φορές ο ηγέτης χάνεται στη δίνη πολλαπλών υποχρεώσεων (γραφειοκρατικών, οργανωτικών, οικονομικών, κ.λπ.) και δεν έχει τον χρόνο, ούτε την επιμόρφωση ή την καθοδήγηση ώστε να αναπτύξει αυτό που ονομάζεται αυθεντική ηγεσία (authentic leadership) και προέρχεται από τις εξειδικευμένες δεξιότητες και γνώσεις που έχει ο ηγέτης (Avolio & Gardner, 2005), αλλά ούτε την ηθική ηγεσία, με χαρακτηριστικά τη δίκαιη συμπεριφορά, τη διαφάνεια και την αξιοκρατία, παρέχοντας ειλικρινή, συχνή και ακριβή πληροφόρηση. Γι' αυτό το λόγο οφείλει να είναι ανοικτός σε αυτό που ονομάζεται «κοινότητες πρακτικής» (Wenger, 1998) ώστε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού και της σχολικής κοινότητας να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον, αλλά και από φορείς που είναι εξωτερικοί της σχολικής μονάδας, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται.

Η ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον ηθικό κώδικα του ηγέτη που αποφασίζει και ενεργεί με βάση τις ηθικές αξίες τις οποίες προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει στους ανθρώπους που ηγείται, ως προσωπικότητα έχει ξεκάθαρες αξίες, είναι δίκαιος και ειλικρινής, έχει επικοινωνιακές ικανότητες, ενδιαφέρεται για τους άλλους και είναι αξιόπιστος. Η ηθική ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ως χαρακτηριστικά τη δημιουργία ξεκάθਾਰου οράματος, την παρακίνηση, την έμπνευση, την ηθική, τις αξίες, την επικοινωνία, την επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς των εργαζομένων, επίσης επιπλήττει τους εργαζόμενους που καταστρατηγούν τα ηθικά στάνταρτ (Bryman, 1996). Το μοντέλο αυτό διέπεται από αξίες όπως η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ισοτιμία, η αλληλεγγύη και η αυτονομία (Λαΐνας, 2000).

### **Αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, αντανakλά την ίδια την ιδεολογία της και είναι ένα σύστημα ανοικτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον. Ως ανοικτό σύστημα δέχεται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και εν συνεχεία ασκεί τη δική του επίδραση πάνω σε αυτό. Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (στελέχη

εκπαίδευσης, διδακτικό προσωπικό, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), ως επιμέρους υποσυστήματα, βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του και η ουσιαστική, στοχευόμενη επιμόρφωση απουσιάζουν από την ελληνική εκπαίδευση και η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, για την οποία γίνεται τόσος λόγος τελευταία, φαντάζει ουτοπία. Οι αδυναμίες και τα προβλήματα που κατά καιρούς καταγράφονται είναι πολλά (πρώιμη φυγή από το σχολείο, αναποτελεσματική διοίκηση, τεχνολογική εκπαίδευση ιδιαίτερα υποβαθμισμένη, ανυπαρξία σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, κατάρτιση εκπαιδευτικών), αλλά, ακόμα και μέσα στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να υπάρξει αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό έργο, όπως και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Είναι καθήκον της κοινωνίας απέναντι σε όλους όσους εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (στελέχη εκπαίδευσης, διδακτικό προσωπικό, βοηθητικό προσωπικό, μαθητές, γονείς) ή έμμεσα (φορολογούμενοι πολίτες) ικανοποίηση του δικαιώματος για υψηλής ποιότητας παρεχόμενη εκπαίδευση (Σαΐτη, 2000). Το ζητούμενο είναι η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση. Οι έννοιες ποιότητα και αποτελεσματικότητα δεν είναι ταυτόσημες, ωστόσο και οι δυο περιγράφουν και επεξηγούν τη λειτουργία εκπαιδευτικών οργανισμών, όπως για παράδειγμα τα σχολεία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Η διαφορετικότητα κάθε σχολείου αντικατοπτρίζεται στη μοναδικότητα της σχολικής κουλτούρας κάθε σχολείου. Λόγω αυτής της διαφορετικότητας των σχολικών μονάδων έχει προκύψει και ο όρος της «διαφορετικότητας της αποτελεσματικότητας» (MacBeath, 2001). Υπάρχει μεγάλη σχέση και σύνδεση της σχολικής κουλτούρας των σχολείων και του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Η αποτελεσματικότητα εμπεριέχει και τις διαστάσεις του χώρου, του τόπου και της προσωπικής άποψης και θέσης. Η σύσταση ενός πλαισίου αποτελεσματικότητας θα είναι εφαρμόσιμη όχι από το σημείο που σχεδιάζεται, αλλά από το σημείο που γίνεται θέμα συζήτησης με τους ανθρώπους τους οποίους αφορά δηλαδή από τους/τις εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους/τις μαθητές/τριες. Κάθε σχολείο έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας, με βάση τα υποσυστήματα που το απαρτίζουν και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους/τις μαθητές/τριες (Lezotte, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004). Η κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών/τριών δεν αποτελεί παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας τους, αφού πολλοί μαθητές/τριες, προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, κατορθώνουν να πετύχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και να εξασφαλίσουν στη συνέχεια επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Άρα δίνεται έμφαση στις παραμέτρους της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική διαδικασία.

Κάθε σχολείο έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συγκεκριμένη γεωγραφική θέση, διαφορετική σύσταση μαθητικού δυναμικού, επομένως, διαφορετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες και ανάγκες. Επιπρόσθετα, κάθε σχολείο είναι ενσωματωμένο σε μια ευρύτερη κοινότητα από την οποία δέχεται επιδράσεις, αλλά και επιδρά πάνω σε αυτή (Πασιαρδής, 2004). Άρα το ζήτημα εντοπίζεται στις στρατηγικές που απαιτούνται ώστε τα μη αποτελεσματικά σχολεία να αναβαθμιστούν και τα αποτελεσματικά, όχι μόνο να παραμείνουν, αλλά να βελτιωθούν περισσότερο. Το σχολείο, ανοικτό στις εξελίξεις και στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής,

μπορεί να ξεπεράσει την κρίση και τα προβλήματα που το χαρακτηρίζουν και με μακροπρόθεσμο, ορθολογικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό να αναβαθμιστεί ουσιαστικά.

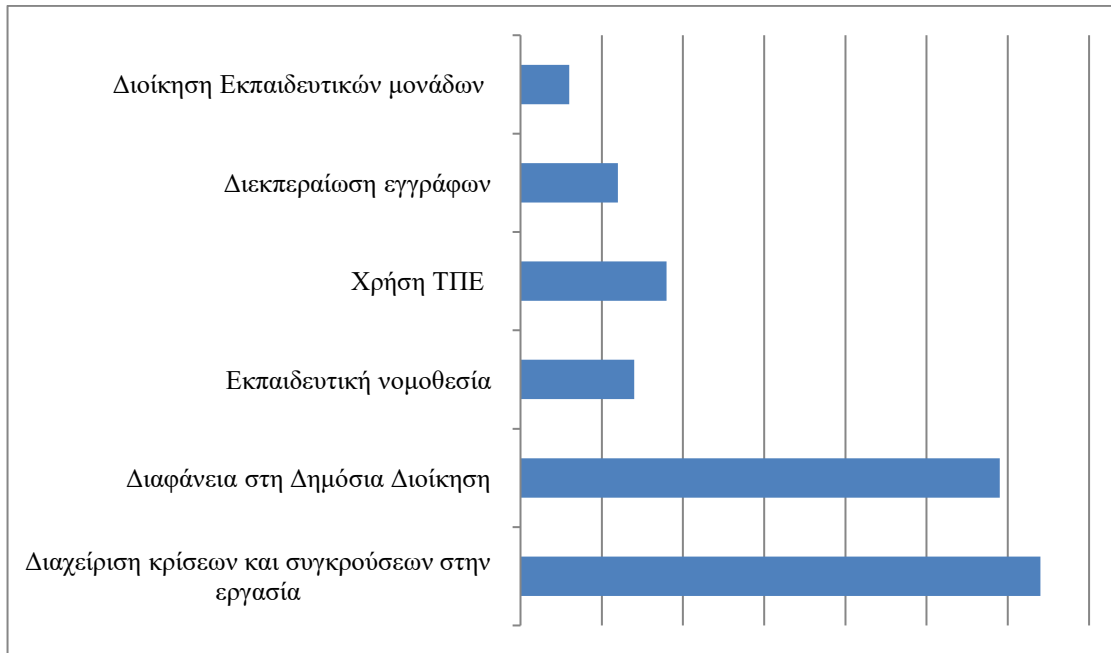
Η ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία, η έμφαση στη διδασκαλία, η δημιουργία πλαισίου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το άριστο σχολικό κλίμα αλλά και η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή αποτελούν κριτήρια αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής, 2004, Teddie & Reynolds, 2000). Η ανάπτυξη των διαδικασιών της μάθησης του μαθητή αποτελεί τον κεντρικό στόχο της σχολικής εκπαίδευσης. Όμως επικεντρώνοντας στον μαθητή και στην αίθουσα διδασκαλίας, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε το δεύτερο επίπεδο, τη σχολική κουλτούρα, το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες του σχολείου, η οποία υποστηρίζει τη μάθηση του μαθητή αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το τρίτο επίπεδο, η ηγεσία, αποτελεί την κινητήρια δύναμη που δημιουργεί την εν λόγω κουλτούρα. Φυσικά όλα τα παραπάνω θα πρέπει να μελετηθούν σε συνάρτηση με το περιβάλλον (οικογένεια-τοπική κοινωνία) (MacBeath & MacGlynn, 2002).

### **Μεθοδολογία/Προσέγγιση**

Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Οι απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν θεματικά. Απάντησαν 38 στελέχη πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας και συγκεκριμένα 1 Περιφερειακός Διευθυντής, 9 Σχολικοί Σύμβουλοι, 4 Διευθυντές /τριες Εκπαίδευσης, 5 Προϊστάμενοι/ες Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9 Προϊστάμενοι/ες Τμήματος και 10 Διευθυντές/τριες Σχολείου. Παρουσιάζουμε τα πρώτα αποτελέσματα έρευνας που διεξάγεται σε όλη την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και είναι εν εξελίξει. Γι' αυτό θεωρούμε ότι δε μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα, αφού η έρευνα συνεχίζεται και κυρίως γιατί αφορά μόνο μια περιφέρεια της χώρας. Η σημαντική και ενδιαφέρουσα παράμετρος της έρευνας θεωρούμε ότι βρίσκεται στη χρονική περίοδο η οποία αυτή διεξάγεται και είναι μετά τις κρίσεις των Διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων (η διαδικασία ολοκληρώθηκε τον Ιούλιο του 2017), μετά τις τοποθετήσεις των Προϊσταμένων εκπαιδευτικών θεμάτων και πριν από τις κρίσεις των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Σχολικών Συμβούλων των οποίων η θητεία λήγει στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2017-18 και ενώ βρίσκεται σε διαβούλευση η πρόταση του Υπουργείου Παιδείας για τις νέες Δομές στην Εκπαίδευση.

### **Αποτελέσματα/ευρήματα**

1. Τα θέματα στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν τα στελέχη εκπαίδευσης είναι: Η Διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων στην εργασία (64%), η Διαφάνεια στη Δημόσια Διοίκηση (59%), η Εκπαιδευτική νομοθεσία (41%), η Χρήση ΤΠΕ (18%), η Διεκπεραίωση εγγράφων (12%) και η Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων (6%).
2. Πιστεύουν ότι η άσκηση της ηγεσίας στην εκπαίδευση σχετίζεται με ηθικά ζητήματα: Συχνά (39%), Συνεχώς (39%), Μερικές φορές (22%), Σπάνια (0%), Ποτέ (0%).
3. Οι παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρούν ότι είναι: Η Συνεργατικότητα (78%), η Επιμόρφωση (72%), η Σκοποθεσία/ ο Σχεδιασμός (72%), η Οργάνωση (61%), η Ηγεσία (61%), η Αξιολόγηση (50%), οι Αξίες (50%), το Όραμα (39%), η Ηθική (33%), οι Υψηλές προσδοκίες (33%).



Σχήμα 1

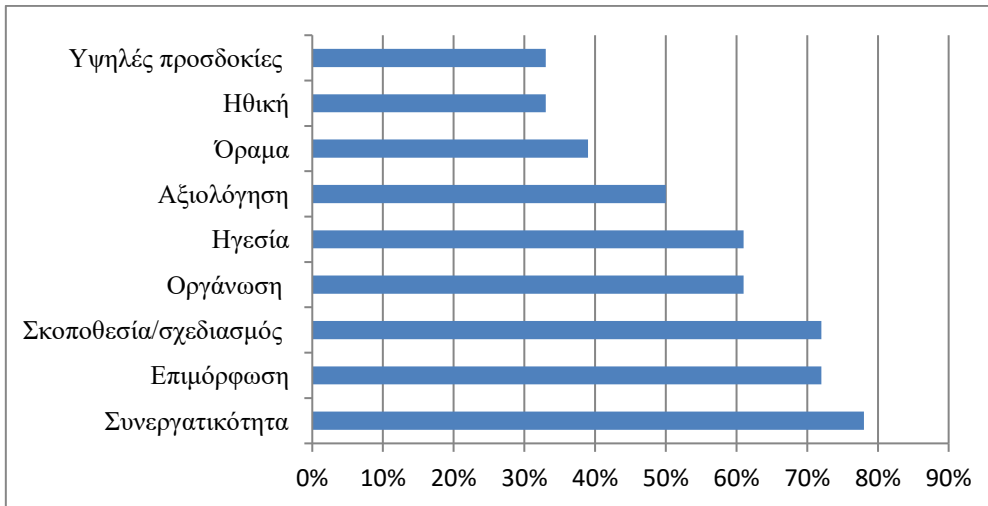


Σχήμα 2

4. Οι παράγοντες που συμβάλλουν από απόψεως σπουδαιότητας στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πιστεύουν πως είναι (με αξιολογική σειρά): Το παιδαγωγικό/εργασιακό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί/υπάλληλοι, ο προγραμματισμός, η παρεχόμενη εκπαίδευση, η αποτίμηση έργου, η ισότητα ευκαιριών και τέλος η δια βίου μάθηση.

5. Δηλώνουν πως στις υπηρεσιακές τους αποφάσεις συμβαίνει να συγκρούεται η αποτελεσματικότητα με την ηθική: Μερικές φορές (47%), Σπάνια (18%), Συχνά (18%), Συνεχώς (6%) και Ποτέ (6%).

6. Αναφέρουν ότι στις υπηρεσιακές τους αποφάσεις συμβαίνει να συγκρούεται η νομιμότητα με το δίκαιο: Μερικές φορές (47%), Σπάνια (24%), Ποτέ (17%), Συχνά (6%), και Συνεχώς (6%).



Σχήμα 3



Σχήμα 4



Σχήμα 5

7. Θεωρούν ότι στις υπηρεσιακές τους αποφάσεις παραβιάζεται η ηθική και το δίκαιο για χάρη της νομιμότητας και της αποτελεσματικότητας της υπηρεσίας/του σχολείου τους: Μερικές φορές (41%), Σπάνια (41%), Συχνά (12%), Ποτέ(6%), Συνεχώς (0%).

8. Κατά την άποψή τους για να μη συμβαίνει το φαινόμενο αυτό πρέπει να αλλάξει: Η νομοθεσία (61%), η κοινωνία (28%), η αντίληψη περί δικαίου και ηθικής (17%), η διοίκηση (17%).

9. Θεωρούν ότι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες που απορρέουν από τη θέση τους συγκρούονται με τα ηθικά προτάγματα και τις αξιακές προσκλήσεις των καιρών: Σπάνια (53%), Μερικές φορές (29%), Συνεχώς (6%), Συχνά (6%), Ποτέ (6%).

10. Τα στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούν (το 89%) ότι τα υπηρεσιακά θέματα εμπεριέχουν και ηθική διάσταση και το δικαιολογούν αναφέροντας πως αυτό συμβαίνει διότι «.....όταν έχεις να κάνεις με τον ανθρώπινο παράγοντα δεν είναι σωστό να αντιμετωπίζεις με γραφειοκρατική διάθεση όλα τα ζητήματα αλλά και με ήθος» και «...πως η νομοθεσία δεν καλύπτει πάντα όλες τις περιπτώσεις». Ενώ το 11% θεωρούν ότι τα υπηρεσιακά θέματα εξαντλούνται στο καθαρά νομοθετικό-γραφειοκρατικό μέρος τους.

11. Συμφωνούν, το 44%, ότι κάθε στέλεχος εκπαίδευσης πρέπει να εξελίξει τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του και να τα προσαρμόσει και σε μια ηθική διάσταση και σε μια πιο αποτελεσματική διοίκηση. Το 22% πιστεύουν ότι πρέπει το στέλεχος εκπαίδευσης να ασκεί γενικά τα καθήκοντα με γνώμονα την αδιάκοπη βελτίωση και μόνο. Το 17% θεωρεί ότι το στέλεχος εκπαίδευσης πρέπει να εξελίξει τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του και να τα προσαρμόσει σε μια ηθική διάσταση και επίσης το 17% να προσαρμόζει τα καθήκοντα σε μια πιο αποτελεσματική διοίκηση. Αναφέρουν δε, δικαιολογώντας την απάντησή τους, πως «...τα στελέχη εκπαίδευσης οφείλουν να εξελίσσονται συνδυάζοντας την ηθική με την αποτελεσματικότητα» και «...τα καθήκοντα πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με το ανθρώπινο δυναμικό της υπηρεσίας».

12. Όλοι οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι απαιτείται κατάλληλη επιμόρφωση και συνεχή υποστήριξη για αποτελεσματική διοίκηση στην εκπαίδευση, για «...την κάλυψη σύγχρονων απαιτήσεων και για μάθηση νέων δεξιοτήτων», και λόγω «...των συνεχών αλλαγών στο εργασιακό περιβάλλον και τη νομοθεσία».

13. Το 83% ισχυρίζονται πως η αποτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό οργανισμό εμπεριέχει και τη διάσταση της προσωπικής άποψης και θέσης του ηγέτη του, διότι «...το αξιακό σύστημα του ηγέτη και η προσωπικότητά του είναι αυτό που επηρεάζει τη συμπεριφορά και τους γύρω του» και «...ο ηγέτης πρέπει να έχει όραμα και να εμπνέει το προσωπικό με την προσωπικότητά του». Το 17% δε συμφωνεί με την άποψη πως η αποτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό οργανισμό εμπεριέχει και τη διάσταση της προσωπικής άποψης και θέσης του ηγέτη.

14. Πιστεύουν, το 56%, ότι η σύσταση ενός πλαισίου αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και διαπραγμάτευσης με τους ανθρώπους τους οποίους αφορά άμεσα (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/τριες, στελέχη εκπαίδευσης), ενώ το 11% πως είναι εφαρμόσιμο βάση οργάνωσης και σχεδιασμού. Το 33% πιστεύουν ότι και οι δυο παράμετροι (σχεδιασμός και διαπραγμάτευση) αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα. Τονίζουν δε, πως «...χρειάζεται η αποδοχή και η υποστήριξη όλων των μερών μέσα από συλλογικές-δημοκρατικές διαδικασίες».

15. Θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, διέπεται –πρωταρχικά– από ένα σύνολο κανόνων και συνεργασιών το 17%, από ένα σύνολο αξιών και ηθικής επίσης το 17%, ενώ

το 66% εκφράζουν την άποψη πως για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, πρέπει να εμπλέκονται και οι δυο παράγοντες: κανόνες και συνεργασίες με αξίες και ηθική.

16. Θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η επιμόρφωση/δια βίου μάθηση με στόχο την ποιότητα και αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού/υπηρεσίας (με ιεραρχική σειρά) είναι: Η στόχευση, η αποτελεσματικότητα, η επιστημονική βαρύτητα, η συνέχεια, η αποκέντρωση, η αλληλεπίδραση, το κριτικό ήθος, η αποτίμηση, η χρήση ΤΠΕ και τέλος η υποχρεωτικότητα.

17. Πιστεύουν πως τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα σύστημα ανάδειξης στελεχών εκπαίδευσης (με ιεραρχική σειρά) είναι: Η αντικειμενικότητα, ο συνδυασμός προσόντων και προσωπικότητας, η αξιοπιστία, η έλλειψη κομματισμού, η εγκυρότητα, οι κατάλληλοι αξιολογητές/τριες, η λειτουργικότητα, η αποδοχή, η σταθερότητα, η επιστημονική βαρύτητα, η ηθική και τέλος η αποκέντρωση.

18. Προτείνουν για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας τη συνεχή επιμόρφωση από κατάλληλους επιμορφωτές (με έμφαση στην ενίσχυση διοικητικών, οργανωτικών, διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στις συνεργατικές πρακτικές), εξίσου τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να αποφασιστεί ένα κοινό, μακροχρόνιο, πλαίσιο οργάνωσης και σχεδιασμού της εκπαίδευσης, την επικαιροποίηση και αποσαφήνιση της νομοθεσίας, ένα δίκαιο σύστημα επιλογής στελεχών και τέλος αξιολόγηση από τη βάση προς τα πάνω.

### **Συμπεράσματα – Συζήτηση**

Τα στελέχη εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας που συμμετείχαν στην έρευνα επιθυμούν να επιμορφωθούν κυρίως στη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων στην εργασία, σε θέματα Διαφάνειας στη Δημόσια Διοίκηση και στην Εκπαιδευτική νομοθεσία. Πιστεύουν ότι η άσκηση της ηγεσίας στην εκπαίδευση σχετίζεται συνεχώς ή συχνά με ηθικά ζητήματα και πως οι παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η κυρίως η συνεργατικότητα, η επιμόρφωση και ο σχεδιασμός, ακολουθούν η οργάνωση, η ηγεσία, η αξιολόγηση και οι αξίες και τέλος δίνουν βαρύτητα στο όραμα, στην ηθική και στις υψηλές προσδοκίες.

Από την έρευνα προκύπτει ότι τα στελέχη εκπαίδευσης θεωρούν σημαντικούς παράγοντες, στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, το παιδαγωγικό/εργασιακό κλίμα καθώς και το ανθρώπινο δυναμικό, ακολουθούν ο προγραμματισμός, η παρεχόμενη εκπαίδευση και η αποτίμηση έργου και τέλος αναφέρονται στην ισότητα ευκαιριών και στη δια βίου μάθηση. Δηλώνουν πως στις υπηρεσιακές τους αποφάσεις μερικές φορές συμβαίνει να συγκρούεται η αποτελεσματικότητα με την ηθική καθώς και η νομιμότητα με το δίκαιο. Ενώ επίσης μερικές φορές ή σπάνια παραβιάζεται η ηθική και το δίκαιο για χάρη της νομιμότητας και της αποτελεσματικότητας της υπηρεσίας/του σχολείου τους. Κατά την άποψή τους για να μη συμβαίνει το φαινόμενο αυτό πρέπει να αλλάξει κυρίως η νομοθεσία και η κοινωνία. Θεωρούν ότι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες που απορρέουν από τη θέση τους σπάνια ή μόνο μερικές φορές συγκρούονται με τα ηθικά προτάγματα και τις αξιακές προσκλήσεις των καιρών. Ενώ σημειώνουν ότι τα υπηρεσιακά θέματα εμπεριέχουν και ηθική διάσταση και το δικαιολογούν αναφερόμενοι στον παράγοντα άνθρωπο και στην ελλιπή νομοθεσία. Όλοι συμφωνούν ότι το στέλεχος εκπαίδευσης πρέπει να εξελίξει τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του ενώ η



πλειοψηφία τονίζει ότι οφείλει να τα προσαρμόσει και σε μια ηθική διάσταση και σε μια αποτελεσματική διοίκηση.

Προτείνουν κατάλληλη επιμόρφωση και συνεχή υποστήριξη για αποτελεσματική διοίκηση στην εκπαίδευση λόγω των σύγχρονων απαιτήσεων και των συνεχών αλλαγών στο εργασιακό περιβάλλον και τη νομοθεσία και ισχυρίζονται ότι η αποτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό οργανισμό εμπεριέχει και τη διάσταση της προσωπικής άποψης και θέσης του ηγέτη του και πως η σύσταση ενός πλαισίου αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και διαπραγμάτευσης με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Τονίζουν πως για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, πρέπει να συνδυάζονται οι κανόνες και οι συνεργασίες με τις αξίες και την ηθική. Θωρούν ότι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει η επιμόρφωση/διδάσκου μάθηση με στόχο την ποιότητα και αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού/υπηρεσίας είναι κυρίως η στόχευση και η αποτελεσματικότητα, ενώ σημαντικά θεωρούνται η επιστημονική βαρύτητα και η συνέχεια ενώ ένα σύστημα ανάδειξης στελεχών εκπαίδευσης πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, αξιοπιστία, έλλειψη κομματισμού και να λαμβάνεται υπ' όψη ο συνδυασμός προσόντων και προσωπικότητας. Ακόμα προτείνουν για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας τη συνεχή επιμόρφωση από κατάλληλους επιμορφωτές, τη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να αποφασιστεί ένα κοινό, μακροχρόνιο, πλαίσιο οργάνωσης και σχεδιασμού της εκπαίδευσης, την επικαιροποίηση και αποσαφήνιση της νομοθεσίας, ένα δίκαιο σύστημα επιλογής στελεχών και τέλος αξιολόγηση από τη βάση προς τα πάνω.

Η αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία έχει άμεση σχέση με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, την ηθική και τις αξίες που πρεσβεύουν τα στελέχη εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη και η πρόοδος μπορούν να συμβαδίζουν με τις ηθικές αρετές. Η ηγεσία για να εμπνέει και να οδηγεί στην αποτελεσματικότητα πρέπει να εμπεριέχει την ηθική. Για την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, πρέπει να συνδυάζονται οι κανόνες και οι συνεργασίες με τις αξίες και την ηθική, αφού η ορθή κρίση προϋποθέτει αξιοπιστία, συνέπεια, ανθρωπισμό και δίκαιη μεταχείριση ως χαρακτηριστικά αλληλοεξαρτώμενα. Τα εκπαιδευτικά στελέχη προσδιορίζουν το ηθικό πνεύμα του εκπαιδευτικού οργανισμού και κάθε σχολικής μονάδας, άρα πρέπει να θέτουν υψηλά ηθικά πρότυπα και να τα τηρούν στο πλαίσιο της ηθικής του κοινωνικού και ιστορικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αυτή ασκείται και οφείλουν να εντάσσουν, να οριοθετούν και να αναλύουν κάθε ηθικό δίλημμα που αντιμετωπίζουν, έτσι ώστε να οδηγούνται με διαρκή αγώνα σε ηθικές αποφάσεις στο πλαίσιο της δημοκρατίας και της διαφορετικότητας.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2009). Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.
- Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Τομος Α' Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Πάτρα : Ε.Α.Π..
- Κωτσίκης, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.
- Λαΐνας, Α. (2000). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: Πρωταγωνιστές και διαδικασία, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τ. 6.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000) *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg/Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Blanchard, K. (2008). *Ηγεσία σε Υψηλότερο Επίπεδο*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robbins, S., & Judge, T. A. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις* (μετάφραση Πλατάκη Α.). Αθήνα: Κριτική.
- Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. (Μετάφραση: ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ, επιμέλεια: Αργυροπούλου Ελευθερία). Αθήνα: Εκδότης Δίσιγμα.

### Ξενόγλωσσες

- Avolio, BJ & Gardner WL. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *Leadersh. Q.* 16:315–338.
- Bass, B. & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: The Free Press hardcover.
- Brown, M.E. & Trevino, L. K. (2002). Conceptualizing and Measuring Ethical Leadership: Development of an Instrument. *Academy of Management Proceedings, Social Issues in Management*, D1-D6, Denver, CO.
- Bryman, A. (1996) "Leadership in Organizations" from Clegg, Stewart R., *Handbook of organization studies* pp.276-292, London: SAGE.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washigton: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Diamond, L & Morlino, L. (2004). The Quality of Democracy: An Overview, *Journal of Democracy*, Volume 15, Number 4, October 2004, 20-31.
- Ferrell, O. C. & Fraedrich, J.P. (1994). *Ethics: Ethical Decision Making and Cases*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- MacBeath, J. & McGlynn, A. (2002). *Self evaluation. What's in for schools?* London: Routledge Falmer.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3: 213-229.
- Rost, J. C. (1993), Leadership Development in the new Millenium, *Journal of Leadership Studies* 1, 92-110.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Teddie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Trevino, L. K., Hartman, L.P., & Brrown, M. (2000). Moral Person and Moral Manager: How Executives Develop a Reputation for Ethical Leadership. *California Managment Review*, 42(4), 128-142.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity, in *Journal of Mathematics Teacher Education* 6(2):185-194.
- Woods, P. (2007). Authenticity in the Bureaunterprise Culture: The Struggle for Authentic Meaning. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (2).

## Διερεύνηση του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον

**Παναγιώτης Γιαβρίμης  
Σουζάνα-Μαρία Νικολάου**

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο και η σχέση του με τις μεταβλητές της κοινωνικής συνοχής και της έννοιας του «ανήκειν», καθώς και με τη νοηματοδότηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το δείγμα αποτέλεσαν 400 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα ευρήματα της έρευνας μας διαφάνηκε ότι το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών σχετίζεται: α) με την αντίληψη της κοινωνικής συνοχής στο σχολικό πλαίσιο, β) με τον ρόλο της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, γ) με την υποστήριξη που μπορούν να λάβουν είτε από τους μετέχοντες στη σχολική κοινότητα σε περιόδους σχολικής ή ατομικής κρίσης είτε από το συνδικαλιστικό κίνημα και δ) με το αίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους.

**Λέξεις κλειδιά:** κοινωνικό κεφάλαιο, σχολείο, εκπαιδευτικοί

### Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου στην Κοινωνιολογία

Ο όρος «κοινωνικό κεφάλαιο» χρησιμοποιείται κοινωνιολογικά πριν από έναν σχεδόν αιώνα σε άρθρο του Hanifan (1916), ο οποίος επιχειρεί να αναδείξει τη συμβολή της συμμετοχής στην κοινότητα (με όρους συναδελφικότητας, καλής πρόθεσης, φιλίας, συμπάθειας, κοινωνικών επαφών μεταξύ των μελών και των ομάδων) για την επιτυχία των σχολείων, προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή των αγροτικών κοινοτήτων στη Δ. Βιρτζίνια (ΗΠΑ) τη δεδομένη ιστορική στιγμή. Έκτοτε η πολυδιάστατη χρήση της έννοιας «κοινωνικό κεφάλαιο» από διαφορετικές επιστήμες οδήγησε στη διατύπωση ορισμών με διαφορετικό περιεχόμενο και στη δημιουργία μιας ασάφειας ως προς την εννοιολόγηση του (Πούπου, 2010; Τσουνής & Σαράφης, 2016; Κονιόρδος, 2006). Πριν από τη δεκαετία του 1980 ο αριθμός των έργων (άρθρων ή άλλων δημοσιεύσεων) με αναφορά στο κοινωνικό κεφάλαιο ήταν πολύ μικρός. Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες παρατηρείται η πολλαπλή ενσωμάτωση του όρου σε διάφορα επιστημονικά και ερευνητικά πεδία και έχει εξεταστεί και αναδειχτεί η σχέση του με την υγεία, την εκπαίδευση, την πολιτική, το περιβάλλον και την οικονομία (Τσουνής & Σαράφης, 2016; Πούπου, 2010; Sarracino & Minucka, 2016; Κονιόρδος, 2006).

Ο Bourdieu (1986) διαχωρίζει το κοινωνικό κεφάλαιο από το οικονομικό, το πολιτιστικό και το συμβολικό και το προσδιορίζει ως «το σύνολο των πραγματικών ή δυνητικών πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός σταθερού δικτύου περισσότερο ή λιγότερο θεσμοποιημένων

σχέσεων αμοιβαίας γνωριμίας και αναγνώρισης-ή με άλλα λόγια-με την ένταξη σε μια ομάδα· μια συνθήκη που επιτρέπει στα μέλη της την υποστήριξη ενός συλλογικά κατεχόμενου κεφαλαίου και τους δίνει το δικαίωμα να αντλούν πλεονεκτήματα με κάθε έννοια του όρου» (Bourdieu, 1986, p. 248). Το εύρος του κοινωνικού κεφαλαίου που διαθέτει κανείς εξαρτάται από το μέγεθος του δικτύου των συνδέσεων, που μπορεί να κινητοποιήσει αποτελεσματικά και από το φάσμα του κεφαλαίου που έχει ο καθένας από εκείνους που συνδέονται με το ευρύτερο δίκτυο. Επομένως, το κοινωνικό κεφάλαιο δεν είναι ποτέ εντελώς ανεξάρτητο από το οικονομικό, πολιτιστικό ή συμβολικό κεφάλαιο των δικτύων σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα, με πολλές και ατελείωτες προσπάθειες απαραίτητες για τη διατήρηση αυτών των σχέσεων που εξασφαλίζουν υλικά ή συμβολικά οφέλη. Μάλιστα, κατά τον Bourdieu, το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο μετατρέπονται σε οικονομικό κεφάλαιο στο πλαίσιο αυτών των κοινωνικών συνδέσεων ή σχέσεων, ενώ η διατήρηση και αναπαραγωγή του κοινωνικού κεφαλαίου απαιτεί προσπάθειες με όρους κοινωνικότητας και ανταλλαγών και τούτο θέτει ως δεδομένο κόστος σε χρόνο, ενέργειες και οικονομικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2001). Η ανάλυση του κοινωνικού κεφαλαίου του Bourdieu γίνεται με όρους κοινωνιολογικούς με αναφορά στην ταξική διαστρωμάτωση και την αναπαραγωγή ανισοτήτων, σχέσεων και εξουσίας (Davis, 2001).

Παρόλο που η εισαγωγή του όρου στην κοινωνική θεωρία επιτυγχάνεται από τον Bourdieu (Πούπου, 2010; Κονιόρδος, 2006; Bullen & Onyx, 2005) ο Coleman συσχετίζει το κοινωνικό κεφάλαιο με το ανθρώπινο κεφάλαιο (Schultz, 1971) διερευνώντας και επιβεβαιώνοντας την επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου που διαμορφώνεται από τις κοινωνικές σχέσεις στις ομάδες (οικογένεια-κοινότητα) στις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Coleman (1990, p. 302) «το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται από τη λειτουργία του· δεν είναι μια ενιαία οντότητα αλλά μια ποικιλία διαφορετικών οντοτήτων με κοινά χαρακτηριστικά: όλες αποτελούνται από κάποια πτυχή της κοινωνικής δομής και διευκολύνουν ορισμένες ενέργειες ατόμων που βρίσκονται μέσα στη δομή». Ο Coleman διακρίνει τρεις διαστάσεις του κοινωνικού κεφαλαίου: α) τη διάσταση των υποχρεώσεων και των προσδοκιών που εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο δομείται η αξιοπιστία του κοινωνικού συγκείμενου, β) τη διάσταση της διάχυσης πληροφοριών της κοινωνικής δομής που θα αποτελέσουν τη βάση για κοινωνική δράση και γ) τη διάσταση των κανόνων που η μη τήρησή τους επιφέρει κυρώσεις (Coleman, 1990; National Statistics, 2001; Κονιόρδος, 2006; Πούπου, 2010). Ωστόσο για τον Coleman το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να εξαντληθεί αν δεν ανανεωθεί. Και τούτο διότι οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα συνιστούν κοινωνικό κεφάλαιο, όταν συνδέονται με την παραγωγή (Coleman, 1988, pp. 95-120). Το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο εδράζεται το κοινωνικό κεφάλαιο (της οικογένειας ή της κοινότητας) (Coleman, 1988, p.109, p. 113), διευκολύνει την εμφάνισή του με στοιχεία, όπως εμπιστοσύνη, αξιοπιστία, κανονιστικές ρυθμίσεις, τρόπος λειτουργίας του πλαισίου (κλειστή ή ανοικτή κοινωνική δομή) (Coleman, 1988, pp. 102-106). Όσο, λοιπόν, περισσότερο χρησιμοποιείται το κοινωνικό κεφάλαιο τόσο περισσότερο αναπτύσσεται και τόσο περισσότερο επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Coleman, 1988, p. 106). Ο Bourdieu και ο Coleman εξετάζουν το κοινωνικό κεφάλαιο σε άμεση συνάφεια με την εκπαίδευση και την ενδυνάμωση μέσω αυτού τούτου του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών (Κονιόρδος, 2006).

Τις επιπτώσεις της κοινωνικότητας, των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής οργάνωσης (εμπιστοσύνη, κοινωνικά δίκτυα και κανόνες) ως διαστάσεις του κοινωνικού κεφαλαίου που μπορεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της κοινωνίας διευκολύνοντας τις συντονισμένες προσπάθειες εξετάζει ο Putnam (Putnam, Leonardí, & Nanetti, 1993, p. 167). Στο έργο του

«Making Democracy Work» προσπαθεί να καταγράψει τις διαφορές σε επίπεδο ποιότητας του τρόπου διακυβέρνησης μεταξύ Βόρειας και Νότιας Ιταλίας αποδίδοντάς τες στην κοινωνική οργάνωση (αναλύοντας την τοπική κυβέρνηση στην Ιταλία και αναδεικνύοντας ότι περιοχές με υψηλά επίπεδα κοινωνικής εμπιστοσύνης κυβερνήθηκαν από επιτυχείς περιφερειακές κυβερνήσεις). Αντίστοιχα στο έργο του «Bowling Alone» (2000) τεκμηριώνει την εξαφάνιση του κοινωνικού κεφαλαίου στην Αμερική (με κύριο υπαίτιο την τηλεόραση) μέσω της μείωσης της συμμετοχής των Αμερικανών στην πολιτική, στην κοινωνία των πολιτών, στις θρησκευτικές και τις επαγγελματικές οργανώσεις (National Statistics, 2001). Ο Putnam, ως πολιτικός επιστήμονας, εξετάζει την επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου σε επίπεδο ομάδας ατόμων (με συγκεκριμένους ιδεολογικούς, πολιτικούς κ.λπ. στόχους και κοινή δράση) και κοινοτήτων (Davis, 2001). Στην προσέγγιση του Putnam το κοινωνικό κεφάλαιο δεν αφορά στα άτομα αλλά είναι ένα συλλογικό χαρακτηριστικό που έχουν οι κοινωνικές δομές και μετράται σε συλλογικό επίπεδο (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Υπό αυτήν την προοπτική στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο και η σχέση του με τις μεταβλητές της κοινωνικής συνοχής και της έννοιας του «ανήκειν», καθώς και με τη νοηματοδότηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες μελέτες και έρευνες μέτρησης του κοινωνικού κεφαλαίου εστιάζουν στα θετικά χαρακτηριστικά και τους τρόπους ενδυνάμωσής του μέσα από διάφορες πτυχές λειτουργίας του με την προοπτική να αποβεί τούτο προς όφελος του ατόμου και του συνόλου των μελών του κοινωνικού συγκείμενου. Ωστόσο και λόγω της κατακόρυφης αύξησης του ενδιαφέροντος για το κοινωνικό κεφάλαιο τα τελευταία χρόνια (στις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές επιστήμες «υπερεπέκταση της χρήσης του» (Κονιόρδος, 2006; Swan, 2003; Trigilia, 2001) διατυπώνεται και κριτική κυρίως όσον αφορά στην απουσία αναγνώρισης αρνητικών στοιχείων με συνέπειες στην κοινότητα (κοινωνικός αποκλεισμός, αναπαραγωγή ανισοτήτων κ.λπ.) (Portes, 1998; Mitchell & LaGory, 2002; Σωτηρόπουλος, 2006).

## Μέθοδος

### *Δείγμα*

Το δείγμα της ερευνητικής μας προσπάθειας αριθμεί 400 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (134 άνδρες και 266 γυναίκες). Όσον αφορά στην ηλικιακή διαβάθμιση του δείγματος σημειώνεται ότι 78 υποκείμενα ήταν κάτω των 30 ετών, 108 ήταν μεταξύ 30-40 ετών, 150 ήταν 41-50 και 64 υποκείμενα ήταν άνω των 51 ετών.

### *Εργαλείο της έρευνας*

Το εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο, που δομήθηκε για να εξυπηρετήσει την παρούσα έρευνα και βασίστηκε στη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου και την προσέγγιση των Bullen και Onyx (2005). Η προσέγγιση των Bullen και Onyx (Social Capital Questionnaire) εστιάζει σε οκτώ διαστάσεις του κοινωνικού κεφαλαίου: 1. Συμμετοχή στην τοπική κοινότητα, 2. Κοινωνική δράση 3. Αισθήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, 4. Σχέσεις στη γειτονιά 5. Οικογενειακές και φιλικές σχέσεις 6. Ανοχή στη διαφορετικότητα, 7. Αξία της ζωής, 8. Σχέσεις στον εργασιακό χώρο (Bullen & Onyx, 2005, p. 15). Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκαν οκτώ ερωτήσεις που να καλύπτουν τη διερεύνηση των διαστάσεων του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο μετά την ένταξη τους σε αυτό εξετάζοντας τη συμμετοχή

τους, τα φίλια και τα επαγγελματικά δίκτυα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και εμπιστοσύνης και την ανοχή της διαφορετικότητας. Προστέθηκαν άλλες δώδεκα ερωτήσεις για τη διερεύνηση επιμέρους θεμάτων που σχετίζονται με το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών εκτός σχολικού πλαισίου, όπως ελεύθερος χρόνος και διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον, διαμορφώθηκε μία ενότητα είκοσι πέντε ερωτήσεων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική και τις κοινωνικές ανισότητες.

Η εγκυρότητα «αντιπροσωπευτικού περιεχομένου» του εργαλείου της έρευνας, βασίστηκε στην αντίστοιχη θεωρία και σε ανάλογες κλίμακες μέτρησης του κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς και στην αξιολόγηση δέκα κοινωνικών επιστημόνων, οι οποίοι αξιολόγησαν τις ερωτήσεις της κλίμακας ως προς τη σχετικότητα του περιεχομένου τους (1=μη σχετική-5=απόλυτα σχετική) (μ.ο ερωτήσεων=4,8). Επίσης, ο συντελεστής αξιοπιστίας των ημίκλαστων ήταν 0,82 και ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας βρέθηκε 0,84.

### Ευρήματα

Για να είναι δυνατή η καλύτερη σύγκριση του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών και η συγκρότηση συγκεκριμένων προφίλ έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων τους με βάση τις οκτώ βασικές ερωτήσεις του κοινωνικού κεφαλαίου για το σχολικό πλαίσιο. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση «συστάδων» καταλήξαμε σε δυο ομάδες. Παρατηρώντας τους κεντρικούς μέσους που παράγονται από την ανάλυση «συστάδων» διαπιστώθηκε ότι οι δύο «συστάδες» που δημιουργήθηκαν έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά (πίνακας 1): η πρώτη «συστάδα» (Ομάδα 1) έχει υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο (ΥΚΚ), δηλώνοντας σε *ικανοποιητικό ή πολύ ικανοποιητικό βαθμό* ότι οι εκπαιδευτικοί μετά τον διορισμό έχουν γίνει πιο κοινωνικοί, έχουν αποκτήσει φίλους, κατανοούν καλύτερα το κοινωνικό συγκείμενο, έχουν αναπτύξει την κριτική τους σκέψη, συμμετέχουν πιο ενεργά σε κοινωνικές και εθελοντικές οργανώσεις, έχουν το αίσθημα του ανήκειν και της εμπιστοσύνης σε υψηλό βαθμό και επιδεικνύουν μεγαλύτερη ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα. Αντίθετα η δεύτερη «συστάδα» (Ομάδα 2) έχει χαμηλότερο κοινωνικό κεφάλαιο (ΧΚΚ), δηλώνοντας σε *μικρότερο βαθμό* όλα τα παραπάνω. Στην πρώτη ομάδα ταξινομήθηκαν 238 εκπαιδευτικοί και στη δεύτερη 146.

**Πίνακας 1:** Κεντρικοί μέσοι των «συστάδων»

Ερωτήσεις	Συστάδες	
	Ομάδα 1*	Ομάδα 2
Μετά τον διορισμό μου έχω γίνει πιο κοινωνικός/ή	3,46	1,97
Έχω αποκτήσει νέους φίλους μέσα από το επάγγελμα	4,11	2,84
Μετά τον διορισμό μου κατανοώ καλύτερα το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον	3,78	2,15
Μετά τον διορισμό μου σκέφτομαι πιο κριτικά και έχω αλλάξει άποψη για ζητήματα	3,93	2,25
Μετά τον διορισμό μου συμμετέχω πιο ενεργά σε οργανώσεις, σωματεία, εθελοντικές πρωτοβουλίες	3,31	1,58
Μετά τον διορισμό μου επιδεικνύω περισσότερη ανεκτικότητα, σεβασμό στη διαφορετικότητα	4,09	2,55

**Πίνακας 1:** Κεντρικοί μέσοι των «συστάδων»

Ερωτήσεις	Συστάδες	
	Ομάδα 1*	Ομάδα 2
Μετά τον διορισμό μου έχω την αίσθηση ότι ανήκω σε μια ομάδα	4,04	2,51
Υπάρχουν ημέρες που δεν ξέρω ποιον να εμπιστευτώ	1,61	3,22

1=Πολύ λίγο ..... 5=Πάρα πολύ \*Ομάδα 1: 238 εκπαιδευτικοί, Ομάδα 2: 146 εκπαιδευτικοί

Η διαφορά στην κατοχή κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών καθορίζει και την υποστήριξη που αυτοί μπορούν να αναζητήσουν από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους συγγενείς τους. Έτσι με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα 2 διαφαίνεται ότι: α) όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ως βασικό πόρο υποστήριξης τους συναδέλφους, β) τα συνδικαλιστικά όργανα έχουν την μικρότερη αξιοπιστία σε θέματα εντάσεων και δυσκολιών στο σχολικό πλαίσιο, γ) οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ κάνουν μεγαλύτερη χρήση όλων των εσωτερικών πόρων υποστήριξης της σχολικής κοινότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ, δ) οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται για την επίλυση των δυσκολιών τους πρώτα στους εγγύτερους πόρους και μετά στους πιο «απομακρυσμένους» θεσμικούς πόρους, ε) τα άτομα με ΥΚΚ αποζητούν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ την υποστήριξη των συναδέλφων, στ) τα άτομα με ΧΚΚ έχουν ως κυριότερους πόρους υποστήριξης μετά τους συναδέλφους, τους συγγενείς και τους φίλους εκτός σχολείου, ζ) οι φίλοι εκτός σχολείου αποτελούν για όλους μια σημαντική πηγή άντλησης βοήθειας.

**Πίνακας 2:** Επικοινωνία σε περίπτωση δυσκολίας στο σχολικό πλαίσιο

		ΥΚΚ	ΧΚΚ
Με τους συναδέλφους	N	148	76
	% στην ομάδα	63,8%	52,1%
Το συνδικαλιστικό όργανο	N	40	18
	% στην ομάδα	17,2%	12,3%
Τους φίλους μου εκτός σχολείου	N	84	58
	% στην ομάδα	36,2%	39,7%
Τους φίλους μου εντός σχολείου	N	96	54
	% στην ομάδα	41,4%	37,0%
Τους συγγενείς μου	N	52	44
	% στην ομάδα	22,4%	30,1%
Με τον Προϊστάμενο	N	52	22
	% στην ομάδα	22,4%	15,1%
Με τον Σχολικό Σύμβουλο	N	60	26
	% στην ομάδα	25,9%	17,8%

Η διαφορά των μέσων όρων των δύο επιμέρους ομάδων (ΥΚΚ – ΧΚΚ) ως προς τη διερεύνηση σχετικά με το αίσθημα κοινωνικής συνοχής ανέδειξε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση [ $t_{380}=-4,483$ ,  $p=0.00$ ,  $MO_{ΥΚΚ}=3,93$   $T.A._{ΥΚΚ}=1,04$ ,  $MO_{ΧΚΚ}=3,46$   $T.A._{ΧΚΚ}=0,95$ ]. Οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ σε σχέση με αυτούς με ΧΚΚ πιστεύουν περισσότερο, με στατιστικά σημαντική διαφορά, ότι η κοινωνική συνοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου τους είναι πολύ ισχυρή σε σχέση με τους δεύτερους που έχουν μια μέτρια άποψη γι' αυτό.

Σχετικά με τις συνέπειες της επαγγελματικής τους ένταξης οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ πιστεύουν ότι αυξήθηκε α) η κοινωνική τους αλληλεπίδραση, β) το αίσθημα της εμπιστοσύνης και του «ανήκειν», γ) η αίσθηση της προσωπικής τους ταυτότητας και δ) η εντρύφηση τους σε γνωστικά θέματα. Τα παραπάνω πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί με ΧΚΚ σε χαμηλότερο, όμως, βαθμό. Επίσης, τα θέματα των διαπροσωπικών σχέσεων και της επιστήμης θεωρούνται από τις σημαντικότερες συνέπειες και από τις δύο ομάδες κοινωνικού κεφαλαίου. Με βάση τον βαθμό σημαντικότητας έπονται κατά σειρά η συμμετοχή σε κοινωνικά θέματα και η αίσθηση της προσωπικής ταυτότητας. Η αύξηση της εμπιστοσύνης στους ανθρώπους δεν τονίζεται και από τις δύο ομάδες σε σχέση με τις άλλες συνέπειες.

**Πίνακας 3:** Συνέπειες επαγγελματικής ένταξης

		ΥΚΚ	ΧΚΚ	
Περισσότερες	N	194	88	282
διαπροσωπικές επαφές	% στην ομάδα	82,2%	61,1%	
Μεγαλύτερη συμμετοχή	N	136	68	204
στα κοινωνικά θέματα	% στην ομάδα	57,6%	47,2%	
Μείωση της απομόνωσης	N	70	40	110
	% στην ομάδα	29,7%	27,8%	
Αύξηση της εμπιστοσύνης	N	68	24	92
για τους ανθρώπους	% στην ομάδα	28,8%	16,7%	
Ισχυρότερη αίσθηση της	N	112	40	152
ταυτότητας του «ανήκειν»	% στην ομάδα	47,5%	27,8%	
Ισχυρότερη αίσθηση της	N	98	46	144
προσωπικής ταυτότητας	% στην ομάδα	41,5%	31,9%	
Περισσότερο ενδιαφέρον	N	166	96	262
για τα γνωστικά θέματα	% στη ομάδα	70,3%	66,7%	
που σχετίζονται με την				
επιστήμη				

Η διαφορά των μέσων όρων των δύο επιμέρους ομάδων (ΥΚΚ – ΧΚΚ) ως προς το αν καθορίζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές από τις απαιτήσεις του κεφαλαίου και του οικονομικού συστήματος ή τις πολιτικές επιλογές των κρατών ανέδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις: α) Από τις απαιτήσεις του κεφαλαίου και το οικονομικό σύστημα [ $t_{356}=-2,403$ ,  $p=0.17$ ,  $M_{ΥΚΚ}=3,73$ ,  $M_{ΧΚΚ}=4,00$ ] και β) από τις πολιτικές επιλογές των κρατών [ $t_{380}=-2,769$ ,



$p=0.06$ ,  $M_{YKK}=3,63$ ,  $M_{XKK}=3,93$ ]. Οι εκπαιδευτικοί με ΧΚΚ σε σχέση με αυτούς με ΥΚΚ θεωρούν περισσότερο με στατιστικά σημαντική διαφορά ότι οι απαιτήσεις του κεφαλαίου και του οικονομικού συστήματος και οι πολιτικές επιλογές των κρατών καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, που εφαρμόζεται. Οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ δεν θεωρούν ότι καθορίζεται απόλυτα η εκπαιδευτική πολιτική από εξωγενείς του σχολικού πλαισίου παράγοντες, όπως είναι αυτές του οικονομικού συστήματος και των πολιτικών επιλογών, αλλά ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες ενδογενείς του εκπαιδευτικού συστήματος.

**Πίνακας 4:** Καθορισμός των εκπαιδευτικών πολιτικών

Ερωτήσεις	t	B.E.*	Σ.Σ.*	M.O. – T.A.	
				ΥΚΚ	ΧΚΚ
Απαιτήσεις του κεφαλαίου και του οικονομικού συστήματος	-2,403	356	0,01	3,23	4,00
				1,02	1,04
Πολιτικές επιλογές των κρατών	-2,769	352	0,00	3,63	3,93
				0,93	1,10

1=Λίγο ..... 5=Πάρα πολύ \*B.E.: Βαθμοί ελευθερίας, Σ.Σ.: Στατιστική σημαντικότητα

Οι δύο ομάδες του κοινωνικού κεφαλαίου διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε θέματα που σχετίζονται με το συνδικαλιστικό κίνημα, την επιμόρφωση, τις ανισότητες και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ είναι πιο θετικοί γενικότερα με όσα θέματα αφορούν στην εκπαίδευση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ. Πιο συγκεκριμένα στον πίνακα 7 διαφαίνεται ότι σε σχέση με το συνδικαλιστικό κίνημα: α) όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια αρνητική άποψη για την ανταπόκριση του συνδικαλιστικού κινήματος στις προσδοκίες και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών, στην επίλυση των προβλημάτων του κλάδου και στην εμπιστοσύνη απέναντι στους εκπροσώπους του και β) οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ. Επίσης, σε σχέση με την επιμόρφωση διαπιστώνεται ότι: α) όλοι εκπαιδευτικοί έχουν μια αρνητική άποψη για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, β) υποστηρίζουν μέτρια μια κοινή ευρωπαϊκή πολιτική για την επιμόρφωση, και γ) οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ εμφανίζουν θετικότερη στάση ως προς την επιμόρφωση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ. Τέλος, όσον αφορά στις κοινωνικές ανισότητες, την πολυπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα διαφαίνεται ότι: α) όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να γεφυρώσει τις κοινωνικές ανισότητες, β) όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες μπορεί να βοηθήσει στις εκπαιδευτικές ανισότητες, γ) όλοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μέτριο βαθμό ότι η εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και στην ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δ) οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ έχουν θετικότερη στάση ως προς τις δυνατότητες της εκπαίδευσης αναφορικά με τα παραπάνω σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ.

**Πίνακας 5:** Συνδικαλισμός, επιμόρφωση, κοινωνικές ανισότητες και δικαιώματα

Ερωτήσεις	t	B.E.*	Σ.Σ.*		M.O.	T.A.
Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται στις προσδοκίες σας	3,216	260	0,00	YKK	1,68	0,85
				XKK	1,35	0,68
Το συνδικαλιστικό κίνημα είναι αποτελεσματικό στους τρόπους διεκδίκησης των αιτημάτων των εκπαιδευτικών.	2,639	368	0,00	YKK	2,10	1,29
				XKK	1,77	0,98
Η συμβολή του συνδικαλιστικού κινήματος στην επίλυση των προβλημάτων του κλάδου είναι μικρή	-0,586	374	0,55	YKK	3,26	0,87
				XKK	3,31	0,84
Υπάρχουν άτομα που συνδικαλίζονται στα οποία μπορείτε να καταφύγετε ή έχετε καταφύγει	2,191	360	0,02	YKK	2,60	1,22
				XKK	2,32	1,10
Η παιδαγωγική κατάρτιση που παρέχεται μετά την αποφοίτηση (ΠΕΚ κλπ.) είναι ικανοποιητική.	4,8	374	0	YKK	2,05	1,00
				XKK	1,58	0,80
Είμαι υπέρ μιας κοινής Ευρωπαϊκής πολιτικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	2,997	368	0,00	YKK	3,26	0,96
				XKK	2,93	1,14
Η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση θα αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες	3,867	366	0	YKK	3,00	1,00
				XKK	2,55	1,20
Η εκπαίδευση δεν μπορεί πια να γεφυρώσει τις κοινωνικές ανισότητες	-4,028	376	0	YKK	2,27	1,02
				XKK	2,71	1,08
Η εκπαίδευση βοηθάει στην ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας	2,727	370	0,00	YKK	3,43	0,79
				XKK	3,17	1,03
Η εκπαίδευση βοηθάει στην ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων	3,261	376	0,00	YKK	3,61	0,63
				XKK	3,35	0,92

1=Λίγο ..... 5=Πάρα πολύ \*B.E.: Βαθμοί ελευθερίας, Σ.Σ.: Στατιστική σημαντικότητα

### Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με YKK στο σχολικό πλαίσιο σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, που χαρακτηρίζονται από XKK, έχουν υψηλότερο βαθμό

κοινωνικότητας μετά τον διορισμό τους και περισσότερους φίλους, μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης του κοινωνικού περιβάλλοντός τους, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, ενεργό συμμετοχή σε κοινωνικές και εθελοντικές οργανώσεις, υψηλό αίσθημα του ανήκειν, εμπιστοσύνη και μεγαλύτερη ανοχή στη διαφορετικότητα. Τα παραπάνω συσχετίζονται με τα ευεργετικά αποτελέσματα της επαγγελματικής ένταξης των εκπαιδευτικών, η οποία διαφοροποιεί τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών (ΥΚΚ-ΧΚΚ) ως προς τον βαθμό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της εμπιστοσύνης, του αισθήματος του ανήκειν και της μεγαλύτερης αφοσίωσής τους σε γνωστικά θέματα. Σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών επισημαίνουν ως βασικές συνέπειες της επαγγελματοποίησής τους, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, της εντρυφήσης στην επιστήμη και τη μεγαλύτερη συμμετοχή σε κοινωνικά ζητήματα. Διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν ότι το υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο συσχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών, την ανάπτυξη της συνεργασίας και τη συμμετοχή των μαθητών στις κοινωνικές πρακτικές, υποστηρίζοντας ότι η προοδευτική εκπαίδευση προωθεί το κοινωνικό κεφάλαιο (Algan et al., 2013, pp. 189-210).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, της έρευνας, εμφανίζονται να κατέχουν μια αρνητική έως μέτριου βαθμού στάση απέναντι στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ή στις κοινές ευρωπαϊκές πολιτικές για αυτή, με αυτούς με ΥΚΚ να έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους υπόλοιπους. Οι αρνητικές κρίσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην κατάσταση της επιμόρφωσης στον ελλαδικό χώρο αναδύεται και σε άλλες έρευνες (Καραμάνης κ.ά., 2000), αλλά διαφαίνεται ότι το κοινωνικό κεφάλαιο είναι αυτό που μπορεί να ενισχύσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους θεσμούς και να διευρύνει την πυκνότητα των αλληλεπιδράσεων εντός της ομάδας με σκοπό την προώθηση των ευεργετικών τους στοιχείων στη σχολική κοινότητα (Moolenaar et al. 2009, pp. 13-17).

Από τα ευρήματα διαφαίνεται, επίσης, ότι ο βαθμός κατοχής του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την κοινωνική συνοχή στο σχολικό συγκείμενο και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Διαφαίνεται, επιπλέον, ότι ο υψηλός βαθμός κοινωνικού κεφαλαίου ενισχύει την αναζήτηση υποστήριξης για καίρια σχολικά ζητήματα από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ αναφέρουν μεγαλύτερη χρήση όλων των εσωτερικών πόρων υποστήριξης της σχολικής κοινότητας με αναζήτηση αρχικά στους εγγύτερους πόρους (είναι πολύ συχνή η αναφορά σε συναδέλφους ως σημαντική πηγή άντλησης βοήθειας) και μετά στους πιο απομακρυσμένους θεσμικούς πόρους, ενώ έχουν σε υψηλότερο βαθμό το αίσθημα της κοινωνικής συνοχής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ. Αρκετές έρευνες που διερευνούν τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνουν την σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης (Moolenaar et al. 2009, pp. 13-17).

Τα παραπάνω αποτέλεσμα επιβεβαιώνουν και διευρύνουν προηγούμενες έρευνες, που διαπιστώνουν ότι πολλά χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων, που αναπτύσσονται στον χώρο του σχολείου αποσκοπούν στην ανάπτυξη κοινωνικής συνοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, γεγονός που συμφωνεί με γενικότερες έρευνες για την κοινωνική ωφέλεια του κοινωνικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1986). Όσο περισσότερο ένας εκπαιδευτικός συζητά τα θέματα της εργασίας του με τα άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού τόσο περισσότερο αποδεικνύει την εμπιστοσύνη του στους συναδέλφους του. Τα πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε επίπεδο σχέσεων του διδακτικού προσωπικού του σχολείου μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση και τη γνώση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί και τελικά την επίδοση των μαθητών (Moolenaar et al. 2009, pp. 13-17). Μια τέτοια προοπτική μπορεί να συμβάλει μελλοντικά θετικά στις εκπαιδευτικές και πολιτικές πρακτικές. Εξάλλου οι έρευνες δείχνουν πως

τα κοινωνικά και φίλια δίκτυα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν θετικά στη διάδοση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών και στην παραγωγή νέας γνώσης και εκπαιδευτικών πρακτικών (Moolenaar et al., 2009, pp. 13-17; Daly & Finnigan, 2010, pp. 111-138).

Στο επίπεδο σχέσης οικονομίας και εκπαίδευσης εμφανίστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δυο ομάδων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με ΧΚΚ θεωρούν με στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΥΚΚ ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται, καθορίζονται από τις απαιτήσεις του κεφαλαίου και του οικονομικού συστήματος, αλλά και την παρεμβατικότητα του κράτους. Οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ φαίνεται να πιστεύουν ότι έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα να καθορίσουν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής (αναλυτικά προγράμματα, γνωστικές δεξιότητες, λειτουργία και σχέσεις στο σχολικό επίπεδο κλπ.), παρά τις πιέσεις που δέχονται από τις κυρίαρχες οικονομικές δυνάμεις σε ένα καπιταλιστικό σύστημα. Φαίνεται, επίσης, ότι πιστεύουν περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς πως οι διαδράσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου, έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν ή και να ανατρέψουν τον ντετερμινισμό που επιδιώκουν οι εθνικοί και παγκόσμιοι φορείς. Σχετική είναι και η άποψη των εκπαιδευτικών για το συνδικαλιστικό κίνημα. Παρόλο που και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών έχουν μια αρνητική εικόνα, όσον αφορά στην ανταπόκριση αυτού στις προσδοκίες και τα αιτήματά τους, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ διάκινται περισσότερο θετικά απέναντι στο κίνημα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ. Οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ θεωρούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ ότι οι συλλογικότητες και οι σχέσεις, που βασίζονται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμό μπορούν να παρέχουν τους απαραίτητους κοινωνικούς πόρους για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ένα παγκοσμιοποιημένο και ανταγωνιστικό συγκείμενο. Αν και η εκπαίδευση από αρκετούς θεωρητικούς προσεγγίζεται ως πεδίο άσκησης εξουσίας των κυρίαρχων ομάδων (Whitty, 2007), το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να προσφέρει τους αναγκαίους πόρους κοινωνικής αντιστάθμισης της «ομογενοποίησης» και της χειραγώγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Algan et al., 2013; Moolenaar et al., 2009)

Στο μείζον ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τον ρόλο της εκπαίδευσης ως προς την άμβλυνση των ανισοτήτων και αναγνωρίζουν δυσχέρεια της εκπαίδευσης να ενισχύσει την πολιτιστική και γλωσσική ταυτότητα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και να ευαισθητοποιήσει σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κάτι που έχουν αναφερθεί αρκετοί κοινωνικοί επιστήμονες (Bourdieu, 1986; Bowles & Gintis, 2002; Collins, 1979; Freire, 2000). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί με ΥΚΚ στα παραπάνω ζητήματα φαίνεται να έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με ΧΚΚ αναγνωρίζοντας σε σημαντικότερο βαθμό τις δυνατότητες της εκπαίδευσης. Το κοινωνικό κεφάλαιο και η υποστήριξη, που μπορεί να λάβουν τα άτομα από τους ενδοκοινοτικούς πόρους διαφαίνεται ότι δρα θετικά στην ατομική ταυτότητα και επάρκεια των ατόμων (Woodhead et al., 2013), αλλά και στην αποτελεσματικότερη συλλογική δράση (Woolcock, 2001; Portes, 1998; Portes & Sensenbrenner, 1993). Τα αποτελέσματα αυτά δίνουν πολύτιμες πληροφορίες για την ανάγκη ενίσχυσης της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών ως προς τους υπευθύνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και την παρακολούθηση των κοινωνικών δικτύων που αναπτύσσονται στο σχολικό συγκείμενο. Έρευνες επισημαίνουν την ενίσχυση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση της αξίας της εκπαιδευτικής πολιτικής και

πρακτικής με τελική επίτευξη την καλύτερη απόδοση των μαθητών (Moolenaar et al., 2009, pp. 13-17).

Συμπερασματικά, τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών δικτύων, που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών παρέχουν σημαντικές προγνωστικές πληροφορίες για την εμπιστοσύνη μεταξύ τους, τη συνεργασία τους (θεμελιώδους σημασίας για τη σχολική κοινότητα), την εμπιστοσύνη σε θεσμικούς φορείς και γενικά στην εκπαίδευση. Η μελέτη της αλυσιδωτής σχέσης των μεταβλητών που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών σε άμεση συνάφεια με την οικοδόμηση και διατήρηση του κοινωνικού ιστού της σχολικής κοινότητας μπορεί να παράσχει πολύτιμες πληροφορίες για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη διδακτική πρακτική και τελικά να συμβάλλει στη μάθηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Tschannen-Moran & Hoy, 1998, pp. 334-352). Το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα επιτυχίας των εκπαιδευτικών πολιτικών, επομένως, κρίνεται για τη μελέτη τούτη σημαντικό να παρακολουθούμε τις κοινωνικές συνθέσεις της ομάδας των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και με εκτεταμένες εκπαιδευτικές έρευνες ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων να ενισχύουμε το κοινωνικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Καραμάνης, Μ., Πολίτης, Π., Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ (2000). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ. Στο Β.Ι. Κόμης (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κονιόρδος, Σ.Μ. (2006). Κοινωνικό κεφάλαιο: Μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 16, 1-38
- Πούπου, Η. (2010). *Το κοινωνικό κεφάλαιο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.
- Σωτηρόπουλος, Δ. (2006). Θετικό και αρνητικό κεφάλαιο και η άνιση ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών στη νοτιοανατολική Ευρώπη. *Επιστήμη και Κοινωνία* 16, 139-161
- Τσούνης, Α. & Σαράφης, Π. (2016). Κοινωνικό Κεφάλαιο: μια Απόπειρα Εννοιολογικής Οριοθέτησης του Όρου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστήμων*, 66, 141-171.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση. Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος* (μτφρ. Ε. Πολιτοπούλου). Αθήνα: Επίκεντρο.

### Ξενόγλωσσες

- Algan, Y., Cahuc, P., & Shleifer, A. (2013). Teaching practices and social capital. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 189-210.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood.
- Bourdieu, P. (2001). Forms of Capital, In M. Granovetter & R. Swedberg (Eds). *The Sociology of Economic Life*. Boulder: Westview Press
- Bowles, S. & Gintis H. (2002). The Inheritance of Inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16(3), 3-30.
- Bullen, P. & Onyx J. (2005). *Measuring social capital in five communities in NSW a practitioner's guide*. Sydney Australia: University of Technology, Centre for Australian Community Organisations and Management.

- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138
- Davis, A. (2001). *But we knew that already! A study into relationship between social capital and volunteering*. Sheffield, UK: Deephouse
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Hanifan, L. (1916). The Rural School Community Center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 130-138),
- Mitchell C.U., & LaGory M. (2002). Social capital and mental distress in an impoverished community. *City and Community*, 1(2), 195-215.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P., Karsten, S., & Zijlstra, B. J. (2009). *Professional school communities from a social capital perspective: An empirical study across multiple levels of analysis*. Paper presented at the 2009 Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA). April 13-17. San Diego, CA USA.
- National Statistics, (2001). *Social Capital. A Review of the Literature, Social Analysis and Reporting Division*. Office for national Statistics
- Portes, A. & Sensenbrenner, J. (1993). Embeddedness and immigration: notes on the social determinants of economic action. *American Journal of Sociology*, 98, 1320-1350.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Putnam R.D. (2000). *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*. Touchstone, N. York
- Putnam, R.D., Leonardi, R. & Nanetti, R.Y. (1993). *Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy*. NJ: Princeton University Press, Princeton
- Schultz, Th. (1971). *Investment in human capital: the role of education*. N. York: Free Press
- Swan, N. (2003). Social Capital and Its Uses. *Archives of European Sociology*, 44(2), 185-212.
- Trigilia, C. (2001). Social Capital and Local Development. *European Journal of Social Theory*, 4(4), 427-442.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Woodhead, E., Cronkite, R.; Moos, R.; Valenstein, H. & Timko, C. (2013). Age-Related Concomitants of Obtaining Mental Health Care in Adulthood. *American Journal of Health Behavior*, 37(2), 269-276.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *Canadian Journal of Policy Research*, 2, 11-17.

## Ηθική εκπαίδευση ή η ηθική στην εκπαίδευση;

### Κωνσταντινιά Δόλγυρα

#### Περίληψη

Βασικός σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει τον αυθεντικό ρόλο του σχολείου στην ηθική ανάπτυξη του μαθητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα μπορεί να προσφέρει ουσιαστική λύση στην ηθική κρίση που μαστίζει την εποχή μας αν άμεσα κάνει την εκπαίδευση μια πραγματική ηθική πράξη. Η παρούσα εργασία προτείνει την εφαρμογή μιας ηθικής στοχοθεσίας και ολοκληρωμένης μεθοδολογίας διαθεματικής προσέγγισης στο σχολείο. Το επιθυμητό από πολλούς όραμα για την αντιμετώπιση της ηθικής κρίσης είναι εφικτό εάν αρχικά τεθεί ο ηθικός στόχος «ανάπτυξη της συναίσθησης των μαθητών» και για την επίτευξή του χρησιμοποιηθεί μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία διαθεματικής προσέγγισης που θα εφαρμόζει την ανθρωπιστική και την ηθική διάσταση σε όλα τα μαθήματα τα οποία θα διδάσκουν ειδικά καταρτισμένοι καθηγητές, επίσης, με ανεπτυγμένη συναίσθηση. Αποτελεί ηθικό στοίχημα το σχολείο να δώσει προτεραιότητα και να βρει τρόπο να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν και να αγαπήσουν τον εαυτό τους, να αισθανθούν τον άνθρωπο μέσα τους ώστε να συνειδητοποιήσουν, χρησιμοποιήσουν και εμπλουτίσουν τις έμφυτες ικανότητες τους για σκέψη, κρίση και λήψη απόφασης. Έτσι, το σχολείο θα δίνει βαρύτητα στη δημιουργική σύζευξη των γνώσεων και της ηθικής, εφαρμόσιμη και σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

**Λέξεις κλειδιά:** ηθική ανάπτυξη, ηθική εκπαίδευση, ανθρώπινη συνείδηση, ηθικές αξίες, παιδαγωγική διεπιστημονικότητα

#### Εισαγωγή

Η μελέτη σύγχρονων επιστημονικών εργασιών διαφόρων κλάδων όπως για παράδειγμα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας μας βεβαιώνει για την άποψη ότι το άτομο γεννιέται με θετικό αναπτυξιακό δυναμικό. Η φιλοσοφία αυτών των εργασιών στηρίζεται σε έργα σημαντικών προσωπικοτήτων των αρχαίων και νεότερων χρόνων. Για παράδειγμα, ο Rousseau των νεότερων χρόνων υποστηρίζει καθαρά ότι το παιδί γεννιέται με φυσική προδιάθεση για το καλό. Αν πάμε πίσω στους αρχαίους χρόνους, η φυσική ροπή του ατόμου για το καλό αναφέρεται στη θέση του Πλάτωνα ότι κανείς δεν είναι κακός με τη θέλησή του αλλά από άγνοια. Σε αυτή τη θέση υπεισέρχεται και η σημασία της γνώσης και φαίνεται η επιρροή από το δάσκαλό του τον Σωκράτη, ο οποίος θεμελίωσε την ηθική πάνω στη λογική του ανθρώπου. Ο Kant συμφωνεί και με τις δύο παραπάνω θέσεις. Η ολοκληρωμένη άποψή του είναι ότι ο άνθρωπος έχει έμφυτη ηθική συνείδηση με ατομικά και αλτρουιστικά κίνητρα και στις συγκρούσεις μεταξύ των κινήτρων του μπορεί να δώσει λύση μόνο με την λογική.

Από τη γέννησή του και μετά, ο τρόπος που θα διαμορφωθεί το άτομο εξαρτάται και από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον. Η ηθική του ατόμου παραπέμπει στη σχέση του με τους άλλους. Από την αρχαιότητα έχουμε καθαρή αναφορά σε αυτήν την τοποθέτηση. Ο Αριστοτέλης αναφέρει με σαφήνεια ότι η ηθική δεν περιορίζεται στο ατομικό επίπεδο αλλά στο κοινωνικό. Σχετικά με αυτό το θέμα, ο Rousseau πιστεύει επίσης ότι το άτομο γεννιέται με κίνητρα για την εκδήλωση της συμπάθειας και φροντίδας για τους άλλους. Αυτό συνάδει με την αναγκαιότητα της ομαλής συμβίωσης με άλλους ως θέμα επιβίωσης.

Η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώνεται στην ομαλή πορεία της ηθικής ανάπτυξης του εφήβου διότι βρίσκεται σε μια κρίσιμη περίοδο για την επεξεργασία της έννοιας του εαυτού του. Ο έφηβος περνά ένα μεγάλο μέρος της ζωής του μέσα σε μια κοινωνική ομάδα στον χώρο του σχολείου. Το περιβάλλον του σχολείου είναι λοιπόν ιδιαίτερα σημαντικό και καθοριστικό σε σημαντικό βαθμό για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Επομένως, η εργασία αυτή θα επικεντρωθεί στο πλαίσιο λειτουργίας μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο θεσμός της εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα να υπηρετήσει το κοινό καλό των ατόμων που μετέχουν στο σχολικό περιβάλλον. Παρατηρείται ότι παρόλο που η ηθική διάσταση στην εκπαίδευση είναι ευρέως αποδεκτή, η εφαρμογή στην πράξη παρουσιάζει δυσκολίες. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να πηγάζουν από πολλούς παράγοντες όπως για παράδειγμα: σύγχυση στην έννοια της ηθικής, έλλειψη επιμόρφωσης των εργαζομένων σε μια εκπαιδευτική μονάδα σε σχετικά θέματα εφαρμογής, μειωμένη αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, ανεπαρκής πολιτική βούληση ή ικανότητα καθορισμού σχετικού πλαισίου.

### **Ηθική και αυτογνωσία**

Η έννοια της ηθικής δεν είναι αποκομμένη από άλλες ηθικές έννοιες. Στην ουσία θα λέγαμε ότι η ηθική είναι ένα σύνολο αρχών και αξιών που άμεσα ή έμμεσα αφορούν τη σχέση του ατόμου με τον συνάνθρωπο όπως: δικαιοσύνη, καλοσύνη, φροντίδα, ενσυναίσθηση, ελευθερία, αγάπη, ισότητα, σεβασμός, εμπιστοσύνη, συνεργασία, υπευθυνότητα, αυθεντικότητα.

Ο κώδικας ηθικής κάθε ατόμου βασίζεται στις αξίες. Το αξιολογικό σύστημα είναι εύκαμπτο και μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την κατάσταση και την ηλικία. Το άτομο «αρχίζει να αποκρυσταλλώνει το σύστημα αξιών του κατά την εφηβεία και αν το περιβάλλον είναι ευνοϊκό θα βοηθηθεί πιο εύκολα να φτιάξει την εικόνα του εαυτού του. Είναι ενδιαφέρον, όμως, ότι παρόλο που οι αξίες θεωρούνται σχετικά σταθερές και διαρκείς-κάτι που εξηγείται ως αποτέλεσμα της γενετικής τους συνιστώσας, αλλά και του τρόπου μάθησης-μια διαδικασία αμφισβήτησής τους μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή και ενδεχομένως σε επιθυμητή ενίσχυσή τους κατά τη διάρκεια όλης της ζωής του ατόμου» (Δόλγυρα, 2018α). Σύμφωνα με τους Hackman & Oldham (1975, 1980) οι αξίες λειτουργούν με παρωθητική ισχύ. Τέτοιου είδους παρώθηση μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές προς τη μάθηση ενός διδακτικού αντικειμένου με αποτέλεσμα να εμπλέκονται με ενδιαφέρον σε δραστηριότητες που βελτιώνουν τη μάθηση. Η σύγχρονη έρευνα σε θέματα εκπαίδευσης και μάθησης στρέφεται προς την εξέταση της συμβολής συνιστωσών του συναισθηματικού τομέα (Boekaerts, 2001) όπως είναι για παράδειγμα τα κίνητρα. Τα κίνητρα επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, γιατί επηρεάζουν την οργάνωση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και τη μαθησιακή συμπεριφορά τους (Wigfield & Eccles, 2000; Boekaerts, 2001). Σύμφωνα με τον Vallerand (1997) η εσωτερική παρακίνηση για γνώση είναι εμφανής, όταν το άτομο δεσμεύεται με μια δραστηριότητα εξαιτίας της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης που αποκομίζει όταν μαθαίνει, εξερευνά ή προσπαθεί να



καταλάβει κάτι νέο. Η παρακίνηση επηρεάζει την ικανότητα και τον τρόπο μάθησης (Pintrich & Schunk, 1996).

Ο μαθητής αποφασίζει να εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης, με μεγαλύτερο ζήλο όταν κινητοποιείται από εσωτερικά κίνητρα τα οποία σύμφωνα με τους Φιλίππου & Χρίστου (2001, σ. 55) εκδηλώνονται «...στην περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές καταβάλλουν προσπάθεια για την επίλυση ενός προβλήματος, διαθέτουν χρόνο και επιμένουν στην εύρεση της λύσης γιατί πιστεύουν στην αξία αυτού που κάνουν. Τους ικανοποιεί η αισθητική απόλαυση, η χαρά της επιτυχίας, η κατάκτηση της πνευματικής κορυφής, ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε αμοιβή».

Οι σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι αιτίες που παρωθούν ένα άτομο να ασχοληθεί με ένα έργο δεν είναι μόνο οι αξίες και τα κίνητρό του αλλά και οι πεποιθήσεις του σχετικά με τις ικανότητές του (Lens et al., 2001) γεγονός που επισημαίνει τη σημασία της αυτοαντίληψης και κυρίως της αυτοεκτίμησης.

Επιπλέον, η έννοια της ηθικής συνδέεται με γνωστικές ιδιότητες όπως η αντίληψη, η συγκέντρωση και η λογική κρίση, δηλαδή ιδιότητες που χρειάζεται ο άνθρωπος για να πάρει αποφάσεις. Στην περίπτωση που αυτές οι ιδιότητες χρησιμοποιούνται με φρόνηση τότε αναφερόμαστε στην ικανότητα λήψης ηθικών αποφάσεων.

Η έννοια της ηθικής ανάπτυξης του εφήβου που ενδιαφέρει τη συγκεκριμένη εργασία αφορά στην αλλαγή του ηθικού διαλογισμού, δηλαδή της δυνατότητας συστηματικής σκέψης για την επίλυση ενός ηθικού διλήμματος. Το επίπεδο ικανότητας ηθικού διαλογισμού αντικατοπτρίζει το επίπεδο ηθικής ωριμότητας του ατόμου το οποίο οδηγείται αναλόγως σε συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Αν και η λέξη *ηθική* (ήθος) παράγεται από την ίδια ρίζα με τη λέξη *συνήθεια* (έθος), η πρώτη εμπεριέχει την έννοια της εκτιμητικής κρίσης, που προϋποθέτει ότι το άτομο έχει πρόσβαση σε άμεση αντίληψη για τις ψυχικές ενέργειές του. Επομένως, θα λέγαμε ότι κάποιος δεν μπορεί να είναι ηθικός αν δεν έχει αποκτήσει επίγνωση και συναίσθηση του εαυτού του και της σχέσης του με το περιβάλλον.

### **Η έννοια της ηθικής διάστασης στο πλαίσιο του σχολείου**

Η ηθική διάσταση διαπνέει τη ζωή σε μια σχολική μονάδα όταν αυτή χαρακτηρίζεται από ελευθερία. Η έννοια της ελευθερίας όπως προαναφέρθηκε συνδέεται άμεσα με αυτή της ηθικής. Η ελευθερία κρύβει μέσα της μια ισχυρή δυναμική της εξέλιξης και αποτελεί συνθετικό της έννοιας της δημοκρατίας. Επομένως, η αρχή της δημοκρατίας αποτελεί διάσταση της ηθικής εφόσον εμπεριέχει ποιοτικές διαστάσεις όπως: ισότητα, συμμετοχή, νομιμότητα, ευθύνη, σεβασμό των ελευθεριών. Η δυναμική αυτών των διαστάσεων στηρίζεται σε ηθικές αξίες (ή θα λέγαμε καλύτερα είναι αξίες) και στην περίπτωση που οι συντελεστές μιας σχολικής μονάδας τις κατέχουν συνειδητά διακρίνονται από μια ευελιξία πνεύματος και συναισθημάτων.

Η ηθική λειτουργία του σχολείου αντικατοπτρίζεται στον τρόπο που είναι σχηματισμένο. Υπάρχει μια γενική αποδοχή ότι μια σχολική μονάδα δεν πρέπει να είναι στατική, αντίθετα οφείλει να έχει μια προοδευτική εξελικτική πορεία. Αυτό είναι εφικτό μόνο στην περίπτωση που αποτελεί ανοικτό σύστημα, το οποίο έρχεται σε επαφή με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο δέχεται επιρροές και το οποίο ταυτόχρονα επηρεάζει.

Βασική προϋπόθεση αυτής της θετικής αλληλοεπίδρασης είναι η δημοκρατική λειτουργία της σχολικής μονάδας, η οποία απορρέει από τον δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας της ηγεσίας της. Ο διευθυντής για παράδειγμα του σχολείου που διαπνέεται από δημοκρατική ηθική προσπαθεί σε

συνεχή βάση να διατηρεί ένα δίκαιο και δημοκρατικό κλίμα τόσο στη σχέση της εκπαιδευτικής κοινότητας με την εκτός σχολείου κοινότητα, όσο και στις σχέσεις μεταξύ των μελών της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Το ζήτημα του δημοκρατικού σχολικού κλίματος τίθεται διαχρονικά και σύμφωνα με τον Dewey (1916) η παραγωγή γνώσης είναι μια κοινωνική διαδικασία από την οποία απορρέει η ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνικής ευφυΐας. Αυτή η τοποθέτηση είναι στόχος της επίσημης πολιτείας και όλοι οι παράγοντες της εκπαίδευσης συμφωνούν με αυτήν καθώς και με την αρχή ότι στον χώρο της Μέσης Εκπαίδευσης διαμορφώνεται η κοινωνικο-συναισθηματική και ηθική συνείδηση της νέας γενιάς. Όμως, η πραγματικότητα μας δίνει πλήθος στοιχείων για εφήβους οι οποίοι αντιμετωπίζουν ψυχολογικά προβλήματα με πρώτο το άγχος των εξετάσεων στο Γυμνάσιο και Λύκειο και ακόμη πιο πολύ το άγχος των εξετάσεων για τη μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η τοποθέτηση του Καργάκου αν και έγινε το 1988 δυστυχώς ισχύει μέχρι σήμερα ότι δηλαδή οι περιβόητες γενικές εξετάσεις αποτελούν βασική αιτία της κρίσης του σχολείου και ότι είναι εξευτελιστικό να αποτελούν τον άξονα γύρω από τον οποίο στρέφεται η λειτουργία του Λυκείου.

Αυτή η πιεστική συναισθηματικά κατάσταση επιδρά πάνω στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, που είναι οι τελικοί αποδέκτες. Το αποτέλεσμα είναι το κύριο ενδιαφέρον των γονέων να αποπροσανατολίζεται από τη γενική μόρφωση των παιδιών τους και να περιορίζεται στους καλούς βαθμούς, στην επιλογή κατεύθυνσης και επιστημονικού πεδίου, καθώς και στον στόχο «να επιτύχει το παιδί στις γενικές εξετάσεις». Αυτό το ενδιαφέρον μεταβιβάζεται και στους εκπαιδευτικούς, κάτι που είναι αντιπαιδαγωγικό διότι προωθούν με τη σειρά τους το παιδί στον δρόμο της επιτυχίας στις εξετάσεις. Ο μαθητής στη μέση ενός τέτοιου κλίματος βιώνει τον εφιάλητη του εξεταστικού ανταγωνισμού από το Γυμνάσιο μέχρι και το Λύκειο. Σύμφωνα με τον Piaget (1979) το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην εκπαίδευση του μαθητή πάνω στις μεθόδους εργασίας του και όχι σε μια τελική δοκιμασία.

Η ηθική διάσταση σε μια σχολική μονάδα προάγεται από τους βασικούς συντελεστές της, οι οποίοι πρέπει να βρίσκουν αρωγό μια επίσημη πολιτεία που τοποθετεί με εφικτό τρόπο σε πρώτο πλάνο τον χλιοειπωμένο στόχο της εκπαίδευσης για αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με τη σειρά του οφείλει να μην προτάσσει την επίτευξη στόχων δοκιμασίας γνώσεων που βασίζεται σε στιγμιαία συσσώρευση γνώσεων, αλλά να συμβάλλει στη δημιουργία ενός δημοκρατικού, δίκαιου και ανθρώπινου κλίματος σεβόμενος επομένως την αρχή της παρουσίας όπως την όρισε ο Starratt (2004) με βάση τη δικαιοσύνη και τη φροντίδα. Την ίδια αρχή οφείλουν, επίσης, να εφαρμόζουν και οι εκπαιδευτικοί.

Δεδομένου ότι έρχονται σε άμεση επαφή με τους μαθητές θα αναλύσουμε την περίπτωση τους πιο αναλυτικά στην επόμενη ενότητα.

### **Ο ηθικός εκπαιδευτικός**

Ποιος είναι αγαπητός δάσκαλος; Κάποιος που θα προσπαθήσει να απαντήσει αυτό το ερώτημα πιθανόν να μην σκεφτεί ότι τα χαρακτηριστικά που θα κατονομάσει αναφέρονται σε ηθικές ιδιότητες. Για παράδειγμα: άτομο με ενδιαφέρον για τον άνθρωπο μαθητή, που είναι κοντά στον μαθητή, που είναι δίκαιος στην ανάθεση εργασιών ή στην αξιολόγηση κλπ. Ο αγαπητός εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι αυτός που νοιάζεται/φροντίζει τον μαθητή και είναι δίκαιος. Τόσο ο Kohlberg (1981), όσο και η Gilligan (1982), αν και γενικότερα διαφωνούν ως προς το

είδος των ερευνών τους, συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυτές τις δύο στάσεις: ηθική της δικαιοσύνης και ηθική της φροντίδας.

Η ηθική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επιδρά όχι μόνο στην προσωπική, αλλά και στην επαγγελματική του ζωή. Σε αυτή τη δεύτερη η ηθική γνώση πρέπει να γίνει ορατή. Ο δάσκαλος αγαπά το επάγγελμά του; Στην περίπτωση που το ενδιαφέρον για διδασκαλία είναι χαμηλό ή ανύπαρκτο, η διδακτική πράξη χάνει την ηθική της σημασία κάτι που σύμφωνα με την Campbell (2003) γίνεται πολύ εύκολα στην περίπτωση που η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως ρουτίνα, ή ως ασήμαντη ή ακόμη ως μέσον να αποδείξει ο εκπαιδευτικός την αποδοτικότητά του και βλέπει το επάγγελμά του μόνο υπό αυτήν την οπτική γωνία (της αποδοτικότητας και μόνο).

Ο εκπαιδευτικός έρχεται σε άμεση επαφή με μαθητές των οποίων τη ζωή επηρεάζει είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, η ηθική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσω της παρατήρησης και κοινωνικής σύγκρισης (Bandura, 1991). Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί πρότυπο ηθικής συμπεριφοράς για τους μαθητές του. Να μην φέρεται ως ηθικός, αλλά να είναι ηθικός χαρακτήρας. Οι ηθικές αρχές που αντικατοπτρίζονται στην παιδαγωγική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορούν να περάσουν στους μαθητές μέσω της μίμησης. Αυτό έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να συμβεί στην περίπτωση που οι έφηβοι αισθανθούν την αυθεντικότητα στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Η ηθική διάσταση στην άσκηση των εκπαιδευτικών καθηκόντων του δασκάλου διαπνέει επίσης τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιεί. Για παράδειγμα οι παραδοσιακές διδασκαλοκεντρικές και ανταγωνιστικές μέθοδοι δεν βοηθούν την μετάδοση ηθικού κλίματος εφόσον ανταμείβουν επιθετικές συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που μπορούν να συμβάλλουν στην ηθική ανάπτυξη των εφήβων είναι αυτές που ενεργοποιούν τους ίδιους στη διαδικασία της μάθησης, που βοηθούν την κριτική τους σκέψη, τους εμπλέκουν σε λογικο-συναισθηματικό βίωμα σε σχέση με το υπό μάθηση αντικείμενο και ενισχύουν τη συνεργατική τους διάθεση και ικανότητα. Ενδεικτικά, τέτοιες μέθοδοι είναι: η συζήτηση, οι ομάδες εργασίας, τα σχέδια εργασίας, η επίδειξη, οι ανοιχτές ερωτήσεις (πχ ερωτήσεις κρίσεως), το παίξιμο ρόλων κλπ.

Η ηθική διάσταση στον ρόλο του εκπαιδευτικού βρίσκει το απόγειο της έκφρασής της στην άνευ όρων αποδοχή κάθε μαθητή. Η άνευ όρων αποδοχή του άλλου αναφέρεται εδώ σύμφωνα με τη μη κατευθυντική θέση του Rogers (1969), η φιλοσοφία της οποίας στηρίζεται στην ποιότητα της σχέσης και στη δημιουργία κλίματος ελευθερίας έκφρασης. Αποτελεί δε μία εκ των τριών διαφορετικές στάσεων συμπεριφοράς τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να τηρήσει και να καταστήσει φαινομενολογικά κατανοητές στους μαθητές του. Οι άλλες δύο αφορούν την αυθεντικότητα και την ενσυναίσθηση.

Ο εκπαιδευτικός είναι αυθεντικός όταν είναι ο εαυτός του, συμπεριφέρεται φυσιολογικά και αβίαστα, δίχως να κάνει χρήση κάποιου επαγγελματικού ή άλλου προσώπου. Η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να υποβιβαστεί σε μια τεχνική, μια ξύλινη γλώσσα όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο εαυτός του στη σχέση του με τον μαθητή. Η συνθήκη της αυθεντικότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να αισθανθεί ο μαθητής ασφαλής και να πάρει το ρίσκο να διεισδύσει σε βαθιά επίπεδα επικοινωνίας τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους.

Η τρίτη στάση συμπεριφοράς, η ενσυναίσθηση, αφορά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να καταλαβαίνει το εσωτερικό νοητικό αλλά και συναισθηματικό πλαίσιο αναφοράς των μαθητών, να έχει την ικανότητα να μπαίνει στη θέση τους, αλλά χωρίς να χάνει την ιδιότητα του. Η

ενσυναίσθηση δεν είναι τόσο απλή όσο φαντάζει. Είναι η διαρκώς ενεργή κατανόηση όχι μόνο του λεκτικού περιεχομένου αλλά και των συναισθημάτων που συνοδεύουν τα λεγόμενα τα οποία συγχρόνως αποκρύπτονται είτε γιατί προκαλούν άγχος και σύγχυση, είτε γιατί δεν έχουν έρθει ακόμη σε συνειδητό επίπεδο.

Οι τρεις αυτές στάσεις πρέπει να χαρακτηρίζουν ταυτόχρονα τον εκπαιδευτικό: η ενσυναίσθηση και η άνευ όρων αποδοχή, αποδεικνύονται χρήσιμες, κυρίως όταν πραγματώνονται κατά ένα αυθεντικό τρόπο.

Γενικότερα, τα ηθικά διδάγματα γνωστοποιούνται σιωπηρά στους μαθητές από την κουλτούρα της φροντίδας και του σεβασμού που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός. Μέσω της ποιοτικής παρουσίας του εκπαιδευτικού, ο μαθητής θα μπορέσει με μεγαλύτερη πιθανότητα να πετύχει τη διερεύνηση και επεξεργασία της δικής του πραγματικότητας έτσι ώστε να πετύχει την αυτογνωσία και εντέλει την αυτοπραγμάτωση.

Μια από τις βασικές ικανότητες ενός ηθικά υπεύθυνου εκπαιδευτικού είναι να μπορεί να αξιολογεί τη συμπεριφορά του και το έργο του. «Μέσα από μια συστηματική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ο εκπαιδευτικός δύναται να στοχαστεί και να εκτιμήσει παράγοντες που αφορούν το έργο του» (Δόλγυρα 2017, σ. 277) και το κυριότερο «η αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στον εκπαιδευτικό διότι γνωρίζει τα προβλήματα και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον βοηθά να αισθανθεί περισσότερο υπεύθυνος ως επαγγελματίας παρέχοντάς του τη δυνατότητα να διερευνήσει, να κρίνει και να αναλάβει πρωτοβουλίες ενισχύοντας τον επαγγελματισμό του. Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, για τη βελτίωση της συμπεριφοράς και την προώθηση αξιών που βασίζονται σε λογικές λογοδότησης, βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματικής ανάπτυξης» (Δόλγυρα 2017, σ. 283).

## **Η πρόταση**

Στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας η μαθησιακή διαδικασία ρυθμίζεται από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής είναι παθητικός χωρίς πρωτοβουλίες και περιμένει καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει την αποκλειστική ευθύνη της διαδικασίας της μάθησης (Boekaerts & Niemivirta, 2000). Η σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση θέτει νέα κριτήρια με βάση τα οποία ο μαθητής ρυθμίζει τη μάθησή του κάτι που ενισχύει την επίγνωση των γνωστικών διαδικασιών μάθησης και την αυτορύθμισή τους.

Ένα ιδανικό σχολείο, μια ηθική τάξη, είναι τόπος μάθησης, εμπιστοσύνης, ανταλλαγής και προσωπικής ανάπτυξης όπου το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στοχεύει στην καλλιέργεια της αρετής και στη δημιουργική σύζευξη των γνώσεων και της ηθικής και ο μαθητής συμμετέχει στη δημιουργία γνώσης.

Πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί πρακτικά αυτό το όραμα; Κάθε μάθημα μπορεί να περιλαμβάνει ως στόχο τη συνειδητοποίηση της ηθικής πλευράς της προσωπικότητας από κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός στο μάθημά του αφιερώνει τον απαραίτητο χρόνο για συζήτηση της ηθικής πτυχής κάθε θέματος που εγείρεται. Το νέο ερώτημα που τίθεται είναι: μπορεί αυτό να γίνει σε όλα τα μαθήματα; Η τεχνική της συζήτησης βοηθά τους μαθητές να επεξεργαστούν και να αναλύσουν με δημοκρατικό τρόπο μεταξύ τους ηθικά διλήμματα. Ας αναφέρουμε μερικά παραδείγματα.

Στο μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να εντοπίσουν μέσα στο αναγνωστικό υλικό ηθικές έννοιες.

Σε επιστημονικά μαθήματα πχ ιατρικής και τεχνολογίας κατάλληλες ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να κεντρίσουν τη σκέψη των μαθητών σε θέματα δεοντολογικής εφαρμογής.

Στο μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν το ατομικό τους προφίλ, να βελτιώσουν την αυτοαντίληψή τους με παράλληλη ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αφορούν βιωματικές μεθόδους και συγκεκριμένα άτυπες τεχνικές (Δόλγυρα, 2016). Ο μαθητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται μπροστά σε ένα κρίσιμο σημείο της επαγγελματικής του πορείας. Από την απόφαση που θα πάρει σε αυτήν την ηλικία θα κριθεί σε μεγάλο βαθμό η μελλοντική του σταδιοδρομία και η κοινωνική του ευημερία και το σχολείο οφείλει να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη του εφήβου (Δόλγυρα, 2018β).

Στο μάθημα της ιστορίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει σε διλήμματα που αντιμετώπισαν πραγματικές ιστορικές προσωπικότητες.

Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προωθεί συζητήσεις και σε υποθετικά διλήμματα. Σε μια ηθική τάξη ο εκπαιδευτικός δεν διδάσκει κανόνες συμπεριφοράς, αντίθετα προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι την έννοια της ηθικής συμπεριφοράς ενισχύοντας ταυτόχρονα την κριτική τους σκέψη.

Ένας τρόπος να επιτευχθούν συγκεκριμένοι κώδικες ηθικής συμπεριφοράς είναι να αφιερωθεί ο απαραίτητος χρόνος προκειμένου να επιτευχθεί σχετική συμφωνία με τους μαθητές αφού προηγηθεί αναλυτική συζήτηση και λεκτική αντιπαράθεση με δημοκρατικό τρόπο μέσα σε όλη την τάξη. Αυτή η δραστηριότητα είναι χρήσιμο να εφαρμόζεται στην αρχή κάθε μαθήματος και κατά περίπτωση, εφόσον υπάρξει ανάγκη, στα ενδιάμεσα διαστήματα.

Προϋπόθεση για να λειτουργήσει ένα θετικό δημοκρατικό κλίμα στην τάξη είναι κάθε μαθητής να αισθανθεί μέλος μιας ομάδας. Να αισθανθεί ότι είναι ανθρωπολογικά υπαρκτός στην πληθώρα των σχέσεων μεταξύ αυτού και των άλλων «οι οποίοι αναγνωρίζουν αυτόν και τους οποίους και αυτός αναγνωρίζει» (Ρέλλος, 2000, σ. 159). Αυτό μπορεί να το επιτύχει, για παράδειγμα, καθιστώντας ταυτόχρονα αισθητή την αποδοχή του προς κάθε μαθητή, με το να αναφέρει στην τάξη ότι κάθε μαθητής είναι ένα σημαντικό μέλος μιας αξιολογής ομάδας. Αυτή η αποδοχή (εφόσον παρουσιάζεται με αυθεντικότητα) ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, κάτι που θα τους συνοδεύει στη ζωή τους και εκτός σχολείου βάζοντας ταυτόχρονα ένα λιθαράκι στο δέσιμο της μαθητικής ομάδας. Η «εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί δημοκρατική όταν προάγει ομαδικές δραστηριότητες, βασίζεται στην ελεύθερη συμμετοχή, την αναγνώριση και αποδοχή του άλλου, την ισοτιμία, τη φιλαλήθεια» Σύμφωνα με τον Νούνη (1988, σ. 22) «δίνει στον μαθητή ερεθίσματα για να εκμεταλλευτεί τις φυσικές του ικανότητες» (Καργάκος, 1988, σ. 193) χωρίς να του υπαγορεύει συνταγές συμπεριφοράς.

Μαζί λοιπόν με την αυτοεκτίμηση ο μαθητής αποκτά και την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα η οποία είναι διαθέσιμη για να τον βοηθήσει. Έτσι αισθάνεται ασφάλεια για να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με τους άλλους. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο εύφορο έδαφος για συμμετοχή στα κοινά της μαθητικής κοινότητας προς γενικό όφελος αυτής μέσω δημοκρατικών διαδικασιών για τη λήψη αποφάσεων και τη λύση προβλημάτων. Σύμφωνα με τον Blatt (1969) όταν η εκπαιδευτική παρέμβαση προσφέρει ευκαιρίες για ηθική σύγκρουση, ανάληψη ρόλων και έκθεση σε ηθική σκέψη, η εξέλιξη της ηθικής σκέψης μπορεί να επηρεαστεί και μάλιστα αυτή η επιρροή δεν είναι κάτι το πρόσκαιρο.

Οι τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι μόνο βιωματικές και μόνο σε εξειδικευμένες περιπτώσεις να χρησιμοποιείται η εισήγηση (και κατά προτίμηση να είναι εμπλουτισμένη). Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στον ρόλο που παίζει η εμπειρία στη μαθησιακή διαδικασία προτείνοντας την αναζήτηση νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών. Κινητοποιεί διανοητικά και συναισθηματικά τον μαθητή και στοχεύει στην απαρτίωση και των δύο αυτών διεργασιών (νοητική και συγκινησιακή).

Ο Rogers (1969, p. 5) απαρίθμησε πέντε καθοριστικά στοιχεία που πρέπει να έχει η βιωματική μάθηση: 1) έχει μια ποιότητα προσωπικής συμμετοχής τόσο σε γνωστικό όσο και συναισθηματικό επίπεδο, 2) είναι αυτοδημιούργητη: «Ακόμη και όταν η ώθηση ή το κίνητρο προέρχεται από έξω, η αίσθηση της ανακάλυψης και της κατανόησης, προέρχεται από μέσα», 3) είναι διάχυτη σε όλη την συμπεριφορά και γενικότερα την προσωπικότητα του μαθητή, 4) είναι αξιολογήσιμη από τον μαθητή ο οποίος μπορεί να κρίνει "εάν ικανοποιεί την ανάγκη του, είτε τον οδηγεί σε αυτό που θέλει να μάθει, είτε φωτίζει τη σκοτεινή περιοχή της άγνοιας που βιώνει", 5) η ουσία της είναι η έννοια: «Όταν πραγματοποιείται μια τέτοια μάθηση, η έννοια για τον μαθητή ενσωματώνεται σε όλη του την εμπειρία».

Η εκπαίδευση οφείλει να βοηθήσει με εύστοχες βιωματικές μεθόδους ώστε να ανοίξει στους εφήβους τις δυνατότητες να δημιουργήσουν οι ίδιοι την ηθική τους ταυτότητας. Σχετικά με αυτό ο Kohlberg (1976, p. 674) αναφέρει ότι όταν υπάρχει ηθική σήψη «αυτό αποδεικνύει την αδυναμία της συμβατικής ηθικής... Αυτό μπορεί να οδηγήσει τους πιο άτυχους από τους εφήβους μας σε μια καθήλωση στο πεδίο της προσυμβατικής ηθικής, ενώ τους πιο τυχερούς σε μια ηθική αρχών. ... Με αυτά τα δεδομένα ηθική και πολιτική μόρφωση στα σχολεία προβάλλει σαν ένα επιτακτικό καθήκον».

### **Επίλογος**

Οι ηθικές αξίες όπως η αγάπη αντιπροσωπεύουν όχι μόνο μια ηθική ανθρώπινη διάσταση αλλά το μέσον για τη γνώση. Η φύση του ανθρώπινου νου είναι τέτοια ώστε σε κατάσταση ηρεμίας και γαλήνης οδηγείται σε πνευματική απελευθέρωση και στη δυνατότητα της εξέλιξης και της γνώσης.

Το σχολείο οφείλει να βοηθά τον έφηβο όχι μόνο στο να αναπτυχθεί γνωστικά αλλά και συναισθηματικά. Ο έφηβος μαθητής περνά ένα μεγάλο μέρος της ζωής του στο σχολείο σε μια κρίσιμη περίοδο κατά την οποία σχηματίζεται η εικόνα του εαυτού του. Κατά τον σχηματισμό της προσωπικής του ταυτότητας τον απασχολούν διάφορα θέματα πχ θεσμικά (π.χ. σχολείο, οικογένεια, ταξικές διαφορές), θέματα εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας (π.χ. μετάβαση από γυμνάσιο σε τεχνικό ή γενικό λύκειο, ή από το λύκειο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση), θέματα που αφορούν πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες (π.χ. φιλοδοξίες, ενδιαφέροντα) ή άλλες προσωπικές αξίες, χαρακτηριστικά και ικανότητες. Όλα αυτά επηρεάζουν την πορεία της προσωπικής του ανάπτυξης και γενικότερα τη ζωή του.

Ο μαθητής πρέπει να μαθαίνει στο σχολείο πώς να ζει ηθικά και επομένως με νόημα. Σύμφωνα με τον Γάλλο φιλόσοφο Εντγκάρ Μορέν το σχολείο πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη στα προγράμματά του το μάθημα της ζωής. Συγκεκριμένα, να προστεθεί μια διδασκαλία «για αυτό που είναι γνώση, οι μηχανισμοί της, τα εμπόδιά της, οι δυσκολίες της. ... μια από τις πρωταρχικές ανάγκες του ζην, σε όλες τις εποχές της ζωής, είναι να γνωρίζουμε τις πιθανές πηγές των λαθών και των αυταπατών μας. ... Υπάρχει ένα άλλο θέμα που φαίνεται αναγκαίο να εισαχθεί στην εκπαίδευση: εκείνο της κατανόησης του άλλου ... χωρίς να τον περιφρονούμε» (Μορέν, 2018).

Ο συγκεκριμένος φιλόσοφος προχωρά τη συζήτησή του στο θέμα ολιστικής εκπαίδευσης υποστηρίζοντας τη διακλαδική προσέγγιση η οποία μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα ζωής του ατόμου. Αναφέρει συγκεκριμένα «Κατακερματίζοντας τις γνώσεις μέσα από τους (διαφορετικούς) επιστημονικούς κλάδους, διαμορφώνουμε ειδικεύσεις, αλλά ατροφεί η ικανότητά μας να συνδέσουμε αυτές τις γνώσεις και επομένως να εξετάζουμε τα προβλήματα σφαιρικά.» (Μορέν, 2018). Αναφέρουμε στη συνέχεια τα παραδείγματα που δίνει ως άκρως χρήσιμα και διαφωτιστικά: «Όταν μελετάει κανείς τον Γαλιλαίο, θα έπρεπε να απευθύνεται ταυτόχρονα στον καθηγητή φυσικής, ιστορίας, φιλοσοφίας. Η κρίση του 1929 αφορά εξίσου τους οικονομολόγους, τους κοινωνιολόγους και τους ιστορικούς». Ο εκπαιδευτικός πρέπει λοιπόν να κάνει χρήση της παιδαγωγικής διεπιστημονικότητας. Μέρος αυτής είναι και η ψυχολογία του εφήβου. Αν εστιάσουμε στην επιστήμη της ψυχολογίας παρατηρούμε ότι στον ερευνητικό αλλά και στον εφαρμοσμένο χώρο της παρατηρείται μια διχοτόμηση μεταξύ γνωστικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς κάτι που δεν βοηθά στην απόκτηση μιας συνολικής εικόνας του ατόμου. Αυτό είναι ιδιαίτερα σοβαρό για τους εφήβους που βρίσκονται στη φάση όπου δημιουργείται η εικόνα του εαυτού. Η έλλειψη συνολικής εικόνας εμπεριέχει τον κίνδυνο να επηρεάσει αρνητικά όχι μόνο την ψυχολογική αλλά και την εκπαιδευτική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν πρέπει να έχουν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τον έφηβο να αναπτυχθεί γνωστικά και συναισθηματικά. Από τεχνικής πλευράς, με την διαδικασία της εκπαίδευσης ο έφηβος αποκτά συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και αξίες, στάσεις ζωής.

Δεν χρειάζεται να εισαχθεί στην εκπαίδευση κάποιο μάθημα που να δίνει συνταγές καλής συμπεριφοράς. Αντίθετα, προτείνεται η παιδαγωγική διεπιστημονικότητα και η διαθεματική προσέγγιση ώστε να εφαρμόζεται η ανθρωπιστική και ηθική διάσταση σε όλα τα μαθήματα. Ο έφηβος έχει την ανάγκη της ελευθερίας, της δυνατότητας να χρησιμοποιήσει την κριτική του σκέψη και να δημιουργήσει ο ίδιος τη γνώση του. Έχει επίσης την ανάγκη να λαμβάνει ηθικά μηνύματα από το παράδειγμα της Διεύθυνσης και των καθηγητών του σχολείου.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Δόλγυρα, Κ. (2016). Η συμβολή των άτυπων τεχνικών στη διαπολιτισμική συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα: ΠΕΔΙΟ, 107, 699-706.
- Δόλγυρα, Κ. (2017). Φιλοσοφία, Στόχοι και Αναμενόμενα Αποτελέσματα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου υπό το Πρίσμα της Αυτοαξιολόγησης των Εκπαιδευτικών, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Αθήνα, Ειδικός τόμος, 277-286.
- Δόλγυρα, Κ. (2018α). Ο ρόλος των αξιών στην επαγγελματική επιλογή και ικανοποίηση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Ειδικός τόμος, Αθήνα (υπό δημοσίευση).
- Δόλγυρα, Κ. (2018β). Επαγγελματική και Προσωπική Ανάπτυξη του Μαθητή, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα: ΠΕΔΙΟ (υπό δημοσίευση).
- Καργάκος, Σ. (1988). *Προβληματισμοί. Ένας διάλογος με τους νέους*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Μορέν, Ε. (2018). Από τη συνέντευξη που έδωσε τον Ιανουάριο στο περιοδικό Sciences Humaines απόσπασμα της οποίας παρουσιάστηκε στην Εφημερίδα των Συντακτών στις 24-25/2/2018.
- Νούνης, Θ. (1988). *Συστηματική Δημοκρατική Εκπαίδευση*. Φλώρινα: Αυτοέκδοση.
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης. Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Φιλίππου, Γ. Ν., & Χρίστου, Κ. (2001). *Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.

Piaget, J. (1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης* (Α. Κάντας, μεταφρ.). Αθήνα:Υποδομή.

#### **Ξενόγλωσσες**

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In Kurtines W.M., & Gewirtz J.L. (Eds). *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Blatt, M. (1969). *The effects of classroom discussion programs upon children 's level of moral development*. Chicago, IL: Dissertation, University of Chicago.

Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet, & S. Jarvela, S. (Eds), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications* (17-31). Pergamon Press.

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self Regulation* (417-450). Academic Press.

Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. UK: Open University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.

Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). Motivation through the design of work: A test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.

Kohlberg, L. (1976). *The cognitive developmental approach to moral education*. Phi: Delta Kappa.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development*. New York: Harper Collins.

Lens, W., Simons, J., & Dewitte., S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet, & S. Jarvela, S. (Eds), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications* (233-248). Pergamon Press.

Rogers (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Ohio: Charles E. Merrill

Starrat, R.J. (2004). *Ethical leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, 271-360). New York: Academic Press.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.



## Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά (ΑΠΚ) – ο ρόλος των κοινοτήτων και της εκπαίδευσης

**Γεωργία Ζαχαροπούλου\***

### Περίληψη

Η εύληπτη εκπαιδευτική προσέγγιση ότι «κληρονομιά είναι οτιδήποτε θέλεις “εσύ” να διατηρηθεί για τις επόμενες γενιές» κλονίζεται στην ερώτηση «όλα όσα μας παραδίδονται από τους προγόνους μας αποτελούν μια προς διαφύλαξη κληρονομιά, εφόσον “εσύ” το αποφασίσεις;». Εκφάνσεις «βαρβαρότητας» που διασώζονται σε προγενέστερες εθιμικές πρακτικές θα μπορούσαν άραγε να αποτελέσουν στοιχεία ΑΠΚ προς διαφύλαξη; Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια πρώτη ανίχνευση του σύνθετου αυτού θέματος.

Περιπτώσεις μελέτης από τον ελληνικό και διεθνή χώρο διερευνώνται με κριτήρια αξιολόγησης τα αναφερόμενα στη Σύμβαση για τη Διαφύλαξη της ΑΠΚ (UNESCO, 2003). Βάσει αυτών δεν γίνονται αποδεκτές εθιμικές πρακτικές ΑΠΚ που αναζωπυρώνουν μνήμες βίαιων συγκρούσεων μεταξύ μελών κοινότητας/κοινοτήτων, αποκλείουν με βίαιο ή/και υποτιμητικό τρόπο μέλη εξαιτίας του φύλου, της ηλικίας, της επαγγελματικής ιδιότητας, ή του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, καθώς και εθιμικές πρακτικές που περιλαμβάνουν κακομεταχείριση ή/και βασανισμό ζώων.

Η εφαρμογή των παραπάνω στην πράξη παραμένει αχαρτογράφητο πεδίο. Απαραίτητες φάσεις μιας συστηματικής μελέτης αποτελούν α) η αναγνώριση και η ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου για τις αξίες της ΑΠΚ, β) η έρευνα, τεκμηρίωση και αξιολόγηση των επιμέρους στοιχείων της, γ) η υποστήριξη των διαδικασιών μεταβίβασής της στις νεότερες γενιές, μέσω της τυπικής και μη εκπαίδευσης, δ) η ανάδειξη της σημασίας της σε τοπική, περιφερειακή, εθνική ή/και παγκόσμια κλίμακα.

Η ΑΠΚ μετεξελίσσεται και μεθερμηνεύεται διαρκώς μέσω σύνθετων κοινωνικών και πολιτισμικών διεργασιών. Απόπειρες εξαναγκασμένης «αναβίωσης» κάποιας «αυθεντικής» ή «γνήσιας» μορφής μιας έκφανσής της συχνά αποτυγχάνουν, ενώ παραμένουν μεθοδολογικά μετέωρες. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ανάπτυξη σχετικών ηθικών αρχών και κριτικής σκέψης είναι κρίσιμης σημασίας.

**Λέξεις κλειδιά:** άυλη πολιτιστική κληρονομιά, κοινότητες, αξίες, ηθικές αρχές, εκπαίδευση

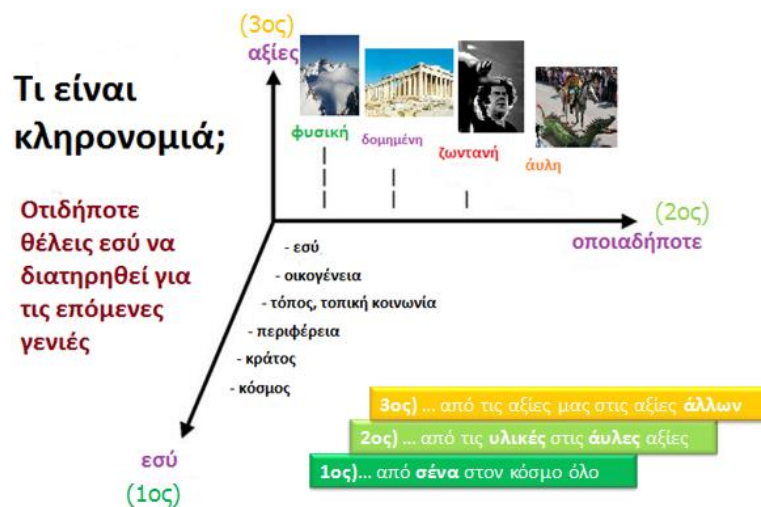
### Εισαγωγή

Σύμφωνα με την ισχύουσα από το 2002 ελληνική νομοθεσία (Ν. 3028/2002 «Για την προστασία των Αρχαιοτήτων και εν γένει της Πολιτιστικής Κληρονομιάς», ΦΕΚ 153/Α/28.06.2002), η πολιτιστική κληρονομιά συναποτελείται από τα υλικά και άυλα πολιτιστικά αγαθά (άρθρο 1), ενώ ως πολιτιστικά αγαθά ορίζονται οι «μαρτυρίες της ύπαρξης της ατομικής και συλλογικής

δραστηριότητας του ανθρώπου» (Εννοια όρων, άρθρο 2). Ένα χρόνο πριν, στην αναθεώρηση του Συντάγματος (ΦΕΚ 84/Α/18.4.2001), είχε θεσμοθετηθεί, με τον πλέον επίσημο τρόπο, η θεμελιώδης έννοια της αιφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης που πρωτοδιατυπώθηκε στην Έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (Έκθεση Brundtland, 1987) και υιοθετήθηκε από 178 χώρες το 1992 στην Διάσκεψη για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη στο Ρίο ντε Τζανέιρο (The Earth Summit, 1992). Στη βάση του τρίπτυχου «Περιβάλλον-Οικονομία-Κοινωνία» και με στόχο την ορθολογική σύνδεση οικολογικών και περιβαλλοντικών εννοιών με κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους, η αιφόρος ανάπτυξη ορίζεται στο ελληνικό Σύνταγμα ως «η ορθολογική επέμβαση στο περιβάλλον, ώστε να διαφυλάσσεται η ποιότητά του για τις επόμενες γενιές» (άρθρο 24).

Οι παραπάνω έννοιες –ενσωματωμένες στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο εδώ και δεκαπέντε χρόνια– αλληλοσυμπληρούμενες και αλληλοϊποστηριζόμενες, με πυκνά μηνύματα και πολλαπλές αναγνώσεις, είναι θεμελιώδεις για επιστημονικές, ακαδημαϊκές ή και γραφειοκρατικές αναφορές. Για να γίνουν όμως οικείες, κτήμα και τμήμα της καθημερινότητας των πολιτών σε δράσεις διαφύλαξής τους ο δρόμος, αν και προσιτός, διαγράφεται μακρύς.

Προς την κατεύθυνση αυτή, σε προγενέστερη εισήγησή μου (Ζαχαροπούλου, 2016) παρουσιάστηκε μια σε πρώτο επίπεδο εύληπτη από όλους προσέγγιση –κληρονομιά είναι οτιδήποτε θέλεις «εσύ» να διατηρηθεί για τις επόμενες γενιές– ενώ, παράλληλα, διατυπώθηκε ευκρινώς το ερώτημα που απασχολεί την παρούσα εργασία.



**Σχήμα 1:** Εποπτική παρουσίαση εννοιών και στόχων, πάνω σε μια ιδέα του LeBlanc (1993), με ελληνικά παραδείγματα (Ζαχαροπούλου, 2016)

Ο 1ος άξονας του παραπάνω διαγράμματος (Σχ. 1) αναλύει την έννοια της κλίμακας του «εσύ» –ως άτομο, οικογένεια, κοινότητα, περιφέρεια, χώρα, ήπειρος, κόσμος– και αποτυπώνει τη διεύρυνσή της, από εσένα στον κόσμο όλο,

Ο 2ος άξονας πραγματεύεται την έννοια της κληρονομιάς σε όλη την συνθετότητα και ευρύτητά της, από τη φυσική/υλική έως την πνευματική/άυλη,

Ο 3ος άξονας υποδηλώνει ότι η έννοια της κληρονομιάς στηρίζεται σε ποικίλα και διαφορετικά συστήματα αξιών και ότι όλα αυτά αξιολογούνται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, και επομένως ότι η έννοια της κληρονομιάς είναι δυναμικά εξελισσόμενη.

Το εποπτικό αυτό διάγραμμα υπογραμμίζει, επίσης, ότι είναι ευθύνη του εκάστοτε επιπέδου του «εσύ» να αναγνωρίσει και να φροντίσει για την κληρονομιά του και, κυρίως, να μην περιμένει από τα άλλα επίπεδα να αναλάβουν τη δικιά του ευθύνη.

Η καταρχάς εύληπτη αυτή προσέγγιση κλονίζεται, ωστόσο, από το ερώτημα: «Όλα όσα μας παραδίδονται από τους προγόνους σου αποτελούν μια προς διαφύλαξη κληρονομιά, εφόσον “εσύ” το αποφασίσεις;». Εκφάνσεις «βαρβαρότητας»/βίας, για παράδειγμα, που ενδεχομένως διασώζονται σε παραδοσιακές εθιμικές πρακτικές, μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία προς διαφύλαξη –και αν ναι, υπό ποιους όρους;

Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια πρώτη κριτική ανίχνευση του σύνθετου αυτού θέματος, εστιάζοντας στην ΑΠΚ, λόγω των πολλών συγκρουσιακών καταστάσεων που καλούμαστε σήμερα να διαχειριστούμε ανά τον κόσμο.

### **Η έννοια της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (ΑΠΚ)**

Έως και τον 20ό αιώνα, η φιλοσοφία και η πρακτική προστασίας της μνημειακής πολιτιστικής κληρονομιάς ήταν υπόθεση του Δυτικού κόσμου, κυρίως της Ευρώπης, με έμφαση στην υλική παρά στην άυλη διάστασή της. Προς το τέλος του αιώνα, αυτή η ‘ευρωπαϊκή’ αντίληψη χαρακτηρίστηκε μονοδιάστατη και τέθηκε υπό αμφισβήτηση από μια σειρά δυτικών και μη-δυτικών ομάδων που ανέπτυξαν μια διαφορετική, πολυδιάστατη ερμηνευτική προσέγγιση, επαναπροσδιορίζοντας την έννοια της αυθεντικότητας και αναδεικνύοντας παράλληλα τη σημασία της ΑΠΚ. Όλοι οι παραπάνω προβληματισμοί είναι αποτυπωμένοι σε διεθνείς χάρτες και διακηρύξεις, με πλέον χαρακτηριστικούς σταθμούς τον Χάρτη της Βενετίας (1964) & το Nara Document περί αυθεντικότητας (1994).

Στην αυγή του 21ου αιώνα ήταν ήδη σε εξέλιξη διεθνείς διεργασίες της UNESCO για την κατάρτιση σύμβασης που θα αφορούσε τη διαφύλαξη της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς (ΑΠΚ). Όροι που είχαν έως τότε χρησιμοποιηθεί, όπως «λαϊκός πολιτισμός», «πολιτισμός παραδοσιακών κοινοτήτων», «λαογραφία», «εθνογραφία», «φοκλόρ» κ.ά. και αναφέρονταν στην οπτική του ερευνητή (από πάνω προς τα κάτω) αντικαταστάθηκαν από τον ευρύτερο όρο «άυλη κληρονομιά», προτάσσοντας την οπτική της κοινότητας (από κάτω προς τα πάνω) (Fotopoulou, 2016). Η σύμβαση που αποδίδει σαφέστατα πρωτεύοντα ρόλο στις κοινότητες για τη διαφύλαξη της δικής τους άυλης κληρονομιάς επικυρώθηκε το 2003.

Μετά το 2010, ένας νέος τομέας κριτικής έρευνας με έμφαση στην άυλη κληρονομιά αναδύθηκε, οι «Κριτικές Σπουδές Πολιτισμικής Κληρονομιάς» (Critical Heritage Studies /CHS), διακηρύσσοντας ότι ο παλιός τρόπος προσέγγισής της, η «Κρατούσα/Αναγνωρισμένη Πραγμάτευση της Πολιτισμικής Κληρονομιάς» (Authorised Heritage Discourse/AHD) <http://www.criticalheritagestudies.org/history> αφορά κυρίως κατασκευές του υλικού πολιτισμού, στο πλαίσιο των δυτικών αφηγήσεων περί του έθνους, των κοινωνικών τάξεων και των επιστημονικών επιτευγμάτων. Υποστηρίζει ότι οι ειδικοί στην αρχαιολογία, την ιστορία, την αρχιτεκτονική και την ιστορία της τέχνης αναπτύσσουν μια περιορισμένη αντίληψη ως προς το τι συνιστά κληρονομιά και πώς πρέπει να τη μελετάμε και να τη διαχειριζόμαστε (Waterton & Smith, 2009). Προσκαλεί σε διεύρυνση του κύκλου της κριτικής έρευνας με ειδικούς από τους

χώρους της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας, των πολιτικών και οικονομικών επιστημών κ.ο.κ., προσεγγίζοντας κριτικά τη Σύμβαση της UNESCO. Όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Αλιβιζάτου, Πούλιος, & Παπαδάκη (2015) –παραθέτοντας άλλους συγγραφείς (Bendix, 2009; Kirshenblatt-Gimblett, 2004)– για πολλούς μελετητές οι μηχανισμοί διαφύλαξης και προστασίας της άυλης κληρονομιάς που έχει αναπτύξει τα τελευταία χρόνια η UNESCO αποτελούν έκφανση της παγκοσμιοποίησης, την οποία, τι ειρωνεία, προσπαθεί να αντιμετωπίσει, εκθέτοντας, ουσιαστικά, τον παραδοσιακό πολιτισμό στο σύγχρονο καπιταλιστικό *modus vivendi*, ως ένα ακόμα καταναλωτικό αγαθό.

Οι πυρετώδεις διαβουλεύσεις στον διεθνή χώρο κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα αποκαλύπτουν τάσεις αμφισβήτησης παγιωμένων επί δεκαετίες εννοιών και αποτυπώνουν την έντονη ρευστότητα της τρέχουσας μεταβατικής περιόδου. Σε κάθε περίπτωση, όμως, για να είναι γόνιμες οι διεργασίες αυτές θα πρέπει να αποφύγουν, υφέρπουσες ή μη, πρακτικές αποκλεισμού κατά την ανταλλαγή απόψεων (Zacharopoulou, 2016).

### Η Σύμβαση της UNESCO για την ΑΠΚ

Στο κείμενο της Σύμβασης (πηγή: <http://www.unesco.org/culture/ich/en/convention> και <http://ayla.culture.gr/>) αποτυπώνεται ένα ώριμο στάδιο διεργασιών του διεθνούς προβληματισμού σχετικά με την έννοια της πολιτιστικής κληρονομιάς και ιδιαίτερα των πολιτισμικών εκφάνσεών της που δεν έχουν απτή, υλική διάσταση, και αποδίδεται πρωταρχική σημασία στις κοινότητες-φορείς της ΑΠΚ –κάτι που αποτυπώνεται στη διεύρυνση της στοχοθεσίας της ελληνικής νομοθεσίας.

Ο καινούργιος ορισμός περιλαμβάνει τον «πολιτισμό των απλών ανθρώπων, τον πολιτισμό της καθημερινότητας: εθιμικές επιτελέσεις, γνώσεις, πρακτικές, παραδόσεις που συχνά είναι πολύ βαθιά ριζωμένες στον χρόνο, καθορίζοντας όμως ακόμα και σήμερα τη συλλογική μας μνήμη και ταυτότητα, την ατομική και συλλογική μας αυτογνωσία», όπως επισημαίνεται στον ιστότοπο του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού για την ΑΠΚ (πηγή: <http://ayla.culture.gr/>).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση, ως ΑΠΚ ορίζονται «οι πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις και τεχνικές, καθώς και τα εργαλεία, αντικείμενα, χειροτεχνήματα και οι πολιτιστικοί χώροι που συνδέονται με αυτές και τις οποίες οι κοινότητες, οι ομάδες και, κατά περίπτωση, τα άτομα αναγνωρίζουν ότι αποτελούν μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς τους» (άρθρο 2, παρ. 1). Ειδικότερα:

Βασικά πεδία κατηγοριοποίησης της ΑΠΚ

- Οι προφορικές παραδόσεις και εκφράσεις, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας ως φορέα της ΑΠΚ (παραμύθια, μύθοι και διηγήσεις, αφηγηματικά τραγούδια).
- Οι τέχνες του θεάματος ή, ορθότερα, οι επιτελεστικές τέχνες (χορός, μουσική, λαϊκό θέατρο).
- Οι κοινωνικές πρακτικές, οι τελετουργίες και οι εορταστικές εκδηλώσεις (λαϊκά δρώμενα, έθιμα ευετηρίας, έθιμα στον κύκλο του χρόνου, σημαντικοί σταθμοί στη ζωή του ανθρώπου).
- Οι γνώσεις και πρακτικές που αφορούν τη φύση και το σύμπαν (παραδοσιακές καλλιέργειες, εθνοβοτανική γνώση, λαϊκές αντιλήψεις για τη μετεωρολογία κ.ά.)
- Η τεχνογνωσία που συνδέεται με την παραδοσιακή χειροτεχνία (υφαντική, αγγειοπλαστική, ξυλοναυπηγική κ.ά.).

*Δώδεκα (12) δεοντολογικές αρχές για τη διαφύλαξη της ΑΠΚ*

*(σύμφωνα με τη 10η Σύνοδο της UNESCO, στο Βίντχουκ της Ναμίμπιας, το 2015) (Απόφαση: ITH-15-10.COM-15.a Code of Ethics)*

- Κάθε διατηρούμενο στοιχείο ΑΠΚ πρέπει να ανταποκρίνεται στα ήδη υφιστάμενα διεθνή κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, και στην απαίτηση για αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ κοινοτήτων, ομάδων και ατόμων, καθώς και για βιώσιμη ανάπτυξη.
- Η δεοντολογία αναφέρεται σε πρότυπα συμπεριφοράς σχετικά με αποδεκτές και μη-αποδεκτές συμπεριφορές σε μια κοινωνία ή κοινότητα, όχι απαραίτητα από νομική άποψη, αλλά από ανθρώπινη ή πολιτισμική οπτική.
- Το μεγαλύτερο μέρος του σχετικού προβληματισμού σχετίζεται με καταστάσεις όπου μη μέλη της κοινότητας, που εκπονούν έρευνα ή συλλέγουν στοιχεία, αντιμετωπίζουν κριτική για έλλειψη σεβασμού, εκμετάλλευση ή παρερμηνείες που προκύπτουν από την εργασία τους.
- Αναγνωρίζεται η δυναμική της ΑΠΚ στην ενίσχυση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της αποκατάστασης της κοινωνικής συνοχής κοινοτήτων που έχουν εξαναγκαστεί σε μετεγκατάσταση λόγω της κλιματικής αλλαγής, περιβαλλοντικών καταστροφών ή και λόγω εκτέλεσης μεγάλων τεχνικών έργων που επέβαλαν την απαλλοτρίωση της γης τους.
- Επισημαίνεται ιδιαίτερα η ήπια δύναμη της ΑΠΚ και η συμβολή της στην πρόληψη συγκρούσεων, στην αντιμετώπιση τραυματικών καταστάσεων, αλλά και στην ειρηνική ανασυγκρότηση κοινοτήτων μετά από ένοπλες συρράξεις, βίαιες συγκρούσεις, διωγμούς και εκπατρισμούς λόγω τοπικών ή γενικευμένων πολεμικών συρράξεων.

*Ειδικά κριτήρια μη ένταξης στα προς διαφύλαξη στοιχεία ΑΠΚ*

- Εθιμικές πρακτικές που αναζωπυρώνουν μνήμες βίαιων συγκρούσεων μεταξύ των μελών μιας κοινότητας ή διαφορετικών κοινοτήτων.
- Παραδοσιακές συνήθειες που αποκλείουν, με βίαιο και υποτιμητικό τρόπο, μέλη της κοινότητας στη βάση του φύλου, της ηλικίας, της επαγγελματικής ιδιότητας, ή του σεξουαλικού τους προσανατολισμού.
- Ήθη και έθιμα που περιλαμβάνουν κακομεταχείριση ή/και βασανισμό ζώων.
- Στοιχεία που θέτουν σε κίνδυνο τη ζωή μελών μιας κοινότητας.
- Γλώσσες και θρησκείες.

Ενθαρρυντικό στοιχείο της Σύμβασης αποτελεί η πρόβλεψη (άρθρο 12) λειτουργίας οργάνων και επιτροπών για την εποπτεία της εφαρμογής της. Κάθε κράτος-μέλος της Σύμβασης οφείλει να δημιουργήσει ένα ή περισσότερα ευρετήρια ΑΠΚ, τα οποία πρέπει να ενημερώνονται τακτικά, ενώ κάθε κράτος-μέλος, όταν υποβάλλει την περιοδική έκθεσή του στην Επιτροπή, πρέπει να παρέχει, μεταξύ άλλων, στοιχεία που να αφορούν το/τα εθνικό/ά ευρετήρια ΑΠΚ.

Στο πλαίσιο αυτό ιδρύθηκε, υπό την αιγίδα της UNESCO, το Περιφερειακό Κέντρο για τη Διαφύλαξη της ΑΠΚ της Νοτιοανατολικής Ευρώπης, με έδρα τη Σόφια της Βουλγαρίας. Το κέντρο φέρνει σε επαφή εμπειρογνώμονες των χωρών της ΝΑ Ευρώπης και προάγει τον διάλογο και τη συνεργασία στην περιοχή, με έμφαση στην παρουσίαση των βέλτιστων πρακτικών προώθησης της ΑΠΚ (πολυεθνικά προγράμματα τεκμηρίωσης, ανάδειξης και διαφύλαξης κοινών στοιχείων της ΑΠΚ της περιοχής, κοινά ερευνητικά προγράμματα, σύνταξη πολυεθνικών φακέλων υποψηφιοτήτων κ.λπ.) (Fotopoulou, 2016).

## **Η Ελλάδα στον κόσμο**

Η Ελλάδα κύρωσε το 2006 (Ν. 3521, Φ.Ε.Κ. 275/Α/22-12-2006) τη Σύμβαση για την Προστασία της ΑΠΚ (UNESCO, 2003), που μέχρι σήμερα έχει κυρωθεί από 175 κράτη.

Μετά από ένα χρονικό διάστημα αφομοίωσης των βασικών εννοιών της Σύμβασης, η ελληνική διοίκηση δραστηριοποιήθηκε το 2012, με τη συγκρότηση Εθνικής Επιστημονικής Επιτροπής για την εφαρμογή της Σύμβασης της ΑΠΚ. Στα παραδοτέα της Επιτροπής περιλαμβάνονται «πρότυποι φάκελοι», που ενσωματώνουν τόσο τις απαιτήσεις της Σύμβασης όσο και την ελληνική εμπειρία στο πεδίο και απευθύνονται στις κοινότητες και τα άτομα που σχετίζονται με ενεργές εκφάνσεις και δρώμενα ΑΠΚ (Fotopoulou, 2016).

Στον ιστότοπο του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού για την ΑΠΚ αναρτώνται όλα τα στοιχεία που αφορούν την εφαρμογή στην Ελλάδα της Σύμβασης. Από το 2008 έως σήμερα έχουν ολοκληρωθεί 22 εγγραφές: Μεσογειακή διατροφή (2013), Καλλιέργεια της μαστίχας (2013), Ευλοναυπηγική (2013), Τηνιακή μαρμαροτεχνία (2013), Μωμοέρια, Ένα έθιμο του δωδεκαήμερου (2013), Ιερά δάση των χωριών του Ζαγορίου και της Κόνιτσας (2015), Η τέχνη της ξερολιθιάς (2015), Ψαλτική τέχνη (2015), Τσακώνικος χορός (2015), Ρεμπέτικο (2016), Θέατρο Σκιών-Καραγκιόζης (2016), Ηπειρώτικο πολυφωνικό τραγούδι (2016), Το παραδοσιακό πανηγύρι του Συρράκου (2016), Η μετακινούμενη/νομαδική κτηνοτροφία (2017), Η σαπωνοποιία Πατούνη (2017), Η παραδοσιακή τέχνη της πέτρας στα Λαγκάδια Αρκαδίας (2017), Η υφαντική τέχνη και η διαφύλαξή της στα Αστερούσια Κρήτης (2018), Το πανηγύρι του Αγίου Συμεών (Άη Συμιού) στο Μεσολόγγι (2018), Συνεργατισμός και αλληλεγγύη: Αγροτικός Συνεταιρισμός Ζαγοράς Πηλίου (2018), Η αμπελοοινική κληρονομιά της Σαντορίνης (Θήρας-Θηρασίας) (2018), Η καλλιέργεια της μαύρης (κορινθιακής) σταφίδας (2018), Τα άγρια βρώσιμα χόρτα της Κρήτης-Εθνοβοτανικές πρακτικές (2018).

«Τελικά, γιατί αξίζει μια κοινότητα να ενδιαφερθεί για την ΑΠΚ της; Διότι οι πολλές και ποικίλες όψεις της άυλης πολιτιστικής μας κληρονομιάς είναι ζωντανά και αναπόσπαστα στοιχεία της συλλογικής μας ταυτότητας και μνήμης, συνιστούν το πιο ζωτικό στοιχείο της αυτογνωσίας μας και συμβάλλουν καθοριστικά στη συνέχεια και τη συνοχή των κοινοτήτων, αλλά και του κοινωνικού συνόλου. Με κάθε όψη της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς που χάνεται, δεν χάνεται μαζί της μόνο μια φλέβα που μας συνδέει με το παρελθόν, αλλά κλείνει και ένα ανοικτό παράθυρο στο μέλλον, ειδικά των νεότερων γενεών!». Τα παραπάνω, που περιλαμβάνονται στην τελευταία ερώτηση/απάντηση του πεδίου «συχνές ερωτήσεις» (πηγή: <http://ayla.culture.gr/faq>), συνοψίζουν την ουσία της προσέγγισης της ελληνικής διοίκησης, αναδεικνύοντας τον κρίσιμη σημασία ρόλο των κοινοτήτων και της εκπαίδευσης –ανηλίκων και ενηλίκων.

## **Μεθοδολογία μελέτης και διαφύλαξης της ΑΠΚ**

Για την ανάπτυξη κριτικής προσέγγισης, με στόχο την «ηθική» διαχείριση της ΑΠΚ, είναι απαραίτητα αρχές και κριτήρια κοινά αποδεκτά, ειδικά σε εποχές έντονων ανακατατάξεων παγκοσμίως.

Η κατηγοριοποίηση των αξιών της υλικής και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς αποτελεί διεθνώς φλέγον ζήτημα. Ο παραπάνω γενικός σχολιασμός του 3ου άξονα του Σχήματος 1 δίνει μια πρώτη εικόνα των θεωρητικών ζητημάτων που πρέπει να «ρυθμιστούν» σε μια (οικονομικά) παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και των δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας που πρέπει σταδιακά να αναπτυχθούν σε πρακτικό επίπεδο. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο τις τρεις

τελευταίες δεκαετίες οι αξίες επανακαθορίζονται συνεχώς στον Δυτικό κόσμο, με τις οικονομικές αξίες να αναβαθμίζονται σταθερά (Πίν. 1).

**Πίνακας 1:** Συγκριτική παράθεση τυπολογιών αξιών πολιτιστικής κληρονομιάς (Getty, 2012)

English heritage (1997)	Burra Charter (1999)	Getty (2012)	
			Κοινωνικο-πολιτιστικές αξίες
Πολιτιστικές	Αισθητικές	Ιστορικές	Αξία (εμπορικής) χρήσης
Εκπαιδευτικές / διδακτικές	Ιστορικές	Πολιτισμικές /συμβολικές	Αξία (μη εμπορικής) μη χρήσης
Οικονομικές	Επιστημονικές /τεχνολογικές	Κοινωνικές	Αξία ύπαρξης
Περιβαλλοντικές	Κοινωνικές (περιλαμβάνονται πνευματικές, πολιτικές, εθνικές, λοιπές πολιτισμικές κ.ά)	Πνευματικές /θρησκευτικές	Αξία αγοραπωλησίας
Ψυχαγωγικές		Αισθητικές	Αξία κληροδότησης
Αισθητικές			

Ποια/ες είναι τελικά η/οι αξία/ες της κληρονομιάς; Ποια, αλήθεια, μπορεί να είναι σήμερα η έννοια της «κοινότητας»; Ποια στοιχεία την αποτελούν ή/και ποια μπορούν να τη συγκροτούν στο μέλλον; Ποιος ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και τη διάδοση σχετικών αρχών και κριτηρίων; Ποιοι είναι οι επιμέρους ρόλοι των εμπλεκόμενων σε μια διαδικασία διατήρησης μιας ΑΠΚ;

Στο ρευστό σημερινό πλαίσιο, οι εμπλεκόμενοι είναι χρήσιμο να διερευνούν συνεχώς τους ειδικούς (θετικούς) ρόλους τους στις παρακάτω αναγκαίες φάσεις μελέτης και διαφύλαξης της ΑΠΚ:

- στη διαδικασία συνειδητοποίησης και ευαισθητοποίησης των τοπικών κοινωνιών και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου σχετικά με τις αξίες της ΑΠΚ,
- στην έρευνα, τεκμηρίωση και αξιολόγηση (θετικά ή αρνητικά) των επιμέρους στοιχείων εκφάνσεων της ΑΠΚ βάσει των διεθνώς αποδεκτών κριτηρίων,
- στη βαθιά κατανόηση, αποδοχή και ηθική χρήση των κριτηρίων από όλους τους εμπλεκόμενους, με γνώμονα το συλλογικό και όχι το ατομικό συμφέρον,
- στην υποστήριξη των διαδικασιών και συνθηκών μεταβίβασης στις νεότερες γενιές, μέσω της τυπικής και μη εκπαίδευσης,
- στην ανάδειξη της σημασίας της ΑΠΚ σε τοπική, περιφερειακή, εθνική και παγκόσμια κλίμακα.

Ήδη έχουν καταγραφεί αντικρουόμενες τάσεις και έντονοι προβληματισμοί, ακόμη και σε συναινετικές δράσεις διαφύλαξης μορφών ΑΠΚ, σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, σχετικά με ζητήματα:

- αντιπροσωπευτικότητας ως προς την εκπροσώπηση/συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας,
- επεξεργασίας (ηθικών) κινήτρων για την ευαισθητοποίηση, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της νέας γενιάς αναφορικά με τη διαφύλαξη της ΑΠΚ, ως σημαντικό στοιχείου συλλογικής ταυτότητας και μνήμης,
- θεματολογίας συγκεκριμένων εκφάνσεων ΑΠΚ, κυρίως όταν αυτές δεν ανταποκρίνονται σε επιθυμίες, προτιμήσεις, πρακτικές ή προσδοκίες της νεότερης γενιάς,
- μελέτης των (θετικών και αρνητικών) επιπτώσεων της αναγνώρισης μιας έκφανσης ΑΠΚ, σε τοπικό, εθνικό ή/και διεθνές επίπεδο, καθώς μια τέτοια αναγνώριση, κυρίως σε ανώτερο επίπεδο, επιβάλλει έναν νέο τρόπο θεώρησης και διαχείρισής της
- τάσης των εμπλεκόμενων για «πάγωμα» στον χρόνο, και μη περαιτέρω εξέλιξη, των σχετικών με την αναγνωρισμένη ΑΠΚ πρακτικών,
- «έξυπνης» αξιοποίησης, χωρίς υπερεκμετάλλευση, της ΑΠΚ (ή, αλλιώς, του ζητήματος «ορίων της οικονομικής/τουριστικής/αναπτυξιακής αξιοποίησης»).
- αλληλεπιδράσεων τάσεων εμπορευματοποίησης της ΑΠΚ με τη βιώσιμη ανάπτυξη.

### **Μελέτες περιπτώσεων-αντιθέσεις και συγκρούσεις**

Η επίσημη ελληνική πολιτεία, ορθώς, στις πρώτες προσεγγίσεις της εστίασε –και εστιάζει– στην ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας για την αποτύπωση στοιχείων της ΑΠΚ της Ελλάδας με τη μορφή ευρετηρίου, στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των κοινοτήτων –αρχικά με κινήσεις από πάνω προς τα κάτω, αλλά πρόσφατα και με πρωτοβουλίες από κάτω προς τα πάνω– στην καταγραφή καλών πρακτικών, στην προώθηση θεματολογίας και στην τεκμηρίωση φακέλων υποβολής στον κατάλογο της UNESCO κ.ά.

Ωστόσο, η εφαρμογή των παραπάνω στην πράξη, με παράλληλη καταγραφή και των ενεχόμενων αντιθέσεων και συγκρούσεων, παραμένει αχαρτογράφητο πεδίο –κάτι αναπόφευκτο. Έτσι, κρίθηκε απαραίτητο από την γράφουσα να γίνει εδώ μια ιδιαίτερη αναφορά στην προσέγγιση αντιθέσεων και συγκρούσεων με βάση τα παρακάτω κριτήρια, διότι σοβαρές μετακινήσεις πληθυσμών, έως και εκπατρισμοί, σε εξέλιξη ανά τον κόσμο, υπό μορφή χιονοστιβάδας, μας εμπλέκουν στο θέμα άμεσα ή/και έμμεσα, χωρίς να υπάρχει ικανός χρόνος για την απαραίτητη ωρίμανση των διαδικασιών προσέγγισης των εμπλεκόμενων μερών.

Μελέτες περιπτώσεων, σταχυολογημένες από το διαδίκτυο καταδεικνύουν την αναγκαιότητα τήρησης αλλά όχι κατάχρησης των αρχών δεοντολογίας από όλους όσους εμπλέκονται σε δραστηριότητες διαφύλαξης μορφών ΑΠΚ –αναγνωρισμένης επισήμως ως τέτοιας ή όχι– που την καθιστούν ένα ιδιαίτερα φορτισμένο συναισθηματικά πεδίο μελέτης και δράσης.

Κριτήρια επιλογής των μελετών περιπτώσεων

- (1) Ως προς δικές μας παραδόσεις και πρακτικές: η θρησκευτική και οικονομική τους διάσταση.
- (2) Ως προς παραδόσεις άλλων, που πρωτοεισάγονται στην Ελλάδα ή/και γενικότερα στον ευρωπαϊκό χώρο: η θρησκευτική, ηθική, οικονομική (και όχι μόνο) διάστασή τους.
- (3) Ως προς εθνικές πρακτικές από τον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο: η τουριστική, ηθική, οικονομική (και όχι μόνο) διάστασή τους –διερευνώντας διεξόδους.
- (4) Ως προς «παραδοσιακές» πρακτικές που «μεταναστεύουν» προς όλες τις κατευθύνσεις: τρόποι αποδοχής και απόρριψης.



*Εντός Ελλάδας: ταυροθυσία στη Λέσβο*

Πρόκειται για έθιμο αντιπροσωπευτικό πολλών άλλων, αντίστοιχων, σε όλη την Ελλάδα. Κάθε χρόνο, την Κυριακή των Μυροφόρων, γίνεται δημόσια σφαγή ταύρου στο πλαίσιο του πανηγυριού στον ιερό ναό Παμμεγίστων Ταξιαρχών Μανταμάδου Λέσβου. Η εκκλησία, ως άμεσα εμπλεκόμενη, πρωτοστατεί. Η δημόσια σφαγή ζώων δεν επιτρέπεται βάσει του ευρωπαϊκού και ελληνικού θεσμικού πλαισίου (Π.Δ. 40/1977, Ν.1650/1986, Π.Δ. 327/1996, Π.Δ. 211/2006, Ν.4039/2012) και δεν προβλέπεται εξαίρεση για έθιμα ή πολιτιστικές εκδηλώσεις. Μετά από παρεμβάσεις τοπικής φιλοζωικής οργάνωσης, το 2015 απαγορεύθηκε η ταυροθυσία με εισαγγελική εντολή (ενδεικτική πηγή: <http://www.lifo.gr/now/greece/143283>).

«Παρά την απαγόρευση που ισχύει από το 2015, το έθιμο τηρήθηκε [το 2017] σε πανηγύρι της Λέσβου, σφάχτηκε ... ένας ταύρος ... χωρίς αναισθητικό ... όπως το θέλει η παράδοση ... με τους πιστούς να κάνουν με το ζεστό ακόμη αίμα του το σημείο του σταυρού στο κούτελό τους. Κι αν κάποιος εξακολουθούν να το περιφέρουν ως πανάρχαιο έθιμο, κληρονομιά που πρέπει να διατηρηθεί ως μέρος της ταυτότητας της ιδιαίτερης πατρίδας τους, ας καταλάβουν πως υπάρχουν και παραδόσεις που καλό είναι να σταματήσουν να αναβιώνουν ... Γιατί είναι βάρβαρες, γιατί τις δημιούργησαν η μισαλλοδοξία, ο σκοταδισμός και η θρησκοληψία, γιατί εξυπηρετούσαν συνθήκες και κοινωνικές ανάγκες που δεν υφίστανται πια. Η θυσία των ζώων είναι μία από αυτές» (πηγή: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=879810>).

Μια απλή αναζήτηση στο διαδίκτυο για το θέμα, που επανέρχεται κάθε χρόνο, αποκαλύπτει το εύρος της διαδικτυακής συζήτησης. Το ζήτημα είναι πολύ πιθανό να έχει αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης στα σχολεία της περιοχής. Δεν εντοπίστηκαν αναφορές ή προσεγγίσεις με όρους και κριτήρια ΑΠΚ, γεγονός που καταγράφει σχετικό έλλειμμα ενημέρωσης. Παρά τη σαφή θέση της δικαιοσύνης υπέρ της απαγόρευσης, οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις συνεχίζονται στο εσωτερικό της τοπικής κοινότητας.

*Εντός Ελλάδας: παραγωγή κρέατος «κόσερ» στην Καβάλα*

(ενδεικτική πηγή: <http://www.kavalapost.gr/173546>).

Η παραγωγή κρέατος «κόσερ» αφορά ανθρώπους που ασπάζονται την εβραϊκή πίστη. Ανήκει στις λατρευτικού τύπου σφαγές που είναι αποδεκτές σε ευρωπαϊκό έδαφος βάσει του Κανονισμού 1099/2009 της ΕΕ, ο οποίος/και?? προβλέπει πλήρη ακινητοποίηση του ζώου κατά τη σφαγή, ενώ η παρουσία ραβίνων είναι απαραίτητη προκειμένου τα σφάγια να μπορούν να πάρουν τη σχετική πιστοποίηση, ως «kosher». Ωστόσο, όσον αφορά την εφαρμογή της προαναφερθείσας, διαπιστώνονται μεγάλες διαφορές μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ, έχουν εκφραστεί σοβαρές επιφυλάξεις σχετικά με την καλή μεταχείριση των ζώων και έχουν εντοπιστεί διαφορές που μπορούν να επηρεάσουν την εμπορική ανταγωνιστικότητα (ενδεικτική πηγή: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/?uri=CELEX%3A32009R1099>).

Στην έναρξη (20-03-2017) λειτουργίας τμήματος σφαγείου παραγωγής κρέατος «κόσερ» στην Καβάλα αντιτίθενται συλλογικότητες από όλη την Ελλάδα, υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν σοβαρά ηθικά ζητήματα ως προς τη διαδικασία, καθώς δεν ελέγχεται στην πράξη η εφαρμογή των ευρωπαϊκών κανόνων, και παρέμβαση της Εισαγγελίας Πρωτοδικών Καβάλας αναμενόταν να την εμποδίσει. Παρά την επίμονη αναζήτηση της γράφουσας, δεν εντοπίστηκαν πρόσφατες διαδικτυακές αναφορές σχετικές με την εξέλιξη του θέματος.

*Εκτός Ελλάδας: ταυρομαχίες στην Ισπανία*

(ενδεικτική πηγή: <http://www.dw.com/el/a-40033098>).

Ταυρομαχίες διοργανώνονται όχι μόνον σε Ισπανία, Πορτογαλία και νότια Γαλλία, αλλά και σε Κολομβία, Βενεζουέλα, Περού, Μεξικό και Ισημερινό. Η ισπανική παράδοση των ταυρομαχιών θεωρείται από κάποιους τέχνη –από την οποία δεν μπορεί να αφαιρεθεί το στοιχείο του θανάτου, που αποτελεί την ουσία της– ενώ για άλλους είναι απλά μια μορφή βαρβαρότητας.

Το 1991 τα Κανάρια Νησιά απαγόρευσαν τις ταυρομαχίες.

Το 2010 ακολούθησε η Καταλονία.

Το 2012 οι οπαδοί των ταυρομαχιών, που υποστηρίζουν πως δεν πρόκειται για άθλημα, αλλά για μια καλλιτεχνική τελετουργία με βαθιές ρίζες στην ισπανική παράδοση, συγκέντρωσαν 600.000 υπογραφές.

Το 2013 στη Μαδρίτη ψηφίστηκε νόμος που ανακήρυσσε το λεγόμενο «κυνήγι του ταύρου» (Corrida) στους δρόμους των ισπανικών πόλεων μέρος της ΑΠΚ της Ισπανίας.

Το 2016, το Συνταγματικό Δικαστήριο απεφάνθη ότι το Ισπανικό κράτος, και όχι οι επιμέρους περιοχές του, έχει την αποκλειστική αρμοδιότητα για τα σχετικά με τις ταυρομαχίες θέματα.

Το 2017, η μικρή πόλη Ίνκα στη βορειοδυτική Μαγιόρκα οργάνωσε ταυρομαχίες χωρίς αιματοχυσία –οι δρόμοι της πόλης γέμισαν με πλαστικούς φουσκωτούς ταύρους.

Οι Βαλεαρίδες είναι η τρίτη περιοχή που σχεδιάζει απαγορεύσεις και, αντιστρέφοντας την αντίληψη για την ‘παράδοση’, ανακηρύσσει ως χαρακτηριστικό στοιχείο της ταυτότητάς τους τον ηθικό σεβασμό των ζώων.

Γίνεται φανερό ότι, από ένα και μόνον «έθιμο-δείκτη» της ΑΠΚ και τις διαφορετικές προσεγγίσεις, θέσεις και τρόπους διαχείρισης που υιοθετεί η κάθε γεωγραφική περιοχή –ακόμη και εντός του ίδιου, ευρωπαϊκού κράτους– γίνεται εμφανής η καταλυτική επιρροή της σχετικής με την ΑΠΚ ευρωπαϊκής πολιτικής σε κοινωνικοπολιτικό επίπεδο.

*Εκτός(;) Ελλάδας: κλειτοριδεκτομή –ο κύκλος ενός εγκλήματος στο όνομα της παράδοσης*

(ενδεικτική πηγή: <http://tvxs.gr/news/kosmos>)

Το 2012, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών αναγνώρισε τον γυναικείο γενετήσιο ακρωτηριασμό –που δεν γίνεται για ιατρικούς λόγους, αλλά για λόγους παράδοσης, θρησκείας ή και για κοινωνικούς λόγους– ως παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ψήφισε ομόφωνα να εντατικοποιηθούν οι προσπάθειες για την κατάργησή του. Η 6η Φεβρουαρίου έχει χαρακτηριστεί διεθνής ημέρα μηδενικής ανοχής της κλειτοριδεκτομής, μιας βάρβαρης πρακτικής που εφαρμόζεται κυρίως σε κορίτσια μέχρι και 15 ετών.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, περί τα 140 εκατομμύρια γυναίκες και κορίτσια έχουν ήδη υπάρξει θύματα αυτής της πρακτικής, κυρίως στην Αφρική και τη Μέση Ανατολή. Επιπλέον, όπως αναφέρεται σε ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου το 2012, τουλάχιστον 500.000 γυναίκες που ζουν στην ΕΕ έχουν υποστεί ακρωτηριασμό των γεννητικών τους οργάνων, ενώ 180.000 κινδυνεύουν να πέσουν θύματα στη διάρκεια παραμονής τους σε χώρες που ασκείται αυτή η πρακτική. Κάθε χρόνο, χιλιάδες γυναίκες από αυτές τις χώρες ζητούν άσυλο στην ΕΕ.

Είναι ελπιδοφόρο το γεγονός ότι, ο ακρωτηριασμός γεννητικών οργάνων έχει ήδη απαγορευτεί στις περισσότερες αφρικανικές χώρες (δηλαδή, με όρους ΑΠΚ, από τους *πρωτεύοντες* φορείς-κοινότητες), καθώς και σε πολλά κράτη του δυτικού κόσμου (ως *δευτερεύοντες* φορείς-κοινότητες). Οι ποινές σε αυτουργούς της πρακτικής κυμαίνονται από έξι μήνες φυλακή έως και ισόβια κάθειρξη ή/και χρηματικά πρόστιμα. Κατά την UNICEF, ακόμη 30 εκατομμύρια κορίτσια κινδυνεύουν να πέσουν θύματα αυτής της πρακτικής μέσα στην επόμενη δεκαετία. Η έκταση της «μετανάστευσης» της βάρβαρης αυτής πρακτικής δεν επιτρέπει εφησυχασμό. Η πρώτη από τις δώδεκα Δεοντολογικές Αρχές για τη Διαφύλαξη της ΑΠΚ διακηρύσσει ότι κάθε στοιχείο ΑΠΚ πρέπει να ανταποκρίνεται στα ήδη υφιστάμενα διεθνή κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και, επομένως, δεν είναι αποδεκτή η παραβίαση θεμελιωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων στο όνομα της παράδοσης.

Η νέα γενιά έχει πολλά περισσότερα να διδαχθεί από τα παραδείγματα διαφύλαξης έως σήμερα μιας αρνητικής έκφανσης ΑΠΚ, παρά μελετώντας αποκλειστικά τις θετικές και αποδεκτές.

### Συμπεράσματα

Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά μετεξελίσσεται και μεθερμηνεύεται διαρκώς μέσω σύνθετων κοινωνικών και πολιτισμικών διεργασιών.

Κάθε κοινότητα πρέπει να εκτιμά τη δική της άυλη πολιτιστική κληρονομιά, βάσει αρχών και δεν πρέπει να υποβάλλεται στην κρίση τρίτων όσον αφορά την αξία της.

Κάθε απόπειρα εξαναγκασμένης «διατήρησης» ή «αναβίωσης» κάποιας «αυθεντικής» ή «γνήσιας» μορφής μιας πολιτιστικής έκφασής ΑΠΚ είναι επίπλαστη και παραμένει μεθοδολογικά μετέωρη.

«Εξυπνη» είναι η αξιοποίηση, χωρίς υπερεκμετάλλευση, της ΑΠΚ στο πλαίσιο της βιώσιμης ανάπτυξης, θέτοντας σαφή όρια στις πιέσεις για την εμπορευματοποίησή της.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διάχυση ηθικών αρχών και κριτηρίων κριτικής σκέψης είναι καταλυτικός και, ασφαλώς, κρίσιμης σημασίας.

Με δεδομένο ότι το θέμα φυσικά και δεν μπορεί να εξαντληθεί στην παρούσα εργασία, κατατίθεται απλώς ως ερέθισμα και κίνητρο για περαιτέρω επεξεργασία, επέκταση, εμβάθυνση και δημιουργική (διά)δραση από όλους μας.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

#### Ελληνόγλωσσες

Αλιβιζάτου Μ. & Πούλιος Ι. & Παπαδάκη Μ. (2015). Κεφάλαιο 3-Διαχείριση Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη. Στο Πούλιος Ι. (επιμ.) *Πολιτισμική Διαχείριση, Τοπική Κοινωνία και Βιώσιμη Ανάπτυξη*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στο <http://hdl.handle.net/11419/2394>

Ζαχαροπούλου Γ. (2016). Τί είναι «κληρονομιά»; μια πρότυπη εκπαιδευτική προσέγγιση για όλους. Στο 6ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΥΠΟΠΟΙΗΣΗ, ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ, Ένωση Ελλήνων Επιστημόνων για την Προτυποποίηση και την Τυποποίηση, με κύρια θεματική ενότητα «Ποιότητα και Πρότυπα στην Εκπαίδευση, την Επαγγελματική Κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση» πρακτικά, σελ. 627-638.

**Ξενογλώσσες**

- Association of Critical Heritage Studies (ACHS). <http://www.criticalheritagestudies.org/history>
- Fotopoulou St (2016). Notes on the Greek Experience in the Implementation of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (bilingual). In *The contribution of UNESCO Member States of South-Eastern Europe to the Implementation of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, A Jubilee Edition Dedicated to the 70th Anniversary of UNESCO*. Published by the Regional Centre for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage in South-Eastern Europe under the auspices of UNESCO. Sofia. ISBN 978-619-90617-0-1. Retrieved from <http://ayla.culture.gr/category/useful-texts/>
- LeBlanc, F. (1993) Is Everything Heritage?, *ICOMOS Canada Bulletin*, Vol.2, No.2, 2-3.
- The Burra Charter (1999), The Australia ICOMOS Charter for Places of Cultural Significance, *The Australia ICOMOS Charter for Places of Cultural Significance 1999 with associated Guidelines and Code on the Ethics of Co-existence*. Retrieved from [http://australia.icomos.org/wp-content/uploads/BURRA\\_CHARTER.pdf](http://australia.icomos.org/wp-content/uploads/BURRA_CHARTER.pdf)
- The Getty Conservation Institute (2012). Assessing the Values of Cultural Heritage. *Research Report*. Marta de la Torre (ed), Los Angeles. Retrieved from [https://www.getty.edu/conservation/publications\\_resources/pdf\\_publications/pdf/assessing.pdf](https://www.getty.edu/conservation/publications_resources/pdf_publications/pdf/assessing.pdf)
- The Nara Document on Authenticity* (1994). <https://www.icomos.org/charters/nara-e.pdf>
- The Venice Charter* (1964). International charter for the conservation and restoration of monuments and sites. *2nd International Congress of Architects and Technicians of Historic Monuments*. Retrieved from [http://www.icomos.org/venice\\_charter.html](http://www.icomos.org/venice_charter.html)
- Waterton, E. & Smith, L. (2009). There is no such thing as heritage. In: *Taking Archaeology out of Heritage*, p. 10-27, Cambridge Scholars Publishing, ISBN (10): 1-4438-1442-3, ISBN (13): 978-1-4438-1442-3, Newcastle upon Tyne, UK. Retrieved from [https://www.academia.edu/23389546/There\\_is\\_no\\_such\\_thing\\_as\\_heritage](https://www.academia.edu/23389546/There_is_no_such_thing_as_heritage)
- Zacharopoulou G. (2016). Conceptual and Methodological Aspects of Documenting the History and the Future of Monuments Restoration – Towards an Interdisciplinary Perspective. *RECENT Journal*, PhD.Eng. Romeo CIOARă, 2016, 49, 17 (3), 402-407. Retrieved from [http://www.recentonline.ro/no\\_049.htm](http://www.recentonline.ro/no_049.htm)

\* Στη μνήμη της μητέρας μου

## Ηθική αυτοσυνειδησία και ηγεσία κατά τους τρεις Ιεράρχες

### Παναγιώτης Ηλιόπουλος

#### Περίληψη

Κατά τους Ιεράρχες, η αγωγή είναι σπουδαιότατη τέχνη. Ο διδάσκαλος αποτελεί μια ηθική φυσιογνωμία, που αλληλεπιδρά με τους μαθητές του σε μια δική τους αντικειμενική κοινωνία, χρησιμεύοντας ως ένα σταθερό και αυτοτελές ηθικό πρότυπο. Η ρύθμιση της ψυχής, η διάπλαση του νου, η αγωγή, συνιστούν ουσιαστικές αλλά και κριτικές εκφυγές από τον συγκρουσιακό κόσμο της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας που περιβάλλει τον άνθρωπο. Η παιδεία άλλο δεν κάνει παρά να αποτρέπει από την καθήλωση της ψυχής στην άνευ όρων αποδοχή, στην ανημπόρια, στην απόγνωση. Η κατάλυση της απελπισίας, οδηγεί κατεξοχήν στη δημιουργία μιας αμετάβλητα κριτικής νόησης, στη σύλληψη των βαθύτερων εννοιών που είναι κρυμμένες στους λόγους, στη δυνατότητα για κριτική ανάλυση του κόσμου που περιτίθεται γύρω μας, με τρόπο που να δεικνύει προς την αυθεντικοποίηση του ανθρώπινου βίου, αλλά και στη συνειδητοποίηση για την αναγκαιότητα της σταθερότητας των έργων της αρετής προς εαυτόν και προς αλλήλους. Ένας από τους παιδαγωγικούς σκοπούς των τριών Ιεραρχών είναι η απόδοση της ηθικής ευθύνης στο ενεργούν υποκείμενο, με άλλα λόγια η ανάληψη του ηθικού ελέγχου στην ανθρώπινη ζωή ώστε να ευθύνεται ο άνθρωπος για την τύχη του και όχι η Μοίρα, οι συνθήκες, η ιστορικότητα ή τα εξωτερικά αίτια. Για να προσεγγιστούν αυτά, σημασία έχει να διαφυλαχθεί η νόηση, ο αντικειμενικός αυτός κόσμος του *res cogitans* [όπως θα έλεγε και ο Καρτέσιος], που κατανοεί την ύπαρξη μέσω της αυτοσυνειδησίας, μιας αυτοσυνειδησίας με ηθικό περιεχόμενο που παρέχει στον άνθρωπο πλήρη πρόσβαση στο αυτεξούσιο, στην απρόσκοπτη άσκηση του βουλευτικού του στοιχείου. Μέσα σε αυτή την κατάσταση ελευθερίας, οι Ιεράρχες κατανοούν την πραξιολογική αναφορά αλλά και πως το ανθρώπινο πρόσωπο αποτελεί αυταξία, που δεν υποβιβάζεται έναντι κανενός αντικειμένου, δεν υποκύπτει σε ένα υλόφρον πρότυπο, δεν υποτάσσεται ως κατώτερη σε κανένα υλικό αγαθό.

**Λέξεις κλειδιά:** τρεις Ιεράρχες, ηθική, αυτοσυνειδησία, ηγεσία

Το γεγονός της ανάδειξης των Ιεραρχών ως μεγίστων παιδαγωγών, αφορμάται από την πλήρη συνειδητότητα εκ μέρους τους του φαινομένου της αγωγής τόσο ως προς την κατά θέωση κατεύθυνσή του όσο και ως προς την εμπειριοκρατική και πρακτική διάστασή του. Στην παρούσα ανακοίνωση θα επιχειρήσουμε τη διερεύνηση κάποιων σχετικών με την αγωγή και το πρότυπο του ηγέτη εννοιών, όπως αυτές διαπιστώνονται στο έργο του Βασιλείου, του Ιωάννου και του Γρηγορίου, με γνώμονα το αξιακό περιεχόμενο της διδασκαλίας των Ιεραρχών, και με απώτερο στόχο τη σύνδεσή τους με τον κατεξοχήν ηθικό χώρο, εκείνον της αυτοσυνειδησίας. Έτσι πράττοντας, ελπίζουμε να κατανοήσουμε τις δυναμικές επιδράσεις τους στη σύγχρονη εποχή, κυρίως ως επιγνώσεις στις δικές μας παιδαγωγικές αυτονομήσεις.

Κατά τον Χρυσόστομο, η αγωγή είναι σπουδαιότατη τέχνη και αποτελεί την οδό προς τα κρείττονα: «Τῆς τέχνης ταύτης οὐκ ἔστιν ἄλλη μείζων. Τί γάρ ἴσον τοῦ ρυθμίσει ψυχὴν καὶ διαπλάσει νέου δianoian;» (Migne, PG, 58, 584). Προς τούτο, οι Ιεράρχες φρονούν πως δεν θα πρέπει ο παιδαγωγός να ορρωδεί προ της επιτέλεσης του παιδαγωγικού έργου του, αλλά να πράττει κατά το ορθό μέτρο της ηθικής συνείδησής του. Το πρόταγμα για την επιτέλεση αυτού του έργου, που είναι διάφορο του εκπαιδευτικού έργου, της παροχής δηλαδή συγκεκριμένης και κατατετηγμένης γνώσης, εκπορεύεται άμεσα από τη συνείδηση κατά τους Ιεράρχες. Τούτο, όπως γνωρίζουμε, παραγνωρίζεται από τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στα οποία επιλέγεται η έμφαση στις δεξιότητες αντί για την ισομερή και παράλληλη ανάπτυξη της νόησης και του χαρακτήρα. Ο διδάσκαλος, σύμφωνα με την αρχή αυτή των Ιεραρχών, αποτελεί μια ηθική φυσιογνωμία, που αλληλεπιδρά με τους μαθητές σε μια δική τους αντικειμενική κοινωνία, χρησιμεύοντας ως ένα σταθερό και αυτοτελές ηθικό πρότυπο (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ο Πέτρος εις Αντιόχειαν, 366 D-367 C), ένα ηγετικό πρότυπο στην πραγματικότητα, του οποίου κύρια αναφορά αποτελεί η ορθή συνείδηση. Ένας τέτοιος διδάσκαλος δεν παραλείπει να δεικνύει σταθερή συγκατάβαση προς την ενδεχόμενη ανωριμότητα των μαθητών (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ο Πέτρος εις Αντιόχειαν, 732 A-D), παρωθώντας τους τόσο προς τη διανοητική όσο και προς την ηθική και κοινωνική εξέλιξή τους.

Η ρύθμιση της ψυχής, η διάπλαση του νου, η αγωγή, συνιστούν ουσιαστικές αλλά και κριτικές εκφυγές από τον συγκρουσιακό κόσμο της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Η παιδεία άλλο δεν κάνει παρά να αποτρέπει από την καθήλωση της ψυχής στην άνευ όρων αποδοχή, στην ανημπόρια, στην απόγνωση. Για τον Ιωάννη Χρυσόστομο, η ρίζα της ανθρώπινης απόγνωσης, αυτό που οι υπαρξιστές στην εποχή μας ονόμασαν “Angst”, δηλαδή αγωνία, μια αντίληψη απώλειας ή μη ανεύρεσης του νοήματος της ζωής, βρίσκεται στη ραθυμία, στην απομάκρυνση από τους κόπους που είναι απαραίτητοι για την κατάκτηση της αυτοπραγμάτωσης. Η ραθυμία όχι μόνο γεννά την απόγνωση αλλά τροφοδοτείται κιόλας από αυτήν σε έναν αέναο κύκλο (Ιωάννης Χρυσόστομος, Εις Θεόδωρον Εκπεσόντα, Α, 32 C-33 Β). Η κατάλυση αυτού του ζεύγους, της ραθυμίας και της απελπισίας για τον εαυτό, οδηγεί κατεξοχήν στη δυναμική δημιουργία μιας αμετάβλητα κριτικής νόησης, στη σύλληψη των βαθύτερων εννοιών που είναι κρυμμένες στους λόγους (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ο Πέτρος εις Αντιόχειαν, 364 Β), στη δυνατότητα για κριτική ανάλυση του κόσμου που περιτίθεται γύρω μας, με τρόπο που να δεικνύει προς την αυθεντικοποίηση του ανθρώπινου βίου, αλλά και στη συνειδητοποίηση για την αναγκαιότητα της σταθερότητας των έργων της αρετής προς εαυτόν και προς αλλήλους. Ο Χρυσόστομος υποστηρίζει μετά επιτάσεως πως τα ζητήματα θα πρέπει να μη παρουσιάζονται με έτοιμες τις λύσεις αλλά θα πρέπει να εθίζονται όλοι στην εξέτασή τους και να συνεισφέρουν λύσεις σε αυτά (Ιωάννης Χρυσόστομος, Η μεταβολή του Παύλου, 103 Α-С). Κατά συνέπεια, η πίστη δεν αποκολλάται από τον λόγο, γιατί αυτό θα προσέδιδε μονομέρεια στον άνθρωπο, μονοσημαντότητα στην αγωγή, όπως και στην ηθική και κοινωνική διάπλαση. Υπό το φως αυτής της αντίληψης, η κριτική νόηση αποτελεί αναπόσπαστο εργαλείο, και συνιστά μια απαραίτητη διαστολή της παιδαγωγίας, ως μέσο για την εξεύρεση της αλήθειας (Μέγας Βασίλειος, Ανατρεπτικός του Απολογητικού του Δυσσεβούς Ευνομίου, Λόγος Β΄, 16). Ο Βασίλειος προσθέτει πως όπως ο οφθαλμός έχει χρεία του φωτός για να υπάρξει η όραση, έτσι κι ο νους που εισέρχεται βιαίως στον έξω του όντος χώρο έχει ανάγκη την αλήθεια, ως εκείνο το φως που θα του επιτρέψει τους σοφούς λογισμούς.

Ο εν λόγω Ιεράρχης βεβαίως κατανοεί τις αδυναμίες και τους περιορισμούς της ανθρώπινης φύσης: «φιλομαθεῖ δέ ψυχῆ, καί πρός ἀγνοίας ἴασιν τήν ἀλήθειαν ἐκζητούση χαλεπώτατον

έντυχεῖν» (Μέγας Βασίλειος, Περί Αγίου Πνεύματος, Α΄, 1). Ωστόσο η μάθηση, παρά τις προφανείς δυσχέρειες, είναι μια αναντικατάστατη διαδικασία, μια διαδικασία που δίδει νόημα στην ανθρώπινη ύπαρξη, επικουρώντας θεμελιωδώς την προσπάθεια του ανθρώπου να ξεπεράσει τη ματαιότητα, την άγνοια και τη φθορά. Σύμφωνα με τα λεγόμενα από τον Βασίλειο: «έχουμε κληθεί να ομοιωθούμε με τον Θεό, όσον είναι τούτο δυνατό στην ανθρώπινη φύση. Η ομοίωσις όμως δεν επιτυγχάνεται χωρίς τη γνώση, η δε γνώσις δημιουργείται με τη διδασκαλία. Αρχή δε της διδασκαλίας είναι ο λόγος» (Μέγας Βασίλειος, Περί Αγίου Πνεύματος, Α΄, 2). Στην Προδιάλεξη κατά των Ευνομιανών, ο Γρηγόριος ο Θεολόγος παρέχει τα κριτήρια του λόγου παρατηρώντας πως η ομιλία ορισμένων βρίθει ματαιολογίας, περιττών στοιχείων που απομακρύνουν από την πρακτική και ωφέλιμη γνώση (Γρηγόριος Θεολόγος, Λόγος ΚΖ, Θεολογικός Πρώτος, 1). Παρατηρεί δε, αρκετά δεικτικά, πως αν η ενασχόληση κάποιων με την πρακτική ζωή ήταν εξίσου σχολαστική με τον κόπο που καταβάλουν ώστε να επιλέγουν κατάλληλες λέξεις για τις λογομαχίες τους, τότε θα ήταν σοφοί αντί για σοφιστές. Ο Γρηγόριος προσθέτει πως «ήμεῖς γε μή ἐπί πλείον ἡμᾶς αὐτοὺς ἀγνοήσωμεν» (Γρηγόριος ο Θεολόγος, Λόγος ΚΖ, Θεολογικός Πρώτος, 5), πως δεν πρέπει δηλαδή να αγνοήσουμε περαιτέρω τους εαυτούς μας, να μην αφεθούμε στην άγνοια. Για τους τρεις αυτούς Ιεράρχες, όπως καθίσταται πρόδηλο, η αληθής γνώση δεν έχει άλλη οδό παρά να συμπίπτει καταληκτικώς με την αυτογνωσία.

Προς όφελος της κριτικής παιδαγωγίας που αποσκοπεί σε ηθικό αποτέλεσμα, ο Βασίλειος απορρίπτει διαρρήδη τη γνώση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της φαυλότητας που γεννούν τα ανθρώπινα πάθη (Μέγας Βασίλειος, Περί Κρίματος Θεού, 3). Κατά την πεποίθησή του, μια γνώση μπορεί να είναι ποιοτικά διάφορη μιας άλλης, ασφαλές κριτήριο δε της διάκρισης μεταξύ τους είναι αν η γνώση αυτή υπηρετεί κάποια φαυλότητα. Σε τούτη την περίπτωση, όχι μόνο δεν αποβαίνει σωτήρια για τον άνθρωπο αλλά παραπλανητική και ανατρεπτική. Μια ακόμη έποψη του ιδίου φαινομένου αναπτύσσει στον λόγο Περί Κρίματος Θεού: «η διεστραμμένη παράδοση των ανθρώπων μας προκάλεσε μεγάλα κακά, με το να καταδικάζει μεν δήθεν ορισμένα αμαρτήματα, να εκλέγει δε άλλα ελευθέρως. Και ενώ προσποιείται ότι αγανακτεί σφοδρῶς κατά ορισμένων αμαρτημάτων, δεν κρίνει άξια ούτε καν απλής επιτιμήσεως άλλα» (Μέγας Βασίλειος, Περί Κρίματος Θεού, 7). Προεκτείνοντας τον συλλογισμό αυτό, θα λέγαμε πως στη σημερινή εποχή αποτελεί μια έκδηλη αντινομία το γεγονός ότι προτάσσουμε συγκεκριμένες, κοινωνικά επιλεγμένες, κατά το κριτήριο του κοινού κόσμου, αρετές προς τους διδασκάλους αλλά σχεδόν ουδέποτε πια προς τους μαθητές, αγνοώντας έτσι πως το ηγετικό πρότυπο δεν αφορά μόνο τον διδάσκαλο αλλά και τον μαθητή, ως αυτογνωσία, όπως θα λέγαμε πιο διασταλτικά, ως αυτοηγεσία. Μάλιστα οι αρετές που προτάσσονται ως βέλτιστες έχουν το κοινό γνώρισμα ότι αποσκοπούν μόνο σε λειτουργικές και επιμέρους διευκολύνσεις της σχολικής ζωής και όχι σε μια εκ βάθρων αναμόρφωση του ψυχικού κόσμου των μαθητών, όπως είναι ένας από τους παραδεγεμένους και διαχρονικούς σκοπούς της παιδείας.

Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Χρυσόστομος «δεν χρειάζεται να απέχουμε από τα μικρά επειδή δεν μπορούμε να επιτελέσουμε τα μεγάλα» (Ιωάννης Χρυσόστομος, Εἰς Θεόδωρον Εκπεσόντα, Α, 34 Α- Β). Πράγματι, μια περιορισμένη και τεχνοκρατική αντίληψη του σχολείου δεν στερεί μόνο τα παιδιά από τη βαθύτητα της αγωγής και από την κριτική διάνοιξη μιας συνεπούς επικοινωνίας με τον κόσμο που τα περιστοιχίζει, αλλά αφαιρεί και από τους γονείς και τους διδασκάλους την ευκαιρία ριζικής αντιμετώπισης των βιοτικών και κοινωνικών αιτημάτων. Το σχολείο δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τον άνθρωπο μόνο ως άνθρωπο της αγοράς, ως homo economicus, ον δυνάμενο αποκλειστικά να παράγει και να καταναλώνει. Οφείλει ασφαλῶς να ξεκινά από την κοινωνία, όχι όμως να καθλώνεται στις παρανοήσεις και στις ασυλλόγιστες

αφαιρέσεις της. Ο Χρυσόστομος αντιλαμβάνεται τις στοιχειακές προϋποθέσεις για αυτήν την τεράστια μετακίνηση, από την αγνωσία στη γνώση, από τη σημασία της παρουσίας μιας ισχυρής συνείδησης σε σχέση με εκείνη της απουσίας της. Και πως δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα μιας κριτικής βούλησης, είτε ατομικής είτε συλλογικής. Αυτό που αντιλαμβάνεται ως κύριο είναι η διάφορη φύση της κακίας, της φαυλότητας, από εκείνη της αρετής. Αξίζει να σημειωθεί πως ο Μέγας Βασίλειος ορίζει ως κακία τη φαύλη χρήση των δωρεών που δόθηκαν στον άνθρωπο με σκοπό να πράττει το αγαθό (Μέγας Βασίλειος, Όροι κατά Πλάτος Β, απόκριση ερώτησης β΄). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η αρετή δεν ωφελεί μόνο τον εαυτό κάποιου αλλά και τους πλησίον (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ότι εκ ραθυμίας η κακία, 267 E), γι' αυτό αξίζει να διδάσκεται· δεν πρέπει να εγκαταλείπεται, όπως στο σύγχρονο σχολείο, στην ενδεχομενικότητα της αυτοφυίας της. Η κοινωνική διάσταση των ωφελειών που προκύπτουν από την αρετή αποτελεί μια διαρκή υπόμνηση των Ιεραρχών. Ακλόνητο έρεισμα σε αυτή την κατάκτηση της αρετής συνιστά η βούληση, η ενδογενής κινητοποίηση που θέτει τον άνθρωπο ενάντια στην τυχαιότητα και στην αναγκαιοκρατία, και τον ορίζει υπεύθυνο, μέσω της ηθικής αυτοσυνειδησίας του, για το πράττειν καλώς, διερμηνευόμενος έτσι ως ένα πρότυπο αναφοράς για τους υπολοίπους, ως ένα είδος ηγέτη για την κοινότητα και τους διδασκόμενους, ο οποίος ωστόσο δεν διαχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους. Μέρος, μάλιστα, της ηθικής πρακτικής των Ιεραρχών αποτελεί η προβολή του καλού παραδείγματος, ώστε ο ένας να σωφρονεί τον άλλον, όχι αποκλειστικά μέσω των λόγων αλλά πρωτίστως μέσω των έργων (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ότι εκ ραθυμίας η κακία, 269 E- 270 B). Ο Χρυσόστομος παροτρύνει την εν λόγω μετάβαση, σε επίπεδο αυτοσυνειδησίας και αυτογνωσίας: «Τόν γάρ διδάσκαλον πρότερον έαυτοῦ χρή εἶναι διδάσκαλον» (Migne, PG, 62, 527). Ένας από τους ποιμαντικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς των τριών Ιεραρχών είναι η απόδοση της ηθικής ευθύνης ξανά στο ενεργούν υποκείμενο, με άλλα λόγια η ανάληψη του ηθικού ελέγχου στην ανθρώπινη ζωή ώστε να ηγείται ο άνθρωπος του εαυτού του, να ευθύνεται ο ίδιος για την τύχη του και όχι η Μοίρα, οι συνθήκες, η ιστορικότητα ή τα εξωτερικά αίτια (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ότι εκ ραθυμίας η κακία, 271 C- E). Έτσι, ως κατάλληλα προκρίνονται τα εσωτερικά αίτια, που εμφανίζονται, πρακτικῶ τῶ τρόπῳ, σε ὅλο το περίγραμμα του κοινωνικού βίου.

Στα κείμενα των τριών Ιεραρχών καταφάσκειται ένας διαρκής αγώνας πνευματικός, η αξία του οποίου ουδέποτε δύναται να υπερτιμηθεί. Οι Ιεράρχες διαβλέπουν τη σημασία της συνεχούς επαγρύπνησης του νου, της προσοχής που απαιτείται για να παραμένει κανείς ελεύθερος σε έναν κόσμο αντιπνευματικό. Ο Χρυσόστομος τονίζει πόσο η ανθρώπινη φύση είναι ολισθηρό πράγμα και πόσο ευχερώς πλανάται. Όμως, ακριβώς γι' αυτό, αποχωρεί και εύκολα από την απάτη, όταν υφίστανται λόγοι σχετικοί, και ο άνθρωπος εγείρεται εκ νέου (Ιωάννης Χρυσόστομος, Εἰς Θεόδωρον Εκπεσόντα, Β, 36 D). Η πίστη στον Θεό για τους τρεις Ιεράρχες είναι η αιτία για την οποία εκείνοι πιστεύουν ακατάλυτα και στον άνθρωπο. Χωρίς να ελεεινολογούν την κατάσταση του, όπως πράττουν επιπόλαιοι και επιφανειακοί διδάσκαλοι, τον παροτρύνουν προς έργα μεγαλειώδη, προς την τελείωση της αρετής, προς το κοινωνικό και φιλόλληλο έργο, προς μια υπεύθυνη μορφή ύπαρξης. Για να προσεγγιστούν αυτά, σημασία έχει να διαφυλαχθεί η νόηση, ο αντικειμενικός αυτός κόσμος του *res cogitans* (όπως θα τον χαρακτήριζε ο Καρτέσιος), που κατανοεί την ύπαρξη μέσω της αυτοσυνειδησίας.

Ο λόγος συντελεί στην ηθική αυτονόμηση κατά αρετήν, αποτελώντας μέρος της πρόσβασης στην αυτοπροαίρεση και στην ελεύθερη έκφραση κατά τα αληθή. Η πίστη συνοδεύει ως ο σταθερός πάροχος της παρρησίας και της ελευθεροστομίας, παρατηρεί ο Χρυσόστομος, εννοώντας την παρρησία η οποία δεν είναι επιφανινόμιο της κοινωνικής γενικότητας, που τάσσεται υπέρ της



αλήθειας, που δεν αναχαιτίζεται από την υπακοή σε θεσμίσεις (πρβ. Ιωάννης Χρυσόστομος, Ο Πέτρος εις Αντιόχειαν, 365 Β-Ε). Αξίζει σε αυτό το σημείο να μνημονευθεί η άποψη του Hegel (2013, σελ. 630) πως: «τα καθήκοντα δεν εμφανίζονται απλώς ως εξωτερικώς ισχύοντα αλλά ισχύουν με βεβαιότητα και μέσα μου και αναγνωρίζονται ενδόμυχα με το χαρακτήρα του γενικού. Εδώ έγκειται η αρμονία της έλλογης βούλησης με την πραγματικότητα». Για τους Ιεράρχες, μέσω της πίστης, διανοίγεται αυτή η άλλη πραγματικότητα: το να δύναται κάποιος να υπάρχει ως ελεύθερος άνθρωπος, δηλονότι ως άνθρωπος που έχει πλήρη πρόσβαση στο αυτεξούσιο, στην απρόσκοπτη άσκηση του βουλευτικού του στοιχείου· εκεί ακριβώς θεώνται ως εφικτά και τα καθήκοντα. Σε αντίθεση με την ελευθεριότητα του κοσμικού βίου, η ελευθερία της βούλησης συνιστά την επιτομή της χειραφέτησης του ανθρώπινου όντος από τα δεσμά της φυσικής πραγματικότητας και των παθών, μια χειραφέτηση που δεν αναπαύεται, που δεν λαμβάνει εντέλει θεωρητικό χαρακτήρα. Ο Ολλανδός φιλόσοφος Baruch Spinoza, στην Πολιτική Πραγματεία του (2013, Π. 11), προσφυώς επισημαίνει πως: «η ελευθερία δεν αίρει αλλά, αντιθέτως, θέτει την αναγκαιότητα της δράσης». Μέσα σε αυτή την κατάσταση ελευθερίας, οι Ιεράρχες κατανοούν την πραξιολογική αναφορά αλλά και πως το ανθρώπινο πρόσωπο αποτελεί ανταξία, που δεν υποβιβάζεται έναντι κανενός αντικειμένου, δεν υποκύπτει σε ένα υλόφρον πρότυπο, δεν υποτάσσεται ως κατώτερη σε κανένα υλικό αγαθό. Διαπιστώνουν, επιπλέον, με ιδιαίτερη επιμονή, πως δεν υπάρχει διαφορά στη φύση των ανθρώπων (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ο Πέτρος εις Αντιόχειαν, 370 Α), σε οντολογικό επίπεδο, πως κάθε μεριστή ανθρώπινη ύπαρξη αποτελεί εκ νέου επικύρωση αυτής της κατάστασης ισότητας. Αποτέλεσμα της εξισωτικής ισχύος της πίστης είναι η ομόνοια και η αγάπη, δράσεις συμφιλιωτικές μεταξύ του ατομικού και του κοινοτικού βίου, καθώς κατανικάται και εκλείπει πλέον οριστικά το συγκρουσιακό στοιχείο (πρβ. Ιωάννης Χρυσόστομος, Ο Πέτρος εις Αντιόχειαν, 378 C- E).

Τούτη η δυνατότητα για ελευθερία κατακυρώνει την αναγκαιότητα της ύπαρξης της παιδείας. Η παιδεία δεν είναι άλλο παρά μια διαρκής ανταλλαγή ανάμεσα στο άτομο και στο σύνολο, μια συνεκτική υπόμνηση του οντολογικού δεσμού τους. Η κοινωνία είναι απαραίτητη για την άσκηση των αρετών του (Μέγας Βασίλειος, Όροι κατά Πλάτος Β, απόκριση ερώτησης ζ') αλλά και η ύπαρξη του μεριστού ατομικού υποκειμένου, ως ενεργούντος ηθικού υποκειμένου, αποτελεί επίσης τη δομική μονάδα της κοινοτικής συγκρότησης. Όπως υπενθυμίζει ο επίσκοπος της Καισαρείας «τίποτε δεν είναι τόσο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης όσο το να έχουμε κοινωνία ο ένας με τον άλλον, να χρειαζόμαστε ο ένας τον άλλον και να αγαπούμε το γένος των ανθρώπων» (Μέγας Βασίλειος, Όροι κατά Πλάτος Β, απόκριση ερώτησης γ'). Η αγάπη, μια έννοια παραγνωρισμένη και που λαμβάνει συνήθως τη φοβική αντιμετώπισή μας στο σύγχρονο σχολείο, συνιστά θεμελιακό στοιχείο στην ορθή αγωγή (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ο Πέτρος εις Αντιόχειαν, 364 Α). Ο Χρυσόστομος παρατηρεί πως τα δεσμά της αγάπης συγκρατούν τους ανθρώπους μεταξύ τους περισσότερο σφιχτά από ό,τι τα μέλη του ανθρώπινου σώματος μέσω των συνδέσμων και των νεύρων. Τούτη η συνειδητοποίηση ωθεί στην ανάληψη κοινωνικής ευθύνης, όπως και στην ανάπτυξη της ανεκτικότητας ανάμεσα στους ανθρώπους (πρβ. Ιωάννης Χρυσόστομος, Ο Πέτρος εις Αντιόχειαν, 364 Β-Ε), καθιστώντας τον κοινωνικό και παιδαγωγικό βίο ένα ευρύτατο, δυναμικό, ηθικό πεδίο δράσης. Ομοίως, η σχέση δασκάλου και μαθητή διαμεσουργείται από την αμοιβαία αγάπη. Πρόκειται για τη χρήση ενός διαφορετικού ηγετικού προτύπου, το οποίο διέρχεται αμετάπτωτα εντός της χωρικότητας της αυτοσυνειδησίας, δεν ενεργεί κατά αυτής. Χωρίς την αγαπητική τούτη κοινωνία δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη συνάντηση των δύο: «Οὐδέν γάρ οὕτω πρὸς διδασκαλίαν ἐπαγωγόν, ὡς τό φιλεῖν καί φιλεῖσθαι» (Migne, PG, 62, 529-530).

Ο Χρυσόστομος παρατηρεί επιπροσθέτως πως η ζωή ουδόλως διαφέρει από το θέατρο (σκηνής γάρ ουδέν ὁ παρών διενήνοχε βίος) (Ιωάννης Χρυσόστομος, Εἰς Θεόδωρον Εκπεσόντα, Β, 38 Α). Ὅπως στο θέατρο, ἔτσι και στη ζωή παίζουμε ρόλους, ἄλλος διακρίνεται ἀπὸ αὐτὰ ἢ ἀπὸ ἐκεῖνα τα χαρακτηριστικά, ἄλλος βαρύνεται ἀπὸ περισσότερες ἢ λιγότερες ευθύνες. Ὡστόσο, και σε αὐτούς ἀκόμη τους ρόλους διαφυλάσσεται τὸ αὐτεξούσιο και για αὐτὸ καθίσταται τόσο σημαντικό τὸ εὐ πράττειν, ἡ ἐκδήλωση μιᾶς ευπραγίας που τείνει πρὸς τὴν πραγματολογική και ὄχι μόνο υπερβατολογική ἐγκύρωσή της. Ὁ Βασίλειος συμπληρώνει πως ἡ παράλειψη των ἀγαθῶν ἔργων εἶναι ἐξίσου κατακριτέα ὡπως και ἡ διάπραξη των κακῶν (Μέγας Βασίλειος, Περὶ Κρίματος Θεοῦ, 8). Ὁ δε Θεολόγος σημειώνει πως ἡ ετοιμότητα για τὸ κακὸ εἶναι ἴσο κακὸ με τὴν βραδύτητα για τὸ καλὸ (Γρηγόριος Θεολόγος, Λόγος Μ΄, 25).

Οἱ Ἱεράρχες προκρίνουν τὴν υπέρβαση τῆς προσκόλλησης στη συμβατική μορφή του νόμου πρὸς ὄφελος ἐνὸς ἠθικοῦ και αὐτογνωστικοῦ ἐπιπέδου (πρβ. Ιωάννης Χρυσόστομος, Ὁ Πέτρος εἰς Ἀντιόχειαν, 376 Ε- 377 Β). Τῆς ζωῆς των ἀνθρώπων, τον χαρακτήρα τους, τὴν πίστη, τα ἀγαθὰ ἔργα, δεν τα διασφαλίζουν οἱ ποικίλες, καθολικοῦ χαρακτήρα, νομολογικὲς προασπίσεις του κοινοτικοῦ βίου ἀλλὰ ἡ κατάκτηση τῆς ἠθικῆς αὐτοσυνειδησίας, ἡ ἐναρμόνιση του ἐξωτερικοῦ ὄντος με τὴν ἐσωτερικότητα του ατομικοῦ ἐνός. Πηγή του συνόλου παραμένει τὸ άτομο. Γι' αὐτὸ οἱ Ἱεράρχες ουδέποτε ἀποτάσσονται τῆς ατομικῆς ευθύνῆς. Στον Χρυσόστομο καταγράφεται ἡ ἀποψη πως για τους κλυδωνισμοὺς τῆς ἀνθρώπινης ζωῆς δεν μποροῦν να κατηγορηθοῦν οἱ ἀνεμοὶ ἀλλὰ συνήθως ἡ ἀδιαφορία του ἴδιου του πλέοντος, δηλαδή του ἀνθρώπινου υποκειμένου (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ὅτι οἱ Δαίμονες δεν διοικούν τα ἀνθρώπινα, 249 C). Στὴν ομιλία του Ὅτι τον Ἐαυτὸν μη Ἀδικούντα (446 Α- C), ὁ Ιωάννης ἀναφέρει επιπροσθέτως πως κανεὶς δεν μπορεῖ να ἀδικήσει κάποιον ἀν αὐτὸς ὁ ἴδιος δεν θεωρήσει ὅτι ὑπάρχει ζημία ἡ ὁποία μπορεῖ να του ἐπιβληθεῖ. Ὁ προσωπικὸς χειρισμὸς, ὁ ὁποῖος προκύπτει ἀπὸ μιᾶ ὀρθῆ και συστηματικὴ ἀγωγή, ἡ ἀντίληψη ὅτι ἡ μόνη ἀδικία που μπορεῖ να διαπραχθεῖ ἐναντίον μου εἶναι ἐκεῖνη τὴν ὁποία ἐγὼ ἐπιτρέπω, ἐκεῖνη δηλαδή τὴν ὁποία ἐγὼ ἀντιλαμβάνομαι ὡς ἀδικία, ἀποτελεῖ κατάφαση του αὐτεξουσίου και τῆς υπερτερότητας τῆς αὐτοσυνειδησίας ἐναντι των ἐξωτερικῶν συνθηκῶν. Κατὰ συνέπεια ὅ,τι δεν δύναται να βλάψει τὴν ἀρετὴ και τὴν αὐτοσυνειδησία, δεν εἶναι πραγματικὰ βλαπτικὸ μολονότι οἱ ὑπόλοιποι ἐνδέχεται να τὸ ἀντιλαμβάνονται ὡς τέτοιο. Ὅποιος δεν ἀδικεῖ τον εαυτὸ του, ζημιώνοντας τὴν ἀρετὴ του, ἀκόμη κι ἀν ἀδικεῖται ἀπὸ τους ἄλλους δεν πάσχει κανένα κακὸ. Ἡ ἀρετὴ, συνεπῶς, εἶναι ἡ ἴδια ἡ βέλτιστη κατάσταση τῆς ἀνθρώπινης ψυχῆς, ἀποτελώντας τὴν οὐσία τῆς (Ιωάννης Χρυσόστομος, Ὅτι τον Ἐαυτὸν μη Ἀδικούντα, 449 C- D). Ὅπως ἀναφέρει χαρακτηριστικὰ ὁ Χρυσόστομος: «ἐπειδὴ οὔτε ὁ πλοῦτος οὔτε τὸ να εἶσαι ἐλεύθερος οὔτε τα ἄλλα εἶναι ἀρετῆς του ἀνθρώπου, ἀλλὰ κατορθώματα τῆς ψυχῆς, εἶναι εὐλόγο, ὅταν γίνεται εἰς αὐτὰ ἡ βλάβη, καθόλου να μη ζημιώνεται ἡ ἀνθρώπινη ἀρετὴ. Τι λοιπὸν συμβαίνει ἀν ζημιωθεῖ κανεὶς εἰς τὴν ἴδια τὴν οὐσία τῆς ψυχῆς του; Οὔτε ἐδὼ ἀν ζημιωθεῖ ζημιώνεται ἀπὸ κανέναν ἄλλον ἀλλὰ μόνος του και ἀπὸ τον εαυτὸ του».

Ὅπως προαναφέραμε, τούτος εἶναι ἕνας συγκρουσιακὸς κόσμος, μιᾶ συγκρουσιακὴ φυσικὴ και κοινωνικὴ πραγματικότητα. Πὼς μποροῦν ἐπομένως να γεφυρωθοῦν οἱ ἐναντιότητες; Κυρίως, πὼς μπορεῖ να τὸ κάνει αὐτὸ ἕνας παιδαγωγός; Και πὼς μποροῦν να χρησιμοποιηθοῦν τα ἀναπόφευκτα ἠγετικά χαρακτηριστικά του διδασκάλου κατὰ τον ὀρθὸ τρόπο, κατανοώντας δηλαδή πως ἡ εὐσυνειδησία του ἠγέτη εἶναι ἀναντικατάστατη συνθήκη για τον πρότυπο ρόλο του; Κεντρικὸς σκοπὸς στη διδασκαλία των Τριῶν Ἱεραρχῶν εἶναι ἡ ἀπελευθέρωση ἀπὸ τον ζυγὸ τῆς δουλείας που ἐπιφέρουν τα πάθη και οἱ ἀλόγιστοι στοχασμοί. Ἴδιος πρέπει, διατείνονται, να εἶναι και ὁ σκοπὸς τῆς παιδείας. Ὅπως στὴν παιδεία ἀναφερόμαστε στον παιδαγωγικὸ ἔρωτα, ὁ Χρυσόστομος μνημονεύει τον ἔρωτα του Θεοῦ για τον ἄνθρωπο, τον ἔρωτα που γεφυρώνει τῆς

αντιθετικές όψεις του κόσμου μας. Αναφέρει ο Ιωάννης: «Ο Θεός δεν προνοεί απλώς για εμάς, αλλά και με αγάπη, με μια αγάπη υπερβολική και απερίγραπτη, με έναν έρωτα δίχως πάθος, θερμότητα όμως και ισχυρότατο, και γνήσιο και ακατάλυτο και που να σβήσει δεν μπορεί» (Ιωάννης Χρυσόστομος, Προς τους Σκανδαλισθέντας, 474 Α). Έτσι αγαπά ο Θεός και έτσι παιδαγωγεί, κηδεμονεύει χωρίς να καταλύει την ανθρώπινη προαίρεση, χωρίς να παραβιάζει τον χώρο της αυτοσυνειδησίας με το πρόσχημα της αγωγής. Ομοίως επιτελεί το έργο του ο διδάσκαλος, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της ηγετικής φυσιγνωμίας που παρωθεί αδιάλειπτα προς το αγαθό. Ασφαλώς, η τεράστια σημασία που δίδεται από τον Χρυσόστομο στην αυτόνομη ανθρώπινη βούληση αναδεικνύει έως και την προσπάθεια εκείνων που χωρίς διδασκάλους, χωρίς παραινήσεις, χωρίς συμβουλές κατέφτασαν στο ύψιστο σημείο της αρετής και της πίστης (Ιωάννης Χρυσόστομος, Προς τους Σκανδαλισθέντας, 495 Ε).

Ως φιλόσοφοι, οι Ιεράρχες μετέρχονται των λογικών μεθόδων πριν καταλήξουν στην απλότητα της ομολογίας της πίστης (πρβ. Μέγας Βασίλειος, Ανατρεπτικός του Απολογητικού του Δυσσεβούς Ευνομίου, Λόγος Α', 1-2, όπου ο Βασίλειος χρησιμοποιεί τη λογική και διαλεκτική προσέγγιση για να ασκήσει κριτική στις αιρετικές απόψεις). Βάσει αυτών τάσσονται υπέρ μιας αγωγής που ενσωματώνει εντός της έντονα στοιχεία κοινωνικής και κριτικής παιδαγωγικής όσο και πρακτικής παιδαγωγικής. Ο Μέγας Βασίλειος ονομάζει τα σχολεία της εργαλειακής γνώσης «διδασκαλεία της ματαιότητας», σχολές της μάταιης σοφίας (Μέγας Βασίλειος, Ανατρεπτικός του Απολογητικού του Δυσσεβούς Ευνομίου, Λόγος Β', 1), που δεν κατορθώνουν να διακρίνουν το ψεύδος από την αλήθεια. Και ο Γρηγόριος παρατηρεί πως «πᾶσα μὲν οὖν ἀλήθεια καὶ πᾶς λόγος δυστέκμαρτός τε καὶ δυσθεώρητος» (Γρηγόριος Θεολόγος, Λόγος ΚΗ, Θεολογικός Δεύτερος, 21), δηλαδή κάθε αλήθεια είναι δύσκολο να εξιχνιαστεί και να ερευνηθεί. Ωστόσο, η αλήθεια, παρατηρεί ο ίδιος, είναι μία, ενώ το ψέμα πολυσχιδές (Γρηγόριος Θεολόγος, Λόγος Λ, Θεολογικός Τέταρτος, 20). Ποια είναι λοιπόν η μία, η προσβάσιμη, η λειτουργική αλήθεια όσον αφορά την παιδαγωγία; Η πράξη, ως «ἐπίβασις τῆς θεωρίας» (Γρηγόριος Θεολόγος, Λόγος Κ', 12). Η πράξη της αρετής. Η πράξη της αγάπης. Η κοινωνική πράξη, όχι ως εφαρμογή κοινωνικής δεξιότητας, αλλά ως κατάκτηση και προέκταση ενός κοινού περιγράμματος αρχών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στη δική μας ιστορική και παιδαγωγική περίοδο υπάρχει χρεία να ξαναγίνουμε ζωντανό μέσο στην εκπαιδευτική πραγματικότητά μας, όχι μεταπράτες ενός πλαστού αγαθού, τούτο επιτάσσει η θεώρηση των Ιεραρχών. Να ξαναγίνουμε ηγέτες της παιδαγωγικής πράξης, όχι ποδηγετούμενοι. Είναι σαφές πως έχουμε φυλακιστεί σε έναν χώρο πίσω από τις έννοιες, κομίζουμε πληροφορίες στους μαθητές, αλλά δεν ενεργούμε, δεν νοούμε, δεν διδάσκουμε αρχές, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ορθή διαχείριση και εποπτεία της γνώσης. Απευθυνόμαστε στους διδασκόμενους, σχετικά με την ενσυναίσθηση, τον κριτικό στοχασμό, την υπέρβαση των διακρίσεων μεταξύ των ανθρώπων, για την ισότητα, για τη δημοκρατία, για την ανεκτικότητα. Αλλά αναφέρουμε τις έννοιες, δεν πράττουμε τις έννοιες. Με τα λόγια του Γρηγορίου του Θεολόγου: «τί τὰς χεῖρας δήσαντες τὰς γλώσσας ὠπλίσαμεν;» (Γρηγόριος Θεολόγος, Λόγος ΚΖ', Θεολογικός Πρώτος, 7); Αν ένα μάθημα παραδίδουν στην ιστορία της φιλοσοφίας της παιδείας, οι Ιεράρχες είναι πως παιδαγόγησαν προσερχόμενοι στους πένητες και στους δυστυχημένους, όχι μιλώντας για αυτούς. Παιδαγόγησαν ασκώντας τις αρετές, ασκώντας τη φιλαλληλία, την κοινωνική συνοχή, τη δικαιοσύνη, όχι μόνον μιλώντας για εκείνες. «Ὁ δὲ παιδεύων οὐ δι' ὧν λέγει μόνον, ἀλλὰ καὶ δι' ὧν ποιεῖ τὴν διδασκαλίαν προάγει» (Migne, PG, 51, 352). Με αυτόν τον τρόπο, το παράδειγμά τους μεταβαίνει στην περίοπτη θέση ενός διαρκούς προτύπου διδασκαλίας για τη διάσωση της ανθρώπινης ψυχής, στην πρόταση για

την ανάληψη μιας ηγετικής πρωτοβουλίας που θα υπερασπίσει την ποιότητα και αξιότητα της ανθρώπινης ζωής.

Στον παραινετικό λόγο του Χρυσόστομου Εις Θεόδωρον Εκπεσόντα, ο Ιεράρχης αναγνωρίζει ως προτεραία έναντι του σώματος την ψυχή: «το μεν κάλλος του σώματος το περιέκλεισεν ο Θεός εντός των ορίων της φύσεως, η χάρις όμως της ψυχής έχει απαλλαγεί από την εκείθεν ανάγκη και δουλεία, καθότι είναι ασυγκρίτως καλύτερη της σωματικής ευμορφίας, εξαρτάται δε από εμάς και από τη βοήθεια του Θεού» (Ιωάννης Χρυσόστομος, Εις Θεόδωρον Εκπεσόντα, 20 Β). Επιπροσθέτως, ενώ στο πρώτο δεν δίδει ελπίδα απόλυτης ίασης σε ορισμένες περιπτώσεις, θεωρεί πως στην ανθρώπινη ψυχή κανένα ανίατο νόσημα δεν υπάρχει, καθώς η ψυχή δεν υπόκειται στις συνέπειες των φυσικών νόμων (Ιωάννης Χρυσόστομος, Εις Θεόδωρον Εκπεσόντα, 24 C). Ο Χρυσόστομος καταφάσκει την πλήρη υπεροχή της ψυχής: «τίποτε δεν είναι τιμιότερο από την ψυχή και τούτο δεν το αγνόησαν ούτε και εκείνοι που έτυχε να φτάσουν ως το τέρμα της κακίας» [οὐδέν ψυχῆς τιμιώτερον καὶ οὐδέ οἱ μωρίας εἰς ἔσχατον ἔλασαντες ἠγνόησαν τοῦτο] (Ιωάννης Χρυσόστομος, Εις Θεόδωρον Εκπεσόντα, Β, 39 Α). «Οὐδέν ἀναγκαιότερον ψυχῆς» (Μέγας Βασίλειος, Λόγος Ασκητικός Α, 5), συνομολογεί ο Βασίλειος με εμβρίθεια. Για τους Ιεράρχες, υφίσταται ένα όριο ανάμεσα στην πράξη και στην θεωρία, ένα σύνορο που γεφυρώνεται με τη συνείδηση (η πράξη εδώ προσφέρεται για την επικοινωνία των συνειδήσεων, καθώς τουλάχιστον υπερβατολογικά οι συνειδήσεις παραμένουν ανόμοιες. Πρβ. Sartre 2013, σελ. 84: «[η συνείδηση ενός άλλου] είναι ριζικά απροσπέλαστη...μία συνείδηση δεν μπορεί να συλλάβει άλλη συνείδηση από αυτή την ίδια»), με εκείνο το γνωστικό και βουλευτικό αντίκρισμα της αυτοθέασής μας, στον υποκειμενικό, στον ένδον χώρο της ψυχής, της δικής μας και των μαθητών. Αυτό το όριο μας καλούν να διαβούμε, υπέρ μιας παιδείας ψυχοκεντρικής αλλά όχι ψυχολογικής, που τείνει απλοϊκώς να λέγει περί της ψυχής δίχως να πράττει υπέρ αυτής. Γι αυτό δεοντικός σκοπός της παιδείας είναι η διατήρηση της ψυχής, σε μια κατάσταση ελεύθερη, μακριά από την τυραννία του θυμικού και των παθών, σε μια κατάσταση διάκρισης ανάμεσα σε όσα πράγματα φαίνονται καλά και σε όσα από τη φύση τους συνιστούν τα αληθινά αγαθά (Ιωάννης Χρυσόστομος, Σύγκρισις Βασιλέως προς Μοναχόν, 116 Α- 117 C). Η εμπράγματη παιδεία, η έμπρακτη φιλανθρωπία, η κοινωνική και κριτική διάσταση της ανθρώπινης αρετής, η έμφαση στη θέληση για ηθική συνείδηση, είναι τα παιδαγωγικά μαθήματα που επιδρασιεύονται στη διδασκαλία των Ιεραρχών.

Στο Είναι και Χρόνος αναφέρει ο Martin Heidegger: "Η θέληση-να-έχω-συνείδηση κατανοεί ταιριαστά τη σιωπηλή ομιλία μόνο μες στη σιωπηλότητα. Αφαιρεί τον λόγο από την αερολογία του κοινού νου των πολλών. Η πραγματωμένη από τον κοινό νου ερμηνευση της ηθικής συνείδησης, ερμηνευση που 'παραμένει αυστηρά σε γεγονότα', παίρνει αφορμή από τη σιωπηλή ομιλία της ηθικής συνείδησης, για να αποφανθεί ότι πρόκειται για κάτι που δεν είναι ούτε διαπιστώσιμο ούτε υπαρκτό [vorhanden]. Το ότι πολλοί δεν μπορούν, αφού ακούν και κατανοούν μόνο τη μεγαλόφωνη αερολογία, να διαπιστώσουν κανένα κάλεσμα, το επιρρίπτουν ως κατηγορία στην ηθική συνείδηση προφασιζόμενοι πως αυτή είναι 'βουβή' και προφανώς ανύπαρκτη. Με αυτή την ερμηνευση απλώς επικαλύπτουν οι πολλοί το γεγονός ότι παρακούουν το κάλεσμα, και ότι είναι πολύ μικρό το βεληγεκές της ακοής τους» (Heidegger (1998), § 60). Το κάλεσμα της ηθικής συνείδησης, η βίωση της αυτοσυνειδησίας μέσα σε μια πνευματική ζωή αποσκοπεί στο να αυθεντικοποιήσει τους όρους και τις συνθήκες του ανθρώπινου ζην, να εξομαλύνει τις συγκρουσιακές αναφορές. Τούτο είναι το κέρδος του βίου, η διαρκής αναφορά προς το έτερο που καθιστά γνωστό και εύληπτο το εαυτολογικό, το ατομικό, μια αναφορά που έχει ηθικό και πρακτικό χαρακτήρα. Η πρακτική αντίληψη των τριών Ιεραρχών για την αγωγή

Ξεκινά από αυτή τη θεωρητική εμπειρία, ως αρετής φιλοσοφία, αλλά και ως διεκδίκηση μιας προτυποποίησης του ηγετικού ρόλου του διδασκάλου κατά τα αληθή. «Μάθε φιλοσοφείν καί τά μέγιστα κερδανεῖς», όπως αναφέρει ο Ιωάννης Χρυσόστομος, μάθε να φιλοσοφείς και θα κερδίσεις τα μέγιστα (Ιωάννης Χρυσόστομος, Προς τους Σκανδαλισθέντας, 511 Α).

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσσες**

- Γρηγόριος, Θεολόγος. (1976). *Έργα*. Θεσσαλονίκη: Πατερικά Εκδόσεις Γρηγόριος ο Παλαμάς.
- Ιωάννης, Χρυσόστομος. (1973-1974). *Έργα*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη των Ελλήνων, Ελληνικός Εκδοτικός Οργανισμός.
- Μέγας Βασίλειος. (1973). *Έργα*. Θεσσαλονίκη: Πατερικά Εκδόσεις Γρηγόριος ο Παλαμάς.
- Hegel, G. (2013). *Ιστορία της Φιλοσοφίας [Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie]*. Μτφ. Σταμάτης Γιακουμής. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη-Ανοικτή Βιβλιοθήκη.
- Heidegger, M. (1998). *Είναι και Χρόνος [Sein und Zeit]*. Μτφ. Γ. Τζαβάρας. Αθήνα: Δωδώνη.
- Migne, J. P. (1857-1862). *Patrologia Graeca (Ελληνική Πατρολογία)*. Παρίσι.
- Sartre, J. P. (2013). *Η Υπερβατικότητα του Εγώ [La transcendance de l'égó]*. Μτφ. Αλέξης Ζηράς. Αθήνα: Αρμός.
- Spinoza, B. (2013). *Πολιτική Πραγματεία [Tractatus Politicus]*. Μτφ. Α. Ι. Στυλιανού [8<sup>η</sup> έκδοση]. Αθήνα: Πατάκης.

## Η αξία της διαπολιτισμικής συνείδησης για τον εκπαιδευτή ενηλίκων μεταναστών

**Θωμάϊτσα Θεοδωρακοπούλου**

### Περίληψη

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναδειχθεί ως ιδιαίτερης σημασίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αθρόα εισροή πληθυσμού από χώρες του εξωτερικού για πολλαπλούς λόγους είτε οικονομικούς, είτε κοινωνικούς, είτε πολιτικούς έχει αλλοιώσει την σύνθεση του γηγενή πληθυσμού και έχει προκαλέσει την ανάμειξη διαφόρων πολιτιστικών στοιχείων με αποτέλεσμα τη χώρα μας να τη χαρακτηρίζουν ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η πολυγλωσσία. Ως εκ τούτου προέκυψε η ανάγκη να επιμορφωθούν οι εν λόγω εισερχόμενοι πολίτες. Η εκπαίδευση αυτών αποτέλεσε ένα δύσκολο κεφάλαιο στο εκπαιδευτικό στερέωμα. Στη παρούσα ανακοίνωση θα αναδείξουμε την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συνείδησης, που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι πρέπει να είναι εξειδικευμένοι γνωστικά στο αντικείμενο τους, αλλά πάνω από όλα πρέπει να διαθέτουν και να κατανοούν σε βάθος τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να δύνανται να μετασχηματίσουν τις ιδέες, τα βιώματα και τις προκαταλήψεις που διαθέτουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν με ενσυναίσθηση τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Πρέπει να είναι δεκτικοί στο διαφορετικό, να είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις και να είναι εκπαιδευμένοι προκειμένου μέσα από κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές, που αρμόζουν στην φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, να προσεγγίσουν εξατομικευμένα τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα φιλικό περιβάλλον πρόσφορο στην πολυτισμική διαφορετικότητα και ανοιχτό στον μετασχηματισμό απόψεων, ιδεών και προκαταλήψεων. Κατά συνέπεια η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτές ενηλίκων μεταναστών είναι αναντίρρητη και η ύπαρξη της είναι ανάγκη αδήριτη για την ομαλή διεξαγωγή των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτής ενηλίκων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική συνείδηση, μετασχηματισμός

### Εισαγωγή

Η συμβίωση ανθρώπων που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο χώρο δεν παρουσιάζεται σήμερα ως καινοφανές γεγονός, καθώς οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ένα φαινόμενο γνωστό και σύνηθες στην ανθρωπότητα εδώ και αιώνες. Ανέκαθεν πληθυσμοί ή και μεμονωμένες ομάδες μετακινούνταν σε περιοχές που πίστευαν ότι θα τους εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Στις μέρες μας όλες σχεδόν οι χώρες της Ευρώπης, μαζί και η Ελλάδα, έχουν μετατραπεί σε χώρες υποδοχής-οικονομικών κυρίως-μεταναστών.

Η «πολυπολιτισμική» πλέον εκπαίδευση αποτελεί μια αναγκαιότητα για όλο τον σύγχρονο Δυτικό Κόσμο. Είναι αναντίρρητο το γεγονός ότι οι διεθνείς εξελίξεις, όπως είναι η διεθνοποίηση της οικονομίας, η δημιουργία διεθνών δικτύων επικοινωνίας και η αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων εξαιτίας των νέων τεχνολογιών έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα και ζητούμενα στη δομή των σύγχρονων κοινωνιών (Δαμανάκης, 2002). Το νέο αυτό πλαίσιο θέτει με τη σειρά του νέες απαιτήσεις και στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η συχνά, λοιπόν, παρατηρούμενη μικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί νέες ανάγκες αλλά και προκλήσεις για τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κεσίδου, 2004). Σύμφωνα με τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαίο ευθύς εξ αρχής να τονιστεί ότι κανένας εκπαιδευτικός στόχος δεν δύναται να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες και διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, καθώς ήταν απροετοίμαστες να δεχτούν στους κόλπους του σχολείου τα παιδιά των αλλοδαπών εφόρμιζαν εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από στοιχεία πολιτισμικής και γλωσσικής αφομοίωσης.

Η ύπαρξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έφερε στο προσκήνιο μια σειρά από προβληματισμούς και σκέψεις σχετικά με τη διαχείριση του ζητήματος της πολυπολιτισμικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης. Ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» πρώτο εκφράστηκε στην Αμερική την δεκαετία του 1960, όταν μειονοτικές ομάδες εκπαιδευομένων προέβησαν σε διαμαρτυρίες και κινητοποιήσεις, προκειμένου να αποκτήσουν καλύτερες εκπαιδευτικές συνθήκες. Για τον λόγο αυτό ο συγκεκριμένος όρος στην Αμερική και στον Καναδά χρησιμοποιήθηκε, κυρίως, ως δηλωτικός των εκπαιδευτικών αλλαγών, για την αντιμετώπιση προβλημάτων προερχόμενων από την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων

### **Εκπαίδευση και πολυπολιτισμικότητα**

Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες κάθε άλλο παρά ως λειτουργικός παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί για την εκπαίδευση τόσο των μαθητών όσο και των ενηλίκων, καθώς περιορίζει τους πνευματικούς τους ορίζοντες, δεν επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, δεν ευνοεί την *απαλλαγή* από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, αλλά καλλιεργεί μια τάση πολιτισμικής αλαζονείας και παρέχει έφορο έδαφος για την ανάπτυξη του ρατσισμού (Todd, 1991).

Η λύση του παραπάνω προβλήματος αναζητήθηκε σε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου, τα οποία είναι πλουραλιστικά προσανατολισμένα και χαρακτηρίζονται για την ανεκτικότητα και τον σεβασμό στην ετερότητα επιδιώκοντας την κοινωνική ισότητα (Κοιλιάρη, 2005). Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση θα εστιάσουμε την προσοχή μας στην αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στον νέο ρόλο, τον οποίο θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολυπολιτισμική κατάσταση της σχολικής τάξης.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται στη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη και αναδύεται μέσα από την πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Εντασσόμενη σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι συνιστά απάντηση στα προβλήματα, τα οποία

δημιουργούνται σε ένα μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο (Μάρκου, 1998). Επομένως, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ορίστηκε ως προσέγγιση και ως κίνηση μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας, προβάλλοντας το αίτημα διασφάλισης ίσων ευκαιριών μάθησης ανεξάρτητα από εθνικότητες (Μάρκου 1989β, σσ. 3954-3955; Λιακοπούλου 2006, σ. 18). Έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας ανάλογα με τη στάση που υιοθετείται απέναντι στο «διαφορετικό», την απόρριψη ή την αποδοχή. Έτσι, έχουν εφαρμοστεί λύσεις που οδηγούν στην αφομοίωση από τον κυρίαρχο πληθυσμό του «διαφορετικού», αλλά και έχουν προταθεί και πρακτικές για την πλήρη αποδοχή και σεβασμό των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι πολιτικές αυτές μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας.

Με τον όρο «πολυπολιτισμικός» δηλώνεται μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και η διαδικασία εξέλιξής της. Με τον όρο «διαπολιτισμικός» περιγράφεται μια κατάσταση, αλλά μια διαλεκτική σχέση, που χαρακτηρίζεται από μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ομάδες (Μάρκου, 1996, σ. 25). Ο όρος «πολυπολιτισμικός» που υιοθετείται από το μοντέλο αυτό υποδηλώνει ότι, αφενός, η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και, αφετέρου, ότι πρέπει να ενθαρρυνθούν οι διάφορες εθνικές ομάδες, ώστε να διατηρήσουν τις πολιτισμικές τους παραδόσεις και τα ιστορικά τους στοιχεία.

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι πολύσημος. Άλλοτε δηλώνει τις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής, η οποία αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και άλλοτε αναφέρεται σε συγκεκριμένα προγράμματα, τα οποία υλοποιούν αυτή την παιδαγωγική ή παραπέμπει σε επιστημονικές αναλύσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι ένα εφεύρημα των τελευταίων χρόνων, ούτε σε διεθνές ούτε σε εθνικό επίπεδο, αλλά έρχεται να επιβεβαιώσει την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών εδώ και πολλές δεκαετίες. Ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι από τους πλέον ταλαιπωρημένους, παλινδρομώντας μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και πολιτισμικής σχετικότητας, έχοντας στο μεταξύ «φλερτάρει» τόσο με την αφομοιωτική, όσο και τη διαχωριστική – πολυπολιτισμική θεώρηση. ο πολύς κόσμος τον αντιλαμβάνεται, και ασφαλώς λανθασμένα, ως τη, με οποιονδήποτε τρόπο, ενασχόληση με τα θέματα της ετερότητας και τη διαχείριση αυτής, ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στόχος των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζονται και θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές στάσεις των παιδιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας (Γεωργογιάννης, 1997; Νικολάου, 2000).

Ωστόσο, η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό.

Μία αφομοιωτική πολιτική δεν δέχεται την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και όταν αυτή προκύπτει, το μέλημα του κράτους μέσω των ιδεολογικών και διοικητικών του μηχανισμών είναι η εξισορρόπηση του συστήματος με την ομογενοποίηση.

Στον πολιτισμικό σχετικισμό, πάλι, έχουμε ακριβώς το αντίθετο: η ισότητα των πολιτισμών αποτελεί τη θεμελιώδη θέση αυτής της κατεύθυνσης.



«Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του...» και ως εκ τούτου η φροντίδα του κράτους είναι η δημιουργία και η προστασία του απαραίτητου ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού, μέσα από έναν αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, για συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότητα των εθνοτικών ομάδων και για ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Σύμφωνα με την «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικοπολιτιστικά και γλωσσικά στοιχεία των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των μεταναστών, δεν είναι ελλειμματικά αλλά διαφορετικά από αυτά των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των «ντόπιων» (για την περίπτωση των μεταναστών).

Αυτή είναι η αρχή της αποδοχής της ετερότητας του «άλλου», σύμφωνα με την οποία όλα τα «διαφορετικά» στοιχεία μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο ενός πλουραλιστικού σχολικού και κοινωνικού συστήματος, χωρίς να εξομοιωθούν μεταξύ τους και χωρίς να αναγκαστούν τα παιδιά αυτά να απαρνηθούν τον πολιτισμό τους. Η υπόθεση της διαφοράς υιοθετείται από τη διαπολιτισμική αγωγή, επιδιώκοντας την ισότιμη αντιμετώπιση, τον σεβασμό και την αποδοχή της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία των χωρών υποδοχής (Δαμανάκης, 1989).

Στη διαπολιτισμική θεωρία, η έμφαση δίνεται στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Οι παραδοχές-βάσεις πάνω στις οποίες αρθρώνεται η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι:

- Η αναγνώριση της ετερότητας
- Η κοινωνική συνοχή
- Η ισότητα
- Η δικαιοσύνη

Σύμφωνα με την «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικοπολιτιστικά και γλωσσικά στοιχεία των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των μεταναστών, δεν είναι ελλειμματικά αλλά διαφορετικά από αυτά των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των «ντόπιων» (για την περίπτωση των μεταναστών).

Αυτή είναι η αρχή της αποδοχής της ετερότητας του «άλλου», σύμφωνα με την οποία όλα τα «διαφορετικά» στοιχεία μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο ενός πλουραλιστικού σχολικού και κοινωνικού συστήματος, χωρίς να εξομοιωθούν μεταξύ τους και χωρίς να αναγκαστούν τα παιδιά αυτά να απαρνηθούν τον πολιτισμό τους. Η υπόθεση της διαφοράς υιοθετείται από τη διαπολιτισμική αγωγή, επιδιώκοντας την ισότιμη αντιμετώπιση, τον σεβασμό και την αποδοχή της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία των χωρών υποδοχής (Δαμανάκης, 1989).

Σύμφωνα με την αρχή των ίσων ευκαιριών, το σχολείο οφείλει να αποδέχεται το παιδί-μετανάστη, όπως είναι με τη δική του γλώσσα και το δικό του πολιτιστικό υπόβαθρο και να του προσφέρει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του, στηριζόμενο στις δικές του κοινωνικο-πολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η πολιτική της αφομοίωσης, η οποία δυσχεραίνει σημαντικά τη διαδικασία απόκτησης μιας κοινωνικό-πολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας (Δαμανάκης, 1989).

Τα γενικά χαρακτηριστικά, τα οποία προσδιορίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή είναι τα εξής:

- Αποτελεί την κατάλληλη απάντηση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Στοχεύει στην αγωγή για την ειρήνη.
- Βλέπει κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα και έτσι νοείται ως μάθηση.
- Απαιτεί κοινωνικό-παιδαγωγική δράση τόσο ενδοσχολικά όσο και εξωσχολικά.
- Απαιτεί νέο πρόγραμμα σπουδών και την αναθεώρηση ορισμένων παιδαγωγικών θεωριών (Ζωγράφου, 2003).

Ο Hohmann (1989), ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας στην Ευρώπη συνοψίζει και οριοθετεί τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής στην ακόλουθη τριάδα:

- (1) Συνάντηση των πολιτισμών.
  - (2) Παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση.
  - (3) Δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».
- Σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι τρεις παραπάνω θέσεις οδηγούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία και αντίστοιχα σε διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες:
  - Η αφομοιωτική προσέγγιση οδηγεί σ' ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό, στο ιδεολογικό πλαίσιο του οποίου θα πρέπει κάθε μαθητής να υποταχθεί, παθητικά ή ενεργητικά, προκειμένου να «επιβιώσει» σ' αυτό.

Ο πολιτισμικός σχετικισμός οδηγεί με τη σειρά του σε μία εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού, είτε αυτή λαμβάνει χώρα στο ίδιο το σχολικό σύστημα (διαφορετικές τάξεις για αλλοδαπούς), είτε συνδυάζεται με τη δημιουργία ειδικών σχολικών δομών για τους «διαφορετικούς». Μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί τις αρνητικές συνέπειες αυτής της εξέλιξης, όταν στο μέλλον τα υποκείμενα μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα κληθούν να αλληλεπιδράσουν, να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους πολίτες στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο.

Η διαπολιτισμικότητα, αντίθετα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, που δεν έχει μάλιστα προκύψει στις μέρες μας, αλλά υφίσταται διαχρονικά, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από:

- Την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου
- Τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας
- Τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή.

Αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο με τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον όπου δε θα επικρατούν σχέσεις επιβολής του ισχυρότερου πάνω στον ασθενέστερο, αλλά, αντίθετα, θα αντλεί περιεχόμενο από εκείνο το δημοκρατικό πνεύμα της ισονομίας, της ισοπολιτείας και της ισότιμης αντιμετώπισης.

Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, όταν δεν αναφέρεται αποκλειστικά στον γλωσσικό παράγοντα, την άγνοια δηλαδή της εθνικής ή κυρίαρχης γλώσσας, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα προόδου μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αλλά και όταν υφίσταται πρόβλημα γλώσσας, το σχολείο δεν θα πρέπει να εξαντλεί την παρέμβασή του μόνο στην κατεύθυνση της επαρκούς εκμάθησης των ελληνικών από τον αλλοδαπό μαθητή. Όπως έχει επισημάνει ο Μάρκου, «οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές: για να μορφωθούν».

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς ότι οι παραπάνω θέσεις ανατρέπουν παγιωμένες αντιλήψεις περί διαπολιτισμικών σχολείων και εκπαίδευσης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Συνεπώς, κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είτε φοιτούν σ' αυτό αλλοδαποί, παλιννοστούντες, τσιγγάνοι ή μουσουλμάνοι μαθητές, είτε όχι, είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικό, με την έννοια ότι οφείλει να καλλιεργεί ένα συγκεκριμένο και σαφώς προσδιορισμένο έθος, το οποίο συνάδει με τις αρχές και τις αξίες αφενός του πολιτισμού μας και αφετέρου με αυτές της διαπολιτισμικότητας, όπως τις προσδιορίσαμε παραπάνω. Ζητούμενο, λοιπόν, σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη, όπως και σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, είναι η διασφάλιση αυτού που εδώ και μερικά χρόνια ονομάσαμε διαπολιτισμική πορεία ως μία διαδικασία για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των πολιτών.

Γνωριμία με Τον «Άλλο»

Άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Απόκτηση Αμοιβαίας Εμπιστοσύνης Επικοινωνία

Διάθεση για επίτευξη Εποικοδομητικής Συνεργασίας

Η γνωριμία μας με τον άλλο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις, προκύπτουν κατεξοχήν από την άγνοια του διπλανού «Άλλου», τον οποίο εξαιτίας ακριβώς αυτής της άγνοιας τον ερμηνεύουμε, τον κατηγοριοποιούμε και τον κατατάσσουμε συχνά με αυθαίρετο τρόπο. Τα στερεότυπα είναι υπεργενικευμένες, αξιολογικές, υπερβολικές και οπωσδήποτε αθέμιτες σκέψεις (απόψεις) που έχουμε για κάποιον άλλο ως μέλος μιας συγκεκριμένης κατηγορίας (π.χ. δάσκαλοι, γιατροί, ασιάτες, κλπ).

Η προκατάληψη είναι η στάση που έχουμε απέναντι στον άλλο και η οποία, συχνά, τροφοδοτείται από τη στερεοτυπική σκέψη. Ενώ το στερεότυπο είναι η απεικόνιση του άλλου, με την προκατάληψη εκφράζεται η ετοιμότητα για θετική ή αρνητική στάση έναντι του άλλου. Όταν πια φτάσουμε στο επίπεδο της δράσης, που υπαγορεύεται από τη στερεοτυπική σκέψη και τις προκαταλήψεις μας, τότε μιλάμε πλέον για διάκριση. Οι διακρίσεις μπορούν να είναι θετικές ή αρνητικές. Εννοείται ότι η προσωπική, κριτική ματιά απέναντι στον διαφορετικό «Άλλο» και η γνωριμία μας μ' αυτόν, με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται, μας επιτρέπουν να διαμορφώνουμε περισσότερο αξιόπιστες, προσωπικές απόψεις για το άτομό του, αποδυναμώνοντας έτσι τον ρόλο των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Με άλλα λόγια, η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων περνά μέσα από την ουσιαστική γνωριμία μας με τον άλλο.

Η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης είναι ένα ενδεχόμενο, όμως δεν είναι βέβαιο ότι θα συμβεί. Παρατηρείται, συχνά, και το εντελώς αντίστροφο. Να έχουμε δηλαδή μία γενικά καλή εικόνα για κάποιον (θετικό στερεότυπο) και να είμαστε διατεθειμένοι να αναπτύξουμε μία καλή επαφή και συνεργασία μαζί του και τελικά, έπειτα από την ουσιαστική γνωριμία μας, να διαπιστώνουμε ότι η αρχική μας διάθεση και εκτίμηση δεν επιβεβαιώνονται. Η γνωριμία με τον Άλλο δεν λειτουργεί μόνο στην κατεύθυνση της αποδοχής. Μπορεί να υπάρξει και απόρριψη. Η διαπολιτισμική πορεία δεν επιχειρεί να «αγιοποιήσει» τον διαφορετικό Άλλο. Δεν δέχεται, όμως, και την αργίσι απόρριψη ή δαιμονοποίησή του.

Τα δύο παραπάνω βήματα οδηγούν σε μία όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία. Η γνωριμία και η εμπιστοσύνη μεταξύ «πομπού» και «δέκτη» διευκολύνουν την επικοινωνία, αφού το μήνυμα που εκπέμπει ο πομπός υφίσταται λιγότερες αλλοιώσεις από τα «φίλτρα» που

επηρεάζουν τους αντιληπτικούς μηχανισμούς του δέκτη. Συχνότατα αυτά τα φίλτρα βασίζονται ακριβώς στη στερεοτυπική σκέψη. Λογικό είναι και η απόκριση (feed back) του δέκτη να αντιστοιχεί σ' αυτό που τελικά κατάλαβε και όχι πάντα στο πραγματικό νόημα του αρχικού μηνύματος. Όσο λιγότερες αλλοιώσεις υφίσταται το μήνυμα, τόσο περισσότερο μιλάμε για μία καλή και στέρεη επικοινωνία, πράγμα που είναι τελικά το ζητούμενο, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και σε κάθε έκφανση της κοινωνικής μας ζωής. Ειδικά, όταν πομπός και δέκτης ανήκουν σε διαφορετικές, πολιτισμικές συλλογικότητες (ομάδες), η μεταξύ τους επικοινωνία χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμική επικοινωνία. Αν και η ομιλία δεν είναι ο μόνος τρόπος επικοινωνίας, αφού υπάρχουν και μη λεκτικοί κώδικες, όπως η γλώσσα του σώματος, οι εικαστικές τέχνες, το δράμα, η μουσική κλπ., ωστόσο στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο, όπως είπαμε έχει συγκεκριμένες λειτουργίες να επιτελέσει, κατ' οικονομία η χρήση της κυρίαρχης γλώσσας είναι ο πλέον βασικός τρόπος επικοινωνίας.

Το επόμενο στάδιο, που είναι και ο τελικός σκοπός αυτής της «διαπολιτισμικής πορείας», όπως την ονομάσαμε, είναι η δυνατότητα για συνεργασία ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν την κοινωνία μας, είτε αυτή γίνεται αντιληπτή σε μικρο-επίπεδο (σχολική τάξη), είτε σε μεσο-επίπεδο (σχολείο), είτε σε εξω-επίπεδο (κοινωνία). Η συνεργασία αυτή είναι το ζητούμενο τουλάχιστο στη σφαίρα του «δημόσιου», γιατί στη σφαίρα του «ιδιωτικού», ο καθένας μπορεί να επιλέξει τη ζωή του, σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και παραδόσεις του πολιτισμού του, αρκεί βέβαια αυτές οι ιδιαιτερότητες και παραδόσεις να μην είναι συγκρουσιακά ασύμβατες με τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Διαπολιτισμική επικοινωνία «είναι η διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών, όπως οι κυβερνητικές υπηρεσίες, οι επιχειρήσεις, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα Μ.Μ.Ε. Περιλαμβάνει λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία μέσω διαφόρων κωδίκων». Η διαπολιτισμική επικοινωνία προσεγγίζεται διεπιστημονικά, αφού πολλές επιστήμες ή επιστημονικοί τομείς συνεισφέρουν στη μελέτη της, την ερμηνεία της και την αξιοποίησή της. Η λειτουργία της τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό φωτίζεται από την επιστημονική έρευνα και τη γνώση διαφόρων επιστημών, των οποίων τα πορίσματα αξιοποιούμε προς όφελός της.

Έρευνες σε σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα απέδειξαν ότι αυτά προσφέρουν δομικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις για τη διατήρηση και διαιώνιση των προκαταλήψεων. «Φανερά ή άδηλα, μεταφέρονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και πρακτικές διάκρισης μέσα στην εκπαίδευση». Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις περί «εθνικού εαυτού» και «εθνικού άλλου», που προκύπτουν από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και οι αντίστοιχες κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα και κοινωνικές αποδόσεις των εκπαιδευτικών, εισηγούνται ότι η ελληνική εθνική ταυτότητα βιώνεται ως εάν να ευρίσκεται υπό απειλή. Ο πολιτισμικός ρατσισμός παρεμποδίζει την επικοινωνία, αφού διαμεσολαβεί η αξιολογική κρίση για «ανώτερους» και «κατώτερους» πολιτισμούς.

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία επιχειρείται να ξεπεραστούν τα εμπόδια της γλωσσικής διαφοράς και της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς εξαιτίας της πολιτισμικής προέλευσης, αναζητώντας ομοιότητες που ενώνουν. Είναι, δηλαδή, σημαντικό ο πομπός να μεταδίδει το μήνυμα μ' έναν σαφή τρόπο. Αν αυτό δεν γίνεται και ο κώδικας προσκρούει στον διαφορετικό κώδικα του αποδέκτη, το μήνυμα δεν αποκωδικοποιείται, η πληροφορία δεν εγγράφεται στο γνωστικό απόθεμα και δεν υπάρχει δυνατότητα ανάκλησης. Σε μια εκπαιδευτική διαδικασία

επικοινωνίας μεταξύ διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, η επιτυχής επικοινωνία είναι η προϋπόθεση για την αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης.

Στη σχολική τάξη εμπλέκονται παιδιά με διαφορετικές προγενέστερες γλωσσικές δομές και συμπεριφορές και καλούνται να ξεπεράσουν την ανομοιογένειά τους και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ανάλογα με τα εκπαιδευτικά αιτούμενα. Το σχολείο απεικονίζει την πολλαπλότητα του συνόλου της κοινωνίας σε ανοικτή μορφή, όσο και την απαίτηση για τη δημιουργία συνθηκών εξισορρόπησης των ανισοτήτων, που ανάγονται στην προέλευση των μαθητών, σε ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Ένα πολυσύνθετο πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες μας καθιστά προνομιούχους παρατηρητές των πολιτιστικών στοιχείων, που εμπλέκονται σε όλα τα βήματα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

### **Η αξία της διαπολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευτή ενηλίκων μεταναστών**

Με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα εννοούμε ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να αξιοποιούν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια στα οποία διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν και να αναπροσαρμόσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύσσουν καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων που έρχονται σε καθημερινή επαφή.

Ο Lazar (2003, 2007) διατυπώνοντας τη θεωρία το πάνω στο θέμα, πρεσβεύει και εντοπίζει ότι υπάρχουν στην βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων, ορισμένες πολύ σημαντικές εκπαιδευτικές τεχνικές που αποδεικνύονται αποτελεσματικές στην εκπαίδευση εκπαιδευτών στην διαπολιτισμική ικανότητα. Μια από τις πιο σημαντικές είναι ο καταγιγισμός ιδεών (για να χαρτογραφηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων), η αυθόρμητη παράθεση απόψεων και εμπειριών από τους εκπαιδευόμενους. Στη συνέχεια ακολουθούν οι σύντομες παρουσιάσεις από τους συμμετέχοντες, τα κρίσιμα περιστατικά (που αναπτύσσουν τη συνειδητοποίηση σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές και τη σημασία τους στην επικοινωνία, μέσα από την ανάλυση διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων), τα παιχνίδια ρόλων και οι προσομοιώσεις, τα σχέδια εργασίας, οι εθνογραφικές δράσεις, η εργασία σε ζευγάρια ή ομάδες, και η συζήτηση (Lazar, 2007)

Επιπροσθέτως, οι Fowler και Mumford (1999) αναφέρουν ότι οι δραστηριότητες σε μικρές ομάδες –η τεχνική της εκπαίδευσης ενηλίκων που ονομάζεται εργασία σε ομάδες– κρίνεται αναμφισβήτητα ως απαραίτητο και ιδιαίτερος σημαντικό για τους διαπολιτισμικούς εκπαιδευτές που στοχεύουν και επιδιώκουν να επιτύχουν μια συμμετοχική, βιωματική εκπαιδευτική διεργασία, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να πειραματιστούν σε πρακτικές που θα είναι λειτουργικές στην αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς και να βοηθηθούν να κατανοήσουν τα αντιληπτικά σχήματα που υποστηρίζουν αυτές τις πρακτικές ή συμπεριφορές. Μέσα από τις τεχνικές αυτές επιδιώκεται από τον εκπαιδευτή η ομάδα να μπορέσει από μόνη της να λαμβάνει αποφάσεις, να λύνει προβλήματα, να αναλύει καταστάσεις, να αναπτύσσει ιδέες, να διευκρινίζει ζητήματα, να αναπτύσσει τη δέσμευση και να οδηγείται σε σημεία συναίνεσης, μεταξύ άλλων (Fowler & Mumford, 1999).

Ακολούθως η Pusch (1999) πρεσβεύει ότι η εμπειρία μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευόμενους στη μάθηση, παρατηρώντας οι ίδιοι τα λόγια τους και κάνοντας ερωτήσεις ο εκπαιδευτής με

τέτοιον τρόπο, ώστε να διευκρινίζουν και να ταξινομούν τις εμπειρίες τους. Κεντρικό ρόλο, σύμφωνα με τη MacPherson (2010) στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορούν να παίξουν οι μελέτες περίπτωσης που σχετίζονται με αναδυόμενα κρίσιμα περιστατικά, τα οποία μπορεί να προέρχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτές.

Η Gay (2000) υποστηρίζει πως η διδασκαλία των ενηλίκων εκπαιδευτών που αφορά κυρίως σε ενήλικες μετανάστες πρέπει να αξιοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης αυτών καθώς και τα εθνικά και πολιτισμικά στοιχεία, όπως προκύπτουν από την εκπαίδευση και τον πολιτισμό τους, καθιστώντας τα με τον τρόπο αυτό αποδεκτά και νόμιμα στην υφιστάμενη πραγματικότητα. Οι πολιτισμικά ευαίσθητοι εκπαιδευτικοί διακρίνονται για τη σαφή πίστη τους στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων και δημιουργούν γέφυρες ανάμεσα στις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Gay, 2000).

Σύμφωνα με την Irvine (2003) οι πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερο χρόνο τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης για να αναπτύξουν μια προσωπική σχέση με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ακούν χωρίς να κρίνουν και ενθαρρύνουν τους μαθητές να μοιράζονται τις εμπειρίες τους, ενώ μοιράζονται και οι ίδιοι προσωπικά τους βιώματα, δίνουν περισσότερο χρόνο και ενθάρρυνση σε όσους χρειάζονται, ανατροφοδοτούν, αναδιατυπώνουν, εξηγούν, συνοψίζουν. Επιδιώκουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας να είναι συμβατό με τις πολιτισμικές εμπειρίες και τον τρόπο που μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι, παρά να συμμορφώνεται στις απαιτήσεις προαποφασισμένων-κανονιστικών προτύπων (Irvine, 2003).

Σύμφωνα με τις απόψεις των Byram (1997, 2008) και Byram, Nichols & Stevens (2001) η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει τα παρακάτω επιμέρους στοιχεία: Στάσεις περιέργειας και ετοιμότητας σχετικοποίησης του εαυτού, ώστε να αποβάλλουμε την καχυποψία σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς και την άκριτη πίστη στον «δικό μας». Γνώσεις σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά τους προϊόντα, τις πρακτικές τους και τις διαδικασίες κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης. Ικανότητες ερμηνείας και συσχέτισης «προϊόντων» από την «άλλη» και την «οικεία» κουλτούρα. Δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης σε πραγματικές συνθήκες. Ικανότητες εντοπισμού και ερμηνείας εθνοκεντρικών οπτικών, πολιτισμικών παρεξηγήσεων ή δυσλειτουργιών και διαμεσολάβησης ανάμεσα σε αντιτιθέμενες ερμηνείες φαινομένων. Κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση –πολιτική εκπαίδευση: την ικανότητα κριτικής –και επί τη βάση ρητών κριτηρίων– αξιολόγησης των οπτικών, των πρακτικών και των προϊόντων του «οικείου» και των «άλλων» πολιτισμών. (Σιμόπουλος, 2014).

## **Συμπέρασμα**

Η διαπολιτισμική ικανότητα ενδέχεται να προϋπάρχει από μικρή ηλικία ή να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται. Η βάση της επιτυχούς διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι η συναισθηματική ικανότητα μαζί με τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Το διαπολιτισμικά ικανό άτομο κατανοεί, στην αλληλεπίδρασή του με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, τις ιδιαίτερες παραδοχές, σκέψεις, αισθήματα και τρόπους δράσης τους (Papadopoulos, 1998). Οι προγενέστερες εμπειρίες εξετάζονται απαλλαγμένες από στερεότυπα και αναπτύσσεται η διάθεση για συνεχή μάθηση. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων που διδάσκει σε μετανάστες πρέπει απαραίτητως να διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα και κατ' επέκταση διαπολιτισμική συνείδηση, ώστε να προτρέπει τους εκπαιδευόμενους του στην αλληλεπίδραση και στην δημιουργική επικοινωνία μεταξύ τους χωρίς φόβο και ρατσιστική διάθεση, μόνο με την πρόθεση να συνυπάρξουν όλοι μαζί μέσα από την

βιωματική και συμμετοχική μάθηση, χωρίς την πρόθεση να αφομοιώσουν ο ένας τον άλλον. Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι ένα σύνολο γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών και στοιχείων που αφορούν στη συμπεριφορά και την κινητοποίηση, ένα σύνολο που καθιστά τα άτομα ικανά να προσαρμόζονται αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Σιμόπουλος, 2014).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, τόμ.16, 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσο-λογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διε-θνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ-ΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Πάτρα.

### Ξενόγλωσσες

- Papadopoulos, I., Tilki, M., & Taylor, G. (1998). *Transcultural Care: A guide for Health Care Professionals*. London: Quay Books.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Fowler, S. & Mumford, M. (1999). Small Group Exercises as Intercultural Training Tools. In: S. M. Fowler (ed.) & M. G. Mumford (ass.ed.). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods* (vol. 2, p.p. 113-121). Boston: Intercultural Press.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating Teachers for Diversity. Seeing with a cultural eye*. New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Lázár, I. (2003). *Incorporating culture-related activities in foreign language teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Lázár, I. (2007). Developing and assessing intercultural communicative competence. *Babylonia*, 3. Ανακτήθηκε από [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2007-3/lazar.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-3/lazar.pdf)
- Pusch, M. (1999). Other Methods Used in Training Programs. In S. M. Fowler (ed.) & M. G. Mumford (ass.ed.), *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods* (vol. 2, 167-173). Boston: Intercultural Press.
- Todd, R. (1991). *Education in a multicultural society*. London: Cassell.

## Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γιατί;

**Πολυξένη Καϊμάρα**  
**Ανδρέας Χ. Οικονόμου**

### Περίληψη

Η συνεκπαίδευση εισήχθη ως τάση στις αρχές του 1970 και ενισχύθηκε σε διεθνές επίπεδο από πληθώρα νομοθετικών ρυθμίσεων και αποφάσεων. Η Ελλάδα υιοθετεί τις αρχές της κοινής εκπαίδευσης, *άλλοτε ως ένταξη και άλλοτε ως ενσωμάτωση*, όροι που ωστόσο αντανακλούν διαφορετικές πρακτικές. Η νομοθεσία για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση προβλέπει δύο μορφές ένταξης: *παράλληλη στήριξη και τμήματα ένταξης*. Για τους περισσότερους ερευνητές, η συνεκπαίδευση είναι «ζήτημα ερμηνείας», μετάφρασης όρων και γενικότερης κουλτούρας. Ακόμα και εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε «τάξεις συν-εκπαίδευσης» έχουν διαφορετική άποψη για το τι είναι. Η συνεκπαίδευση δεν διαχωρίζει τους μαθητές λόγω αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά τους συμπεριλαμβάνει στη δημόσια εκπαίδευση και στο σχολείο της γειτονιάς, παρέχοντας τις ίδιες ευκαιρίες και το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα. Με επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, εννοιολογική ανάλυση και καταγραφή του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου, γίνεται προσπάθεια να φωτιστούν πτυχές των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Γιατί, τελικά, δεν προχωρά; Ποια είναι τα εμπόδια και ποιες οι προοπτικές; Στην Ελλάδα, σημαντικά εμπόδια για την εφαρμογή «Ενός Σχολείου για Όλους» θεωρούνται οι στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ο διαθέσιμος χρόνος των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η επιμόρφωσή τους, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, η ανεπαρκής υποστήριξη από την τοπική κοινότητα, κ.ά. Τα περισσότερα εμπόδια συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική. Οι ενταξιακές πρακτικές απαιτούν εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οι δυσκολίες που προκύπτουν σχετίζονται άμεσα με τη στοχοθέτηση, τη μεθοδολογία και το εκπαιδευτικό υλικό.

**Λέξεις κλειδιά:** ειδική αγωγή, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, «Ένα Σχολείο για Όλους», συνεκπαίδευση

### Εισαγωγή

#### *Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων*

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε ολόκληρο τον κόσμο αντιμετωπίζουν την πρόκληση της παροχής αποτελεσματικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και τους νέους. Η εκπαίδευση επιτρέπει στους ανθρώπους να ζουν με αξιοπρέπεια, να αναπτύσσουν πλήρως τις ικανότητές τους, να συμμετέχουν και να βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής τους (UNESCO, 1990). Εκτιμάται ότι



στις οικονομικά φτωχότερες χώρες, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών δεν φοιτούν στο σχολείο. Από την άλλη μεριά, στις πλουσιότερες χώρες πολλοί νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο γιατί δεν έχουν τις απαιτούμενες δεξιότητες, άλλοι τοποθετούνται σε ειδικές δομές, υποστηριζόμενες από το προνοιακό σύστημα και όχι από το εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να στερούνται γενικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και ορισμένοι να επιλέγουν να εγκαταλείψουν τα μαθήματά τους, καθώς αισθάνονται ότι αυτά δεν έχουν σημασία για τη ζωή τους (Ainscow & Miles, 2009).

Τα τελευταία χρόνια, σε διεθνές επίπεδο, διαπιστώνεται ότι υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για την ιδέα της συνεκπαίδευσης (inclusive education) ως μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και επικροτεί την ποικιλομορφία μεταξύ των εκπαιδευομένων. Ο όρος «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των παιδιών μαζί, στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, θρησκεία ή σωματική και νοητική κατάσταση, και απαντάται συχνότερα στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Η μετάβαση προς το «Ένα Σχολείο για Όλους» δεν είναι απλώς μια τεχνική ή οργανωτική αλλαγή. Είναι ένα κίνημα με σαφή φιλοσοφική κατεύθυνση (UNESCO, 2001). Το πεδίο παραμένει συγκεχυμένο ως προς το τι σημαίνει ακριβώς «συνεκπαίδευση». Έτσι, η βιβλιογραφία αναφέρει όρους όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συμπερίληψη», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «συμμετοχική εκπαίδευση», «ενιαία εκπαίδευση». Η σύγχυση που υπάρχει διεθνώς προκύπτει από το γεγονός ότι η ιδέα της συνεκπαίδευσης μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους (Ainscow & Miles, 2009). Ιστορικά, διαπιστώνεται μία προοδευτική χρήση των όρων, αρχίζοντας από την ενσωμάτωση (mainstreaming), στη συνέχεια την ένταξη (integration) και τέλος τη συμπερίληψη (inclusion) (Bricker, 1995). Όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση ο πιο δόκιμος όρος είναι συνεκπαίδευση που αποδίδει τον όρο «inclusive education».

Οι πρώτοι ορισμοί της συνεκπαίδευσης επικεντρώθηκαν στην αποτίμηση και αποδοχή της διαφοράς και στα δικαιώματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA) ή και αναπηρία να παρακολουθούν το δημόσιο σχολείο της γειτονιάς τους ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, σε ηλικιακά κατάλληλα τάξεις και με την παροχή συμπληρωματικών υπηρεσιών βοήθειας και υποστήριξης (Mitchell, 2010, 2015). Το να βάλουμε ένα παιδί με αναπηρία σε μια τάξη στην οποία η πλειονότητα των παιδιών δεν έχουν αναπηρία δεν είναι συνεκπαίδευση, ούτε καν ένταξη (Brodin & Lindstrand, 2007). Σύμφωνα με τη Miles (2002), είναι κατανοητό ότι σε ορισμένες γλώσσες δεν είναι πάντοτε δυνατό να γίνει διάκριση μεταξύ των λέξεων ενσωμάτωση (mainstreaming), ένταξη (integration) και συμπερίληψη (inclusion). Ωστόσο, ο ορισμός της συνεκπαίδευσης, ο οποίος μπορεί να είναι μόνο «ζήτημα ερμηνείας» και μετάφρασης όρων πολλές φορές αντανακλά και τη γενικότερη κουλτούρα (Mgunalini & Vijayan, 2014). Παρόλα αυτά, η διάκριση στα αγγλικά είναι χρήσιμη, δεδομένου ότι εξυπηρετεί σημαντικά την προώθηση των συνεκτικών πρακτικών. Στην πράξη, οι όροι ένταξη (integration) και συνεκπαίδευση (inclusive education) ακολουθούν διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, καθώς η «συνεκπαίδευση» υποστηρίζει την ανάπτυξη ενός και μόνο σχολείου για όλους, ενώ η «ένταξη» αναφέρεται στη χρήση ξεχωριστών τάξεων στο γενικό σχολείο. Για την «ενταξιακή» εκπαίδευση, το παιδί θεωρείται ως το πρόβλημα, ενώ στη «συνεκπαίδευση» αυτό που αναμένεται να αλλάξει είναι το σύστημα και όχι το παιδί. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) αναφέρει ότι ο όρος «ένταξη» δεν αποτελεί στόχο, αλλά μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων και αφορά και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Κουρκούτας (2008) ταυτίστηκε με τη Ζώνιου-Σιδέρη ότι η «συνεκπαίδευση» είναι αρκετά περιοριστική, δεν εκφράζει τη δυναμική του όρου/έννοιας «inclusion» και εστιάζει μόνο στη σχολική πραγματικότητα. Η χρήση του όρου στα αγγλικά είναι δηλωτική της ουσιαστικής και πλήρους συμμετοχής –και όχι απλά της

πρόσβασης/δικαιώματος– στην κοινή εκπαίδευση, καθώς και σε όλες τις εκπαιδευτικές και τις σχολικές διαδικασίες που μετέχουν οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη, χωρίς την παράλληλη καταφυγή σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής /στήριξης. Οι Κωφίδου και Μαντζίκος (2016) ανέφεραν ότι η βασική διαφορά ανάμεσα στην «ένταξη» και τη «συμπερίληψη» (inclusion) βρίσκεται στο ότι η «ένταξη» εφαρμόστηκε ως πρακτική με απουσία κάποιου θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου και για αυτό απέτυχε. Τέλος, για τους Smelter, Rasch και Yudewitz (1994) η συνεκπαίδευση φέρνει τους μαθητές με ΕΕΑ στις τάξεις του γενικού σχολείου παρέχοντάς τους υπηρεσίες υποστήριξης, αντί να φέρει τους μαθητές στις υπηρεσίες υποστήριξης, όπως συμβαίνει στην ένταξη.

#### *Νομικό πλαίσιο*

Η ιδέα της συνεκπαίδευσης (inclusion/inclusive education) πρωτοεμφανίστηκε ως έννοια στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και ενισχύθηκε σε διεθνές επίπεδο και από νομοθετικές ρυθμίσεις και αποφάσεις, όπως ο Ν.94-142/1975 των Η.Π.Α.<sup>1</sup>, η αναφορά της Επιτροπής WARNOCK (1978), ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1983 στη Βρετανία και η απόφαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας των κρατών-μελών της Ευρώπης (4-6-1984). Η ιδέα ωρίμαζε μέσα από συνεχιζόμενες διεθνείς συζητήσεις των οργανώσεων των Ηνωμένων Εθνών για την «Εκπαίδευση για Όλους» (Education for All) που κατέληξαν στη Διακήρυξη της UNESCO (1990) και στο Πλαίσιο Δράσεων που υιοθετήθηκαν από την Παγκόσμια Διάσκεψη για την «Εκπαίδευση για Όλους». Στόχος είναι ένα σχολείο για όλους, χωρίς διακρίσεις και πρόσβαση όλων των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία στην ίδια σχολική τάξη, ενισχύοντας την ισότητα.

Ωστόσο, το όραμά ότι η εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται δικαίωμα για όλους και όχι μόνο προνόμιο για λίγους, πρωτοεμφανίστηκε μισό αιώνα πριν από τη διακήρυξη της UNESCO το 1990. Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, 1948) αναφέρει ότι η εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα –ένα δικαίωμα το οποίο επικυρώθηκε με το άρθρο 28 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ηνωμένα Έθνη, 1989. UNESCO, 2001).

Μεγάλη ώθηση για την προσέγγιση της συνεκπαίδευσης δόθηκε από την Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Εκπαίδευση, το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, όταν διαπιστώθηκε ότι η Εκπαίδευση για Όλους απέχει πολύ από την πραγματικότητα και όπου τα παιδιά με ΕΕΑ ήταν μια από τις πολλές ομάδες που αντιμετώπιζαν εμπόδια στην εκπαίδευσή τους. Η τελική έκθεση της Διάσκεψης περιγράφει τις αρχές, την πολιτική και την πρακτική στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες (UNESCO, 1994) και παρέχει ένα πλαίσιο σε θέματα πολιτικής και πρακτικής. Αυτή η Διακήρυξη και το συνοδευτικό πλαίσιο δράσης είναι αναμφισβήτητο το πιο σημαντικό διεθνές έγγραφο που έχει εμφανιστεί ποτέ στην ειδική εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι:

*...Η αξία αυτών των σχολείων<sup>2</sup> δεν είναι μόνο ότι είναι σε θέση να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά· η λειτουργία τους αποτελεί αποφασιστικό βήμα για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία υποδομών και την ανάπτυξη μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς<sup>3</sup>.*

<sup>1</sup> PUBLIC LAW 94-142, NOV. 29, 1975, <https://goo.gl/vtnRrL>

<sup>2</sup> Τα γενικά σχολεία με έναν προσανατολισμό προς τη συνεκπαίδευση

<sup>3</sup> [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) σελ. 6-7.

Το όραμα της συνεκπαίδευσης προσυπογράφηκε πρόσφατα και από τη Διακήρυξη «*Education 2030, Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*», η οποία προέκυψε από το Παγκόσμιο Φόρουμ για την Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε το 2015. Η Διακήρυξη αυτή είναι ένα πρωτοποριακό έγγραφο που δεσμεύεται να αντιμετωπίσει όλες τις μορφές αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Έχοντας υπόψη αυτή τη νέα διεθνή πολιτική, ο Ainscow (2016) προτείνει μια γενική ατζέντα αλλαγής, εστιάζοντας στις εθνικές πολιτικές για τη δικαιοσύνη και την ανάπτυξη καλών σχολικών πρακτικών για τη συνεκπαίδευση.

Προς την κατεύθυνση αυτή, τα περισσότερα κράτη έχουν προβεί στη θεσμοθέτηση της συνεκπαίδευσης. Παρά τις αξιόλογες προόδους που σημειώθηκαν, τις δύο τελευταίες δεκαετίες για την επέκταση της πρόσβασης στη βασική εκπαίδευση, απαιτούνται περαιτέρω προσπάθειες για να ελαχιστοποιηθούν τα εμπόδια στη μάθηση και να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές στα σχολεία και σε άλλες δομές μάθησης θα βιώσουν ένα πραγματικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (UNESCO, 2017). Για την υλοποίηση του οράματος της συνεκπαίδευσης εγείρονται αρκετά ερωτήματα:

- Όντως, η συνεκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί;
- Μπορούμε να μιλάμε για πλήρη συνεκπαίδευση;
- Είναι εφικτό η εκπαίδευση να μη διαχωρίζεται σε γενική και ειδική;
- Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν την υλοποίησή της;
- Ποια μπορεί να είναι τα πιθανά εμπόδια;

Συμπερασματικά και μέσα από τις αντιθέσεις, έρευνες και νόμοι τείνουν να συμφωνούν ότι:

- Μια δημόσια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς προσφέρει σημαντικά οφέλη σε όλους τους μαθητές,
- Η συνεκπαίδευση είναι δικαίωμα, όχι προνόμιο για επιλεγμένους μαθητές και
- Η επιτυχημένη εκπαίδευση σε ξεχωριστές ειδικές δομές δεν αποκλείει την επιτυχή λειτουργία των τάξεων συνεκπαίδευσης (Cole, 2006).

### **Η πορεία της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, τα τελευταία 30 χρόνια η συνεκπαίδευση έχει γίνει κυρίαρχο θέμα συζήτησης στον χώρο της Ειδικής Αγωγής με προφανή πρόοδο στις πολιτικές προσπάθειες για την εφαρμογή της. Ωστόσο, η κίνηση αυτή περιορίστηκε, κυρίως, σε πολιτικό επίπεδο με τη θέσπιση σχετικής νομοθεσίας που δεν έχει, όμως, εφαρμοστεί πλήρως. Μια σειρά από νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες εναρμονίζονται με την παγκόσμια τάση και την ευρωπαϊκή προοπτική<sup>4</sup> για την κοινή εκπαίδευση έρχονται να συμβάλουν στην ειδική και γενική εκπαίδευση.

Η πρώτη νομοθετική ρύθμιση για την Ειδική Αγωγή είναι ο Ν.1143/1981 που ψηφίστηκε και δημοσιεύτηκε πολύ πριν τις Διακηρύξεις της UNESCO. Το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής οριοθετήθηκε σε ένα περιοριστικό πλαίσιο, καθώς καλείται να αποδεχθεί τους κανόνες της ιατρικής επιστήμης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Παρά το γεγονός ότι το πνεύμα του Νόμου στηρίζεται κατά πολύ στο παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο που ορίζει την αναπηρία με βάση τις αδυναμίες του ατόμου (Παντελιάδου, 2007), εν τούτοις για πρώτη φορά ιδρύθηκαν παράλληλες

<sup>4</sup> Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση είναι ένας ανεξάρτητος οργανισμός που λειτουργεί ως πλατφόρμα συνεργασίας για τις 29 χώρες μέλη του στον τομέα των ειδικών αναγκών και της ενταξιακής εκπαίδευσης: <https://www.european-agency.org/>

ειδικές τάξεις πλήρους φοίτησης σε κανονικά σχολεία, καθώς και τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας. Για την Τζουριάδου (1995), ο Νόμος αυτός διέπεται από τις αρχές της αναγνώρισης ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης και της επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης. Ο Ν.1143/1981 εμφανίζεται να είναι ο πιο «αδικημένος» Νόμος και μολονότι έχει δεχθεί τη σφοδρότερη κριτική από τη Ζώνιου-Σιδέρη (2012) χρησιμοποιείται ως σταθερή πηγή άντλησης αρχών, περιεχομένου και αξιών από τους επόμενους Νόμους, οι οποίοι διακήρυξαν την πρόθεσή τους για αλλαγή της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία.

Ακολούθησαν άλλοι δύο νόμοι με σαφή, πλέον, προσανατολισμό σε ενταξιακή πολιτική: ο Ν.1566/1985: «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» και ο Ν.2817/2000: «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*». Στους Νόμους αυτούς γίνεται ξεκάθαρο ότι η εκπαιδευτική πολιτική χωρίς αποκλεισμούς δεν μπορεί να θεωρηθεί ξεχωριστή από τις ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις που απαιτούν κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη και συνεπώς η συνεκπαίδευση δεν είναι τεχνικό ζήτημα, αλλά πολιτικό (Zoniou-Sideri et al., 2005). Ως αποτέλεσμα αυτών των ρυθμίσεων, η Ελλάδα έχει υιοθετήσει τις αρχές της κοινής εκπαίδευσης, άλλοτε με τον όρο *ένταξη* και άλλοτε με τον όρο *ενσωμάτωση*, όροι που ωστόσο, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αντανακλούν διαφορετικές πρακτικές. Συνεχίζοντας την κριτική της στον Νόμο 2817/2000, η Ντεροπούλου-Ντέρου (2012) θεωρεί την ένταξη, η οποία προτείνεται με τη μορφή των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης ως μέσο προάσπισης της ομαλής λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης από κατασκευασμένους εξωτερικούς (μαθητές με αναπηρία) και εσωτερικούς «*εχθρούς*» (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες), οι οποίοι απειλούν τη σταθερότητα του συστήματος. Ο ισχύων Νόμος 3699/2008 παρά τις συνεχείς τροποποιήσεις του εξακολουθεί να προβλέπει δύο μορφές «*ένταξης*» στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, όπως ο προηγούμενος Ν.2817/2000: (1) *παράλληλη στήριξη* στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου, όπου παρευρίσκεται και εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής εκτός από τον εκπαιδευτικό της τάξης και ο μαθητής με ΕΕΑ παρακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου και (2) *τμήμα ένταξης*, μια δομή της Ειδικής Αγωγής μέσα στα γενικά σχολεία ως ξεχωριστό τμήμα, που δέχεται μαθητές με ΕΕΑ από όλες τις τάξεις και έχει στόχο την εκπαιδευτική παρέμβαση με εξατομικευμένα προγράμματα.

Έτσι, παρά την πρόοδο μπορεί κανείς να εντοπίσει μια σειρά από θεωρητικές και πρακτικές δυσκολίες και αντιφάσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα της Ζονίου-Σιδέρη και των συνεργατών της (2005) για τη λειτουργία των «*τάξεων συνεκπαίδευσης*» στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά πόσο ο ρόλος τους διευκολύνει ή εμποδίζει την ένταξη. Στη δεκαετία του '80 εισήχθησαν οι πρώτες «*ειδικές τάξεις*» στα γενικά σχολεία με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτή την ομάδα παιδιών. Αυτές οι «*ειδικές τάξεις*» μετονομάστηκαν αυτομάτως σε «*τάξεις ένταξης*» με τον Ν.2817/2000. Παρόλο, που για πρώτη φορά με Νόμο υιοθετείται μία «*ενταξιακή γλώσσα*» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012) η απλή μετονομασία των τάξεων εγείρει μια σειρά από ερωτήσεις σχετικά με τη χάραξη πολιτικής (Zoniou et al., 2005). Τελικά, η πραγματικότητα αποδεικνύει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση παραμένει στα χαρτιά, ενώ ταυτόχρονα δημιουργείται εκ νέου «*ένα κλίμα σύγχυσης ως προς τις αρχές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης*» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012, σ. 139).

Από το 2005 ακόμη, η Ζονίου-Σιδέρη και οι συνεργάτες, επισήμαναν την απλή διαδικασία της «*μετονομασίας*» των ειδικών τάξεων σε τάξεις ένταξης ή συνεκπαίδευσης ως χαρακτηριστικό

παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο υλοποιείται η ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Κατέληξαν, μάλιστα, στο συμπέρασμα ότι για την υλοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης που εδράζεται στις αρχές του δημοκρατικού σχολείου απαιτείται ένας διαφορετικός τύπος εκπαίδευσης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής, όσο και για τους εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης και μια βασική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

### **Παρούσα κατάσταση της ενταξιακής πολιτικής στην Ελλάδα**

Παρόλες τις προσπάθειες για ουσιαστική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο, το κλίμα σύγχυσης συνεχίζεται με απόδειξη τις πρόσφατες υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους. Σε ανακοίνωσή<sup>5</sup> του το ΥΠΕΘ θεωρεί ότι η ΥΑ 100575/Δ3 αποτελεί σημαντικό βήμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ και δεσμεύεται για τη συνέχιση της προσπάθειας για τον εκσυγχρονισμό του νομοθετικού πλαισίου και του περιεχομένου σπουδών στην ειδική εκπαίδευση, αφενός ενισχύοντας την βασική κατευθυντήρα αρχή της παιδαγωγικής της ένταξης και αφετέρου αναβαθμίζοντας τα ειδικά σχολεία, με στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε παιδιού στο πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην ίδια ανακοίνωση υπενθυμίζεται ότι το σχολικό έτος 2016-17, μετά από 8 ολόκληρα χρόνια, ιδρύθηκαν 531 Τμήματα Ένταξης, 3 Ειδικά Νηπιαγωγεία, 9 Δημοτικά, 5 Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και 9 Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και εντός των επόμενων ημερών ανακοινώνεται η ίδρυση 1 Ειδικού Νηπιαγωγείου, 1 Ειδικού Δημοτικού Σχολείου, 2 ΕΕΕΕΚ και 9 Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια τα οποία θα λειτουργήσουν από τη νέα σχολική χρονιά (ΥΑ 100574/Δ3).

Στη συνέχεια εκδόθηκε η Εγκύκλιος 109631/Δ3/29-6-2017, όπου γίνεται αναφορά σε *Προγράμματα Συνεκπαίδευσης*, σύμφωνα με την §3α του άρθρου 82 του Ν.4368/2016, η οποία προστέθηκε ως §6 στο άρθρο 6 του Ν.3699/2008.

*Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να υλοποιούνται προγράμματα συνεκπαίδευσης με συστεγαζόμενες ή μη σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης. Στόχοι των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι, ιδίως, η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη των γνωστικών, μαθησιακών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρία, καθώς και η ευαισθητοποίηση των μαθητών των σχολείων γενικής εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στον σεβασμό της διαφορετικότητας και στη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.*

Στις 02-07-16 το Υπουργείο ανακοίνωσε την ίδρυση εκατοντάδων νέων δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης<sup>6</sup> τονίζοντας τη βασική προτεραιότητα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών κάθε μαθητή, στο πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, για αυτό και προχώρησε στη διαδικασία ίδρυσης δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των Τμημάτων Ένταξης. Σε συνθήκες κρίσης και δημοσιονομικών πιέσεων το ΥΠ.Π.Ε.Θ. αυξάνει κατά 20 % τα Τμήματα Ένταξης και κατά 8 % τα Ειδικά Σχολεία.

Παράλληλα, οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) των Περιφερειακών Ενοτήτων προέβησαν στην έκδοση Δελτίων Τύπου ενημερώνοντας τους πολίτες για την Ίδρυση Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου (ΦΕΚ 2155/2017), το οποίο αναβαθμίζει καίρια

<sup>5</sup> <https://goo.gl/eMvhKU>

<sup>6</sup> <https://goo.gl/YMnYGv>

την εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές με ΕΕΑ, αφού αποτελεί την καταλληλότερη για αυτούς εκπαιδευτική διέξοδο, προσφέροντάς τους παράλληλα και κατοχυρωμένα επαγγελματικά δικαιώματα. Μεταξύ των άλλων αναφέρεται και η σύνθεση του προσωπικού του συγκεκριμένου σχολείου: α) εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, που εφαρμόζουν προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μπορούν να αφομοιώσουν ευχερώς την επίσημη διδακτέα ύλη β) ψυχολόγοι με εξειδίκευση στη σχολική ψυχολογία ή την ειδική αγωγή, οι οποίοι παρέχουν συστηματική ψυχολογική υποστήριξη σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, στο πλαίσιο του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου και γ) κοινωνικοί λειτουργοί, που υποστηρίζουν έμπρακτα τις οικογένειες των μαθητών και κάνουν τις αναγκαίες διασυνδέσεις με κοινωνικές υπηρεσίες και φορείς, ώστε να διευκολυνθεί η κοινωνική ένταξη των μαθητών. Στις 25-8-2017, μια ΔΔΕ ανάρτησε στον διαδικτυακό τόπο της επιστολή<sup>7</sup> προς τους γονείς και κηδεμόνες ενόψει της λειτουργίας του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου ενημερώνοντάς τους και καλώντας τους να στηρίζουν το Νέο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο, το οποίο θα λειτουργήσει από τον Σεπτέμβριο, με σκοπό να ενημερώσουν τα παιδιά τους για τις δυνατότητες που τους προσφέρονται μέσα από τη λειτουργία αυτού του σχολείου, ώστε αυτό να στελεχωθεί με μαθητικό δυναμικό.

Στις 10-10-2017, η ΔΔΕ προέβη σε πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την κάλυψη κενής θέσης Διευθυντή στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο με την 4409/24-07-2017 (ΑΔΑ:6ΞΩΤ4653ΠΣ-ΘΗ8) απόφαση της ΠΔΕ Δυτικής Μακεδονίας<sup>8</sup>. Η πρόσκληση απευθύνονταν σε υποψήφιους Διευθυντές που δεν έχουν τοποθετηθεί σε σχολικές μονάδες. Την 1η Νοεμβρίου 2017 επαναπροκηρύχθηκε<sup>9</sup> η θέση του Διευθυντή, ώστε να τοποθετηθεί στη θέση του την Τρίτη 21 Νοεμβρίου 2017.

Αυτά τα πρόσφατα γεγονότα αποδεικνύουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να εμπλέξει ουσιαστικά όλους τους μαθητές στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες της σχολικής ζωής και τη διαιώνιση της περιθωριοποίησης (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντροπούλου-Ντέρου, 2012). Σύμφωνα με τον Φλουρή (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντροπούλου-Ντέρου, 2012) το πολιτικό και κυβερνητικό όραμα για τον σχεδιασμό, τις κατευθύνσεις και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής εντάσσεται στο επίπεδο των προθέσεων μόνο. Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη αναδύονται δύο βασικοί προβληματισμοί: (α) αν η ενταξιακή εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται σε αυτό το πολιτικό όραμα και (β) ποιο είναι το εννοιολογικό περιεχόμενο που αποδίδεται στην ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική, σε εθνικό και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στο ερώτημα γιατί, τελικά, δεν εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση και γιατί ιδρύονται νέες Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι απαντήσεις μπορούν να δοθούν ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία. Διαπιστώνεται πως η ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης με αποσπασματικές προσπάθειες σε επίπεδο ένταξης δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο. Η Σουηδία υπήρξε η «ηγέτιδα» χώρα στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας και στόχος της πολιτικής για την αναπηρία ήταν η ισότητα και η συμμετοχή όλων, όμως οι Brodén και Lindstrand (2007) καταλήξαν στο συμπέρασμα ότι η Σουηδία έχει χάσει την πρωτοπορία στον τομέα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και έχει κάνει ένα βήμα προς τα πίσω. Η

<sup>7</sup> <http://dide.flo.sch.gr/site/?p=20197>

<sup>8</sup> <https://goo.gl/Dn25GR>

<sup>9</sup> <http://dide.flo.sch.gr/site/?p=21035>

οπισθοχώρηση αυτή δεν είναι μόνο αποτέλεσμα οικονομικών περικοπών, αλλά οφείλεται και στην αλλαγή της ιδεολογίας. Ο Armstrong (Leddy, 2015) υπογράμμισε ότι όσον αφορά στη συνεκπαίδευση στις ΗΠΑ, πολλά σχολεία ισχυρίζονται ότι προωθούν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, αλλά στην πραγματικότητα αυτό απέχει πολύ από την αλήθεια. Ο Καναδάς έχει προχωρήσει πολύ και είναι, πιθανώς, σήμερα η χώρα με τις λιγότερες διακρίσεις για τα άτομα με αναπηρία. Κάθε κράτος χαράζει τη δική του πολιτική ανάλογα με τη δομή και τη σύστασή του. Σε χώρες όπου οι αποφάσεις δεν παίρνονται από την κεντρική κυβέρνηση, αλλά λειτουργούν σε περιφερειακό επίπεδο, όπως είναι ο Καναδάς, διαπιστώνουμε μεγαλύτερη ευελιξία. Η περίπτωση της Περιφέρειας της Αλμπέρτα του Καναδά αντανακλά τη γενικότερη κουλτούρα των πολιτών της. Η συνεκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από μια μέθοδος ή μια στρατηγική. Είναι ένας τρόπος ζωής που συνδέεται άμεσα με το σύστημα αξιών που εκτιμά την ποικιλομορφία (Bunch, 2015).

Τι κάνει, όμως, ένα σχολείο να είναι ανοικτό σε όλους; Ποιες θεωρούνται καλές πρακτικές και ποια μπορεί να είναι τα εμπόδια στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης; Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αλμπέρτα είναι χαρακτηριστικό, όπου ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των ενώσεων τους στην χάραξη πολιτικής και τη λήψη αποφάσεων είναι πολύ σημαντικός. Η δυναμική των εκπαιδευτικών της Αλμπέρτα αποδεικνύει ότι η επιτυχία του εγχειρήματος στηρίζεται κατά πολύ στη στάση των εκπαιδευτικών (ATA, 2014, 2015).

### **Ο ρόλος των εκπαιδευτικών προς μια νέα εκπαιδευτική πολιτική**

Παρόλο τις εκτενείς αναφορές για τη συνεκπαίδευση σε φιλοσοφικό επίπεδο, είναι πολύ λιγότερες όσες επικεντρώνονται στις δυσκολίες εφαρμογής της. Οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, θεωρούνται ως τα βασικά πρόσωπα για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (de Boer, 2012; de Boer et al., 2011; Μπούρας κ.ά., 2011; Schmidt & Vrhovnik, 2015). Η συνεκπαίδευση απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να δεχτούν την ευθύνη για τη δημιουργία σχολείων στα οποία όλα τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν και να αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτά (Rouse, 2017). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί νιώθουν άβολα όταν έχουν στην τάξη τους μαθητές με ΕΕΑ και πολλοί θεωρούν ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους (Slavin, 2007).

Η *στάση των εκπαιδευτικών* τονίζεται ως το αποφασιστικό στοιχείο για την εξασφάλιση της επιτυχίας της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία (de Boer, 2012; Avramidis et al., 2000). Οι παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην αποδοχή ή την απόρριψη της συνεκπαίδευσης σχετίζονται με το υποστηρικτικό πλαίσιο που τους παρέχεται από συγκεκριμένες υπηρεσίες ενημέρωσης και επίσης τη σοβαρότητα και το είδος της αναπηρίας (de Laat et al., 2013). Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία των μαθητών με ΕΕΑ έχουν πιο θετικές στάσεις από τους εκπαιδευτικούς με μικρή ή καθόλου τέτοια εμπειρία (Avramidis & Kalyva, 2007). Για ένα επιτυχημένο μοντέλο πλήρους ένταξης, χρειάζεται συνεχής επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης (Anthony et al., 2009). Οι Pavlovic και Aman (2009) τόνισαν ότι όσοι φοιτητές θέλουν να εξειδικευτούν στην ειδική αγωγή πρέπει να καταλάβουν ότι αυτό περιλαμβάνει και να εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και τους διοικητικούς με τους οποίους συνεργάζονται. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ιδέα της συνεκπαίδευσης, αλλά επισημαίνουν πως για να επιτευχθεί στην πράξη, προϋποθέσεις είναι η εκπαίδευσή τους και η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στην τάξη (Χατζηζήση, 2011). Σημειώνουν, επίσης, ότι η ανεπαρκής υποστήριξη από το σχολείο και την τοπική κοινωνία,

ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για την εξατομίκευση της διδασκαλίας, η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και οι περιορισμένες ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προσώπων αποτελούν μεγάλα εμπόδια για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική (Πατσίδου, 2010; Avramidis & Kalyva, 2007). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα του Shaddock (2006) στην Αυστραλία. Αυτά τα εμπόδια αφορούν, κυρίως, στη στοχοθέτηση, τη μεθοδολογία, το εκπαιδευτικό υλικό και το περιεχόμενο.

Καθώς οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία διαμορφώνονται από το πολιτιστικό γίγνεσθαι (Deal, 2006) και τα στερεότυπα (Green et al., 2005) αναμένεται ότι η στάση εκπαιδευτικών θα διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή αλλά και από το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται. Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι αποφασιστικός παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι η *στάση των διευθυντών* (Κορωνάκης, 2016). Έτσι:

*... ο ρόλος του διευθυντή σχολείου θεωρείται σημαντικός στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής και μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής ηγέτης πρέπει να δεσμεύεται απέναντι στις αρχές και στη φιλοσοφία της συμπερίληψης, να καλλιεργεί στα μάτια των εκπαιδευτικών μια εικόνα για το τι είναι συμπερίληψη, να υιοθετεί κατάλληλες πρακτικές και να αναπτύσσει θετικές στάσεις και συμπεριφορές. Με την ηγετική του δράση και το προσωπικό του παράδειγμα πρέπει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, να εντοπίζει τα παιδιά που για κάποιο λόγο περιθωριοποιούνται, να παρουσιάζει νέα νοήματα στη διαφορετικότητα και να κτίζει γέφυρες ανάμεσα στα σχολεία της κοινότητας. Έτσι, συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου και προσφέρει αυξημένες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς. (Κορωνάκης, 2016)*

Οι Mayrowetz και Weinstein (1999), πολύ νωρίς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κανένα άτομο από μόνο του δεν είναι το κλειδί για μια επιτυχημένη μεταρρύθμιση και μια ποικιλία ατόμων σε πολλαπλούς ρόλους –συμπεριλαμβανομένων των ατόμων εκτός σχολείου– έχει μοναδική συμβολή στη δημιουργία σχολείων για όλα τα παιδιά.

Ο Κασσιανός (2015) προτείνει τη:

*... δημιουργία ενός ενιαίου τύπου σχολείου, το οποίο θα προέλθει από την είσοδο ομάδων μαθητών των ειδικών σχολείων σε ορισμένα σχολεία γενικής εκπαίδευσης με κριτήριο την χωροταξική κάλυψη όλων των περιοχών της εκπαιδευτικής περιφέρειας. Στα σχολεία αυτά θα προβλέπεται η ύπαρξη ανάλογου αριθμού οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών με σπουδές και εμπειρία στην εκπαίδευση των μαθητών της αντίστοιχης αναπηρίας καθώς και οι ανάλογες θέσεις Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (...) με ρόλο υποστηρικτικό και συμβουλευτικό για το σύνολο των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων της σχολικής μονάδας. (...) Το σχολείο θα λειτουργεί υπό ενιαία διεύθυνση (Διευθυντής και Σύλλογος Διδασκόντων), ώστε η ύπαρξη των μαθητών με αναπηρία δεν θα αποτελεί πρόβλημα αλλά θέμα οργάνωσης και σχεδιασμού του προγράμματος του σχολείου. Οι μαθητές με αναπηρία ή/και ΕΕΑ εφόσον δεν θα μπορούν να παρακολουθούν το πρόγραμμα της γενικής τάξης θα διδάσκονται σε αίθουσες του σχολείου με τον/την εκπαιδευτικό τους και θα ακολουθούν τα εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης όπως θα γινόταν στο ειδικό σχολείο και επιπλέον θα συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, είτε ως τμήματα είτε ως άτομα, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητες και τις αντοχές τους. (...) Μιλάμε για την είσοδο και φοίτηση ενός αριθμού*



*15 έως 20 μαθητών ειδικού σχολείου σε ένα μεγάλο σχολείο τυπικής εκπαίδευσης. (Κασσιανός, 2015)*

### **Επίλογος**

Η εκπαίδευση δεν σχετίζεται απλά με την προσβασιμότητα στα σχολεία για όσους έχουν, ήδη, πρόσβαση σε αυτά. Πρόκειται για τη συμμετοχή όλων και τον εντοπισμό των φραγμών και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν πρόσβαση σε ευκαιρίες για ποιοτική εκπαίδευση, καθώς και την άρση αυτών των φραγμών και εμποδίων που οδηγούν στον αποκλεισμό (UNESCO, 2012). Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία προκύπτουν από τους υπάρχοντες τρόπους σκέψης στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Κατά συνέπεια, οι στρατηγικές για την ανάπτυξη συνεκτικών πρακτικών πρέπει να συνεπάγονται αλλαγές στον τρόπο σκέψης, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους (Ainscow, 2005). Σύμφωνα με την έρευνα του Strogilos και των συνεργατών του (2017), ακόμα και εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τάξεις συν-εκπαίδευσης (co-taught classrooms), ως παράλληλη στήριξη, έχουν διαφορετική άποψη για το τι είναι, τελικά, συνεκπαίδευση. Για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση, υιοθετούνται οι βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού (Universal Design) (Αραμπατζή κ.ά., 2011; Κουρμπέτης & Γελαστοπούλου, 2017) και της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Γελαστοπούλου, 2015; Παντελιάδου, 2008; Tomlinson et al., 2003). Καθολικός Σχεδιασμός στην εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση στον σχεδιασμό της διδακτέας ύλης, του υλικού και του περιεχομένου κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να επωφελούνται άνθρωποι με διαφορετικά μαθησιακά στυλ, χωρίς προσαρμογές και εκ των υστέρων τροποποιήσεις. Λόγω της ποικιλομορφίας της σχολικής τάξης, η εκπαίδευση των μαθητών με ενιαία διδακτική προσέγγιση αποδεικνύεται αναποτελεσματική και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών ως καθοδηγητών, στη διαδικασία της μάθησης και, κυρίως, της συμμετοχικής μάθησης (Τζιβινίκου, 2015). Έτσι, η διδασκαλία ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών και λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής δικαιοσύνης (Βαλιαντή, 2013). Σε μία τάξη, όπου φοιτούν μαθητές με διαφορετικό μαθησιακό στυλ, ενδιαφέροντα, κίνητρα και πολιτισμική προέλευση, η πολυαισθητηριακή προσέγγιση, η οποία υποστηρίζεται από την τεχνολογία, φαίνεται να εξυπηρετεί τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Καϊμάρα κ.ά., 2018α). Πολλά από τα εμπόδια για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούν να ξεπεραστούν με τη χρήση της τεχνολογίας (Hobgood & Ormsby, 2011).

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί κεντρικό ζήτημα της πολιτικής της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα (Gelastoroulou & Kourbetis, 2017). Τα ψηφιακά πολυμέσα σε ένα περιβάλλον διαδραστικής μάθησης ενσωματώνουν λέξεις, εικόνες, κινούμενα σχέδια, βίντεο και άλλα καινοτόμα ψηφιακά βοηθήματα διδασκαλίας στη μάθηση και διδασκαλία (Καϊμάρα κ.ά., 2018β) και έτσι γίνονται ιδανικά για τη συνεκπαίδευση. Προς αυτήν την κατεύθυνση και έχοντας όλους τους προβληματισμούς σχετικά με την ασφαλή χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, με το βλέμμα μας πάντα στραμμένο στο παιδί και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του, στοχεύουμε

στην ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης-ψυχαγωγίας (Edutainment<sup>10</sup>) που θα διευκολύνουν την εμπειρία και την ένταξή του στην κοινωνία.

*Γιατί... για τη συνεκπαίδευση σημασία δεν έχει το ταξίδι, αλλά ο προορισμός.*

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αραμπατζή, Κ., Γκυρτής, Κ., Ευσταθίου Α., Κουρμπέτης Β., & Χατζοπούλου Μ. (2011). Ανάπτυξη Προσβάσιμο Εκπαιδευτικό και Εποπτικό Υλικό για Μαθητές με Αναπηρίες. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Πληροφορικής στην Εκπαίδευση*, 79-90. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/EaDmYf>
- Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βρετανία (1978). *Children with special needs: the Warnock Report*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/rBEzMk>
- Γελαστοπούλου, Μ. (2015). Προσβάσιμο Εκπαιδευτικό και Εποπτικό Υλικό για Μαθητές με Ελαφριά και Μέτρια Νοητική Αναπηρία: η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων Α΄ και Β΄ Δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 26-38.
- Εγκύκλιος 109631/Δ3/29-6-2017: «Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Γυμνασίων Ε.Α.Ε. και των Λυκείων Ε.Α.Ε., των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων και των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ε.Ε.Ε.ΕΚ., για το σχολικό έτος 2017-2018». Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/smeae.pdf>
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987). Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/YaVrds>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καϊμάρα, Π., Δεληγιάννης, Ι., Οικονόμου, Α. & Αγγελάκος, Κ. (2018α). Διαδραστικά πολυμέσα και ψηφιακά παιχνίδια στο πλευρό της συνεκπαίδευσης. Στο *Παιδί και Πληροφορία: Αναζητήσεις και Προσεγγίσεις Ιστορίας, Δικαίου-Δεοντολογίας, Πολιτισμού*, σελ. 310-322, Επιστημονική επιμέλεια: Μαρία Κανελλοπούλου-Μπότη. Εκδόσεις Οσελότος.
- Καϊμάρα, Π., Σδρόλια, Μ., Κοκκινομηλιώτη, Ελ., Δεληγιάννης, Ι., Οικονόμου, Α. & Αγγελάκος, Κ.. (2018β). Αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό πολυαισθητηριακό σύστημα επαυξημένης πραγματικότητας και παιχνιδικό σενάριο για την παρουσίαση ιστορικού περιεχομένου σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο *Παιδί και Πληροφορία: Αναζητήσεις και Προσεγγίσεις Ιστορίας, Δικαίου-Δεοντολογίας, Πολιτισμού*, σελ. 484-497, Επιστημονική επιμέλεια: Μαρία Κανελλοπούλου-Μπότη. Εκδόσεις Οσελότος.
- Κασσιανός, Π. (2015). Ενιαίο Σχολείο. Μια πρόταση για τη συνεκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (616-621). Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/MZSbjw>
- Κορωνάκης, Α. (2016). Σύγχρονες μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση: ο ρόλος του διευθυντή σχολείου. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα»*, (464-476). Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/ve6PFa>

---

<sup>10</sup> Edutainment (Corona et al., 2013): κλάδος της ηλεκτρονικής μάθησης που προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία εντός και εκτός σχολείου και γενικότερα στον εκπαιδευτικό τομέα, με παιγνιώδη τρόπο, μέσα από εφαρμογές πολυμέσων.

- Κουρκούτας, Η. (2008). Από τον Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 1, 79-120.
- Κουρμπέτης, Β. & Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Αξιοποίηση των ΤΠΕ για την Ανάπτυξη Καθολικά Σχεδιασμένου Εκπαιδευτικού Υλικού για Μαθητές με Αναπηρίες. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών*, Σύρος 28/04/2017-30/04/2017. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/cqGBNa>
- Κωφίδου, Χ. & Μαντζίκος, Ν.Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2(2), 4-25
- Μπούρας, Α., Κουκουβίνου, Σ. & Πηλείδου, Κ. (2011). Σχολική οργάνωση και αποτελεσματικές πρακτικές εκπαίδευσης για μαθητή με αυτισμό. Στο Ε. Παπάνης & Ρ. Γιαβρίμης (Επιμ.) *Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική και πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Νόμος 1143/1981-ΦΕΚ 80/Α'/31.03.1981*: Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.
- Νόμος 1566/1985-ΦΕΚ 167/Α'/30.09.1985*: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 2817/2000-ΦΕΚ 78/Α'/14.03.2000*: Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α'/02.10.2008*: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Νόμος 4074/ 2012-ΦΕΚ 88/Α'/11.04.2012*: Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.
- Νόμος 4186/2013-ΦΕΚ 193/Α'/17.09.2013*: Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.
- Νόμος 4368/2016-ΦΕΚ 21/Α'/21.02.2016*: Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου και Α. Βλάχου (Επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/6rv7WN>
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (5-18). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (7-17). Βόλος: Γράφημα.
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Διδ. Διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5332>.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Υπουργική Απόφαση 100574/Δ3-ΦΕΚ 2155/Β/23-6-2017: «*Ιδρύσεις, Προαγωγές και Καταργήσεις Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*». Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/rTDXky>
- Υπουργική Απόφαση 100575/Δ3-ΦΕΚ 2103/Β/19-6-2017: «*Μετατροπή και μετονομασία των υφιστάμενων σχολικών μονάδων σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια και καθορισμός των τομέων και ειδικοτήτων των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Α.)*». Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/nkLZfd>
- Χατζηζήση, Ε. (2011). *Εκπαίδευση και απόψεις Ελλήνων δασκάλων Γενικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού και των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης*. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα, 8-10 Οκτωβρίου 2010.
- Slavin, R.E. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενογλωσσες

- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. In C. Giné, D. Durán, T. Font, & E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado (pp. 167-170)*. Barcelona, ES: HORSORI. Retrieved from <https://goo.gl/D9Cakc>
- Anthony, J., Brown, K., & Ervin, G. (2009). How Full-Inclusion Changed our Educational Beliefs and Practices. In L.M. Bullock, M. Wong-Lo, R.A. Gable, & C. Cardona (Eds.), *Proceedings for the Eleventh Biennial Conference of the International Association of Special Education: Broadening the Horizon: Recognizing, Accepting, and Embracing Differences to Make a Better World for Individuals with Special Needs*. Alicante, Spain, July 12-16, 2009. Retrieved from <https://goo.gl/J6D43L>
- ATA (2014). *Report of the blue-ribbon panel on Inclusive Education in Alberta Schools*. The Alberta Teachers' Association. Retrieved from <https://goo.gl/ykwx3r>
- ATA (2015). *The State of Inclusion in Alberta Schools*. The Alberta Teachers' Association. Retrieved from <https://goo.gl/SktKci>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of early intervention*, 19(3), 179-194.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- Bruder, M. B., & Brand, M. (1996). Community Inclusion Outreach Training Project. Final Report. Retrieved from <https://goo.gl/Pd5Pe9>
- Bunch, G. (2015). An analysis of the move to inclusive education in Canada. What works. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15.
- Cole, C. (2006). Closing the Achievement Gap Series: Part III. What Is the Impact of NCLB on the Inclusion of Students with Disabilities? *Education Policy Brief*, 4(11), 1-12.

- Corona, F., Cozzarelli, C., Palumbo, C. & Sibilio, M. (2013). Information Technology and Edutainment: Education and Entertainment in the Age of Interactivity. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 4(1), 12-18.
- De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- De Boer, A.A. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Retrieved from <https://goo.gl/4vXHpk>
- De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M.P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in developmental disabilities*, 34(2), 855-863.
- Deal, M. (2006). *Attitudes of disabled people toward other disabled people and impairment groups* (Doctoral dissertation, City University, London). Retrieved from <http://openaccess.city.ac.uk/17416/1/435946.pdf>
- Gelastopoulou, M., & Kourbetis, V. (2017). The use of Information and Communication Technologies for inclusive education in Greece. In *Research on e-Learning and ICT in Education* (243-255). Springer International Publishing.
- Green, S., Davis, C., Karshmer, E., Marsh, P., & Straight, B. (2005). Living stigma: The impact of labeling, stereotyping, separation, status loss, and discrimination in the lives of individuals with disabilities and their families. *Sociological Inquiry*, 75(2), 197-215
- Hobgood, B., & Ormsby, L. (2011). Inclusion in the 21st-century classroom: Differentiating with technology. In *Learn NC: Reaching every learner: Differentiating instruction in theory and practice*. Retrieved from [www.learnnc.org/lp/pages/6917](http://www.learnnc.org/lp/pages/6917)
- IDEA (2004). *Public Law 108-446*. Retrieved from <https://goo.gl/zPMv3Y>
- Leddy, G. (2015). Inclusive Education in Sweden: Provisions for children who have Special Educational Needs, with a specific focus on Down's syndrome. Retrieved from <https://goo.gl/AiqsX6>
- Mayrowetz, D., & Weinstein, C.S. (1999). Sources of leadership for inclusive education: Creating schools for all children. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 423-449.
- Miles, S. (2002). *Schools for All: Including disabled children in education*. Publisher: Save the Children UK. Retrieved from <https://goo.gl/nGHKsV>
- Mitchell, D. (2010) Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs. Retrieved from <https://goo.gl/Sb5ynt>
- Mitchell, D. (2015). *Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs*. Retrieved from <https://goo.gl/gyXbPL>
- Mrunalini, V., & Vijayan, P. (2014). Prospects of Inclusive Education in India, *International Journal of Informative & Futuristic Research*. Retrieved from <https://goo.gl/X3nR9t>
- Pavlovic, S., & Aman, C. (2009). Inclusive education: why is it so hard? In L.M. Bullock, M. Wong-Lo, R.A. Gable, & C. Cardona (Eds), *Proceedings for the Eleventh Biennial Conference of the International Association of Special Education: Broadening the Horizon: Recognizing, Accepting, and Embracing Differences to Make a Better World for Individuals with Special Needs*. Alicante, Spain, July 12-16, 2009. Retrieved from <https://goo.gl/p7mjnb>
- Rouse, M. (2017). A role for Teachers and Teacher education in Developing inclusive practice. *What Teachers Need to Know: Topics in Diversity and Inclusion*, 19-34. Retrieved from <https://goo.gl/G1LuKk>
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children with Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 16-30.

- Shaddock, T. (2006). *Students with disability in the mainstream: What works for teachers and students?* Paper presented at the Cheri Conference, Westmead, NSW. Retrieved from <https://goo.gl/GB5tfo>
- Smelter, R.W., Rasch, B.W., & Yudewitz, G.J. (1994). Thinking of inclusion for all special needs students: Better think again. *Phi Delta Kappan*, 76(1), 35. Retrieved from <https://goo.gl/BeYbVE>
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1-23.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R.B., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal of the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All*. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF)
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paper presented at the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, June 7-10. Retrieved from [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Support Materials for Managers and Administrators. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://goo.gl/2tyjS6>
- UNESCO (2012). *Education: Addressing exclusion*. Retrieved from <https://goo.gl/n346te>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Zoniou-Sideri, A., Karagianni, P., Deropoulou-Derou, E., & Spandagou, I. (2005). Inclusive classes in Greece: New names, old institutions. In *Inclusive and Supportive Education Congress (ISEC)*, Glasgow (1-4). Retrieved from <https://goo.gl/iu2Hkm>
- PUBLIC LAW 94-142-NOV. 29, 1975. Retrieved from <https://goo.gl/hK1jqj>

## Ο εμφύλιος καταμερισμός στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

**Μαρία Κάλφα**

### Περίληψη

Στο πλαίσιο της εν λόγω εισήγησης, επιχειρείται η διερεύνηση του εμφυλίου τρόπου κατανομής επαγγελματικών καθηκόντων εντός των Εκπαιδευτικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο σκοπός αυτής της έρευνας έγκειται στην διερεύνηση του φαινομένου του εμφυλίου καταμερισμού των επαγγελματικών καθηκόντων στην εκπαίδευση και την ανάλυση του δίπολου, το οποίο έχει αναλυθεί και στο παρελθόν (Φραγκουδάκη, 1985) και συνίσταται στη σύνδεση της γυναίκας με την διδασκαλία και στην σύνδεση του άντρα με την ανάληψη των διοικητικών-διευθυντικών θέσεων.

Η μέθοδος που ακολουθήσαμε για να διερευνήσουμε την σχέση αυτή είναι η πρωτογενής, ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις. Ο στόχος αυτής της έρευνας αποσκοπούσε στη σε βάθος διερεύνηση των υφιστάμενων απόψεων για τον καταμερισμό εργασίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης με βάση το φύλο από εκπαιδευτικούς μικρότερων ηλικιών 22-28. Θέλαμε να δούμε αν οι νεότερες γυναίκες φέρουν κάποια στερεότυπα για τις επαγγελματικές τους επιλογές, γεγονός που δείχνει πως μπορεί να δράσουν και οι ίδιες μελλοντικά, όχι με βάση τις δικές τους ανάγκες, αλλά με κοινωνικές επιταγές περί ολοκλήρωσης και ευθύνης.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα ήταν αποθαρρυντικά αποδεικνύοντας ότι τα ερευνητικά δεδομένα μάλλον επιβεβαιώνουν το δίπολο σχήμα γυναίκες-διδασκαλία και άντρες-διοίκηση, καθώς τα υπό εξέταση υποκείμενα φέρουν παγιωμένες απόψεις όσο αναφορά τον χαρακτήρα που πρέπει να έχει και να παρουσιάζει το εκάστοτε φύλο στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις (γυναίκες-πραότητα και άντρες-αυστηρότητα). Η συμβολή της εν λόγω έρευνας έγκειται στην εξέταση των προσδοκιών που έχουμε για το κάθε φύλο και πως αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά ή αποτρεπτικά για τη πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες εξέλιξης.

**Λέξεις κλειδιά:** πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διοίκηση, ηγεσία, φύλο, στερεότυπα

### Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της εν λόγω εργασίας, επιχειρείται η διερεύνηση του εμφυλίου τρόπου κατανομής επαγγελματικών καθηκόντων εντός των Εκπαιδευτικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τόσο εντός όσο και εκτός ελληνικών συνόρων από την δεκαετία του 90' (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995; Χατζηπαναγιώτου, 1997; Shakeshaft, 1995; Hall, 1995), μέχρι ακόμη και τις πρόσφατες (Γενική Γραμματεία Ισότητας των φύλων, 2010; Kilgour, 2015; Γκασούκα, 2013; Γαϊτανίδου, 2014; Γιαννακοπούλου, 2009) αποτελούν απόπειρες χαρτογράφησης του φαινομένου της ανισότητας στις διοικητικές

λειτουργίες της Εκπαίδευσης, αλλά και της σύνδεσης τους με τις κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις. Ο σκοπός αυτής της έρευνας έγκειται στην διερεύνηση του φαινομένου του έμφυλου καταμερισμού των επαγγελματικών καθηκόντων στην εκπαίδευση και την ανάλυση του δίπολου, το οποίο έχει αναλυθεί και στο παρελθόν (Φραγκουδάκη, 1985) και συνίσταται στη σύνδεση της γυναίκας με την διδασκαλία και στην σύνδεση του άντρα με την ανάληψη των διοικητικών-διευθυντικών θέσεων.

### **Το δίπολο μοντέλο άνδρας-διευθυντής /γυναίκα-δασκάλα στην εκπαίδευση**

«Το Ελληνικό Σύνταγμα αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της πολιτείας να λαμβάνει μέτρα για την προώθηση της ουσιαστικής ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών μεριμνώντας: ‘για την άρση των ανισοτήτων που υφίστανται στη πράξη ιδίως σε βάρος των γυναικών’ (άρθρο116 του Συντάγματος, παρ.2). Η επικύρωση με νόμο της Σύμβασης για την εξάλειψη όλων των μορφών των Διακρίσεων κατά των γυναικών από την Ελλάδα από το 1983 (Ν. 1342/1983) δηλώνει και τη βούληση της Ελληνικής Πολιτείας να αναλάβει πρωτοβουλίες και μέτρα για την προώθηση της εφαρμογής της ισότητας των φύλων» (Γενική Γραμματεία Ισότητας των φύλων; 2010, σ. 1) Με το πέρασμα του χρόνου, μπορεί οι αλλαγές και οι διεκδικήσεις που έχουν σχέση με την θέση της γυναίκας, να έχουν την στήριξη του Συντάγματος, αλλά οι έμφυλες προκαταλήψεις δεν έχουν ακόμη υποχωρήσει, αλλά εξακολουθούν να υφίστανται.

Ο επαγγελματικός χώρος, εφόσον έχει δομηθεί με συγκεκριμένα μοντέλα, φέρει και αναδεικνύει με ένα σεξιστικό τρόπο την κατανομή των θέσεων εργασίας. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση του σχολείου, όπου παρόλο που οι γυναίκες κυριαρχούν πλέον αριθμητικά, οι ανώτερες διοικητικές-διευθυντικές θέσεις τείνουν να αναλαμβάνονται από άντρες. Η αντίφαση έγκειται στο μεγάλο ποσοστό των ανδρών που αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις μέσα σε μία εκπαιδευτική μονάδα, ενώ οι γυναίκες είναι αυτές που μειοψηφούν. Ιστορικά η διδασκαλία διαμορφώθηκε ως αμειβόμενο έργο των γυναικών. Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία των γυναικών στο εν λόγω επάγγελμα είναι απόρροια της συσχέτισης της διδασκαλίας με την ανατροφή του παιδιού (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995). Η διδασκαλία των πρώτων τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από γυναίκες εκπαιδευτικούς ταυτίστηκε με την μητρότητα, καθώς θεωρείται πιο εύκολη η μετάβαση από ένα γυναικείο πρόσωπο σε ένα άλλο γυναικείο πρόσωπο, αυτό της δασκάλας. Αυτή η προσέγγιση φανερώνει, επίσης, μια άλλη διάκριση, καθώς τις μικρότερες τάξεις τείνουν να αναλαμβάνουν γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ τις μεγαλύτερες τάξεις άνδρες συνάδελφοι. Η κατανομή των θέσεων εργασίας στην εκπαίδευση μοιάζει να δομείται με βάση στερεοτυπικά δίπολα π.χ. γυναίκα-φροντίδα./ άνδρας-διοίκηση. Οι οποιεσδήποτε διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των δύο φύλων ως προς την επιλογή συγκεκριμένων απασχολήσεων συνδέονται με διάφορα επιμέρους πραγματικά προβλήματα, τα οποία δεν έχουν κατ’ ανάγκη σχέση με τις φυσικές, πνευματικές και ψυχικές τους ικανότητες (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995, σ. 494)

Όπως έχει υποστηρίξει η Χατζηπαναγιώτου (1997), «οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, μολονότι αριθμητικά πλειονοφούν των αντρών εκπαιδευτικών, υποαντιπροσωπούνται στον τομέα της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων και συμμετέχουν ελάχιστα σε ανώτερες και ανώτατες διευθυντικές θέσεις στους μηχανισμούς διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης». Αξίζει να σημειωθεί ότι ο έμφυλος καταμερισμός της εργασίας στην εκπαίδευση δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα μόνο της ελληνικής κοινωνίας, όπως θα δούμε παρακάτω, αλλά του ευρύτερου Δυτικού κόσμου ανεξαρτήτως κοινωνικών, πολιτικών και θρησκευτικών συνθηκών. Ο ‘καθολικός’ τρόπος ιεράρχησης των επαγγελματικών καθηκόντων θέτει στο επίκεντρο



αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για τα φύλα που συνίσταται να αναδιαμορφωθούν. Στο πλαίσιο αυτό, οφείλουμε να κάνουμε την μετάβαση, όχι αναγνωρίζοντας την ισότητα με συνταγματικούς μόνο όρους, αλλά προσπαθώντας να αντιμετωπίσουμε τις δυσκολίες πρακτικής φύσεως και εκρίζωσης ετεροχρονισμένων πεποιθήσεων.

### *Η ανδροκεντρική ματιά του Management*

Σύμφωνα με την Αντωνοπούλου (1999, σ. 85), ενώ τον 19ο αιώνα πολλές γυναίκες, σε όλα τα πολιτισμένα μέρη του κόσμου, άρχισαν να σπουδάζουν, πολλά ήταν τα ανδροκρατούμενα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, τα οποία πεισματικά αντιδρούσαν και εμπόδιζαν την είσοδο των γυναικών σ' αυτά. Η διαφορετική μεταχείριση των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης ξεκινάει από πολύ παλιά. Αρχικά, η ταύτιση της γυναίκας με τον ιδιωτικό χώρο, το σπίτι και πιο συγκεκριμένα το νοικοκυριό (Παπαταξιάρχης & Παραδέλλης, 2006), δρα ανασταλτικά για την επαγγελματική και οικονομική της εξέλιξη περιορίζοντας την επαγγελματικά, οικονομικά και κοινωνικά.

Σταδιακά, οι γυναίκες αρχίζουν να απαιτούν μόρφωση και το επάγγελμα της δασκάλας καθίσταται το πρώτο γυναικείο και κοινωνικά αποδεκτό επάγγελμα, για μια γυναίκα, το οποίο προοιόνισε την κοινωνική παρουσία της γυναίκας. Στο πλαίσιο της γυναικείας εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι δασκάλες, καθώς αγωνίστηκαν για την βελτίωση και την διεύρυνση της εκπαίδευσης των κοριτσιών, ενώ ταυτόχρονα διεκδίκησαν ανώτατη και επαγγελματική εκπαίδευση (Ζιώγου & Καραστέργιου, 1986, σ. 33). Παράλληλα, η Φουρναράκη (1987, σ. 49) εν συνεχεία αναφέρει, για τα κορίτσια μεσαίων στρωμάτων, ότι το επάγγελμα της δασκάλας άρχισε να γίνεται όλο και πιο επιθυμητό και ταυτόχρονα να αποτελεί τη μόνη διέξοδο για την εξασφάλιση οικονομικών πόρων και την κοινωνική ανεξαρτησία. Ουσιαστικά η διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί πρωτοφανές συμβάν για την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας, αλλά και την περαιτέρω κοινωνική και οικονομική της ελευθερία.

Οι περισσότερες θεωρίες και πρακτικές που αφορούν την διοίκηση και την οργάνωση βασίζονται σε μελέτες και συμπεριφορές έχοντας στο επίκεντρο τον λευκό, 'Δυτικό' άντρα (Shakeshaft, 1995). Αν αναλογιστούμε λίγο την διάκριση δημόσιου και ιδιωτικού χώρου, και το δίπολο άνδρας-παραγωγή και γυναίκα-κατανάλωση (Βλαχούτσικου, 1991), μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η γυναίκα πραγματοποίησε την μετάβαση από τον ιδιωτικό στο δημόσιο χώρο ως καταναλώτρια, ενώ ο ρόλος του άντρα ταυτίστηκε με την διοίκηση, την διεύθυνση, την παραγωγή και εν τέλει την ηγεσία<sup>11</sup>.

Έτσι λοιπόν, δομούνται πρότυπα ηγεσίας και διοίκησης από μία μόνο πλευρά, εν προκειμένω την ανδρική. Μιλάμε δηλαδή για έναν οφθαλμοφανή ανδροκεντρισμό που δεν λαμβάνει υπόψη άλλες παραμέτρους και επιμένει να βλέπει την θέαση του κόσμου και τη διαμόρφωση της πραγματικότητας μέσα από μία ανδρική-μονοδιάστατη ματιά (Shakeshaft, 1995). Εν συνεχεία, η Kilgour (2015) κάνει λόγο για την δημιουργία και υιοθέτηση περισσότερων θηλυκών μοντέλων διοίκησης. Η ουδετερότητα ως προς το φύλο οδηγεί αναπόφευκτα στην ενίσχυση του ανδροκεντρισμού σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, παρά την έντονη παρουσία του γυναικείου φύλου (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995, σ. 506). Πέρα από την καθυστέρηση των γυναικών στην εκπαίδευση, αλλά και τα εμπόδια που είχαν να αντιμετωπίσουν όταν ήθελαν να

<sup>11</sup> Αξίζει να σημειώσουμε, επίσης, ότι η πρώτη 'παρουσία' της γυναίκας στον δημόσιο χώρο γίνεται μέσα από την κατανάλωση, όπου προκύπτει ως μια επέκταση των οικιακών καθηκόντων της, καθώς η κύρια καταναλωτική δραστηριότητα βασίζεται σε οικογενειακές υποχρεώσεις.

εξελιχθούν, έπρεπε να αντιμετωπίσουν εκπαιδευτικές πολιτικές και μοντέλα ηγεσίας που είχαν διαμορφωθεί στη βάση αντρικών προτύπων –ως ουδέτερα–. Σύμφωνα με τους Mc Tiernan και Flynn, η έλλειψη γυναικών σε θέσεις ηγεσίας και διοίκησης στην εκπαίδευση μπορεί να ειπωθεί ως ένα σύμπτωμα της έμφυλης ανισότητας και ταυτόχρονα ως ένα εμπόδιο για την πρόοδο τους (Kilgour, 2015, p. 13-4). Όπως αναφέρει η Frances Foster, ο πετυχημένος ρόλος του Manager έχει συνδεθεί με τους άνδρες, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνει τη σημασία της χαρτογράφησης των στερεοτυπικών ρόλων των φύλων που λειτουργεί σωρευτικά (Kilgour, 2015). Η σύνδεση του management με το ‘πρότυπο’ μοντέλο ηγεσίας έχει τις απαρχές της στην άνιση πρόσβαση ανδρών και γυναικών στην αγορά εργασίας. Εφόσον η παρουσία των ανδρών εργαζομένων υπήρξε, σε μεγάλη κλίμακα καθοριστική για την δόμηση μοντέλων διοίκησης ακόμη και διευθέτησης επαγγελματικών καθηκόντων, είναι αναμενόμενο να μην ανταποκρίνεται, πολλές φορές στον τρόπο που οι γυναίκες τα προσεγγίζουν. Αυτή η διαφορά τείνει να είναι ακόμη πιο έντονη σε διευθυντικές θέσεις, όπου η παρουσία των γυναικών ακόμη δεν μπόρεσε να εδραιωθεί. Σταδιακά, παρόλο που όλο και περισσότερες γυναίκες τολμούν να ανέλθουν και να αναλάβουν ηγετικές θέσεις, τείνουν να νιώθουν μια ‘αμηχανία’. Η σύνδεση του manager με ανδρικά πρότυπα δεν σχετίζεται μόνο με τα ανδροκεντρικά μοντέλα της διοίκησης, αλλά πολύ περισσότερο, κατά την γνώμη μου, με κοινωνικές αναπαραστάσεις περί management. Οι προσδοκίες των υφιστάμενων από ένα διευθυντή ή έναν manager σχετίζονται με τις προσδοκίες που γεννά το μοντέλο ηγεσίας που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως αποφασιστικότητα, όραμα και ηγετικές ικανότητες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν ηγετικά καθήκοντα δυσφορούν με την άνιση αντιμετώπιση, ακόμη και όταν υιοθετούν ‘ανδρικά’ πρότυπα ηγεσίας. Επιπλέον, εν αντιθέσει με την κριτική που απευθύνεται σε άνδρες, η κριτική που απευθύνεται σε γυναίκες τείνει να εστιάζεται σε άλλες πτυχές π.χ. την προσωπική της ζωή, το ντύσιμο κ.λπ και όχι σε αυτή καθ’ αυτή δουλειά τους. Σ’ αυτή την περίπτωση, ο συχνότερος λόγος κριτικής αφορά στην στάση που έχει απέναντι στην μητρότητα, όπου σε καμία περίπτωση ένας άνδρας συνάδελφος της δεν θα δεχόταν την παραμικρή προτροπή!

#### *Έρευνες και λόγοι υπο-αντιπροσώπευσης γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Εκπαίδευση*

Η εκπαιδευτική ηγεσία μιας Σχολικής Μονάδας απαιτεί γνώσεις management και επιστημονική κατάρτιση, ενώ βασικά όργανα της είναι τα διοικητικά, τα διαχειριστικά και τα υποστηρικτικά (Σαχινίδης, Ματζάνας, Αδάμος, & Κισσούδη, 2013). Ωστόσο, εν αντιθέσει με τον μεγάλο αριθμό γυναικών που διδάσκουν, η εκπαιδευτική ηγεσία τείνει να ασκείται από τους άνδρες. Σε έρευνα που διεξήχθη του 1990-91, όπως αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (1997), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επί του συνόλου των εκπαιδευτικών αποτελούσαν το 59% στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ μόλις το 16% είχε αναλάβει διευθυντικές θέσεις. Σε μια ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε η Γαϊτανίδου, Διευθύντρια του 4ου Δημοτικού Σχολείου της Καβάλας με 93 διευθυντές και εκπαιδευτικούς, ο πρώτος λόγος υπο-αντιπροσώπευσης των γυναικών εκπαιδευτικών σε θέσεις ηγεσίας αφορούσε στις οικογενειακές υποχρεώσεις και ευθύνες (Γαϊτανίδου, 2014). Οι ‘υποχρεώσεις του οίκου’ και η μητρότητα αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Παρόλο που το φορτίο είναι βαρύ, αν κάποιες γυναίκες κατορθώσουν να αντιμετωπίσουν αυτή την δυσκολία θα έρθουν αντιμέτωπες με άλλα ζητήματα. Ακόμη και σήμερα, οι εργοδότες τείνουν να απολύουν ή να μην προσλαμβάνουν γυναίκες εγκύους, πρακτική που δείχνει ότι δεν υπάρχει κανένας σεβασμός στην επαγγελματική ζωή της γυναίκας και τα όρια μεταξύ προσωπικών και επαγγελματικών παύουν να υφίσταται. Εν συνεχεία, ο δεύτερος λόγος στην έρευνα της Γαϊτανίδου (2014) αφορούσε στην προτίμηση της διδασκαλίας παρά της ανάλιψης

διοικητικών καθηκόντων, ενώ ο τρίτος λόγος αφορούσε στην έλλειψη φιλοδοξιών των γυναικών να αναλάβουν θέσεις ευθύνης. Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι, παρόλο που η εισαγωγή των γυναικών στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση υπερτερεί, η ανάληψη περισσότερων καθηκόντων δηλαδή η συνέχιση των σπουδών σε μεταπτυχιακό επίπεδο, είτε με Master είτε με PhD εξακολουθεί να υιοθετείται από άνδρες φοιτητές. Αυτή η ενδεικτική εικόνα, ουσιαστικά αναπαράγει τον τρόπο που κατανέμονται και τα καθήκοντα σε οποιαδήποτε δουλειά. Μήπως η υπο-αντιπροσώπηση των γυναικών σχετίζεται με τον ρόλο που ορίζει η κοινωνία ότι τους αρμόζει και όχι με έλλειψη φιλοδοξιών;

#### *Φεμινιστικές προσεγγίσεις για το μοντέλο ηγεσίας στην εκπαίδευση*

Σύμφωνα με τις Parker και Fagenson υπάρχουν τρεις φεμινιστικές προσεγγίσεις οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί για να μελετήσουν και να ερμηνεύσουν τις αιτίες από τις οποίες πηγάζουν τα εμπόδια στην επιλογή και την εξέλιξη των γυναικών στη διοίκηση. Η πρώτη χαρακτηρίζεται με επίκεντρο στο φύλο, η δεύτερη δίνει έμφαση στη δομή των οργανώσεων και η τρίτη συσχετίζει τις δύο προηγούμενες συνιστώσες (Γαϊτανίδου, 2014). Οι φεμινιστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης όχι μόνο ως θεωρητικό πεδίο, αλλά ακόμα και ως εννοιολογική κατασκευή κυριαρχείται από τους άντρες (Γιαννακοπούλου, 2009, σ. 81). Αυτό που η Blackmore και άλλες θεωρητικοί υποστηρίζουν είναι η ανάγκη ενός νέου ορισμού της έννοιας της διεύθυνσης (leadership), ο οποίος θα είναι περιεκτικός πολλαπλών οπτικών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων οι οποίες βασίζονται στο φύλο και τη σεξουαλικότητα (Γιαννακοπούλου, 2009, σ. 82). Διακτά τις θεωρίες αυτές, οι άνδρες κυριαρχούν γιατί είναι καταλληλότερα προετοιμασμένοι και ασκούν καλύτερα τις απαιτούμενες δραστηριότητες σε μια διοικητική και λειτουργική δομή, η οποία έχει παραδοσιακά συγκροτηθεί με βάση ανδρικά πρότυπα (Γιαννακοπούλου, 2009, σ. 82). Το κοινό συμπέρασμα διαφόρων ερευνών είναι ότι οι εμφανιζόμενες ως διαφορές ως προς την επιλογή οφείλονται σε διαφορές ευκαιριών, συγκυριών, εκπαιδευτικών συστημάτων, συστημάτων επιλογής καθώς και σε διαφορές που εντοπίζονται στη δυναμική της οργάνωσης των σχολικών θεσμών (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1995, σ. 495). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό τονίζουν τον ανδροκεντρικό και μονοδιάστατο χαρακτήρα του μοντέλου ηγεσίας, χωρίς όμως να εμβαθύνουν περισσότερο στην ανάπτυξη νέων μοντέλων που δεν θα είναι έμφυλα προσδιορισμένα και περιοριστικά. Οι επερχόμενες έρευνες οφείλουν να εστιάσουν σε νέες πρακτικές, οι οποίες θα ευοδώσουν, εφόσον υπάρξει ένα γενικότερος προβληματισμός σε θέματα φύλου αλλά και των υφιστάμενων κοινωνικών προσδοκιών, καθώς δεν είναι μόνο ο τρόπος διάρθρωσης των ‘ανδροκρατικών’ μοντέλων management που επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των φύλων, αλλά και η ίδια η κοινωνία.

#### *Ερευνητικά ερωτήματα*

Ο στόχος της εν λόγω έρευνας έγκειται στο να διερευνήσει το φαινόμενο της άνιση κατανομής θέσεων εργασίας στην Εκπαιδευτική ηγεσία και πολιτική και να προτείνει νέες πρακτικές που μπορούν να ενημερώσουν κατάλληλα τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τις γυναίκες. Βασική συνιστώσα της έρευνας αποτελεί η ανακάλυψη και η συζήτηση ‘Λόγων’, που δρουν από τα κάτω και ορίζουν την περιχαράκωση των ορίων τόσο της συμπεριφοράς, όσο και της επαγγελματικής επιλογής.

Τα ερωτήματα/προβληματισμοί που τίθενται λοιπόν, είναι τα εξής:

- (1) πως αναπαράγεται ο έμφυλος καταμερισμός στην διοίκηση της εκπαίδευσης;
- (2) ποιοι παράγοντες συνδράμουν στην διαιώνιση αυτού του φαύλου κύκλου ανισότητας ευκαιριών ανέλιξης και προόδου;
- (3) πως συνδέεται η μητρότητα με την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών;
- (4) ποια είναι τα μέσα που μπορούν να αμβλύνουν την εν λόγω κατάσταση;
- (5) νέες πρακτικές άμβλυνσης της ανισότητας

Όπως καταλήγει, λοιπόν και η Hall (1995, p. 156) είναι ανάγκη να επανα-ορίσουμε το management στην εκπαίδευση, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες και να σκεφτούμε ότι εμείς διαμορφώνουμε την ζωή μας και να συνεισφέρουμε ως δάσκαλοι, ερευνητές, συγγραφείς και managers.

«Η ένταξη της διάστασης του φύλου (gender mainstreaming) σε όλες τις πολιτικές αναγνωρίζεται ως μία από τα σημαντικότερες στρατηγικές, καθώς και ως απαραίτητο εργαλείο για την επίτευξη της ισότητας των φύλων σε όλους τους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Ο συνδυασμός του gender mainstreaming με τις θετικές δράσεις συμβάλλει στην ουσιαστική ισότητα των φύλων σε όλα τα επίπεδα. Η ένταξη της διάστασης του φύλου στη δημόσια διοίκηση, με την εμπλοκή όλων των δημόσιων φορέων και ιεραρχικών βαθμίδων, μπορεί να αναβαθμίσει τις υπηρεσίες που απευθύνονται στον πολίτη και να τις προσανατολίσει ισότιμα προς τους άντρες και τις γυναίκες» (Γενική Γραμματεία Ισότητας των φύλων, 2010, σ. 19). Σαφώς και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που αφορούν την εκπαιδευτική ηγεσία πηγάζουν από μια ευρύτερη περιοριστική σύνδεση επαγγελματών και φύλου, όσο και μία ιεραρχική προσέγγιση που τείνει να υπονομεύει ακόμη περισσότερο την κατάσταση.

Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση συνδέεται με την εξέλιξη και αν θέλουμε να εξελιχθούμε είτε σε επίπεδο διοίκησης είτε σε επίπεδο διδασκαλίας, οφείλουμε να εμπλουτίσουμε τις εκάστοτε θέσεις εργασίας με νέες οπτικές, νέα μοντέλα διδασκαλίας και ηγεσίας, αμφισβητώντας υφιστάμενα, παγιωμένα, δυσλειτουργικά και περιοριστικά μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής.

#### *Σχεδιασμός Ερευνητικής Μεθοδολογίας*

Αρχικά ως επιστημονική έρευνα ορίζουμε τη σκόπιμη και συστηματική διαδικασία, η οποία ακολουθείται για τη διερεύνηση ενός θέματος /προβλήματος, με σκοπό τη συλλογή ελεγχόμενων δεδομένων, τα οποία μπορούν να αναλυθούν και να μελετηθούν συστηματικά, έτσι ώστε να επιτρέπουν την ανάπτυξη αρχών, θεωριών, προγραμμάτων ή να καταγράφουν καταστάσεις και να προάγουν έτσι την επιστημονική γνώση (Αθανασίου, 2000, σ. 15). Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή πρωτογενούς έρευνας έρχεται να αναδείξει τις απόψεις νέων γυναικών εκπαιδευτικών και κατά πόσο έχουν επηρεαστεί από έμφυλους λόγους, αν τους έχουν εντοπίσει και αν σκοπεύουν να τους μετασηματίσουν μέσω των δικών τους επαγγελματικών επιλογών.

Ο σκοπός της εν λόγω έρευνας συνίσταται στην διερεύνηση του έμφυλου καταμερισμού στην διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κάποια βασικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων είναι τα εξής:

- (1) ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι της υποαντιπροσώπησης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις;

- (2) αν θα μπορούσαν οι γυναίκες να ανταποκριθούν σε ηγετικές/διευθυντικές θέσεις
- (3) πόσο και πως επηρεάζει η προσωπική ζωή τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών
- (4) ποιος είναι ο ρόλος της μητρότητας σε σχέση με τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών
- (5) για ποιο λόγο επιλέγονται συνήθως άνδρες για την διαχείριση ηγετικών/διευθυντικών καθηκόντων
- (6) αν πιστεύετε ότι η απουσία των γυναικών από διευθυντικές θέσεις οφείλεται στην έλλειψη προσόντων

Η μέθοδος που θα ακολουθήσουμε για να διερευνήσουμε την σχέση του φύλου με την ανάληψη διοικητικών-διευθυντικών καθηκόντων στην εκπαίδευση της Πρωτοβάθμιας είναι η ποιοτική, καθώς αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να κατανοήσουμε τους λόγους υποαντιπροσώπευσης και να αναλύσουμε σε βάθος το υπό εξέταση φαινόμενο. Οι συνεντεύξεις θα αποτελέσουν το εργαλείο ποιοτικής έρευνας που θα αξιοποιήσουμε. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας τα υποκείμενα θα είναι μόλις δύο, καθώς δεν μας ενδιαφέρει η ποσοτική προσέγγιση του θέματος, αλλά η σε βάθος ανάλυση κάποιων απόψεων και αντιλήψεων που φαίνεται να επηρεάζουν τις επιλογές των ατόμων. Τα υποκείμενα έρευνας που θα επιλεγθούν για τις δύο συνεντεύξεις είναι γυναίκες, ηλικίας 23 και 24 αντίστοιχα, όπου διαμένουν μόνιμα στη Θεσσαλονίκη, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν σπουδάσει σε παιδαγωγικές σχολές (ΑΕΙ) και συνεχίζουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο στο ίδιο αντικείμενο. Ο λόγος που επιλέγονται γυναίκες σχετίζεται με την ανάγκη να διερευνήσουμε την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους επιλογή, αλλά και το πώς σκοπεύουν να εξελιχθούν και αν θα αναλάμβαναν και οι ίδιες διευθυντικά καθήκοντα. Επιπλέον, επιλέγονται νέες εκπαιδευτικοί για να δούμε ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι αναπαραστάσεις που φέρουν μικρότερα σε ηλικία άτομα, έτσι ώστε να δούμε αν υπάρχει η δυνατότητα μετατόπισης ή επαναπροσδιορισμού στερεοτυπικών αντιλήψεων και απόψεων.

Στο πλαίσιο της εργασίας, θα ακολουθήσουμε την συστηματική δειγματοληψία, όπου τα υποκείμενα έρευνας επιλέχτηκαν, από ένα κατάλογο φοιτητών που παρακολουθούν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα παιδαγωγικής κατεύθυνσης, ενώ οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε εξωτερικό χώρο, όπου οι συνθήκες επέτρεψαν την ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

### **Ανάλυση δεδομένων**

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν κατά την διάρκεια διεξαγωγής της εν λόγω έρευνας είναι απόρροια της βιβλιογραφίας και των κεντρικών θεμάτων που θέτει σε διερεύνηση και αναστοχασμό. Ξεκινώντας τη συνέντευξη θελήσαμε να αναρωτηθούμε αν θα μπορούσαν οι ερωτώμενοι να σκεφτούν αν μπορούν οι γυναίκες να ανταποκριθούν σε θέματα διοίκησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Τόσο η Μαρίνα (24 ετών) όσο και Όλγα (23ετών) υποστήριξαν στην συνέντευξη που πραγματοποιήσαμε ότι οι γυναίκες μπορούν να ανταποκριθούν σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. Η Όλγα ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Προσωπικά γνωρίζω γυναίκες που ήταν διευθύντριες σε σχολεία, που είχαν θέση συμβούλων και...καλή ώρα η Γιαννάκου... ήταν γυναίκα...τόρα το πόσο τα κατάφερε είναι ένα άλλο ερώτημα! Γενικότερα, πιστεύω ότι έχουν δυνατότητες και μπορούν να τα καταφέρουν και πολύ ικανοποιητικά».

Ένα άλλο σημαντικό ερώτημα είναι πως και κατά πόσο επηρεάζει η προσωπική την επαγγελματική ζωή. Τόσο η Μαρίνα όσο και η Όλγα υποστήριξαν ότι η προσωπική ζωή

επιηρεάζει την επαγγελματική είτε λόγω της οικογένειας είτε λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων (νοικοκυριό). Για την Μαρίνα όλα είναι θέμα προτεραιότητα καθώς αναφέρει σχετικά:

«Έναι ( ) η επαγγελματική ζωή δεν επιηρεάζεται από την προσωπική; Είμαι ανύπαντρη, έχω τον χρόνο να μελετήσω, να διαβάσω (.) να πάω σε συνέδριο ( ) αν είχα δύο παιδιά κάτι θα πήγαινε πίσω (.) πιστεύω (.) ή μπορεί να είχα κουράγιο να τα έκανα όλα μαζί (.) είναι θέμα προτεραιοτήτων».

Στο πλαίσιο αυτό, η ανέλιξη στην επαγγελματική ζωή εξαρτάται άμεσα από την προσωπική της ζωή όπως ο γάμος και η δημιουργία οικογένειας. Ωστόσο, η ευθύνη της μη ανέλιξης οφείλεται, σύμφωνα με την Μαρίνα, στις προτεραιότητες που έχει η κάθε γυναίκα ανάλογα με την περίοδο της ζωής της. Στο ίδιο επίπεδο, η Όλγα σχολιάζει:

« ( ) γενικά πιστεύω επιηρεάζει αρκετά αν λάβουμε υπόψη μας ότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες να έχουν οικογένεια, να έχουν δηλαδή και παιδιά ( ) καλή ώρα ακούγεται ένα από πίσω που τσιρίζει ((γέλια))»

Ωστόσο, η Όλγα μεταθέτει τις ευθύνες όχι μόνο στον έγγαμο βίο και τα παιδιά, αλλά και στο νοικοκυριό που η ίδια το ταυτίζει με την γυναίκα, αν και συνεχίζει με μία κριτική επί αυτού λέγοντας ότι οι υποχρεώσεις του νοικοκυριού θα πρέπει να διαμοιράζονται ανάμεσα στους συζύγους. Η Όλγα παραθέτει την οικιακή εργασία των γυναικών ως ένα λόγο, ο οποίος δρα ανασταλτικά για τις επαγγελματικές υποχρεώσεις της γυναίκας. Η οικιακή εργασία ή αλλιώς η ‘υπεραξία’ κατά Μαρξ συνίσταται στην διευθέτηση των οικιακών καθηκόντων μόνο από την ίδια., συνιστώσα που στον ελλαδικό χώρο αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο για τις άτυπες υποχρεώσεις της Ελληνίδας μητέρας και συζύγου. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Βρισκόμαστε σε μία κοινωνία (.) στην ελληνική (.) όπου σε γενικές γραμμές και κατά βάση τις γενικές ευθύνες του νοικοκυριού τις έχει η γυναίκα. Αν και τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αλλάζει αυτό και βλέπουμε τους άντρες να συμμετέχουν εξίσου.»

«Αλλά, αν υποθέσουμε ότι μιλάμε για μια θέση διοικητική (.) διευθυντική που απαιτεί επιπλέον απαιτήσεις, χρόνο, οργάνωση ( ) μια γυναίκα που έχει παιδιά, περισσότερο μικρά ( ) στο σπίτι και έχει να επωμιστεί κιόλας τις ανάγκες του νοικοκυριού ίσως να δυσκολεύεται κατά κάποιο τρόπο να ( ) η οικογένεια βάζει εμπόδια σε μία τέτοια εξέλιξη (.)επαγγελματική. Αν συμμετείχε ο σύζυγος τα πράγματα θα ήταν λίγο πιο ιδανικά».

Μπορούμε να δούμε ακόμη και ανάμεσα σε δύο άτομα πως διαφοροποιείται η σχέση των γυναικών με την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή. Για την Μαρίνα θεωρείται θέμα προτεραιοτήτων και θεωρείται μία φυσική διαδικασία όπου η γυναίκα επιλέγει συνειδητά που θα μεταθέσει την προσοχή της, ενώ για την Όλγα απαιτείται ένας επαναπροσδιορισμός του καταμερισμού των εργασιών του νοικοκυριού με τον άντρα, ώστε η γυναίκα να μπορέσει να διευθετήσει επαγγελματικές υποχρεώσεις και να αναλάβει και νέες ευθύνες στην δουλειά.

Μία άλλη ερώτηση που τέθηκε αφορά στον ρόλο της μητρότητας στην επαγγελματική ζωή των γυναικών, συνιστώσα που όπως έχουμε δει και από την βιβλιογραφία επιηρεάζει τις επαγγελματικές επιδιώξεις και αποφάσεις των γυναικών. Και πάλι υπάρχει διάσταση απόψεων ανάμεσα στις δύο ερωτώμενες, καθώς η Μαρίνα δίνει έμφαση στον ρόλο της μητρότητας ως προϋπόθεση ολοκλήρωσης της γυναίκας ενώ η Όλγα αναδεικνύει τις δυσκολίες που μία γυναίκα καλείται να αντιμετωπίσει έχοντας να συνδυάσει την μητρότητα με τις επαγγελματικές της επιλογές. Όπως αναφέρει η Όλγα:

«Πολλές φορές οι γυναίκες προσπαθούν να συνδυάσουν την επαγγελματική ζωή με την οικογενειακή, γι' αυτό διαλέγουν επαγγέλματα τα οποία τους δίνουν την δυνατότητα ίσως να μην δουλεύουν πολλές ώρες ( ) καλή ώρα το κλασικό είναι που λένε όλοι (.) 'για δεξ την έγινε δασκάλα ή νηπιαγωγός' ( ) που λένε ότι είναι το κατάλληλο επάγγελμα για μια γυναίκα. ...δεν βλέπουμε διευθύνων ( ) πως είναι στο θηλυκό; ( ) η διευθύνων σύμβουλος; (.) ναι ( ) γυναίκα και να έχει και οικογένεια και παιδιά. Δηλαδή σε αρκετά υψηλά διοικητικές θέσεις ( ) συνήθως καταλαμβάνονται από γυναίκες, οι οποίες ΟΜΩΣ είναι ανύπαντρες ή δεν έχουν παιδιά, γιατί απαιτούνται αρμοδιότητες και ευθύνες, πολλές φορές και ταξίδια (.) τα οποία δεν μπορείς να κάνεις όταν στο σπίτι έχεις ένα μικρό 3χρονο ας πούμε!»

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στο μυαλό της Όλγας η θέση του διευθυντή έχει ταυτιστεί με το αντρικό πρότυπο που δεν μπορεί να σκεφτεί την γυναίκα στην θέση αυτή λέγοντας 'πως είναι στο θηλυκό;'. Επιπλέον, θεωρεί ότι μία γυναίκα μπορεί να αναλάβει υψηλότερες διοικητικές θέσεις μόνο εφόσον δεν έχει σύζυγο ή παιδί, καθώς αναφέρει ότι οι προϋποθέσεις για την ανάληψη ανώτατων διοικητικών θέσεων απαιτούν χρόνο και επιπρόσθετες ευθύνες και υποχρεώσεις. Από την άλλη πλευρά, η Μαρίνα υποστηρίζει ότι 'για μένα το γεγονός ότι θα γίνω μητέρα ή θα αφήσω τις ηγετικές μου τάσεις για να ικανοποιήσω ένα άλλο αίσθημα ((αυτό της μητρότητας)) που θέλω δεν νομίζω ότι με πάει πίσω (.) προσωπικά'. Το θέμα, ωστόσο δεν είναι αυτό, αλλά το να μπορεί η γυναίκα να κάνει τις επιλογές της χωρίς να νιώθει ότι παραμελεί τις υποχρεώσεις που υποτίθεται έχει, κάτι που δείχνει σ' αυτά που περιγράφει η Όλγα τονίζοντας ότι για να αναλάβει κάποιος μια διοικητική θέση πρέπει να επωμισθεί ευθύνες που δεν μπορούν να συνδυαστούν με οικογενειακές υποχρεώσεις.

Σχετικά με το επόμενο ερώτημα το οποίο έχει διερευνηθεί στη βιβλιογραφία και αποτελεί ένα στερεότυπο για την οργάνωση των καθηκόντων αντρών και γυναικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης σχετίζεται με το αν οι γυναίκες μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στη διδασκαλία παρά στην διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Τόσο η Μαρίνα όσο και η Όλγα υποστήριξαν ότι οι γυναίκες μπορούν να ανταποκριθούν σε θέματα διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα όμως η Όλγα αναφέρει χαρακτηριστικά:

«(.) Μμμ καλή ερώτηση ( )! Εγώ προσωπικά, ως Όλγα δεν έχω δεδομένα και από τους δύο κλάδους, δηλαδή έχουμε δεδομένα για το πώς τα καταφέρνουν οι γυναίκες στη διδασκαλία ( ) ας πούμε (.) έρευνες και εμπειρία χρόνων, αλλά δεν έχουμε την αντίστοιχη εμπειρία για το πώς τα καταφέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση. Διάφορα παραδείγματα γυναικών που υπήρξαν (.) έτσι υψηλά (.) στη διοίκηση ( ) δεν είναι ιδιαίτερα θεμιτά. Δηλαδή τι να πω; Μέρκελ; Εντάξει δεν είναι στην εκπαίδευση ( ) έχει μια σκληρότητα νομίζω που δεν θα τη περιμέναμε από γυναίκα ( ) επειδή είναι γυναίκα! ...φτιάξαμε ένα πρότυπο για τη γυναίκα που είναι πιο μαλακό, όχι τόσο αυστηρό (.) πιστεύουμε ότι όλες κυμαίνονται εκεί πέρα... Ίσως αυτή η στάση της κοινωνίας να ωθεί τις γυναίκες να συμπεριφέρονται με περισσότερη σκληρότητα γιατί ξέρουν ότι αν δεν αποκτήσουν ένα (.) αυστηρό στυλ, ένα αυταρχικό στυλ δεν θα τις ακούσουν, δεν θα τις υπακούσουν οι άνδρες( ) θα πουν 'ποια είναι αυτή η γυναικούλα που ήρθε να κάνει κουμάντο σε μένα'. Για να μπορέσει να επιβληθεί η γυναίκα – άλλων– θα πρέπει να γίνει σκύλα, αλλιώς δεν ΠΡΟΚΕΙΤΑΙ να την δεχτούν ποτέ. Για να έρθει μια γυναίκα να μπει μπροστά από μένα σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι πολύ πιο σκληρή, πολύ πιο αυταρχική, πολύ πιο σκύλα για να την υπακούσω κιόλας».

Η Όλγα χαρακτηρίζοντας την γυναίκα που είναι αυστηρή ως *σκύλα*, μας υπενθυμίζει τα εμπόδια που συναντάνε οι γυναίκες σε 'ανδροκρατούμενες' θέσεις εργασίας, όπως οι διευθυντικές θέσεις,

που από την μία πρέπει να υιοθετήσουν ένα αυστηρό πρότυπο διοίκησης και από την άλλη δεν πρέπει να το υιοθετήσουν για να μην χάσουν την ‘θηλυκότητα’ τους. Στο πλαίσιο αυτό, κατακρίνει την αυστηρότητα των γυναικών λέγοντας ότι δεν περιμένει η κοινωνία και η ίδια προφανώς από μία γυναίκα να γίνει τόσο σκληρή (όσο ένας άνδρας), ότι είναι ένα χαρακτηριστικό που δεν εμπίπτει στον χαρακτήρα της και της ιδιοσυγκρασία της λέγοντας ότι *έχει μια σκληρότητα νομίζω που δεν θα τη περιμέναμε από γυναίκα επειδή είναι γυναίκα.*

Έπειτα οι ερωτήσεις έγιναν ποιο συγκεκριμένες θέλοντας να διερευνήσουμε το φύλο των εκπαιδευτικών που αναλάμβαναν τις μικρότερες και τις μεγαλύτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε σχέση με τις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, η Μαρίνα αναφέρει ότι:

« Η γυναίκα (.) ε για να κάνει πιο πολύ και τη μαμά ( ) υπήρχε η άποψη και εγώ εν μέρει ίσως το πιστεύω ότι θέλουν ένα μητρικό πρότυπο ( ) μπορούν πιο εύκολα να την προσεγγίσουν και να την εμπιστευτούν από έναν άνδρα.»

Ενώ η Όλγα αναφέρει χαρακτηριστικά:

« ...τα παιδιά είναι πιο μικρά και μπορούν να τα χειριστούν πιο εύκολα, τους βγαίνει το μητρικό ένστικτο το μικρούλι, το γλυκό μπορεί να τους βγαίνει ότι είναι ( ) σαν δεύτερες μητέρες, τα πρωτάκια είναι πιο ζουζούνια».

Σχετικά όμως με τις μεγαλύτερες τάξεις και οι δύο υποστηρίζουν ότι τις αναλαμβάνουν άντρες επειδή μπορούν να επιβάλλουν πιο εύκολα την πειθαρχία και όπως αναφέρει η Όλγα *αν έχεις δάσκαλο θα κάθεται λίγο σουζα.* Παρατηρείται και πάλι μια διάκριση ως προς τα χαρακτηριστικά που φέρουν άνδρες και γυναίκες στο πλαίσιο της διδασκαλίας, όπου οι άντρες αναλαμβάνουν μεγαλύτερες τάξεις επειδή είναι πιο αυστηροί και επιβάλλουν την πειθαρχία, ενώ οι γυναίκες είναι πιο τρυφερές και αναλαμβάνουν μικρότερες τάξεις γιατί τους βγαίνει ένα μητρικό ένστικτο *(τα πρωτάκια είναι πιο ζουζούνια)*. Ωστόσο, η συμπεριφορά τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τις προσδοκίες που έχει η ευρύτερη κοινωνία π.χ. το γεγονός ότι μία γυναίκα είναι αυστηρή φαίνεται άσχημο ακόμη και στις ίδιες γυναίκες που έχουν άλλες προσδοκίες από την ιδιοσυγκρασία μιας γυναίκας *(η δασκάλα της τετάρτης ήταν πολύ πιο αυστηρή από της πρώτης και δεν ήθελα να συνεργαστώ μ’ αυτή στην πρακτική μου Βλ. Όλγα)*.

Εν κατακλείδι, οι τελευταίες ερωτήσεις της συνέντευξης συνοψίζονται στους λόγους που μια γυναίκα δεν αναλαμβάνει μία διευθυντική θέση. Θελήσαμε να μάθουμε αν αυτό οφείλεται σε έλλειψη προσόντων ή φιλοδοξιών. Σε σχέση με την έλλειψη ή μη προσόντων η Μαρίνα αναφέρει:

«Όχι φυσικά, δεν μπορεί να είναι η έλλειψη προσόντων, για μένα μεγάλο ρόλο παίζει ότι πρέπει να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην οικογένεια (.) εγώ θα άφηνα την εξέλιξη μου πίσω για να κάνω οικογένεια ( ) ξέρω ότι θα χτυπήσει πίσω στη μοριοδότηση (.) άρα είναι επιλογή μετά. Δεν πιστεύω ότι μπορείς ταυτόχρονα όλα να τα τερματίσεις (να τα καταφέρεις)».

Ενώ η Όλγα σε σχέση με τις φιλοδοξίες και την ανάληψη διευθυντικών θέσεων από γυναίκες αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Μμμ ( ) αχ αυτό τώρα ( ) θα έλεγα πως ναι ( ) πω ρε δύσκολη λέξη! ((γέλια αμηχανίας)) Οι φιλοδοξίες νομίζω σχετίζονται με την γενικότερη κοινωνία ( ) δηλαδή φαντάζομαι ότι ο κοινωνικός κύκλος μιας γυναίκας θα της έλεγε τώρα που πας να μπλέξεις με κάτι τέτοιο με τόσες ευθύνες και υποχρεώσεις; Μισθολογικά ( ) δεν πιστεύω ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά.



Πραγματικά δεν ξέρω πώς να σου απαντήσω σ' αυτή την ερώτηση ( ) έχω (.) σκαλώσει ((γέλια αμηχανίας)). Νομίζω το αν θα σε ενθαρρύνουν ή όχι έχει να κάνει πολύ και με την οικογένεια, αν έχεις οικογένεια...αν μιλούσα για ανύπαντρες δεν θα υπήρχε πρόβλημα».

Βλέπουμε τόσο από την Μαρίνα όσο και από την Όλγα ότι ο παράγοντας της οικογένειας δρα ανασταλτικά τόσο για την Μαρίνα όπου θεωρείται επιλογή και λογική συνέπεια στη ζωή της γυναίκας, όσο και για την Όλγα όπου θεωρείται απόρροια των υποχρεώσεων που συνεπάγεται μία θέση ευθύνης και λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων δεν θα αναλάμβανε την ευθύνη.

### Επίλογος –Προβληματισμοί

Ο στόχος αυτής της έρευνας ήταν να διερευνήσει σε βάθος κάποιες απόψεις για τον καταμερισμό εργασίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης με βάση το φύλο από εκπαιδευτικούς μικρότερων ηλικιών. Θέλαμε να δούμε αν οι νεότερες γυναίκες φέρουν κάποια στερεότυπα για τις επαγγελματικές τους επιλογές, γεγονός που δείχνει πως μπορεί να δράσουν και οι ίδιες μελλοντικά, όχι με βάση τις δικές τους ανάγκες αλλά με κοινωνικές επιταγές περί ολοκλήρωσης και ευθύνης. Η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου για να δούμε αν μπορούν οι παγιωμένες αντιλήψεις να επαναπροσδιοριστούν, ώστε να αλλάξει το επαγγελματικό μέλλον των γυναικών.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

#### Ελληνόγλωσσες

- Αντωνοπούλου Χ. (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των δύο φύλων*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Βασιλού-Παπαγεωργίου Β. (1995) 'Εκπαίδευση και φύλο: η διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης' Στο *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Α. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης (επιμ), Αθήνα: Σείριος
- Βλαχούτσικου Χ. (1991) ' Να χαρώ κι' εγώ το σπίτι μου και το κλειδί απ' τα μέσα. Γυναίκες και κατανάλωση σ' ένα χωριό της Βοιωτίας' Στο *Σύγχρονα Θέματα*, 45.
- Γαϊτανίδου Α. (2014) *Υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Vipapharm, ISSN 2241-4665, Ανακτήθηκε από <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/gaitanidou-athanasia/gaitanidou-athanasia-underrepresentation-of-women-in-the-administration-of-elementary-education.htm>
- Γενική Γραμματεία Ισότητας των φύλων 7<sup>η</sup> Εθνική Περιοδική Έκθεση της Ελλάδας (2005-2008) προς την Επιτροπή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) για την εξάλειψη των Διακρίσεων κατά των γυναικών (CEDAW) (2010), Ανακτήθηκε από <http://www.isotita.gr/index.php/docs/c157/>
- Γιαννακοπούλου Ε. (2009) Έμφυλες ταυτότητες και διοίκηση της εκπαίδευσης' Στο *Κριτική, Επιστήμη και Εκπαίδευση*, 9, 77-87, Ανακτήθηκε από [http://kritiki.hpdst.gr/sites/kritiki.hpdst.gr/files/articles/kritiki\\_077-088.pdf](http://kritiki.hpdst.gr/sites/kritiki.hpdst.gr/files/articles/kritiki_077-088.pdf)
- Γκασούκα Μ. (2013) *Γυναίκες και εκπαίδευση: μια σύντομη ιστορική αναδρομή*, Ανακτήθηκε από <https://fylosykis.gr/2013/09//γυναίκες-και-εκπαίδευση-μια-σύντομη-υ/>
- Παπαταζιάρης Ε., Παραδέλλης Θ (2006) *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σαχινίδης Σ., Ματζάνας Μ., Αδάμος Ε. Κισσούδη Ε. (2013) *Σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία: θεωρητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διοίκησης*, Vipapharm, ISSN 2241-4665, Ανακτήθηκε από <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/sachinidis-matzanas-adamos-kissoudi/sachinidis-matzanas-adamos-kissoudi-modern-educational-leadership.htm>
- Φουρναράκη Ε. (1987) *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών (1830-1910)*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.

Φραγκουδάκη Α. (1985) *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση.

Χατζηπαναγιώτου Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του φύλου. Στο Δεληγιάννη Β., Ζιώγου Σ. *Φύλο και σχολική τάξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Nordell J. (2014) *Γιατί δεν προχωρούν οι γυναίκες στην εργασία: ρώτα ένα διεμφυλικό άτομο*, Ανακτήθηκε από <https://fylosykis.gr/2014/09/γιατί-δεν-προχωρούν-οι-γυναίκες-στην-ε/>

#### **Ξενόγλωσσες**

Hall V.(1995) ‘Gender and Education Management: Duel or Dialogue’ In *School Leadership-Beyond Education Management: an essay in Policy Scholarship*, London: The Falmer Press.

Kilgour M. (2015) ‘Gender inequality in management education’: past, present, future’ In *Integrating gender equality into Business and Management education*, P. Flynn, K. Haynest & M. Kilgour, UK: Greenleaf, 10-25.

Shakeshaft C. (1995) ‘A cup half full: A Gender Critique of the Knowledge Base in Educational Administration’ In *The Knowledge Base in Educational Administration*, R. Donmoyer, M. Imber & J. Scheurich, New York: State University of New York Press.

## Η άσκηση της ηγεσίας και η αξίωση της ηθικής εκπαίδευσης

**Βασιλική Καραβάκου  
Ελένη Μαυρίδου**

### Περίληψη

Περιγραφή του προβλήματος και σκοπός της εργασίας: Η σύγχρονη κοινωνία βάλλεται από εντάσεις, αντιφάσεις και δυσχέρειες θέτοντας δισεπίλυτες πρακτικές προκλήσεις. Η ανάγκη ανταπόκρισης σε αυτές καλεί τον σύγχρονο άνθρωπο να ισορροπήσει μεταξύ αμφίσημων ή απροσδιόριστων ηθικών εννοιών και δυσδιάκριτων ηθικών ορίων και να διαμορφώσει ένα προσωπικό σύστημα αξιών, ικανό να εναρμονιστεί με ένα (συχνά) πολυπολιτισμικό σύστημα αξιών, ιδανικών και προτύπων. Μέσα στο πλαίσιο αυτού του ευρύτερου κοινωνικού μετασχηματισμού, επιτακτική εμφανίζεται η ανάγκη (ανα-)προσδιορισμού του περιεχομένου των παραδοσιακών εννοιολογήσεων της ηθικής καθώς επίσης και η πρόσληψη της ηθικής και η αξιοποίηση αυτής από τον θεσμό της εκπαίδευσης σε διάφορες εκφάνσεις, δομές και βαθμίδες της. Στο πλαίσιο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης, πολυπολιτισμικής κοινότητας ανθρώπων, ο προσδιορισμός του ρόλου και (ει δυνατόν) του περιεχομένου της ηθικής εκπαίδευσης αποτελεί, ίσως, τη σημαντικότερη πρόκληση, καθώς αξιακά συστήματα του παρελθόντος αποδομούνται, προκειμένου να διαμορφωθούν νέα που αποφεύγουν επιτυχώς τις καταστρεπτικές εκδοχές του ηθικού σχετικισμού και στοχεύουν στην καθολική αποδοχή του περιεχομένου τους ή, τουλάχιστον, στην καθολικευσιμότητα αυτού.

Η εκπαίδευση αξιοποιείται εργαλειακά από τις διάφορες μορφές και τους μηχανισμούς άσκησης της σύγχρονης εξουσίας τόσο για τη διατήρηση όσο και για τον μετασχηματισμό των αξιών, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές και φυσικά τις οικονομικές και εργασιακές ανάγκες και συνθήκες. Εύλογα οφείλουμε, λοιπόν, να αναρωτηθούμε: Συμβάλλει η εκπαίδευση στον μετασχηματισμό της κοινωνίας; Υπάρχει διαμορφωμένο πλαίσιο ηθικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Ποιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε αυτήν τη μετασχηματιστική διεργασία με (ενδεχομένως απρόβλεπτες) κοινωνικές προεκτάσεις; Αποτελεί ο/η εκπαιδευτικός ένα πειθήνιο όργανο στις παρεμβάσεις της εξουσίας ή εμπεριέχεται (εξ ορισμού) στον ρόλο του ένα δυναμικό πρόταγμα άσκησης της ηγεσίας, ικανής να απεγκλωβίσει το εκπαιδευτικό έργο από τον υπάρχοντα συγκεντρωτισμό και την ηθική εκπαίδευση από τη λογική της συμμόρφωσης σε δεδομένους κανόνες;

Μεθοδολογία/Προσέγγιση: Στο πλαίσιο αυτής της ερωτηματοθεσίας η παρούσα εργασία επιχειρεί: α) να διερευνήσει το πλαίσιο άσκησης της ηθικής εκπαίδευσης, β) να αναδειξεί τις ελλείψεις και τις αδυναμίες αυτής κυρίως σε εθνικό επίπεδο, γ) να επισημάνει τον σοβαρό, ηγετικό ρόλο των εκπαιδευτικών σε θέματα ηθικής διαπαιδαγώγησης, έτσι όπως αυτός αποτυπώνεται στις αντιλήψεις τους και δ) να διατυπώσει προτάσεις για ένα αποτελεσματικό

πλαίσιο ηθικής εκπαίδευσης και αποτελεσματικής αξιοποίησης αυτού υπό την προϋπόθεση, πάντοτε, της άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι προαναφερθέντες στόχοι υποστηρίζονται και τεκμηριώνονται από τα ερευνητικά ευρήματα ποιοτικής έρευνας σε δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Καβάλας, με την παράλληλη αξιοποίηση ερευνητικών εργαλείων όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο.

Αποτελέσματα/ευρήματα: Η ερευνητική διαδικασία επέφερε τα εξής αποτελέσματα/ευρήματα: α) Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους πιστεύουν πως ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί ηγετική προσωπικότητα που συμβάλλει στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, β) Η ηθική διαπαιδαγώγηση αναδεικνύεται σε βασικό σκοπό της εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο σαφές περιεχόμενο και στοχοθεσία, γ) ο/η εκπαιδευτικός στηρίζεται στην εμπειρία του για την επίτευξη της ηθικής διαπαιδαγώγησης, δ) ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί απόλυτο ηγέτη της τάξης του ασκώντας μια κατ' επίφαση συμμετοχική μορφή ηγεσίας.

Συμπεράσματα: Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν την εξαγωγή των ακόλουθων συμπερασμάτων: α) η ηθική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κύριους σκοπούς του εκπαιδευτικού έργου, β) το περιεχόμενο, η ποιότητα και η κατεύθυνση της ηθικής εκπαίδευσης καθορίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, γ) η ηθική ηγεσία αποκαλύπτεται ως ενδογενές στοιχείο της εκπαίδευσης και των σκοπών αυτής, και δ) η προοπτική ενός μοντέλου με στοιχεία αυθεντικής μετασχηματιστικής ηγεσίας αναδεικνύεται ως αναγκαίο αλλά και ικανό να μετασχηματίσει την εκπαίδευση, παρά τον συγκεντρωτισμό και τη δυσκαμψία που τη διακρίνει, και να ενθαρρύνει την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας προς όφελος της ηθικής εκπαίδευσης. **Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, ηγεσία, ηθική, αξίες, κοινωνικός μετασχηματισμός

## Εισαγωγή

Η ανάπτυξη ηθικής συνείδησης στους νέους αποτέλεσε και αποτελεί έναν από τους βασικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης. Σήμερα, περισσότερο ίσως από ποτέ άλλοτε, επιβάλλεται να διαμορφώσουμε και να διατυπώσουμε μία σαφέστατη άποψη σχετικά με το τι ακριβώς επιδιώκουμε να επιτύχουμε ως κοινωνία μέσα από την εκπαίδευση. Τα έντονα περιβαλλοντικά προβλήματα, η έξαρση ρατσιστικών εκδηλώσεων, ο άμεσος και έμμεσος αποκλεισμός ευπαθών κοινωνικών ομάδων, η έμμεση, αλλά ιδιαιτέρως αποτελεσματική, ιδεολογική χειραγώγηση, η γενικότερη απαξίωση θεσμών, αξιών και συστημάτων, τα δυσδιάκριτα όρια μεταξύ του καλού και του κακού και οι ανακύπτουσες αντιφάσεις που οδηγούν σε προσχεδιασμένη σύγκρουση, φαινομενικά διαφορετικών αξιακών συστημάτων, διαμορφώνουν ένα παγκόσμιο κοινωνικό πλαίσιο ηθικά αμφίσημο, ανασφαλές και σαθρό.

Στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης και πολυπολιτισμικής κοινότητας ανθρώπων, αξιακά συστήματα του παρελθόντος αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο της αποδόμησης, προκειμένου να διαμορφωθούν νέα και καθολικά αποδεκτά. Η εκπαίδευση, παραδοσιακά ως εργαλείο των εκάστοτε μορφών εξουσίας, αξιοποιείται τόσο για τη διατήρηση όσο και για την αλλαγή, ανάλογα πάντοτε με τις κοινωνικές ανάγκες ή συνθήκες και τα αξιακά συστήματα που αναλαμβάνουν να διαμορφώσουν το «κοινωνικά επιθυμητό» πλαίσιο δράσης των πολιτών. Όργανο υλοποίησης των εκπαιδευτικών σκοπών αποτελεί ο/η εκπαιδευτικός. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται να συμβάλει στη διαμόρφωση συστημάτων αξιών ικανών να οδηγήσουν τους μαθητές στην επιθυμητή ηθική

κοινωνική δράση. Ποιος, όμως, είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και πώς αυτός/η συμβάλλει στη διαμόρφωση της ηθικής συνείδησης των μαθητών; Αποτελεί ο/η εκπαιδευτικός πειθήνιο όργανο των εκάστοτε μορφών εξουσίας ή έχει ελεύθερη δυνατότητα δράσης και σε ποιο βαθμό; Συντελεί στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της ηθικής και με ποιον τρόπο;

### Σκοποί της εκπαίδευσης

Η έννοια της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τη γνώση, την κοινωνικοποίηση, τη διαπαιδαγώγηση, τη διαμόρφωση και ανάπτυξη ιστορικής, εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης. Με αυτή την οπτική θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι, ή πρέπει να είναι, σταθερά αναλλοίωτοι και διαχρονικοί. Μέσα από το πρίσμα της σταθερότητας και της διαχρονικότητας θα ήταν δυνατό να αναζητηθούν το περιεχόμενο και οι σκοποί της, σε ένα λεξικό ή σε διατυπωμένες προτάσεις μιας «παιδαγωγικής αυθεντίας». Η πραγματικότητα, ωστόσο, απέχει (και πρέπει να απέχει) από την παραπάνω τοποθέτηση. Η έννοια της εκπαίδευσης είναι μια μεταβαλλόμενη, πολιτικά και κοινωνικά διαμορφωμένη έννοια. Συνδέεται με τις κοινωνικές δομές μέσα στις οποίες αναπτύσσεται, άλλοτε υπηρετώντας τις και άλλοτε επιφέροντας αλλαγές σ' αυτές. Εξυπηρετεί τόσο τις κοινωνικές όσο και τις ατομικές ανάγκες των πολιτών. Κατά συνέπεια, αυτή δύναται να είναι τόσο σταθερή, ως προς το περιεχόμενό της, όσο σταθερές είναι και οι κοινωνικές δομές. Σε εκείνες τις περιπτώσεις δε που η πολιτικά οργανωμένη κοινωνία πάσχει από σημάδια δημοκρατικού ελλείμματος, πρακτικές εκπαιδευτικών και κοινωνικών αποκλεισμών, από πολιτισμική παρακμή και πνευματικό μαρασμό ή, τέλος, από ακραίες κοινωνικές και οικονομικές διακρίσεις, ανισότητες και, εκ τούτου, αδικίες, η εκπαίδευση οφείλει να εντείνει τα παρεμβατικά ενεργήματά της και το ενδυναμωτικό της έργο, προκειμένου να αποκαταστήσει (στον βαθμό που της επιτρέπεται) την ευρύτερη δυσχέρεια των μαθητών και πολιτών και, συνάμα, να εκφράσει τις εκφραστικές τους ανάγκες και ανησυχίες. Μάλιστα, σε αυτές ακριβώς τις περιπτώσεις η ηθική εκπαίδευση (ως άσκηση της κριτικής ικανότητας και του κριτικού αναστοχασμού) προβάλλει ως αναντίρρητο συστατικό στοιχείο του ενδυναμωτικού έργου της εκπαίδευσης.

Η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και η διάπλάσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες, διατυπώνονται στο Σύνταγμα της Ελλάδας, ενώ με τον Ν.1566/85 καθορίζεται η εκπαίδευση ως βασική κοινωνική λειτουργία μέσα από την οποία, εκτός των άλλων, συντελούνται «...η αποδοχή και οικειοποίηση κανόνων συμπεριφοράς, διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικής στάσης...», ενώ το σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει, μεταξύ άλλων, και το χαρακτηριστικό να «...καθοδηγεί προς τον κοινωνικό ανθρωπισμό, που είναι σπουδή και βίωση, βίωση και πράξη και οραματισμός του μέλλοντος του ανθρώπου και σημαίνει ότι το άτομο συνειδητοποιεί την ανάγκη για περισσότερη κατανόηση, συντροφικότητα και συνεργασία, ότι ενστερνίζεται την υποχρέωση να σκέφτεται κριτικά, να δημιουργεί, να διαθέτει τις καλύτερες ιδιότητές του για να οικοδομήσει την ευτυχία του ίδιου και των άλλων συνανθρώπων του και να προβάλλει αρετές συλλογικότητας, αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης προς τα άτομα και τους λαούς» (Παγκάκης, 2006, σ. 130). Ένας από τους βασικούς σκοπούς του δημοτικού σχολείου (Παγκάκης, 2006), σύμφωνα με το άρθρο τέσσερα του Ν.1566/85 είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και η οργάνωση ενός συστήματος αξιών.

Επιχειρώντας μια συνοπτική (στο παρόν περιορισμένο πλαίσιο) επισκόπηση των εκπαιδευτικών σκοπών, έτσι όπως αυτοί διατυπώθηκαν στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα πως αυτοί παρουσιάζουν μεγάλη (διαχρονική) ομοιότητα μεταξύ τους,

(Γ. Φλουρής, όπως αναφέρεται στο Πυργιωτάκης, Κανάκης, & Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, 1991). Ο Α. Δημαράς, επίσης, είχε γράψει σχετικά πως «αν και με το πέρασμα των χρόνων η περιγραφή των σκοπών του δημοτικού σχολείου στα νομοθετικά κείμενα έγινε μικρότερη και πιο περίπλοκη, δεν άλλαξε, ωστόσο, ως προς την ουσία τους» (Γ. Φλουρής, στο Πυργιωτάκης κ.ά., 1991).

**Πίνακας 1:** Οι σκοποί της εκπαίδευσης

Διαβάθμιση Εκπαιδευτικών Σκοπών έως τον Ν. 1566/85					
1964	Θρησκευτικός	Ηθικός	Εθνικός	Γνωστικός	Πολιτικός
1969	Εθνικός	Θρησκευτικός	Ηθικός	Πολιτικός	Γνωστικός
1975	Ηθικός	Γνωστικός	Εθνικός	Θρησκευτικός	Πολιτικός
1976	Γνωστικός	Ηθικός	Θρησκευτικός	Εθνικός	Πολιτικός
1985	Γνωστικός	Ηθικός	Πολιτικός	Εθνικός	Θρησκευτικός

(Φλουρής, 1995, όπ. αν. Ματσαγγούρας, 2000)

Τόσο από αυτόν τον πίνακα, όσο και από την ανάγνωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, ανεξαρτήτως των τροποποιήσεων και των συμπληρώσεων που αυτά επιδέχονται κατά καιρούς, διαπιστώνουμε εύκολα πως περιστρέφονται γύρω από τρεις άξονες: α) τις αξίες (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές, αισθητικές), β) τη γνωστική σφαίρα και γ) την κοινωνικοποίηση του μαθητή (Φλουρής, στο Πυργιωτάκης κ.ά., 1991). Από αυτούς τους άξονες, ο δεύτερος και ο τρίτος είναι εύκολα κατανοητοί και αντιληπτοί από όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο πρώτος άξονας, όμως, που αναφέρεται στη διαμόρφωση και υιοθέτηση των αξιών, και ειδικότερα των ηθικών αξιών, παρουσιάζει τη μεγαλύτερη ασάφεια ως προς την κατανόηση και, κατά συνέπεια, την επίτευξή του. Η επισήμανση αυτή δεν είναι άσχετη από το γεγονός ότι η σύγχρονη εκπαίδευση (σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο) κουρασμένη, ίσως, από έναν ευρύτερο τρόπο πρόσληψης, αντίληψης και καλλιέργειας της ηθικής εκπαίδευσης ως ηθικολογία και ηθική διάπλαση του χαρακτήρα (υπό το βάρος άλλοτε μίας έντονα δογματικής θρησκευτικής και πολιτικά συντηρητικής κυριαρχίας στη σφαίρα της εκπαίδευσης και άλλοτε μίας εξίσου επικρατούσας και κυρίαρχης δεοντολογίας που συνεπάγονταν την πειθήνια συμμόρφωση σε εξωτερικούς κανόνες (blind-rule following)), απομακρύνθηκε από την ιδέα και την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της ηθικής στοχοθεσίας της εκπαίδευσης, υπό το κράτος μίας αφελούς, περιττής και λανθασμένης υπόθεσης ότι, δηλαδή, άλλες οδοί για την ηθική εκπαίδευση πολύ απλά δεν υπήρχαν. Εάν σε αυτό προσθέσει κανείς την ευρύτερη απροσδιοριστία νοήματος, αλήθειας και του ηθικού πράττειν, δεν είναι δύσκολο ή παράξενο το γεγονός ότι κινούμαστε, πλέον, ανάμεσα σε έναν κακοήθη σχετικισμό και στην πλήρη “παράλυση του πρακτικού στοχασμού” (MacIntyre, 1999).

Εργαλεία επίτευξης των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία πάντοτε αποτελούσαν α) τον καθρέφτη των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτιστικών αντιλήψεων και τάσεων μιας κοινωνίας, μέσα από τα οποία μπορεί κανείς να αφουγκραστεί τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές που συντελούνται, β) το μέσο μεταβίβασης της γνώσης αλλά και γ) τους φορείς πολιτικών, οικονομικών, πολιτισμικών και ηθικών αντιλήψεων. Οι αξίες προάγουν πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση και

υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών. Ας μην παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι οι ανταγωνιστικές κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις κάθε ιστορικής περιόδου επιχειρούν να ελέγξουν τις γνωστικές, ηθικές και πολιτιστικές εκπαιδευτικές εισροές μέσω του ελέγχου του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων. Στην ιστορία του ελληνικού σχολικού βιβλίου μπορούμε να αναγνώσουμε τις προσπάθειες προσανατολισμού της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας. Εύστοχα η Φραγκουδάκη (1978) επισημαίνει ότι, μέσα από τον έλεγχο του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων, επιδιώκονταν ο έλεγχος των διαδικασιών και των προτύπων κοινωνικοποίησης των νέων γενιών. Η ηθική που προάγουν τα παλαιότερα του 1985 διδακτικά εγχειρίδια, εκτός ελαχίστων φωτεινών ιστορικών εξαιρέσεων, είναι μια ετερόνομη ηθική που στηρίζει την κοινωνική δομή, όπως αυτή είχε διαμορφωθεί. Καταπιέζει την ελεύθερη έκφραση, τυποποιεί και διαμορφώνει έναν υποταγμένο πολίτη σε άνωθεν επιβεβλημένους κανόνες και νόμους. Οι κοινωνικές συμβάσεις εμφανίζονται ως φυσικές και ως τέτοιες πρέπει να υιοθετούνται και να γίνονται αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο. Η ύπαρξη ενός αρχηγού-ηγέτη, στον οποίο βρίσκονται εγκλωβισμένοι με τη θέλησή τους όλοι, αποτελεί μία υπέρτατη «φυσική» αλήθεια, ξεκινώντας από την οικογένεια και φτάνοντας ως τη διάρθρωση της κοινωνίας. Πρόκειται για μια συγκαλυμμένη αυταρχική παιδαγωγική που επιβάλλει μια ετερόνομη ηθική, εξουδετερώνοντας κάθε μορφή διαλόγου και ανάπτυξη κριτικής σκέψης, έχοντας ως κύριο μέλημα την καλλιέργεια της κοινωνικής υποταγής. Πρόκειται, σαφέστατα, για μία ηθική εκπαίδευση που εγγράφεται στη λογική και την πρακτική της ηθικολογίας. Έτσι, μαθητές και εκπαιδευτικοί βρίσκονται εγκλωβισμένοι σε κοινωνικά πρότυπα που εξυπηρετούν προγραμματικές σκοπιμότητες και λόγους πολιτικών σχηματισμών και προσανατολισμών ξένους προς την εκπαιδευτική πράξη.

Ωστόσο, ανάμεσα στην πολιτεία, το βιβλίο και τους μαθητές υπάρχει και ο δάσκαλος, ο οποίος μεταφέρει, μεταφράζει, μεταδίδει, αναπαράγει ή αναδημιουργεί, ανασυνθέτει, τροποποιεί το διδακτικό εγχειρίδιο και «προσφέρει» το περιεχόμενό του στους μαθητές. Ο ασφυκτικός επαγγελματικός έλεγχος και η υποχρέωση απόλυτης υπακοής και τήρησης των εκπαιδευτικών εντολών και κατευθύνσεων του προσέδιδαν τον ρόλο του απλού διεκπεραιωτή. Στο πλαίσιο ενός τέτοιου έντονου ηθικοπλαστικού διδακτισμού και περιβάλλοντος ανελευθερίας, η έννοια της ηθικής διαπαιδαγώγησης των νέων έλαβε αρνητικό πρόσημο καθώς ταυτίστηκε με την άκριτη αποδοχή, μοιρολατρία, ανοχή και ανελεύθερη υπακοή.

Το Σύνταγμα του 1975 δίνει μια νέα τροπή στα εκπαιδευτικά πράγματα και δρομολογεί τις εξελίξεις για μια περισσότερο «ανοικτή» εκπαίδευση. Προσδιορίζει εκ νέου τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τονίζοντας την ακαδημαϊκή ελευθερία. Δίχως να υπερτονίζεται ή να προσδιορίζεται ακριβώς το περιεχόμενο της έννοιας, η ηθική αγωγή εξακολουθεί να αποτελεί έναν από τους βασικότερους σκοπούς του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου, όπως αυτό είναι δυνατό να διαφανεί τόσο από τις συνταγματικές αναφορές του 1975 όσο και από τις αναφορές των εκπαιδευτικών νόμων (1566/85) και τα Αναλυτικά Προγράμματα.

## Έρευνα

### *Σκοπός της έρευνας*

Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί α) η καταγραφή των αντιλήψεων των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον σκοπό της ηθικής εκπαίδευσης των μαθητών, β) ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται η ηθική εκπαίδευση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γ) το περιεχόμενό της και οι παράγοντες καθορισμού του

περιεχομένου της καθώς και τα διδακτικά μέσα υλοποίησής της. Επιδιώκεται στο να αναδειχθεί, από την ερευνητική διαδικασία, η στενή σχέση του ηγετικού προφίλ του/της εκπαιδευτικού με την ηθική ανάπτυξη των μαθητών.

*Προσδιορισμός των εμπλεκόμενων στην έρευνα εννοιών*

Οι κύριες έννοιες που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία είναι αυτή του «ηγέτη», του «εκπαιδευτικού» και της «ηθικής συνείδησης». Η απόδοση του όρου «ηγέτη» σε ένα άτομο κάποιου οργανισμού δεν αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση, καθώς σχετίζεται με τη συγκέντρωση ορισμένων ικανοτήτων αντίστοιχων της διοικητικής θέσης που αναλαμβάνει. (Σαϊτής, 2008). Η σχετική βιβλιογραφία διαθέτει απειρία ορισμών του όρου «ηγέτης». Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, θα μπορούσαμε με ασφάλεια να ισχυριστούμε ότι ένας ηγέτης είναι εκείνος που είναι δυνατό να επηρεάσει, να οραματιστεί, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει, να κερδίσει το ενδιαφέρον, την εμπιστοσύνη και την αφοσίωση των μελών της ομάδας της οποίας ηγείται. Ηγέτης, επίσης, είναι δυνατό να χαρακτηριστεί το άτομο το οποίο, αξιοποιώντας τα μέσα που του παρέχουν η θέση του αλλά και οι ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητές του, ασκεί επιρροή στα άτομα της ομάδας του διασφαλίζοντας την πρόθυμη συμμετοχή τους στην επίτευξη κάποιου έργου (Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). «ηγέτης είναι το άτομο εκείνο το οποίο, κάνοντας συγκεκριμένες ενέργειες, καταφέρνει να κάνει τα άλλα άτομα να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα.» (Μπρίνια, 2008, σ. 160).

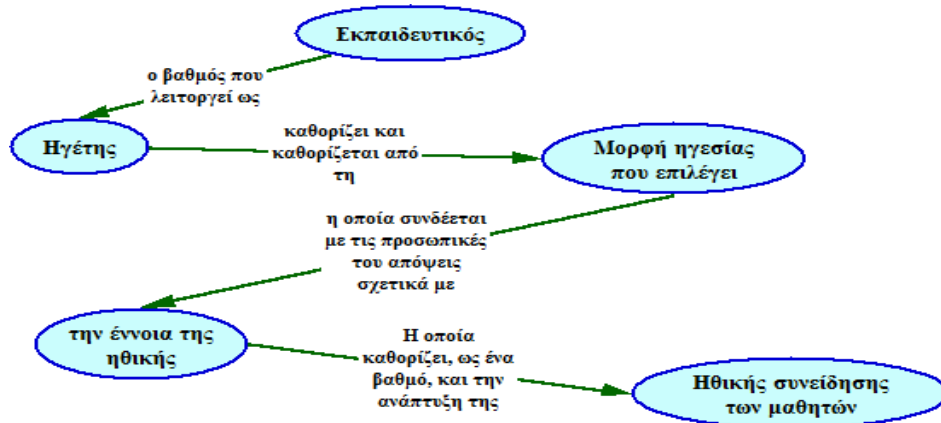
Παρά το γεγονός ότι η έννοια του ηγέτη μπορεί να οριστεί σχετικά εύκολα, ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ηγέτη, των στοιχείων που τον ξεχωρίζουν από τον «μη ηγέτη», αποτελεί μια περισσότερο δύσκολη υπόθεση. Αυτό οφείλεται στη δυσκολία που αντιμετωπίζει ο προσδιορισμός του περιεχομένου του όρου «ηγεσία» (Hallinger and Ronald, 2004, όπως αναφέρεται στο Σαϊτής, 2008). Είναι πραγματικά εξαιρετικά δύσκολο να επιλεγεί ένας ορισμός ως προς την ηγεσία, ο οποίος περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις της. Πρόκειται αναμφίβολα για μία έννοια με απεριόριστη ελαστικότητα. Είναι όπως λέμε μία open textured έννοια. Ο Yukl, αντιλαμβανόμενος το εύρος και την πολυπλοκότητα της έννοιας, εντοπίζει τρεις διαστάσεις της ηγεσίας, οι οποίες διαμορφώνουν το εννοιολογικό της πλαίσιο (Yukl & Αντωνίου, 2009), το οποίο καθορίζει και το πλαίσιο της δικής μας ερευνητικής διαδικασίας. α) Η ηγεσία αποτελεί μία διαδικασία επιρροής ενός ατόμου σε ένα άλλο άτομο ή ομάδα ατόμων (η επιλογή των όρων «άτομα» και «ομάδες ατόμων», από τον Yukl δεν γίνεται τυχαία και αποσκοπεί στην επισήμανση πως η ηγεσία δύναται να ασκηθεί από ομάδες και ατομικότητες). β) Η ηγεσία θα πρέπει να ασκείται στη βάση κάποιων κοινών αξιών: «Ο πρωταρχικός ρόλος του ηγέτη είναι η ενοποίηση των ανθρώπων γύρω από αξίες-κλειδιά» (Wasserberg, 2000, p. 158, όπως αναφέρεται στο Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). γ) Η ύπαρξη ενός κοινά αποδεκτού οράματος είναι, επίσης, συστατικό στοιχείο της ηγεσίας.

Ηγέτης, κατά συνέπεια, μπορεί να οριστεί το άτομο που θα καταφέρει να ασκήσει ηγεσία, όπως αυτή η έννοια περιγράφεται από τους παραπάνω ορισμούς, και ταυτόχρονα καταφέρνει να δώσει δυνατότητα έκφρασης στις ανάγκες και φιλοδοξίες των μελών της ομάδας που ηγείται. Υπ' αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θεωρηθεί ηγέτης. Εκπαιδευτικός είναι το άτομο που διδάσκει σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης προσπαθώντας να εκπληρώσει το μορφωτικό ιδεώδες της κοινωνίας του, μέσω της επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων. Ηγείται της τάξης του επιδιώκοντας να κερδίσει την ενεργό και αυτόβουλη συμμετοχή των μαθητών του.



Ηθική συνείδηση, η τρίτη έννοια η οποία εμπλέκεται στην ερευνητική μας διαδικασία, εκλαμβάνεται κυρίως ως μια εσωτερική διεργασία του ατόμου, η οποία αφορά στους κανόνες που διέπουν τη ζωή του και καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Αφορά όχι το σωστό ή το λανθασμένο αλλά το καλό ή κακό, στο οποίο το άτομο καταλήγει ελεύθερα μέσα από (ανα)-στοχαστικές και μαθησιακές διαδικασίες. Μάλιστα, ενώ αφορά σε μια ατομική, ελεύθερη διαδικασία, η επιλογή του καλού ή του κακού εμπλέκεται με την ύπαρξη του Άλλου, όπως αυτή προσδιορίστηκε στην προηγούμενη ενότητα.

*Ανάδειξη σύνδεσης των εννοιών. Εννοιολογικός χάρτης*



**Σχεδιάγραμμα 1:** Εκπαιδευτικός ηγέτης και διαμόρφωση ηθικής συνείδησης των μαθητών

*Ερευνητικές παραδοχές*

- (1) Ως πρώτη ερευνητική παραδοχή λαμβάνουμε το ότι ηγέτης είναι αυτός που ασκεί ηγεσία.
- (2) Δεύτερη ερευνητική παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι ο ηγέτης αξιοποιεί την προσωπική του δύναμη, εμπνέει, πείθει, ενεργοποιεί τις εσωτερικές δυνάμεις των μελών της ομάδας του μέσω του μοιράσματος ενός αξιακού πλέγματος ιδανικών, οραμάτων και φαντασιακών στόχων.
- (3) Η τρίτη ερευνητική παραδοχή αφορά την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία προσδιορίζεται ως η μορφή ηγεσίας η οποία «...προκύπτει, όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διοικούντες και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και του υφισταμένου ενοποιούνται» (Miller & Miller, 2001, p. 182, όπως αναφέρεται στο Ράπτης, & Βιτσιλάκη, 2007).
- (4) Η τέταρτη ερευνητική παραδοχή αφορά την έννοια της ηθικής, η οποία προσλαμβάνεται ως ένα σύστημα καθολικά αποδεκτών αξιών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων, εθιμικών πρακτικών και κανόνων.

*Ερευνητικοί άξονες / ερωτήματα*

Τα ερευνητικά ερωτήματα, με βάση τα οποία συγκροτείται και οργανώνεται τόσο το ερωτηματολόγιο των συνεντεύξεων όσο και η γενικότερη ερευνητική διαδικασία είναι τα ακόλουθα:

- (1) Με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ηθικής και της ηθικής συνείδησης;
- (2) Αναγνωρίζουν και αποδέχονται την ηθική αγωγή των παιδιών ως έναν από τους σκοπούς της εκπαίδευσης;
- (3) Με ποιες μεθόδους επιτυγχάνεται η ηθική αγωγή των παιδιών;
- (4) Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ηγέτης;
- (5) Ποια μορφή ηγεσίας ασκεί;

### **Μεθοδολογία έρευνας**

Τα είδη της κοινωνικής έρευνας μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) την περιγραφική έρευνα, β) την επαγωγική-επεξηγηματική, γ) την έρευνα αξιολόγησης. Η παρούσα εντάσσεται στις περιγραφικές έρευνες, καθώς περιγράφει τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους στην ηθική ανάπτυξη των τελευταίων. Διερευνά τους συσχετισμούς που είναι δυνατόν να υπάρχουν ανάμεσα στη μορφή ηγεσίας που ασκούν οι εκπαιδευτικοί και τη διαμόρφωση ηθικής συνείδησης των μαθητών. Η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία θεωρείται αρκετά σημαντική καθώς, ενώ στο πρόσφατο παρελθόν έχουν διερευνηθεί, σε επίπεδο μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών, ο τρόπος με τον οποίο διάφορα διδακτικά αντικείμενα, (το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, Μαυροπούλου, 2012) ή των Θρησκευτικών ή της Φυσικής Αγωγής (Γκαϊντατζής, 2007), επιδρούν στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών, εντούτοις δε φαίνεται να έχει διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως διδακτικού αντικειμένου που διδάσκει, μέσω της μορφής ηγεσίας που ασκεί στην τάξη και μέσα από το πρότυπο που παρέχει στους μαθητές, αναλαμβάνει το έργο της ηθικής εκπαίδευσης και συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών του.

Για την επίτευξη των σκοπών της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η χρήση της ποιοτικής έρευνας και επικουρικά της ποσοτικής. Τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκαν είναι η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη, ενώ γίνεται επιπλέον επικουρική αξιοποίηση του ερωτηματολογίου. Το ερευνητικό εργαλείο της συμμετοχικής παρατήρησης χρησιμοποιείται, αρχικά, προκειμένου να καταγραφούν τα στοιχεία που περιγράφουν την εκπαιδευτική προσωπικότητα των ατόμων που παρατηρούνται καθώς και το πλαίσιο και ο τρόπος δράσης τους. Προς ενίσχυση της αντικειμενικότητας των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη χρήση του εργαλείου της συμμετοχικής παρατήρησης, αξιοποιείται και το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου (εργαλείο ποσοτικής έρευνας). Η διεξαγωγή των προσωπικών συνεντεύξεων επιτρέπουν τη σύγκριση των προσωπικών παρατηρήσεων με αυτές των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, λειτουργώντας συμπληρωματικά των παρατηρήσεων και καλύπτοντας, ενδεχομένως, κενά της ερευνητικής διαδικασίας της συμμετοχικής παρατήρησης.

Η επιλογή της εκπαιδευτικής μονάδας για την υλοποίηση της διαδικασίας συμμετοχικής παρατήρησης έγινε με κριτήριο την αποδοχή της ερευνητικής δράσης από τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου καθώς και τη δυνατότητα της ερευνήτριας να έχει πρόσβαση σε αυτό. Επιλέχθηκε μια μεγάλη σχολική μονάδα (δωδεκαθέσιο δημοτικό), στην οποία υπηρετούσαν εκπαιδευτικοί όλων των δυνατών ειδικοτήτων (ξένων γλωσσών, εικαστικών, μουσικής, γυμναστικής, Τ.Π.Ε) καθώς και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για παράλληλη στήριξη (επιπροσθέτως, λειτουργούσε στη μονάδα και τμήμα ένταξης). Η ποικιλία των ειδικοτήτων αποτέλεσε καταλυτικό στοιχείο για την επιλογή του σχολείου, καθώς επέτρεπε την

παρακολούθηση και καταγραφή της συμπεριφοράς εκπαιδευτικών που δέχτηκαν διαφορετική ακαδημαϊκή εκπαίδευση και που, ταυτόχρονα, καλούνταν να συνεργαστούν στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να υλοποιήσουν κοινούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ένα ακόμη ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της επιλεγθείσας σχολικής μονάδας ήταν η ηλικιακή ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών της. Στο σχολείο υπηρετούσαν νέοι αναπληρωτές καθώς και έμπειροι εκπαιδευτικοί, αρκετά μεγάλης ηλικίας. Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό παρουσίαζε πολυμορφία και ως προς την παιδαγωγική κατάρτισή του (εκπαιδευτικοί Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Παιδαγωγικού Τμήματος, εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές).

Ορίστηκαν δύο άξονες παρατήρησης και ο καθένας εξ αυτών πλαισιώθηκε από κατηγορίες εννοιών, οι οποίες διερευνήθηκαν κατά τη διαδικασία της παρατήρησης. Ο πρώτος άξονας παρατήρησης αφορά στη μορφή ηγεσίας που ασκούν οι εκπαιδευτικοί και ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τη διερεύνηση των μορφών ηθικής αγωγής, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν συνειδητά.

Η ερευνητική διαδικασία της παρατήρησης διήρκεσε τέσσερις μήνες (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 2017) με καθημερινή ερευνητική παρουσία στη σχολική μονάδα σε διδακτικές ώρες, συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, συζητήσεις με τους δασκάλους και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και συνεχή καταγραφή παρατηρήσεων. Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία δεν γνώριζαν την ακριβή εργασία της ερευνήτριας, προκειμένου να μην τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και αλλοιωθούν τα αποτελέσματα της έρευνας. Ωστόσο, με προθυμία συνεργάστηκαν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Στο αρχικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, με τη βοήθεια του φύλλου συμμετοχικής παρατήρησης, διαμορφώσαμε μια γενική εικόνα, σχετικά με τους προς διερεύνηση άξονες. Εστιάστηκε η προσοχή σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής δράσης και της εκπαιδευτικής προσωπικότητας των συμμετεχόντων, έτσι όπως αυτές επισημαίνονται σε κάθε άξονα του φύλλου συμμετοχικής παρατήρησης. Σε όλη την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας καταγράφηκαν σημειώσεις με λέξεις κλειδιά, περιστατικά και αποσπάσματα συζητήσεων μεταξύ των συμμετεχόντων της σημαντικότητας της σχέσης αυτών με τους άξονες παρατήρησης.

Για την ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης επιλέχθηκε η μέθοδος της ταξινόμησης σε δύο κατηγορίες: περιγραφικές και θεωρητικές (Κυριαζή, 1998). Στις περιγραφικές υπήρξε η πιστή καταγραφή των περιστατικών και παρατηρήσεων της ερευνήτριας. Στις θεωρητικές έγινε ερμηνεία των περιγραφικών σημειώσεων και αναζητήθηκαν εκείνες οι κομβικές έννοιες που διαδραματίζουν έναν σημαντικό λειτουργικό αλλά και ουσιαστικό ρόλο στο υπό διερεύνηση θέμα. Με τη σειρά τους οι έννοιες που αναδύθηκαν, κατά τη θεωρητική ταξινόμηση των σημειώσεων, αντιστοιχίστηκαν με τις εννοιολογικές κατηγορίες των δύο αξόνων του φύλλου συμμετοχικής παρατήρησης, διαμορφώνοντας το πλαίσιο ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων. Προς ενίσχυση της αντικειμενικότητας των παρατηρήσεων σχετικά με το επίπεδο και το είδος της συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα (εννοιολογική κατηγορία πρώτου άξονα παρατήρησης), αξιοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα ερευνητικής διαδικασίας με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου (εργαλείο ποσοτικής έρευνας). Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η δομή του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε, στηρίχθηκε στη διερεύνηση πέντε ερευνητικών ερωτημάτων/αξόνων. Κάθε ερώτημα/άξονας πλαισιώθηκε και προσδιορίστηκε από δέκα, περίπου, επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα ικανά να περιγράψουν την εκάστοτε υπό διερεύνηση έννοια.

Το ερευνητικό δείγμα των συνεντεύξεων αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Καβάλας και η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας, προκειμένου να διερευνηθούν και οι απόψεις ειδικότητων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο των δασκάλων εκπαιδευτικών. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία ήταν δέκα έξι (εκ των οποίων ένας γυμναστής, μία δασκάλα ειδικής αγωγής, μία δασκάλα τμήματος ένταξης και μία καθηγήτρια αγγλικών). Οι συνεντεύξεις ήταν ωριαίες και, για την καταγραφή τους, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ηχογράφησης, εκτός από τέσσερις περιπτώσεις, στις οποίες οι συνεντευζόμενοι αισθάνονταν μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια να απαντούν γραπτώς στις ερωτήσεις χωρίς ηχογράφηση των λεχθέντων. Τη διαδικασία των συνεντεύξεων ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση και λεπτομερής καταγραφή των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Η καταγραφή των απαντήσεων έγινε ανά ερευνητικό ερώτημα/άξονα και ανά επιμέρους ερώτημα του άξονα. Οι αρχικές ερευνητικές μας παραδοχές προς τα υπό διερεύνηση θέματα, μας βοήθησαν στην κωδικοποίηση των απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση των εννοιολογικών κατηγοριών. Τέλος, τα επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, τα οποία καταγράφηκαν κατά την αποδελτίωση των συνεντεύξεων διαμόρφωσαν τα νέα θεματικά ερευνητικά δεδομένα.

Για την ανάλυση και ερμηνεία των καταγραφών των δεδομένων, αξιοποιήθηκε η μέθοδος θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Κατόπιν συστηματικής και επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης των ερευνητικών δεδομένων επιχειρήθηκε η εννοιολογική κωδικοποίηση και κατηγοριοποίησή τους. Επιμέρους συναφείς ή όμοιες νοηματικές μονάδες ενοποιήθηκαν, διαμορφώνοντας μεγαλύτερες κατηγορίες. Στη διαδικασία αυτή αξιοποιήθηκαν οι ερευνητικές παραδοχές και ο κατάλογος των απαιτούμενων πληροφοριών συμβάλλοντας σημαντικά στην ενσωμάτωση και κατηγοριοποίηση των νοηματικών μονάδων. Διαμορφώθηκε, έτσι, ο θεματικός «χάρτης» των ερευνητικών δεδομένων, ο οποίος μας οδήγησε στη διαμόρφωση του πλαισίου ερμηνείας και σε συσχετισμούς των δεδομένων με τον υπό διερεύνηση άξονα. Να σημειωθεί ότι τα ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν πιλοτικά σε έναν μικρό αριθμό ατόμων (τριών), προκειμένου να επισημανθούν τυχόν ελλείψεις ή δυσκολίες κατανόησης των.

### **Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης**

#### *Ιος άξονας:*

Οι εκπαιδευτικοί είναι ηγέτες των τάξεών τους. Παρατηρούν, κρίνουν και αποφασίζουν τόσο για τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων όσο και για τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οργανώνουν την ύλη τους, τον τρόπο και τον χρόνο ολοκλήρωσή της κατά το δοκούν, παρά το γεγονός ότι κινούνται μέσα σε προδιαγεγραμμένα, από το Υπουργείο, πλαίσια. Οι διδακτικές τεχνικές, που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί είναι παιδαγωγικά καταρτισμένοι, με υψηλές ακαδημαϊκές γνώσεις στα πεδία των διαφόρων επιστημών της εκπαίδευσης. Αυτές, ωστόσο, δεν αξιοποιούνται επαρκώς, προκειμένου να εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και εξέλιξης για όλους τους μαθητές. Μαθητές και εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε διαδικασίες συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων, οι οποίες, ωστόσο, σπανίως καταλήγουν στη λήψη αποφάσεων από τους ίδιους τους μαθητές.

Προς ενίσχυση της αντικειμενικότητας των πορισμάτων του πρώτου ερευνητικού άξονα παρατήρησης, υλοποιήθηκε μικρής έκτασης ποσοτικής έρευνας με την αξιοποίηση του ερευνητικού εργαλείου του ερωτηματολογίου.

*Ερωτηματολόγιο: «σχολική κουλτούρα γνήσιας συνεργασίας»*

*Ερευνητικές παραδοχές*

Η πρώτη ερευνητική παραδοχή του ερωτηματολογίου αφορά στην έννοια της σχολικής κουλτούρας, η οποία προσλαμβάνεται ως «η ιδεολογία του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειές του και τον διαφοροποιεί από άλλους οργανισμούς. Δηλαδή, η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων που ξεχωρίζει τον έναν οργανισμό από τον άλλον» (Mintzberg, 1979; Όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004).

Η δεύτερη ερευνητική παραδοχή αφορά στην έννοια της γνήσιας συνεργασίας, η οποία συνδέεται με τη συστηματική διαδικασία, στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, κατά την οποία το εκπαιδευτικό προσωπικό δραστηριοποιείται αυτοβούλως και συλλογικά στη επιδίωξη της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν, επεξεργάζονται πληροφορίες και δεδομένα, αναστοχάζονται και χαράσσουν από κοινού την εκπαιδευτική τους δράση και, τελικά, δρουν επιδιώκοντας τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

*Ερευνητικά ερωτήματα*

Η παρούσα έρευνα είναι μικρής έκτασης και περιλαμβάνει τα εξής δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της σχολικής κουλτούρας, και β) η ανίχνευση ύπαρξης κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα αποσκοπούν στον εντοπισμό του περιεχομένου που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας στην έννοια της σχολικής κουλτούρας καθώς και στην ανάδειξη των παραγόντων που σχετίζονται με αυτή κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Επίσης, επιδιώκεται η καταγραφή της προσωπικής αντίληψης των συμμετεχόντων σχετικά με τη μορφή συνεργασίας που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Κρίνεται σημαντικό (για τη διαμόρφωση της άποψης ως προς τη μορφή ηγεσίας που ασκεί ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός) να προσδιοριστεί, αρχικά, το κατά πόσο ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι ο/η ίδιος/α αποτελεί μέρος της κουλτούρας της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει ή κρίνει πως η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ένα παγιωμένο καθεστώς, αμετακίνητο και ανεξάρτητο από τον/την ίδιο/α. Ο Mintzberg (1979) προσδιορίζει την έννοια της κουλτούρας ως το σύστημα των κοινών αντιλήψεων και πεποιθήσεων που διαμορφώνονται σε έναν οργανισμό και τον διαφοροποιούν από τους άλλους (Πασιαρδής, 2004). Ευλόγως εγείρονται τα ερωτήματα: συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί (ή επιθυμούν να συμβάλλουν) στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας; Ή αποδέχονται παθητικά την υπάρχουσα παγιωμένη κουλτούρα και προσαρμόζονται σε αυτήν κατά την παραμονή τους στη σχολική μονάδα;

*Μέθοδος*

Σε αυτήν τη φάση της έρευνας η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η ποσοτική καθώς δεν επιδιώκεται η ανίχνευση σχέσεων μεταξύ εννοιών, ούτε υπάρχει ενδιαφέρον για την περιγραφή κάποιων

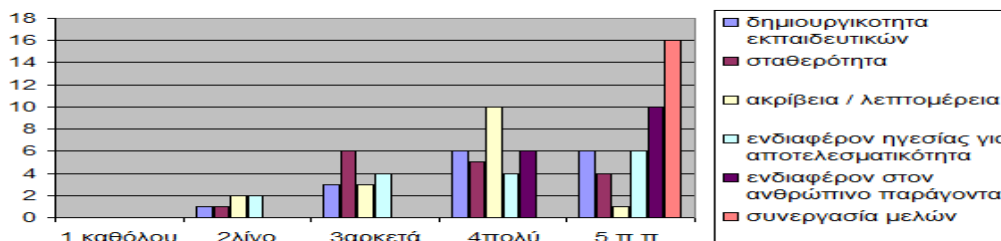
κοινωνικών φαινομένων. Η μέριμνα της έρευνας αφορά στη μέτρηση των απόψεων και των αντιλήψεων συγκεκριμένων ατόμων σχετικά με την έννοια που διερευνάται.

### Εργαλείο έρευνας

Το ερωτηματολόγιο είναι το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Πρόκειται για ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με την κλίμακα Likert, η διαμόρφωση του οποίου στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο (Wagner, 2006) και τροποποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας. Από το σύνολο των είκοσι δύο εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, απάντησαν οι δεκαέξι καθώς δύο εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (γαλλικά και γερμανικά) θεώρησαν πως η μικρή παραμονή τους στην εκπαιδευτική μονάδα (μία φορά την εβδομάδα) δεν τους επέτρεπε να έχουν μια ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα και τέσσερις, παρά το γεγονός πως δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, δεν το επέστρεψαν ποτέ συμπληρωμένο. Τα συμπεράσματα εξήχθησαν από το σύνολο των δεκαέξι εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, οι οποίοι το συμπλήρωσαν. Για τη διαμόρφωση των ερωτημάτων του πρώτου ερευνητικού άξονα αξιοποιήθηκαν τα επτά βασικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών σύμφωνα με τους (Hoy & Miskel, 2008).

### Παρουσίαση αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα ερωτηματολογίου:

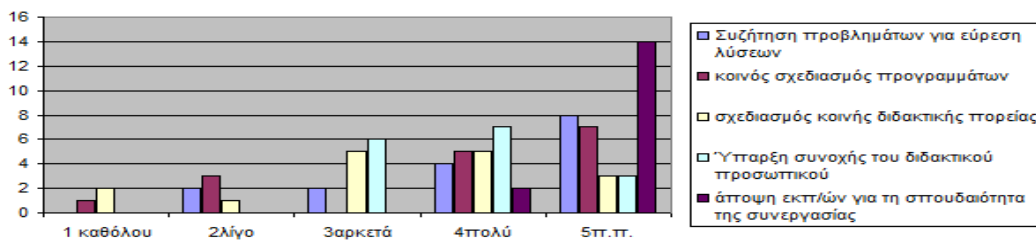
Στην προσπάθειά μας να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της σχολικής κουλτούρας, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε με ποιους παράγοντες τη συνδέουν. Διαπιστώσαμε πως και οι δεκαέξι που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υποστηρίζουν πως η σχολική κουλτούρα εξαρτάται από τον βαθμό συνεργασίας και ομαδικότητας των μελών του σχολείου.



**Διάγραμμα 1:** Παράγοντες επηρεασμού σχολικής κουλτούρας

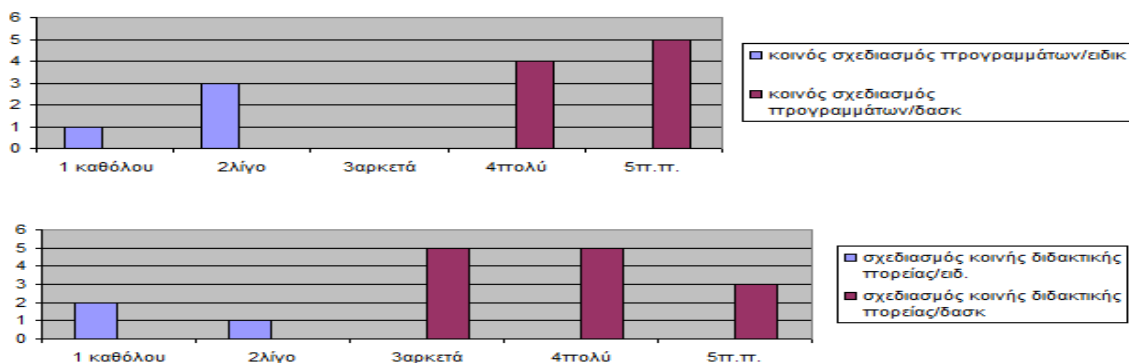
Όπως γίνεται αντιληπτό από το διάγραμμα (1), οι βασικότεροι παράγοντες, από τους οποίους εξαρτάται η σχολική κουλτούρα, αναδεικνύονται (με αύξουσα σειρά σπουδαιότητας) ως εξής: α) η συνεργασία και ομαδικότητα των μελών, β) ο βαθμός κατά τον οποίο οι αποφάσεις των ηγετικών στελεχών λαμβάνουν υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα, γ) ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι δημιουργικοί και δ) το ενδιαφέρον για την ακρίβεια και τη λεπτομέρεια. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας αναδεικνύουν σε ύψιστο παράγοντα σχολικής κουλτούρας τη «συνεργασία» και δεύτερο κατά σειρά, «το ενδιαφέρον της ηγεσίας στον ανθρώπινο παράγοντα». Ο δεύτερος, σε σημαντικότητα, παράγοντας καλύπτεται από τη μορφή ηγεσίας που ασκεί η διοίκηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας, όπως προέκυψε τόσο από τη συμμετοχική παρατήρηση όσο και από τις διατυπωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος, ωστόσο, σε σπουδαιότητα παράγοντας (ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας), όπως αυτός προέκυψε από την ερευνητική διαδικασία του ερωτηματολογίου, φαίνεται να χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση. Για τον λόγο αυτό, στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου

επιχειρούμε να διαγνώσουμε την ύπαρξη γνήσιας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα του δεύτερου άξονα του ερωτηματολογίου έχουν ως εξής:



**Διάγραμμα 2:** Κουλτούρα γνήσιας συνεργασίας

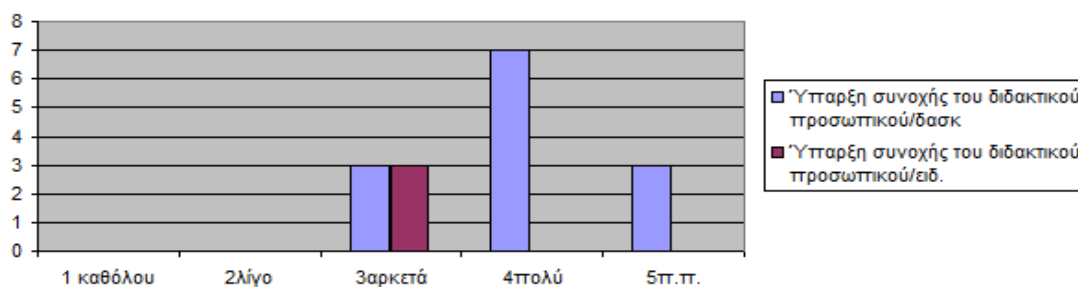
Όπως μπορούμε να διακρίνουμε από το παραπάνω διάγραμμα, η συνεργασία με τους συναδέλφους κρίνεται, από όλους τους ερωτηθέντες, από πολύ έως πάρα πολύ σημαντική. Επίσης, το σύνολο του διδακτικού προσωπικού θεωρεί πως συζητά με τους συναδέλφους αναζητώντας από κοινού λύσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα και συμμετέχει στον κοινό σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γενικότερα μίας κοινής διδακτικής πορείας. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί πως οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι συμμετέχουν λίγο έως καθόλου στον κοινό σχεδιασμό προγραμμάτων ή διδακτικής πορείας, είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στα παρακάτω διαγράμματα).



**Διάγραμμα 3:** Κοινός σχεδιασμός προγραμμάτων/διδακτικής δράσης

Αυτή η επισημάνση, σε συνδυασμό με την κοινή αποδοχή (ειδικοτήτων και δασκάλων τάξεων) ύπαρξης συνοχής στο διδακτικό προσωπικό (βλ. διάγραμμα 4), υποδηλώνει πως, ενώ οι δάσκαλοι των τμημάτων έχουν καταφέρει να συνεργαστούν μεταξύ τους σε ικανοποιητικό βαθμό (έστω σε ένα δυαδικό πλαίσιο), οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων δεν κατάφεραν να ενσωματωθούν και να λειτουργήσουν συνεργατικά με τους δασκάλους των τάξεων.

Επίσης, (όπως προέκυψε από την παρατήρηση), σημαντικό είναι να σημειώσουμε πως οι συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων για εκπαιδευτικά ζητήματα υλοποιούνται στα πλαίσια φιλικών συζητήσεων μεταξύ ατόμων που τυχαίνει να βρίσκονται στον ίδιο χώρο τη στιγμή που προκύπτει κάποιο ζήτημα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιθυμία σχεδόν όλων (εκτός ενός) να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα προώθησης και ανάπτυξης της συνεργασίας (βλ. διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 4: Συνοχή διδακτικού προσωπικού



Διάγραμμα 5: Συμμετοχή σε προγράμματα ανάπτυξης συνεργασίας

2ος άξονας παρατήρησης:

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την υλοποίηση περιβαλλοντικών κυρίως προγραμμάτων ή και προγραμμάτων που προωθούν την ψυχική υγεία των μαθητών. Επιθυμούν την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα προωθώντας διάφορες περιβαλλοντικές δράσεις. Επίσης, θεωρούν σημαντική την ενασχόληση με θέματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών καθώς πρεσβεύουν πως με αυτόν τον τρόπο θα επέλθει μεγαλύτερη συνοχή στη σχολική ομάδα και θα επιτευχθεί η αποδοχή της ετερότητας. Το περιεχόμενο και οι δράσεις των προγραμμάτων καθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς με ένα υποτυπώδες σχέδιο που υποβάλλουν στον υπεύθυνο σχολικών δραστηριοτήτων. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα διατείνονται πως ενδιαφέρονται για την ηθική ανάπτυξη των μαθητών, η οποία θα επιτρέψει την αποδοχή της ετερότητας και την ομαλή συμβίωση των ανθρώπων. Ωστόσο, η ηθική αγωγή των μαθητών φαίνεται να υλοποιείται ευκαιριακά και χωρίς κανέναν προγραμματισμό, κατά συνέπεια και χωρίς συγκεκριμένους στόχους, στηριζόμενη αποκλειστικά στις ικανότητες και διαθέσεις του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού, την ειλικρινή προσπάθεια των οποίων δε θα μπορούσαμε να αμφισβητήσουμε.

**Πορίσματα συνεντεύξεων**

1ος ερευνητικός άξονας: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της ηθικής και της ηθικής συνείδησης;

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους πιστεύουν πως ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί ηγετική προσωπικότητα που συμβάλλει στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών, η επίτευξη της οποίας συντελείται, κυρίως, με το προσωπικό παράδειγμα του/της εκπαιδευτικού, τη συμπεριφορά που επιδεικνύει στην τάξη καθώς και με τα θέματα που επιλέγει να διαπραγματευτεί. Η έννοια της ηθικής, όπως καταδεικνύεται από την έρευνα, συνδέεται τόσο με



την υπακοή και τήρηση των κοινωνικών νόμων όσο και με την τήρηση και υπακοή σε προσωπικούς-ηθικούς κανόνες (πέντε στους δεκαέξι ερωτηθέντες αναφέρουν την υπακοή και τήρηση των κοινωνικών νόμων και πέντε στους δεκαέξι την υπακοή σε προσωπικούς-ηθικούς). Η ηθική αφορά τόσο την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά όσο και την υποκειμενική πρόσληψη και κριτική επεξεργασία της υπάρχουσας κοινωνικής ηθικής.

**Πίνακας 2:** έννοια της ηθικής κατά την άποψη των εκπαιδευτικών

Απάντηση	Αριθμός απαντήσεων επί του συνόλου των ερωτηθέντων (16)
Υπακοή σε κανόνες του κράτους	5
Υπακοή σε εσωτερικούς/ηθικούς κανόνες	5
Συνδυασμός των δύο με υπεροχή της υπακοής στους εσωτερικούς/ηθικούς κανόνες	2
Συνδυασμός των δύο με υπεροχή της υπακοής στους κανόνες του κράτους	1
Απλός συνδυασμός των δύο	3

*2ο Ερευνητικός άξονας: Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς της εκπαίδευσης.*

Βασικοί σκοποί του εκπαιδευτικού έργου αναδεικνύονται (με σειρά προτεραιότητας, όπως αυτή προκύπτει από την ερευνητική διαδικασία) η απόκτηση γνώσεων ως προϋπόθεση περαιτέρω σπουδών, η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η διαμόρφωση ατόμων με ηθικές αξίες και η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Σημαντικότεροι επισημαίνονται οι τρεις πρώτοι. Σύμφωνα με τις διατυπώσεις των εκπαιδευτικών (κατά τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων), οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι απόρροια της προσωπικής τους εμπειρίας. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Σύνταγμα δεν αναφέρθηκαν (εκτός από την περίπτωση ενός υποκειμένου) ως πηγή πληροφόρησης σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να στηρίζονται στις προσωπικές τους αντιλήψεις σε μεγάλο βαθμό, προκειμένου να διαμορφώσουν άποψη σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Μία άποψη η οποία διαμορφώνεται, κυρίως, μέσα από την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Θέτουν εκπαιδευτικούς σκοπούς και προχωρούν στη γενίκευση αυτών. Αυτό προδίδει μία πρόχειρη επαγωγική λογική και απουσία ερεισμάτων με τη μορφή αρχών και αξιακών κριτηρίων στη βάση των οποίων θα στηρίζονταν η αιτιολόγηση των σκοπών.

**Πίνακας 3:** Βασικοί σκοποί της εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικών

Απάντηση	Αριθμός απαντήσεων επί του συνόλου των ερωτηθέντων (16)
Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων	5
Κοινωνικοποίηση	8
Καλλιέργεια θετικής στάσης προς τη δια βίου μάθηση	2

**Πίνακας 3:** Βασικοί σκοποί της εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικών

Απάντηση	Αριθμός απαντήσεων επί του συνόλου των ερωτηθέντων (16)
Να αισθάνονται ευτυχισμένα τα παιδιά	2
Η διαμόρφωση ελεύθερων ατόμων	1
Η διαμόρφωση ατόμων με ηθικές αξίες	6
Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης	1
Η ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης	1
Να γνωρίσουν οι μαθητές τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.	1
Να αποκτήσουν γνώσεις ως εφόδια για περαιτέρω σπουδές	12
Να δημιουργήσουν οι μαθητές μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα	2
Διαπαιδαγώγηση	1

*3ο Ερευνητικό ερώτημα: Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για τη διαμόρφωση της ηθικής συνείδησης.*

Ο/η εκπαιδευτικός-ηγέτης της σύγχρονης σχολικής τάξης, στοχεύοντας στη διαμόρφωση ηθικής συνείδησης των μαθητών, υλοποιεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, projects ποικίλης θεματολογίας και διάρκειας. Για παράδειγμα, τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, τα οποία εμπεριέχουν θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείρισης συναισθημάτων, ρατσισμού, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κ.τ.λ. εμπίπτουν σε αυτήν ακριβώς την κατηγορία. Οι εκπαιδευτικοί, ενώ δηλώνουν πως υλοποιούν προγράμματα και λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, φαίνεται ωστόσο ότι ακολουθούν συνοπτικές διαδικασίες στην επιλογή των θεμάτων με τα οποία θα κληθούν οι μαθητές να ασχοληθούν. Ελέγχουν, παρατηρούν, αξιολογούν, στην καλύτερη των περιπτώσεων, συζητούν και αποφασίζουν. Σαφέστατα λείπει η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία της επιλογής θέματος. Υπάρχουν, εκπαιδευτικοί/ηγέτες, οι οποίοι δηλώνουν πρόθυμοι να λάβουν υπόψη τους τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους αλλά δεν προχωρούν σε σωστές διαδικασίες, προκειμένου να το επιτύχουν. Άραγε δεν γνωρίζουν το πώς ή δεν έχουν διάθεση να το κάνουν; Το απορρίπτουν ως μη αναγκαίο; Κρίνουν τις προσωπικές τους παρατηρήσεις ως αρκετά αξιόπιστες, οπότε οποιαδήποτε άλλη διερευνητική διαδικασία απορρίπτεται ως περιττή; Για όποιο λόγο και αν αυτό συμβαίνει, το ίδιο το γεγονός της μη ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών/τριών στην επιλογή του διδακτικού αντικείμενου αποδίδει στο προφίλ του/της εκπαιδευτικού το χαρακτηριστικό του μη δημοκρατικού ηγέτη/εκπαιδευτικού.

**Πίνακας 4:** Υλοποίηση προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς

Απάντηση	Αριθμός απαντήσεων επί του συνόλου των ερωτηθέντων (16)
Υλοποιώ προγράμματα/project	15
Δεν υλοποιώ προγράμματα/project	1
Είδος προγραμμάτων που υλοποιούνται	
Προγράμματα βασισμένα στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων της τάξης	5
Περιβαλλοντικά	5
Αγωγής υγείας	5
Έκφρασης συναισθημάτων	1
Πολιτιστικά θέματα	2
Προγράμματα σχετικά με το ρατσισμό	2
Προγράμματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα	2
Προγράμματα που αφορούν ηθικά ζητήματα	1
Προγράμματα διαπροσωπικών σχέσεων	1
Προγράμματα διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης	1
Προγράμματα για την άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων	1
Προγράμματα αμοιβαίας κατανόησης και αλληλοσεβασμού	1

*4ο Ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιον βαθμό ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ηγέτης;*

Ο/η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη. Επηρεάζει, όπως αποδείχτηκε, τη στάση, τη συμπεριφορά καθώς και τα συναισθήματα μιας ομάδας ανθρώπων, την εθελοντική και πρόθυμη συνεργασία των οποίων και επιδιώκει.

- Έχει προσωπικό όραμα, όπως δηλώνει η μεγάλη πλειοψηφία (δεκαπέντε από τους δεκαέξι) των ερωτώμενων. Όραμα που συνδέεται τόσο με την προσωπική του εξέλιξη όσο και με βελτιώσεις στον χώρο και τον τρόπο της εκπαιδευτικής λειτουργίας.
- Θέτει βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους επιδιώκοντας την ατομική ανάπτυξη του κάθε μαθητή και ταυτόχρονα του συνόλου της τάξης.
- Διαμορφώνει ομάδες εργασίας των οποίων και ηγείται.
- Συμβάλλει ενεργά στην αντιμετώπιση και εκτόνωση των κρίσεων.
- Επηρεάζει αποφασιστικά τόσο την ατομική πορεία των μαθητών τους με την προσωπική τους εκπαιδευτική στάση και δραστηριότητα.

*5ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια μορφή ηγεσίας ασκεί ο/η εκπαιδευτικός;*

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν, ενίοτε, ένα συνεργατικό προφίλ ηγεσίας δεδομένου ότι επιδιώκουν τη συνεργασία με συναδέλφους υπό προϋποθέσεις και περιστασιακά. Προϋπόθεση της συνεργασίας είναι η ύπαρξη κοινών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών και ενδιαφερόντων. Περιορίζεται δε σε μικρές ομάδες των δύο ατόμων και κυρίως συναδέλφων διαφορετικών τμημάτων από την ίδια τάξη. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις συνυπολογίζοντας τις αντικειμενικές συνθήκες, τις ανάγκες των μαθητών, όπως αυτοί τις αξιολογούν, και τις ατομικές τους ανάγκες-επιθυμίες. Για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών αξιοποιείται η μέθοδος της παρατήρησης και κάποιες φορές μέσα από συζήτηση με τους μαθητές ως άμεσα ενδιαφερόμενους. Οι αποφάσεις, ωστόσο, λαμβάνονται αποκλειστικά και μόνο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε σε επίπεδο διοίκησης (διευθυντής) είτε σε επίπεδο του εκπαιδευτικού της τάξης. Για θέματα που αφορούν σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα αποφασίζει ο σύλλογος διδασκόντων, στον οποίο μεταφέρονται οι απόψεις των μαθητών (στην καλύτερη των περιπτώσεων) και οι οποίες, ενδεχομένως, να επηρεάσουν τις αποφάσεις του συλλόγου. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, αισθάνονται ηγέτες των τάξεών τους και αναγνωρίζουν πως αποτελούν ένα πρότυπο για τους μαθητές τους, το οποίο (δύναται να) επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής των τελευταίων.

### **Εκπαιδευτική ηγεσία και ηθική εκπαίδευση: Συμπεράσματα**

Αποδεχόμενοι τη σπουδαιότητα της ηθικής διαπαιδαγώγησης για την ίδια την κοινωνία και αναγνωρίζοντάς τη ως «κοινωνικό καθήκον» της εκπαίδευσης, αναρωτιόμαστε ποιο θα έπρεπε να είναι ακριβώς το περιεχόμενο και η σκοποθεσία της τελευταίας στα σύγχρονα σχολεία. Ας μην ξεχνούμε ότι τα σχολεία είναι εκείνα που αναλαμβάνουν το καθήκον της υποστήριξης (όχι μόνο ρητορικά αλλά και εμπράκτως) του προτάγματος και της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας της διαπολιτισμικότητας. Σίγουρα η ηθική αγωγή θα πρέπει να συμβάλει στην κατανόηση και υλοποίηση του κοινωνικού καθήκοντος καθώς αυτό αποτελεί μια ισχυρή κοινωνική συνιστώσα. Ωστόσο, προκειμένου να μη συνδυαστεί αυτή με τις «αδυναμίες» της παραδοσιακής ηθικής εκπαίδευσης, η οποία ενίσχυε την παθητικότητα, την άκριτη αποδοχή αξιών, στάσεων ζωής και προτύπων συμπεριφοράς (αυτή που αρχικά ονομάσαμε «ηθικολογία»), όπως προωθούνταν μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια του παρελθόντος και εξυπηρετώντας συγκεκριμένους σκοπούς, θα πρέπει να συσχετιστεί και να ιδωθεί μέσα από τους παράγοντες, τα μέσα και τις μεθόδους, που είναι δυνατόν να ενεργοποιήσουν το ηθικό δυναμικό των μαθητών.

Η ηθική αγωγή αρκετά συχνά, όπως προκύπτει και από την ανωτέρω έρευνα, συνδέεται με την ηθική συνείδηση, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται ο δεσμός των εννοιών. Για κάποιους η έννοια της ηθικής εμπεριέχεται στην έννοια της συνείδησης και, κατά συνέπεια, ο προσδιορισμός «ηθική» συνείδηση είναι πλεονασμός. Λανθασμένα, καθώς βασικός στόχος της ηθικής αγωγής είναι να οδηγήσει το άτομο στη διαμόρφωση της ηθικής συνείδησης, στην ενδυνάμωση της διαδικασίας της ηθικής κρίσης, απόφασης και επιλογής και, τέλος, στην ηθική πράξη. Η διεργασία αυτή, ως αλληλουχία των προαναφερθέντων σταδίων, προϋποθέτει την ενεργητική εμπλοκή και δέσμευση (engagement) του ατόμου σε πρώτο ενικό πρόσωπο. Πρόκειται για μία εσωτερική και κατεξοχήν παιδευτική διεργασία διαμόρφωσης, εσωτερίκευσης, επεξεργασίας, αναθεώρησης, απόρριψης των κανόνων που προσφέρονται στο υποκείμενο από το διαθέσιμο πλέγμα των κοινωνικών και ηθικών αξιών και ιδανικών. Ως κατάληξη της διαδικασίας προκύπτουν οι εσωτερικοί-ατομικοί κανόνες με βάση τους οποίους το άτομο στοχάζεται και διαμορφώνει στάσεις, επιλογές και σχέδια δράσης. Η διαμόρφωση, επομένως, των κανόνων

αυτών είναι, ή μάλλον θα πρέπει να είναι, το αποτέλεσμα της αυτόνομης ατομικής διαδικασίας αναστοχασμού και μάθησης που αναλαμβάνει κυριολεκτικά ως συγγραφέας το ίδιο το υποκείμενο και, σε καμία περίπτωση, το αποτέλεσμα της επιβολής κάποιων εξωτερικών αντιλήψεων και κανόνων.

Η υπόθεση της ηθικής και της αξιολογίας είναι υπόθεση προσωπικής ανάληψης όχι έξωθεν μεταφύτευσης ή επιβολής. Αυτό για να επιτευχθεί, όπως και τόσα άλλα μέτωπα στην εκπαίδευση, είναι υπόθεση ανάληψης συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, κριτικού και ενδυναμωτικού εκπαιδευτικού έργου. Η αριστοτελική προσέγγιση της έννοιας της ηθικής μπορεί να δώσει το περίγραμμα αλλά και το περιεχόμενο της ηθικής αγωγής στα σχολεία, δεδομένου ότι πρόκειται για μία φιλοσοφικο-εκπαιδευτική πρόταση που τάσσεται υπέρ της αξιοποίησης των κριτικών δυνάμεων (*phronesis*) του ατόμου/μαθητή και λαμβάνει πάντοτε υπόψη τις προκείμενες ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (*moral contextualism*, Καραβάκου, 2011). Παράλληλη ή συμπληρωματική στήριξη θα μπορούσε να ανακτήσει κανείς από τη θεωρία του κριτικού στοχασμού, όπως προσφέρεται για παράδειγμα από τη μαθησιακή θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow (Καραβάκου, 2018) ή άλλων θεωρητικών προσανατολισμών προερχόμενες κυρίως από την κριτική Σχολή της Φραγκφούρτης και την ευρύτερη αξιοποίηση της κριτικής σκέψης στο πλαίσιο της αξιακής και δημοκρατικής εκπαίδευσης (Karavakou, 2012).

Για τον σκοπό αυτό θεωρείται, επιπλέον, χρήσιμο να εντοπιστούν και να περιγραφούν οι παράγοντες που είναι δυνατόν να οδηγήσουν τους μαθητές σε ηθική δράση και στην ηθική αυτονομία. Κρίνεται, επίσης, εξαιρετικά σημαντικό να ξεκαθαρίσει ο εκπαιδευτικός κόσμος τι ακριβώς επιζητά. Ενδιαφέρεται για την επίτευξη μετρήσιμων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων περισσότερο από τα μέσα και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτών ή το αντίστροφο; Ή, μήπως, και τα δύο είναι εξίσου σημαντικά; Η διευκρίνιση του συγκεκριμένου ερωτήματος είναι σημαντική καθώς καθορίζει τη μορφή και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών-ηγετών που δύνανται να επιτύχουν τον επιδιωκόμενο στόχο. Εάν θεωρηθεί πως οι διαδικασίες και οι μέθοδοι επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων είναι αυτές που μας ενδιαφέρουν περισσότερο, τότε ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην ηθική διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση, όπως και στους υπόλοιπους τομείς του εκπαιδευτικού έργου, θα πρέπει να είναι διαμεσολαβητικός και συμβουλευτικός στο να βοηθήσουν τον μαθητή να διαμορφώσει το προσωπικό του σύστημα αξιών με απόλυτη ελευθερία σκέψης και βούλησης. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία αναδεικνύεται όχι μόνο η πολυπλοκότητα και πολυμορφία των αξιακών συστημάτων αλλά και η σημασία της ηθικής εκπαίδευσης καθαυτής.

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν είναι δυνατόν να στηρίζεται στις προδιαγραφές ενός άκαμπτου γνωσιοκεντρικού σχολείου,<sup>12</sup> παρά είναι ανάγκη να μετουσιωθεί, με τη συμμετοχή

<sup>12</sup> Όπως εξηγούμε σε άλλη ευκαιρία η εγκατάλειψη της παραδοσιακής επιστημολογίας είναι απαραίτητη για την ανατίμηση της εκπαίδευσης και την αξιοποίηση νέων ιδεών, πρακτικών και πολιτικών. Στη βάση αυτή θα μπορούσαμε, όπως έχουμε υποστηρίξει (Καραβάκου, 2018) να αξιοποιήσουμε τη ντελεζιανή έννοια του *ριζώματος* (*rhizome*) που παραπέμπει σε ένα νέο γνωσιολογικό μοντέλο που ασκεί κριτική στην παραδοσιακή γνώση και τους παραδοσιακούς τρόπους απόκτησης αυτής (Deleuze & Guattari, 1987). Η παραδοσιακή γνωσιολογία προχωρούσε μέσα από την επιβολή διχοτομήσεων (ανάμεσα, για παράδειγμα σε κάτι θετικό και σε κάτι αρνητικό, κανονικό και μη κανονικό, ικανό και ανίκανο), ενώ η εκπαίδευση μερμινούσε, στη συνέχεια, για την εμπέδωση και την επιβολή αυτών των αντιθέσεων. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην εικόνα του δέντρου της γνώσης, ενώ η έννοια του ριζώματος αναφέρεται στην απουσία

όλων των συντελεστών του (εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων), σε μία πραγματικά μαθητοκεντρική, βιωματική και δημιουργική εστία που μεριμνά για την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας στη βάση του τρίπτυχου: ατομική ή υποκειμενική συνείδηση, ταυτότητα του κοινωνικού ανήκειν και ταυτότητα του πολίτη του κόσμου. Το επαγγελματικό περίγραμμα του/της εκπαιδευτικού, κατά συνέπεια, θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες απαιτήσεις. Η σύγχρονη, άλλωστε, πολυπολιτισμική πραγματικότητα, απαιτεί τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος ικανού να συμβάλλει στην ικανοποίηση διαφορετικών πολιτισμικών αναγκών και την ομαλή κοινωνική συνύπαρξη ετερόνυμων πολιτισμικών στοιχείων. Σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, αποδοχή και όχι ανοχή της διαφορετικότητας, αίσθημα δικαίου και ισότητας, αποτελούν κάποιες από τις αξιακές προκλήσεις, στις οποίες καλείται η εκπαίδευση μέσω του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευτικών διαδικασιών να ανταποκριθεί με επιτυχία.

Οι εκπαιδευτικοί που εκ θέσεως, καλούνται να συμμετάσχουν στην ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων, έτσι ώστε αυτοί να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, είναι ανάγκη να διαθέτουν εκ των προτέρων οι ίδιοι έναν αξιακό/ηθικό κώδικα, ο οποίος θα τους επιτρέπει να ενεργούν με βάση αρχές και αξίες που στοχεύουν τόσο στην ατομική ολοκλήρωση ή ευδαιμονία όσο και στην κοινωνική πρόοδο και ευημερία. Είναι απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να είναι προσανατολισμένος στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής, της ισότητας και των δημοκρατικών διαδικασιών και αυτό να είναι σε θέση να το αποδείξει με τη διδακτική του πρακτική. Μόνον έτσι θα μπορέσει να λειτουργήσει ως πρότυπο ικανό να μεταφράσει τη συμπεριφορά των μαθητών του σε υπέρβαση της παράλυσης του πρακτικού στοχασμού και ανάληψη της ηθικής πράξης. Στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού που στοχεύει στην γνωστική, ηθική και πολιτική ανάπτυξη των νέων θα τολμούσαμε, αρχικά και κατά κύριο λόγο, να ισχυριστούμε πως δεν είναι δυνατό να μιλάμε για την άσκηση ηγεσίας διαφορετικής της ηθικής ηγεσίας. Κατά κάποιον τρόπο, δεδομένου ότι οι λόγοι και οι πρακτικές μας αφορούν σε μία κατεξοχήν αξιακή σφαίρα όπως αυτή της εκπαίδευσης, στον όρο εκπαιδευτικός-ηγέτης εμπεριέχεται (ή πρέπει να εμπεριέχεται *ex definitione*) ο όρος «ηθικός».

Όταν ο/η εκπαιδευτικός καλείται, στη βάση τόσο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών όσο και των συνταγματικά κατοχυρωμένων σκοπών της εκπαίδευσης, να οδηγήσει τους μαθητές του στη διαμόρφωση ατομικά επεξεργασμένων αξιακών συστημάτων, τα οποία στηρίζονται και ενισχύουν τις αρχές της ισότητας, της δημοκρατίας και της ελευθερίας, δεν είναι δυνατό ο ίδιος να προάγει, με το προσωπικό του παράδειγμα, την ανισότητα, την ετερονομία και την ανελευθερία. Στην περίπτωση αυτή έχουμε απόκλιση λόγων και πράξεων, γεγονός που επιφέρει συναισθηματική και λογική σύγχυση στους μαθητές και σίγουρα αναποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό έργο. Εάν το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι μόνο η αποτελεσματικότητα στον γνωστικό τομέα, τότε, ίσως, να μπορούμε να μιλήσουμε και για ηγεσία ανεξάρτητη της ηθικής. Τη στιγμή, όμως, που τόσο το προσωπικό παράδειγμα του/της εκπαιδευτικού όσο και ο τρόπος άσκησης του διδακτικού του/της έργου, οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί για την επίτευξη των σκοπών, αποτελούν σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας των υπολοίπων εκπαιδευτικών σκοπών, θεωρούμε πως η ηθική εμπεριέχεται στον όρο «εκπαιδευτική ηγεσία» *ex definitione*.

---

προκαθορισμένων κανονικοτήτων. Η γραμμικότητα της ανάπτυξης που παρουσιάζει το δέντρο της γνώσης προχωρά σε διακρίσεις και ιεραρχήσεις που χωρίζουν τους εκπαιδευόμενους μαθητές/γνώστες σε κατηγορίες, αποκλείοντας στη συνέχεια κάποιες εξ αυτών.

Οι Leithwood & Duke (1999, όπως αναφέρεται στο Θεοφιλίδης, 2012), αναφερόμενοι στις βασικές αξίες που θα πρέπει να διέπουν τους ηγέτες της εκπαιδευτικής κοινότητας, κάνουν λόγο για αφοσίωση στις αρχές της συμμετοχής, της συνεργασίας και της δημοκρατίας. Ένα από τα βασικά θέματα που απασχολούν, όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2007), τους ερευνητές που ασχολούνται με το θέμα της ηγεσίας, αφορά στις αξίες και τους ηθικούς κώδικες που αξιοποιούν οι ηγέτες κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και, κυρίως, ο τρόπος που διευθετούνται οι συγκρούσεις που οφείλονται στη δραματοποιημένη συνύπαρξη διαφορετικών (ή και ασύμβατων) αξιακών συστημάτων. Ο/η εκπαιδευτικός ηγέτης τάξης καλείται καθημερινά να διαχειριστεί τέτοιου είδους συγκρούσεις, και μάλιστα να τις διαχειριστεί, μέσω της ενίσχυσης της πλήρους αποδοχής του δικαιώματος ύπαρξης διαφορετικών αξιακών συστημάτων και ταυτόχρονα προώθησης και ανάπτυξης ενός νέου, κοινού αξιακού πλέγματος, το οποίο θα αποδέχεται την εμμένεια ή την πρωταρχικότητα της διαφορετικότητας, μετασχηματίζοντας το αξιακό «αδιέξοδο» σε αυθεντική πλουραλιστική πολυπλοκότητα. Αυτή η ικανότητα μετασχηματισμού δεν είναι δυνατόν να επέλθει με την άσκηση μόνο της ηθικής ηγεσίας. Ο/η εκπαιδευτικός ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να εμπλέκεται στις ταχύτατες διαδικασίες αλλαγών που επιτάσσει η σύγχρονη κοινωνία με τέτοιον τρόπο, ώστε ο ίδιος και οι μαθητές του να αντέχουν στις προκλήσεις και πιέσεις της ηθικής. Μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία επέρχεται η δέσμευση για την υλοποίηση των σκοπών, τόσο των ατομικών όσο και του συνόλου, μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε αυθεντική κοινότητα μάθησης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Γκαϊντατζής, Σ. (2007). *Ανάπτυξη ηθικών αξιών στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον: Μελέτη ανασκόπησης*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, ΔΜΠ Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2007). Ανακτήθηκε από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/1697/P0001697.pdf>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας- Σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Μυτιλήνη.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Καραβάκου, Β. (2011). περιΦρόνησης. *Φιλοσοφείν*, 4 (2), 70-92.
- Καραβάκου, Β. (2018). Φρόνηση και μετασχηματιστική μάθηση: Μία κοινή πρόκληση για την ηθική διά βίου εκπαίδευση. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Η Φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη διά βίου μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Η σχολική τάξη: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυροπούλου, Ε. (2012). Διατριβή: *Η επίδραση γνώσης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην ψυχοδιανοητική ανάπτυξη των παιδιών της Α' βάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ Τμήμα Παιδαγωγική Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2012). Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29106#page/1/mode/2up>
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- ΝΟΜΟΣ 1566/30-9-1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 167. Ανακτήθηκε από [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n\\_1566\\_1985\\_0.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985_0.pdf)

- Παγκάκης, Γ. Α. (2006). *Νεοελληνική εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλας.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία : από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Κανάκης, Ι. Ν. (Επιμ) (1991). *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*. Πρακτικά Δ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 6-8 Οκτωβρίου 1989. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α. Χ., & Σαΐτης, Χ. Α. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φραγκουδάκη, Α. (1978). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Yukl, G. A. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Η ηγεσία στους οργανισμούς*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

#### **Ξενόγλωσσες**

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London: The Athlone Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration, Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Karavakou, V. (2012). Reclaiming critical thinking in modern political education. *Skepsis-A Journal for Philosophy and Inter-disciplinary Research*, 22(5), 79-91.
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. London: Duckworth.
- Wagner, C. (2006). The School Leader's Tool for Assessing and Improving School Culture. *Principal Leadership*, 7(4), 41-44.



## Η αξία της εμπιστοσύνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία

**Αναστασία Κεφαλά**

### Περίληψη

Η εγκατάσταση χιλιάδων Σύριων προσφύγων στον ευρωπαϊκό χώρο αποτελεί τα τελευταία χρόνια παγκόσμιο θέμα συζήτησης και έντονων διαπραγματεύσεων. Με δεδομένη την επ' αόριστον παραμονή τους, η εκπαίδευση των ενήλικων προσφύγων αποτελεί πρόκληση τόσο για τον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και για την εκπαιδευτική ηγεσία που επιθυμεί να σέβεται τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα με απώτερο σκοπό την αποτύπωση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων και επιμέρους στόχους τη διερεύνηση της πρόθεσης συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και την αναζήτηση των παραγόντων που διαμορφώνουν για τους ίδιους ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Επιχειρήθηκε ένα συνδυασμός της βιογραφικής (αφηγηματικής) και φαινομενολογικής (ερμηνευτικής) προσέγγισης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις ενήλικες Σύριοι πρόσφυγες που διαβιούν στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων.

Αναδεικνύεται η ύπαρξη συνειδητών και ρητών εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων προσφύγων, οι οποίες εστιάζουν στα γνωστικά αντικείμενα της αγγλικής και ελληνικής γλώσσας, την ευρωπαϊκή λογοτεχνία και ιστορία. Η πρόθεσή τους για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης θεωρείται όχι απλώς θετική, αλλά αναγνωρίζεται ως άμεση ανάγκη τους. Ο σημαντικότερος παράγοντας για την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι η εμπιστοσύνη που αναζητούν στο πρόσωπο του εκπαιδευτή.

Η άμεση σύσταση εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα απευθύνονται στο εκπαιδευτικό κοινό των προσφύγων κρίνεται αναγκαία. Ανεξάρτητα από το αντικείμενο διδασκαλίας, εξέχουσα σημασία πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών που θα αποτελέσουν το ανθρώπινο δυναμικό των προγραμμάτων. Οφείλουν να επικεντρωθούν στην καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ αυτών και των εκπαιδευόμενων, στην ουσιαστική αποδοχή της πολιτισμικής τους ταυτότητας και στην αξιοποίηση των προγενέστερων βιωμάτων και εμπειριών τους, ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων να ανταποκρίνεται στους στόχους του δημοκρατικού πολιτισμικού πλουραλισμού.

**Λέξεις κλειδιά:** εμπιστοσύνη, εκπαίδευση ενηλίκων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική ηγεσία, προσφυγικό ζήτημα

## **Εισαγωγή**

Ο εμφύλιος πόλεμος στη Συρία, αποτέλεσμα της γενικότερης πολιτικής αποσταθεροποίησης των χωρών της Μέσης Ανατολής, και το προσφυγικό κύμα που τον ακολούθησε, αποτελούν τα τελευταία χρόνια θέμα συζητήσεων και διαπραγματεύσεων στην παγκόσμια κοινότητα. Η Ελλάδα ανήκει στα ευρωπαϊκά κράτη που δέχθηκαν το μεγαλύτερο αριθμό Σύρων προσφύγων, οι οποίοι και εξακολουθούν να διαμένουν εντός των συνόρων της. Στα πλαίσια της προσπάθειας ένταξης τους στον ευρωπαϊκό χώρο, έχουν συσταθεί εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά, τόσο από την αρμόδια αρχή του Υπουργείου Παιδείας, όσο και από ποικίλες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις. Κανένα, όμως, από αυτά δεν αφορούσε έως και τις αρχές του προηγούμενου έτους το εκπαιδευτικό κοινό των ενήλικων προσφύγων. Το κενό ή η ανάγκη που δημιουργείται ενέπνευσε, σε μεγάλο βαθμό, την ανάληψη της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων Σύρων προσφύγων, όπως επίσης και των παραγόντων που θα τους ωθούσαν σε άμεση εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον παράγοντα που αναδείχθηκε σημαντικότερος και λειτουργεί ως κίνητρο για το εκπαιδευτικό κοινό των ενήλικων προσφύγων που επιθυμούν να συμμετέχουν άμεσα σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις: την «εμπιστοσύνη». Από τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από έρευνα που διεξήχθη με δείγμα ενήλικες Σύρους πρόσφυγες που διέμεναν σε ειδικά κέντρα φιλοξενίας στην περιοχή της Θεσσαλονίκης, προέκυψε η επιτακτική ανάγκη για υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσανατολισμένων στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, με κυριότερο χαρακτηριστικό τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που θα εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Στην πορεία της εργασίας εξετάζεται η έννοια της «εμπιστοσύνης» στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματα που αυτή ανέδειξε και παρέχονται προτάσεις προς τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τους εκπαιδευτικούς ηγέτες που θα συνεργαστούν με την ομάδα των προσφύγων για την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους και τη σταδιακή ένταξή τους στις νέες κοινωνικές συνθήκες.

## **Η εμπιστοσύνη στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ηγεσία: θεωρητικές διαδρομές**

### *Προσεγγίζοντας εννοιολογικά την «εμπιστοσύνη»*

Η κατανόηση της έννοιας της «εμπιστοσύνης» και της σημασίας της στους τομείς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της εκπαιδευτικής Ηγεσίας προϋποθέτει την εννοιολογική αποσαφήνιση της, πρωτίστως, σε ευρύτερο πλαίσιο. Η εμπιστοσύνη συμπεριλαμβάνεται στα οκτώ βασικά συναισθήματα που βιώνει το άτομο στην πορεία της ζωής του, μαζί με τη χαρά, τον φόβο, την έκπληξη, τη λύπη, την αποστροφή, τον θυμό και την προσμονή (Plutchik, 1980). Συγκεκριμένα, η παράλληλη εμφάνιση του συναισθήματος της εμπιστοσύνης με αυτό της χαράς δημιουργεί το αίσθημα της αγάπης, ενώ σε συνδυασμό με τον φόβο οδηγεί στο ενδεχόμενο υποταγής του ανθρώπου σε κάποιο άλλο άτομο ή κατάσταση (Παππά, 2013). Επιπλέον, η εμπιστοσύνη θεωρείται ένα από τα εννέα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης και ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να επιδεικνύει το απαραίτητο σθένος ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους που έχει θέσει με απώτερο σκοπό να τους επιτύχει (Goleman, 2011). Από την άλλη, η εμπιστοσύνη μπορεί να θεωρηθεί αξία κομβικής σημασίας για τη δημιουργία διανθρώπινων σχέσεων, την κοινωνική συμβίωση ή την αρμονική συνύπαρξη του ατόμου στα πλαίσια μίας ομάδας (Παππά, 2013). Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν,

ότι κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας το άτομο γίνεται εκ των πραγμάτων μέλος της εκπαιδευτικής ομάδας, η εμπιστοσύνη παίζει καίριο ρόλο στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευόμενων όπως επίσης και στις σχέσεις αυτών με τον εκπαιδευτή και την εκπαιδευτική ηγεσία του φορέα εκπαίδευσης και είναι σε θέση να επηρεάσει την πορεία και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας.

#### *Η εμπιστοσύνη στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*

##### *Εμπιστοσύνη και Εκπαιδευτής Ενηλίκων*

Η εμπιστοσύνη αποτελεί λέξη-κλειδί για το τρίπτυχο των εμπλεκόμενων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, καθώς συναντάται στα χαρακτηριστικά ή στις αρμοδιότητες τόσο του εκπαιδευτή ενηλίκων και του εκπαιδευτικού ηγέτη, όσο και των ίδιων των εκπαιδευόμενων. Στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων έχουν αποδοθεί, κατά καιρούς, ποικίλες ερμηνείες, προσεγγίσεις και προτάσεις σχετικά με τις διαστάσεις που αυτός μπορεί να πάρει ώστε να είναι πλήρως αποτελεσματικός στο έργο του. Αυτοί που κυριαρχούν, λόγω των ιδιομορφιών του τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι ο ρόλος του «διεκπαιρωτή» της γνωστικής διαδικασίας, όπου ο εκπαιδευτής καθοδηγεί την πορεία της μάθησης ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν σταδιακά τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται βάσει της στοχοθεσίας του αντικειμένου διδασκαλίας και του «διευκολυντή» της μαθησιακής διαδικασίας, όπου χρέος του εκπαιδευτή είναι να φέρει στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας τους εκπαιδευόμενους, τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους, να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή τους και να επιχειρεί τη δημιουργία ατόμων ικανών να προσαρμόζονται συνεχώς σε νέες γνωστικές συνθήκες και να μαθαίνουν αυτόνομα (Maor, 2003; Wallace, 2003; Hanna, et. al., 2000).

Παρά το γεγονός ότι ο ρόλος που θα επιλέξει ή θα κληθεί να πάρει ο εκπαιδευτής είναι διαφορετικός κατά περίπτωση και εξαρτάται από τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, το αντικείμενο διδασκαλίας, το χρονικό περιθώριο περάτωσης των μαθημάτων και τους στόχους που έχουν τεθεί για το τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, υπάρχουν ορισμένα κοινά σημεία, τα οποία δεν εξαρτώνται από τις προαναφερθείσες διαφορετικές συνθήκες και τα οποία κάθε εκπαιδευτής οφείλει να έχει κατά νου τη στιγμή της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα συγκεκριμένα στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα του αποτελεσματικού εκπαιδευτή ενηλίκων είναι (Berge, 1995): α. η εις βάθος γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει και ο κατάλληλος σχεδιασμός διδακτικών προσεγγίσεων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, β. η αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης που απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και τους παρακινούν να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους, γ. η προώθηση συνθηκών κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα από την υλοποίηση δραστηριοτήτων ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμού, δ. η οργάνωση συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων και η πρόνοια για εγκαθίδρυση σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης μεταξύ των μελών της ομάδας, και ε. η εξασφάλιση ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, μέσα στα πλαίσια του οποίου κάθε εκπαιδευόμενος θα νοιώθει ευπρόσδεκτος και ελεύθερος να μοιραστεί τις απόψεις, τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς του.

Μετά την έκθεση των παραπάνω στοιχείων που αποτελούν ένα μέρος μόνο των αρμοδιοτήτων και των υποχρεώσεων του εκπαιδευτή ενηλίκων κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια της εμπιστοσύνης διαδραματίζει ρόλο υψίστης

σημασίας για την αρμονική συνύπαρξη της εκπαιδευτικής ομάδας, την αποδοχή του εκπαιδευτή από τους εκπαιδευόμενους και την αποφυγή εντάσεων ή παρεξηγήσεων στην πορεία της μαθησιακής πράξης. Το αίσθημα της εμπιστοσύνης, άλλωστε, του οποίου τη γένεση ο εκπαιδευτής κυρίως μπορεί να προκαλέσει, δεν επηρεάζει μόνο την ομαλή πορεία διεξαγωγής ενός προγράμματος, αλλά και τα μαθησιακά αποτελέσματα του, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι απαλλαγμένοι από αισθήματα ένδειας ή φόβου γελοιοποίησης και διακατεχόμενοι από αυτοπεποίθηση και ασφάλεια, επικεντρώνονται στην επίτευξη των γνωστικών του στόχων.

#### *Εμπιστοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία*

Από τη στιγμή που διευκρινίστηκε η σημασία της έννοιας της εμπιστοσύνης ως προς τους εκπαιδευτές ενηλίκων, αξίζει να εξετάσουμε την αξία της στο επόμενο στέλεχος του ανθρώπινου δυναμικού που εμπλέκεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, αυτό της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ο πολλαπλός ρόλος και οι ακόμη περισσότερες αρμοδιότητες που ακολουθούν τον τίτλο του εκπαιδευτικού ηγέτη καθιστούν ζήτημα κοινής λογικής την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ιδίου και των εκπαιδευτών που στελεχώνουν τον εκπαιδευτικό του φορέα, όπως επίσης και μεταξύ του ιδίου και των εκπαιδευόμενων. Ερευνητικά δεδομένα, προερχόμενα από την ελληνική αλλά και την παγκόσμια ερευνητική κοινότητα (Rosenblatt & Somech, 1998; Σαββίδης, Στυλιανίδης, & Τσιάκκιρος, 2002; Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005), αναδεικνύουν την ύπαρξη υπερβολικά μεγάλου φόρτου εργασίας των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων, την ποικιλία καθημερινών καθηκόντων, τα οποία μάλιστα δεν εφάπτονται πάντα στα γνωστικά πεδία των διευθυντών, τη συχνή εμφάνιση προγραμματίστων υποχρεώσεων και τη δημιουργία έντασης και ψυχολογικής πίεσης εξαιτίας της ύπαρξης συγκεκριμένων χρονικών ορίων για την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους. Είναι αδύνατον, επομένως, όταν ένα άτομο οφείλει να ανταπεξέλθει καθημερινά σε αναρίθμητες υποχρεώσεις και παράλληλα είναι φορτισμένο συναισθηματικά από το άγχος που συνοδεύει τις παραπάνω υποχρεώσεις, να μπορεί να λειτουργήσει σε ένα περιβάλλον που δεν τον προστατεύει η εμπιστοσύνη και η υποστήριξη των μελών της συναδελφικής του ομάδας.

Εάν θέλουμε να παρουσιάσουμε συγκεντρωτικά τα καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού ηγέτη και παράλληλα τις δεξιότητες, τις οποίες καλείται να αναπτύξει, μπορούμε να εστιάσουμε στο ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης: α. ανοίγει ορίζοντες και διευρύνει τα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού, β. προκαλεί το κατεστημένο, είναι θετικός στις αλλαγές και κάθε είδους καινοτομία, γ. ερευνά την πραγματικότητα, δ. δίνει έμφαση στους ανθρώπους, τις ανάγκες τους και τα συναισθήματά τους, και ε. επιχειρεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη των ατόμων που αποτελούν το ανθρώπινο δυναμικό, να τους εμπνέει και να τους πείθει για ζητήματα που αφορούν την επιτυχημένη πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Κατανοούμε, επομένως, ότι η έννοια της εμπιστοσύνης και κυρίως η διαδικασία της εξασφάλισης της αποτελεί ένα συνεχή αγώνα για τον εκπαιδευτικό ηγέτη που επιθυμεί να έχει συμμάχους και όχι αντιμέτωπους τους εκπαιδευτές που εργάζονται και τους εκπαιδευόμενους που φοιτούν στον οργανισμό που ηγείται. Η ευημερία, άλλωστε, ενός εκπαιδευτικού φορέα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων που τον αποτελούν, την ουσιαστική συνεργασία και την έγκαιρη αντιμετώπιση προβλημάτων που ενδέχεται να εμφανιστούν.

#### *Εμπιστοσύνη και ενήλικος εκπαιδευόμενος*

Περνώντας στην τρίτη και τελευταία ομάδα ανθρώπων που συμπληρώνει τον κύκλο των άμεσα εμπλεκόμενων σε μία εκπαιδευτική διαδικασία, αξίζει να διερευνήσουμε την αξία της

εμπιστοσύνης στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και μόνο από την ιδιότητά τους ως ενήλικοι παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν άμεσα την πορεία της μαθησιακής πράξης. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: α. έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους όπως επίσης και ανάγκες, οι οποίες εάν κατανοηθούν και αξιοποιηθούν κατάλληλα μπορούν να λειτουργήσουν ως «πηγές μάθησης», β. διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών, γ. έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή, χειραφέτηση και αυτοκαθορισμό, δ. έχουν αποκρυσταλλώσει τους αποδοτικότερους γι' αυτούς τρόπους μάθησης, και ε. αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης όταν νοιώσουν ότι «απειλούνται» κατά τη διάρκεια της μάθησης. Με άλλα λόγια, όταν από το εκπαιδευτικό περιβάλλον απουσιάζουν τα αισθήματα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι προτιμούν να μην εξωτερικεύουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους ή ακόμη και να απέχουν από αυτό, διακόπτοντας το πρόγραμμα εκπαίδευσης που παρακολουθούν.

*Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ως μέλη ευπαθών κοινωνικών ομάδων*

Όπως διαπιστώθηκε, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ορισμένα γνωρίσματα, τα οποία τους χαρακτηρίζουν από τη στιγμή που αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία, όπως επίσης και κατά τη διάρκεια αυτής. Όταν, όμως, τα συγκεκριμένα ενήλικα άτομα είναι μέλη κάποιας ευπαθούς κοινωνικής ομάδας, στα παραπάνω χαρακτηριστικά έρχονται να προστεθούν νέα στοιχεία, τα οποία προκύπτουν από τις ιδιαιτερότητες που επιφέρει η ευαλωτότητα στη διαμόρφωση της καθημερινότητας τους, των συνθηκών διαβίωσης τους και των αναγκών τους. Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2014), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες: α. αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία εξαιτίας των συσσωρευμένων προβλημάτων τους, των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να λάβουν και της έλλειψης χρόνου, β. έχουν σε πολλές περιπτώσεις βιολογικά ή σωματικά εμπόδια που είναι ικανά να τους αποτρέψουν από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, γ. διαμορφώνουν ελάχιστα κίνητρα μάθησης, και δ. χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση ενώ παράλληλα βιώνουν το αίσθημα της απόρριψης λόγω των προνομίων που κατά κανόνα στερούνται στην καθημερινή τους ζωή. Είναι εύλογο, επομένως, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από όλα τα παραπάνω να δυσκολεύονται ιδιαίτερος να διαχειριστούν και να ενσωματωθούν σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Εάν, μάλιστα, θέλουμε να επικεντρωθούμε στις ευάλωτες ομάδες των οικονομικών μεταναστών και των προσφύγων, διαπιστώνουμε ότι οι δύο συγκεκριμένες ομάδες παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν ως προς την άμεση ή έμμεση επιβολή που τους ασκήθηκε ώστε να εγκαταλείψουν τη χώρα τους, εμφανίζουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά όσον αφορά τις συνθήκες που διαμορφώνουν τη διαβίωση τους, τις επαγγελματικές και τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες, όπως επίσης και τα συναισθήματα που βιώνουν. Στην προσπάθεια να συνοψίσουμε τα κοινά γνωρίσματα των εν λόγω ομάδων, καταλήγουμε ότι οι πρόσφυγες και οι οικονομικοί μετανάστες χαρακτηρίζονται από: α. έλλειψη κατοικίας και ειδών πρώτης ανάγκης, β. ανεργία και αδυναμία πρόσβασης στην αγορά εργασίας, γ. χρονοβόρα και όχι πάντα επιτυχής διαδικασία νομιμοποίησης, δ. αδυναμία επικοινωνίας με το περιβάλλον εξαιτίας του διαφορετικού λεξιλογίου και του κώδικα επικοινωνίας, ε. απότομη και κατά κανόνα αρνητική αλλαγή του βιοτικού επιπέδου, στ. κοινωνική απομόνωση ή/και αποκλεισμό, και ζ. αβεβαιότητα και ανασφάλεια για το μέλλον (Κοτζαμάνη, Λαφαζάνη, & Σκλάβου, 2010). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν αποτελούν απλώς εμπόδια προς αντιμετώπιση στην καθημερινή ζωή των συγκεκριμένων ατόμων, αλλά τους συνοδεύουν σε οποιοδήποτε επιμορφωτική ή εκπαιδευτική

ευκαιρία τους δοθεί. Θεωρείται δεδομένο, λοιπόν, ότι τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να είναι ενήμεροι γι' αυτά και να τα αντιμετωπίζουν με κατανόηση και σεβασμό.

Ο λόγος που γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες των οικονομικών μεταναστών και κυρίως των προσφύγων είναι γιατί οι δεύτεροι και για την ακρίβεια οι Σύροι πρόσφυγες αποτέλεσαν το δείγμα μίας ερευνητικής προσπάθειας με απώτερο σκοπό την διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών και όλων εκείνων των παραγόντων που θεωρούν σημαντικούς, ώστε μία εκπαιδευτική παρέμβαση, προσανατολισμένη στους ίδιους και τις ανάγκες τους, να θεωρηθεί αποτελεσματική. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται λεπτομερώς οι στόχοι της έρευνας, η ερευνητική διαδικασία, τα αποτελέσματα όπως επίσης και τα συμπεράσματα της.

## **Η αξία της εμπιστοσύνης στην Εκπαίδευση Ενήλικων προσφύγων: μία ερευνητική προσέγγιση**

### *Σκοπός και στόχοι της έρευνας*

Οι αδιάκοπες προσφυγικές ροές από χώρες της Μέσης Ανατολής προς ευρωπαϊκά εδάφη κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών έδωσε το έναυσμα για την εκπόνηση έρευνας με δείγμα τους Σύρους πρόσφυγες που διαμένουν τη στιγμή αυτή στη χώρα μας. Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία που δημοσίευσε η Διεθνής Αμνηστία σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. το 2016, περίπου 1.500.000 άνθρωποι από τη Συρία κατάφεραν να περάσουν με οποιοδήποτε τρόπο τα ευρωπαϊκά σύνορα και να εγκατασταθούν εντός τους. Η Ελλάδα αποτέλεσε βασικό πρώτο σταθμό για τους Σύρους πρόσφυγες, οι οποίοι κατέφθαναν καθημερινά κατά χιλιάδες στις ακτές των νησιών του ανατολικού Αιγαίου και σταδιακά εγκαθίσταντο σε ειδικές δομές φιλοξενίας κατά μήκος ολόκληρης της χώρας. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και μία πληθώρα Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων με το βλέμμα στραμμένο στην εκπαίδευση των παιδιών, προνόησαν από την πρώτη κιόλας στιγμή για τη διαμόρφωση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης των ανήλικων προσφύγων. Κανένα, όμως, πρόγραμμα επιμόρφωσης ή εκπαίδευσης δεν είχε συσταθεί μέχρι την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, στα μέσα του 2016, που να αφορά το εκπαιδευτικό κοινό των ενήλικων προσφύγων. Η παραπάνω διαπίστωση αποτέλεσε την αφορμή για διεξαγωγή έρευνας με δείγμα ενήλικους πρόσφυγες, καταγόμενους από τη Συρία.

Ο βασικός σκοπός της ερευνητικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων Σύρων προσφύγων που έχουν εγκατασταθεί, έστω και προσωρινά στη χώρα μας. Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν οι εξής: α. η ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο βίωσαν τη βίαιη εγκατάλειψη της χώρας τους και πώς ερμηνεύουν αυτήν την εμπειρία σε σχέση πάντα με τις νέες τους ανάγκες, β. η διερεύνηση και αξιολόγηση της σημασίας της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του έως τώρα βίου τους, καθώς και την πρόθεση συμμετοχής τους σε νέα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ικανοποίηση των νέων αναγκών τους, γ. η ανάδειξη εκείνων των γνωστικών αντικειμένων, με τη διδασκαλία των οποίων θα αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για μία ομαλή ένταξη στα νέα δεδομένα της ζωής τους, και δ. η διερεύνηση των παραγόντων που θα τους ωθήσουν σε συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και η παροχή προτάσεων για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

*Μεθοδολογία έρευνας και ερευνητική διαδικασία*

Η ερευνητική μεθοδολογία που κρίθηκε η καταλληλότερη, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, είναι η ποιοτική μέθοδος έρευνας. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε ένας συνδυασμός της ερμηνευτικής φαινομενολογικής προσέγγισης του Γάλλου φιλοσόφου Paul Ricoeur και της βιογραφικής αφηγηματικής τεχνικής του Γερμανού φιλοσόφου και ερευνητή Fritz Schütze. Η συμβολή της ερμηνευτικής φαινομενολογίας του Ricoeur έγκειται τόσο στη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων όσο και στην ανάλυσή τους, ενώ οι προτάσεις του Schütze για την βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη συνέβαλαν στη διαμόρφωση του οδηγού των συνεντεύξεων και στις συνθήκες διεξαγωγής τους. Μέσω του εν λόγω συνδυασμού σκιαγραφούνται οι βιογραφίες των τεσσάρων Σύρων πρόσφυγων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, ερμηνεύεται ο τρόπος με τον οποίο βίωσαν την αναγκαστική απομάκρυνση από τη χώρα τους, αναλύονται βασικές έννοιες για τη ζωή τους, όπως ο «εαυτός» και η «ταυτότητα» και αναδεικνύεται η σημασία των αξιών της «εκπαίδευσης» και της «εργασίας». Επιπλέον, αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, όπως αυτές διαμορφώθηκαν πλέον, διαφαίνεται η πρόθεση τους για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διακρίνονται οι παράγοντες που αναζητούν ώστε μία εκπαιδευτική παρέμβαση να χαρακτηριστεί αποτελεσματική.

Ο συνδυασμός δύο ποιοτικών μεθόδων εξασφάλισε τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του υλικού που συγκεντρώθηκε μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς κάθε μία από τις μεθόδους, συνέβαλε από τη δική της σκοπιά στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Από τη μία, η φιλοσοφία της φαινομενολογίας εστιάζει στη δυνατότητα του υποκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις εμπειρίες που βιώνει, όταν καταφέρει να τις περιγράψει μέσω αφήγησης (Applebaum, 2012). Στην παραπάνω θέση ο Ricoeur (1966, 1974, 1998) προσθέτει ότι το άτομο δύναται να αποκωδικοποιήσει τις εμπειρίες του με στόχο να τις κατανοήσει μόνο όταν έρθει αντιμέτωπο με τις αδυναμίες και τα ευάλωτα σημεία του και η ερμηνεία, εν τέλει, λαμβάνει χώρα σε τρία επίπεδα ανάλυσης των εμπειριών: της καθημερινής ζωής, της επιστημονικής ζωής και του αναστοχασμού. Η βιογραφική αφηγηματική τεχνική, από την άλλη, υποστηρίζει ότι όταν το άτομο βιώνει ορισμένες αρνητικές καταστάσεις, δημιουργούνται βιογραφικές ασυνέχειες και προκύπτει η ανάγκη για προσωπική αναδιοργάνωση και επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας του (Schütze, 1983). Η εξιστόρηση των δυσάρεστων βιωμάτων και η δημιουργία βιογραφικών κατασκευών με σκοπό να αποστασιοποιηθεί το άτομο από τις εμπειρίες του, να τις ερμηνεύσει, να τις απενεχοποιήσει και να περάσει τελικά στο επόμενο βήμα δράσης του είναι η λύση που προτείνεται από τη φιλοσοφική σκοπιά της βιογραφικής μεθόδου (Τσιώλης, 2014). Από τη στιγμή, επομένως, που τα άτομα του δείγματος είχαν την ανάγκη να εξιστορηθούν όσα πέρασαν κατά τη διάρκεια της αποχώρησής τους από τη χώρα τους, αλλά και να προετοιμάσουν ένα πλάνο δράσης για τη ζωή τους από εδώ και πέρα, ο συνδυασμός των συγκεκριμένων μεθόδων φάνηκε ιδιαίτερος χρήσιμος.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις ενήλικοι Σύροι πρόσφυγες, διαφορετικού φύλου, ηλικίας, οικογενειακής κατάστασης, μορφωτικού επιπέδου και επαγγελματικών εμπειριών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, αφού πρώτα συστάθηκε ένας οδηγός συνέντευξης αποτελούμενος από επτά θεματικούς άξονες που ανταποκρινόταν στους ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν εξ αρχής. Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε τους εαρινούς μήνες του 2017 στις εγκαταστάσεις του Four Seasons Hotel που βρίσκεται στον Τρίλοφο της Θεσσαλονίκης. Στον συγκεκριμένο χώρο φιλοξενούνταν περίπου 120 Σύροι πρόσφυγες υπό τη φροντίδα και προστασία της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης

«PRAKSIS». Προκειμένου να διευκολυνθεί η επικοινωνία της ερευνήτριας με τους πρόσφυγες, χορηγήθηκε από την «PRAKSIS» διερμηνέας, ο οποίος λειτουργούσε επικουρικά κάθε φορά που η επικοινωνία στην αγγλική γλώσσα, στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, ήταν αδύνατη ή εμφανίζονταν ορισμένες δυσκολίες. Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων με βάση τις αρχές της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης και της αφηγηματικής βιογραφικής μεθόδου και προέκυψαν τα αποτελέσματα της.

#### *Αποτελέσματα της έρευνας*

Τα αποτελέσματα της έρευνας διαμορφώθηκαν και παρουσιάζονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από την αρχή της ερευνητικής διαδικασίας και αναφέρθηκαν παραπάνω. Αρχικά, οι εκπαιδευτικές ανάγκες που αναδείχθηκαν ως οι πιο απαραίτητες για την ομαλή ενσωμάτωση των Σύρων προσφύγων στα νέα δεδομένα της ζωής τους είναι: η εκμάθηση της αγγλικής και της ελληνικής γλώσσας, η διδασκαλία της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας και ποίησης, ενώ, παράλληλα, πρότειναν τη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων ανά κλάδο εργασίας, προκειμένου να ενημερωθούν για τις ενδεχόμενες διαφορές που παρουσιάζει θεωρητικά και πρακτικά το επάγγελμά τους στις χώρες υποδοχής σε σχέση με τη χώρα καταγωγής τους. Ως πρώτη και κύρια ανάγκη, βέβαια, προκύπτει η εκμάθηση της γλώσσας έτσι ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με τους νέους ανθρώπους που θα συμβιώσουν. Χαρακτηριστικά, μία από τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφερε: «Το πρώτο και το πιο σημαντικό, αφού τώρα είμαστε στην Ελλάδα, είναι να μάθουμε την ελληνική γλώσσα».

Η έννοια του «εαυτού» φαίνεται να έχει κατακερματιστεί τελείως, ενώ η εικόνα του προκαλεί στα υποκείμενα του δείγματος συναισθήματα λύπησης και οίκτου. Ισχυρίζονται πως ο «εαυτός» τους έχει εξαθλιωθεί πλήρως και νοιώθουν πως ανάμεσα στα βασικά δικαιώματα που έχουν στερηθεί είναι αυτό της διαμόρφωσης της αυτοεικόνας τους και της προσωπικότητάς τους. Για τον λόγο αυτό, αναδεικνύεται η ευάλωτη όψη του εαυτού τους, ακόμη και εάν επιδιώκουν να μην έρχεται στην επιφάνεια και να γίνεται αντιληπτή από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η Aishah ανέφερε: «Νοιώθω ότι θέλω να κλαίω όταν βλέπω τον εαυτό μου, όταν με βλέπω...», ενώ ο Nasir ισχυρίστηκε για το συγκεκριμένο θέμα: «Βλέπω έναν άνδρα αγχωμένο, φοβισμένο, που προσπαθεί να ξεπεράσει αυτά που έζησε, αλλά δεν μπορεί». Σε αυτό το σημείο, να διευκρινίσουμε ότι τα ονόματα που αναφέρονται δεν είναι τα πραγματικά ονόματα των ατόμων, αλλά παρωνύμια που οι ίδιοι επέλεξαν να χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες της έρευνας.

Σχετικά με την έννοια της «ταυτότητας», τα άτομα εξομολογούνται ότι έχει επέλθει μία σύγχυση της προσωπικής τους ταυτότητας, καθώς πολλά νέα στοιχεία ήρθαν να προστεθούν σε αυτήν και χρήζουν διαχείρισης και αποδοχής. Το κυριότερο εξ' αυτών είναι το χαρακτηριστικό του «πρόσφυγα», το οποίο πρέπει πρώτα να απενεχοποιηθούν και έπειτα να αποδεχθούν και να ενσωματώσουν στην ταυτότητα τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Nasir κάτι τέτοιο φαίνεται από δύσκολο έως ανέφικτο, καθώς «πρόσφυγας σημαίνει δεν έχεις χώρα, δεν έχεις σπίτι, δεν έχεις ασφάλεια. Πρόσφυγας σημαίνει να ζεις στον δρόμο, να ζεις στο κρύο. Να μη νοιώθεις καλά με τον εαυτό σου, να έχεις αγωνία κάθε μέρα, κάθε λεπτό...». Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η αποδοχή του «πρόσφυγα» δεν έχει να κάνει με την αποδοχή του όρου, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του, αλλά με την αποδοχή όλων εκείνων των τραγικών συνθηκών και δυσάρεστων βιωμάτων που ενέχει η λέξη αυτή.



Η εμπιστοσύνη έρχεται ως απάντηση στον τελευταίο άξονα διερεύνησης που αφορά τον σημαντικότερο παράγοντα που θα ωθούσε τα άτομα του δείγματος να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση, ώστε να χαρακτηριστεί, μάλιστα, επιτυχημένη. Ανεξάρτητα, λοιπόν, από το αντικείμενο διδασκαλίας, τον χώρο που θα πραγματοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την ενδεχόμενη ύπαρξη εποπτικών μέσων ή όχι, επιθυμούν να νοιώσουν το αίσθημα της ασφάλειας και της εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο που θα αναλάβει την εκπαίδευσή τους. Θεωρούν ότι εάν ο εκπαιδευτής κατανοήσει τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις ανάγκες τους, θα τους κάνει να νοιώσουν ασφαλείς και να είναι πραγματικά έτοιμοι να επανέλθουν στη μαθησιακή διαδικασία. Προς επιβεβαίωση των παραπάνω, παρατίθενται κάποια από τα λεγόμενα τους: «Για να μάθω καινούρια πράγματα θέλω να νοιώσω ασφάλεια. Να νοιώσω ότι εμπιστεύομαι το άτομο που θα με διδάξει. Να καταλάβει εμένα και όσα πέρασα...» (Aishah), «Το πιο σημαντικό είναι ο δάσκαλος να σου εμπνέει εμπιστοσύνη. Να σε κάνει να αισθανθείς άνετα, να ξεχάσεις αυτά που έζησες» (Jaser), «Ο πόλεμος μου δημιούργησε μεγάλο και ασταμάτητο φόβο. Εάν συνεχίσω να φοβάμαι δεν μπορώ να συνεχίσω τη ζωή μου. Και για να τη συνεχίσω πρέπει να διδαχθώ νέα πράγματα. Γι αυτό θέλω να εμπιστευθώ τον άνθρωπο που θα με διδάξει. Να σταματήσει ο φόβος και να έρθει η εμπιστοσύνη και η αυτοπεποίθηση» (Nasir).

### **Συμπεράσματα-Προτάσεις**

Η ανάγκη για άμεση υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προσανατολισμένων στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των Σύρων προσφύγων είναι το κυριότερο συμπέρασμα που αναδεικνύεται μετά το πέρας της ερευνητικής μελέτης που υλοποιήθηκε. Επιπλέον, διαφαίνεται η αναγκαιότητα οι εκπαιδευόμενοι να τοποθετηθούν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν χωρίς περιορισμούς τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τις απόψεις τους για να μπορέσουν να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση που έχουν πάψει να νοιώθουν. Σαφώς, εξέχουσα σημασία θα πρέπει να δοθεί στον ρόλο που θα κληθούν να αναλάβουν οι εκπαιδευτές των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όχι μόνο σχετικά με την απαραίτητη επιμόρφωση τους σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, αλλά κυρίως σχετικά με τον τρόπο που θα προσεγγίσουν αυτήν την ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευόμενων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και η ενδελεχής ανάλυση τους δίνουν την ευκαιρία για παροχή ορισμένων προτάσεων προς τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευτικούς ηγέτες που θα έρθουν σε επαφή με τους υποψήφιους εκπαιδευόμενους πρόσφυγες. Αρχικά, όσον αφορά τους εκπαιδευτές, συνίσταται η υιοθέτηση των αρχών της βιωματικής μάθησης και η αξιοποίηση στο μέγιστο δυνατό των πρότερων εμπειριών και βιωμάτων των εκπαιδευόμενων. Επιπλέον, σεβόμενοι τα δεινά που αντιμετώπισαν κατά το τελευταίο διάστημα της ζωής τους, οφείλουν να τους προσεγγίσουν με σεβασμό, κατανόηση και πρόθεση ενσυναίσθησης. Να προνοούν για τη δημιουργία ενός σταθερού, ασφαλούς και ανεκτικού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο θα δίνεται έμφαση στην «ταυτότητα» τους και το διαφορετικό πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Επιπρόσθετα, να είναι προετοιμασμένοι και πρόθυμοι να δεχθούν κριτική, να παραμένουν αυθεντικοί χωρίς προσποιητά αισθήματα συμπόνιας και οίκτου και να επιχειρούν να ακούν όσα εκφράζουν οι εκπαιδευόμενοι ενεργητικά. Διακατεχόμενοι από συνεργατικό πνεύμα, ακόμη και κατά τη διαμόρφωση των στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αυξάνουν τις πιθανότητες να εξασφαλίσουν την εμπιστοσύνη που αναζητούν στο πρόσωπο τους οι εν δυνάμει εκπαιδευόμενοι πρόσφυγες.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, από την άλλη, οφείλουν να κινητοποιηθούν, στο μέτρο που αυτό έγκειται στις αρμοδιότητές τους, για υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα απευθύνονται στο κοινό των προσφύγων. Να προνοήσουν για την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτών που στελεχώνουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό, του οποίου ηγούνται, σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και διαχείρισης της ετερότητας, ενώ παράλληλα να αντιμετωπίζουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους δίκαια και ισότιμα, επιδεικνύοντας ενδιαφέρον και σεβασμό στην προσπάθεια που επιτελούν. Επιπλέον, να μεριμνήσουν για τη σύνδεση του εκπαιδευτικού τους φορέα με την αγορά εργασίας, καθώς φαντάζει αδύνατο να υπάρξουν ευκαιρίες εργοδότησης για τους πρόσφυγες εάν αυτές δεν προέρχονται από τους φορείς εκπαίδευσής τους.

Με την υιοθέτηση των προαναφερθέντων αρχών και την υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων, εικάζεται ότι η εκπαίδευση θα λειτουργήσει ως μέσο ενδυνάμωσης της ευάλωτης ομάδας των προσφύγων. Η εκπαιδευτική διαδικασία που είναι προσανατολισμένη στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων της ενισχύει, σταδιακά, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση τους, επικουρεί στην απόκτηση του ελέγχου για τη ζωή τους και τις καταστάσεις που αυτή επιφυλάσσει και αυξάνει τις δυνατότητες ανθεκτικότητας τους (Lopez & Louis, 2009). Επιπρόσθετα, «καθιστά τα άτομα ικανά να επικοινωνούν ουσιαστικά με τον γηγενή πληθυσμό, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση τους, ενισχύει τις δυνατότητες συμμετοχής τους στα κοινά ή σε άλλες οργανωμένες δραστηριότητες, διασφαλίζει καλύτερη πρόσβαση σε υπηρεσίες και αγαθά και αυξάνει, εν τέλει, τις πιθανότητες εξεύρεσης εργασίας» (Ταλιαδώρου, 2008, σ. 14). Εν κατακλείδι, η «εμπιστοσύνη» μπορεί να διαδραματίσει ρόλο κομβικής σημασίας στην αποτελεσματική διεξαγωγή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες με τη σειρά τους είναι η αρχή για την ουσιαστική και ομαλή ενσωμάτωση στις κοινωνίες πληθυσμών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: Ο χρόνος πετά...Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου. Μία μελέτη περίπτωσης της κατανομής χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοτσαμάνη, Α., Λαφαζάνης, Γ. & Σκλάβου, Κ. (2010). *Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλλινოსτούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Ασύλου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Παπαϊωάννου, Ε. (2014). *Η Ενδυνάμωση ευάλωτων ενήλικων μέσα από την εκπαίδευση*. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού». Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ), 2012-2014. Ανακτήθηκε από [http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki\\_mathisi/fev\\_2014/6\\_endynamosi\\_evaloton\\_enilikon\\_eleni\\_papaioannou.pdf](http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/6_endynamosi_evaloton_enilikon_eleni_papaioannou.pdf)
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., & Τσιάκκιρος, Α. (2002). Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Στους Α. Γαγάτση, Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα & Μ. Κουτσούλη (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Α΄ VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 251-262). Λευκωσία.

- Ταλιαδώρου, Α. (2008). *Ενεργή εμπλοκή και ενδυνάμωση των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων. Οδηγός καλών πρακτικών*. Εθνικό Θεματικό Δίκτυο «Καινοτόμες Διαδικασίες Προώθησης στην Απασχόληση».
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική και Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

#### Ξενόγλωσσες

- Applebaum, M. (2012). *Husserl's phenomenology: A short introduction for psychologists*. Retrieved from <https://www.slideshare.net/Epoche557/husserls-phenomenology-a-short-introduction-for-psychologists>
- Hanna D., Glowacki-Dudka M., & Conceicao-Runlee S. (2000). *147 Practical Tips for Teaching Online Groups : Essentials of Web-Based Education*. WI : Atwood Publishing.
- Lopez, J. S. & Louis, M. C. (2009). The Principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character, 10*, pp. 2-9. doi: 10.2202/1940-1639.1041.
- Maor, D. (2003). The teachers' role in developing interaction and reflection in an online learning community. *Education Media International, Vol. 40*, 127-137.
- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research and experience, Vol. 1*, (pp. 3-33). New York: Academic.
- Ricoeur, P. (1966). *Freedom and Nature*. transl. E. V. Kohak. Evanston: Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1974). *The Conflict of Interpretation: Essays in Hermeneutics*. transl. D. Idhe. Evanston: Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1998). *Hermeneutics & The Human Sciences*. transl. J. B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenblatt, Z. & Somech, A. (1998). The work behavior of Israeli elementary school principals: Expectations versus reality. *Educational Administration Quarterly, Vol. 34* (No 4), 505-532.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und Narratives Interviews. In *Neue Praxis* (pp. 283-293). Heidelberg: Verlag.
- Wallace, R. (2003). Online learning in higher education: a review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication and Information, 3* (2), 241-280.

Το μοντέλο της κατανεμημένης  
ηγεσίας ως παράγοντας προώθησης  
των δημοκρατικών αξιών στο ελληνικό  
σχολείο: Μια έρευνα σε διευθυντές σχολείων  
της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της  
περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας

**Γεώργιος Μπέστιας**  
**Ευστάθιος Μπάλιας**

### Περίληψη

Τα συσσωρευμένα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία θέτουν, μεταξύ άλλων, ζητήματα δημοκρατίας και προκλήσεις για δημοκρατικές αλλαγές, ειδικά στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην εκπαιδευτική ηγεσία. Πιο συγκεκριμένα, σε μια εποχή που η ανάγκη για κοινωνική συνοχή και για ενίσχυση του ενεργού πολίτη είναι απαραίτητη για την αναζωογόνηση της δημοκρατίας, απαιτείται ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ώστε η σχολική διοίκηση να συμβάλει στις αναγκαίες αλλαγές των πρακτικών στη σχολική κοινότητα με σκοπό να προωθηθούν οι δημοκρατικές αξίες στο πλαίσιο μιας συμμετοχικής δημοκρατικής κουλτούρας. Ως εκ τούτου, η εφαρμογή ενός μοντέλου κατανεμημένης ηγεσίας που να συνδυάζει τη γνώση των δημοκρατικών αξιών με την υλοποίηση δημοκρατικών εκπαιδευτικών στόχων, αποτελεί όρο για τον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας και τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την παιδευτική αλληλεπίδραση διευθυντή-εκπαιδευτικών, διευθυντή-μαθητών και εκπαιδευτικών-μαθητών, ώστε ο καθένας να μπορεί, μέσα από την ατομική του δράση, να προάγει συλλογικούς δημοκρατικούς ηθικούς σκοπούς, όπως είναι η συμμετοχή, η συνεργασία, η διαβούλευση και ο σεβασμός των ελευθεριών και των δικαιωμάτων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας έρευνας, η οποία διερευνά τον βαθμό στον οποίο η σχολική διοίκηση προωθεί σε επίπεδο γνώσεων και πρακτικών τις δημοκρατικές αξίες στον χώρο της σχολικής μονάδας. Για την υλοποίηση της εν λόγω έρευνας χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της επισκόπησης τόσο με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 30 διευθυντών γυμνασίων και λυκείων της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας, όσο και με τη διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων σε διευθυντές του δείγματός μας, διευρύνοντας με πληρέστερο τρόπο τη συγκριτική βάση των αποτελεσμάτων μας.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολική διοίκηση, κατανεμημένη ηγεσία, δημοκρατικές αξίες

### Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται προσπάθειες παγκοσμίως να συμπεριληφθεί στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές η προώθηση αξιών, όπως η συλλογικότητα, η συνεργασία και ο

διάλογος. Η καλλιέργεια των αξιών αυτών στις σχολικές μονάδες, προϋποθέτουν την ανάπτυξη συνεργατικών μοντέλων διοίκησης. Σε ένα τέτοιο οργανωτικό περιβάλλον, η σχολική διοίκηση οφείλει να προωθεί δημοκρατικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς μέσα από την υιοθέτηση δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές προσανατολισμένες στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας που να οδηγεί τελικά στον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της σχολικής κοινότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση της σύνδεσης της σχολικής διοίκησης με το δημοκρατικό ιδεώδες, αποτελεί η εφαρμογή ενός κατανεμημένου δημοκρατικού μοντέλου ηγεσίας στη σχολική μονάδα, με κύριο σκοπό την προαγωγή της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών δράσεων, που αφορούν στη γνώση και στη διάχυση των δημοκρατικών αξιών στον χώρο της σχολικής κοινότητας. Οι δημοκρατικές αξίες αποκτούν νόημα και αποτελούν ουσιαστικό κομμάτι του επίσημου curriculum εφόσον εφαρμόζονται στην πράξη στο πλαίσιο της ευρύτερης δημοκρατικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Woods, 2005).

Η ύπαρξη κατανεμητικών (distributed) δημοκρατικών ηγετών στη σχολική μονάδα, έχοντας μεγάλο βαθμό λογοδοσίας στην εξουσία που ασκεί η σχολική διοίκηση, διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς (followers) και τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να εμπλέκονται στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, στο μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας η παρουσία πολλών ηγετών στη σχολική μονάδα οδηγεί στην αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ενώ βοηθάει στη δημιουργία του ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital) (Mayorwetz, 2008) και προωθεί, διαμέσου της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών, εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-διευθυντή, και διευθυντή-μαθητών, την ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου (social capital), γεγονός που ενισχύει το δημοκρατικό προφίλ του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας, χωρίς να ταυτίζεται απόλυτα με τη δημοκρατική ηγεσία (Harris, 2009).

#### **Διευκρινήσεις επί του όρου “σχολική διοίκηση” (school governance)**

Ο όρος “σχολική διοίκηση” (school governance) αποτελεί μία ευρύτερη έννοια του όρου σχολική ηγεσία (school leadership), η οποία συμπεριλαμβάνει ιδεολογικές και εργαλειακές όψεις. Ιδιαίτερα, ο όρος δημοκρατική σχολική διοίκηση (democratic school governance) υποδεικνύει τη διοίκηση που προωθεί τη διαμόρφωση δημοκρατικού κοινωνικού ήθους, κυρίως μέσα από την εκμάθηση και τη διάχυση αξιών, που άπτονται των δημοκρατικών δικαιωμάτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ο Halász (2003) προσδιορίζει με σαφή τρόπο τη διαφορά των όρων σχολική διοίκηση (governance) και σχολική διαχείριση (management). Ο όρος “governance” χρησιμοποιείται για να τονίσει τον ανοιχτό χαρακτήρα των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων ενώ, ο όρος “management” χρησιμοποιείται για να υπογραμμίσει τον τεχνικό και εργαλειακό χαρακτήρα του διοικείν (governing). Συνεπώς, διοίκηση σχολικών μονάδων (school governance) σημαίνει διαπραγμάτευση, πειθώ, άσκηση πίεσης και διάλογος, σε αντίθεση με τη διαχείριση (management) σχολικών μονάδων η οποία συνδέεται με την τάση της σχολικής διοίκησης να δίνει εντολές εκμεταλλεζόμενη τη δύναμη της νόμιμης εξουσίας που διαθέτει (Northhouse, 2010). Ως εκ τούτου, μιλώντας για εκπαιδευτικά συστήματα και σχολικές μονάδες προτιμάται ο όρος “governance”, ενώ, θεωρώντας το σχολείο ως οργανωτική μονάδα, ο όρος “management” έχει ευρύτερη αποδοχή. Ωστόσο, καθώς οι σχολικές μονάδες μετατρέπονται καθημερινά σε ανοικτούς οργανισμούς (open institutes), κατευθυνόμενες από κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές και έχοντας τον χαρακτήρα, πλέον, μιας συλλογικότητας διαφορετικών αναγκών και ενδιαφερόντων, η χρήση του όρου διοίκηση (governance) είναι αναγκαία. Συνεπώς, μια ανοικτή και δημοκρατική προσέγγιση αποτελεί τον μοναδικό τρόπο προς μία επιτυχή και

ουσιαστική ηγεσία στις σύγχρονες σχολικές μονάδες, όπου η σχολική διοίκηση, σύμφωνα με τον Halász «βασίζεται σε μια σύνθετη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, ανεξάρτητα από τον βαθμό αποκέντρωσής της» (Bäckman & Trafford, 2007).

### **Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας στη σχολική διοίκηση**

Η σχολική διοίκηση, κατά την άσκησή της, αντιμετωπίζει καθημερινά πολλούς ισχυρούς παράγοντες όπως είναι το νομοθετικό πλαίσιο, οι τοπικές αρχές, οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο ανταγωνισμός και το curriculum, με αποτέλεσμα να υπάρχει σε πολλές περιπτώσεις, λόγω του έντονα γραφειοκρατικού χαρακτήρα της σχολικής διοίκησης και του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, αδυναμία ελέγχου των παραπάνω παραγόντων από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Bäckman & Trafford, 2007). Εντούτοις, η σχολική διοίκηση εφαρμόζοντας συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας μπορεί να συμβάλει στις αναγκαίες αλλαγές, ώστε να προωθήσει τις δημοκρατικές αξίες και να ωθήσει στον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας και των σχολικών πρακτικών προς τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό τους. Όρο για τις αλλαγές αυτές αποτελεί η εφαρμογή ενός μοντέλου κατανεμημένης ηγεσίας που να συνδυάζει τη γνώση των δημοκρατικών αξιών με τις δημοκρατικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Πρόκειται για την κατανεμημένη δημοκρατική ηγεσία, η οποία είναι μια εκδοχή του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας και αποτελεί τον μοναδικό τρόπο για μια επιτυχή και βιώσιμη εκπαιδευτική ηγεσία στη σχολική μονάδα. (Spillane, 2006; Spillane & Diamond, 2007).

Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία και ως διαμοιρασμένη (shared) ή συνεργατική (collaborative), ή δημοκρατική (democratic) ηγεσία (Anderson, Moore, & Sun, 2009; Leithwood et al, 2009; Mayrowetz, 2008; Storey, 2004; Timperley, 2008). Η μορφή της κατανεμημένης δημοκρατικής ηγεσίας αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική ηγεσία ως κοινωνικό φαινόμενο μη αναγόμενο στην ατομική ηγετική συμπεριφορά, αλλά δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής μονάδας που εργάζονται συνεργατικά για την επίτευξη καθημερινών δραστηριοτήτων. Επίσης, οι οργανωτικές κατευθύνσεις, η ατομική ώθηση (impetus) και η ενδυνάμωση των μελών της σχολικής μονάδας αποτελούν απόρροια της “κυκλοφορίας της πρωτοβουλίας” (circulation of initiative), ενώ η ηγεσία ασκείται από πολλαπλούς ηγέτες έτσι που επηρεάζει και διαμορφώνει τις συνθήκες, τους κανόνες λειτουργίας και τις σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας. Προάγει τις ανθρώπινες ικανότητες, δίνοντας έμφαση στην αποτίμηση της εξειδίκευσης και στην ανάπτυξη-αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού με τρόπους που συμβάλλουν στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Συνακόλουθα, εργάζεται για την ενσωμάτωση των ανθρώπινων ικανοτήτων στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, προωθώντας το νόημα της πραγματικής ελευθερίας στα μέλη της (Woods, 2005).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο η κατανεμημένη δημοκρατική ηγεσία μπορεί να προάγει την παιδευτική αλληλεπίδραση διευθυντή-εκπαιδευτικών, διευθυντή-μαθητών και εκπαιδευτικών-μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας και μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή, ο καθένας μπορεί να προάγει, με την ατομική του δράση, συλλογικούς, δημοκρατικούς ηθικούς σκοπούς και αξίες όπως είναι η συμμετοχή, η συνεργασία, η διαβούλευση και ο σεβασμός των ελευθεριών και των δικαιωμάτων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, η κατανεμημένη δημοκρατική διοίκηση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη, καθώς προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες συμμετοχής σε μια κοινότητα που διέπεται από τις αρχές της δημοκρατίας και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ταυτόχρονα, μπορεί να καλλιεργήσει στον χώρο της σχολικής μονά-

δας κοινότητες μάθησης οι οποίες μπορούν να δεχτούν και να αντιμετωπίσουν ανθρώπινα λάθη, καθορίζοντας τους κοινούς στόχους μέσα από διαβούλευση και όχι μέσα από την επιβολή μιας αυταρχικής εξουσίας (CoE, 2002).

Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι ο βαθμός προώθησης και διατήρησης του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας στη σχολική μονάδα εξαρτάται από: α) την παρουσία πολλαπλών ηγετών (multiple leaders ή leader-plus aspect) στον χώρο της σχολικής διοίκησης και, β) τον τρόπο (practice ή the practice aspect) που κατανέμονται οι ηγετικοί ρόλοι και το έργο της ηγεσίας (task distribution) στη σχολική μονάδα (Spillane & Diamond, 2007). Ειδικότερα, οι πολλαπλοί ηγέτες (multiple leaders) στη σχολική μονάδα αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, για να προωθήσουν στη σχολική μονάδα αξίες και παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες ενισχύουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Ο δημοκρατικός τρόπος λειτουργίας των ηγετικών ομάδων (leader-plus aspect) έχει ως συνέπεια την ανάδυση συμμετοχικών και συνεργατικών πρακτικών στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας, ενώ η επιρροή των ηγετών είναι καθοριστική στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (followers). (Frost, 2005; MacBeath, 2009; Spillane & Diamond, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος “followers” χρησιμοποιείται ευρέως στη μελέτη μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας και ταυτίζεται με τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού στα οποία ασκείται επιρροή από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες. Αρκετοί μελετητές συνδέουν τον όρο “follower” με την παθητικότητα, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η διάκριση ανάμεσα στους “followers” και στους ηγέτες είναι ελλειμματική, διότι η κοινωνική επιρροή αποτελεί αμφίδρομη διαδικασία. Η διάκριση ανάμεσα στους “followers” και στους ηγέτες, τουλάχιστον αναλυτικά, συντελεί στη δημιουργία μιας εμβριθούς κατανόησης των αμφίδρομων επιρροών μεταξύ τους και στον τρόπο που συνδέεται η ηγεσία με την πράξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Σε αλληλεπίδραση με τους ηγέτες και τις συνθήκες (situation) που διαμορφώνονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό, οι “followers” συμβάλλουν στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας στον οργανισμό “κτίζοντας” τους ηγέτες δίκαια, με βάση τις αντιλήψεις τους γι’ αυτούς (Spillane, Hallet, & Diamond, 2003).

### **Δημοκρατικές αξίες και σχολική διοίκηση**

Κύριος ρόλος του σχολείου και της σχολικής διοίκησης ήταν παραδοσιακά η ηθική καλλιέργεια και ανάπτυξη των μαθητών με κύριο σκοπό τη διαμόρφωση αυριανών δημοκρατικών πολιτών (Grieshaber & McArdle, 2014). Επιπλέον, η σημαντικότητα της ύπαρξης ηθικής συνείδησης και συμπεριφοράς, η διαπροσωπική κατανόηση και η υπεύθυνη κρίση αποτελούν όρους για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής διοίκησης στην προσπάθειά της να οδηγήσει τους μαθητές όχι μόνο στην επαφή τους με τις ηθικές αξίες, αλλά να τους βοηθήσει να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους αναλαμβάνοντας την ηθική ευθύνη των ενεργειών τους (Aspin, 2007) Ο Thornberg υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση στις αξίες (values education) αποτελεί το μετασχηματιστικό παράγοντα για την ενσωμάτωση των δημοκρατικών αξιών όπως είναι: η ενεργή συμμετοχή, η συνεργασία, η ανοχή στη διαφορετικότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη στον χώρο της σχολικής κοινότητας (Brownlee et al., 2016).

Η ηθική ώθηση (ethical impulse) των εκπαιδευτικών και κυρίως των μαθητών από τη σχολική διοίκηση αποτελεί μέρος μιας εκπαιδευτικής ηγεσίας που προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διάχυση των δημοκρατικών αξιών στον χώρο της σχολικής κοινότητας, καθιστώντας ως βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της σχολικής διοίκησης τον ηθικό-δημοκρατικό χαρακτήρα της. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η σχολική διοίκηση, σύμφωνα με την έρευνα των Aspin και Chapman (1994), οφείλει: α) να παρέχει στον μαθητή την πρόσβαση και την ευκαιρία να αποκτήσει και να

εφαρμόσει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις που θα τον προετοιμάσουν με δημοκρατικό τρόπο για τη ζωή, στη σημερινή πολύπλοκη κοινωνία, β) να προάγει την αξία για ατομική και συλλογική/κοινωνική επιτυχία του μαθητή, σε όλες τις πτυχές των σχολικών δραστηριοτήτων, γ) να εξανθρωπίσει τον μαθητή δίνοντάς του την ευκαιρία να αναπτύξει τις δημοκρατικές αξίες που είναι κρίσιμες για την ατομική και την κοινωνική του ανάπτυξη, δ) να αναπτύξει στον μαθητή το αίσθημα της ανεξαρτησίας, δείχνοντας εμπιστοσύνη στην ικανότητά του να συνεισφέρει στην κοινωνία με πολιτικούς και ηθικούς-δημοκρατικούς κανόνες, και ε) να ενισχύσει την προσωπική αυτονομία του μαθητή με την εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή του στους κοινωνικούς θεσμούς και μηχανισμούς καθιστώντας τον φορέα προαγωγής και διατήρησης των δημοκρατικών αξιών.

Ειδικότερα, στη σημερινή εποχή που τα δικαιώματα και οι ευθύνες των μαθητών και των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα είναι παρόμοια με εκείνα εκτός της σχολικής κοινότητας, η προσπάθεια για εδραίωση δημοκρατικής κουλτούρας από τη σχολική διοίκηση στον χώρο της σχολικής μονάδας, προϋποθέτει τη δημιουργία ενός πλαισίου λειτουργίας που βασίζεται στις δημοκρατικές αξίες. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η εμπλοκή (engagement) των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προωθείται η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, οικοδομείται η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) των μαθητών και αναμορφώνεται η κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Brown, 2007). Από παράδειγμα δημιουργίας δημοκρατικής κουλτούρας και προώθησης δημοκρατικών αξιών στην εκπαίδευση αποτελεί η υλοποίηση ερευνητικού προγράμματος για τις αξίες στην εκπαίδευση (Values Education Study) που πραγματοποίησε η Αυστραλιανή Κυβέρνηση το 2003 σε σχολικές μονάδες της επικράτειάς της, αποφασίζοντας ότι όλες οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να προωθήσουν τις αξίες στην εκπαίδευση (values education) διαμέσου των παρακάτω εννέα αξιών (the nine Values for Australian Schooling): τη φροντίδα, τη φιλανθρωπία, την ελευθερία, την ειλικρίνεια, τον σεβασμό, την υπευθυνότητα, την ανοχή, την ακεραιότητα και την αξιοπιστία (DEST, 2005).

Βέβαια, η προώθηση των δημοκρατικών αξιών στη σχολική μονάδα και η εδραίωση δημοκρατικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας σχολικής διοίκησης που να είναι απαλλαγμένη από τις αυστηρές ιεραρχικές δομές και να έχει συνείδηση της λειτουργίας των bottom-up συστημάτων διακυβέρνησης. Υπ' αυτή την έννοια, η σχολική διοίκηση θα πρέπει να απαρτίζεται από ηγέτες με ικανότητα να διδάξουν τις ηθικές αξίες και τη δημοκρατία, οδηγώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσα από σχεδιασμένες δραστηριότητες ή αυθόρμητες πρακτικές σε μια κοινωνία δημοκρατικών πολιτών (Danoff, 2010).

### **Ο ρόλος του κατανεμητικού (distributed)-δημοκρατικού ηγέτη**

Πρωτίστως, ο δημοκρατικός ηγέτης που ασκεί κατανεμημένη ηγεσία στη σχολική μονάδα χρησιμοποιεί πολλές μορφές επιρροής, συμπεριλαμβανομένων των ενεργειών του για τη σημαντικότητα της δημοκρατικής ηθικής, της διάχυσης ηθικών προσανατολισμών στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, της εφαρμογής δημοκρατικών μοντέλων συμπεριφοράς στις διάφορες οργανωτικές δραστηριότητες και της προώθησης των δημοκρατικών αξιών στον χώρο της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, ο κατανεμητικός-δημοκρατικός ηγέτης διακατέχεται από υψηλά επίπεδα αυτοεπίγνωσης για τις ηθικές-δημοκρατικές αξίες, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις ικανότητές του. Ωστόσο, δεν επιζητά τις θέσεις ευθύνης για να ικανοποιήσει την αυτοεκτίμησή του ή να επιδείξει την εξουσία του, αλλά για να εκφράσει και να μεταλαμπαδεύσει τις δημοκρατικές αξίες και πρακτικές στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, ο κατανεμητικός-δημοκρατικός ηγέτης διαφωνεί με προσδοκίες οι οποίες δεν συνάδουν με τις δημοκρατικές αξίες



και τις ελευθερίες του ατόμου, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (George, 2003), ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας ώστε να μπορέσει να εκπληρώσει τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας για αυτονομία, επάρκεια και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Gardner et al., 2005).

Το αξιακό μοντέλο της κατανεμημένης-δημοκρατικής ηγεσίας αναθέτει στον ηγέτη την ευθύνη να ενεργεί σωστά και δίκαια, δημιουργώντας θετικές κοινωνικές σχέσεις, όπως είναι η υψηλού επιπέδου αμοιβαία εμπιστοσύνη, η διαφάνεια, η ορθή καθοδήγηση προς την επίτευξη κοινών στόχων με επωφελή για όλους αποτελέσματα, η έμφαση στην προσπάθεια για επαγγελματική ανάπτυξη και ευημερία των εκπαιδευτικών και η μετατροπή της σχολικής μονάδας σε δημοκρατική μανθάνουσα κοινότητα. Τέλος, ο κατανεμητικός-δημοκρατικός ηγέτης διαμοιράζει ισότιμα τις ευθύνες του με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας με σκοπό τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος και την επίτευξη συλλογικής οργανωτικής επιτυχίας (Yukl, 2010; Yukl & Lepsinger, 2004).

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Για την υλοποίηση της παρούσας ερευνητικής πρότασης εφαρμόσαμε ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα, κύριο μεθοδολογικό εργαλείο αποτέλεσε η μέθοδος της επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίου ενώ, παράλληλα, για την αύξηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνάς μας διενεργήσαμε ημι-δομημένες συνεντεύξεις στα υποκείμενα του δείγματός μας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν με τα ερωτηματολόγια πέρασαν σε βάση δεδομένων του στατιστικού λογισμικού SPSS. Η βάση έχει ως γραμμές τις απαντήσεις του κάθε ερωτώμενου σε όλες τις ερωτήσεις και κάθε στήλη αντιπροσωπεύει όλες τις απαντήσεις σε μια ερώτηση του ερωτηματολογίου, ενώ οι ερωτήσεις που τέθηκαν αντιστοιχούν σε ιεραρχικές και σε κατηγορικές μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, για την ανάλυση των ιεραρχικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν πίνακες ποσοστών και συχνοτήτων, μέσοι όροι καθώς και ραβδογράμματα (barcharts) μέσων όρων και για την ανάλυση των κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν πίνακες ποσοστών και συχνοτήτων καθώς και ραβδογράμματα (barcharts) ποσοστών. Τέλος, στα ερωτηματολόγια εφαρμόσαμε 5-βάθμια κλίμακα Likert, ώστε να μπορέσουμε να αποτυπώσουμε με μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας (DeVellis, 2007).

### **Δείγμα της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 30 διευθυντές ελληνικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας. Αναλυτικά, η πλειονότητα του δείγματος των διευθυντών είναι άνδρες (66,7%) αλλά και οι γυναίκες αντιπροσωπεύονται με υψηλό ποσοστό (33,3%).

Επιπλέον, οι σχολικές μονάδες από τις οποίες επιλέχθηκαν οι διευθυντές προέρχονται από αστικές περιοχές σε ποσοστό 53,3%, ενώ οι υπόλοιπες προέρχονται ισομερώς από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων διευθυντών θεωρεί ότι το σημερινό σχολείο προωθεί τις δημοκρατικές αξίες αρκετά (43,3%) ή πολύ (36,7%). Επίσης, οι ερωτώμενοι διευθυντές θεωρούν ότι οι μαθητές προάγουν μέσα από την ατομική τους δράση αρκετά τις δημοκρατικές αξίες (μ.ο.=2,97). Τέλος, οι ερωτώμενοι διευθυντές ενημερώνονται από ελάχιστα έως αρκετά από τις Προϊστάμενες Αρχές της Πολιτείας για θέματα που αφορούν στις δημοκρατικές αξίες (μ.ο.=2,70). “Η ελεύθερη επιλογή της εκπαίδευσής του μαθητή” δεν θεωρείται δημοκρατική αξία από την πλειονότητα των διευθυντών (80,0%). Επίσης, στην “ελεύθερη επιλογή από τον μαθητή της θρησκείας και των πεποιθήσεών του” ένας στους τέσσερις διευθυντές, δήλωσε άγνοια (16,7%) ή απάντησε αρνητικά (6,7%).

Οι δράσεις που υλοποίησαν οι ερωτώμενοι διευθυντές με μεγαλύτερη συχνότητα ήταν η συνεργασία με τα πενταμελή μαθητικά συμβούλια για την ενημέρωση σχετικά με τις δημοκρατικές αξίες (μ.ο.=3,47) και η παρότρυνση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για παροχή γνώσεων στους μαθητές σχετικά με το θέμα των δημοκρατικών αξιών (μ.ο.=3,43). Αντίθετα, η συμμετοχή των ερωτώμενων διευθυντών σε επιμορφωτικές ημερίδες που είχαν ως θέμα τις δημοκρατικές αξίες (μ.ο.=2,33) ή η διοργάνωση από τους ερωτώμενους διευθυντές σχολικών δραστηριοτήτων με θέματα που σχετίζονταν με τις δημοκρατικές αξίες (μ.ο.=2,57) είχαν πολύ χαμηλή συχνότητα. Τέλος, η πρόσκληση ειδικευμένων επιστημόνων ή εκπροσώπων φορέων ώστε να παρουσιάσουν στους μαθητές και στους γονείς θεματικές οι οποίες άπτονται των δημοκρατικών αξιών παρουσιάζει μια αυξητική τάση (μ.ο.=2,67).

Επιπρόσθετα, οι ερωτώμενοι διευθυντές θεωρούν ότι υπάρχει υψηλός βαθμός συνεργασίας με τους μαθητές και/ή τους γονείς σε θέματα που αφορούν στην προστασία της ψυχοσωματικής ακεραιότητας των μαθητών από λεκτική, σωματική και ψυχολογική βία, απειλές και εκβιασμούς (μ.ο.=4,27) και στη ψυχαγωγία των μαθητών διαμέσου διοργάνωσης εκδρομών, δημιουργίας θεατρικών ομάδων και προβολής ταινιών (μ.ο.=4,3). Αντίθετα, η συνεργασία για θέματα που αφορούν στην ελευθερία έκφρασης των μαθητών διαμέσου έκδοσης εφημερίδας, δημιουργίας ιστοσελίδας, υλοποίησης μαθητικών εκδηλώσεων καθώς και για θέματα που αφορούν στη θρησκευτική ελευθερία και τις πεποιθήσεις των μαθητών (με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την ελεύθερη και χωρίς διακρίσεις έκφραση των θρησκευτικών πεποιθήσεων), παρουσιάζει χαμηλότερους μέσους όρους (μ.ο.=3,9) και (μ.ο.=3,93), αντίστοιχα.

### **Συμπεράσματα**

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια από την Ελληνική Πολιτεία ώστε οι δημοκρατικές αξίες να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο, τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και πρακτικών. Ωστόσο, η έλλειψη ικανής δημοκρατικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες περιορίζει τις δυνατότητες για τη δράση της εκπαίδευσης στον τομέα των δημοκρατικών αξιών. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δε γνωρίζουν επαρκώς τις δημοκρατικές αξίες ή αρκετές φορές αγνοούν την ύπαρξή τους, με αποτέλεσμα να εμφανίζεται πρακτικό πρόβλημα στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών και της δημοκρατικής εκπαίδευσης στο χώρο του ελληνικού σχολείου. Συνακόλουθα, η σχολική διοίκηση δεν υιοθετεί κατάλληλες μαθησιακές πρακτικές ώστε να προωθηθούν εκείνες οι ηθικές αξίες που θα καταστήσουν τους μαθητές ενεργούς αυριανούς πολίτες σε μια ανεπτυγμένη δημοκρατική κοινωνία.

Με βάση και τη διεθνή βιβλιογραφία, η έρευνά μας ανάδειξε τα κενά, τις αδυναμίες και εν γένει το εύρος και την ποιότητα της «δημοκρατικής ικανότητας» της σχολικής διοίκησης στις

ελληνικές σχολικές μονάδες. Είναι φανερό ότι υπάρχει αδυναμία από τη σχολική διοίκηση να κατανοήσει επαρκώς την αξία και τη σπουδαιότητα των δημοκρατικών αξιών και τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η «τυπική» προώθηση των δημοκρατικών αξιών στην πράξη από τη σχολική διοίκηση, δεν επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν δημοκρατική κουλτούρα η οποία τους εξασφαλίζει την καλλιέργεια των αξιών της ισότητας, της ελευθερίας, του αλληλοσεβασμού, της επίλυσης των αναφυόμενων προβλημάτων μέσω του διαλόγου και της συνεργασίας.

### **Επίλογος – Προτάσεις**

Σήμερα, πολλές ευρωπαϊκές κοινωνίες βρίσκονται αντιμέτωπες με μεγάλα προβλήματα, όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η κοινωνική περιθωριοποίηση, κυρίως των ανέργων, η ελλιπής παροχή κοινωνικών δικαιωμάτων και η προστασία των θεμελιωδών ελευθεριών, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά και οι μεταναστευτικές ροές και οι προσπάθειες ένταξης ή ενσωμάτωσης μειονοτικών πληθυσμών, καθώς και ποικίλες μορφές κοινωνικής βίας. Όλα τα παραπάνω προβλήματα, τα οποία θέτουν σε δοκιμασία τη συνοχή των ευρωπαϊκών κοινωνιών αλλά και τις ανθρωπιστικές αξίες και αρχές της σύγχρονης δημοκρατίας, δεν μπορούν να επιλυθούν χωρίς την ενεργοποίηση των πολιτών και την πολύμορφη και πολύ-επίπεδη συμμετοχή τους στα κοινά. Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη για αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών στο πνεύμα της δημοκρατίας και των αξιών της, που συμπυκνώνονται στην ιδέα του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, ο οποίος οφείλει να παρεμβαίνει μέσα από τη συμμετοχή του σε όλες τις πτυχές του δημόσιου και κοινωνικού βίου.

Στη βάση αυτή, ο ρόλος της εκπαίδευσης για την καλλιέργεια και την προώθηση των δημοκρατικών αξιών από τη νεαρή ηλικία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, πράγμα που έχει αναγνωριστεί από την Ελληνική Πολιτεία αλλά και από τους Ευρωπαϊκούς Θεσμούς, χωρίς όμως να υπάρχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα, όπως δείχνουν τα επίσημα στατιστικά της Ε.Ε. και κυρίως οι αναφορές και τα επίσημα κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Επίσης, η πρόσφατη στο επίπεδο της διεθνούς βιβλιογραφίας ανάδειξη της σημασίας που έχει η διοίκηση των σχολικών μονάδων στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών έχει στρέψει την έρευνα στην αποτίμηση του ρόλου της σε σχέση με την προώθηση της δημοκρατίας και των αξιών της στον χώρο της σχολικής κοινότητας. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των πρακτικών της σχολικής διοίκησης στις σχολικές μονάδες αναφορικά με τις δημοκρατικές αξίες και τις επιδράσεις αυτών στις σχέσεις τους με τους μαθητές, εντός της σχολικής κοινότητας, είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Για τους παραπάνω λόγους, οι συντονισμένες προσπάθειες της σχολικής διοίκησης με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, όπως είναι οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, η τοπική αυτοδιοίκηση και οι μη κυβερνητικές οργανώσεις, στο πλαίσιο προγραμμάτων με συντονισμένες δράσεις, θα οδηγούσε προς μια αποτελεσματική παρέμβαση στον τομέα της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η οργανωμένη παρέμβαση μέσω της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, με κύριο σκοπό την κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα που αφορούν στη γνώση αλλά και στις πρακτικές προώθησης των δημοκρατικών αξιών εντός της σχολικής μονάδας, θα αποτελούσε σημαντική προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Ειδικά, είναι ανάγκη να καταρτιστούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων σε ζητήματα διαχείρισης προβλημάτων που εστιάζονται στην αντιμετώπιση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και της ανοχής στο διαφορετικό.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες

- Anderson, S.E., Moore, S., & Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. Στο K. Leithwood, B. Mascall and T. Strauss (eds.). *Distributed Leadership: According to the evidence*. New York: Routledge.
- Aspin, D. N. (2007). The ontology of values and values education. Στο D.N. Aspin and J.D. Chapman (eds.). *Values Education and Lifelong Learning: Principals, Policies, Programmes*. New York: Springer.
- Aspin, D. N., & Chapman, J.D. (1994). *Quality schooling*. London: Cassell.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Strasbourg: CoE Publishing.
- Brown, D. (2007). A Vision splendid? The national initiative in values education for Australian schooling. Στο D.N. Aspin & J.D. Chapman (eds.). *Values Education and Lifelong Learning: Principals, Policies, Programmes*. 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*, 59, 261 – 273.
- Council of Europe (2002). *Compass: a manual on human rights education with young people*. Strasbourg: Council of Europe Publications.
- Danoff, B. (2010). *Educating democracy: Alexis de Tocqueville and leadership in America*. New York: State University of New York Press, Albany.
- DEST (2005). *National framework for values education in Australian schools*. Retrieved from <http://www.valueseducation.edu.au/values>
- DeVellis R, F. (2003). *Scale development: theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Frost, D. (2005), Resisting the juggernaut: building capacity through teacher leadership in spite of it all, *Leading and Managing*, 10(2), 83.
- Gardner, W.L., Avolio, B.J., Luthans, F., May, D.R., & Walumbwa, F.O. (2005), Can you see the real me? A self – based model of authentic leadership and follower development, *Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- George, B. (2003). *Authentic leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Grieshaber, S., & McArdle, F. (2014). Ethical dimensions and perspectives on play. Στο L. Brooker, M. Balise and S. Edwards (eds.). *Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: Sage Publications.
- Halász, G. (2003), Governing schools and education systems in the era of diversity, a paper prepared for the 21st Session of the Standing Conference of European ministers of education on “Intercultural education”, Budapest.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: what we know. Στο A. Harris (ed.). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. New York: Springer.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership: according to the evidence*. New York: Routledge.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy, and paradox. Στο K. Leithwood, B. Mascall and T. Strauss (eds.). *Distributed Leadership: According to the Evidence*. New York: Routledge.
- Mayrowetz, D. (2008), Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field, *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424 – 435.
- Northhouse, P.G. (2010). *Leadership: theory and practice, 5<sup>th</sup> edition*. London: Sage Publications.

- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). Taking a distributed perspective. Στο J. P. Spillane and J. B. Diamond (eds.). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Hallett, T., & Diamond, J. (2003), Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools, *Sociology of Education*, 76, 1-17.
- Storey, A. (2004), The problem of distributed leadership in schools, *School Leadership and Management*, 24 (3), 249 – 265.
- Timperley, H. S. (2008), A distributed perspective on leadership and enhancing valued outcomes for students. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (6), 821 – 833.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations, 7th edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G., & Lepsinger, R. (2004). *Flexible leadership: creating value by balancing multiple challenges and choices*. San Francisco: Jossey – Bass.

## Το πρότυπο του ευσυνείδητου ηγέτη στον Πλάτωνα: Μια σύγχρονη αναφορά

### Παναγιώτα Μπουμπούλη

#### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ποικίλες διαστάσεις της ηγεσίας που αναδύονται στις συζητήσεις του Πλάτωνα, εστιάζοντας στο πρότυπο του ευσυνείδητου ηγέτη. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, ένας ηγέτης πρέπει να είναι άνθρωπος της εξουσίας με ένα όραμα που αναζητά ειλικρινά την αλήθεια. Ο Πλάτων παραλείπει την οργανωσιακή σύγκρουση, πιστεύοντας ότι η τέχνη της ηγεσίας μπορεί να βασίζεται σε επιστημονικές αρχές. Τα συγγράμματα του Πλάτωνα σχετικά με τη φύση των ηγετών προέρχονται από την παρατήρηση συγκεκριμένων κοινωνικών γεγονότων, δεδομένου ότι πίστευε ότι με ηγέτες εκπαιδευμένους ως φιλόσοφοι, είχε ανακαλύψει τη θεσμική λύση στα δεινά της κοινωνίας. Ο απώτερος στόχος του ηγέτη-φιλόσοφου ήταν η γνώση του αγαθού και η δράση σύμφωνα με το κοινό καλό. Έτσι, ο Πλάτωνας καθιστά σαφές ότι το αντικείμενο των ενεργειών ενός ηγέτη πρέπει να είναι η πλήρης ευθύνη και το αληθινό ενδιαφέρον των οπαδών του. Ο ηγέτης στον Πλάτωνα έπρεπε να ασκεί επιρροή, να είναι ενάρετος και ανθεκτικός. Ο παραλληλισμός του ηγέτη στον Πλάτωνα θα επιχειρηθεί –σε αυτή την έρευνα– να γίνει με την εταιρεία Σ. Ζαφείρης Α. Ε. στο Καινούριο της Αιτωλοακαρνανίας, η οποία ασχολείται με την επεξεργασία και την τυποποίηση των ελιών. Θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τα γνωρίσματα ενός ευσυνείδητου ηγέτη μέσω μιας σύγχρονης οικογενειακής επιχείρησης, με βάση τα χαρακτηριστικά που ο Πλάτωνας αποδίδει σε έναν ηγέτη και να αποδείξουμε βάσει αυτών την αποτελεσματικότητα της εταιρείας στο σύνολό της.

**Λέξεις κλειδιά:** ηγέτης, Πλάτωνας, αγαθό, σύγχρονος, ευσυνείδητος

#### Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει διάφορες διαστάσεις της ηγεσίας όπως εμφανίζονται στα έργα του Πλάτωνα, σχηματίζοντας το υπόδειγμα του ευσυνείδητου ηγέτη. Ένας πραγματικός ηγέτης αναλαμβάνει την ευθύνη, πρώτα για τους ακόλουθούς του, και έπειτα για τον εαυτό τους. Η ηγεσία πρέπει πρωτίστως να γίνεται με γνώμονα το κοινό καλό, το καλό όλων. Ο ηγέτης βάσει του Πλάτωνα θα μπορούσε σήμερα να είναι ένα άτομο που φροντίζει τους ανθρώπους και τονίζει την επαγγελματική τους δραστηριότητα και τη γενικότερη κοινωνική ψυχολογία του οργανισμού που διευθύνει. Ο Πλάτωνας διδάσκει τους λόγους που η ηγεσία πρέπει να διέπεται από το πνεύμα αφοσίωσης, και όχι από το εγώ. Πρέπει να σημειωθεί ότι ένα πρόσωπο που διευθύνει μια επιχείρηση οφείλει να ενεργεί κατασταλακτικά και στους δύο ρόλους, μερικές φορές ως διευθυντής-μάνατζερ και μερικές φορές ως ηγέτης (Takala, 1998).

Όταν ορίζουμε την ηγεσία, αυτή σχετίζεται με τη φύση της σχέσης ηγέτη και οπαδού. Η διαφορά μεταξύ των ορισμών που αφορούν στον ηγέτη έγκειται σε κανονιστικά ερωτήματα: "Πώς θα πρέπει οι ηγέτες να αντιμετωπίζουν τους οπαδούς; Και πώς θα έπρεπε οι οπαδοί να μεταχειρίζονται τους ηγέτες; "Ένα κρίσιμο σημείο είναι το κατά πόσο η έννοια της ηγεσίας είναι μια κοινωνική και ιστορική δομή. Οι ορισμοί αντικατοπτρίζουν τις συνθήκες ζωής σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης κοινωνίας και τις αξίες που είναι σημαντικές είτε για το κοινό είτε για τους ηγέτες.

Ένας ωφελμιστικός ορισμός του χαρισματικού ηγέτη θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι ο ηγέτης χρησιμοποιεί ακόμη και μέσα χειραγώγησης της αλήθειας εάν το αποτέλεσμα των πράξεών του θα επιτύχει το μέγιστο καλό σε έναν μέγιστο αριθμό ανθρώπων. Αυτή η λογική περιλαμβάνει αρκετά προβλήματα, όπως π.χ. πώς να καθορίσει το μέτρο του "καλού" και να ορίσει τον αριθμό των ανθρώπων των οποίων η ευτυχία πρέπει να μεγιστοποιηθεί. Οι δεοντολογικές ηθικές θεωρίες όμως, όπως ο καντιανισμός, προσφέρουν μια καλύτερη λύση για έναν χαρισματικό ηγέτη ώστε να αξιολογήσει τη συμπεριφορά του σε περίπλοκες ηθικές καταστάσεις σχετικές με τη λήψη αποφάσεων. Το καθήκον τήρησης του ηθικού νόμου ή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υποχρεώνει τον ηγέτη να μην καταχραστεί το χάρισμα του για τις «κακές» πρακτικές. Η προσωπική συνείδηση του ηγέτη μπορεί επίσης να δείξει τον δρόμο για τις ηθικά καλές αποφάσεις και ενέργειες (Ciulla, 2004).

Ο Πλάτων ασχολείται με την τέχνη της ηγεσίας ιδιαίτερα στο έργο Πολιτικός, όπου ταυτίζει την τέχνη με την επιστήμη και ως πρώτη τέτοια επιστήμη στην ιεραρχία αυτών θεωρεί την πολιτική, ενώ ως θεμελιώδεις αρετές τη φρόνηση, τη σωφροσύνη, τη δικαιοσύνη και την ανδρεία. Ο Πλάτων θα επικαλεσθεί τις περιπτώσεις εκείνες που οι άρχοντες προκειμένου να αποφασίσουν για κάποιο θέμα που έχει σχέση με τη διοίκηση της πόλης, δέχονται τις συμβουλές οποιουδήποτε πολίτη, αρκεί να έχει ορθογνομία και θάρρος να συμβουλευεί. Στην Πολιτεία, προτείνει τον φιλόσοφο-άρχοντα της πόλης, στον οποίον δεν αρκούν μόνο η ευγενής φύση και τα θεϊκά ηγετικά χαρίσματα αυτού, αλλά πρέπει επιπροσθέτως να δέχεται την αρίστη αγωγή στη ψυχή, στο σώμα και στο πνεύμα, όπως αναλυτικά αυτή καθορίζεται από τον ίδιο στην Πολιτεία. Συνέπεια της διαλεκτικής αρχής είναι αυτή του μέτρου, προκειμένου οι αποφάσεις του ηγέτη να εξασφαλίζουν και να διατηρούν την αρμονία και την ενότητα σε άνισες και αντιτιθέμενες καταστάσεις μέσα στη πόλη ή σε οποιαδήποτε άλλη κοινωνική ομάδα την οποία διοικούν. Διότι, όπως θα επιβεβαιώσει και ο ίδιος ο Ηράκλειτος, κάθε αλαζονική υπέρβαση των ορίων του μέτρου και των ηθικών αξιών δεν αποτελεί μόνον ύβρις, αλλά θεωρείται και μεγάλη πηγή διαταραχής του πολιτικού βίου (Ciulla, 2004).

Ιδιαίτερα τονίζει τον έρωτα και τη σοφία από τα οποία πρέπει να διακατέχεται ο πολιτικός ηγέτης, ώστε με τέχνη να συνθέτει τις αντιτιθέμενες καταστάσεις και να κινεί την κοινωνία προς την ενότητα και την ευδαιμονία της. Σύμφωνα με τον Διαμαντόπουλο (2012) οι σκοποί του πολιτικού ηγέτη πρέπει να είναι η συνεχής μέριμνα για την ευημερία των πολιτών, η καλλιέργεια σεβασμού προς τα θεία και η ικανότητα να καταστήσει την πόλη αυτάρκη σε δύναμη και πλούτο. Η τέχνη του μέτρου είναι πολύ σημαντική, όπως και η ικανότητα του να είσαι δίκαιος άνθρωπος. Ο Πλάτων εξακολουθεί να θεωρεί ως κατάλληλο ηγέτη την προσωπικότητα εκείνη που έχει το προς τούτο φυσικό χάρισμα, αλλά εξελίσσεται και θεωρεί αναγκαίο εξίσου ο ηγέτης να έχει διδαχθεί την επιστήμη και την τέχνη της πολιτικής και γενικά της διοίκησης.

Ένας ηγέτης πρέπει να είναι άνθρωπος της εξουσίας με όραμα που αναζητά ειλικρινά την αλήθεια. Η κατοχή μιας επίσημης ηγετικής θέσης ή μιας θέσης εξουσίας δεν συνεπάγεται

απαραίτητα ότι ένα άτομο ασκεί ηγεσία. Οι άνθρωποι σε ηγετικές θέσεις μπορούν να ασκήσουν δύναμη ή εξουσία χρησιμοποιώντας μόνο τη θέση τους, τους πόρους και τη δύναμη που αυτά συνεπάγονται. Οι ηγέτες πρέπει να είναι επικεφαλείς πάνω από όλους τους άλλους ηθικά, αλλά και υποστηρικτικοί απέναντί τους (Ciulla, 2004).

Ο ηγέτης πρέπει ανά πάσα στιγμή να ενεργεί προς όφελος του λαού και του κοινού καλού. Έτσι, ο Πλάτωνας καθιστά σαφές ότι το αντικείμενο των πράξεων ενός ηγέτη πρέπει να είναι το πραγματικό ενδιαφέρον των οπαδών του. Αυτό σημαίνει ότι ο ιδανικός ηγέτης πρέπει να ενεργεί προς το συμφέρον του κοινού καλού. Η διάσημη αλληγορία του σπηλαίου εξηγεί πως μόνο ο φιλόσοφος, ο οποίος έχει βγει από τη σπηλιά και είχε την ευκαιρία να καταλάβει τις αληθινές μορφές του Αγαθού, θα πρέπει να κυβερνάει εκείνους τους ανθρώπους που παραμένουν πίσω και αντιλαμβάνονται μόνο τις σκιές του τι είναι πραγματικό και αληθινό. Ο ιδανικός ηγέτης είναι κατά τον Wren (2007) σοφός, καθώς ο κατάλληλος ηγέτης είναι ο μόνος στην κοινωνία που επιτυγχάνει αυτή την ουσία. Ένας τέτοιος ηγέτης ξέρει πραγματικά τι είναι το καλύτερο για την κοινωνία και θα είναι από τη φύση του υποχρεωμένος να δράσει βάσει αυτής της γνώσης. Το αποτέλεσμα της ύπαρξης ενός τέτοιου ηγέτη (σε μια κοινωνία σωστά δομημένη όπως ο Πλάτωνας ορίζει) είναι η ιδανική κατάσταση, στην οποία εξυπηρετούνται τα συμφέροντα όλων και η καλή ζωή είναι δυνατή.

Ο Πλάτωνας θεωρεί ότι υπάρχει μόνο ένα μοντέλο της ιδανικής πολιτείας. Ο πιο εμφανής λόγος για την άσχημη κατάσταση των υφιστάμενων κρατών είναι η έλλειψη αρμόδιων ηγετών. Αυτοί που γνωρίζουν τι είναι καλύτερο για το κράτος και έχουν τη δύναμη να ενεργούν σύμφωνα με αυτή τη γνώση είναι φιλόσοφοι. Έτσι, οι φιλόσοφοι πρέπει να γίνονται κυβερνήτες. Η Ακαδημία του Πλάτωνα συνέχισε να διαδίδει το είδος της εκπαίδευσης που θα χρειαζόταν ένας άρχοντας φιλόσοφος, αλλά ο Πλάτωνας έφτασε στο σημείο όπου έπρεπε να δεχτεί ότι ο ηγεμόνας φιλόσοφος αποτελούσε ένα ανέφικτο ιδανικό (Takala, 1998).

Η ηθική και η ευσυνειδησία είναι υψίστης σημασίας και γι' αυτό η μελέτη τους είναι θεμελιώδης για την κατανόηση της ηγεσίας. Η μελέτη της ηθικής σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις. Καθώς η ηγεσία είναι ένας ιδιαίτερος τύπος ανθρώπινης σχέσης, διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως είναι η εξουσία, η επιρροή, το όραμα, η υποχρέωση και η ευθύνη. Με την κατανόηση της ηθικής, καταλαβαίνουμε καλύτερα την ηγεσία, επειδή μερικά από τα κεντρικά ζητήματα της ηθικής είναι κεντρικά ζητήματα της ηγεσίας. Τα θέματα αυτά περιλαμβάνουν τις προσωπικές προκλήσεις της αυθεντικότητας, του συμφέροντος και της αυτοπειθαρχίας, καθώς και των ηθικών υποχρεώσεων που σχετίζονται με τη δικαιοσύνη, το καθήκον, την ικανότητα και το μεγαλύτερο καλό (Ciulla, 2004).

Η ηγεσία κατά τον Πλάτωνα ούτε αποκτάται ούτε είναι εγγενής. Στα πρώιμα έργα του Πλάτωνα, όπως ο Μένων, υποστηρίζει ότι οι αρετές και η επιστήμη της ηγεσίας δεν είναι διδακτές, καθώς δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι δάσκαλοι για να τις διδάξουν. Θεωρεί την ορθή γνώμη ισάξια με την επιστήμη, όταν η καθεμία επεξεργάζεται το δικό της έργο κατά αποτελεσματικό τρόπο, τονίζοντας ότι για τον ηγέτη πρωταρχικό προσόν για τις σωστές αποφάσεις είναι η ορθογνωμία και δευτερευόντως έρχεται η επιστήμη. Σύμφωνα με τους Sardais και Miller (2011), μια κοινωνία για να είναι επιτυχημένη, οφείλει να βασίζεται σε μια καλή ηγεσία, η οποία εστιάζει στην αρχή της δικαιοσύνης. Στην Πολιτεία, λοιπόν, ο Πλάτων προσπαθεί να αντιστρέψει αυτή την κοινωνική και πολιτική τάση την οποία είχε βιώσει ο ίδιος. Η ηγεσία δεν περιορίζεται στη σφαίρα της εξουσίας, ενώ οι ηγέτες μπορούν να έχουν πολλούς οπαδούς έξω από τη σφαίρα της εξουσίας τους.



Στην Πολιτεία, ο Πλάτωνας επιδιώκει να παρουσιάσει τις δομικές σχέσεις μεταξύ των βασικών στοιχείων κάθε κοινωνίας, προκειμένου να επιτευχθεί η δικαιοσύνη και να δημιουργηθεί μια δίκαιη κοινωνία. Η έννοια του "κοινωνικού συμβολαίου" προέκυψε ως κεντρική οργανωσιακή έννοια στη διαχείριση και στον ηθικό προβληματισμό σχετικά με τις υποχρεώσεις που έχουν οι ηγέτες των επιχειρήσεων. Ο Πλάτων παραλείπει την οργανωσιακή σύγκρουση, πιστεύοντας ότι η τέχνη της ηγεσίας μπορεί να βασίζεται σε επιστημονικές αρχές. Τα συγγράμματά του σχετικά με τη φύση των ηγετών προέρχονται από την παρατήρηση συγκεκριμένων κοινωνικών γεγονότων, δεδομένου ότι πίστευε ότι με ηγέτες εκπαιδευμένους ως φιλόσοφοι, είχε ανακαλύψει τη θεσμική λύση στα δεινά της κοινωνίας.

Στους Νόμους ο φιλόσοφος ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι πρέπει να υπακούουν και να ενεργούν σύμφωνα με εκείνους τους νόμους που έχουν θεσπιστεί από κάποιο κοινό κυβερνητικό όργανο. Αυτή η πρακτική θα αποτρέψει την κατάχρηση της προσωπικής εξουσίας του ηγέτη. Παρουσιάζεται ένα είδος ηγεσίας που τονίζει την έννοια των νόμων και των κοινών κανόνων πέρα από την προσωπική εξουσία του ηγέτη. Επειδή το καθαρό χάρισμα και η χαρισματική ηγεσία συγκρούονται με την υπάρχουσα, καθιερωμένη τάξη, λειτουργούν σαν καταλύτης σε μια οργάνωση. Η νομιμότητα της χαρισματικής ηγεσίας είναι κοινωνιολογικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά της πίστης των οπαδών και όχι τόσο της ποιότητας του ηγέτη. Ο ηγέτης είναι σημαντικός γι' αυτό μπορεί «χαρισματικά» να προκαλέσει αυτή την αίσθηση της πίστης και έτσι να απαιτήσει υπακοή (Takala, 1998).

Οι απόψεις του Πλάτωνα περί ηγεσίας δείχνουν να έρχονται σε αντίθεση με τις τωρινές επικρατούσες κατανοήσεις του οικονομικού, κοινωνικού και πολιτικού ρόλου των επιχειρήσεων σε μια δημοκρατική κοινωνία. Για τους Αθηναίους, η αγορά ήταν ένας χώρος για επιχειρηματική δραστηριότητα με την ευρύτερη δυνατή έννοια. Ήταν μεν το μέρος για να αγοράσει και να πουλήσει κάποιος, να ασχοληθεί με επιχειρηματικές δραστηριότητες και να διαπραγματευτεί τις επιχειρηματικές συμφωνίες. Αλλά η αγορά ήταν και ένας τόπος δημόσιας συζήτησης για πολιτική, τόσο σε επίσημο όσο και σε ανεπίσημο βαθμό. Η δημόσια αγορά ήταν ένας χώρος κοινωνικής συγκέντρωσης και ένας τόπος ανταλλαγής ιδεών και φιλοσοφικού προβληματισμού. Οι επιχειρήσεις σήμερα όμως έχουν εξελίξει τη δημόσια αγορά, καθώς δεν είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα που μπορεί να κατανοηθεί απομονωμένη από την κατανόηση των διαφόρων τρόπων με τους οποίους τα θεσμικά όργανα, οι πρακτικές και οι νόμοι μιας δεδομένης κοινωνίας παρέχουν το περιβάλλον που καθιστά την επιχείρηση ικανοποιητική. Η σύγχρονη εικόνα του οικονομικού ανθρώπου αντανάκλαται στη θεωρία και στην πρακτική της διοίκησης στον σύγχρονο επιχειρηματικό κόσμο. Σε ένα σύστημα ελεύθερου εμπορίου και ιδιωτικής ιδιοκτησίας, το εταιρικό στέλεχος είναι υπάλληλος των ιδιοκτητών της επιχείρησης. Έχει άμεση ευθύνη απέναντι στους εργοδότες του. Άρα, η σχέση μεταξύ της σύγχρονης εταιρείας και του κράτους μπορεί να θεωρηθεί ότι παραλληλίζει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του κράτους και του μεμονωμένου πολίτη. Έχει τα χαρακτηριστικά μιας συμφωνίας ή μιας κοινωνικής σύμβασης. Ο κύριος στόχος της επιχειρηματικής τάξης είναι να δουλεύει αρμονικά με την κυβέρνηση για να εξυπηρετεί το δημόσιο καλό που για τον Πλάτωνα ήταν η δημιουργία μιας δίκαιης κοινωνίας. Η επίτευξη αυτής της αρμονίας απαιτεί σοφία, θάρρος, αυτοπειθαρχία, αλλά και την τήρηση των θεμελιωδών αρχών που καθορίζουν τις ευθύνες τους. Οι κανόνες, υποστηρίζει ο Πλάτωνας, πρέπει να δημιουργηθούν από ηγέτες που επικεντρώνονται στο δημόσιο συμφέρον. Η επιδίωξη όμως του ιδιωτικού πλούτου δημιουργεί μια σύγκρουση συμφερόντων στη δημιουργία μιας δίκαιης και αρμονικής κοινωνίας (Cragg, 2012).

Ο ηγεμόνας του Νικόλο Μακιαβέλι (1989), είναι πιο εύκολο να τον συναντήσει κάποιος στη σύγχρονη πραγματικότητα, σε αντίθεση με τον ηγέτη στον Πλάτωνα. Ο ηγεμόνας θεωρεί ότι είναι πολύ πιο ασφαλές να τον φοβούνται παρά να τον αγαπούν, όταν πρόκειται να στερηθεί το ένα από τα δύο. Γι' αυτό ένας ηγεμόνας είναι απαραίτητο να ξέρει να χρησιμοποιεί και το θηρίο και τον άνθρωπο. Χρειάζεται να είναι αλεπού για να αναγνωρίζει τις παγίδες και λιοντάρι για να τρομάζει τους λύκους. Προκειμένου λοιπόν να επιβιώσει, παραγκωνίζει πολλές φορές τη συνείδησή του, χαρακτηριστικό γνώρισμα σήμερα στον κόσμο του επιχειρείν.

Στον σύγχρονο επιχειρηματικό κόσμο, ο ηγέτης που λειτουργεί βάσει της συνείδησης κατά τα πρότυπα του Πλάτωνα, θα μπορούσε να παραλληλιστεί με τον παιδαγωγό καθώς με το όραμά του κατευθύνει ενσυνείδητα τους υφιστάμενούς του, παραμένοντας πάντοτε δίκαιος και στοχεύοντας συνάμα στο κοινό καλό. Στα πλαίσια αυτά, αξίζει να αναφερθεί ως πρότυπο επιχειρηματικότητας η εταιρεία Σωτήρης Ζαφείρης Α.Ε. που εδρεύει στον νομό της Αιτωλοακαρνανίας. Η συγκεκριμένη εταιρεία επιλέχθηκε να αναφερθεί όχι για την επιτυχημένη της πορεία στον παγκόσμιο επιχειρηματικό στίβο, αλλά διότι διευθύνεται βάσει των αρετών της φρόνησης, της δικαιοσύνης και της συνείδησης που χαρακτηρίζουν τον ηγέτη στον Πλάτωνα.

Η εταιρεία Σ. Ζαφείρης Α.Ε. ιδρύθηκε το 2010 και έχει 40ετή εμπειρία πάνω στην επεξεργασία, στη συσκευασία και στην εξαγωγή των επιτραπέζιων ελιών. Είναι μια εταιρεία τριών γενεών που στηρίχθηκε στην ήδη επιτυχημένη πορεία του Ιωάννη Κορδάτου στον χώρο των ελιών, την οποία συνέχισε με την ίδια δυναμική και με περίσσιο όραμα ο υιός του Σωκράτης Κορδάτος μαζί με τον κ. Σωτήρη Ζαφείρη, ενώ η τρίτη γενιά που αποτελούν οι υιοί τους Ιωάννης Κορδάτος, Αντώνιος Κορδάτος και Σωτήρης Ζαφείρης προσδοκείται να συνεχίσει την ήδη λαμπρή πορεία της εταιρείας, σεβόμενη και υιοθετώντας τις αξίες και την ηθική των προτεργατών τους.

Ο σωστός ηγέτης, όπως αντικατοπτρίζεται στο πρόσωπο του κ. Σωτήρη Ζαφείρη, παραγκωνίζοντας το εγώ του και διαπνεόμενος από το πνεύμα της αφοσίωσης, του δικαίου, της συλλογικότητας και της ευθυκρισίας, ακολουθεί τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις, τηρώντας πλήρως τους ισχύοντες νομικούς και κατασκευαστικούς κανόνες. Παράλληλα φροντίζει για τη συνεχή οργάνωση, ενημέρωση και διδασκαλία όλων των μελών του προσωπικού και των συνεργατών τους, προκειμένου να προωθήσουν την ποιότητα σε κάθε πτυχή. Εδώ σχετίζεται αρκετά με τον ηγέτη του Πλάτωνα, καθώς φροντίζει να έχει την απαραίτητη γνώση και παιδεία, όπως και οι υπάλληλοι τους οποίους διοικεί. Τέλος η εταιρεία Σ. Ζαφείρης ΑΕ μεριμνά για τις καλύτερες ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ όλων των εργαζομένων, λειτουργώντας με γνώμονα το κοινό καλό, καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την τοπική οικονομία αλλά και το διεθνές εμπόριο.

### **Επίλογος**

Συμπερασματικά, βλέπουμε πως ο Πλάτωνας θέτει τον ενάρετο και επιστήμονα ηγέτη να έχει την πρωτοβουλία των αποφάσεών του, όχι μόνο για εκείνα τα θέματα για τα οποία οι νόμοι απουσιάζουν, αλλά κι γι' αυτά που υπάρχουν νόμοι, αρκεί οι αποφάσεις τους να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα για το κοινωνικό σύνολο. Μπορεί η ιδανική πολιτεία του Πλάτωνα να είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην καθημερινότητα, ωστόσο βλέπουμε πως πολλά από τα καίρια χαρακτηριστικά της, όπως είναι η ενσυνείδητη ηγεσία, μπορεί να έχει επιτυχή αποτελέσματα κατά την εφαρμογή της στη σημερινή κοινωνία. Ο ενσυνείδητος ηγέτης μπορεί να διαπρέψει στην επιχειρηματική, εκπαιδευτική και κάθε είδους δραστηριότητα, αρκεί να μένει πιστός στο

όραμά του, να αφήνει στην άκρη τις προσωπικές του βλέψεις και ανιδιοτελώς να φροντίζει για το κοινό καλό ως παιδαγωγός και μέντορας όλων.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσσες**

Διαμαντόπουλος, Α. (2012). *Ο Πλατωνικός Ηγέτης*. Αθήνα: Δεσμός.

Μακιαβέλι, Ν. (1989). *Ο Ηγεμόνας*, Ανδρεάδη, Η. (μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.

#### **Ξενόγλωσσες**

Ciulla, J. (2004). Ethics and Leadership Effectiveness. In: Sternberg, R. J., & Antonakis, J., & Cianciolo, A. T. (Eds). *The Nature of Leadership*. Sage Publications, Inc.

Cragg, W. (2012). Plato, Business and Moral Leadership. In: Prastacos, G.P., & Wang, F., & Soderquist, K. E. (Eds.). *Leadership through the Classics, Learning Management and Leadership from Ancient East and West Philosophy*. Berlin: Springer Heidelberg.

Sardais, C., & Miller, D. (2011). *Leadership is not what you think: A Socratic dialogue*, Kelley School of Business, Canada: Indiana University, Business Horizons 54.

Takala, T. (May, 1998). Plato on Leadership, *Journal of Business Ethics*, Vol. 17, (7), 785-798.

Wren, J. T. (2007). *Inventing Leadership, The Challenge of Democracy*. USA: Edward Elgar Cheltenham.

## Ευρωπαϊκή πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία: Από το όραμα στην αποστολή

### Σοφία Μπουτσιούκη

#### Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα των πολιτικών που σχεδιάζονται από τα σύγχρονα κράτη, με στόχους την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενεργό πολιτειότητα. Στο πλαίσιο υπερεθνικών οντοτήτων, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, αν και η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένει στην εθνική αρμοδιότητα, η δυνατότητα συντονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων αποκτά μεγαλύτερη σημασία, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν σε σύνθετες προκλήσεις. Η ευρωπαϊκή πολιτική στην εκπαίδευση άρχισε να δραστηριοποιείται σχετικά πρόσφατα στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας συνδέοντάς την με το αίτημα για διαμόρφωση δυναμικών, ποιοτικών, καινοτόμων και συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Η εργασία εστιάζει στην εξέλιξη της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας από το αρχικό όραμα προς τη διατύπωση της αποστολής της και στην αναζήτηση των καταλληλότερων παρεμβάσεων για την επίτευξη της τελευταίας. Για τον σκοπό αυτό εστιάζει στις σχετικές θεσμικές αναφορές και τις εφαρμοστικές πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διερευνώντας τη δυνατότητά τους να διαδραματίσουν εμβληματικό ρόλο στη διαμόρφωση κοινού οράματος, στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και στη συνεργατική ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων από τα κράτη μέλη. Η εκπαιδευτική ηγεσία στην ευρωπαϊκή προοπτική αποτελεί πεδίο όπου διαφαίνεται η δυνατότητα ενεργοποίησης πολλών και διαφορετικών δρώντων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος σε ό,τι αφορά τόσο το γενικότερο σχεδιασμό όσο και την εξειδικευμένη εφαρμογή στα εθνικά περιβάλλοντα. Η έμφαση που αποδίδεται σε αυτήν αποσκοπεί στη ενδυνάμωση της εκπαίδευσης, ώστε να ασκεί αποτελεσματικά τον οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό ρόλο της στα σύγχρονα ευρωπαϊκά κράτη.

**Λέξεις κλειδιά:** Ευρωπαϊκή Ένωση, εκπαιδευτική πολιτική, ηγεσία, όραμα, αποστολή

#### Εισαγωγή

Οι αναφορές διεθνών οντοτήτων σε ζητήματα εκπαιδευτικής ηγεσίας για μεγάλο διάστημα παρέμεναν μάλλον σπάνιες και λειτουργούσαν συμπληρωματικά προς παρεμβάσεις που στόχευαν στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτό που αποτελούσε, όμως, κοινό τόπο ήταν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ηγετών περιοριζόταν κατά κύριο λόγο στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων και στη διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών, ενώ τα ζητήματα που αφορούσαν το περιεχόμενο και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών προωθούνταν κεντρικά.

Η προσέγγιση άρχισε να μεταβάλλεται από τις αρχές της δεκαετίας 2000, καθώς η δυνατότητα ανταπόκρισης σε ανταγωνιστικότερες συνθήκες συνδέθηκε με την ανάγκη για ποιοτικότερη εκπαίδευση και, επομένως, με την άσκηση πιο σύνθετων ρόλων από τους ασκούντες διοίκηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι νέες προκλήσεις –επιβάρυνση των εργασιακών καθηκόντων των διευθυντών, διασύνδεση των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο μεταξύ τους όσο και με τις κοινότητες (γονείς, τοπικές αρχές, τοπική κοινωνία), τάσεις αποκέντρωσης, αίτημα για αυξημένη λογοδοσία, απαιτήσεις για βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης και των επιδόσεων των μαθητών/σπουδαστών (Vaillant, 2015)– συνέβαλαν στη σταδιακή μετακίνηση του κέντρου βάρους της ηγεσίας από τη διαχειριστική ατζέντα στη συμβολή στη διδασκαλία και τη μάθηση. Παράλληλα, κατέστη αντιληπτό ότι η ηγεσία (όρος που πλέον υποκαθιστά σε μεγάλο βαθμό την έννοια της διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας) συνδέεται με μία κοινή κουλτούρα προσδοκιών, στην οποία ο καθένας είναι υπεύθυνος για την ατομική του συμβολή στο συλλογικό αποτέλεσμα (Leithwood & Louis, 2011). Η εργασία εστιάζει στην εξέλιξη της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας από το αρχικό όραμα προς την οριοθέτηση της αποστολής της και στην αναζήτηση των καταλληλότερων παρεμβάσεων για την επίτευξη της τελευταίας στο πλαίσιο της ΕΕ.

### **Εκπαιδευτική ηγεσία και ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο**

Η ευρωπαϊκή πολιτική άρχισε να εστιάζει σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία μάλλον πρόσφατα, γεγονός που αναμφίβολα συνδέεται με την αναβάθμιση του θέματος σε διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ (Pont et al., 2008; Schleicher, 2012; UNESCO-IIEP-IWGE, 2012; Vaillant, 2015). Αν και η ΕΕ στερείται της αρμοδιότητας ανάληψης πρωτοβουλιών με δεσμευτικό για τα κράτη μέλη χαρακτήρα, επιχειρεί να συγκροτήσει ένα πλαίσιο αναφορικά με την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παράλληλα, επιδιώκει να διαμορφώσει ειδικά εργαλεία με δυνατότητα έμπρακτης υποστήριξης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των ηγετών.

Ειδικές αναφορές στη διαμόρφωση των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης εμφανίζονται στα ευρωπαϊκά κείμενα ήδη από την περίοδο της στρατηγικής της Λισαβόνας. Στη συνέχεια, η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας κατέστη κύριο στοιχείο της προωθούμενης αναδιοργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, προσδίδοντας μεγάλη σημασία στην ικανότητα του ηγέτη να ανταποκρίνεται σε πολύμορφα καθήκοντα. Η αποτελεσματική ηγεσία αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας στον εκπαιδευτικό χώρο, έχοντας την ικανότητα να διαμορφώνει το διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και να επηρεάζει και να υποστηρίζει τις προσδοκίες των μαθητών, των γονέων και του προσωπικού με τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται υψηλότερες επιδόσεις (Council Conclusions 2009/C 302/04/EC). Παρ' όλα αυτά, παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών ως προς το εφαρμοζόμενο μοντέλο ηγεσίας (European Commission, 2013). Λόγω της σημασίας της άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας τα ευρωπαϊκά όργανα ενθαρρύνουν τα κράτη μέλη να ενισχύουν την ελκυστικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ώστε να προσελκύονται σε αυτό οι ικανότεροι υποψήφιοι, ενώ παράλληλα καλούνται να επενδύουν σε διαδικασίες πρόσληψης, προετοιμασίας και διατήρησης του κατάλληλου προσωπικού στις ηγετικές θέσεις σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (Commission Communication 2012/COM 669/ final/EC). Η αναγκαιότητα αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων υπογραμμίζεται emphatically ως μέσο ανταπόκρισης στις σύνθετες προκλήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος συμπεριλαμβανοντας και το πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας με προβλέψεις για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη του διδακτικού και

διοικητικού προσωπικού και για αξιοποίηση ευκαιριών για διάχυση καλών πρακτικών (Ανακοίνωση της Επιτροπής 2007/COM 392/τελικό/ΕΚ; Ανακοίνωση της Επιτροπής 2016/COM 941/τελικό/ΕΚ; Conclusions of the European Council, 13-14 December 2012; Council Conclusions on investing in education and training, 2013). Επιπλέον, προωθείται η ιδέα της ενίσχυσης της ηγεσίας με τη χρήση ΤΠΕ και ανοιχτών εκπαιδευτικών πόρων, που μπορούν να συμβάλλουν στην εφαρμογή οργανωτικών αλλαγών και ιδρυματικών αναπτυξιακών σχεδίων και στην ανοιχτότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι ικανοί να ασκήσουν ενεργά τον ρόλο τους προβάλλοντας ένα στρατηγικό όραμα, διασυνδέοντας τις μονάδες σε ευρύτερες μαθησιακές κοινότητες και ανταμείβοντας τη διδακτική καινοτομία (Commission Communication 2013/COM 654/final/EC).

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτέλεσε το κεντρικό θέμα ειδικής συνάντησης του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης τον Νοέμβριο 2013. Στα συμπεράσματα παρουσιάζονται επιγραμματικά τέσσερις κατηγορίες προκλήσεων, οι οποίες κλιμακώνονται σταδιακά προς το νέο μοντέλο ηγεσίας, όπως αυτό μορφοποιείται διεθνώς. Εκτός από την κλασική προσέγγιση της διαχείρισης των ανθρώπινων και των οικονομικών πόρων, βλέπουμε να αναδεικνύεται η ευθύνη για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και των επιδόσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Παράλληλα, η αναφορά στις βασικές ικανότητες, αλλά και τις αξίες που πρέπει να διακρίνουν τον ηγέτη καθιστά σαφέστερη την πολυπλοκότητα του ρόλου του στο σύγχρονο γίγνεσθαι. Οι διαχειριστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες συνδυάζονται πλέον με τις παιδαγωγικές, αλλά και με την ικανότητα διαμόρφωσης ενός στρατηγικού οράματος για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και άσκησης του ρόλου του προτύπου για το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές/σπουδαστές. Επιπλέον, η ισχυρή επαγγελματική δέσμευση συμπληρώνεται με την δυνατότητα του ηγέτη να εμπνεύσει, να υποκινήσει και τελικά να πραγματοποιήσει ένα αποτελεσματικό και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι ο ηγέτης καλείται να είναι εξωστρεφής επιδιώκοντας την ανάπτυξη δεσμών με διαφορετικά επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, με τις οικογένειες, με την αγορά εργασίας και τις τοπικές κοινωνίες, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των εκπαιδευτικών επιδόσεων (Συμπεράσματα του Συμβουλίου Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού 2014/C 30/02/ΕΚ, σ. 2).

Στο κείμενο των συμπερασμάτων διευκρινίζεται ότι, αν και η οργάνωση και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούν αποκλειστική αρμοδιότητα των εθνικών αρχών, υπάρχει περιθώριο για την ανάπτυξη συντονισμένων δράσεων. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενθαρρύνει δράσεις σε δύο επίπεδα, στο επίπεδο των κρατών μελών και σε εκείνο της συνδυασμένης δράσης των κρατών μελών και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με αξιοποίηση της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού.

Στο επίπεδο των κρατών μελών προβάλλονται τρεις άξονες δραστηριοποίησης, οι οποίοι αναφέρονται στην αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των στελεχών τους, στην ελκυστικότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και στις καινοτόμες προσεγγίσεις για την επίτευξή της (Συμπεράσματα του Συμβουλίου Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού 2014/C 30/02/ΕΚ, σσ. 3-4).

Σε ό,τι αφορά την ενίσχυση της αποτελεσματικής και υπεύθυνης αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συνακόλουθα των ηγετών, τα κράτη καλούνται να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο υποστήριξης των μεθόδων και των μέσων επίτευξής της, που περιλαμβάνει:

- Προώθηση της αυτονομίας (εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στελεχών) στα παιδαγωγικά ζητήματα και στην εσωτερική κατανομή των πόρων με παράλληλη εξασφάλιση των αναγκαίων μέσων για διαρκή προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες και τοπικά προσδιοριζόμενες συνθήκες.
- Σαφής καθορισμός ρόλων και καθηκόντων, ώστε να είναι διακριτές οι απαιτούμενες ικανότητες για τα άτομα που διεκδικούν θέσεις στελεχών, αλλά και να διευκολύνεται η ανάπτυξή τους μέσα από διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Εξασφάλιση πρόσβασης σε επαρκή πληροφόρηση και αξιοποίηση μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας, προκειμένου να διευκολύνονται η τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων και η ενισχυμένη λογοδοσία.
- Συγκέντρωση στοιχείων για καινοτόμες προσεγγίσεις σε θέματα ηγεσίας, ώστε να είναι εφικτή η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ ευελιξίας, αυτονομίας και λογοδοσίας, αλλά και η αντικειμενική αποτίμηση της επίδρασής τους στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Για την επίτευξη του στόχου να καταστεί η εκπαιδευτική ηγεσία πιο ελκυστική υποδεικνύονται παρεμβάσεις που αφορούν κυρίως το περιεχόμενο και την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών ηγετών:

- Διασφάλιση μεγαλύτερου επαγγελματισμού με σαφή καθορισμό ρόλων, ώστε να προσελκύονται οι ικανότεροι υποψήφιοι.
- Εξισορρόπηση των διαφορετικών διαστάσεων του έργου των εκπαιδευτικών ηγετών, ώστε αυτοί να είναι σε θέση να συνδυάζουν τα διοικητικά καθήκοντα με ενέργειες για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Υποστήριξη της ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων από τα εκπαιδευτικά στελέχη μέσω κατάλληλης εισαγωγικής εκπαίδευσης, υποστήριξης στα αρχικά στάδια της σταδιοδρομίας και σαφέστερης επαγγελματικής εξέλιξης.
- Προώθηση της ομαδικής εργασίας και του ευέλικτου περιβάλλοντος ηγεσίας, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τη δημιουργία εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ομάδων για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων αναγκών, αλλά και την ανάπτυξη εξωστρεφών δικτύων για συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών.
- Προώθηση ειδικών μέτρων, αμοιβαίας μάθησης και ανταλλαγής καλών πρακτικών, ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Τρίτος άξονας στις προτεινόμενες δράσεις είναι η προώθηση κατάλληλων καινοτόμων προσεγγίσεων για αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία:

- Επιλογή των εκπαιδευτικών ηγετών με τη χρήση κριτηρίων διασφάλισης ποιότητας και ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των ιδρυμάτων.
- Αναγνώριση και καλλιέργεια των ηγετικών δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει σε αποτελεσματικότερη άσκηση ηγεσίας μέσω της εφαρμογής κατανεμημένης ηγεσίας, της ενθάρρυνσης της συνεργασίας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και της δημιουργίας ευκαιριών ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων.
- Δημιουργία καινοτόμου περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης με αξιοποίηση διαθέσιμων εργαλείων, όπως είναι η χρήση ΤΠΕ και Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων για παιδαγωγική και διοικητική υποστήριξη.

- Δημιουργία δικτύων με σκοπό την ανάπτυξη αποτελεσματικών προσεγγίσεων για την ηγεσία στην εκπαίδευση, αλλά και για την ενθάρρυνση της αμοιβαίας μάθησης μεταξύ των ηγετών.

Στο επίπεδο της συνδυασμένης δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των κρατών μελών επισημαίνεται η τήρηση της αρχής της επικουρικότητας, με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να διαδραματίζει ρόλο συντονιστικό και ενθαρρυντικό προς τις συνεργατικές προσεγγίσεις. Οι ευρωπαϊκές αρχές αναγνωρίζουν ότι η ευρωπαϊκή ενοποιητική διαδικασία δημιούργησε χρήσιμα εργαλεία αναφορικά με τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, που είτε λειτουργούν υποστηρικτικά είτε συμπληρώνουν τα εθνικού, περιφερειακού και τοπικού χαρακτήρα μέτρα. Προτείνεται, λοιπόν, μία συνδυαστική μεθοδολογία για την προώθηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με δυναμικότερους ρυθμούς (Συμπεράσματα του Συμβουλίου Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού 2014/C 30/02/EK, σ. 4):

- Αξιοποίηση της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, ώστε να επιτυγχάνεται η διάχυση των καλύτερων πρακτικών και να υποστηρίζεται η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (σχολείο, εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση).
- Προώθηση της συνεργασίας και των εταιρικών σχέσεων είτε ενδοκλαδικών είτε διακλαδικών (μεταξύ σχολείων, ανώτατης εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και ιδιωτικού τομέα), καθώς της άντλησης οικονομικής στήριξης από τους ευρωπαϊκούς πόρους (μέσω του Erasmus+ ή του ΕΚΤ).
- Ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων για αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία (π.χ. στρατηγικές συμπράξεις του Erasmus+, συνεργασίες με διακυβευματούχους, όπως επιχειρήσεις, κοινωνία των πολιτών, άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαφόρων επιπέδων είτε σε τοπικό είτε σε διεθνές επίπεδο).
- Αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρονται μέσα από ψηφιακές πλατφόρμες (π.χ. eTwinning), που επιτρέπουν την ανταλλαγή εμπειριών άσκησης καινοτόμου ηγεσίας.
- Προαγωγή και διάχυση της έρευνας για θέματα ηγεσίας.
- Ενίσχυση των εθνικών και περιφερειακών δικτύων που ασχολούνται με την εκπαιδευτική ηγεσία και διάχυση της εργασίας τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο (π.χ. μέσω του EPNoSL).

### **Ευρωπαϊκή πολιτική και επιχειρησιακή πράξη στην εκπαιδευτική ηγεσία**

Η ΕΕ, εκτός από την εισαγωγή ενός γενικού θεσμικού πλαισίου, στο οποίο καθορίζονται τα πεδία ενδιαφέροντος και αναδεικνύονται οι βασικοί άξονες δράσης, ενθαρρύνει τη δραστηριοποίηση των κρατών μελών και των ευρωπαϊκών αρχών προς τη διαμόρφωση πολυπλοκότερων και αποτελεσματικότερων συστημάτων εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η θεσμική προσέγγιση συμπληρώνεται με τα πρώτα εγχειρήματα εφαρμογής των προωθούμενων πολιτικών παρεμβάσεων. Αν και ο αριθμός των εξειδικευμένων πρωτοβουλιών αυξάνεται, γίνεται ενδεικτική αναφορά στις δύο χαρακτηριστικότερες.

*Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Εκπαιδευτική Ηγεσία (European Policy Network on School Leadership – EPNoSL)*

Εμβληματική θέση καταλαμβάνει η δραστηριοποίηση του EPNoSL. Πρόκειται για ένα αυτοδιαχειριζόμενο συνεργατικό δίκτυο, που δημιουργήθηκε το 2011 με στόχο τη βελτίωση των πολιτικών και των πρακτικών άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας στην Ευρώπη. Το EPNoSL, τυγχάνοντας της υποστήριξης των ευρωπαϊκών αρχών στο πλαίσιο του προγράμματος Δια Βίου



Μάθηση, αποτελεί πλέον μία κοινοπραξία από 43 εταίρους (14 πανεπιστήμια, 8 ερευνητικά ινστιτούτα, 5 επαγγελματικές ενώσεις, 14 υπουργεία παιδείας, 2 εμπειρογνώμονες), καθώς και 27 συνδεδεμένα μέλη. Μία προσεκτική παρατήρηση των μελών του δικτύου καταδεικνύει ότι συναποτελούν ένα συνδυασμό φορέων που δραστηριοποιούνται σε τοπικό, περιφερειακό και ευρωπαϊκό επίπεδο και συμβάλλουν στους κοινούς σκοπούς από διαφορετικά σημεία αναφοράς. Επίσης, μέσω μίας διαδικτυακής πλατφόρμας οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να παρακολουθήσουν διαδικτυακά σεμινάρια (webinars) για θέματα ηγεσίας, καθώς και να συμμετάσχουν σε εθνικά fora συζητήσεων σε 21 ευρωπαϊκές γλώσσες (Επίσημη ιστοσελίδα EPNoSL). Το δίκτυο επιδεικνύει αξιόλογο έργο στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων που καλούνται να ασκήσουν εκπαιδευτική ηγεσία, με συμβολή τόσο σε θεωρητικό-οργανωτικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Η τελευταία διάσταση υπηρετείται μέσα από τη διαμόρφωση μίας εργαλειοθήκης για τη σχολική ηγεσία για την ισότητα και τη μάθηση.

*Εργαλειοθήκη για τη σχολική ηγεσία για την ισότητα και τη μάθηση (School Leadership Toolkit for equity and learning)*

Η εργαλειοθήκη απευθύνεται σε διάφορες ομάδες ενδιαφερομένων (φορείς διαμόρφωσης πολιτικής, σχολικές αρχές, ερευνητές, ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών), παρέχοντας τα αναγκαία εργαλεία για αναστοχασμό, αναγνώριση των προκλήσεων και προτεραιοποίηση των πεδίων δράσης στα θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας για ισότητα και μάθηση. Βέβαια, εξ αρχής επισημαίνεται ότι η επίτευξη στόχων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία είναι σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία. Ουσιαστικά, η αξιοποίηση της εργαλειοθήκης μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των ικανοτήτων και της καθημερινής πράξης όλων όσοι εμπλέκονται στην άσκηση ηγεσίας και να τους καταστήσει αποτελεσματικότερους στην αντιμετώπιση των σύγχρονων μαθησιακών προκλήσεων. Η εργαλειοθήκη του EPNoSL περιλαμβάνει εννέα σετ εργαλείων και διευκολύνει την ανάπτυξη διεργασιών για την εξεύρεση πρακτικών λύσεων (Επίσημη ιστοσελίδα εργαλειοθήκης EPNoSL).

*Εργαλεία για την εκπαίδευση των σχολικών ηγετών (Educating School Leaders Toolset)*

Το συγκεκριμένο σετ εργαλείων αφορά τη διαμόρφωση διαφορετικών τύπων και προσεγγίσεων για την προετοιμασία και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ηγετών. Βασικός στόχος των προσφερόμενων εργαλείων είναι να καταστούν οι ηγέτες ικανοί στην άσκηση των ρόλων τους, στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών για ισότητα και μάθηση στις σχολικές μονάδες και στην εισαγωγή συμμετοχικής και δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας. Προς την κατεύθυνση αυτή προβάλλονται πρωτοβουλίες, που αναφέρονται σε επιμέρους πεδία της δράσης των εκπαιδευτικών ηγετών: στον περιορισμό της συνθετότητας του περιβάλλοντος λήψης αποφάσεων και την εξισορρόπηση μεταξύ των συμφερόντων του κέντρου και της περιφέρειας· στον συντονισμό της επικοινωνίας και των δράσεων μεταξύ διαφορετικών επιπέδων του συστήματος· στη διαμόρφωση του κατάλληλου μαθησιακού συγκείμενου για την προώθηση αλλαγών στους οργανισμούς από τους ηγέτες· στη διασύνδεση της ηγεσίας με τη μάθηση με σκοπό τη βελτίωση των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών· στη δυνατότητα επίδρασης της επαγγελματικής ανάπτυξης των ηγετών στην ευρύτερη μεταβολή κουλτούρας του συστήματος. Επιπρόσθετα, προβάλλεται η σημασία της αξιοποίησης συγκριτικών δεδομένων και δεικτών που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών, και της ανταλλαγής καλών πρακτικών, ενώ προτείνεται η διαμόρφωση ενός πλαισίου επαγγελματικών ικανοτήτων για τους ηγέτες και η εισαγωγή καινοτόμων μεταρρυθμίσεων για την επιλογή και ανάπτυξή τους.

*Εργαλεία για την ηγεσία των διδασκόντων (Teacher Leadership Toolset)*

Το συγκεκριμένο σετ εργαλείων αφορά την υποστήριξη της ηγεσίας των διδασκόντων σε σχολικά περιβάλλοντα με κουλτούρα επίπεδης ιεραρχίας. Αυτό προϋποθέτει τη μετατροπή των σχολείων σε μαθησιακούς οργανισμούς, όπου όλοι οι επαγγελματίες θεωρούν τους εαυτούς τους μαθητευόμενους και οι αποτελεσματικότεροι από αυτούς αξιοποιούνται για τη βελτίωση της σχολικής ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, η ηγεσία των διδασκόντων εκφράζεται μέσα από την από μέρους τους τυπική ή άτυπη ανάληψη διακριτών ρόλων: του ρόλου του διδάσκοντος, που είναι σταθερά επικεντρωμένος στην επίδοση των μαθητών· του ρόλου του επαγγελματία, που προσπαθεί να γίνεται αποτελεσματικότερος· του ρόλου του προτύπου, για να εμπνεύσουν συναδέλφους και να επηρεάσουν την ανάπτυξη των άλλων· του ρόλου του πρεσβευτή, που διαχέει το όραμα και τους στόχους του ιδρύματος στο εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον. Προκειμένου να υπηρετηθούν οι προαναφερθέντες ρόλοι, προβάλλονται έξι επιμέρους εργαλεία ανάλυσης για την καλύτερη κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και την αξιοποίηση του ηγετικού δυναμικού των διδασκόντων μέσα από δράσεις ενεργοποίησης και αλληλεπίδρασης.

*Εργαλεία για κατανομή ηγεσίας για ισότητα και μάθηση (Distributed Leadership for Equity & Learning Toolset)*

Η άσκηση ηγεσίας αντιμετωπίζεται ως συμμετοχική διαδικασία, που οφείλει να οικοδομείται πάνω στις βασικές αξίες της ισότητας και της δημοκρατικής πολιτεότητας. Αυτό το σετ εργαλείων βασίζεται στη θεώρηση ότι κάθε άτομο στο σχολικό περιβάλλον εκτιμάται για τις δεξιότητες, την εξειδίκευση και την εμπειρία του, με τις οποίες μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του οργανισμού και των μελών του. Η προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας επιτρέπει την ανάπτυξη συμμετοχικής και συνεργατικής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό χώρο για την επιδίωξη κοινών σκοπών. Υπό την έννοια αυτή μαθητές, διδάσκοντες και υποστηρικτικό προσωπικό συμβάλλουν με τις ιδέες, δεξιότητες και εμπειρίες τους στην καλύτερη κατανόηση των συνθηκών και στην επιδίωξη των παραπάνω αξιών.

*Εργαλεία για σχολική αυτονομία (School Autonomy Toolset)*

Το συγκεκριμένο σετ εργαλείων αφορά την υποστήριξη των φορέων χάραξης πολιτικής και των εκπαιδευτικών ηγετών σε θέματα αυτονομίας και ευελιξίας στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες σχολικές ανάγκες και σε μαθησιακές ή εξισωτικές προκλήσεις. Η σχολική αυτονομία επιτρέπει στους δρώντες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον να λαμβάνουν τις αποφάσεις που απαιτούνται για τη διοίκηση των μονάδων και για την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων που αναφέρονται σε ζητήματα ισότητας, διδασκαλίας και μάθησης. Η αυτονομία στην εκπαίδευση αναφέρεται σε διαφορετικές διαστάσεις: στο είδος της προωθούμενης αυτονομίας, με προβλέψεις για ένα σύστημα αποκεντρωτικό ως προς τη λήψη αποφάσεων και βασισμένο σε ένα συνδυασμό του αυτοδιοίκητου με στοιχεία ιδιωτικοποίησης· στο είδος της διακυβέρνησης, με έμφαση στους μηχανισμούς της αγοράς και στη γραφειοκρατική ανάγκη για έλεγχο και διαφάνεια· στις μορφές της ασκούμενης εξουσίας· στο είδος των ζητημάτων που εξετάζονται (σχολικά πλαίσια και περιεχόμενο)· στα περιθώρια ελιγμών για τους επιμέρους δρώντες· στο επίπεδο ανάληψης της ευθύνης (εθνικό, τοπικό και εκπαιδευτικής μονάδας).

*Εργαλεία σχολικής λογοδοσίας (School Accountability Toolset)*

Με αυτό το σετ εργαλείων επιδιώκεται η υποστήριξη των φορέων χάραξης πολιτικής και των εκπαιδευτικών ηγετών για την αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων για τη λογοδοσία υπό το πρίσμα της προώθησης συστημάτων συγκριτικής αξιολόγησης. Επιπλέον, προτείνονται τέσσερις τρόποι, με τους οποίους οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να αντιμετωπίσουν το αίτημα για λογοδοσία για ισότητα και μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία θα πρέπει να επιδεικνύουν τις επιδόσεις τους αναφορικά με στόχους που αφορούν την κοινωνία και την αγωγή των πολιτών, να εστιάζουν στην επίτευξη καλύτερων επιδόσεων από το σύνολο των μαθητών, να αποδίδουν σημασία στο κοινωνικό υπόβαθρο των οικογενειών, στοιχείο που επιδρά στη μάθηση των μαθητών και στα αποτελέσματα των σχολείων, και να εξισορροπούν τα επίπεδα των βαθμολογιών σε συσχέτιση με τα εθνικά τεστ.

*Εργαλεία για προώθηση της συνεργασίας (Promoting Collaboration Toolset)*

Ο σκοπός του συγκεκριμένου σετ εργαλείων είναι να βοηθήσει τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς ηγέτες να αναστοχάζονται πάνω στο είδος της πληροφόρησης που πρέπει να παρέχεται στους διάφορους διακυβευματούχους, καθώς και να τους ενδυναμώνει για τη λήψη αποφάσεων σε θέματα, όπως η εσωτερική οργάνωση, στελέχωση και εξασφάλιση πόρων, η διαχείριση του προγράμματος σπουδών, κλπ. Αφού, λοιπόν, καθοριστεί με ακρίβεια η ταυτότητα των σχολικών διακυβευματούχων, πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια για την ενίσχυση του κοινωνικού τους κεφαλαίου και να ενημερώνονται σχετικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον με στόχο την προώθηση της ισότητας και των επιδόσεων των μαθητών.

*Εργαλεία για ανταπόκριση πολιτικής (Policy Response Toolset)*

Σκοπός του εργαλείου είναι η υποστήριξη των φορέων χάραξης πολιτικής και των εκπαιδευτικών ηγετών στην ανάπτυξη λύσεων για προβλήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή πολιτικής, προκειμένου να προωθούν δράσεις που ανταποκρίνονται στο αίτημα για ισότητα και μάθηση. Το σετ εργαλείων αποδίδει σημασία στην αποτελεσματική ερμηνεία και στη μεταφορά των θεωρητικών ιδεών στην πράξη, και προσεγγίζει την πολιτική ως μία διαδικασία δημιουργικής κοινωνικής δράσης. Έτσι, τα εργαλεία αποσκοπούν στον εντοπισμό των πιθανών εμποδίων στην εφαρμογή πολιτικής και στην ανάδειξη δημιουργικών λύσεων και καλών πρακτικών, βοηθώντας στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών ηγετών.

*Εργαλεία αξιολόγησης της πολιτικής (Policy Assessment Toolset)*

Η επιτυχής άσκηση από τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς ηγέτες του ρόλου τους προϋποθέτει τη δυνατότητά τους να αξιολογούν τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την επίδραση των πολιτικών ηγεσιών. Αυτό επιτρέπει την προώθηση της λογοδοσίας και ενισχύει τη συνεκτικότητα της εφαρμοζόμενης πολιτικής. Ουσιαστικά αυτό το σετ εργαλείων διασυνδέεται με όλα τα υπόλοιπα, γιατί η εστίαση, οι στόχοι, οι μέθοδοι και τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων ανανακλούν ουσιαστικά αυτό που οι υπεύθυνοι πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θεωρούν σημαντικό για την πολιτική, δηλαδή την εφαρμογή και τον αντίκτυπό της. Η αξιολόγηση της πολιτικής για την εκπαιδευτική ηγεσία πραγματοποιείται με βάση διάφορα κριτήρια: τη σημαντικότητα και τη σχετικότητα της προωθούμενης πολιτικής σε σχέση με τις υπάρχουσες ανάγκες, αλλά και τη γενικότερη αποστολή για ισότητα και μάθηση· την αποτελεσματικότητα σε σχέση με τεθέντες στόχους· την ικανότητα μεγιστοποίησης του

οφέλους και ελαχιστοποίησης του κόστους· τις επιπτώσεις των παρεμβάσεων· τη βιωσιμότητα των ωφελειών και των παραγόντων επιρροής· τέλος, τη δυνατότητα περαιτέρω κλιμάκωσης του προγράμματος ηγεσίας.

*Εργαλεία για σχεδιασμό πολιτικής δράσης για τη σχολική ηγεσία (School Leadership Policy Action Planning Toolset)*

Το EPNoSL, επιδιώκοντας να βοηθήσει τις εθνικές και περιφερειακές αρχές στην προώθηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσω σχεδίων δράσης, διατύπωσε τις βασικές αρχές σχεδιασμού (συμμετοχικότητα, περιεκτικότητα, ρεαλιστικότητα, συνεκτικότητα) και προβάλλει ιδέες, μεθόδους, εργαλεία και μαθησιακό υλικό που συνεισφέρουν στη διαδικασία σχεδιασμού. Επιπλέον, ενισχύει την ενεργό ανάμειξη των φορέων στον σχεδιασμό μεταρρυθμίσεων, στρατηγικών, προγραμμάτων, σχεδίων ή άλλων πρωτοβουλιών με σκοπό την προαγωγή του επαγγελματισμού και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ηγετών. Προσφέρει, επίσης, μετά από αίτημα των εθνικών ή περιφερειακών αρχών υποστήριξη με τη μορφή δεδομένων, σεμιναρίων, δικτύωσης, συμβουλευτικών υπηρεσιών, κλπ. Η δημιουργία σχεδίων δράσης συμβάλλει στην αναγνώριση των υπαρχουσών προκλήσεων, αλλά και των επιθυμητών στόχων και προτεραιοτήτων. Το γεγονός αυτό διευκολύνει τον καθορισμό του είδους και του εύρους των παρεμβάσεων, ενώ υποδεικνύει αδρομερώς τις καταλληλότερες δράσεις, τις φάσεις εφαρμογής, τους στόχους, τα ορόσημα και τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τους μηχανισμούς εποπτείας και αξιολόγησης, και την πιθανή ανάπτυξη δεικτών. Παρ' όλα αυτά, η διαμόρφωση ενός τέτοιου σχεδίου είναι μία σύνθετη διαδικασία και απαιτεί ειδική τεχνογνωσία, ενώ το μέγεθος και η πολυπλοκότητά του δύνανται να λειτουργήσουν αποτρεπτικά. Γι' αυτό, το Δίκτυο δημιούργησε ένα υπόδειγμα διαμόρφωσης σχεδίων δράσης εκπαιδευτικής ηγεσίας, το οποίο απευθύνεται στις εθνικές ή περιφερειακές αρχές (EPNoSL, 2015).

Αναμφίβολα, τα προαναφερθέντα εργαλεία δημιουργούν προσδοκίες για περισσότερες και ποιοτικότερες δράσεις στον χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παράλληλα, δύνανται να συμβάλλουν στην καλύτερη προετοιμασία των στελεχών της εκπαίδευσης καθιστώντας τα ικανά να κατανοούν τις βασικές αρχές του σύγχρονου μοντέλου ηγεσίας και να συμμετέχουν στην εφαρμογή του από διαφορετικές θέσεις. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει εξοικείωση και κατά περίπτωση ειδική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να τα αξιοποιεί με τρόπο ανάλογο των ειδικών συνθηκών του οικείου οργανισμού. Παρουσιάζει, λοιπόν, ενδιαφέρον να διαπιστωθεί στο μέλλον κατά πόσον θα αποδειχθούν εύχρηστα, κατανοητά και κυρίως αποτελεσματικά στη διαδικασία μετασχηματισμού του μοντέλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας προς πιο καινοτόμα σχήματα.

*e-Twinning*

Η στοχοθεσία του προγράμματος eTwinning περιλαμβάνει την υποστήριξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αναγνωρίζει ότι η συμμετοχή στις δράσεις του μπορεί να συμβάλλει με πολλαπλά οφέλη στην επιτυχημένη άσκησή της στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, επισημαίνοντας μάλιστα και τα πεδία όπου παρατηρείται βελτίωση: σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, δεξιότητες, διδακτικές πρακτικές και καινοτομία των διδασκόντων, συμμετοχικότητα και συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων, ενεργοποίηση των διευθυντών (Kearney & Gras-Velázquez, 2015, 2017). Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ηγετών συνδέεται όχι μόνο με την εξοικείωση του εκπαιδευτικού οργανισμού με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά κυρίως με την ενίσχυση της δυνατότητάς του να ενσωματώνει και να αξιοποιεί καλές πρακτικές στο

λειτουργικό του πλαίσιο. Επιπρόσθετα, το eTwinning προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ηγέτες ευκαιρίες συμμετοχής σε επαγγελματικά δίκτυα διευκολύνοντας τη διαχείριση ζητημάτων αιχμής.

### **Συμπεράσματα**

Η ενεργοποίηση της ευρωπαϊκής πολιτικής σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας εκφράζεται μέσα από τη μεταβολή τόσο της θεσμικής όσο και της επιχειρησιακής πρακτικής. Στο παρελθόν οι αναφορές σε ζητήματα ηγεσίας ουσιαστικά περιορίζονταν στη διαχειριστική διάσταση της εκπαίδευσης, παραβλέποντας τη σημασία διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος και οριοθέτησης της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού. Υπό την επίδραση των διεθνών αναθεωρητικών τάσεων το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας μετακινείται πλέον από την άσκηση διοίκησης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και διαδικασιών προς την ανάληψη ενεργότερων ρόλων στην οργάνωση και την εφαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης.

Σκοπός της νέας προσέγγισης είναι η διασφάλιση μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας και η επίτευξη καλύτερων επιδόσεων τόσο από την εκπαιδευτική μονάδα, όσο και από τους μαθητές/σπουδαστές. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με το ουσιαστικό περιεχόμενο των μαθησιακών διαδικασιών, με την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και με την ενίσχυση της ισότητας εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ανάληψη, λοιπόν, από τους εκπαιδευτικούς ηγέτες πολυσχιδών και πιο απαιτητικών καθηκόντων προϋποθέτει την επιλογή των ικανότερων στελεχών, τη συνεχή τους κατάρτιση, ώστε να είναι ικανοί στην άσκηση των ρόλων τους, την εισαγωγή των απαραίτητων θεσμικών παρεμβάσεων στο σχετικό πλαίσιο, την εφαρμογή των κατάλληλων δράσεων και την εξασφάλιση των τεχνολογικών και οικονομικών πόρων για την υποστήριξή τους. Εξίσου σημαντική είναι η υποστήριξη ευρύτερων ομάδων εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε να συμμετέχουν στην εφαρμογή του νέου μοντέλου ηγεσίας από διαφορετικές θέσεις.

Παράλληλα, υπό την επιρροή των θεσμικών πρωτοβουλιών των οργάνων της ΕΕ διαμορφώνονται ειδικά εργαλεία για την ενεργό υποστήριξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και των ηγετών. Είναι ισχυρή η πρόκληση της διάχυσής τους και της κατάλληλης εξοικείωσης του προσωπικού της εκπαίδευσης με αυτά, προκειμένου να τα αξιοποιεί ως μέσα ανταπόκρισης στις ειδικές συνθήκες του εκπαιδευτικού οργανισμού. Απομένει να διαπιστωθεί κατά πόσον θα αποδειχθούν εύχρηστα και αποτελεσματικά στη διαδικασία μετάβασης του μοντέλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας προς πιο καινοτόμα σχήματα και στον μετασχηματισμό του αρχικού οράματος του οργανισμού σε διακριτή και ρεαλιστική αποστολή.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσσες**

Ανακοίνωση της Επιτροπής 2007/COM 392/τελικό/ΕΚ της 3<sup>ης</sup> Αυγούστου 2007 προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών {SEC(2007) 931, SEC(2007) 933} [2007] COM(2007) 393 τελικό.

Ανακοίνωση της Επιτροπής 2016/COM 941/τελικό/ΕΚ της 7<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2016 προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Βελτίωση και εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης [2016] COM(2016) 941 τελικό.

Συμπεράσματα του Συμβουλίου Παιδείας, Νεολαίας, Πολιτισμού και Αθλητισμού 2014/C 30/02/EK για την αποτελεσματική ηγεσία στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Βρυξέλλες 25-26 Νοεμβρίου 2013) [2014] EEC 30/02, της 01.02.2014.

Kearney, C. & Gras-Velázquez, A. (2017). *Συνοπτική Έκθεση. Δώδεκα χρόνια eTwinning: Η επίδρασή του στις δεξιότητες πρακτικής των εκπαιδευτικών και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως καταγράφονται από τους eTwinners*. Βρυξέλλες: Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης του eTwinning και European Schoolnet.

### Ξενογλώσσες

Commission Communication 2012/COM 669/ final/EC of 20 November 2012 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Rethinking education: Investing in skills for better socioeconomic outcomes {SWD(2012) 371 final}, {SWD(2012) 372 final}, {SWD(2012) 373 final}, {SWD(2012) 374 final}, {SWD(2012) 375 final}, {SWD(2012) 376 final}, {SWD(2012) 377 final} [2012] COM(2012) 669 final.

Commission Communication 2013/COM 654/final/EC of 25 September 2013 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources {SWD(2013) 341 final} [2013] COM(2013) 654 final.

Conclusions of the European Council (13-14 December 2012). EUCO 205/12, CO EUR 19, CO\_CL 5. Brussels, 14 December 2012.

Council Conclusions 2009/C 302/04/EC of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders [2009] OJ C 302/06, of 12.12.2009.

Council Conclusions on investing in education and training-a response to Rethinking Education: Investing in skills for better socioeconomic outcomes and the 2013 Annual Growth Survey [3221<sup>st</sup> Education, Youth, Culture and Sport Council meeting], Brussels, 15 February 2013.

EPNoSL: <http://www.schoolleadership.eu/> (Επίσημη ιστοσελίδα).

EPNoSL: <http://toolkit.schoolleadership.eu/> (Επίσημη ιστοσελίδα εργαλειοθήκης).

EPNoSL (2015). *School leadership action plan for equity and learning*. School Leadership Policy Reflection and Planning Toolkit Series. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/0B1SDM6H9U8IdM21HeFVGN3VUdm8/view>

European Commission (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. EACEA-Eurydice.

Kearney, C. & Gras-Velázquez, A. (2015). *eTwinning 10 years on: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities*. Brussels: Central Support Service of eTwinning and European Schoolnet.

Leithwood, K. & Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. V. 1: policy and practice*. Paris: OECD Publishing.

Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.

UNESCO-IIEP-IWGE (2012). *From schooling to learning*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Vaillant, D. (2015). *School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education*. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges. Paris: UNESCO.

## Διαδικασίες διοίκησης σχολείου: Η φωνή των εκπαιδευτικών

**Ευαγγελία Μπούτσκου**  
**Αδαμάντιος Παπασταμάτης**  
**Ευθύμιος Βαλκάνος**

### Περίληψη

Το σχολείο ως οργανισμός είναι μια μαθησιακή κοινότητα που αποτιμά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες με στόχο την αυτορρύθμιση και αυτοβελτίωση. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μίας σχολικής μονάδας για τις διαδικασίες διοίκησης του σχολείου προκειμένου το σχολείο να γίνει πιο δημοκρατικό στα πλαίσια της έρευνας δράσης. Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι διερεύνησης με συγκριτική μελέτη αρχειακού υλικού, ημερολογίου και ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων αξιοποίηση, καθώς και η υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού γίνεται με ορθολογικό τρόπο. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο κριτικοί απέναντι στη διεύθυνση του σχολείου από ό,τι στον σύλλογο διδασκόντων. Επίσης υπάρχουν αντιφατικά αποτελέσματα μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας σχετικά με τις δημοκρατικές διαδικασίες και την κατανομή αρμοδιοτήτων, που αναδεικνύουν τις μικροπολιτικές εντάσεις που υπάρχουν στο σχολείο. Τα διλήμματα και οι προβληματισμοί που αναδύθηκαν αξιοποιήθηκαν προκειμένου να ξεκινήσει ένας ουσιαστικός διάλογος των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Η αποτίμηση των διαδικασιών διοίκησης από τους εκπαιδευτικούς είναι μία συνεχής δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας εμποδίζονται συλλογικές, δημοκρατικές και συνεργατικές συμπεριφορές συνδυάζοντας στοιχεία συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας.

**Λέξεις κλειδιά:** απόψεις των εκπαιδευτικών, διοίκηση, δημοκρατικό σχολείο

### Εισαγωγή

Στη διεθνή βιβλιογραφία το σχολείο περιγράφεται ως ορθολογικά συγκροτημένος οργανισμός σύμφωνα με τις γραφειοκρατικές θεωρήσεις (Bush, 2005, Ιορδανίδης, 2002) ως λειτουργικό σύστημα κατά τις συστημικές θεωρήσεις (Hoy & Miskel, 2007; Κατσαρός, 2006) ή ως προϊόν αλληλεπίδρασης κατά τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Clegg & Hardy, 1996). Οι μελέτες αυτές άλλοτε κινούνται στο δίπολο τεχνοκρατικών-κριτικών θεωριών και άλλοτε υιοθετούν ενδιάμεσες προσεγγίσεις (Νομικού, 2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης (York & Marsick, 2007) είναι κάτι περισσότερο από το σύνολο των μελών του (Senge, 1990, 2000). Αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο (Kim, 1993) και μέσω του οποίου (Congelosi & Dill, 1965) συντελείται η ατομική και η οργανωσιακή μάθηση (Boerner et al, 2003) μέσω συλλογικών διεργασιών αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων (Lahteenmaki, Toivonen, & Mattila, 2001) με το περιβάλλον τους (Cyret & March, 1963).

Η συμμετοχική έρευνα δράσης είναι μία μέθοδος έρευνας που ασχολείται με την αυτοαξιολόγηση οργανισμών κατά την οποία οι συμμετέχοντες της έρευνας συμμετέχουν μαζί με τον ερευνητή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, από την αρχική φάση του σχεδιασμού μέχρι και την τελική φάση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων και της ερμηνείας τους καθώς και τις μελλοντικές δράσεις (Whyte, 1991). Σύμφωνα με τη φεμινιστική προσέγγιση, η γνώση πάντα παράγεται στο πεδίο των ανθρωπίνων σχέσεων (Maguire, 2001), η έρευνα είναι μια κοινωνική διαδικασία και όχι μία «αυτοψία» (Gorelick, 1991, pp. 460) και το σχολείο είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει.

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι να συνυπολογιστεί η φωνή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες διοίκησης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και να διαπιστωθούν οι προβληματισμοί και οι αγκυλώσεις της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αποκαλύψει τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της διοίκησης του οργανισμού που μπορούν να αξιοποιηθούν για την καλύτερη μελλοντική οργάνωση και διοίκησή του. Στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν την σχολική πραγματικότητα στην οποία δρουν και εργάζονται καθημερινά, να εντοπίσουν δυσλειτουργίες και να διερευνήσουν προοπτικές επίλυσής τους (Herr & Anderson, 2005). Υιοθετούνται οι εξής παραδοχές: α) τα πολύπλοκα πρακτικά προβλήματα απαιτούν εξειδικευμένες λύσεις που μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο περιβάλλον που αναδύονται β) οι λύσεις δεν μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία ως συνταγολόγια για άλλες καταστάσεις αλλά μπορούν να τεθούν στη διάθεση των ερευνητών και των εκπαιδευτικών ως προηγούμενη εμπειρία ως υποθέσεις προς έλεγχο (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Για τους παραπάνω λόγους δεν επιχειρείται γενίκευση των αποτελεσμάτων της εργασίας αλλά η χρήση τους μπορεί να αξιοποιηθεί για αναστοχασμό και σχεδιασμό μελλοντικών αποφάσεων και δράσεων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

### **Μεθοδολογία**

Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων διήρκησε ένα έτος, έγινε με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων προκειμένου να αποτυπωθεί ολιστικά και ρεαλιστικά η σχολική πραγματικότητα. Η διαλεκτική σχέση των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έδωσαν μια πραγματιστική και πιο ολοκληρωμένη οπτική (Δόβρος, 2012). Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση πραγματοποιήθηκε μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών καθώς και της μελέτης αρχειακού υλικού του σχολείου και του ημερολογίου της διευθύντριας για να διασφαλιστεί η διασταύρωση, ο έλεγχος και η συμπληρωματικότητα των αποτελεσμάτων (Denzin, 2009).

Ειδικότερα εφαρμόστηκαν οι παρακάτω μέθοδοι διερεύνησης: 1) Μελέτη των εξής αρχείων του σχολείου: το Βιβλίο Πράξεων Διδακτικού Προσωπικού, το Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής και το Βιβλίο Πράξεων Σχολικού Συμβουλίου 2) Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την οργάνωση και τον συντονισμό της σχολικής ζωής και 3) Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού 4) Το ημερολόγιο Αναστοχασμού της διευθύντριας

### **Αποτελέσματα**

*Θέτοντας το σκηνικό: η μελέτη αρχειακού υλικού*

Σύμφωνα με το Βιβλίο Πράξεων Διδακτικού Προσωπικού, το Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής και το Βιβλίο Πράξεων Σχολικού Συμβουλίου προκύπτουν τα εξής:



Το όραμα που έχει διαμορφωθεί και διατυπωθεί στα πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων για το σχολείο είναι: «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι». Με την πρωτοβουλία, εισήγηση και συντονισμό της Διεύθυνσης του σχολείου υλοποιήθηκαν το συγκεκριμένο σχολικό έτος στη σχολική μονάδα τα εξής:

(1) Προγράμματα-Δράσεις: Ευρωπαϊκό πρόγραμμα πολυμερούς σχολικής σύμπραξης Comenius, Διεθνές Πρόγραμμα ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής ενδυνάμωσης των μαθητών/ριών WECARE, τέσσερα εθνικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας: α) (Ελληνομάθειας για παλιννοστούντες αλλοδαπούς μαθητές/ριες, β) Παρατηρητήριο για την Ενδοσχολική Βία, γ) Δωρεάν δεκατιανό για όλα τα παιδιά, δ) Προώθηση Σωστής Διατροφής ΕυΖΗν)

(2) Εθελοντικό και Φιλανθρωπικό Έργο Αλληλεγγύης: Εμβολιασμοί από Γιατρούς του Κόσμου, Οδοντιατρικός έλεγχος, Εθελοντική αιμοδοσία, Συλλογή τροφίμων, είδη πρώτης ανάγκης για όσους έχουν ανάγκη σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τον Δήμο,

(3) Επιμορφωτικές Δράσεις: Επιμορφωτικά σεμινάρια για γονείς και εκπαιδευτικούς με θέματα: Προβλήματα συμπεριφοράς, Συμβουλευτική Οικογένειας και Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Οι στόχοι του σχολείου που έχουν τεθεί όπως προκύπτουν από την υλοποίηση των παραπάνω δράσεων είναι:

- η διασύνδεση του σχολείου με άλλα σχολεία σε εθνικό και διεθνές επίπεδο
- η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και η παροχή φιλανθρωπικού έργου σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες
- η ενίσχυση και υποστήριξη παιδιών και οικογενειών που έχουν ανάγκη εξαιτίας της οικονομικής κρίσης
- η ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών των παιδιών σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο με την παροχή αντισταθμιστικών μέτρων για μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς
- η ανταπόκριση του σχολείου στις διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/ριών σεβόμενο τη διαφορετικότητα
- η καλλιέργεια συναισθημάτων ψυχικής ανθεκτικότητας και ενδυνάμωσης των παιδιών μέσα από συνεργατικές βιωματικές δράσεις και πρακτικές
- η Δια Βίου Μάθηση των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση του ρόλου και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών
- η διασύνδεση σχολείου σπιτιού και τοπικής κοινωνίας επίλυση προβλημάτων
- ο εθελοντισμός

Οι αξίες που προκύπτουν από τις παραπάνω δράσεις είναι οι εξής: η αποδοχή της διαφορετικότητας, της πολυπολιτισμικότητας, της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης, της συνύπαρξης, της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου, του διαλόγου, της διαρκούς βελτίωσης του ατόμου, του εθελοντισμού, του επαγγελματισμού.

Αναφορικά με τις δημοκρατικές λειτουργίες που εφαρμόστηκαν στη σχολική μονάδα εξακριβώθηκαν τα εξής:

- πραγματοποιήθηκαν 22 τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και 3 συνεδριάσεις του Σχολικού Συμβουλίου μετά το πέρας των μαθημάτων με συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν αποκλειστικά στο σχολείο
- έγιναν 8 συνεδριάσεις εκπαιδευτικών κάθε πρώτη εβδομάδα του μήνα για την καταγραφή περιστατικών βίας και προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών και για την αντιμετώπισή τους.
- πραγματοποιήθηκαν 8 μηνιαίες συνεδριάσεις της παιδαγωγικής ομάδας του Comenius για την υλοποίηση των δράσεων
- δημιουργήθηκε και τηρήθηκε εβδομαδιαίο πρόγραμμα ανάθεσης διοικητικού εξωδιδασκτικού έργου (μίας ώρας την εβδομάδα) σε όλο το διδακτικό προσωπικό
- δημιουργήθηκε και τηρήθηκε Βιβλίο Αναπλήρωσης των Ωρών που χάνονται εξαιτίας απουσιών του προσωπικού ή κενών που προκύπτουν προκειμένου να είναι δίκαιη η ανάθεση των χαμένων ωρών στους εκπαιδευτικούς

Από τα παραπάνω προκύπτει η ενεργός συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού σε όλες τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο, η εφαρμογή δημοκρατικών διεργασιών καθώς και η πρόθεση και η διάθεση της Διεύθυνσης για διαφάνεια και δίκαιη κατανομή των διοικητικών εργασιών.

#### *Η φωνή των εκπαιδευτικών*

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στα θέματα Οργάνωσης και συντονισμού της σχολικής ζωής χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο 12 ερωτήσεων, το οποίο απαντήθηκε από 23 εκπαιδευτικούς αλλά όχι από τη διευθύντρια και τον υποδιευθυντή του σχολείου που αναφέρονται ως η Διεύθυνση στο ερωτηματολόγιο. Κάθε ερώτηση περιελάμβανε 4 διαβαθμισμένες απαντήσεις από την αρνητικότερη προς τη θετικότερη.

**Πίνακας 1:** Ερωτηματολόγιο Οργάνωσης και συντονισμού της σχολικής ζωής

(1:Προβληματική, 2:Μέτρια, 3:Καλή, 4:Πολύ Καλή)

α/α	Ερωτήσεις	1	2	3	4	Μ.Ο.
Q1	Οι διοικητικές/εξωδιδασκτικές εργασίες οργανώνονται αποτελεσματικά σύμφωνα με τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας.		9	3	11	3.08
Q2	Η Διεύθυνση εξασφαλίζει την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του προσωπικού σχετικά με τα θέματα που το αφορούν.				23	4
Q3	Αναλαμβάνονται οι απαραίτητες πρωτοβουλίες και ενέργειες με σκοπό την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (π.χ. λόγω απουσίας εκπαιδευτικών).		9	5	9	3
Q4	Η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος διέπεται από παιδαγωγικές-διδακτικές αρχές και παράλληλα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών.		2	16	5	3.13

**Πίνακας 1:** Ερωτηματολόγιο Οργάνωσης και συντονισμού της σχολικής ζωής

(1:Προβληματική, 2:Μέτρια, 3:Καλή, 4:Πολύ Καλή)

α/α	Ερωτήσεις	1	2	3	4	M.O.
Q5	Από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει συγκεκριμένους στόχους και προτεραιότητες και προγραμματίζει τις δράσεις για την υλοποίησή τους.			2	21	3.91
Q6	Η Διεύθυνση υποστηρίζει και συντονίζει την άρτια και καλή ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος.		9	4	10	3.04
Q7	Η Διεύθυνση διασφαλίζει θετικό κλίμα και υποστηρίζει τη λειτουργία του σχολείου ως χώρο μάθησης και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.			14	9	3.39
Q8	Διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για την αποτελεσματική επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον.		9	11	3	2.73
Q9	Η Διεύθυνση διασφαλίζει την τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.	9	1	1	12	2.69
Q10	Οι αποφάσεις που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών.	9	1	4	9	2.56
Q11	Η Διεύθυνση υποστηρίζει ένα συνεργατικό, συμμετοχικό, συλλογικό πλαίσιο εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.		9	3	11	3.08
Q12	Η Διεύθυνση διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις πιθανές διαφορές/διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.	9	1	7	6	2.43

Η γενική εικόνα για τα θέματα Οργάνωσης και συντονισμού της σχολικής ζωής είναι καλή. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Διεύθυνση εξασφαλίζει την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση του προσωπικού για θέματα που το αφορούν (M.O. 4) και ότι διασφαλίζει θετικό κλίμα και υποστηρίζει τη λειτουργία του σχολείου ως χώρο μάθησης και παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (M.O. 3.39).

Οι διοικητικές/εξωδιδασκτικές εργασίες οργανώνονται αποτελεσματικά σύμφωνα με τις προτεραιότητες της σχολικής μονάδας (M.O. 3.08), αναλαμβάνονται οι απαραίτητες πρωτοβουλίες και ενέργειες με σκοπό την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (M.O. 3) και η ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος υποστηρίζεται και συντονίζεται άρτια (M.O. 3.04)

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Διεύθυνση διαχειρίζεται μέτρια τις πιθανές διαφορές/διαφωνίες μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (M.O. 2.43), ότι διαμορφώνονται σε μέτριο βαθμό (M.O. 2.73) οι συνθήκες για αποτελεσματική επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον, ότι οι αποφάσεις που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι αποτέλεσμα συλλογικών και δημοκρατικών διαδικασιών σε μέτριο βαθμό (M.O. 2.56) και

ότι η Διεύθυνση διασφαλίζει την τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. 2.69). Από τις παραπάνω απαντήσεις φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και έλλειμμα δημοκρατίας και εφαρμογής των αποφάσεων του συλλόγου στη σχολική ζωή.

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο 9 ερωτήσεων, το οποίο απαντήθηκε από 24 εκπαιδευτικούς αλλά όχι από τη διευθύντρια και τον υποδιευθυντή του σχολείου που αναφέρονται ως η Διεύθυνση στο ερωτηματολόγιο.

**Πίνακας 2:** Ερωτηματολόγιο αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού  
(1:Προβληματική, 2:Μέτρια, 3:Καλή, 4:Πολύ Καλή)

a/a	Ερωτήσεις	1	2	3	4	Μ.Ο
Q1	Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου αξιοποιείται ανάλογα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες του κάθε μέλους για τις ανάγκες του σχολείου.			13	11	3,50
Q2	Η κατανομή των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι δίκαιη.	10		5	9	2,55
Q3	Η Διεύθυνση υποστηρίζει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα ή/και τάξη αλλά και ανάμεσα σε ειδικότητες και τάξεις.		11	3	10	3,30
Q4	Αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες.		10	7	7	2,90
Q5	Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.		7	14	3	2,90
Q6	Στο σχολείο πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων.		6	15	3	2,90
Q7	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκδηλώνουν ενδιαφέρον συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά ερευνητικά προγράμματα ή /και επιστημονικά συνέδρια.	1		7	16	3,65
Q8	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται τακτικά μεταξύ τους για διάφορα παιδαγωγικά/ διδακτικά θέματα.		1	4	19	3,75
Q9	Το σχολείο υποστηρίζει την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των νέων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.		1	4	19	3,75

Η γενική εικόνα για τα θέματα αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού είναι καλή. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η προσαρμογή και η ένταξη των νέων μελών

του εκπαιδευτικού προσωπικού (Μ.Ο. 3.75) καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι καλή (Μ.Ο. 3.75). Οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον για επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα (Μ.Ο. 3.65). Το διδακτικό προσωπικό αξιοποιείται ανάλογα με τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους για τις ανάγκες του σχολείου (Μ.Ο. 3.50) και η Διεύθυνση υποστηρίζει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 3.30).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κατανομή των αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς είναι δίκαιη σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. 2.55) και αναπτύσσονται διαδικασίες στήριξής τους για τις επιστημονικές και παιδαγωγικές τους ανάγκες σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. 2.90). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο είναι ικανοποιητικές σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. 2.90) και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις ανταποκρίνονται μέτρια στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 2.90)

#### *Η φωνή της Διευθύντριας*

Η στάση των εκπαιδευτικών στα θέματα των συνεδριάσεων του Συλλόγου διδασκόντων και οι διαδικασίες διοίκησης παρουσιάζονται στο Ημερολόγιο Αναστοχασμού της διευθύντριας. Ειδικότερα η κουλτούρα του σχολείου κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων περιγράφεται ως εξής:

«Στο παρελθόν, τα θέματα λειτουργίας του σχολείου επιλύονταν με άτυπες συζητήσεις και όχι με σύγκλιση συνεδρίασης Συλλόγου Διδασκόντων. Αυτό φάνηκε και φέτος από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων... πολλοί δυσανασχετούσαν όταν έλεγα ότι θα πρέπει να γίνει συνεδρίαση του Συλλόγου για να ληφθούν αποφάσεις. Κάποιοι αντί να θεωρήσουν τη συνεδρίαση ως έκφραση των δημοκρατικών λειτουργιών του σχολείου, το θεωρούσαν ως ανούσια και άσκοπη παράταση της παραμονής τους στο σχολείο. Συχνά έλεγαν: «ότι και να αποφασίσετε εγώ συμφωνώ» και έβρισκαν διάφορες δικαιολογίες για να μην παραβρεθούν. Όταν γίνονταν συνεδρίαση του Συλλόγου, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν κάποια πρόταση για συζήτηση ή δεν είχαν σαφή θέση για το ζήτημα αλλά περίμεναν τη δική μου εισήγηση. Απέφευγαν να τοποθετηθούν δημόσια και σιωπούσαν. Κάποιοι έλεγαν την άποψή τους μόνο όταν πίστευαν πως θα περιοριζόνταν ο χρόνος των κενών τους πχ. να διώχνουμε τα παιδιά στις απεργίες ή όταν δεν τοποθετείται έγκαιρα εκπαιδευτικός στο ολόημερο. Συχνά αισθανόμουν ότι στις συνεδριάσεις μιλούσα χωρίς να υπάρχει κάποια άλλη άποψη, διαφορετική από τη δική μου αφού δεν εκφράζονταν κάτι διαφορετικό μπροστά μου και όλοι υπέγραφαν ότι συμφωνούσαν ομόφωνα για τις αποφάσεις που λαμβάνονταν. (Ημερολόγιο Διευθύντριας)

Σχετικά με τις διαδικασίες που εφαρμόζονταν για την ανάθεση των εξωδιδακτικών-διοικητικών εργασιών η διευθύντρια αναφέρει τα εξής:

«Η ανάθεση αρμοδιοτήτων γίνονταν στην αρχή της χρονιάς και περιελάμβανε πολύ βασικές αρμοδιότητες. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς όμως προέκυπταν διάφορες γραφειοκρατικές εργασίες. Για την ανάθεση αυτών των γραφειοκρατιών εργασιών στους εκπαιδευτικούς λάμβανα υπόψη μου δύο παράγοντες το ποιος έχει κενή ώρα και το ποιος μπορεί να το κάνει. Ήταν δηλαδή θέμα κρίσης μου για την ικανότητα και τη διαθεσιμότητα κάποιου. Αυτό πρακτικά σήμαινε ότι πήγαινα στο γραφείο των δασκάλων και από τους παριστάμενους διάλεγα αυτόν που θα έκανε τη δουλειά. Σιγά σιγά αυτό έκανε κάποιους που δεν είχαν διάθεση να χάσουν την κενή ώρα τους να μην εμφανίζονται στο γραφείο για να μην τους αναθέσω να κάνουν κάτι. Συνήθως έβγαιναν έξω από το σχολείο και πήγαιναν στον χώρο όπου κάπνιζαν

οι καπνιστές. Αυτό είχε τις εξής αρνητικές επιπτώσεις α) άτυπα διαμορφώνονταν ως χώρος συνάντησης και συζήτησης, χώρος έξω από το σχολείο (το καπνιστήριο). β) το γραφείο των εκπαιδευτικών είχε περιορισμένους συναδέλφους οι οποίοι αντί να ενθαρρύνονται για το συλλογικό διάλογο που ανέπτυσαν μεταξύ τους «τιμωρούνταν» ένας από αυτούς στο να βγει από την ομάδα και να τον αγγαρέψω να κάνει κάτι έξτρα γ) Αυτός στον οποίο γίνονταν ανάθεση έργου μπορεί να είχε κανονίσει να κάνει άλλη δουλειά (πχ διόρθωση γραπτών) και δεν γνώριζε εκ των προτέρων ότι έπρεπε να βρίσκεται σε ετοιμότητα.» δ) κάποιιοι επίτηδες ή από προχειρότητα έκαναν λάθη ή παρέδιδαν μισοτελειωμένα ότι τους είχα αναθέσει προκειμένου να μην τους επιλέξω ξανά για άλλη εργασία. Μ ε αυτόν τον τρόπο υπήρχαν άτομα τα οποία ολοκλήρωναν μία δουλειά και άλλα τα οποία δεν την ολοκλήρωναν και καθυστερούσε κάτι να ολοκληρωθεί και τελικά διεκπεραιώνονταν είτε από μένα είτε από κάποιον που το αναλάμβανε εκ νέου Έτσι κάποιιοι «χώνονταν» περισσότερο από κάποιους άλλους... και μάλιστα συνήθως οι ίδιοι και οι ίδιοι ήταν αυτοί που ήταν διατεθειμένοι να βοηθήσουν. Για να λυθεί αυτή η ανισορροπία έπρεπε να διαμορφωθεί για όλους ένας πίνακας με μία ώρα διάθεσής τους για διοικητικό έργο στο σχολείο για να γνωρίζουν και οι εκπαιδευτικοί και εγώ ποιος μπορεί να βοηθήσει και πότε. Αυτό μπορούσε να με βοηθήσει να οργανώσω το χρόνο αλλά και τις εργασίες που ανέθετα στα άτομα. Ο πίνακας με τις ώρες διοικητικού έργου αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου. Το ότι κάποιος είχε δηλωμένη μία ώρα ως διοικητικό έργο, δε σήμαινε ότι έκανε πάντα κάτι, αλλά στην πραγματικότητα λειτουργούσε ως προσωπικό ασφαλείας σε περίπτωση που κάτι συνέβαινε. Πολλούς τους δυσaráεστησε αυτή η απόφαση μολονότι συμφώνησαν όλοι στον σύλλογο ότι είναι δίκαιο μέτρο. Θεώρησαν ότι αυξάνεται η εργασία τους κατά μία ώρα. Κάποιοι άρχισαν να διαμαρτύρονται ότι η εργασία που τους έχει ανατεθεί είναι πιο κουραστική από κάποια άλλη εργασία που ανατίθεται σε κάποιους άλλους. Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε να τηρείται βιβλίο αναθέσεων έτσι ώστε να φαίνονται οι αναθέσεις και οι διεκπεραιώσεις όλων των εκπαιδευτικών...Ένα άλλο θέμα ήταν και η αναπλήρωση των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν. Άρχισε να τηρείται βιβλίο αναπληρώσεων στο οποίο φαίνονταν πότε, ποιοι και σε ποιο τμήμα απουσίαζαν και ποιοι τους αναπλήρωναν. Με τον τρόπο αυτό φαίνονταν και ποιοι απουσιάζουν αλλά και ποιοι τους αναπληρώνουν». (Ημερολόγιο Διευθύντριας)

Υπάρχουν κάποιες μεθοδολογικές παρατηρήσεις που προέκυψαν από την παρατήρηση της εξέλιξης της έρευνας. Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς αλλά δεν απαντήθηκε αμέσως ατομικά από τον καθένα χωριστά αλλά δόθηκε η δυνατότητα να επιστραφεί μετά από κάποιες ώρες με τη λήξη του ωραρίου του σχολείου, είχε ως αποτέλεσμα κάποια άτομα να συνεννοηθούν μεταξύ τους για να δώσουν τις ίδιες απαντήσεις. Αυτή η τακτική δημιουργεί ζητήματα σκόπιμης και κατευθυνόμενης απάντησης αλλά ταυτόχρονα φανερώνει και τον τρόπο με τον οποίο κάποιιοι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και αποτελεί σημείο που πρέπει να προβλεφθεί σε κατοπινές έρευνες προκειμένου να διασφαλιστεί η ατομικότητα των απαντήσεων. Επίσης η χρήση του ερωτηματολογίου μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη γιατί μας δίνει μαζικότητα των αποτελεσμάτων για μία δεδομένη στιγμή, όμως το γεγονός ότι είχε ερωτήσεις κλειστού τύπου δίνει τη δυνατότητα σε όποιον θέλει, να δηλώνει ότι θέλει χωρίς να υπάρχει η ανάγκη για επιχειρηματολογία και απόδειξη της δήλωσής του. Στο σημείο αυτό, στην παρούσα έρευνα φαίνονται οι μικρο-πολιτικές εντάσεις που υπάρχουν στο σχολείο, καθώς και η διαμόρφωση ενός αντίπαλου πόλου που διαμορφώνεται απέναντι στη Διεύθυνση του σχολείου.

### Συμπεράσματα-Συζήτηση

Τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα καταλήγουν σε αντιφατικά συμπεράσματα και υποδηλώνουν δυσλειτουργίες στις διαδικασίες διοίκησης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν κοινό όραμα και αξίες για το σχολείο, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν τον ρόλο τους και τον ρόλο της Διεύθυνσης στις διαδικασίες διοίκησης.

Από τη μελέτη των αρχείων του Σχολείου προκύπτει ότι υπάρχει ρητά διαμορφωμένο το όραμα «όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι» και οι δράσεις του σχολείου κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Εφαρμόζονται δημοκρατικές διαδικασίες με ομόφωνες (πλην μίας) αποφάσεις των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών στα θέματα Οργάνωσης και συντονισμού της σχολικής ζωής έδειξε αναφορικά με τους μαθητές/ριες ότι η Διεύθυνση διασφαλίζει θετικό κλίμα και υποστηρίζει το σχολείο ως χώρο μάθησης και παροχής ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές/ριες και οργανώνει, προγραμματίζει και συντονίζει καλά το σχολικό πρόγραμμα. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς εξασφαλίζει την έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου είναι αποτέλεσμα δημοκρατικών διεργασιών σε μικρό βαθμό καθώς και το ότι η Διεύθυνση διαχειρίζεται τις διαφωνίες των μελών της σχολικής κοινότητας και την τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων λιγότερο αποτελεσματικά. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν στη Διεύθυνση, στον Σύλλογο Διδασκόντων και στη λειτουργία του σχολείου. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι σε όποιες ερωτήσεις αναφέρονταν ρητά ή υπονοούνταν η λέξη Διεύθυνση η βαθμολογία ήταν χαμηλή από κάποιους εκπαιδευτικούς, με εξαίρεση την ερώτηση για την έγκαιρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση που αφορούσε ρητά τον Σύλλογο Διδασκόντων η βαθμολογία ήταν υψηλή. Παρατηρείται ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τις δικές τους ενέργειες είναι θετικοί ενώ παρουσιάζονται πιο αρνητικοί όταν αποτιμούν τις ενέργειες της διεύθυνσης. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις που υπονοείται το σχολείο υπάρχει διασπορά των απαντήσεων.

Η ανάλυση του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιοποίησης, υποστήριξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού έδειξε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τον εαυτό τους είναι πιο θετικοί (συνεργάζονται τακτικά, εκδηλώνουν ενδιαφέρον για επιμορφώσεις) λιγότερο θετικοί όταν αποτιμούν τη Διεύθυνση (κατανομή των αρμοδιοτήτων, διαδικασίες στήριξης των εκπαιδευτικών και επιμορφώσεις). Από τα δυο ερωτηματολόγια προκύπτει ότι μολονότι η γενική εικόνα των διαδικασιών διοίκησης είναι καλή, η ανάθεση των εξωδιδασκτικών-διοικητικών εργασιών και η κατανομή αρμοδιοτήτων είναι ένα ακανθώδες ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με το ημερολόγιο της διευθύντριας η ηγεσία προσαρμόστηκε στην ωριμότητα των εμπλεκόμενων (Fernades & Vecchio, 1997). Η ανάθεση των εξωδιδασκτικών και διοικητικών εργασιών έγινε με διαφανή τρόπο (βιβλίο και πίνακας αναθέσεων, βιβλίο αναπληρώσεων απουσιών προσωπικού) αλλά η στάση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (αποφυγή ή ημιτελής, λανθασμένη διεκπεραίωση) οδήγησε σε ανισορροπία με επιφόρτιση κάποιων εκπαιδευτικών που λειτουργούσαν αποτελεσματικά. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η αντίθετη άποψη των εκπαιδευτικών δε διατυπώνεται δημόσια και δεν καταγράφεται στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων αλλά εκδηλώνεται από κάποιους εκπαιδευτικούς σε συμβολικό επίπεδο με την αποφυγή της παραμονής τους στο γραφείο των δασκάλων και σε ρητό επίπεδο με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της κουλτούρας των οργανισμών, συχνά αναπτύσσεται η ανάγκη για μία εναντιωματική ταυτότητα σε έναν οργανισμό (Bauman, 1991) προκειμένου να δομήσει κάποιος την ταυτότητά του. Η αναγνώριση του Άλλου ως κάτι διαφορετικό γίνεται και σε συμβολικό επίπεδο με συμβολικούς διαχωρισμούς. Στη συγκεκριμένη περίπτωση από τη μία είναι το γραφείο του Συλλόγου διδασκόντων και από την άλλη είναι ο χώρος των καπνιστών εκτός σχολείου. Αυτή η τεχνική της αποφυγής, με τον φυσικό διαχωρισμό των δύο πλευρών, οδηγεί σε αναβολή σύγκρουσης (Μπουραντάς, 2002) και μη επίλυση του προβλήματος που υποβόσκει. Επίσης διαφαίνεται ότι ο ρόλος των άτυπων στοιχείων καθώς και η προσωποποίηση των εργασιακών σχέσεων (Σαΐτης, 2000) παίζουν καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Σε λειτουργικό επίπεδο η μη σαφής περιγραφή των καθηκόντων των εκπαιδευτικών στο σχολείο, «έχει ως συνέπεια, μεταξύ άλλων, την αδυναμία διασφάλισης ενός επαρκούς επιπέδου αμεροληψίας στις σχέσεις των εκπαιδευτικών ... με κάθε άλλο άτομο που ευκαιριακά ή σταθερά σχετίζεται με τις δραστηριότητες του σχολείου». Για τους λόγους αυτούς φαίνεται να κυριαρχεί το άτυπο σχολείο στο τυπικό κατά τη λειτουργία του σχολείου (Γιαννακοπούλου, 2002, σ. 256). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και μικροπολιτικές θεωρίες (Pfeffer, 1981) που υποστηρίζουν ότι τα άτομα χρησιμοποιούν τη διαντίδραση για να ενισχύσουν ή να προστατεύσουν τα προσωπικά τους συμφέροντα ή τα συμφέροντα της ομάδας τους στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται στον οργανισμό.

Όπως το τανγκό χρειάζεται δύο έτσι και η διοίκηση του σχολείου προϋποθέτει συνεργασία και μία σχεσιακή διαδικασία εμπιστοσύνης (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2013) Διεύθυνσης και εκπαιδευτικών. Η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας προϋποθέτει ότι υπάρχει από όλους τους εκπαιδευτικούς διάθεση για ενεργό συμμετοχή στη λήψη και τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου διδασκόντων. Υπάρχει όμως η εξής αντίφαση: στο πλαίσιο της συλλογικής απόφασης περιορίζεται ή εξανεμίζεται η ατομική ευθύνη των εκπαιδευτικών και ο/η διευθυντής/τρια θεωρείται υπεύθυνος και υπόλογος για αποφάσεις που λαμβάνονται συλλογικά από τον Σύλλογο διδασκόντων (Bush, 2005). Έτσι ενώ η λήψη απόφασης αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, η ανάληψη ευθύνης της απόφασης και της τήρησής της περιορίζεται στον διευθυντή. Ζητούμενο αποτελεί η τέχνη της κινητοποίησης των άλλων προκειμένου να διαμορφώσουν κοινούς σκοπούς και διαδικασίες λειτουργίας στη σχολική μονάδα (Kouzes & Posner, 2007). Τα διλλήματα και οι προβληματισμοί που αναδύθηκαν από την εργασία αποτέλεσαν το πρώτο βήμα προκειμένου να αρχίσει ένας ουσιαστικός διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών και να συνδυαστούν στοιχεία συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας (Burns, 2012). Η αποτίμηση των διαδικασιών διοίκησης από τους εκπαιδευτικούς είναι μία συνεχής και δυναμική διαδικασία μέσω της οποίας μπορούν να εμπεδωθούν συλλογικές, συνεργατικές και δημοκρατικές συμπεριφορές.

Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από διδακτικό έργο καλούνται να παρέχουν εξωδιδακτικό-διοικητικό έργο. Για τον λόγο αυτό τα Πανεπιστημιακή Τμήματα καλό θα ήταν να συμπεριλάβουν στο Πρόγραμμα Σπουδών τους μαθήματα σχετικά με τις διαδικασίες διοίκησης και ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Η συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να καταλήξει να είναι «η υπηρέτρια μιας συνεχώς διογκούμενης συγκεντρωτικής γραφειοκρατίας» (Brundrett 1998, p. 313) αλλά μέσο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και ουσιαστικής συμμετοχής τους στη διοίκηση του σχολείου.



## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Δόβρος, Ν. Σ. (2012). *Ο εκπαιδευτικός ως φορέας αλλαγής: ανάπτυξη ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος προβληματοκεντρικής μάθησης στην περιοχή της αγωγής υγείας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κατσαρός, Ι. (2006.) *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών
- Κανάλης, Α., και Παπασταμάτης, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων : γενικά εισαγωγικά θέματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Νομικού, (2017). Νομικού Χ. (2017). *Τα κέντρα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως οργανισμοί μάθησης: μία έρευνα δράσης*. Διδακτορική διατριβή : Τμήμα Εκπαίδευσης και αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Yorks, L. & Marsick, V. (2007). Μάθηση σε οργανισμούς και μετασχηματισμός. Στο J. Mezirow, Η *Μετασχηματίζουσα μάθηση*, μτφ. Γ. Κουλαουζίδη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Ξενόγλωσσες

- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Polity: Cambridge.
- Boerner, C., Macher, J., & Teece, D. (2003). A review and Assessment of Organizational Learning in Economic Theories. In: Dierkes, Antal, Child and Nanoka (eds) *Handbook of Organisational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford Univeristy Press.
- Brunderett, M. (1998). What lies behind collegiality, legitimation and control? *Educational Management and Administration*, 26 (30), 305-316.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Clegg, S. and Hardy, C. (1996). Introduction: Organisations, Organization and Organizing. In: S. Clegg, C. Hardy, and Woods (Eds) *Handbook of Organization Studies*. London: Sage Publication.
- Congelosi, V.E. & Dill, W.R. (1965). Organizational Learning: Observations Toward Theory, *Administrative Science Quarterly*, 10 (2), 175-203.
- Cyert, R.M. and March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. (2009). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers: London.
- Fernandez, C.F. & Vecchio, R.P. (1997). Situational leadership revisited: A test of an across-jobs perspective, *The Leadership Quarterly*, 8(1), 67-84.
- Gorelick, S. (1991). Contradictions of feminist methodology, *Gender and Society*, 5(4), 459-477.
- Herr, K. & Andersom, G. L. (2005). *The Action research dissertation: A guide for students and faculty*. Sage: London.
- Hoy, W.K. and Miskel, C.G. (2007). *Educational administration: theory, research and practice* (8<sup>th</sup> ed). New York: McGraw-Hill.

- Kim, D.H. (1993). The link between individual and organizational learning, *Sloan Management Review*, Fall, 37-50.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2007). *The leadership challenge*(4<sup>th</sup> ed) San Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Lahteenmaki, S., Toivonen, J., Mattila, M. (2001). Critical Aspects of Organizational Learning Research and Proposals for its Measurement, *British Journal of Management*, 12, 113-129.
- Maguire, P. (2001). The congruence thing: Transforming psychosocial research and pedagogy. In : D. Tolman, & M. Brydon-Miller, (eds) *From subjects to subjectivities: A Handbook of interpretive and participatory methods*. New York, NY: New York University Press.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Boston: Pitman
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline, the art and practice of learning organization*. New York: Doubleday Dell.
- Senge, P.M. (2000). Systems change in education, *Reflections*, 1(3), 52-59.
- Whyte, F. (1991). *Participatory Action Research*. Thousand Oaks: Sage

## Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: Ο ρόλος της ηγεσίας

### Δέσποινα Ουζούνη

#### Περίληψη

Περιγραφή του προβλήματος και σκοπός της εργασίας: Οι εκπαιδευτικές ανισότητες σε σχολεία και εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται ολοένα συχνότερα τα τελευταία χρόνια με κοινωνικές προεκτάσεις. Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός ως προς τη μείωση των παραπάνω φαινομένων και ως προς την προώθηση ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό να αναλύσει το φαινόμενο της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας.

Μεθοδολογία/Προσέγγιση: Η έρευνα που ακολούθησε βασίζεται σε δύο ερευνητικά ερωτήματα: α) Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την κοινωνική δικαιοσύνη και οριοθετούν τον ρόλο τους αναφορικά με αυτήν και β) Ποιες πρακτικές οι διευθυντές υπηρετούν ή ενθαρρύνουν την άσκηση της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη. Για την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων, υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης σε δείγμα οκτώ διευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Θεσσαλονίκης. Η συνέντευξη δομήθηκε σε τρεις βασικούς άξονες κατά τους οποίους οι διευθυντές απάντησαν για θέματα σχετικά με: α) τις αντιλήψεις, β) τις εμπειρίες και γ) τις πρακτικές τους σε ζητήματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη, την ηγεσία, την ευαλωτότητα και την προαγωγή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Αποτελέσματα/ευρήματα-Συμπεράσματα: Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, αναδεικνύεται συμπερασματικά ότι υπάρχει μια σχετικά μικρή σύγχυση των όρων της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ΕΚΟ (Ευάλωτων Κοινωνικά Ομάδων) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Επίσης, έγινε αισθητή η συνεχής επαφή των διευθυντών με φαινόμενα κοινωνικής αδικίας, ενώ παράλληλα υπάρχει ελλιπής ενημέρωση για προγράμματα που προάγουν την ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη και ελλιπής υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας. Τέλος, γίνεται αισθητή η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς και την τοπική κοινότητα σε ό,τι αφορά την υιοθέτηση και την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

**Λέξεις κλειδιά:** ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη, εκπαιδευτικές ανισότητες, ίσες ευκαιρίες, ευάλωτες ομάδες

## **Εισαγωγή**

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να αναλύσει το φαινόμενο της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τον ρόλο της ηγεσίας. Σε πρώτη φάση η εργασία ασχολείται με την έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας και των φαινομένων που συνεπάγονται από αυτήν, δηλαδή της κοινωνικής ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Δηλαδή, σε πρώτη φάση θα γίνει μια καταγραφή της ισχύουσας κατάστασης και στη συνέχεια μια κριτική αναζήτηση προτάσεων και λύσεων για την εξομάλυνση των παραπάνω φαινομένων. Σε δεύτερη φάση, η εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει την αναγκαιότητα που παρουσιάζει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, για έναν κοινωνικά δίκαιο σχολικό ηγέτη, ο οποίος θα πρεσβεύει τις αρχές και το όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, για ένα σχολείο με ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αυτή η ανάδειξη θεωρείται σημαντική, διότι το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη και παροχής ίσων ευκαιριών, τίθεται υπό αμφισβήτηση τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της προώθησης ενός τυποποιημένου μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο προάγει τους μαθητές από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και τον ανταγωνισμό, αφήνοντας στην άκρη περιθωριοποιημένους τους μαθητές από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο κατά τη διαμόρφωση της κοινωνικής κινητικότητας και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Η εκπαίδευση λειτουργεί ως κοινωνικός θεσμός, ο οποίος παρέχει στους κοινωνούς τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, με απώτερο σκοπό να ενσωματωθούν στην κοινωνία και να συμμετέχουν σε κάθε έκφασή της. Παράλληλα, η εκπαίδευση λειτουργώντας ως κοινωνικός θεσμός, αντικατοπτρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινωνίας. Έτσι ο επιτελικός της σκοπός ταυτίζεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του κοινωνικού σχηματισμού εντός του οποίου λειτουργεί (Κυρίδης, 1996, σ. 65). Επομένως, η ίδια μέσα από την νομιμοποιημένη λειτουργία της, παράγει ένα σύνολο από αποτελέσματα που διαχέονται στο κοινωνικό σύνολο. Το ζητούμενο, όμως, είναι η ικανοποίηση των σκοπών του κοινωνικού συνόλου και όχι των επιθυμιών των λίγων που διαχειρίζονται την οικονομική, πολιτική και κοινωνική εξουσία σε κάθε χώρα και λόγω της σύγκρουσης των εκάστοτε στόχων του συνόλου με τις επιθυμίες των λίγων, δημιουργείται αυτό που λέγεται άδικη κατανομή εργασίας, ταξικές ιεραρχίες, ως επί των πλείστων κοινωνικές ανισότητες.

## **Ανισότητες στην εκπαίδευση**

Η εμφάνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι ένα φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται και θα συνεχίσει να εμφανίζεται όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια στις εκπαιδευτικές μονάδες με προεκτάσεις στην κοινωνία και τον τρόπο λειτουργίας της. Λόγω της ευαλωτότητας που παρουσιάζει η ελληνική κοινωνία και των διαφορών που υφίστανται στην κοινωνικό οικονομική διαστρωμάτωση των ανθρώπων, που την αποτελούν, παρατηρούνται αρκετά συχνά φαινόμενα σχολικής αποτυχίας, περιθωριοποίησης, σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Επιπλέον, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και εν γένει την εκπαίδευση, παρατηρείται η άνθηση των διακρίσεων και δίνονται αρκετές αφορμές για αποκλεισμό. Ο όρος εκπαιδευτική ανισότητα ταυτίζεται με τον όρο κοινωνική ανισότητα και σχετίζεται με την ύπαρξη άνισων ευκαιριών και πλεονεκτημάτων κατά κατηγορία εκπαιδευομένων (Κυρίδης, 1996, σ. 53). Το σχολείο και ειδικότερα η εκπαίδευση ως ένας από τους σημαντικότερους κοινωνικούς θεσμούς ασκεί την κοινωνική επιλογή και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα.

Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο με ποικίλες εκφάνσεις και επιδράσεις στην κοινωνική και ατομική ζωή των μαθητών, διότι το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να άρει τα φαινόμενα αποκλεισμού αλλά συνήθως τείνει στη δημιουργία νέων μορφών αποκλεισμού ή και στην αναπαραγωγή των ήδη υπαρχουσών. Ο σχολικός αποκλεισμός εκφράζεται όταν έστω και ένας μαθητής δεν μπορεί να εκφραστεί, να συμμετέχει στο θεσμοθετημένο σχολικό πρόγραμμα, ενώ παράλληλα δεν βρίσκει κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και δικαιοσύνης. Οι έννοιες κοινωνικός, σχολικός αποκλεισμός και κοινωνικές, εκπαιδευτικές ανισότητες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και αλληλοεπηρεάζονται. Για αυτό το λόγο η ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων συνεπάγει και την ύπαρξη σχολικού αποκλεισμού. Παράλληλα, οι κοινωνικές ανισότητες ενισχύονται και πολλαπλασιάζονται στις σχολικές μονάδες διότι το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός το οποίο αναπαράγει τις κοινωνικές τάσεις και επιδεινώνει τη δημιουργία κοινωνικού αποκλεισμού. Για αυτόν το λόγο η ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων συμβάλλει στην εξέλιξη και την όξυνση του κοινωνικού αποκλεισμού. Η πρόσβαση στην εκπαίδευση και κυρίως σε εξειδικευμένες γνώσεις, που απαιτούνται για την εξέλιξη του ατόμου, έχει πολλές φορές καθαρά ατέρμονο χαρακτήρα επικράτησης του καλύτερου, του δυνατότερου του αρτιμελή, του ιδανικού σύμφωνα πάντα με τα πρότυπα που επικρατούν στις εκάστοτε κοινωνίες.

Επιπρόσθετα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα, έχει έρθει αντιμέτωπο με ένα ανομοιογενές μαθητικό σύνολο, το οποίο επιζητάει δικαίως τα απαραίτητα αγαθά και προσόντα για την προσωπική του εξέλιξη. Ήδη, παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες μαθητές, που προέρχονται από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι μαθητές διαφοροποιούνται μεταξύ τους εξαιτίας των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών αφετηριών για αυτό τον λόγο ο όμοιος τρόπος αντιμετώπισης όλων των μαθητών θεωρείται άδικος. Οι αξίες που πρεσβεύει η ελληνική εκπαίδευση και το περιεχόμενο των μαθημάτων ταυτίζεται περισσότερο με τις συνήθειες της αστικής τάξης, αφήνοντας στο περιθώριο τους μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Για αυτό τον λόγο, η σχολική αποτυχία των μαθητών από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες είναι εντονότερη και συχνότερη με προοπτικές όξυνσης της στις μελλοντικές κοινωνικές και οικονομικές ευκαιρίες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, που συχνά αναφέρεται, αφορά κυρίως τις ασθενέστερες, από πλευράς δυναμικής, κοινωνικές ομάδες, διότι αυτές έχουν χαρακτηριστεί ή έχουν καταστεί ανίκανες, μη παραγωγικές, μειονεκτικές, περιθωριακές, ανεκπαιδευτες, περιστασιακά δυσπροσάρμοστες, εξαιτίας της φτώχειας, των πολέμων, προσφυγιάς, ψυχοφυσιολογικών αδυναμιών, ασθενειών, αναλφαβητισμού, μετανάστευσης, ανεργίας αλλά και έλλειψης κοινωνικής πολιτικής και πρόνοιας (Νικόδημος, 1999, σ. 467). Οι ομάδες αυτές κουβαλούν συχνά το στίγμα της αποτυχίας, ζουν αρκετές φορές κάτω από τη σκιά της αδράνειας, απομονωμένοι, βιώνοντας τον κοινωνικό ρατσισμό. Τα κοινωνικά προβλήματα διογκώνονται και τα άτομα ζουν κοινωνικά αποκλεισμένα.

### **Αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης ως βάση για την προώθηση ενός δίκαιου σχολείου**

Η ουσία του προβλήματος δεν είναι να αντιμετωπιστεί ως αντικείμενο φιλανθρωπίας, αλλά να ακουστούν τα αιτήματα τους και να αναδιαμορφωθούν οι κοινωνικές δομές, για την ομαλή ένταξη αυτών των ατόμων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Η ελληνική πολιτεία καλείται να επιφέρει αρκετές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, είτε δομικές είτε θεσμικές, αλλά κυρίως αλλαγές στο εκπαιδευτικό της σύστημα με στόχο την αποδοχή και την πνευματική καλλιέργεια όλων των

μαθητών από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Λώλου, 2014). Παράλληλα, για να οριστεί ότι μια εκπαιδευτική πολιτική υλοποιεί τον παραπάνω στόχο οφείλει να προάγει συγκεκριμένες αρχές αλλά και να στοχεύει στην ελεύθερη πρόσβαση κάθε παιδιού στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στην ισότητα, τη συμπερίληψη και την εξάλειψη προκαταλήψεων και στο δικαίωμα για ποιότητα στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Tomasevski, 2004). Η εκπαίδευση δηλαδή, θα πρέπει να προασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τα εκλαμβάνει σεβόμενη την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, συμφωνώντας με τις απαιτήσεις για διαπολιτισμική συναίνεση και διάλογο. Επομένως γίνεται αισθητό αίτημα για εκσυγχρονισμό, αναμόρφωση και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να αμβλυνθεί η αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας και να επιτευχθεί ο σεβασμός της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας. Πλέον ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης οφείλει να εμπεριέχει την ευκαιρία «ανοίγματος» της μάθησης σε μια σειρά θεμάτων προς ανάλυση, όπως αυτά της προώθησης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εξάλειψης της κοινωνικής ανισότητας, τα οποία συνθέτουν μια κοινή για όλους τους μαθητές πραγματικότητα κοινωνικοποίησης έμπρακτης συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης (Pentini, 2005, p. 19).

Η κοινωνία χρειάζεται ένα σχολείο που να αξιοποιεί παραγωγικές βάσεις για το έργο του, δηλαδή, την αναγνώριση της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Νικολάου, 2009, σ. 240). Στην εκπαίδευση η εισαγωγή των θεμάτων της ισότητας ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης κάνει επιτακτική την ανάγκη να τεθούν στο επίκεντρο ερωτήματα και θέματα που αφορούν τη βασική αποστολή του σχολείου και τους τρόπους με τους οποίους εξελίσσονται όλοι οι μαθητές δίκαια και ισότιμα.

Από την άλλη πλευρά, όμως, είναι δύσκολο να ερμηνευθεί η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και να δοθεί ένας καθολικός ορισμός, διότι είναι ένα ζήτημα με πολλές ερμηνείες, από τον χώρο της πολιτικής, της φιλοσοφίας, της θεολογίας, της νομικής, της ψυχολογίας ακόμα και από τον χώρο των παιδαγωγικών επιστημών (Jean-Marie, Normore, & Brooks, 2009). Η Bell (2007), υποστηρίζει πως η κοινωνική δικαιοσύνη νοείται, όταν υπάρχει πλήρης και ισότιμη συμμετοχή όλων των ομάδων στην κοινωνία, η οποία διαμορφώνεται για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μελών της, για να διασφαλίσει τη σωματική τους ασφάλεια και την ψυχική τους ισορροπία, για να εγγυηθεί την ισότιμη κατανομή των πόρων σε ένα πλαίσιο στο οποίο τα άτομα ταυτόχρονα αλληλεξαρτώνται χωρίς να χάνουν τη δυνατότητά τους να αυτοπροσδιορίζονται. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης απασχολεί το τελευταίο διάστημα και την εκπαίδευση. Παράλληλα, η έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση αναφέρεται στην εξάλειψη των εμποδίων για την πρόσβαση των μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με σκοπό την ικανοποίηση των πνευματικών και κοινωνικών αναζητήσεων τους (Κυρίδης, 1996, σ. 61). Επομένως, η εκπαίδευση οφείλει να ανοίξει τις πόρτες της για όλο τον μαθητικό πληθυσμό και να μεριμνήσει για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων όλων και όχι μόνο των προνομιούχων, διότι η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση αποτελεί διαμορφωτικό παράγοντα της κοινωνικής ισότητας, όπως απεικονίζεται από την κοινωνική κινητικότητα.

### **Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη**

Συνήθως μια νέα τροπολογία και ένα νέο εκπαιδευτικό νομοσχέδιο δεν είναι αρκετά για να επέλθει η αλλαγή που επιζητείται και η παροχή ίσων ευκαιριών για όλο τον μαθητικό πληθυσμό, πόσο μάλλον για τους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αυτό που έχει όμως σημασία σε μια σχολική μονάδα είναι η ηγεσία που ασκείται σε αυτήν. Συγκεκριμένα, έχει αρχίσει να κατασκευάζεται και να προωθείται ένα νέο όραμα για τη σχολική ηγεσία, η οποία

φέρει τον τίτλο ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη. Η ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη ασχολείται, προβληματίζεται και προσπαθεί με κάθε τρόπο να προάγει θέματα ισότητας, διαφορετικότητας και συμπερίληψης, τα οποία θα τονώσουν την ανάγκη για αλλαγές στην εκπαίδευση (Lumby & Coleman, 2007). Η σχολική ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη περιλαμβάνει αρκετές έννοιες που καταδεικνύουν τη φύση της ύπαρξής της, αυτής της ισότητας των ευκαιριών, της καλλιέργειας του σεβασμού, της ενθάρρυνσης της συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους και μέσα από την εξάλειψη ρυθμίσεων και πρακτικών που προωθούν τις διαδικασίες αποκλεισμού στο σχολικό περιβάλλον (Gewirtz, 1998).

Επομένως θεωρείται απαραίτητος ένας σχολικός ηγέτης, που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και οφείλει να ενστερνίζεται πως η πίστη σε ένα δίκαιο σχολικό σύστημα είναι ένα δικό του θεμελιακό ζήτημα που οφείλει να το μοιραστεί με τους ανθρώπους που ηγείται, διότι η δικαιοσύνη βρίσκεται μέσα σε κάθε άνθρωπο και αφορά τον κόσμο. Ένας σχολικός ηγέτης, που αποβλέπει στην κοινωνική δικαιοσύνη αισθάνεται την κοινωνική και την ηθική υποχρέωση να εφαρμόσει ισότιμες εκπαιδευτικές πρακτικές για τους μαθητές με διαφορετικό φυλετικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, διαφορετικό φύλο, κουλτούρα, με αναπηρίες, με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις (Jean-Marie, Normore, & Brooks, 2009, p. 4). Χρειάζεται η τοποθέτησή του να ενστερνίζεται στοιχεία από ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεγγύης, ενδιαφέροντος για τους άλλους ανθρώπους και εντιμότητας, δηλαδή μέσα σε ένα πλαίσιο ηθικών αξιών. Για αυτό τον λόγο η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης στο έργο ενός σχολικού ηγέτη δεν είναι εύκολη υπόθεση, διότι περιλαμβάνει την εμπλοκή κριτικού και συναισθηματικού αναστοχασμού, την εξεύρεση της σχέσης του καθενός με τη δικαιοσύνη και την ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση ανισοτήτων στην καθημερινή πράξη (Ζεμπύλας, 2010, όπως αναφέρεται στο Σακελλαρίου, Ζεμπύλας & Πέτρου, 2010, σ. 110). Σημαντικός παράγοντας υιοθέτησης της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι η ίδια η επιθυμία των σχολικών ηγετών να εφαρμόσουν αρχές και αξίες στη σχολική τους καθημερινότητα. Το πώς θα υλοποιήσει αυτό το αίτημα, πρέπει να πηγάζει μέσα από τις αξίες που πρεσβεύει, τη διαίσθηση, τις γνώσεις, την εμπειρία και τις ηθικές αρχές που ακολουθούν τις πράξεις του (Rallis et al., 2008). Οι παραπάνω αρχές πρέπει να υλοποιούνται υπό το πρίσμα των καλών συνεργατικών σχέσεων, των ανοιχτών συζητήσεων, της εμπιστοσύνης, της ανάπτυξης του προσωπικού και του ίδιου.

Η συμβολή της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη, είναι ένα θέμα το οποίο αποβλέπει στην αφύπνιση των νυν και μελλοντικών στελεχών εκπαίδευσης, ως προς την κοινωνική πλευρά που έχει ο θεσμός του σχολείου. Ο σχολικός αποκλεισμός και οι εκπαιδευτικές ανισότητες εν γένει είναι και θα είναι πάντα υπαρκτές, για αυτό τον λόγο πέρα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προτείνει η βιβλιογραφία για τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, θεωρείται εύλογο να εξεταστεί στην παρούσα εργασία αν ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και αν μπορεί ο κάθε διευθυντής να ενστερνιστεί αυτό το όραμα.

### **Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας**

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο καθώς επίσης και το ερευνητικό αντικείμενο, δημιουργούνται ερευνητικά ερωτήματα με τα οποία υλοποιείται μια προσπάθεια ανάδειξής τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι τα εξής:

(1) Πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές την κοινωνική δικαιοσύνη και πώς οριοθετούν τον ρόλο τους αναφορικά με αυτήν;

(2) Ποιες πρακτικές οι διευθυντές υπηρετούν ή ενθαρρύνουν την άσκηση της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη;

Η μέθοδος έρευνας που αξιοποιήθηκε είναι η ποιοτική με ημι-δομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτελούταν από οκτώ διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τον νομό Θεσσαλονίκης. Τα ερευνητικά ερωτήματα κινούνται σε τρεις άξονες, στους οποίους τέθηκαν ερωτήσεις στους συμμετέχοντες στην έρευνα:

1ος άξονας: Ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη, την ευαλωτότητα κ.λπ.

2ος άξονας: Ερωτήσεις που αφορούν τις προσωπικές εμπειρίες των διευθυντών σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

3ος άξονας: Ερωτήσεις που αφορούν σε πρακτικές που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα.

Η ερευνητική εργασία αποβλέπει στη συνεργασία με διευθυντές σχολικών μονάδων προκειμένου να επιτευχθεί η καταγραφή και η ανίχνευση στοιχείων που βασίζονται αρχικά σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, προαγωγής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και πρακτικών που στοχεύουν στην ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία αποσκοπεί σε μια προσπάθεια ανίχνευσης των αντιλήψεων, των εμπειριών και των πρακτικών των διευθυντών σχολικών μονάδων ως προς την ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη. Η ανάλυση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων βασίζεται στη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Η βασική ιδέα της ανάλυσης του περιεχομένου συνίσταται στην ταξινόμηση των στοιχείων ενός κειμένου σε έναν ορισμένο αριθμό κατηγοριών. Πρόκειται για μια απλοποιημένη, σχηματοποιημένη, μέθοδο. Αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες.

### **Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Ενδεικτικά ακολουθεί σχολιασμός των αποτελεσμάτων από συγκεκριμένες ερωτήσεις που τέθηκαν στους ερωτηθέντες.

*1η Θεματική κατηγορία-άξονας: Ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των διευθυντών για την κοινωνική δικαιοσύνη, την ευαλωτότητα κ.λπ.*

*Ερώτηση 1. Πώς ορίζετε την κοινωνική δικαιοσύνη ως διευθυντής/-τρια στον σχολικό χώρο; Με ποιες έννοιες (ή και αξίες) τις συνδέετε και με ποια φαινόμενα;*

Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα ορίζουν και συνδέουν την κοινωνική δικαιοσύνη στον σχολικό χώρο με την ύπαρξη ίσων ευκαιριών προς όλους τους εμπλεκόμενους. Πέντε από τους οκτώ συμμετέχοντες τόνισαν πως η απονομή της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν σχετίζεται μόνο με την παροχή ίσων ευκαιριών προς τους μαθητές αλλά και προς όλους τους εμπλεκόμενους όπως είναι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, συσχέτισαν την απονομή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την οριοθέτησαν στα πλαίσια της διευθυντικής τους θέσης, χωρίς να κάνουν αναφορές σε γενικούς ορισμούς περί του θέματος αλλά περιορίστηκαν στα στενά όρια του σχολικού χώρου και οι περισσότεροι στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την



κοινωνική δικαιοσύνη ως διευθυντές σχολικών μονάδων. Εκτός από την αναφορά στην ύπαρξη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι διευθυντές συσχετίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη με την ικανότητα των εμπλεκόμενων ατόμων για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την εξάλειψη των διακρίσεων, την ύπαρξη του σεβασμού. Η κοινωνική δικαιοσύνη συσχετίστηκε με τις αρχές της δημοκρατίας, της αξιοκρατίας και της ελευθερίας. Η πεποίθηση αυτή στηρίζεται από τους διευθυντές κυρίως στο γεγονός, ότι οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας συνδέονται ισχυρά με τις αρχές της δημοκρατίας και το σχολείο ως θεσμός μιας δημοκρατικής κοινωνίας θα πρέπει να τις ακολουθεί για το κοινό καλό.

Από την άλλη όμως, εκφράστηκε μια όχι τόσο ξεκάθαρη άποψη για την κοινωνική δικαιοσύνη, κατά την οποία αυτή σχετίζεται με τον όμοιο τρόπο μεταχείρισης των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα. Αυτή η σύγχυση των όρων, ίσως προέρχεται από την ελλιπή ενημέρωση των διευθυντών και εκπαιδευτικών εν γένει πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη ή ίσως στηρίζεται στην άποψη, ότι οι ηγέτες που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη είναι αυτοί που θα παρέχουν ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στις μη προνομιούχες ομάδες, αναιρώντας έτσι τον ολοκληρωτικό αποκλεισμό τους από τα αγαθά της μάθησης.

*Ερώτηση 3. Ποιος είναι ο ρόλος του κοινωνικά δίκαιου ηγέτη;*

Όλοι οι συμμετέχοντες στις απαντήσεις τους συσχέτισαν την ανθρώπινη υπόσταση που πρέπει να έχει ένας κοινωνικά δίκαιος ηγέτης με τις αρχές της ισότητας και την παροχή ίσων ευκαιριών ανάπτυξης και μάθησης. Οι περισσότεροι σύμφωνα με τις απαντήσεις έδωσαν έμφαση στη δημιουργία ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος και στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα. Ακόμη, τονίστηκε ότι ο ίδιος οφείλει να έχει ήδη μια κοινωνικά ευαίσθητη συμπεριφορά, δηλαδή να μην είναι μεροληπτικός, να μην είναι ρατσιστής, να λάβει υπόψη του τις αρχές της δημοκρατίας και της ελευθερίας ενώ παράλληλα πρέπει να χειρίζεται τις καταστάσεις με κοινωνικά δίκαια κριτήρια. Τέλος, ένας ηγέτης που αποβλέπει στην κοινωνική δικαιοσύνη οφείλει να δείξει αληθινό ενδιαφέρον προς όλους τους συμμετέχοντες και να είναι διαρκώς ενημερωμένος για τα προβλήματα της σχολικής μονάδας. Η ανθρώπινη υπόσταση και ευαισθησία είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενός κοινωνικά δίκαιου προφίλ.

Έπειτα, συμπληρώνοντας τις απόψεις τους για τον ηγέτη που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη απάντησαν στα δυο εξής ερωτήματα: Ποιους παράγοντες θεωρούν καθοριστικούς στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για την κοινωνική δικαιοσύνη και αν θεωρούν πως η ίδια είναι ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της προσωπικότητας που μπορεί να καλλιεργηθεί και να διδαχθεί από οποιονδήποτε ή αποτελεί χαρακτηριστικό και συγκεκριμένο απόκτημα λίγων ανθρώπων. Οι συμμετέχοντες είχαν περίπου τις ίδιες απόψεις, αλλά κατατάσσοντας τες σύμφωνα με τις δικές τους απαντήσεις δεν δίνουν όλοι τον ίδιο βαθμό σημαντικότητας. Συμπερασματικά, λοιπόν, οι σπουδές για τους συμμετέχοντες δεν αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για την κοινωνική δικαιοσύνη, αλλά πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή έχουν οι προσωπικές αντιλήψεις, η ιδιοσυγκρασία, η προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου καθώς και το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του καθενός. Οι συμμετέχοντες πρόσθεσαν στις απαντήσεις τους το στοιχείο της ετοιμότητας και της επιθυμίας αλλαγής. Στην επόμενη ερώτηση, οι απαντήσεις μοιράστηκαν ισομερώς και στις δύο απόψεις κάτι το οποίο αυτομάτως θέτει το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της απόκτησής της σε δίλημμα, σε μια στοχαστική διαδικασία αναζήτησης της πηγής απόκτησής της. Οι μισοί απάντησαν ότι μπορεί να καλλιεργηθεί από τον καθένα δίνοντας και μια σύντομη τεκμηρίωση, όπως και οι υπόλοιποι μισοί απάντησαν με σύντομη τεκμηρίωση για τον λόγο που μπορεί να καλλιεργηθεί αλλά χρειάζεται

να υπάρχει η επιθυμία και συγκεκριμένα στοιχεία της προσωπικότητας τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σε αυτό σημείο θεωρείται σημαντική η εξής παρατήρηση· Η κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να είναι για αυτούς που θα την ασκήσουν μια ηθική προσταγή, μια εσώτερη δύναμη, η οποία πρόθυμα τους παρακινεί ως προς την αλλαγή και τη διανομή ίσων ευκαιριών προς όλα τα κοινωνικά αδύναμα ή περιθωριοποιημένα άτομα. Βέβαια, πρέπει οι ίδιοι να έχουν γαλουχηθεί με αξίες και ιδανικά που πρεσβεύουν την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα ευκαιριών. Χρειάζεται, λοιπόν οι ίδιοι να έχουν τη συνεχή επιθυμία και την ικανότητα να εφαρμόσουν αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης στο έργο τους. Επίσης, το ζήτημα της διαμόρφωσης των αντιλήψεων για την κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να βασίζεται στις ηθικές πεποιθήσεις και το αξιακό σύστημα του καθενός και δεν πρέπει να ανάγεται σε ψυχολογικής τάξης στοιχεία, όπως είναι η προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Αντίθετα η διαμόρφωση πεποιθήσεων για τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να ελέγχεται συνεχώς από ορθολογικά στοιχεία, ενώ θεωρείται άστοχη και αναποτελεσματική να αφηθεί η υπόθεση της διαμόρφωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Οι περισσότεροι επισημαίνουν πως η υλοποίηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένας ατέρμονος αγώνας, μια συνεχής αναζήτησις τρόπων προσωπικής εξέλιξης και κοινωνικής συνεισφοράς.

*Ερώτηση 7. Υπάρχουν κατά τη γνώμη σας ζητήματα κοινωνικής αδικίας στο ελληνικό σχολείο; Αν ναι ποια είναι αυτά; Δώστε κάποια παραδείγματα.*

Από την άλλη πλευρά οι συμμετέχοντες στην έρευνα έδωσαν αρκετά παραδείγματα ύπαρξης κοινωνικής αδικίας στο ελληνικό σχολείο, τα οποία πηγάζουν και από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου είτε μορφωτικά, είτε κοινωνικά. Συγκεκριμένα, οι απόψεις των συμμετεχόντων για την ύπαρξη κοινωνικής αδικίας συνοψίζονται σε μια παράγραφο· Έλλειψη υποστήριξης από το κράτος και το Υπουργείο Παιδείας. Έλλειψη συνεργασίας γονέων-σχολικής μονάδας και υπονόμευση του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς. Το απόλυτα εξισωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και η ομοιομορφία ως προς τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών. Έλλειψη μέριμνας αρκετών εκπαιδευτικών μονάδων (διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων) για μαθητές που βιώνουν προβλήματα. Μη αποδοχή συγκεκριμένων μαθητών που ανήκουν σε ΕΚΟ από την τοπική κοινότητα ή και τους ίδιους τους μαθητές. Τρωτό σύστημα εκλογής διευθυντών. Παράλληλα, αξιοσημείωτες είναι και οι απαντήσεις και οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση αν έχει έρθει στην αντίληψή τους κάποιο περιστατικό στο οποίο έχουν εμπλακεί άμεσα ή έμμεσα στην απονομή της κοινωνικής δικαιοσύνης και σε ποιο βαθμό αντιμετώπισαν δυσκολίες ή εμπόδια. Οι απαντήσεις πήγαζαν καθαρά από προσωπικό βίωμα και τα περιστατικά είναι αρκετά παραστατικά της ισχύουσας κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις συμπληρώνουν τα φαινόμενα κοινωνικής αδικίας. Κάποιες από τις απαντήσεις είναι οι εξής·

- Μη αποδοχή μαθητών (κυρίως ΕΚΟ) στον σχολικό χώρο από γονείς και αιτήματα απομάκρυνσής τους.
- Καταπιεστική συμπεριφορά γονέων για επιβολή ελαφρύτερων ποινών, λόγω “κοινωνικού κύρους” σε μαθητές “θύτες”.
- Παρακώλυση εκπαιδευτικού έργου της εκπαιδευτικής μονάδας από εκπαιδευτικούς χωρίς τα τυπικά προσόντα και διεκδίκηση θέσης εργασίας.
- Ρατσιστικό περιστατικό ανάμεσα σε μαθητές.
- Περιστατικό βίας στη σχολική μονάδα μεταξύ μαθητών και γονέων.

- Περιθωριοποίηση σχολικού τμήματος από εκπαιδευτικές, ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.

Τα περισσότερα περιστατικά κοινωνικής αδικίας σχετίζονται με την μη αποδοχή των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και γύρω από αυτή την ενέργεια σχετίζονται και οι ίδιοι οι μαθητές και οι αντιλήψεις των γονέων τους. Οι γονείς όπως και παρακάτω φαίνεται να εμπλέκονται σε θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα, κυρίως με λάθος τρόπο. Δυστυχώς δεν έχει γίνει κάποια οργανωμένη προσπάθεια από την πλευρά της πολιτείας και του Υπουργείου Παιδείας προς την κατεύθυνση της εξάλειψης ή της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών συγκεκριμένα για την κοινωνική αδικία και τους τρόπους άμβλυνσης του φαινομένου και οι διευθυντές ως αυτοδίδακτοι βασιζόμενοι μόνο στην εμπειρία τους προσπαθούν όσοι το επιθυμούν, σαφώς, για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

*3η Θεματική κατηγορία-άξονας: Ερωτήσεις που αφορούν σε πρακτικές που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα.*

*Ερώτηση 3. Έχετε διαμορφώσει εσείς οι ίδιοι δράσεις για την προώθηση όλων των μαθητών/-τριών (περιγράψτε την) ή αρκείστε στις προωθούμενες ενέργειες και δράσεις του Υπουργείου Παιδείας (ποιες ενέργειες έχετε υλοποιήσει: π.χ. Τμήμα Ένταξης, ειδικοί διαμορφωμένοι χώροι, ειδικοί παιδαγωγοί κ.α);*

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται πως προάγουν ή προσπαθούν να προάγουν πρακτικές που διασφαλίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα. Όλοι απάντησαν θετικά στην ερώτηση αν προάγουν πρακτικές για την διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, κάποιοι βέβαια φάνηκαν ίσως πιο προσγειωμένοι και ταπεινοί στην απάντησή τους και αυτό δικαιολογείται από την έλλειψη επαλήθευσης αλλά και την ύπαρξη μερικής άγνοιας επί του θέματος, ενώ κάποιοι άλλοι απάντησαν γρήγορα και με βεβαιότητα θετικά. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες απάντησαν στην ερώτηση αν έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι δράσεις για την προώθηση όλων των μαθητών/-τριών ή αν αρκούνται στις προωθούμενες ενέργειες και δράσεις του Υπουργείου Παιδείας. Οι επτά από τους οκτώ απάντησαν πως έχουν οι ίδιοι διαμορφώσει αρκετές δράσεις και μόνο ένας συμμετέχων δεν έχει διαμορφώσει δράσεις, αλλά εάν προκύψει κάποιο πρόγραμμα ίσως να το υλοποιήσει με τη βοήθεια κάποιου σχολικού συμβούλου. Συγκεκριμένα, οι δράσεις συνοψίζονται στις παρακάτω δηλώσεις όπως εμφανίζονται στον πίνακα:

- Παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων στον σχολικό χώρο μετά το διδακτικό ωράριο από τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιπλέον χρηματική αμοιβή.
- Δημιουργία προγραμμάτων για την κοινωνικοποίηση των μαθητών-ομαδικές εργασίες-τεχνητές παρέες.
- Συμμετοχή σε διαγωνισμούς και εκδηλώσεις σχολικές και μη.
- Υλοποίηση δράσεων με εξωτερικούς φορείς (π.χ. Πανεπιστήμιο) και δημιουργία συμβουλευτικού σταθμού νέων και εκπαιδευτικών.
- Διοργάνωση μπαζάρ φιλανθρωπικού σκοπού για την ενίσχυση ειδικών σχολείων και άπορων οικογενειών.
- Επισκέψεις σε ειδικά σχολεία της περιοχής, συνεργασία και προώθηση-γνωριμία μαθητών με το διαφορετικό και καλλιέργεια άποψης ότι το διαφορετικό δεν είναι κακό.
- Υλοποίηση εκδρομών και περιβαλλοντικών προγραμμάτων, σταδιοδρομίας, θεατρικής παιδείας κ.ά.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του τρίτου άξονα αλλά και σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την αντιμετώπιση περιστατικών κοινωνικής αδικίας, φαίνεται πως οι σχολικές μονάδες μέσα από τις δράσεις τους δίνουν περισσότερη έμφαση στον κοινωνικοποιητικό τους ρόλο. Ο μορφωτικός τους ρόλος όμως περιορίζεται και αυτό γίνεται αντιληπτό λόγω της περιορισμένης αυτονομίας των διευθυντών και εν γένει της εκάστοτε σχολικής μονάδας, λόγω του σφιχτού αναλυτικού προγράμματος και την πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση της ύλης μαθημάτων, ενώ παράλληλα οι σημαντικές οικονομικές και ελλείψεις ενεργού και νέου ανθρώπινου δυναμικού σε αυτές, δημιουργούν μια συνεχή αναπαραγωγή των ίδιων δράσεων χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα.

Έπειτα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την επιθυμία ύπαρξης περισσότερων θεσμικά παγιωμένων δράσεων για την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης από το Υπουργείο Παιδείας ή μέσα από την πρωτοβουλία του κάθε σχολείου, οι απόψεις διαφέρουν μεταξύ τους. Μόνο δύο από τους οκτώ συμμετέχοντες υποστηρίζουν την πλήρη αποκέντρωση και αυτονομία των σχολικών μονάδων, ενώ τέσσερις από τους οκτώ θεωρούν πως το Υπουργείο Παιδείας χρειάζεται να δημιουργήσει περισσότερες βοηθητικές δράσεις και δομές, αλλά όχι τόσο αυστηρά καθοδηγητικές. Παράλληλα, δυο από τους οκτώ συμμετέχοντες υποστηρίζουν την ύπαρξη περισσότερων θεσμικά παγιωμένων δράσεων από το υπουργείο. Η φανερή διαφορά των απόψεων γίνεται άμεσα κατανοητή διότι η κάθε σχολική μονάδα, ο κάθε εκπαιδευτικός και ο κάθε διευθυντής σε αυτή έχει συνηθίσει στα σφιχτά αναλυτικά προγράμματα και την υλοποίηση δράσεων πάντα με τη συνδρομή και την έγκριση των ανώτερων εκπαιδευτικών οργάνων.

*Ερώτηση 5. Συνεργάζεστε με τους γονείς και την τοπική κοινότητα για τη δημιουργία ενός δίκαιου και επιθυμητού προς όλους τους μαθητές σχολείου; Τι δράσεις έχουν υλοποιηθεί;*

Έχοντας υπόψη από προηγούμενες ερωτήσεις τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, σε πρώτη φάση η συνεργασία δεν είναι έντονη και συχνή, διότι οι γονείς δείχνουν ένα υποτυπώδες και καθόλου ανατροφοδοτικό ενδιαφέρον για την πορεία των μαθητών στο σχολείο ενώ αρκετά παραδείγματα και περιστατικά κοινωνικής αδικίας εμπλέκουν και τη δράση των γονέων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων οι τέσσερις από τους οκτώ βρίσκουν ανταπόκριση από τους γονείς και συνεργάζονται συχνά ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις συμμετέχοντες δεν συνεργάζονται συχνά, σχεδόν καθόλου ή η συνεργασία τους οδηγεί σε εντάσεις και λογομαχίες, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος, διαφορετικών πεποιθήσεων και διαφορετικών αρχών. Αρκετά συχνά οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας διότι η φωνή έκφρασης των γονέων είναι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Το συμβούλιο γονέων και κηδεμόνων συγχέει τον ρόλο του και αντί να εκφράσουν την κοινή άποψη-γνώμη, οι αποφάσεις που λαμβάνονται εξαρτώνται από τα δικά τους ατομικά συμφέροντα και πιστεύω. Από την παραπάνω διαπίστωση, γίνεται αντιληπτό πως και οι ίδιοι οι γονείς δεν συνεργάζονται αποτελεσματικά, για αυτό τον λόγο εκφράζονται συχνά οι ατομικές πεποιθήσεις του συμβουλίου.

Όσοι απάντησαν θετικά ως προς τη συνεργασία τους με τους γονείς, αναφέρθηκαν και στις δράσεις που έχουν υλοποιηθεί, όπως η παροχή προϊόντων και υπηρεσιών με τη συνδρομή της τοπικής κοινότητας για την κάλυψη βασικών αναγκών (φαγητό, θέρμανση, φάρμακα, στέγη) ατόμων που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Επίσης, περιορίζονται στις συχνές ενημερώσεις γονέων για τυχόν κοινωνικά και μη, προβλήματα που εμφανίζονται στο σχολείο. Πέντε από τους οκτώ συμμετέχοντες συνεργάζονται συχνά με την τοπική κοινότητα, αλλά οι δράσεις τους περιορίζονται στην παραχώρηση χώρων υλοποίησης εκδηλώσεων, την οικονομική και υλική

βοήθεια. Ενώ τρεις από τους οκτώ συμμετέχοντες, δήλωσαν πως η βοήθεια είναι ανύπαρκτη και καθόλου υποστηρικτική για δράσεις που προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη.

### **Συμπεράσματα**

Επιγραμματικά παρουσιάζονται μερικές από τα τις συμπερασματικές παρατηρήσεις της έρευνας:

- Οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι μορφή κοινωνικής αδικίας και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι πολλαπλός και σύνθετος.
- Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη δεν πρέπει να περιορίζεται στα στενά όρια της νομοθεσίας και της απλής διοικητικής διεκπεραίωσης θεμάτων.
- Η όξυνση της κοινωνικής αδικίας στον σχολικό χώρο δεν είναι μόνο θεσμικό-κρατικό-οργανωτικό θέμα, αλλά και κοινωνικό-διαπροσωπικό.
- Οι διευθυντές καλούνται να διοικήσουν μια σχολική μονάδα με ελάχιστες γνώσεις επί του αντικειμένου, έχοντας ως αρωγό την εμπειρία που έχουν αποκομίσει ως εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα.
- Οι εκπαιδευτικές πρακτικές στην ελληνική πραγματικότητα για την προώθηση της εκπαίδευσης των μαθητών από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα με περιορισμένα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
- Η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα των εμπλεκόμενων ατόμων για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την εξάλειψη διακρίσεων, την ύπαρξη σεβασμού.
- Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας συνδέονται με τις αρχές της δημοκρατίας και το σχολείο ως θεσμός μια δημοκρατικής κοινωνίας οφείλει να τις ακολουθεί.
- Η ανθρώπινη υπόσταση και η ευαισθησία είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενός κοινωνικά δίκαιου προφίλ. Είναι πολύ σημαντική η ανάδειξη σχολικών διευθυντών με κοινωνικές ευαισθησίες και ηθικές αξίες.
- Η υλοποίηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ένας ατέρμονος αγώνας, μια συνεχής αναζήτηση τρόπων προσωπικής εξέλιξης και κοινωνικής συνεισφοράς.
- Το ζήτημα της διαμόρφωσης των αντιλήψεων για την κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να βασίζεται στις ηθικές πεποιθήσεις και το αξιακό σύστημα του καθενός και δεν πρέπει να ανάγεται σε ψυχολογικής τάξης στοιχεία.
- Η συνεργασία και η εμπιστοσύνη κατέχουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός σχολικού κοινωνικά δίκαιου περιβάλλοντος εκπαίδευσης και εργασίας.
- Μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες χρειάζεται να προωθούνται οι αξίες της αλληλεγγύης και της συλλογικότητας και να ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα και η γνωριμία με το διαφορετικό.
- Με τις δράσεις που γίνονται δίνεται περισσότερη έμφαση στο κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου με την υλοποίηση όμως τυποποιημένων και κορεσμένων πρακτικών, ενώ ο μορφωτικός ρόλος του περιορίζεται λόγω της ελάχιστης, σχεδόν ανύπαρκτης αυτονομίας της σχολικής μονάδας και του σφιχτού αναλυτικού προγράμματος.
- Οι γονείς δείχνουν ένα υποτυπώδες ενδιαφέρον για τις πρακτικές του σχολείου. Αρκετά παραδείγματα και περιστατικά κοινωνικής αδικίας εμπλέκουν τη δράση των γονέων.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Ζεμπύλας, Μ. (2010). Πολιτική και ηθική των συναισθημάτων και η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και Προσπάθειες Θεωρητικής Προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Λώλου, Ν. (2014). *Πολυπολιτισμικότητα και παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα*, μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Νικόδημος, Στ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες (α.μ.ε.α). Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλείος (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Συνεδρίου* (467-475). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2009). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pentini, A. A. (2002). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

### Ξενόγλωσσες

- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (Eds.), *Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook* (1-4). New York: Routledge.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469 – 484.
- Jean-Marie, G., Normore, H. A. & Brooks, S. J. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21<sup>st</sup> Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1 – 31.
- Lumby, J. & Coleman, M. (2007). *Leadership and Diversity. Challenging Theory and Practice in Education*. London: Sage Publications.
- Rallis, S. F., Rossman, B. G., Cobb, D. C., Reagan, G. T. & Kuntz, A. (2008). *Leading Dynamic Schools. How to Create and Implement Ethical Policies*. California, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on Rights Based Education*. UNESCO, Bangkok.

## Λειτουργική και πολιτική διάσταση του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης

**Αριστείδης Παπαδόπουλος**  
**Κωνσταντίνος Τσιούμης**

### Περίληψη

Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μίας συγκεκριμένης περιφέρειας αποτελεί αρμοδιότητα του διευθυντή εκπαίδευσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας διεύθυνσης εκπαίδευσης αντίστοιχα. Ωστόσο, αρκετά είναι τα ερωτήματα που εγείρονται με βάση τον θεσμό του διευθυντή εκπαίδευσης, όπως τα καθήκοντα και τον ρόλο του διευθυντή εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του διευθυντή εκπαίδευσης, αλλά και συνολικά τα οφέλη που απορρέουν από την ύπαρξη αυτού του θεσμού. Στην Ελλάδα, ακολουθείται ένα συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης και ως εκ τούτου, τα παραπάνω ερωτήματα εντάσσονται σε ένα πλαίσιο συζήτησης με άξονα την αποκέντρωση. Μέσα από μία ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις με 15 διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας καταδείχθηκαν ορισμένα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Το πρώτο είναι πως, ως διευθυντές εκπαίδευσης μπορούν να επιλέγονται καθηγητές όλων των ειδικοτήτων, με συγκεκριμένα κριτήρια, αλλά όχι διοικητικοί υπάλληλοι, ενώ παράλληλα επισημάνθηκε η αναγκαιότητα ύπαρξης αξιοκρατίας κατά την επιλογή των διευθυντών. Ένα επίσης πολύ σημαντικό συμπέρασμα αφορά το ότι η Ελλάδα δεν είναι ακόμη έτοιμη για ένα αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης, καθώς αυτό απαιτεί αλλαγή του τρόπου δομής, λειτουργίας και συνολικά φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαπιστώθηκε πως ο θεσμός του διευθυντή εκπαίδευσης δεν οδηγεί απαραίτητα στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η αναδιάρθρωση του ισχύοντος εκπαιδευτικού πλαισίου, προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης.

**Λέξεις κλειδιά:** διεύθυνση εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

### Εισαγωγή

Η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιας συγκεκριμένης περιφέρειας αποτελεί αρμοδιότητα του διευθυντή διεύθυνσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα. Οι διευθύνσεις εκπαίδευσης εδρεύουν στην πρωτεύουσα κάθε νομού ή περιφερειακής ενότητας και αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (Σαΐτης, 2008).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναπτύσσεται παράλληλα με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ως εκ τούτου η ιστορία της δεν είναι αποκομμένη από αυτό

(Γιαννακοπούλου, 2008). Πράγματι, η ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν μπορεί να ιδωθεί ξεχωριστά από το παραγμένο κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο (Marlow-Ferguson, 2002). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται από τον Ιορδανίδη (2001) πως είναι απαραίτητο ένα σύστημα διοίκησης προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ο συγγραφέας υποστηρίζει πως ενώ αυτό το σύστημα διοίκησης είναι εξαιρετικά σημαντικό, ενδεχομένως να μην είναι το ίδιο αποτελεσματικό στην Ελλάδα.

Αρχικά, θα πρέπει να τονιστεί πως, στην περίπτωση της Ελλάδας παρατηρείται μία ιδιομορφία: η διοίκηση της εκπαίδευσης είτε είναι σχεδόν ανύπαρκτη ως προβληματισμός σε ερευνητικό επίπεδο –που ακόμα και σε αυτήν την περίπτωση περιλαμβάνει στοιχεία ιστορικά ή καλές πρακτικές– είτε συνδέεται με τον τρόπο ερμηνείας νόμων και εγκυκλίων που διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε εφαρμόζεται σε πρακτικό επίπεδο με την εισαγωγή νομοθεσίας που δεν έχουν κάποια θεωρητική τεκμηρίωση. Αυτή η ιδιομορφία έχει ως αποτέλεσμα την επικράτηση της πολιτικής επιρροής στις όποιες αποφάσεις διέπουν ζητήματα διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και την απλή εφαρμογή κυβερνητικών αποφάσεων, που δεν επιτρέπει την παραγωγή έρευνας και την υλοποίηση προτάσεων βασισμένων στην ελληνική πραγματικότητα (Γιαννακοπούλου, 2008). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από τη Γιαννακοπούλου (2008, σ. 86):

«Η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα βρίσκεται σήμερα στο στάδιο της υπανάπτυξης ως επιστημονικό αντικείμενο και σε προορθολογικό (και με τους όρους του Weber προγραφειοκρατικό) στάδιο ως πρακτική, η οποία αναπτύσσεται από ένα πλήθος ανθρώπων στο σχολείο και στα διάφορα επίπεδα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος».

Ωστόσο, αρκετά είναι τα ερωτήματα που εγείρονται με βάση τον θεσμό του διευθυντή εκπαίδευσης. Ένα ερώτημα αφορά τα καθήκοντα και τον ρόλο του διευθυντή εκπαίδευσης. Το δεύτερο αφορά τα χαρακτηριστικά και την προσωπικότητα του διευθυντή εκπαίδευσης. Δεδομένης της διάκρισης μεταξύ ηγεσίας και διοίκησης, οι διευθυντές εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να είναι απλά αποτελεσματικοί προϊστάμενοι, αλλά θα πρέπει παράλληλα να είναι και αποτελεσματικοί ηγέτες (Κατσαρός, 2008). Έχει υποστηριχθεί η άποψη περί της κατάρτησης του θεσμού των διευθύνσεων εκπαίδευσης, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ανοίγοντας το δρόμο για μία συζήτηση περί της αναγκαιότητας ύπαρξης του εν λόγω θεσμού<sup>13</sup>. Τέλος, ένα άλλο ερώτημα αφορά το κατά πόσο ο θεσμός του διευθυντή εκπαίδευσης συμβάλλει πράγματι σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης των σχολικών μονάδων, είτε πρωτοβάθμιας, είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διευθυντές εκπαίδευσης αποτελούν ένα μέσο για την υλοποίηση των αποφάσεων που λαμβάνονται σε επίπεδο του Υπουργείου Παιδείας και ως εκ τούτου δεν παρεκκλίνουν από τις αντίστοιχες οδηγίες, ακόμα και αν κάτι τέτοιο θα μπορούσε να διευκολύνει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Βλάχος, 2008).

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης. Οι επιμέρους στόχοι αυτής της έρευνας είναι οι κάτωθι:

(1) Να εξεταστεί η αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

<sup>13</sup> <https://www.esos.gr/arthra/49653/na-katargithoyn-oi-dieythynseis-ekpaideysis-y-po-proypotheseis>



(2) Να διερευνηθεί ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή εκπαίδευσης, τόσο στη βάση της κείμενης νομοθεσίας, όσο και στη βάση της διάκρισης διοίκησης-ηγεσίας, του νέου δημοσίου management και της αποτελεσματικής ηγεσίας

(3) Να προσδιοριστεί ο τρόπος επιλογής του διευθυντή εκπαίδευσης και κατά πόσο μπορεί αυτός να οδηγήσει σε αποτελεσματική διοίκηση και ηγεσία

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας είναι η ποιοτική. Με την μέθοδο της ποιοτικής έρευνας μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης σε μεγαλύτερο βάθος παρά το γεγονός ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας (Cohen et al., 2000). Ο ερευνητής μπορεί να διαπιστώσει αντιδράσεις και συναισθήματα του ερωτώμενου και έτσι να αποκομίσει επιπλέον στοιχεία (Bell, 1997).

Οι διευθυντές εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα, σχετικά με διάφορα ζητήματα που άπτονται του θεσμού τους, στη βάση των προσωπικών τους απόψεων, πεποιθήσεων, αξιών, αλλά –και πρωτίστως– εμπειριών. Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, οι συμμετέχοντες δεν κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ προκαθορισμένων από τον ερευνητή απαντήσεων, ούτε και να συμμετάσχουν σε κάποια πειραματική διαδικασία, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην παραγωγή νέας γνώσης στο πεδίο της έρευνας σχετικά με τις διευθύνσεις εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

### **Μεθοδολογικό εργαλείο**

Στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθόδου έρευνας, το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν η προσωπική συνέντευξη με διευθυντές εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε μια ημιδομημένη και ευέλικτη μορφή συνέντευξης, με ερωτήσεις και υποερωτήματα ανοικτού τύπου. Τα αυστηρά και προκαθορισμένα πλαίσια μιας δομημένης συνέντευξης περιορίζουν τη σχετική ελευθερία, άνεση και ευελιξία της έκφρασης των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 1997). Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στο προσωπικό γραφείο του κάθε Δ.Ε. στην έδρα του κάθε νομού, μέσα σε ένα χώρο καθημερινό και οικείο για αυτόν. Ακολουθήθηκε μια κοινή σειρά ερωτήσεων για όλους τους συμμετέχοντες, εκτός από κάποιους που αισθανόταν την ανάγκη να απαντήσουν συνολικά στις ερωτήσεις κάποιας θεματικής ενότητας. Στόχος ήταν να δημιουργηθούν συνθήκες φιλικού κλίματος και δυνατότητες ελεύθερης και ακώλυτης έκφρασης.

### **Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται συνολικά από 15 διευθυντές διευθύνσεων από τους οποίους επτά (7) είναι της πρωτοβάθμιας και οχτώ (8) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή όλους τους Διευθυντές Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Οι διευθυντές εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν απαρτίζουν την ομάδα στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, που αποτελεί τη δεύτερη μεγαλύτερη Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε αριθμούς σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών. Όλοι οι Δ.Ε. ήταν σε ηλικία άνω των 55 ετών. Επτά (7) από τους συμμετέχοντες είχαν διδακτορική διατριβή, έξι (6) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και επτά (7) διέθεταν επιπλέον δεύτερο πτυχίο. Επίσης έντεκα (11) από τους συμμετέχοντες ήταν άντρες και τέσσερις (4) γυναίκες. Το δείγμα αντιστοιχεί σε ένα

ποσοστό 44,12% των Διευθυντών Διευθύνσεων σε επίπεδο Βόρειας Ελλάδος (15/34) και σε ένα ποσοστό 12,93% πανελλαδικά (15/116).

### **Διαδικασία της έρευνας**

Ο οδηγός συνέντευξης σχεδιάστηκε από τον ερευνητή, στη βάση του σκοπού της έρευνας, αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων. Αποτελείται από τρεις κατηγορίες οι οποίες αναλύονται σε έξι (6) θεματικές ενότητες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν και αναλύουν τη διοικητική, υπηρεσιακή λειτουργία του θεσμού του Δ.Ε. σε συνδυασμό με την πολιτική διάσταση του. Συνολικά απευθύναμε 22 ερωτήσεις, που κατανομούνται στις παρακάτω κατηγορίες: α) Διοικητική λειτουργία-Καθήκοντα διευθυντή εκπαίδευσης, β) Επιλογή διευθυντών εκπαίδευσης, γ) Πολιτική διάσταση του θεσμού.

### **Αποτελέσματα**

#### *Αναγκαιότητα ύπαρξης του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης*

Στη θεματική αυτή εντάσσονται αρκετά ζητήματα που αφορούν τον θεσμό του διευθυντή εκπαίδευσης. Ένα από αυτά είναι το αν θα πρέπει η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση να είναι ενιαία. Το γεγονός ότι το αντικείμενο των δύο διευθύνσεων είναι διαφορετικό, αναφέρθηκε από ορισμένους συμμετέχοντες.

«Πιστεύω ότι θεωρητικά θα μπορούσε να υπάρχει μια ενιαία διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης, αλλά το βλέπω σε ένα μεσοπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο χρόνο. Στην παρούσα φάση θεωρώ ότι η ενοποίηση περισσότερα προβλήματα θα δημιουργήσει και πολύ λιγότερα θα επιλύσει. Ειδικά με τη δευτεροβάθμια σε εμάς υπάρχει το πρόβλημα της ποικιλίας των τύπων των σχολείων, το οποίο είναι τεράστιο, του μεγάλου αριθμού ειδικοτήτων που εμπλέκονται στο διδακτικό μας έργο. Οπότε η προσθήκη και των ιδιαιτεροτήτων και της α/θμιας, θα κάνει ακόμα πιο δύσκολο το έργο. Επιπρόσθετα θα αυξήσει και τον αριθμό των εκπ/κών που θα ανήκουν στην ενιαία εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να είναι πολύ χειρότερα τα πράγματα. Αν τυχόν υπήρχε μια τέτοια πρόταση θα έπρεπε οπωσδήποτε να πολλαπλασιάσει τον αριθμό των δ/νσεων. Τουλάχιστον να τις διπλασιάσει και με δεδομένο ότι υπάρχουν και πολύ μεγάλες δ/νσεις στις πόλεις οι οποίες και από μόνες τους θα έπρεπε να σπάσουν Ανατ. – Δυτ. Θεσσαλονίκη παράδειγμα, η β/θμια από μόνη της θάπρεπε να σπάσει. Από εκεί και πέρα όμως και συνδικαλιστικά δεν μπορεί να υπάρχει ενιαία α/θμια και β/θμια και να χωρίζονται συνδικαλιστικά, λειτουργικά και σε αναθέσεις, κ.λ.π., δηλ. αυτό πρέπει να ενταχθεί σε μια γενικότερη μεταβολή του εκπ/κού συστήματος και σύνδεσης των δυο βαθμίδων. Αν υπήρχε ενιαίο 12χρονο μάλλον 14χρονο σχολείο, τότε θα ήταν ανάγκη πλέον να γίνει ενοποίηση» (Δ.Δ.Ε.4)

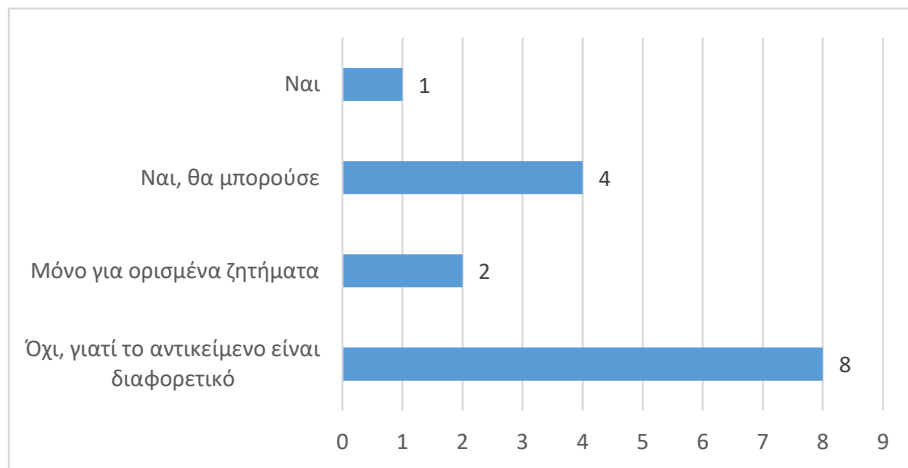
Ωστόσο, υπήρχε και η αντίθετη άποψη, και πάλι υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις που αναφέρονται στον διαχωρισμό των διευθύνσεων:

«Η ενιαία Δ/νση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης θα βοηθούσε στη διαχείριση των εκπαιδευτικών των κοινών ειδικοτήτων. Στις μεγάλες όμως διευθύνσεις θα έπρεπε να υπάρχουν προϊστάμενοι α/θμιας και β/θμιας εκπ/σης αντίστοιχα» (Δ.Δ.Ε.3)

«Θα μπορούσε να υπάρχει και να λειτουργεί όπως η περιφέρεια, φυσικά εννοείται ότι θα υπήρχε ένας προϊστάμενος α/θμιας και β/θμιας κάτω από τον διευθυντή για τα ειδικά θέματα α/θμιας και β/θμιας» (Δ.Δ.Ε.8)

Μόνο ένας εκ των συμμετεχόντων απάντησε απόλυτα θετικά σε αυτήν την ερώτηση:

«Θεωρώ ότι αυτό είναι επιβεβλημένο και ήδη θα έπρεπε να έχει γίνει προ πολλού καθώς ήδη θα έλυνε πάρα πολλά προβλήματα πχ κοινές συνεδριάσεις ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ, αντιμετώπιση για κάλυψη αναγκών στο εκπαιδευτικό πλεονάζον προσωπικό της Π.Ε., Δ.Ε. και των όλων των κοινών ειδικοτήτων. Έπρεπε να γίνει και νομίζω ότι αυτό θα συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αλλά και λειτουργικών αναγκών που υπάρχουν όπως και σε επίπεδο εκδηλώσεων ή και προγραμματισμού κάποιων δραστηριοτήτων» (Δ.Π.Ε.5)



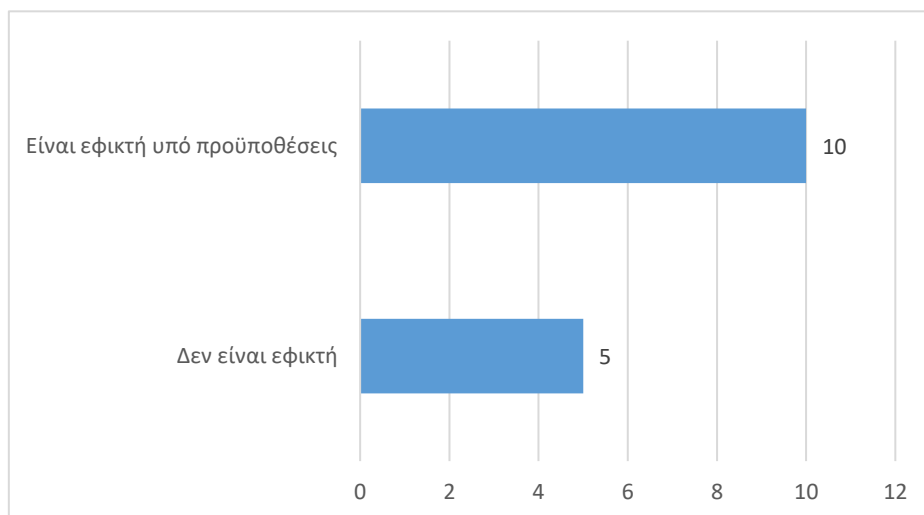
**Σχήμα 1:** Απόψεις ερωτηθέντων για τον διαχωρισμό των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης

Ομόθυμη άποψη εξέφρασαν οι συμμετέχοντες για την επιλογή Δ.Ε από όλες τις ειδικότητες της εκπαίδευσης ενώ ήταν καθολικά αρνητικοί στη δυνατότητα επιλογής, υπηρετήσης του θεσμού από διοικητικούς υπαλλήλους, εστιάζοντας κυρίως στον παιδαγωγικό ρόλο του Δ.Ε.

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που εντάσσεται σε αυτή τη θεματική αφορά το κατά πόσο οι διευθυντές εκπαίδευσης, ως θεσμός, θα μπορούσαν να καταργηθούν και στη θέση τους να εφαρμοστεί είτε ο θεσμός της αυτόνομης σχολικής μονάδας, είτε οι κύκλοι σχολείων, που αποτελούν αυτόνομα και αυτοδιοικούμενα σχολεία. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως αυτό θα μπορούσε να είναι εφικτό μόνο υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως είναι η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος και η μη εισχώρηση ξένων φορέων στη διοίκηση των σχολείων, καθώς και ωριμότητα του προσωπικού, και γενικά της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος:

«Αυτός ο θεσμός, μπορεί και λειτουργεί σε κάποιες χώρες ευρωπαϊκές, οι οποίες έχουν τις απαραίτητες δομές ή είναι και η πολιτική η οποία συντελέστηκε τόσα πολλά χρόνια [...] Πιστεύω ότι εμείς, εδώ δεν έχουμε ούτε καν ξεκινήσει να προετοιμάζουμε τη λειτουργία ενός τέτοιου θεσμού. Για να επιτευχθεί αυτό, χρειάζεται οπωσδήποτε να υπάρχει χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων. Κατά δεύτερο θα πρέπει να υπάρχει ένα θεσμικό πλαίσιο, ώστε οι σχολικές αυτές αυτόνομες μονάδες, να στηρίζονται κάπου, όσον αφορά το νομικό πλαίσιο που θα έχουν. Νομίζω ότι είναι ένα δύσκολο εγχείρημα κάτω υπό τις κρατούσες συνθήκες, γιατί πρέπει να αλλάξουν πολλά. [...] Για τους κύκλους σχολείων, που πάει πιο κοντά στα αυτοδιοικούμενα σχολεία τα οποία λειτουργούν με μεγαλύτερη αυτονομία ή είναι κάτι ξέχωρο, θάλεγα από τον τρόπο της συνοχής και της αλυσιδωτής σχέσης που υπάρχει μεταξύ των σχολικών μονάδων των διευθύνσεων και του υπουργείου, δεν μπορώ να το συλλάβω μέσα στο δικό μας τον χώρο, αυτόν τον τρόπο λειτουργίας. Θα πρέπει να υπάρξουν πάλι

προϋποθέσεις για να συνειδητοποιήσει πρώτα η πολιτεία πως τον θέλει τον θεσμό αυτόν και στη συνέχεια να τον μεταφέρει στο σώμα των εκπαιδευτικών, για να μπορέσουν και οι ίδιοι να καταλάβουν συνειδητά πλέον, ποιος θα είναι ο ρόλος τους και τι έχουν να προσφέρουν μέσα σε ένα τέτοιο σύστημα, γιατί δεν είναι μόνο να αλλάζουμε ένα σύστημα και να το κάνουμε διαφορετικό, είναι τι αποτελέσματα θα παράγει το σύστημα αυτό σε έναν ευαίσθητο χώρο όπως είναι ο χώρος της παιδείας. Θεωρώ επί του παρόντος ότι αν δεν υπάρξουν δομικές λειτουργίες, αλλαγές δε μπορεί να εφαρμοστεί. Αν δεν προετοιμαστεί κατάλληλα το έδαφος δεν μπορούμε να έχουμε αλλαγές» (Δ.Δ.Ε.6)



Σχήμα 2: Απόψεις ερωτηθέντων σχετικά με την κατάργηση του θεσμού των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης

### Ρόλος του Διευθυντή Εκπαίδευσης

Ένα βασικό ζήτημα σχετικά με τον ρόλο του Διευθυντή Εκπαίδευσης αφορά το αν θα πρέπει ο ρόλος αυτός να περιλαμβάνει τόσο διοικητικές, όσο και παιδαγωγικές αρμοδιότητες. Όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά σε αυτήν την ερώτηση, δεδομένου ότι ο διευθυντής εκπαίδευσης σχετίζεται με τη διοίκηση σχολικών μονάδων που έχει στο επίκεντρό της την παιδαγωγική διαδικασία:

«Θεωρώ ότι είναι αδιανόητο να ξεχωρίζουμε τον παιδαγωγικό ρόλο από τον διοικητικό και στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν διοικητικές πράξεις που δεν έχουν παιδαγωγική διάσταση ή παιδαγωγικές δράσεις που δεν έχουν διοικητική πλευρά» (Δ.Δ.Ε.4)

Μέσα από ορισμένες από τις προαναφερθείσες απαντήσεις μεταφέρεται η συζήτηση στο πλαίσιο της κατάρτισης και επιμόρφωσης του διευθυντή εκπαίδευσης. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν πως θα πρέπει να επιμορφώνονται οι διευθυντές εκπαίδευσης, τόσο σε ζητήματα παιδαγωγικά, όσο και σε ζητήματα διοικητικά.

Εκτός από την επιμόρφωση/κατάρτιση, ένα σημαντικό ζήτημα στο πλαίσιο και της αποτελεσματικής διοίκησης ανθρωπίνου δυναμικού, αλλά και του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης, αποτελεί η αξιολόγησή του. Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά σε αυτήν την ερώτηση.

### Συνεργασία του διευθυντή εκπαίδευσης με άλλους φορείς

Η συζήτηση της συνεργασίας του διευθυντή εκπαίδευσης με άλλους φορείς περιλαμβάνει τη συνεργασία του με τον σχολικό σύμβουλο, την τοπική αυτοδιοίκηση, καθώς και συνολικά άλλους εκπαιδευτικούς φορείς.

Από το σύνολο των 15 ερωτηθέντων, μόνο ένας εξέφρασε μία αντίθετη άποψη, σχετικά με την υπαγωγή των συμβούλων στη διεύθυνση εκπαίδευσης:

«Σε όλες τις περιπτώσεις που υπήρξε συνεργασία, δόθηκε λύση σε όλα τα προβλήματα. Όπου λειτουργήσαμε ανεξάρτητα, περισσότερο για λόγους κακής εκτίμησης, το πρόβλημα συνεχίστηκε και χρειάστηκε να καταβάλουμε περισσότερες προσπάθειες για να το λύσουμε. Είναι δυο διαφορετικά πράγματα, ο ένας είναι διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος και ο άλλος είναι καθαρά παιδαγωγικός σύμβουλος. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν σημεία που οι δυο αρμοδιότητες επικαλύπτονται και απαιτείται συνεργασία και από τους δυο. Νομίζω ότι καλά μέχρι στιγμής υπάγονται στην περιφέρεια, γιατί ήδη υπάρχει μια αντιζηλία στο ποιος είναι πρώτος στην ιεραρχία, η οποία έχει λειτουργήσει αρνητικά, ιδιαίτερα στις μεγάλες περιφέρειες όπου οι σχολικοί σύμβουλοι είναι αρκετοί και θεωρούνται σε εισαγωγικά υπολογίσιμη δύναμη. Είναι καλά στην περιφέρεια. Λογοδοτούν εκεί, έχουν την καθοδήγηση τους από εκεί» (Δ.Π.Ε.6)

Όσον αφορά στο αν είναι εφικτό και αν πρέπει να μεταφερθούν αρμοδιότητες από την Τοπική Αυτοδιοίκηση στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και αντίστροφα, εκφράστηκε καταρχήν η άποψη ότι δεν μπορούν να μεταφερθούν αρμοδιότητες από τη διεύθυνση εκπαίδευσης στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, αλλά μπορεί να γίνει το αντίστροφο, κυρίως σε ότι αφορά την οικονομική ανεξαρτησία των διευθύνσεων εκπαίδευσης, αλλά και τις μεταφορές των μαθητών.

«Δεν υπάρχουν και πολλές αρμοδιότητες στην Τ.Α. πέρα από τα οικονομικά της εκπ/σης και νομίζω με τα ελληνικά δεδομένα δεν πρέπει να εκχωρηθούν περισσότερα στην Τ.Α. αυτό είναι πάρα πολύ σύνθητες στο εξωτερικό, δηλ. ο δ/ντής του σχολείου να ορίζεται από μια επιτροπή τοπική, με το δήμο κτλ. Δυστυχώς στην Ελλάδα η εμπειρία από τέτοιες παρεμβάσεις δεν είναι προς την κατεύθυνση του καλύτερου αλλά προς την κατεύθυνση του πιο αρεστού στον δήμαρχο, στον τοπικό άρχοντα. Οι μεταφορές μαθητών όλη η γραφειοκρατία γίνεται σε επίπεδο β/θμιας. Καταλήγουν οι καταστάσεις στην περιφέρεια και η περιφέρεια κάνει τις συμβάσεις. Εάν στελεχωθεί με ικανό αριθμό εκπ/κών, σαφώς και μπορεί να τα διαχειριστεί και από μόνη της η β/θμια. Η δ/ση εκπ/σης θα έπρεπε να κάνει την κατανομή της επιχορήγησης στα σχολεία. Για μένα ο διευθυντής εκπαίδευσης στο νομό θα έπρεπε να ήταν υπουργός παιδείας. Αυτός ξέρει. Και η ενιαία σχολική επιτροπή, περισσότερο γραφειοκρατικά προβλήματα δημιούργησε και δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους δήμους. Υπάρχουν δήμοι οι οποίοι κρατάν πλήρως τη διαχείριση, δηλ. για να πάρει μια κλειδαριά το σχολείο θα πρέπει να ζητήσει προέγκριση και υπάρχουν δήμοι οι οποίοι ουσιαστικά κάνουν την κατανομή του ποσού και αφήνουν τη διαχείριση μετά στον δ/ντή του σχολείου. Η πρώτη περίπτωση είναι εντελώς γραφειοκρατική, γίνεται πολύ δυσκίνητο το σύστημα. Ένα άλλο πρόβλημα που δημιούργησε η σχολική επιτροπή είναι ότι έχω αυτά τα χρήματα πρέπει να πορευτώ με αυτά. Υπάρχει η αίσθηση ότι τραβάμε από ένα κοινό ταμείο και όσα περισσότερα τραβήξω τόσο καλύτερα για το σχολείο μου» (Δ.Δ.Ε.4)

Τέλος, αναφορικά με άλλους φορείς εκπαίδευσης, τονίστηκε καταρχήν πως θα πρέπει αυτοί οι φορείς να ανήκουν στη διεύθυνση εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.1, Δ.Δ.Ε.3, Δ.Δ.Ε.4, Δ.Δ.Ε.5, Δ.Π.Ε.1,

Δ.Π.Ε.2, Δ.Π.Ε.4, Δ.Π.Ε.5, Δ.Π.Ε.6), ή τουλάχιστον να ενημερώνουν τη διεύθυνση εκπαίδευσης. Ωστόσο, από άλλους συμμετέχοντες αναφέρθηκε απλά η συνεργασία μεταξύ διευθυντών εκπαίδευσης και άλλων εκπαιδευτικών φορέων (Δ.Δ.Ε.8).

«Όλοι θα πρέπει ν' ανήκουν στην διεύθυνση και τα ΚΕΔΔΥ και τα ΚΠΕ και όλες οι δομές που είναι εκπαιδευτικές, δεν μπορεί να τις εποπτεύει η περιφέρεια. Τα ΚΠΕ δεν τα ελέγχει η περιφέρεια» (Δ.Δ.Ε.1)

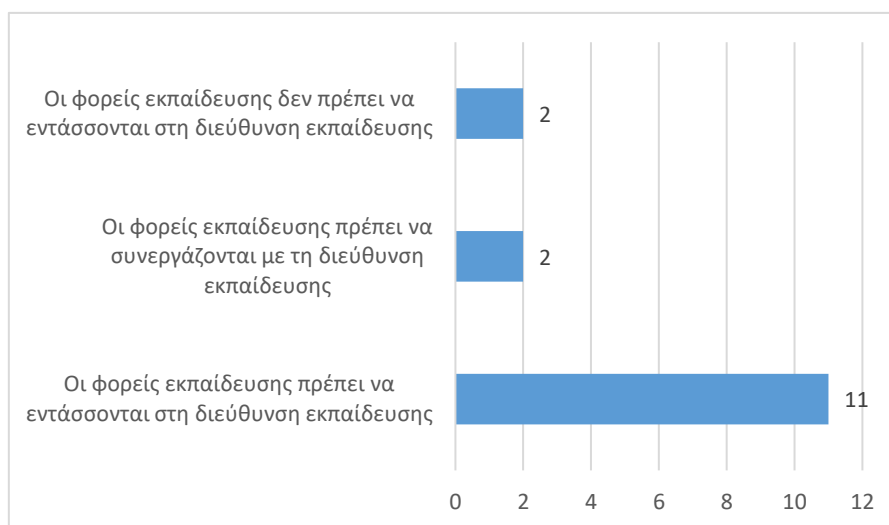
«Δεν είναι νοητό να υπάρχει δομή ή φυσικό πρόσωπο που λειτουργεί στα πλαίσια της εκπ/σης μέσα στον νομό και να μην είναι υπό την διοικητική σκέπη του Δ.Ε. για καθαρά συντονιστικούς λόγους πρώτα απ' όλα, αλλά από εκεί και πέρα ακόμα και έλεγχο σε τελευταία ανάλυση. Δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν δομές που ανήκουν κατευθείαν στην περιφέρεια. Δηλ. είναι δυνατόν ο Περ/κός Δ/ντής να περάσει από τα ΚΠΕ από τα ΚΕΔΔΥ όλης της Κεντρικής Μακεδονίας, να συζητήσει, να συνεργαστεί, να καθοδηγήσει κτλ. Θάπρεπε όλες αυτές οι δομές και οι σύμβουλοι να είναι κάτω από την καθοδήγηση του Δ.Ε., ακριβώς για να συντονίζει το έργο και να μειώνονται και οι τριβές ανάμεσα στις δομές» (Δ.Δ.Ε.4)

«Εγώ νομίζω ότι θα πρέπει να έχει ενημέρωση ο δ/ντής εκπ/σης όταν γίνεται μια εκπαιδευτική δράση στα σχολεία της αρμοδιότητάς του. Με κάποιο τρόπο θα πρέπει να έχει λόγο και ο δ/ντης εκπ/σης. Δεν μπορεί να γίνονται εν αγνοία του πράγματα» (Δ.Δ.Ε.7)

Ωστόσο, εκφράστηκε και η αντίθετη άποψη, κυρίως λόγω του ότι κάτι τέτοιο θα επιβάρυνε ακόμα περισσότερο τις διευθύνσεις, ιδίως όσες είναι μεγάλες σε μέγεθος:

«Γι' αυτή τη διεύθυνση θα ήταν ένα επιπλέον φορτίο διοικητικά. Δεν σημαίνει ότι τους θεωρώ αποκομμένους από τη διεύθυνση. Σε μικρότερες ίσως διευθύνσεις θεωρώ ότι θα μπορούσαν να ήταν ένα, ν' ανήκαν στην διεύθυνση απ' ευθείας» (Δ.Δ.Ε.2)

«Λειτουργούν παράλληλα μέσα στις διευθύνσεις και οι διευθύνσεις δεν έχουν εικόνα και τι ακριβώς κάνουν αυτά τα όργανα. Καλά θα ήταν να υπήρχε ένα όργανο με υποστηρικτικές δομές. Θα πρέπει να είναι αναβαθμισμένος ο ρόλος του Δ.Ε. για να εποπτεύει τους πάντες, δηλαδή να φύγουν κάποιες αρμοδιότητες από τον Περιφερειακό Δ/ντή» (Δ.Π.Ε.7)



Σχήμα 3: Απόψεις ερωτηθέντων για τη σχέση των φορέων εκπαίδευσης με τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης

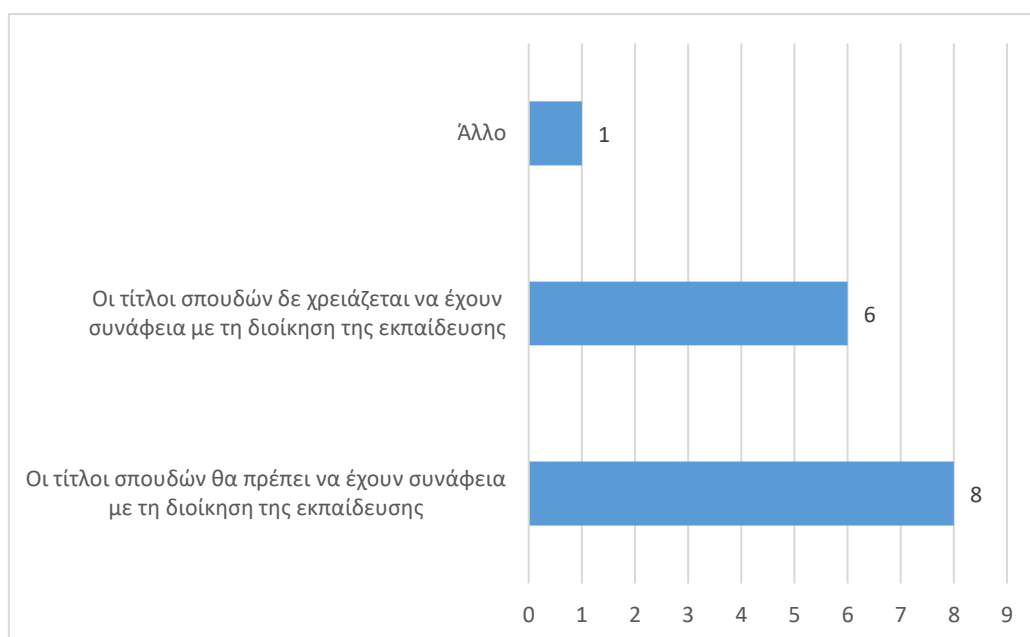
### Διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης

Ένα σημαντικό ζήτημα που εντάσσεται σε αυτή τη θεματική αφορά το κατά πόσο θα πρέπει να επιλέγονται ως διευθυντές εκπαίδευσης αφενός διοικητικοί υπάλληλοι και αφετέρου εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Οι ερωτηθέντες απάντησαν πως μπορούν να επιλέγονται εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, αλλά όχι διοικητικοί υπάλληλοι, αν και από έναν μόνο συμμετέχοντα αναφέρθηκε ότι μπορούν να συμμετέχουν (Δ.Δ.Ε.3). Αναφέρθηκαν οι εξής τρεις λόγοι για τη μη εκλογή των διοικητικών υπαλλήλων: α) Ο διευθυντής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικός επειδή εκείνος είναι υπεύθυνος για την παροχή της εκπαίδευσης στους μαθητές, β) επειδή σχετίζεται με εκπαιδευτικούς και γ) επειδή αυτός αποτελεί το μοναδικό τρόπο επαγγελματικής εξέλιξης των διευθυντών.

Ένα ακόμη ζήτημα αφορά τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη ερώτηση εκφράστηκαν αρκετές απόψεις από τους συμμετέχοντες. Για παράδειγμα: αρκετά έτη προϋπηρεσίας, μέσα από ρούμπρικες αξιολόγησης και όχι μέσω ψηφοφορίας, προηγούμενη υπηρετήση σε θέση ευθύνης, συνεντεύξεις και γραπτές εξετάσεις.

Ορισμένοι συμμετέχοντες (Δ.Δ.Ε.1, Δ.Δ.Ε.2, Δ.Π.Ε.5) εξέφρασαν την άποψη πως δεν είναι απαραίτητο οι τίτλοι σπουδών να έχουν συνάφεια με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, καθώς γενικά οι τίτλοι σπουδών συνδέονται με την ευρύτερη μόρφωση και τη διεύρυνση της αντίληψης της σκέψης. Παρ' όλα αυτά, οι περισσότεροι θεωρούν πως οι τίτλοι σπουδών θα πρέπει να έχουν συνάφεια με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ή τουλάχιστον να πριμοδοτούνται παραπάνω από τους υπόλοιπους (Δ.Δ.Ε.3, Δ.Δ.Ε.5, Δ.Δ.Ε.6, Δ.Δ.Ε.8, Δ.Π.Ε.1, Δ.Π.Ε.3, Δ.Π.Ε.4, Δ.Π.Ε.6):

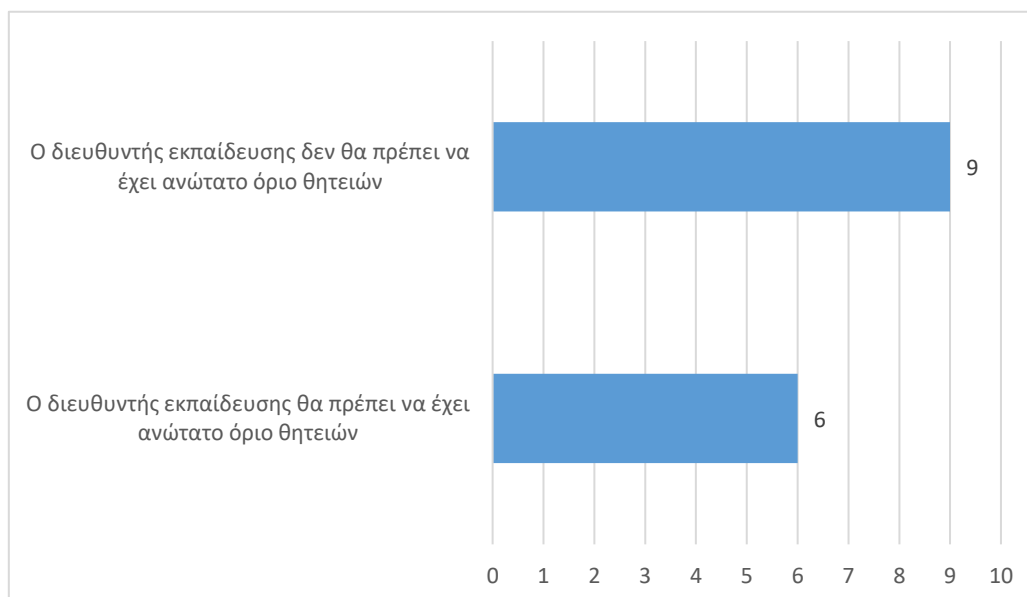
«Ασφαλώς και θα πρέπει να έχει συνάφεια με το αντικείμενο, την ειδικότητα του καθενός. Ο τίτλος σπουδών που θα έχει πάνω στο αντικείμενο που θα διαπραγματευτεί και το αντικείμενο ενός Δ.Ε. είναι κυρίως το διοικητικό, που σημαίνει αν έχει σπουδές πάνω σε ζητήματα διοίκησης θα εξυπηρετήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη λειτουργία της αρμοδιότητάς του» (Δ.Δ.Ε.6)



**Σχήμα 4:** Απόψεις ερωτηθέντων σχετικά με την αναγκαιότητα συνάφειας του τίτλου σπουδών του Διευθυντή Εκπαίδευσης με διοικητικά θέματα

Επίσης, αναφορικά με τον αριθμό των θητειών, αναφέρθηκε η άποψη της μίας τετραετίας με δυνατότητα συνέχισης (Δ.Δ.Ε.2) και από αρκετούς ο μη ανώτερος αριθμός θητειών (Δ.Δ.Ε.2, Δ.Δ.Ε.3, Δ.Δ.Ε.4, Δ.Δ.Ε.5, Δ.Π.Ε.4):

«Ναι. Δυο θητείες τετραετείς είναι αρκετές. Ο Δ.Ε. επειδή είναι το κορυφαίο στέλεχος στο νομό, συγκεντρώνει όλα τα προβλήματα και από αυτόν περιμένουν λύσεις, οι δυο θητείες θα πρέπει να συνδυάζονται με το πέρας του υπηρεσιακού του βίου» (Δ.Π.Ε.1)



**Σχήμα 5:** Απόψεις ερωτηθέντων για την ύπαρξη πεπερασμένου αριθμού θητειών του Διευθυντή Εκπαίδευσης

### Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή εκπαίδευσης

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή εκπαίδευσης εκφράστηκαν διάφορες απόψεις:

Δικαιοσύνη, αποφασιστικότητα-λήψη αποφάσεων, πραότητα-ψυχραιμία-ηρεμία, εργατικότητα-αφοσίωση στο έργο του, έμπνευση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, κατανόηση, προσήνεια, αντικειμενικότητα, δυνατότητα επίλυσης κρίσεων, συνεργασία, δημοκρατικότητα/δημοκρατικό ήθος, επικοινωνιακή δεξιότητα, συγκροτημένη σκέψη, διαλλακτικότητα, σοβαρότητα, ευελιξία, ευσυνειδησία, αμεροληψία, οργανωτικότητα, ανεκτικότητα, ενσυναίσθηση

Όσον αφορά στο φύλο, διατυπώθηκε η άποψη πως τόσο οι γυναίκες, όσο και οι άντρες, θα πρέπει να εκπροσωπούνται ισότιμα.

### Πολιτική διάσταση του θεσμού του Διευθυντή Εκπαίδευσης

Όσον αφορά στην πολιτική διάσταση του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης, αναφέρθηκε πως ο διευθυντής εκπαίδευσης δεν είναι πολιτικό πρόσωπο με την έννοια της κομματοκρατίας (Δ.Δ.Ε.1, Δ.Δ.Ε.2, Δ.Δ.Ε.3, Δ.Δ.Ε.5, Δ.Δ.Ε.6, Δ.Δ.Ε.7, Δ.Δ.Ε.8, Δ.Π.Ε.2, Δ.Π.Ε.5, Δ.Π.Ε.6, Δ.Π.Ε.7), δεδομένου ότι η παιδεία είναι ένα υπερκομματικό και εθνικό ζήτημα (Δ.Δ.Ε.2, Δ.Π.Ε.7) αλλά το καθήκον του είναι να εφαρμόζει την πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης



(Δ.Δ.Ε.1, Δ.Δ.Ε.7, Δ.Π.Ε.1, Δ.Π.Ε.7), καθώς αποτελεί υπηρεσιακό παράγοντα (Δ.Δ.Ε.3). Δύο από τους ερωτηθέντες (Δ.Π.Ε.3, Δ.Π.Ε.4) εξέφρασαν μία άλλη άποψη:

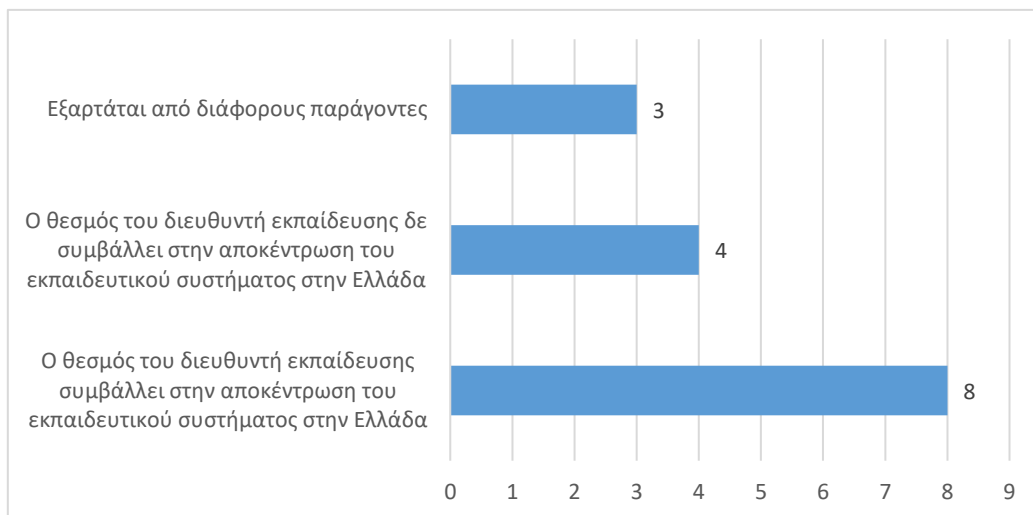
«Όταν μια κυβέρνηση έχει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική και μια ιδεολογία για την εκπαίδευση θα πρέπει τα άτομα τα οποία μεταφέρουν, συμβάλλουν στην πραγμάτωση αυτής της ιδεολογίας να είναι .... Αν μη τι άλλο, θα πρέπει τα ίδια τα άτομα αν διαφωνούν να μην υποβάλλουν αιτήσεις για τέτοιες θέσεις, να κάνουν την αυτοκριτική τους, όταν δεν ταιριάζεις ιδεολογικά μ' έναν χώρο, όταν έχεις διαφορετικές απόψεις για την εκπαιδευτική πολιτική που είναι χαραγμένη ήδη και γνωστή ή χαράσσεται στην πορεία, νομίζω ότι εσύ ο ίδιος δεν θα έπρεπε να το θέλεις αυτό το πράγμα. Νομίζω ναί θα πρέπει να επιλέγονται άτομα τα οποία συμφωνούν με την συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, ειδικά εφόσον και υποδορίζω θα την υπονομεύουν» (Δ.Π.Ε.3)

Τέλος, αρκετοί ερωτηθέντες δήλωσαν πως ο θεσμός του διευθυντή εκπαίδευσης βοηθάει στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα (Δ.Δ.Ε.1, Δ.Δ.Ε.2, Δ.Δ.Ε.3, Δ.Δ.Ε.7, Δ.Δ.Ε.8, Δ.Π.Ε.5, Δ.Π.Ε.7). Σε αυτό το πλαίσιο, εκφράστηκαν και ορισμένες προτάσεις για την περαιτέρω συμβολή του διευθυντή εκπαίδευσης προς αυτήν την κατεύθυνση:

«Θα μπορούσε να συμβάλει καταλυτικά εφόσον είχε και κάποιες πιο αποφασιστικές αρμοδιότητες και όχι υπό την έννοια του κατά κάποιον τρόπο τοποτηρητή, γιατί μόνον έτσι μπορώ να τον χαρακτηρίσω [...] Έπρεπε να υπάρχει ένα περιθώριο αυτενέργειας πάντα μέσα στα πλαίσια της νομιμότητας και πάντα υπό έλεγχο αλλά να υπάρχει» (Δ.Δ.Ε.2)

Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν και αντίθετες απόψεις:

«Όχι βέβαια, γιατί δεν έχει βαθμούς ελευθερίας ο Δ.Ε. δεν παίρνει αποφάσεις. Με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο σε καμιά περίπτωση δε βοηθά στην αποκέντρωση. Θα πρέπει αυτό που είπα πριν. Ο Δ.Ε. να είναι στον νομό του ένας μίνι υπουργός παιδείας. Να περιλαμβάνει τους φορείς που είπαμε να κάνει παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, να συζητάς με τους συμβούλους ότι εκεί θέλω να κάνω μια παρέμβαση. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα, μικρές βέβαια, δεν αλλάζουμε τη φιλοσοφία του κράτους» (Δ.Δ.Ε.4)



**Σχήμα 6:** Απόψεις ερωτηθέντων σχετικά με τη συμβολή του διευθυντή εκπαίδευσης στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος

## Συζήτηση – Συμπεράσματα

### Συμπεράσματα της έρευνας

Το πρώτο συμπέρασμα αυτής της έρευνας αφορά τον τρόπο επιλογής του διευθυντή εκπαίδευσης. Οι απόψεις των Διευθυντών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

α) Ως διευθυντές εκπαίδευσης μπορούν να επιλέγονται καθηγητές όλων των ειδικοτήτων, β) ως διευθυντές εκπαίδευσης δεν μπορούν να επιλέγονται διοικητικοί υπάλληλοι, δεδομένου ότι δεν ασχολούνται με το παιδαγωγικό έργο και συνεπώς δεν έρχονται σε επαφή με γονείς και μαθητές. Δεδομένου ότι ο διευθυντής εκπαίδευσης έχει και παιδαγωγικό ρόλο, όπως τονίστηκε από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, θα πρέπει να επιλέγεται μεταξύ εκπαιδευτικών και όχι διοικητικών υπαλλήλων, γ) οι διευθυντές εκπαίδευσης θα πρέπει να επιλέγονται στη βάση των εξής: προϋπηρεσία (αναφέρθηκε μία προϋπηρεσία τουλάχιστον 10 έτη), τίτλοι σπουδών –ιδίως όταν αυτοί σχετίζονται με τη διοίκηση– προηγούμενη εμπειρία σε θέση ευθύνης (π.χ. διευθυντής σχολικής μονάδας), συνέντευξη, γραπτός διαγωνισμός, ψηφοφορία –αν και υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ρουμπρίκες αξιολόγησης που θα έχουν αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια ώστε να αποφευχθεί η μη αξιοκρατία που ενδεχομένως διέπει την ψηφοφορία και τη συνέντευξη, καθώς και γραπτές εξετάσεις.

Το δεύτερο συμπέρασμα της παρούσας έρευνας αφορά τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης. Ένα ερώτημα που τέθηκε στους συμμετέχοντες στην έρευνα αφορά το αν θα πρέπει να υπάρχει μία ενιαία διεύθυνση εκπαίδευσης για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια βαθμίδα. Οι απόψεις που εκφράστηκαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ότι δεν είναι δυνατή η ύπαρξης μίας ενιαίας διεύθυνσης εκπαίδευσης, εξαιτίας του διαφορετικού αντικειμένου των δύο διευθύνσεων και ιδίως των διαφορετικών τύπων σχολείων και ειδικοτήτων των καθηγητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ένα ακόμη ζήτημα που εξετάστηκε στο πλαίσιο του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης και της αναγκαιότητας ύπαρξης του είναι το αν θα μπορούσε ο θεσμός αυτός να καταργηθεί και να αντικατασταθεί από αυτόνομα και αυτοδιοικούμενα σχολεία. Οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων διέπονται σε γενικές γραμμές από μία θετική άποψη απέναντι στην ιδέα της κατάργησης αυτού του θεσμού και της εισαγωγής των αυτοδιοικούμενων σχολείων, αλλά υπό την προϋπόθεση της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επίσης στα ερωτήματα που τέθηκαν σχετικά με την συνεργασία του διευθυντή εκπαίδευσης με τους άλλους φορείς κυρίαρχη είναι η αντίληψη της υπαγωγής των φορέων στις διευθύνσεις εκπαίδευσης.

Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διαπιστώθηκε πως ο θεσμός του διευθυντή εκπαίδευσης δεν οδηγεί απαραίτητα στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, σε θεωρητικό επίπεδο, ο θεσμός αυτός μπορεί να συμβάλλει στη μείωση του συγκεντρωτισμού και στην αποκέντρωση των διαδικασιών, αλλά στην πράξη, οι ελλείψεις αρμοδιότητας του διευθυντή εκπαίδευσης και το γεγονός ότι αποτελεί απλά έναν διεκπεραιωτή και εφαρμοστή της κείμενης νομοθεσίας του υπουργείου παιδείας δεν τον καθιστούν μοχλό της αποκέντρωσης του συστήματος.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Βλάχος, Δ. (2010). Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Γενικά ερευνητικά δεδομένα και πρώτες διαπιστώσεις. Ανακτήθηκε από [repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/85](http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/85)
- Γιαννακοπούλου, Ε.(2008). Η οργάνωση-διοίκηση της εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο: Ερωτηματικά σχόλια. *Κριτική / Επιστήμη & Εκπαίδευση*, 7(8), 91-89.
- Ιορδανίδης, Γ. (2001). *Ο ρόλος του προϊσταμένου στη Β' θμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία, Θεωρητική προσέγγιση. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (123-157). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Κατσαρός, Ι.(2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από [http://www.pi-schools.gr/programs/epim\\_stelexoi/epim\\_yliko/book3.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf)
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονο εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο & Π. Πασιαρδής.
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων* (183-194) Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση-Μάνατζμεντ: μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις σοφία.
- Σαΐτης, Χ.(2008). Οργάνωση και διοίκηση δομών εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από [repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377](http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1377)
- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. (Μτφ.: Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Ν. Παπαγεωργίου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο-Έκφραση.

### Ξενόγλωσσες

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2000). *Research Methods in Education (5<sup>th</sup> Edition)*. London: Routledge Falmer.
- Marlow-Ferguson, R. (2002). *World Education Encyclopedia. A survey of educational systems worldwide. Volume I*. Farmington Hills, MI: Gale Group.
- Mathis, R.L., & Jackson, J.H. (2011). *Human Resource Management*. Mason: South-western Cengage Learning.
- Yukl, G.A. (2006). *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.

# Η άσκηση της Ακαδημαϊκής Ηγεσίας υπό το πρίσμα της Ηθικής και της Δεοντολογίας

**Θεοφάνης Παπαστάθης**

## Περίληψη

Ενώ οι όροι «ηθική» και «δεοντολογία» έχουν πανάρχαιες ρίζες και αναφορές, στη σύγχρονη εποχή της κοινωνίας της οικονομίας και του επαγγελματισμού, συνδέονται κυρίως με τη σφαίρα της ιατρικής και των επιστημών υγείας καθώς και των επιχειρήσεων. Στην πραγματικότητα, η ίδια η κοινωνία, σε όλες τις εκφάνσεις και δράσεις της, ενδιαφέρεται για τη δεοντολογία και την ηθική σε ότι αφορά τον άνθρωπο και τον βίο του. Όπως είναι αναμενόμενο, η δεοντολογία και η ηθική (θα πρέπει να) διαδραματίζει ειδικό και σημαντικό ρόλο και στην εκπαίδευση. Για ποιον λόγο, όμως, χρειάζεται να διέπει την εκπαίδευση και, μάλιστα, την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση; Αρχικά, το γεγονός, ότι τις συναντούμε σε κάθε επιστημονικό και επαγγελματικό κλάδο, αναδεικνύει τόσο τη σημαντικότητα αλλά και την αναγκαιότητα τους. Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένας χώρος με πολλές ιδιαιτερότητες για τη λειτουργία του οποίου χρειάζονται δεοντολογικοί και ηθικοί κανόνες.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το πλαίσιο δεοντολογίας και ηθικής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με την άσκηση της ακαδημαϊκής ηγεσίας και στοχεύει στην ανάδειξη των λόγων που επικυρώνουν την παρουσία της και την ισχύ της. Ποιο είναι το ισχύον θεσμοθετημένο πλαίσιο δεοντολογίας και ηθικής της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης; Εφαρμόζονται οι κανόνες αυτού του πλαισίου στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο και τι ισχύει σε διεθνές επίπεδο; Πώς συνδέεται η τήρηση αυτού του πλαισίου με την άσκηση της ηγεσίας, ποιος ο ρόλος της τελευταίας και ποιες οι δυναμικές εξέλιξης αυτής της σύνδεσης; Είναι γεγονός ότι η ευαισθησία που αναφέρεται από τη τήρηση του πλαισίου, το καθιστά ιδιαιτέρως περίπλοκο. Τα ερωτήματα αυτά συνιστούν τη συλλογιστική ανάπτυξη της εργασίας στις ενότητες που ακολουθούν

**Λέξεις κλειδιά:** δεοντολογία και ηθική, κώδικες δεοντολογίας, ηγεσία, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

## Εισαγωγή

Δεοντολογία και ηθική, δύο έννοιες που πολύ εύκολα κάποιος τις συγχέει και πολύ δύσκολα μπορεί να δώσει έναν καθολικό ή καθολικεύσιμο ορισμό. Στην αγγλική γλώσσα, η χρήση του όρου «morality» περιγράφει τον όρο ηθική, ενώ ο όρος «ethics» περιγράφει τόσο τον όρο δεοντολογία, όσο και τον όρο ηθική. Όπως γίνεται αντιληπτό, οι δύο όροι συνδέονται και, ίσως, αλληλεπικαλύπτονται. Για ποιον λόγο όμως, υπάρχει μεγάλη ανάγκη και, χωρίς υπερβολή, ακόμη και υποχρέωση για την ενσάρκωση αυτών των όρων στην εκπαιδευτική σφαίρα; Σε έναν αρκετά γενικό ορισμό, σύμφωνα με τον Lickona (1991), ηθική είναι η ικανότητα ενός ατόμου, να διακρίνει το «κακό» από το «καλό», και να πράττει με βάση το δεύτερο. Για τη διασφάλιση της

ευημερίας και της προόδου της κοινωνίας είναι απαραίτητο τα μέλη της, να έχουν την δυνατότητα να σκέφτονται και να δρουν στα πλαίσια της ηθικής.

Η σημασία, η αξία της επιστημονικής έρευνας απέναντι στην κοινωνία εύλογα μπορεί να θεωρηθεί αναντίρρητη, καθώς μεταφράζει τις απαιτήσεις των μελών της και είναι η μοναδική που δύναται να δώσει την ορθή κατεύθυνση για διορθώσεις αδικιών και για τη βελτίωση του βίου μέσω των πολιτικών που (θα έπρεπε να) εφαρμόζονται. Η επιστημονική έρευνα, σε οποιοδήποτε πεδίο και αν γίνεται, στις επιστήμες υγείας, στις θετικές επιστήμες, στις περιβαλλοντικές επιστήμες, στις ανθρωπιστικές επιστήμες κτλ., πρέπει να διέπεται από την ηθική και τη δεοντολογία και να διασφαλίζει τόσο τα υποκείμενα, στα οποία γίνεται η έρευνα, όσο και τον ίδιο τον ερευνητή. Αυτήν την απαραίτητη δικλίδα ασφαλείας, τον έλεγχο, έρχεται να προσφέρει η δεοντολογία και η ηθική στην έρευνα.

Η αμφιλεγόμενη, με βάση τις πράξεις και τον βίο του, δήλωση του Θεόδωρου Ρούσβελτ<sup>14</sup>, «το να εκπαιδεύσεις ένα άτομο στο μυαλό και όχι στα περί ηθικής, είναι σαν να εκπαιδεύεις μια απειλή για την κοινωνία» αποτελεί, ίσως την καλύτερη απάντηση στο γιατί πρέπει και για ποιο λόγο είναι υποχρεωμένη η εκπαιδευτική κοινότητα, σε όλες τις εκφάνσεις και βαθμίδες τις, να δείχνει την απαραίτητη προσοχή και φροντίδα στην ηθική εκπαίδευση των μαθητών - πολιτών, οι οποίοι αποτελούν συμβόλαιο για την εξέλιξη και διασφάλιση της ύπαρξης και συνέχισης αυτού που ονομάζουμε ανθρώπινη κοινωνία. Βέβαια, στην εκπαιδευτική πράξη είναι ανάγκη να υπάρχει ένας συνδυασμός, μια εκ-παίδευση του νου των μαθητών, η οποία να θεμελιώνεται από ένα ηθικό συμβόλαιο και υπόβαθρο.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, γεννιούνται τα εξής εύλογα ερωτήματα: α) Συνδέονται αυτές οι δύο έννοιες και αν ναι, πώς; β) Πώς μεταφράζεται ουσιαστικά η ηθική σε όρους δεοντολογίας; γ) Ποιά η σημασία τους και η λειτουργία τους για την έρευνα και κατ' επέκταση για την κοινωνία;

Σε ό,τι ακολουθεί επιχειρείται μέσα από μια φιλοσοφική προοπτική: πρώτον, η ευκρινής διάκριση των όρων της ηθικής και της δεοντολογίας, δεύτερον, η έκφραση της ηθικής στην δεοντολογία, τρίτον, η ανάδειξη της λειτουργίας του δεοντολογικού πλαισίου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, τέλος, η υπογράμμιση του σημαντικού ρόλου που καλείται να αναλάβει και να διαδραματίσει η ακαδημαϊκή ηγεσία για την επιτυχή εφαρμογή όλων των προαναφερθέντων προϋποθέσεων.

## **Δεοντολογία και Ηθική**

### *Η έκφραση της ηθικής στη δεοντολογία*

Η λέξη δεοντολογία προέρχεται από τις ελληνικές λέξεις για το καθήκον - χρέος (δέον) και τη μελέτη –επιστήμη του λόγου. Η προσπάθεια να δοθεί ένας κατάλληλος και καθολικός ορισμός της έννοιας της δεοντολογίας μόνο εύκολο έργο δε μπορεί να χαρακτηριστεί. Σύμφωνα με τους McNaughton και Rawling (2006), δεοντολογία ονομάζεται εκείνο το σύστημα ηθικής, για το οποίο ηθικές πράξεις είναι οι πράξεις σύμφωνα με το καθήκον και ανεξάρτητα από το ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες για αυτόν που εκτελεί το ηθικό καθήκον ή και συνολικά. Παρατηρούμε αμέσως ότι για να οριστεί η δεοντολογία χρειάζεται η αποσαφήνιση και η διάκριση του ορισμού της ηθικής από τη δεοντολογία. Μελετώντας κανείς, την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σίγουρο είναι ότι θα συναντήσει διαφωνίες μεταξύ όλων όσων προσπάθησαν να προσφέρουν έναν επιτυχή ορισμό.

<sup>14</sup> Ο Θεόδωρος Ρούσβελτ ήταν ο 26ος πρόεδρος των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής.

Το πρώτο βασικό ερώτημα στο οποίο πρέπει να απαντήσουμε, πριν ξεκινήσει η συλλογιστική πορεία του κειμένου, είναι για το είδος της ηθικής που διερευνούμε. Η αποσαφήνιση της δεοντολογίας δεν μπορεί να γίνει σε επίπεδο κανονιστικής ηθικής. Η ηθική επιστήμη είναι η μόνη κατάλληλη να μας καθοδηγήσει στις πολυπόθητες απαντήσεις, καθώς είναι αυτή που διερευνά τα ηθικά φαινόμενα. Η ίδια, άλλωστε, αποτελεί θεμελιώδης φιλοσοφικό κλάδο.

Η ηθική είναι κλάδος με τον οποίο ασχολείται η φιλοσοφία, προσπαθώντας να δώσει ορθές απαντήσεις στο τι είναι σωστό –αποδεκτό και τι λάθος– ανάρμοστο στην ανθρώπινη συμπεριφορά και πράξη. Αλλά τι είναι ηθική; Γιατί πρέπει να μελετηθεί και να προσδιοριστεί, από τη οπτική της φιλοσοφίας; Αποτελεί προσωπικό-ατομικό σύστημα αξιών για τον καθένα μας ή μπορεί να δοθεί ένα γενικό πλαίσιο του όρου που να απηχεί το σύνολο των κοινωνικών αντιλήψεων; Όπως τονίζει ο Καραφύλλης (2007), η φιλοσοφική ηθική απαιτεί θεμελίωση και συστηματοποίηση με την έννοια της εξάρτησης όλων των ηθικών μερών από μία ή περισσότερες θεμελιώδεις αρχές.

Οι δεοντολογικές θεωρίες κρίνουν την ηθική των επιλογών, με κριτήρια διαφορετικά από τις καταστάσεις των υποθέσεων, που επιφέρουν αυτές οι επιλογές. Εύλογα επισημαίνεται ότι «οι πιο γνωστές μορφές δεοντολογίας, υποστηρίζουν ότι κάποιες επιλογές δεν μπορούν να δικαιολογηθούν από τα αποτελέσματά τους – ότι ανεξάρτητα από το πόσο ηθικά καλές είναι οι συνέπειές τους, ορισμένες επιλογές είναι ηθικά απαγορευμένες» (Alexander & Moore, 2007, p. 5). Στην καντιανή δεοντολογία, η βασική μέριμνα αφορά την ορθολογική πρακτική. Για παράδειγμα, «ο Καντ υποστήριζε ότι θα ήταν λάθος να πεις ψέματα, ακόμα και για να αποτρέψεις μια δολοφονία» (McNaughton & Rawling, 2006, p. 425). Στο έργο του *Θεμέλια της Μεταφυσικής των ηθών* (1984, παρ. 111-113), ο Καντ υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος ανυψώνεται σε ηθική συνείδηση και βούληση, «...στη θέση ενός μέλους του νοητού κόσμου», όταν αναγνωρίζει τον ανώτατο ορθολογικό περιορισμό της κατηγορικής προστακτικής. Ο John Stuart Mill, στο εισαγωγικό κεφάλαιο του κλασικού του έργου *Utilitarianism* (1861), επισημαίνει ότι οι ηθικές θεωρίες είναι ικανές να προσκομίσουν στοιχεία, που θα οδηγήσουν στην αποδοχή ή στην απόρριψη τους, και αυτό αποτελεί επιβεβαίωση της παραπάνω άποψης. Επίσης, ο Thomas Nagel, στο *The view from nowhere* (1989), προσπαθεί να εισάγει την απαραίτητη αξία και συμβολή της αντικειμενικότητας στην ηθική, (καθολικά σημαντική ως έννοια), για την αναγνώριση αξιών και λόγων που είναι ανεξάρτητοι από κάθε προσωπική οπτική και ισχύουν για οποιονδήποτε δύναται να δει τον κόσμο απρόσωπα ως ένα χώρο του οποίου ο ίδιος αποτελεί περιεχόμενο.

Από τον 5ο αιώνα π.Χ. και τους σοφιστές, και στη συνέχεια στους Σωκράτη, Πλάτωνα και Αριστοτέλη, υπάρχει άρρηκτη σύνδεση της φιλοσοφίας με την ηθική. Μια φιλοσοφική μελέτη της ηθικής είναι πολύ διαφορετική από μια κοινωνιολογική ή ανθρωπολογική μελέτη ή μια μελέτη από την οπτική της βιολογίας ή της ψυχολογίας. Σύμφωνα με τους Alexander και Moore (2007), στη σύγχρονη ηθική φιλοσοφία, η δεοντολογία είναι ένα από αυτά τα είδη κανονιστικών θεωριών σχετικά με τις επιλογές που απαιτούνται ηθικά, απαγορεύονται ή επιτρέπονται. Η σημαντικότερη διαφορά και η ανάγκη για αυτόν τον τρόπο μελέτης βρίσκεται στο γεγονός ότι «στην ηθική φιλοσοφία δεν απομακρύνουμε τον εαυτό μας από τις δικές μας ηθικές απόψεις με τον τρόπο που θα κάναμε αν ασχολούμασταν με μια μελέτη ενός από τα άλλα είδη» (Copp, 2006, p. 5). Η ανάγκη για ένα ηθικό ή δεοντολογικό υπόβαθρο, το οποίο προσφέρεται απλόχερα μέσα από την ηθική φιλοσοφία, καταδεικνύεται από τον στόχο της και τη βαρύτητα που δίνει στο γεγονός ότι οι άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων ημών, έχουν ηθικές απόψεις, είτε πρόκειται για ηθικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές είτε για εγωιστικά ή αλτρουιστικά κίνητρα. Η κατάλληλη οδός

για τη διάκριση αλλά και την αποσαφήνιση της δεοντολογίας από την ηθική (και το αντίστροφο) είναι η φιλοσοφία.

Οι όροι «δεοντολογία και ηθική» αποτελούν δύο εκφάνσεις του ίδιου νομίσματος. Για να μπορέσει να υπάρξει το πλαίσιο κανόνων, που ορίζουμε ως δεοντολογία, σε όλες τις μορφές της, θα πρέπει να διέπεται από τους άγραφους κώδικες της ηθικής. Αποτελεί, τουλάχιστον, υποχρέωση η μετάφραση των ηθικών αξιών στη δεοντολογία, παρότι αναφερόμαστε σε δυο διακριτές έννοιες.

#### *Η σημασία και η αξία της ηθικής στην έρευνα*

Στην προηγούμενη υποενότητα, εξετάσαμε τις έννοιες «δεοντολογία και ηθική» και καταλήξαμε στην απαραίτητη μετάφραση των ηθικών αξιών στο σύνολο ενός δεοντολογικού πλαισίου. Αυτή η ειδική συνθήκη βρίσκει εφαρμογή και αναδεικνύει την αξία της, και στην πραγμάτωση της επιστημονικής έρευνας.

Αποτελεί ανάγκη η παρουσίαση του ηθικού υποβάθρου του δεοντολογικού πλαισίου της έρευνας. Επιπρόσθετα, θα έλεγε κανείς, η ανάγκη αυτή έρχεται ως απαίτηση της ίδιας της κοινωνίας και «της ευαισθητοποίησης της κοινής λογικής σε ζητήματα δεοντολογίας λόγω σκανδάλων» (Flick, 2017, p. 64). Είναι γνωστό ότι, κατά καιρούς, στην ιστορία του ανθρώπινου γένους οι επιστήμονες δεν έχουν σεβαστεί την ανθρώπινη και τη φυσική ύπαρξη: από τη ναζιστική Γερμανία και τα πειράματα που έγιναν σε αιχμαλώτους από γιατρούς, μέχρι τη σημερινή απαράδεκτη κακομεταχείριση των ζώων από διάφορων κλάδων ερευνητές και την έρευνα σε ειδικές ευάλωτες ομάδες, χωρίς την απαραίτητη προστασία τους αλλά και συγκατάθεσή τους. Τα παραπάνω αποτελούν μερικά ελάχιστα παραδείγματα της ανθρώπινης νοητικής (τουλάχιστον) παράνοιας, τα οποία και οφείλει και έχει την άμεση υποχρέωση η ακαδημαϊκή κοινότητα να εξαλείψει, καθώς είναι αυτή που παράγει τους επιστήμονες. Η ρήση «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα»<sup>15</sup>, δεν πρέπει να έχει κανέναν λόγο ή χώρο στην επιστημονική έρευνα και κοινότητα. «Οι ηθικές αρχές που διέπουν την επιστημονική αναζήτηση δεν μπορεί να είναι διαφορετικές ή ασύμβατες με τις γενικότερες ηθικές αξίες που ενστερνιζόμαστε ή τουλάχιστον είμαστε διατεθειμένοι να ανεχτούμε» (Παιονίδης, 2007, σ. 36).

Η έρευνα σε όλες τις μορφές της και, πριν ακόμα ξεκινήσει, πρέπει<sup>16</sup> να εξασφαλίζει τα υποκείμενα με τα οποία πρόκειται να αξιοποιήσει, είτε αναφερόμαστε στη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων μέσω ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου ή μίας ανώνυμης συνέντευξης, είτε στη διαφύλαξη του ατόμου που συμμετέχει, πάντα με τη συγκατάθεσή του, έχοντας τη νοητική διαύγεια να το αποφασίσει μόνο του κατά τη διάρκεια, για παράδειγμα, μίας μελέτης σε ένα εργαστήριο. Οι Schnell και Heinritz (2006, όπως αναφέρεται στο Flick, 2014, p. 65) ορίζουν την ερευνητική δεοντολογία ως εκείνη που «ασχολείται με το ζήτημα εκείνων των δεοντολογικών επιρροών που θα μπορούσαν να επιφέρουν οι παρεμβάσεις των ερευνητών», στα υποκείμενα της έρευνας. Επιπροσθέτως, επισημαίνουν ότι η ερευνητική δεοντολογία ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες που θα πρέπει να εφαρμοστούν για να προστατευτούν όσοι συμμετέχουν στην έρευνα. Η παραπάνω αποσαφήνιση μάς επιτρέπει να συνεχίσουμε τον συλλογισμό μας και να

<sup>15</sup> Αποδίδεται εσφαλμένα στον Μακιαβέλι, ενώ η γέννησή της προέρχεται από την Παπική Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία, την εποχή της εμπορευματοποίησης των Συγχωροχαρτιών για την οικονομική ενίσχυση της Σταυροφορίας.

<sup>16</sup> Ο όρος «πρέπει» δηλώνει την υποχρέωση και γίνεται καθολικά αποδεκτός στο πλαίσιο της παρούσας υποενότητας.

επεκτείνουμε το πλαίσιο στις ευάλωτες ομάδες και στην ειδική κατηγορία των ζωικών και φυσικών οργανισμών. Η ηθική υποχρέωση απέναντι σε ομάδες που δεν μπορούν να αρθρώσουν εναντίωση ή και λόγο είναι δεδομένη.

Στο σημείο αυτό τίθεται, βέβαια, ένα πολύ σοβαρό ζήτημα. Μπορούμε να μιλάμε για καθολικούς ή έστω καθολικεύσιμους, ηθικούς κανόνες δεοντολογίας στο σύνολο της επιστημονικής έρευνας ή πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα στις επιστήμες; Το συγκεκριμένο ερώτημα εμπεριέχει κινδύνους τους οποίους πρέπει να προλάβουμε. Η εύκολη, ίσως και προφανής, απάντηση ότι κάθε επιστημονικός κλάδος θα πρέπει να έχει τον δικό του κώδικα ερευνητικής δεοντολογίας είναι εσφαλμένη. Σύμφωνα με τον Pigliucci (2003), υπάρχει σαφής κίνδυνος να προκύψουν εσωστρεφείς κώδικες δεοντολογίας για κάθε επιστημονική ερευνητική δραστηριότητα (την επιτόπια έρευνα, την πειραματική έρευνα, την ιστορική έρευνα κτλ.), οι οποίοι ενδέχεται να προβάλουν κατ' αποκλειστικότητα τις απόψεις και τις επιδιώξεις της εμπλεκόμενης επιστημονικής κοινότητας, υποτιμώντας ή αγνοώντας κρίσιμα ηθικά προβλήματα. Εδώ έρχεται η ίδια η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ως θεσμός και διάσταση, να δώσει απάντηση και λύση στον παραπάνω ισχυρισμό. Οι επιτροπές επιστημονικής ερευνητικής δεοντολογίας των πανεπιστημίων και οι κώδικες τους πρέπει να είναι σε θέση να διαφυλάξουν και να υποστηρίξουν το ηθικό υπόβαθρο που απαιτείται στην έρευνα.

## **Η δεοντολογία στην εκπαίδευση**

### *Η δεοντολογία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*

Οι θεσμοθετημένοι τυπικοί κανόνες, που περιγράφονται ως δεοντολογικοί κώδικες, πρέπει να διέπονται από ηθικές αξίες, πόσο μάλλον, σε επίπεδο εκ-παίδευσης. Από τον τρόπο και τη μέθοδο που διδάσκεται ένα μάθημα και το πώς διεξάγεται μια ερευνητική διαδικασία, μέχρι την ιδιαίτερη προσέγγιση που χρειάζεται ένα ευαίσθητο, υπό εξέταση θέμα, όλα πρέπει να περιγράφονται και να προστατεύονται από ένα σύνολο κανόνων-αξιών, άτυπων και τυπικών, που διέπουν τη φυσική, ζωική και ανθρώπινη ύπαρξη.

Στην παρούσα ενότητα θα ασχοληθούμε με την ιδιαίτερη περιοχή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης βαθμίδας και γιατί παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον; Τι συμβαίνει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και τι συμβαίνει στη διεθνή κοινότητα; Ποια είναι η ευθύνη αλλά και ο ρόλος της ακαδημαϊκής ηγεσίας; Ο ιδιαίτερος χώρος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζει όλο και μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Στην προηγούμενη ενότητα αναδείχτηκε ως αναγκαίος ο λόγος της ως το βασικό προπύργιο ελέγχου της ηθικής διάστασης της δεοντολογίας της έρευνας.

Το ιδιαίτερο που παρουσιάζει η δεοντολογία στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρουσιάζεται μέσα από τρεις εκφάνσεις της σε: α) διδακτική, β) ερευνητική και γ) επαγγελματική. Αυτό συμβαίνει καθώς όλοι οι καθηγητές πανεπιστημίου αποτελούν διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις διατηρούν εάν θέλουν, σύμφωνα με τη νομοθεσία, και την επαγγελματική τους ιδιότητα.

Όσον αφορά τη διδακτική δεοντολογία, υπάρχει ένα οξύμωρο και αμφιλεγόμενο σχήμα. Οι ακαδημαϊκοί προστατεύονται πλήρως από την αρχή της ακαδημαϊκής ελευθερίας, που είναι θεμελιωμένη από το ίδιο το Σύνταγμα<sup>17</sup>. Αυτό σημαίνει, ότι το περιεχόμενο του μαθήματος, ο

---

<sup>17</sup> Στην Ελλάδα είναι κατοχυρωμένο από την Ελληνική Βουλή από το Σύνταγμα του 1975.



τρόπος με τον οποίο θα διδαχτεί και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν έγκεινται στη προσωπική τους κρίση χωρίς να μπορεί κανένας, τουλάχιστον άμεσα, να επέμβει σε τυχόν παραβάσεις, εκπτώσεις ή ολισθήματα. Το παραπάνω σχήμα, υπάρχει με σκοπό να προστατεύει την ίδια τη μετάδοση της γνώσης από οποιαδήποτε πολιτική σκοπιμότητα, για παράδειγμα μίας παρεμβατικής κυβέρνησης, και είναι καθολικά απαραίτητο. Η απόλυτη ελευθερία, βέβαια, μπορεί να εγκυμονεί κινδύνους. Ο κίνδυνος αφορά, φυσικά, σε περιπτώσεις ηθικών παραπτώματων και παραβιάσεων της δεοντολογίας. Το μοναδικό σημείο προφύλαξης (στις παρούσες συνθήκες) εντοπίζεται στο προσωπικό αξιακό ηθικό σύστημα που διέπει τον ίδιο τον ακαδημαϊκό, κάτι το οποίο είναι αρκετά γενικό και χρίζει σχολιασμού. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι απαραίτητο ένα συνολικό πλέγμα ηθικών αξιών, το οποίο θα είναι κοινά αποδεχτό και κάτι τέτοιο δε μπορεί να διασφαλιστεί από ένα άτομο. Όχι βέβαια πως μία συλλογικά αποδεκτή άποψη θεωρείται δεοντολογικά ή και ηθικά ορθή στη βάση του ότι είναι συλλογική. Όμως, το ζητούμενο εδώ είναι η περιχαράκωση της ατομικής αυθαιρεσίας και παραβίασης της δεοντολογίας και για αυτόν ακριβώς τον λόγο επιμένουμε στην ανάγκη της δι-υποκειμενικής ή συλλογικής διασφάλισης των ατομικών αντιλήψεων, αποφάσεων, επιλογών και πράξεων

Σχετικά με την ερευνητική δεοντολογία, εδώ το πλαίσιο είναι θεσμοθετημένα. Στην ελληνική πραγματικότητα, η ίδια η νομοθεσία<sup>18</sup> θέτει ως απαιτούμενο για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τα ιδρύματα να οργανώνονται και να λειτουργούν με κανόνες και πρακτικές που διασφαλίζουν την τήρηση και προάσπιση ιδίως των αρχών: α) της ελευθερίας στην έρευνα και τη διδασκαλία, και β) της ερευνητικής και επιστημονικής δεοντολογίας. Επιπλέον, η νομοθεσία θέτει ως απαραίτητο για τη λειτουργία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων την ίδρυση και λειτουργία Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.ΔΕ.). Στον τελευταίο νόμο Ν.4521/2018, (Κεφάλαιο Ε', άρθρο 21) επικαιροποιείται το πλαίσιο λειτουργίας των επιτροπών και δίνονται πλήρως οι στόχοι και οι σκοποί τους. Οι επιτροπές δεοντολογίας είναι υπεύθυνες για την έγκριση ή την απόρριψη μίας ερευνητικής διαδικασίας, μέσω της εξασφάλισης των κανόνων που διέπουν τη δεοντολογία τους. Όπως αναφέρεται στην τελευταία νομοθετική πράξη, οι επιτροπές δεοντολογίας ελέγχουν αν ένα ερευνητικό έργο διενεργείται με σεβασμό στην αξία των ανθρώπινων όντων, στην αυτονομία των προσώπων που συμμετέχουν, στην ιδιωτική ζωή και τα προσωπικά τους δεδομένα, καθώς και στο φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Οι επιτροπές ελέγχουν, επίσης, την τήρηση των γενικά αποδεκτών αρχών της ακεραιότητας της έρευνας και των κριτηρίων της ορθής επιστημονικής πρακτικής. Στο υπάρχον καθεστώς των επιτροπών, υπάρχει μέριμνα και διαφαίνεται ένα ηθικό υπόβαθρο στη δεοντολογία τους. Βέβαια, κάθε επιστημονικό ίδρυμα κατέχει την πλήρη αυτονομία του, οπότε διαθέτει δική του επιτροπή, με ξεχωριστό θεσμικό πλαίσιο κανόνων δεοντολογίας. Στην Ελλάδα, φαίνεται ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, μέσα από τους κώδικες ερευνητικής δεοντολογίας τους, έχουν ένα κοινό πλαίσιο εστίασης και κανόνων. Για παράδειγμα, η μελέτη των κωδίκων ερευνητικής δεοντολογίας ιδρυμάτων όπως το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, το Αριστοτέλειο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το Τ.Ε.Ι Αθηνών, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων οδηγεί στη διαπίστωση των κοινών αξόνων γύρω από τους οποίους κινούνται οι διατάξεις τους. Τα σημεία αυτά αφορούν την έρευνα με αντικείμενο: α) τον άνθρωπο, β) τα ζώα και γ) το φυσικό, οικιστικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

<sup>18</sup> Ο νόμος Ν.4009/2011 στο άρθρο 4, παρ.3α και 3β που επισημοποιήθηκε με το ΦΕΚ Α' 195/06-09-2011.

Το να χαρακτηριστούν οι αναδυόμενες υποχρεώσεις του ερευνητή, ως πολυσήμαντες και πολυδιάστατες μόνο κοινοτυπία δεν μπορεί να θεωρηθεί. Οι ερευνητές απολαμβάνουν τη συνταγματικά κατοχυρωμένη ελευθερία της έρευνας, στην οποία δεν πρέπει να υφίσταται κανένα είδος πολιτικών και ιδεολογικών κατευθύνσεων – πιέσεων. Στις ερευνητικές ομάδες υπάρχουν εκατέρωθεν υποχρεώσεις, τόσο για τον ερευνητικό υπεύθυνο, όσο και για τους συνεργάτες ερευνητές. Οι συνεργάτες διατηρούν τη πλήρη ελευθερία σκέψης και έκφρασης της ατομικής – προσωπικής γνώμης πάντα, όμως, με σεβασμό στις οδηγίες που επιβάλλονται για την οργάνωση και καθοδήγηση της έρευνας από τον ερευνητικό υπεύθυνο. Ο ερευνητικός υπεύθυνος οφείλει να ελέγχει τα μέλη της ομάδας ότι τηρούν, δηλαδή, πλήρως και άνευ αντεγκλήσεων τις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας καθώς και τις αρχές του κώδικα δεοντολογίας. Η πιο σημαντική και βαριά ευθύνη του ερευνητικού υπεύθυνου και αυτή που καταπατάται συχνότερα στον βωμό της προσωπικής φιλοδοξίας και της επαγγελματικής εξέλιξης, είναι η διασφάλιση της μη οικειοποίησης του συλλογικού ερευνητικού έργου και της παρουσίασης των πορισμάτων της έρευνας ως ατομική δουλειά του ίδιου του ερευνητικού υπεύθυνου ή ενός συνεργάτη. Αυτό που επιτάσσουν οι συνθήκες είναι η δημιουργία ενός άτυπου ή τυπικού συμβολαίου ανάμεσα στον ερευνητικό υπεύθυνο και τα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

Τέλος, σχετικά με την επαγγελματική δεοντολογία, οι ακαδημαϊκοί (όσοι κάνουν, δηλαδή, χρήση της ιδιότητας αυτής) είναι υπόχρεοι στους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν τα συλλογικά όργανα του επαγγελματικού τους κλάδου.

#### *Κώδικες και πλαίσιο δεοντολογίας στη διεθνή κοινότητα*

Στην προηγούμενη υποενότητα, έγινε μια εκτενής αναφορά σχετικά με το δεοντολογικό πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στο πώς αυτό επιμερίζεται στις τρεις εκφάνσεις του. Παρακάτω, παρουσιάζονται ο τρόπος λειτουργίας του δεοντολογικού πλαισίου στη διεθνή επιστημονική κοινότητα αλλά και τα σημεία σύγκλισης με το Ελληνικό πλαίσιο δεοντολογίας.

Σύμφωνα με τη Διεθνή Ένωση Πανεπιστημίων (IAU-MCO, 2012), αποτελεί ευθύνη κάθε ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης: α) η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και έρευνας και β) η διασφάλιση και προώθηση υψηλού επιπέδου ακεραιότητας και ηθικής συμπεριφοράς. Η βάση ενός Θεσμικού Κώδικα Δεοντολογίας πρέπει να αποτελείται από βασικές καθολικές αξίες προς κοινή κατανόηση των δεοντολογικών – ηθικών προϋποθέσεων της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς. Συνοπτικά δίνονται ως απαραίτητα συστατικά στοιχεία αυτού του κώδικα τα εξής: α) ακαδημαϊκή ακεραιότητα και ηθική συμπεριφορά της έρευνας, β) αμεροληψία, δικαιοσύνη και έλλειψη διακρίσεων γ) λογοδοσία, διαφάνεια και ανεξαρτησία, δ) κριτική ανάλυση και σεβασμός των αιτιολογημένων απόψεων, ε) ευθύνη για τη διαχείριση των περιουσιακών στοιχείων, των πόρων και του περιβάλλοντος, στ) ελεύθερη και ανοιχτή διάδοση γνώσεων και πληροφοριών και τέλος, ζ) αλληλεγγύη και δίκαιη μεταχείριση των διεθνών εταίρων (IAU- MCO, 2012).

Θέτοντας ως βάση τη μελέτη που έγινε στους κώδικες ερευνητικής δεοντολογίας των ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων<sup>19</sup>, μπορεί να παρουσιαστούν οι βασικοί πυλώνες γύρω από τους οποίους θεμελιώνεται και προστατεύεται η έρευνα στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Δίνεται, λοιπόν, μεγάλη αξία στον σεβασμό που πρέπει να διέπει την έρευνα απέναντι στην: α) ακαδημαϊκή ελευθερία, β) στη ζωή, τη φύση και το περιβάλλον, γ) στη βιολογική και πνευματική ακεραιότητα

<sup>19</sup> Γίνεται ονομαστική αναφορά των ιδρυμάτων στην προηγούμενη ενότητα.

των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα και, τέλος, δ) στα προσωπικά πνευματικά δικαιώματα.

Εδώ κρίνεται αναγκαίο και σκόπιμο να παρουσιαστούν τα κοινά σημεία του κώδικα των Ελληνικών Πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με τη Διεθνή Ένωση Πανεπιστημίων. Τα βασικά σημεία σύγκλισης είναι: α) εκπαίδευση στις αρχές δεοντολογίας της έρευνας, β) αυτονομία, ωφέλεια, μη βλάβη και δικαιοσύνη για την προστασία της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων στην έρευνα, γ) αμεροληψία, διαφάνεια και ικανότητα δημιουργίας διαλόγου, δ) απόκτηση νέας γνώσης ή αναζήτηση καλύτερων πρακτικών και τέλος, ε) προστασία του περιβάλλοντος.

Τέλος, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα Πανεπιστήμια στην Ελλάδα δίνουν βαρύτητα μόνο στην ερευνητική δεοντολογία, ενώ η διεθνής κοινότητα προτείνει και ακολουθεί έναν γενικό κώδικα δεοντολογίας που περιλαμβάνει όλες τις υποχρεώσεις των διδασκόντων και των εκπαιδευομένων καθώς και τις ανάγκες των ιδρυμάτων.

#### *Η άσκηση της Ακαδημαϊκής Ηγεσίας*

Τα πανεπιστήμια, μέσα από την παραγωγή γνώσης και την πρόοδο της τεχνολογίας, επηρεάζουν το μέλλον της ανθρωπότητας. Βασική συνιστώσα της παραπάνω κατεύθυνσης είναι η ηγεσία των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε οποιοδήποτε επίπεδο και αν αυτή ασκείται. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι η συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με τον πρότανη ενός ιδρύματος αφορά, τόσο τον πρόεδρο του τμήματος, όσο και τον κοσμήτορα της σχολής, με την ειδοποιό διαφορά της διαβάθμισης της ευθύνης που αναλογεί στον καθένα εξ αυτών. Όσα περιγράφηκαν και συζητήθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες ισχύουν στην πραγματικότητα μόνο μέσω της άσκησης της ακαδημαϊκής ηγεσίας.

Ο πρότανης ενός πανεπιστημιακού ιδρύματος είναι ο κύριος υπεύθυνος του σχεδιασμού και της κατεύθυνσης την οποία θα ακολουθεί το ίδρυμα. Σύμφωνα με τον Klitgaard (2008), ο βαθμός στον οποίο ένας πρότανης μπορεί να προβλέψει νέους ορίζοντες για το θεσμικό όργανο και μπορεί να πείσει τους άλλους να αναγνωρίσουν τη σημασία τους και να εργαστούν προς αυτήν την κατεύθυνση θα αποτελεί συχνά το κύριο μέτρο της διοίκησής του. Το έργο του πρότανη είναι να σχεδιάσει, να οργανώσει, να κατευθύνει και να εκπροσωπεί το ίδρυμά του. Ο πρότανης φέρει μεγάλη ευθύνη για τη διατήρηση των υφιστάμενων θεσμικών πόρων και τη δημιουργία νέων. Επιπρόσθετα, έχει την απόλυτη διαχειριστική ευθύνη για μια μεγάλη περιοχή μη ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων. Η ευθύνη του να προλαβαίνει τις απαιτήσεις της κοινωνίας και να της μεταφέρει στην πραγματικότητα την καθημερινότητα του πανεπιστημίου είναι αξιοσημείωτη. «*Η ηγεσία συσχετίζεται συνήθως με το όραμα, τις ιδέες και τα ιδανικά, καθώς και την ικανότητα ερμηνείας και τόνωσης θετικών προοπτικών για αλλαγή*» (Middlehurst, 1995, p. 77). Η ηθική στρωμάτωση του δεοντολογικού πλαισίου, ο έλεγχος των εσωτερικών διαδικασιών και η κατεύθυνση της έρευνας στα προβλήματα της κοινωνίας είναι απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να διέπουν τη φιλοσοφία και το έργο ενός ηγέτη στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι Williams και Fry (1994), προβλέπουν πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των ιδρυμάτων αναφορικά με τη διδασκαλία και την έρευνα. Οι συγγραφείς τονίζουν «*τις ανταγωνιστικές απαιτήσεις της θεσμικής πολυμορφίας, της ισοδυναμίας, της ισότητας και της διασποράς*» (Williams & Fry, 1994, p. 3), επισημαίνοντας ότι η τρέχουσα ρητορική αφορά τη θεσμική διαφοροποίηση της λειτουργίας. Μεγάλο μέρος, ωστόσο, της σημερινής πραγματικότητας είναι προς τη σύγκλιση. Ο έντονος ανταγωνισμός μεταξύ των ιδρυμάτων είναι αποτέλεσμα της σύγκλισης, ενώ η

εξειδίκευση θα προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες συνεργασίας. Οι προκείμενες ευκαιρίες συσχετίζονται με τη δημιουργία δεσμών μεταξύ των πανεπιστημίων και τη σύμπραξη αυτών στη δημιουργία συνεδρίων με κατεύθυνση την ανάπτυξη και διάχυση της γνώσης και των αποτελεσμάτων των νέων ερευνών. Ο επικείμενος ανταγωνισμός, εάν μεταφραστεί σωστά από τους ανθρώπους που κατέχουν θέσεις ηγεσίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μόνο κέρδος μπορεί να προσφέρει, κέρδος όχι σε χρήμα αλλά σε ανεπτυγμένο επίπεδο διδασκαλίας και παραγωγής νέων ερευνητών, οι οποίοι με τη σειρά τους θα προσφέρουν στην επιστήμη και στην εξέλιξη. Η καινοτομία και η δημιουργικότητα είναι δύο έννοιες που πρέπει να καταστούν συνώνυμες της κατεύθυνσης ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος, και το ειδικό βάρος για την επίτευξη αυτή ανήκει στον ρόλο του ηγέτη.

Το μεγαλύτερο, όμως, καρκίνωμα το οποίο αντιτίθεται σε οποιονδήποτε κώδικα δεοντολογίας και ηθικής και αυτό με το οποίο θα πρέπει κυριολεκτικά να αντιμετωπίσει η ηγεσία στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η οικειοποίηση του περιεχομένου και των αποτελεσμάτων της έρευνας από οποιονδήποτε αυτό συμβαίνει. Συχνά, μάλιστα, αυτή η δεοντολογικά και ηθικά ανάρμοστη τακτική, χαρακτηρίζει και τους διδάσκοντες ή τους επιβλέποντες των ακαδημαϊκών εργασιών. Η ηγεσία οφείλει να προστατέψει τους φοιτητές της και τον ίδιο τον ακαδημαϊκό χώρο, ενώ ευθύνη έχουν βέβαια και οι ερευνητικοί συνεργάτες οι οποίοι, δυστυχώς, δεν καταγγέλλουν την απάτη που γίνεται εις βάρος τους. Στη βάση, λοιπόν, αυτής της επισήμανσης, επιβεβαιώνεται η αρχική (φιλοσοφικά ιδωμένη) ηθική θεώρησή μας ότι, δηλαδή, η ηθική και η δεοντολογία πρέπει να διέπουν τόσο την ηγεσία ενός ακαδημαϊκού ιδρύματος αλλά και κάθε μέλος της ξεχωριστά.

Στη σημερινή εποχή, η Alison Johns<sup>20</sup> στο άρθρο της στη Guardian (2016), συνοψίζει πέντε βασικά σημεία, στα οποία θα πρέπει η ηγεσία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση να κινηθεί για τη βελτίωση των ιδρυμάτων (και των μελών τους), τα οποία είναι: α) δημιουργία ευκαιριών ανάπτυξης, β) βελτιστοποίηση της ποικιλομορφίας, γ) αντιμετώπιση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (ιδιαίτερος για τις γυναίκες), δ) προσέλκυση ηγετών με εμπειρία από άλλα περιβάλλοντα και, τέλος, ε) ανάλυση κινήτρων νέων πιθανών ηγετών μέσα από τους φοιτητές του ιδρύματος. Το πανεπιστήμιο θα πρέπει να συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας, ώστε τα μέλη του να μπορούν άμεσα να εφαρμόσουν τη γνώση τους στην πράξη και να την εξελίσσουν. Σήμερα ζητούμε ένα πανεπιστήμιο που θα δίνει ισότιμα ευκαιρίες σε όλες και όλους, ενώ θα προασπίζεται συγχρόνως τον πολιτισμό του πλουραλισμού. Επιπλέον, χρειάζεται ένα πανεπιστήμιο που θα ενημερώνει τους φοιτητές του για τις εξελίξεις στον πραγματικό εργασιακό και κοινωνικό χώρο. Τέλος, ένα πανεπιστήμιο που θα έχει ως κατεύθυνση το μέλλον μέσα από τους φοιτητές του, οι οποίοι είναι ο ζωντανός οργανισμός του ακαδημαϊκού χώρου και ο λόγος ύπαρξής του. Η απαραίτητη κατανόηση του ηθικού πλέγματος που διέπει αυτά τα πέντε στοιχεία αλλά και η σωστή μετάφρασή τους αξιώνουν την ηθική, η οποία δίνει ένα ακόμα επιχείρημα στην αρχική μας θεώρηση για την ανάγκη μετάφρασης της ηθικής στη δεοντολογία και αυτό, ως συνεπακόλουθο, θα αποτελέσει ένα σοβαρό και ισχυρό εργαλείο για τον ηγέτη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η κατάλληλη άσκηση ηγεσίας, λοιπόν, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη στη σύγχρονη κοινωνία των ριζικών και συνεχόμενων εξελίξεων. Κρίνεται απαραίτητη, ακόμα, για

---

<sup>20</sup> Η Alison Johns είναι γενική διευθύντρια του οργανισμού Leadership Foundation for Higher Education (LFHE) και έχει, ακόμα, διατελέσει πρόεδρος του Association of University Administrators (AUA).

τη διασφάλιση της ύπαρξης άλλα και της φήμης του ιδρύματος καθώς, ας μη ξεχνάμε, την προσπάθεια για εμπορευματοποίηση της εκ-παίδευσης με πληθώρα μεταπτυχιακών προγραμμάτων, χωρίς πραγματικό περιεχόμενο γνώσης, χωρίς επιστημονικές καταρτιζόμενες επιτροπές και με στόχο, μόνο το κέρδος.

### Επίλογος

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε σημαντικά ζητήματα και συζητήσεις για τη σύνδεση δεοντολογίας και ηθικής στο πλαίσιο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την ακαδημαϊκή ηγεσία. Η απαραίτητη χρήση ενός ηθικού υποβάθρου στον κώδικα δεοντολογίας κρίνεται ως τεκμηριωμένα αναγκαία ως ένας επιβεβλημένος δρόμος στον οποίο θα πρέπει να πορευτεί η ακαδημαϊκή ηγεσία σε όλα της τα επίπεδα, έτσι ώστε να αντιμετωπίσει τόσο τις ανάγκες τήρησης της δεοντολογίας όσο και τις προκλήσεις και απαιτήσεις της κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο και μόνο, το Ελληνικό (και όχι μόνο) Πανεπιστήμιο θα μπορέσει να συναγωνιστεί και να ανταπεξέλθει στις διεθνείς απαιτήσεις και εξελίξεις.

Τέλος, η παρούσα μελέτη αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια χαρτογράφησης του πεδίου άσκησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας. Σίγουρα υπάρχουν αρκετά σημεία που χρήζουν ανάδειξης και διερεύνησης.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

#### Ελληνόγλωσσες

- Καραφύλλης, Γρ. (2007). *Η Φιλοσοφία Της Παιδείας. Γνωσιολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (4η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Παιονίδης, Φ. (2007). *Υπέρ του Δέοντος. Δοκίμια πρακτικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. (Ν. Ζιώγας, μετάφρ.) Αθήνα: Προπομπός. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2014).
- Kant, I. (1984). Τα Θεμέλια της Μεταφυσικής των ηθών. Αθήνα – Γιάννενα: Δωδώνη.

#### Ξενόγλωσσες

- Alexander, L. & Moore, M. (2007). Deontological Ethics, In Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/ethics-deontological>
- Copp, D. (2006). *The Oxford handbook of ethical theory*. Oxford University Press.
- Johns, A. (2016). Five ways to improve leadership in universities, *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2016/jan/27/five-ways-to-improve-leadership-in-universities>
- IAU & MCO. (2012). *Guidelines for an Institutional Code of Ethics in Higher Education*. Retrieved from [https://iauaiu.net/IMG/pdf/ethics\\_guidelines\\_finaldef\\_08.02.13.pdf](https://iauaiu.net/IMG/pdf/ethics_guidelines_finaldef_08.02.13.pdf)
- Klitgaard, R. (2008). Leadership and Universities. In *Informal talk to the Claremont Leadership Roundtable, a monthly meeting of the 25-or-so professors from the Claremont Colleges who teach and do research on leadership*.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- McNaughton, D. & Rawling, P. (2006). Deontology. In Copp, D (ed.), *Oxford Handbook of Ethical Theory*, 424-458.
- Mill, J. S. (1863). *Utilitarianism*. London: Parker, Son and Bourn.

- Middlehurst, R. (1995). Changing leadership in universities. *The changing university*, 75-92.
- Nagel, T. (1989). *The view from nowhere*. Oxford University Press.
- Pigliucci, M. (2003). On the relationship between science and ethics. *Zygon*, 38(4), 871-894.
- Williams, G. & Fry, H. (1994). *Longer Term Prospects for Higher Education: A Report to the CVCP*. London: Institute of Education

## Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2010 – 2016

**Ευφροσύνη Παταπάτη**  
**Δήμητρα Πάντα**

### Περίληψη

Μετά από είκοσι και πλέον χρόνια στην Ευρωπαϊκή Ένωση και παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, μοιάζει να μην έχει επιτευχθεί στη χώρα μας ο στόχος για ποιοτική εκπαίδευση σε ένα σύγχρονο σχολείο που ανταποκρίνεται στην εποχή των ραγδαίων εξελίξεων που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογία. Με αφετηρία την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2009-2011, η παρούσα μελέτη αναφέρεται, εστιάζοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αναλήφθηκαν στην Ελλάδα, ως κράτος-μέλος της ΕΕ, μέχρι το 2016, περίοδο κοινωνικοοικονομικής κρίσης και μεγάλων αλλαγών, που καθιστούν καθοριστικότερο τον ρόλο της Εκπαίδευσης. Σκοπός της είναι να αναδειχθούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και να εντοπιστούν οι αιτίες που λειτουργούν ανασταλτικά στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Επιδιώχθηκε η ανάλυση και κατανόηση της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής σε συσχετισμό με το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο εντός του οποίου νοηματοδοτείται. Μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά των μεταρρυθμίσεων, η εφαρμογή, η εξέλιξή τους και οι αντιστάσεις που δέχθηκαν, αξιολογώντας τον βαθμό επίδρασής τους στη μετέπειτα πορεία. Παράλληλα, ερευνήθηκαν οι υπερεθνικές επιρροές που δέχθηκαν από την αντίστοιχη Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Διαπιστώθηκε πλούσια η εξεταζόμενη περίοδος σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, με σαφή την επιρροή των υπερεθνικών οργανισμών και σύγκλιση του εθνικού και υπερεθνικού «λόγου». Διαφαίνεται η προσπάθεια της Ελλάδας να ακολουθήσει τον Ευρωπαϊκό βηματισμό, αλλά, παράλληλα, διαπιστώνεται αποσπασματικότητα, ασυνέχεια και παλινωδίες στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που αναδεικνύουν την έλλειψη ικανότητας της χώρας –τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και σε επίπεδο κοινωνίας– να υπάρξει συνέχεια και εξέλιξη με συνέπεια «λόγου» και «πράξης».

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

### Εισαγωγή

Μετά από είκοσι και πλέον χρόνια στην Ευρωπαϊκή οικογένεια και παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, μοιάζει να μην έχει επιτευχθεί στη χώρα μας ο στόχος για ποιοτική εκπαίδευση σε ένα σύγχρονο σχολείο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής. Το σχολείο αλλάζει, αλλά φαίνεται να μην παρακολουθεί και προλαβαίνει τις ραγδαίες εξελίξεις

που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση και η τεχνολογία, ενώ, ίσως, αναμενόμενο θα ήταν η αλλαγή να προέρχεται από αυτό, μέσω της παιδείας και της γνώσης.

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στις μεταρρυθμίσεις/μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αναλήφθηκαν στην Ελλάδα την τρέχουσα δεκαετία μέχρι και το 2016. Δεν περιορίζεται στην απλή καταγραφή, αλλά με τη βοήθεια πρωτογενών πηγών (εκθέσεις, νόμοι, εγκύκλιοι, πρακτικά Βουλής, διακηρύξεις, κείμενα της ΟΛΜΕ, επίσημα κείμενα της Ελλάδας, της ΕΕ και διεθνών Οργανισμών, Εφημερίδα της ΕΕ, έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος της εποχής) επιχειρεί τη διερεύνηση νέων πτυχών του εξεταζόμενου θέματος, την εξέλιξη και ερμηνεία τους στο πλαίσιο του εθνικού και ευρωπαϊκού κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Η ευρωπαϊκή πορεία της χώρας οδηγεί στη σύγκριση και σύνδεση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις αντίστοιχες εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι τελευταίες δεκαετίες βρίσκουν την Ευρώπη να βιώνει σημαντικές κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές και προκλήσεις που προέρχονται από την παγκοσμιοποίηση και τη νέα οικονομία της γνώσης, με σημαντικές τις πιέσεις για μεταρρυθμίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης και κατάρτισης, που συχνά προέρχονται από τη σφαίρα επιρροής των Διεθνών Οργανισμών.

Τελικός σκοπός της μελέτης είναι να αναδειχθούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της περιόδου, με εστίαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και να εντοπιστούν οι αιτίες που λειτουργούν ανασταλτικά στην επίτευξη της αναβάθμισης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- (1) Ποιές μεταρρυθμίσεις επιχειρήθηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την τρέχουσα δεκαετία;
- (2) Ποιά ήταν τα χαρακτηριστικά και η πορεία τους;
- (3) Ποιά είναι η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική κατά την αντίστοιχη περίοδο;
- (4) Παρακολουθεί η εθνική εκπαιδευτική πολιτική και πράξη τον ευρωπαϊκό βηματισμό;

Πολλές φορές οι πολιτικές ηγεσίες χαρακτηρίζουν με τον όρο «μεταρρύθμιση» κάθε αλλαγή που νομοθετούν, ενώ συχνά σχετικές προσπάθειες παραμένουν στο επίπεδο του «προτεινόμενου σχεδιασμού». Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια να μην υπάρχει κατάχρηση του όρου, είναι ωστόσο αποδεκτή η χρήση του για τις μεταβολές εκείνες που περιγράφονται σήμερα στον επίσημο λόγο ως μεταρρυθμίσεις.

### **Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες**

Η αρχή της δεκαετίας σηματοδότησε τη μετάβαση από την ευημερία και την ικανοποίηση από την Ευρωπαϊκή μας πορεία, στην οικονομική-κοινωνική κρίση και στον ευρωσκεπτικισμό, που επηρέασαν επακόλουθα την εθνική εκπαιδευτική πολιτική.

Στο δύσκολο αυτό συγκείμενο της χώρας, ξεκίνησε το 2009 μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια που, στον σχεδιασμό της, κάλυψε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χαρακτήρισε πρόκληση την υλοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αναγνωρίζοντας ότι *«η Ελλάδα διέρχεται μια οικονομική και κοινωνική κρίση η οποία δεν έχει προηγούμενο στην Ευρώπη στη σύγχρονη εποχή»* (Γραφείο Τύπου, 2010· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012γ, σ. 2). Στον χώρο της Δευτεροβάθμιας, πυρήνας της ήταν το «Νέο Σχολείο». Δίνει έμφαση στις ξένες γλώσσες, στη νέα διδακτέα ύλη, στην αξιολόγηση, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών,



στις ειδικές ανάγκες και στο ψηφιακό σχολείο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α). Με ευρωπαϊκή συγχρηματοδότηση δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικές πλατφόρμες και υπηρεσίες [[digitalschool.minedu.gov.gr](http://digitalschool.minedu.gov.gr)], εγκαταστάθηκαν στα σχολεία διαδραστικοί πίνακες, ενώ συνεχίστηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, η οποία συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Τη διετία 2011-13 εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε 188 δημοτικά και γυμνάσια της χώρας νέα Προγράμματα Σπουδών, ανοιχτά, ευέλικτα, στοχοκεντρικά, με πολλαπλά μέσα διδασκαλίας και περιθώρια ελευθερίας στον εκπαιδευτικό (Δούκας, 2012; ΥΠΔΒΜΘ, 2010; Π.Δ. 47/2012). Με στόχο την Αριστεία και Καινοτομία, δημιουργήθηκε ηλεκτρονική πλατφόρμα για κατάθεση «καλών πρακτικών» από τους εκπαιδευτικούς [<http://excellence.sch.gr>] και ιδρύθηκαν τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία [N.3966/2011]. Ορίστηκε νέα διαδικασία επιλογής στελεχών και θεσμοθετήθηκε, ως προαπαιτούμενο διορισμού, το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας και η επιτυχής συμμετοχή στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ [N.3848/2010]. Υλοποιήθηκε πιλοτικά το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης» που απευθυνόταν σε δασκάλους και σε συγκεκριμένες ειδικότητες της δευτεροβάθμιας [<http://epimorfosi.edu.gr>]. Ξεκίνησε πιλοτικά από το 2010-11 η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) [<http://aee.iep.edu.gr>]. Θεσμοθετήθηκε ο διαχωρισμός του Απολυτηρίου Λυκείου από τη διαδικασία πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση [άρθρ.59, N.3966/2011]. Η διοικητική μεταρρύθμιση, όπως είχε ανακοινωθεί στο «Νέο Σχολείο» με στόχο μια πιο ευέλικτη δομή και αναβαθμισμένες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα, δεν ολοκληρώθηκε και περιορίστηκε στην κατάργηση των Γραφείων Εκπαίδευσης [N.4027/2011] και σε συγχωνεύσεις-συνενώσεις Σχολικών Μονάδων και Φορέων. Δημιουργήθηκε ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) και ιδρύθηκαν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»), ενώ αντίστοιχα καταργήθηκαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, ο Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων κ.ά. [N.3966/2011].

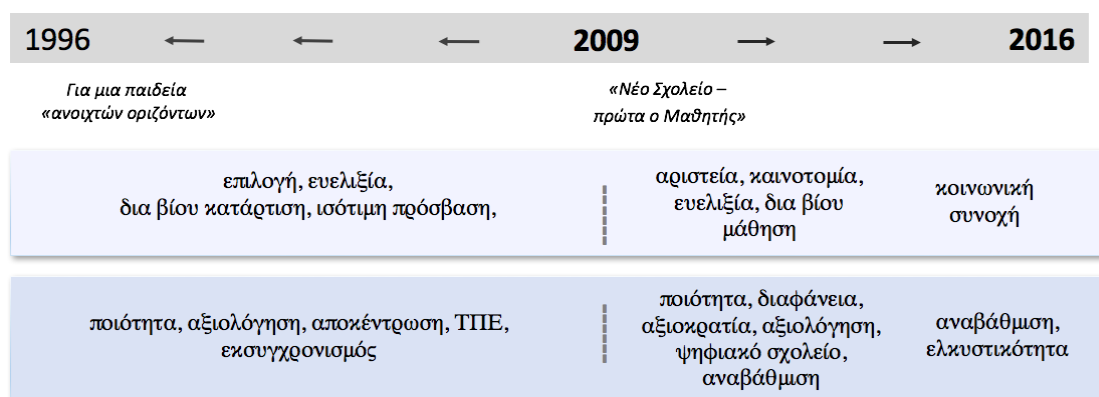
Η επιδείνωση της ελληνικής οικονομίας, η ολοένα αυξανόμενη κοινωνική δυσαρέσκεια και οι αντιδράσεις στα μέτρα λιτότητας οδήγησαν στην αλλαγή του πολιτικού τοπίου και σε ταραχώδες πολιτικό σκηνικό. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 2012 η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας άλλαξε τέσσερις φορές. Την περίοδο αυτή ενισχύθηκε, μέσω Ευρωπαϊκής χρηματοδότησης, το ψηφιακό σχολείο, με υπηρεσίες που αναπτύχθηκαν από το ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» [<http://dschool.edu.gr>] και με ψηφιακή αναβάθμιση των σχολείων (Ε.Υ.Δ., 2014). Συστάθηκε η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), με σκοπό να παρακολουθεί, μελετά, αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής –σύσταση που υπήρχε στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 2011, σ. 84)– και με αρμοδιότητες την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την εποπτεία των διαδικασιών [N.4142/2013]. Στη λυκειακή βαθμίδα, αλλαγές νομοθετήθηκαν ως προς την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Καθιερώθηκε η Τράπεζα Θεμάτων στα Γενικά Λύκεια και η «Τάξη Μαθητείας» στα Επαγγελματικά [N.4186/2013]. Αξιοσημείωτη είναι η συνέχεια στην αξιολόγηση, που είχε ξεκινήσει πιλοτικά. Από το 1982, μετά την κατάργηση του Επιθεωρητή, ουσιαστικά δεν είχε εφαρμοστεί αξιολόγηση στην εκπαίδευση, παρά τις νομοθετικές προσπάθειες των εκάστοτε κυβερνήσεων. Για πρώτη φορά γενικεύεται, με αρχή την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) από το σχολικό έτος 2013-14 και την παρακολούθηση της πορείας της μέσω του “Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ” [<http://diktyo-aee.iep.edu.gr>], ενώ με το Π.Δ. 152/2013 νομοθετήθηκε και ξεκίνησε από τα υψηλά στελέχη η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Τα μεγάλα ζητήματα που κυριάρχησαν με την έναρξη της διετίας 2015-16 ήταν η προσφυγική κρίση και οι απειλές, ενώ στο εσωτερικό της χώρας συνεχίζεται η οικονομική, κοινωνική και ανθρωπιστική κρίση. Χαρακτηριστικό στοιχείο στον χώρο της εκπαίδευσης με την έναρξη της διετίας, η οποία συμπίπτει με την άνοδο στην εξουσία κομμάτων που ως τότε αποτελούσαν τον ισχυρό αντιπολιτευτικό λόγο, είναι η ανατροπή προγενέστερων μεταρρυθμίσεων [N.4327/2015]. Στις αξιόλογες προσπάθειες συγκαταλέγεται ο Νόμος για την εκπαίδευση των προσφύγων [N.4415/2016] σε μια περίοδο που, κατά τον επικεφαλής της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, η χώρα βιώνει «το μεγαλύτερο προσφυγικό ρεύμα από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου» (Καρβούνης, 2015). Αλλαγές θεσμοθετήθηκαν στη λειτουργία του Γυμνασίου, με καθιέρωση τετραμήνων αξιολόγησης και μείωση των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας [ΠΔ. 126/2016]. Στην προσπάθεια αναβάθμισης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, νομοθετήθηκαν αλλαγές στη λειτουργία των ΕΠΑΛ, με εφαρμογή σε διευρυμένη κλίμακα του θεσμού της μαθητείας και με βελτίωση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση [άρθρ.66, N.4386/2016]. Ο Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία, που ξεκίνησε με τη συγκρότηση της αντίστοιχης Επιτροπής τον Δεκέμβριο του 2015 [Υ.Α.11803/18-12-2015] και ολοκληρώθηκε με τη δημοσίευση των πορισμάτων του τον Μάιο του 2016, εστίασε στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στην ειδική αγωγή, στην πρόσβαση στην Τ.Ε., στα οικονομικά της εκπαίδευσης και στην ψηφιακή στροφή της, στην οπτικοακουστική εκπαίδευση, στην αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και σε παιδαγωγικά ζητήματα που σχετίζονταν με την κρίση και τις ψυχολογικές διαστάσεις αυτής (Λιάκος, 2016). Σηματοδότησε την έναρξη μιας νέας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Στις 19-5-2017 δημοσιοποιήθηκε το «Τριετές Σχέδιο για την Παιδεία» της κυβέρνησης, με σχετικό χρονοδιάγραμμα και προτεινόμενες ενέργειες (ΥΠΠΕΘ, 2017).

### Τα χαρακτηριστικά και η πορεία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών

Η έρευνα διαπίστωσε κοινά σημεία στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες ως προς τον «λόγο», όπως αυτός αποτυπωνόταν στα επίσημα κείμενα του Υπουργείου, Αιτιολογικές Εκθέσεις και Νομοσχέδια (<http://www.hellenicparliament.gr>). Συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν κοινές ή παρόμοιες «λέξεις κλειδιά» σε όλες τις μεταρρυθμίσεις, όπως «καινοτομία», «δια βίου μάθηση», «ευελιξία», «αριστεία», με διαφοροποιήσεις ωστόσο κατά τη διετία 2015-16. Το ίδιο διαπιστώθηκε και στις στοχεύσεις για «ποιότητα», «αναβάθμιση», «διαφάνεια», «ψηφιακό σχολείο», όχι μόνο της τελευταίας δεκαετίας, αλλά και της εικοσαετίας.

Πίνακας 1: Στοχεύσεις μεταρρυθμιστικών προσπαθειών



Όσον αφορά, ωστόσο, στην πορεία των μεταρρυθμίσεων, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν δυσκολία υλοποίησης των μέτρων, κυρίως λόγω των αντιδράσεων που ακολουθούσαν με συνέπεια κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Οι συνεχείς αλλαγές του πολιτικού σκηνικού επηρέασαν, επιπροσθέτως, την πορεία. Συνέχεια διαφάνηκε στην προσπάθεια του 2009-11 μέχρι το 2014, αλλά όχι χωρίς αλλοιώσεις, ενώ ανατροπή όλων των προηγούμενων προσπαθειών επήλθε το 2015.

Την περίοδο 2009-11, εμφανής ήταν η προσπάθεια να γίνει όσο το δυνατό μεγαλύτερη διάχυση των στοχεύσεων και των επικείμενων αλλαγών, με Δελτία Τύπου, ομιλίες και συνεντεύξεις, διαβουλεύσεις, γνωμοδοτήσεις εμπειρογνομώνων, πιλοτικές εφαρμογές, διακομματικές επιτροπές, αξιοποίηση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας. Ωστόσο, οι αντιδράσεις που ακολούθησαν ήταν σφοδρές. Εστιάστηκαν κυρίως στο ζήτημα της αξιολόγησης, που *«μετατρέπει τη δημόσια εκπαίδευση σε ένα απέραντο πεδίο επιτήρησης και ελέγχου»* με *«διαπόμπευση σχολικών μονάδων... μέσω της δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων»*, καθώς και στο θέμα των προσλήψεων και του διορισμού εκπαιδευτικών, που *«εξαφανίζουν από το τοπίο χιλιάδες εκπαιδευτικούς»*, χαρακτηρίζοντάς το *«Οδύσεια για τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς»* (ΟΛΜΕ, 14-4-2010; ΟΛΜΕ, 27-4-2010; Κάτσικας, 2010). Αντιδράσεις σημειώθηκαν και για τον θεσμό των Πειραματικών Σχολείων και τη στόχευση στην Αριστεία [ΟΛΜΕ, 1-11-12]. Οι θετικές κρίσεις τα συνέδεαν με αναβάθμιση, αξιοκρατία και κοινωνική ισότητα, ενώ οι αρνητικές τα χαρακτήριζαν *«ελιτίστικά σχολεία αρίστων»* και τα συνέδεαν με καταστροφή του πειραματικού τους χαρακτήρα. Οι καταργήσεις σχολικών μονάδων αλλά και η αδυναμία έγκαιρης προμήθειας σχολικών βιβλίων τον Σεπτέμβριο του 2011 –χρόνος που συμπίπτει με τη δημοσίευση του Νόμου για την Ανώτατη Εκπαίδευση με σωρεία αντιδράσεων του πανεπιστημιακού κόσμου– επέφεραν σημαντικό, επικοινωνιακά, πλήγμα στην ηγεσία του Υπουργείου.

Στην μεταρρυθμιστική προσπάθεια της περιόδου 2012-14 υπάρχουν νομοσχέδια, που, ενώ είχαν ετοιμαστεί ύστερα από διαβουλεύσεις και με συναινέσεις, δεν προωθήθηκαν προς ψήφιση, μεταρρυθμίσεις που αλλοιώθηκε στην πορεία ο αρχικός χαρακτήρας τους, μεταρρυθμίσεις που δε γενικεύθηκαν και σταμάτησε η εφαρμογή τους με τη λήξη της κοινοτικής χρηματοδότησης, αλλά και μεταρρυθμίσεις της προηγούμενης περιόδου που συνεχίστηκαν από τη νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει το Νέο Λύκειο και το Τεχνολογικό Λύκειο, στη δεύτερη ο νόμος για την Ανώτατη Εκπαίδευση και ο τρόπος διορισμού των εκπαιδευτικών, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ, στην τέταρτη κατηγορία, συνέχεια υπήρξε στο ψηφιακό σχολείο και στην αξιολόγηση.

Η κατάργηση ειδικοτήτων στα ΕΠΑΛ και το καθεστώς διαθεσιμότητας εκπαιδευτικών, αλλά και η εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων στον ευαίσθητο χώρο της Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης, όξυναν τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου. Η συγκυρία ήταν από τις δυσκολότερες των τελευταίων ετών λόγω της εμβάθυνσης της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, αντανάκλωνταν στις μειώσεις μισθών, στην αύξηση του ωραρίου, στις δυσκολότερες συνθήκες εργασίας και στην εργασιακή ανασφάλεια. Ακολούθησαν κινητοποιήσεις, απεργίες, παραστάσεις στο Υπουργείο Παιδείας, ανακοινώσεις της ΟΛΜΕ, όπου δήλωνε την αντίθεσή της *«στον αντιδραστικό θεσμό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας»* και καλούσε τους Συλλόγους Διδασκόντων να μην συμμετάσχουν στη διαδικασία [ΟΛΜΕ, 8-1-2014], προκαλώντας συχνά εντάσεις ή και συγκρούσεις στο εσωτερικό των σχολείων. Το 2014 πέρασε στην ιστορία της εκπαίδευσης ως η χρονιά που ξεκίνησε μετά από 32 χρόνια η αξιολόγηση εκπαιδευτικού.

Η ανατροπή όλων των προηγούμενων προσπαθειών, που επήλθε το 2015 με τον Ν.4327, σταμάτησε τις διαδικασίες αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ολοκληρώθηκε μεν για τα υψηλά στελέχη, σταμάτησε πριν δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, αλλά δεν έφτασε ποτέ στη βάση των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση αυτούς των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Κοινό χαρακτηριστικό των δηλώσεων και των νομοθετικών πρωτοβουλιών του πρώτου, κυρίως, εξαμήνου του 2015 αποτέλεσαν οι τροποποιήσεις, καταργήσεις και το «πάγωμα» προηγούμενων νομοθετημάτων, που αντανάκλασαν το πνεύμα και είχαν αποτελέσει το περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων που επιχειρήθηκαν την προηγούμενη πενταετία. Η εκπαιδευτική κοινότητα δε ξαφνιάστηκε, κατά περίπτωση είδε και θετικά τη σειρά αλλαγών που ακολούθησαν, πολλές εκ των οποίων συμπεριλαμβάνονταν στα αιτήματα των συνδικάτων («πάγωμα» αξιολόγησης, κατάργηση Πρότυπων-Πειραματικών Σχολείων, επαναφορά καταργηθέντων ειδικοτήτων στα ΕΠΑΛ, κατάργηση Τράπεζας Θεμάτων στο λύκειο). Έμφαση δόθηκε στην κοινωνική συνοχή και στην αντιμετώπιση της ανθρωπιστικής κρίσης, σε αντιστοιχία με τις προκλήσεις της περιόδου.

### **Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική**

Ο Ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος θεσμοθετείται τη δεκαετία του '90 και μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, οπότε ξεκίνησε η μετάβαση από την εσωστρέφεια της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές που αλληλεπιδρούν με τις υπερεθνικές (Σταμέλος κ.ά., 2015). Με την είσοδο στον 21ο αιώνα, η Ευρώπη με τη Στρατηγική της Λισαβόνας και την Κοινωνία της Γνώσης επενδύει στην εκπαίδευση, την οποία συνδέει με την οικονομική ανάπτυξη. Ανεξάρτητα αν η παγκοσμιοποίηση θεωρείται ευλογία ή κατάρα, έχει μια μη μετατρέψιμη διάσταση που είναι η τεχνολογική πρόοδος, η αυξανόμενη αλληλεξάρτηση, η «συμπίεση» του τόπου και του χρόνου μέσω της ψηφιακής επανάστασης (Μπουζάκης, 2001). Επακόλουθα, *«μια παραδοσιακή και εσωστρεφής εθνική πολιτική με στεγανά, δυσκαμψίες και ασυνέχειες δεν μπορεί παρά να είναι απόλυτα αναποτελεσματική»* (Τσαούσης, 2007, σ. 40).

Η Εκπαίδευση αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Οι πολιτικές και οι ιδέες εξάγονται, καθώς σπουδαστές, προγράμματα και πολιτικές περνούν τα εθνικά σύνορα, μεταξύ άλλων μέσω των προγραμμάτων ανταλλαγών, των διακρατικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και του «δανεισμού» πολιτικής (McDonald, 2012). Η μεταφορά πολιτικής, που χρησιμοποιείται σήμερα στην ανάλυση ευρύτερων φαινομένων όπως ο εξευρωπαϊσμός, η παγκοσμιοποίηση και η πολιτική καινοτομία, αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία η γνώση σχετικά με πολιτικές, διοικητικές μεταρρυθμίσεις, θεσμούς κλπ σε έναν χρόνο/ή και τόπο χρησιμοποιείται στην ανάπτυξή τους σε άλλο χρόνο/ή και τόπο (Dolowitz & Marsh, 1996, p. 344; Benson & Jordan, 2011, p. 366). Ενισχύεται ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, Συμβούλιο της Ευρώπης, UNESCO κ.ά.). Ως θεσμοί υπερεθνικής χάραξης πολιτικής, κατέχουν πλέον ενισχυμένο ρόλο στην παραγωγή εκπαιδευτικών πολιτικών και είναι προσανατολισμένοι στις ανάγκες της οικονομίας της αγοράς, εξ ου και η άποψη για *«υποταγή της εκπαίδευσης στις επιδιώξεις της παγκόσμιας οικονομίας»* (Moutsios, 2009, p. 467; Τσιούμης, 2016). Οι Διεθνείς Οργανισμοί, μέσω της χρηματοδότησης προγραμμάτων, της παροχής τεχνικής βοήθειας, της διαμόρφωσης της κοινής γνώμης στη βάση του κύρους τους, προτείνουν, δεν επιβάλλουν, αλλά ουσιαστικά έμμεσα καθορίζουν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Τσαούσης, 2007, σ. 24; Σταμέλος κ.ά., 2015).

Η παγκόσμια οικονομική κρίση, που έπληξε την Ευρωζώνη από το 2009 με εξαιρετικά δυσμενείς κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις και επιπτώσεις μέχρι σήμερα, οδηγεί σε μια νέα πορεία την ΕΕ.

Ο σημαντικός ρόλος που αποδίδει στην Παιδεία η ΕΕ, αποτυπώνεται στην ενοποιημένη απόδοση των Συνθηκών για την ΕΕ και για τη λειτουργία της (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Το 2010 εγκρίθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο η δεκαετής αναπτυξιακή στρατηγική «Ευρώπη 2020», που εστίασε σε μακροχρόνιες διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις από την παγκοσμιοποίηση, τις δημογραφικές εξελίξεις και την κλιματική αλλαγή, με σκοπό μια πιο ανταγωνιστική Ευρώπη (Τράπεζα της Ελλάδος, 2014). Περιλάμβανε πέντε αλληλένδετους στόχους, που προτάθηκε να μετατραπούν σε εθνικούς, ανάμεσα στους οποίους και η Εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010β).

Στο δεκαετές πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020) εκφράστηκαν τέσσερις στρατηγικοί στόχοι για την εκπαίδευση (Συμβούλιο της ΕΕ, 2009):

- (1) δια βίου μάθηση και κινητικότητα,
- (2) βελτίωση της ποιότητας & αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης (αριστεία, ελκυστικότητα, STEM, γλωσσικές δεξιότητες, μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης, εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, ηγεσία, βιώσιμη χρήση των πόρων),
- (3) προαγωγή της ισοτιμίας και ενεργούς συμμετοχής στα κοινά (κοινωνική συνοχή, εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, δημοκρατικές αξίες, ανθρώπινα δικαιώματα) και
- (4) ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος (ψηφιακή ικανότητα, μεταγνωστικές ικανότητες, πνεύμα πρωτοβουλίας, επιχειρηματικό πνεύμα, πολιτιστική συνείδηση, λειτουργικό τρίγωνο εκπαίδευσης-έρευνας-καινοτομίας).

Η στρατηγική «ΕΚ 2020» του 2009 δέχθηκε αρκετές προσαρμογές και ανασχεδιασμούς, φυσικό επακόλουθο των ραγδαίων εξελίξεων, αλλαγών και προκλήσεων της περιόδου. Χαρακτηριστικά αναφέρονται:

2012: «Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης με επένδυση στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα».

2014: Εκπαίδευση, δεξιότητες, απασχολησιμότητα, καινοτομία: προτεραιότητα στις στρατηγικές των κρατών μελών που ευνοούν την ανάπτυξη.

2015: Ενδιάμεση αξιολόγηση με έμφαση στην κοινωνική ένταξη και στην εκπαίδευση ενταγμένη στην ψηφιακή εποχή. Το ξέσπασμα του βίαιου εξτρεμισμού στις αρχές του 2015 και η ανθρωπιστική κρίση από τις προσφυγικές ροές επηρέασαν και προσάρμοσαν τους στόχους της ΕΕ για την εκπαίδευση, κυρίως όσον αφορά στην πρόληψη και καταπολέμηση κάθε μορφής διάκρισης και στην προαγωγή του σεβασμού και της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

2016: «Νέο θεματολόγιο δεξιότητες για την Ευρώπη» (New Skills Agenda for Europe).

Το «ΕΚ 2020» και οι ανασχεδιασμοί του σκοπό έχουν να συμβάλλουν στον κυρίαρχο στόχο της «Ευρώπης 2020» για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη, κυρίως παρέχοντας στους πολίτες τις δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζονται η οικονομία και η κοινωνία, η μεν πρώτη για να παραμείνει ανταγωνιστική και καινοτόμος, η δε δεύτερη, για να προάγει την κοινωνική συνοχή.

### **Οι εθνικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και ο ευρωπαϊκός βηματισμός**

Συγκρίνοντας τα επίσημα κείμενα Ελλάδας και ΕΕ, διαπιστώνεται σύγκλιση του εθνικού λόγου με τον ευρωπαϊκό. Εξάιρεση αποτελεί το 2015 που, σε μια επιστροφή στην εσωστρέφεια προηγούμενων δεκαετιών, η χώρα απομακρύνθηκε από τους Ευρωπαϊκούς στόχους, προκαλώντας την ανησυχία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την *«ανατροπή προγενέστερων μεταρρυθμίσεων που αποσκοπούσαν στην αύξηση της διαφάνειας, της λογοδοσίας και της αξιολόγησης στα σχολεία και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έλαβαν υπόψη τις ευρωπαϊκές επιταγές, στηρίχθηκαν στην ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, ενώ παράλληλα αναδείχθηκαν οι υπερεθνικές επιρροές από τους Διεθνείς Οργανισμούς.

Στον χώρο της Δ.Ε., η έμφαση στην εκπαίδευση δίχως αποκλεισμούς, στην ποιότητα, αριστεία, καινοτομία, αξιολόγηση, επιμόρφωση, ψηφιακή ικανότητα, αποτελούν κοινούς στόχους. Ο Ν.3879/2010 αναφέρεται στη «δια βίου μάθηση», σημαντικό στρατηγικό στόχο της ΕΕ, που τη συνδέει με την ανάπτυξη. Στο «Νέο Σχολείο» *«υπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, κοινοί σε όλη την ΕΕ»* (ΥΠΒΜΘ, 2010). Η μαθητεία στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση επισημαίνεται στον «Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης», μια δημοσίευση του νέου οράματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς τα κράτη μέλη για να βοηθήσει η εκπαίδευση στην αναζωογόνηση της οικονομικής ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012α). Το «τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση», που ανακοινώθηκε το 2017, *«έχει λάβει υπόψη τις προτάσεις του ΟΟΣΑ, τις συζητήσεις με τους Θεσμούς και την εμπειρία άλλων ευρωπαϊκών κρατών»* (ΥΠΠΕΘ, 2017).

Η εφαρμογή και προώθηση των μεταρρυθμίσεων της περιόδου στηρίχθηκε στην ευρωπαϊκή χρηματοδότηση. Το «Νέο Σχολείο», το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης», η ΑΕΕ, το ψηφιακό σχολείο, η στελέχωση των Τμημάτων Ένταξης, η Ενισχυτική Διδασκαλία, η Εκπαίδευση Προσφύγων, αποτελούν κάποια παραδείγματα υλοποίησης με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση.

Οι υπερεθνικές επιρροές από τους Διεθνείς Οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, διαπιστώνονται σε όλη τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου. Στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια της περιόδου 2009-11 ελήφθη σοβαρά υπόψη η μελέτη του ΟΟΣΑ και των εμπειρογνομόνων της ΕΕ [Υπόμνημα Διαμαντοπούλου στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, 9-12-2016]. Η δημιουργία της ανεξάρτητης αρχής Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. το 2013, με στόχο να παρακολουθεί, μελετά και αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στις βαθμίδες της Δ.Ε., παραπέμπει στις διαπιστώσεις του ΟΟΣΑ ότι *«η ιστορία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα είναι πολυετείς διαδικασίες ... που όμως συχνά δεν προχωρούν στην υλοποίηση»* (ΟΟΣΑ, 2011, σ. 84). Το 2016, με αίτημα της κυβέρνησης, κλήθηκε ο ΟΟΣΑ να διαμορφώσει προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής για τη χώρα μας (OECD, 2017).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται η προσπάθεια της χώρας να ακολουθήσει τον Ευρωπαϊκό βηματισμό, άλλωστε η σύνδεση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις εθνικές έγινε πιο έντονη την τελευταία δεκαετία, με συστάσεις και δεσμεύσεις στα κράτη μέλη για κοινούς στόχους και ειδικά στη χώρα μας με τις μνημονιακές δεσμεύσεις. Η σύγκλιση, όμως, αυτή συχνά εξαντλείται στον λόγο.

## Συμπεράσματα

Παρά τον προβληματισμό για το αν υφίσταται κατάχρηση της λέξης και της έννοιας της μεταρρύθμισης, αναδείχθηκαν πολλές και σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες την τρέχουσα δεκαετία. Ωστόσο, διαπιστώθηκε αποσπασματικότητα, αναποτελεσματικότητα και έλλειψη συνέχειας. Δεν ολοκληρώθηκε ένας μεταρρυθμιστικός «κύκλος» που θέτει το όραμα και τους στόχους και ξεκινά από τον σχεδιασμό, προχωρά στην εφαρμογή, την παρακολούθει, την αξιολογεί, την ανατροφοδοτεί με διορθωτικές παρεμβάσεις, αποτιμά τα αποτελέσματα κ.ο.κ.. Συνέχεια και συνέπεια διαπιστώθηκε, αντίθετα, στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, χωρίς ωστόσο να λείπουν ανασχεδιασμοί και προσαρμογές, αναμενόμενο επακόλουθο της τρέχουσας δεκαετίας των κρίσεων και πρωτοφανών προκλήσεων για την ΕΕ. Διαφαίνεται η προσπάθεια της χώρας να ακολουθήσει τον ευρωπαϊκό βηματισμό, όμως αυτή συχνά εξαντλείται στον «λόγο» ή γίνεται αποσπασματικά, όπως με τα συγχρηματοδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα. Η αποσπασματικότητα και οι παλινωδίες στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αναδεικνύουν την έλλειψη ικανότητας της χώρας να υπάρξει συνέχεια και εξέλιξη με συνέπεια «λόγου» και «πράξης».

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας της έλλειψης αποτελεσματικότητας που διαπιστώθηκε στην χάραξη και εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας, από την ερευνητική μελέτη της δεκαετίας προκύπτουν ορισμένες διαπιστώσεις.

Στη χώρα μας και όσον αφορά στη χάραξη των μεταρρυθμίσεων, η αποφασιστική δύναμη είναι στο πολιτικό σύστημα, απέναντι σε έναν αδύναμο διοικητικό μηχανισμό. Κάθε υπουργός προσπαθεί να αφήσει το στίγμα του. Οι διαρκείς, όμως, αλλαγές του πολιτικού σκηνικού δεν προσφέρουν τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση της μεταρρύθμισης. Την τρέχουσα δεκαετία μετράμε ήδη οκτώ Υπουργούς, που δεν ήταν οι ίδιοι ακόμα και στην ίδια Κυβέρνηση, και τέσσερις αλλαγές στην ονομασία του Υπουργείου. Απουσιάζουν στη χώρα θεσμοθετημένοι μηχανισμοί χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, ισχυροί, με αποφασιστικές αρμοδιότητες και με χρονικό ορίζοντα και στελέχωση ανεξάρτητα από κόμματα και κυβερνητικές θητείες. Επιπροσθέτως, οι υπερεθνικές επιρροές δε βρίσκονται σε αντιστοιχία, συχνά μάλιστα συγκρούονται με τις εσωτερικές πιέσεις και προσδοκίες, το οποίο αποτελεί και μια ερμηνεία της απόστασης που διαπιστώθηκε ανάμεσα στον «λόγο» και στην «πράξη».

Όσον αφορά στην εφαρμογή και πορεία των μεταρρυθμίσεων, ανάμεσα στους παράγοντες που συνέβαλαν στην αλλοίωση ή αποδόμηση των προσπαθειών σημαντική αναδείχθηκε η επιρροή και οι αντιδράσεις των «ομάδων πίεσης». Ιδιαίτερα σημαντικός διαπιστώθηκε ο ρόλος των ΜΜΕ και του διαδικτύου, που, συχνά, με την αναπαραγωγή «ηχηρών» τίτλων συμβάλλουν στη διαμόρφωση σταδιακά μιας γενικής «αλήθειας», δύσκολο να αμφισβητηθεί από την κοινή γνώμη.

Οι ισχυρές αντιδράσεις, εκτός από την ανασταλτική στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων λειτουργία τους, όταν είναι γενικευμένες μεταφράζονται και ως έλλειψη κοινωνικής νομιμοποίησης για συνέχιση της ίδιας πορείας. Χωρίς να παραβλέπεται η φυσική αντίδραση του ατόμου στην αλλαγή, για να υπάρξει μεταρρύθμιση χρειάζεται, εκτός από τη θεσμική, και την κοινωνική νομιμοποίηση, *«ή θα είναι κοινωνικά νομιμοποιημένη και πραγματική ή δεν πρόκειται να υπάρξει»* (Γεωργάτος, 2017).

Δυσπιστία των αποδεκτών των μεταρρυθμίσεων διαφάνηκε απέναντι σε προγράμματα, ιδέες, σχέδια που προέρχονταν από την Ευρώπη. Αυτό, εν μέρει, θα μπορούσε να αποδοθεί στην

έλλειψη καλλιέργειας της ευρωπαϊκής ταυτότητας στην εκπαίδευση, αλλά και στο γεγονός ότι συχνά τα ευρωπαϊκά προγράμματα ατονούν με τη λήξη της χρηματοδότησης.

Έντονη αναδείχθηκε η έλλειψη εμπιστοσύνης, ανάμεσα σε αυτούς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική και τους αποδέκτες της και το αντίστροφο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η αξιολόγηση: αποτελούσε μακροχρόνιο αίτημα του κλάδου (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2001, σ. 85), αλλά σε κάθε προσπάθεια εισαγωγής της προβλήθηκε η καταδίκη της ως «ιδεολογικός έλεγχος» (1997), ο χαρακτηρισμός «τιμωρητική» και η εκτίμησή της ως «χειραγώγηση» (2011-15). Για την εδραίωση εμπιστοσύνης, επιδιώχθηκε η συναίνεση, που «εγγυάται την κοινωνική αποδοχή των αλλαγών», η οποία «θα διασφαλίσει τη διάρκειά τους και θα επιτρέψει την παραγωγή ορατών αποτελεσμάτων» (Κουλαϊδής, 2017). Ωστόσο, οι διάλογοι για την παιδεία συχνά εκλαμβάνονταν ως μηχανισμοί εξαγοράς συναίνεσης (Κάτσικας, 2015), αλλά και εύκολα «η επίκληση του διαλόγου νομιμοποιεί τον μονόλογο» (Πυργιωτάκης & Οικονομίδης, 2010).

Τέλος, διαπιστώθηκε έλλειψη στόχευσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην οργάνωση της Σχολικής Μονάδας, σε ανακολουθία με τις συστάσεις υπερεθνικών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ), που αναγνωρίζουν τον κρίσιμο ρόλο των διευθυντών των σχολείων στη σχολική μάθηση και ζητούν ενίσχυση της σχολικής ηγεσίας. Η έλλειψη στόχευσης στη βάση-σε μια ικανή ηγεσία που μπορεί να εμπνεύσει και στο σχολείο στο σύνολό του που μπορεί να ανατροφοδοτήσει-δείχνει να λησμονείται ότι πρόκειται για τους αποδέκτες, εκείνους ακριβώς που καλούνται να μετατρέψουν ένα μεταρρυθμιστικό σχέδιο σε πράξη.

Εάν ακολουθώντας την ίδια διαδικασία δεν μπορεί να αναμένεται διαφορετικό αποτέλεσμα, τα παραπάνω οδηγούν στη γενική διαπίστωση ότι πρέπει να επανεκτιμηθεί ο τρόπος, τα αρμόδια όργανα και οι διαδικασίες χάραξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας. Ο στόχος διαφαίνεται κοινός: αναβάθμιση και ποιοτική εκπαίδευση, σε ένα σύγχρονο σχολείο που προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της εποχής και προάγει την κοινωνία.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Γεωργάτος, Σ. (2017). Ένταξη συναφών ΤΕΙ στα ΑΕΙ και πρότυπα διδακτορικά. Συνέντευξη στην Εφημερίδα το Βήμα, 16 Απριλίου 2017.
- Γεωργάτος, Σ. (2017). Ένταξη συναφών ΤΕΙ στα ΑΕΙ και πρότυπα διδακτορικά. Συνέντευξη στην Εφημερίδα το Βήμα, 16 Απριλίου 2017.
- Γραφείο Τύπου (2010). Δελτίο Τύπου, 4-11-2010, Υπουργείο Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Δούκας, Χ. (2012). *Νέα Προγράμματα Σπουδών-Πιλοτικές Εφαρμογές. Δημιουργικά Σχολεία – Μάθηση για το μέλλον*. Δεκέμβριος 2012.
- Ε.Υ.Δ. (2014). *Προμήθεια και Εγκατάσταση Διαδραστικών Συστημάτων της Πράξης Ψηφιακές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων*. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012α). *Ο Ανασχεδιασμός της Εκπαίδευσης και η Ελλάδα. Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή –DG EAC- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ- B-1049, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012β). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*. Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο



- Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών. COM (2012) 668 final, Στρασβούργο, 20-11-2012.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012γ). *Ανάπτυξη για την Ελλάδα. Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών*. COM(2012) 83 final, Στρασβούργο, 18-4-2012.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016. Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2016.
- Καρβούνης, Π. (2015). *Η Ευρώπη στηρίζει οικονομικά και πρακτικά την Ελλάδα στη διαχείριση της προσφυγικής κρίσης*. ΕΡΤ, 3-10-2015. Ανακτήθηκε από: <http://webtv.ert.gr/katigories/enimerosi/03sep2015-europe/>
- ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2001). *Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για την εκπαίδευση*. Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ. Αθήνα: ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.
- Λιάκος, Α. (2016). *Εισαγωγή του Προέδρου. Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία. Πορίσματα*, 27 Μαΐου 2016.
- Κάτσικας, Χ. (2010). Τι αλλάζει στους διορισμούς των εκπαιδευτικών. *ΤΑ ΝΕΑ*, 6-2-2010.
- Κάτσικας, Χ. (2015). Οι «διάλογοι για την Παιδεία» ως μηχανισμοί εξαγοράς συναίνεσης. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 30-11-2015.
- Κουλαϊδής, Β. (2017). *Εμπειρίες και προτάσεις στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής*, 22-2-2017.
- Μπουζάκης, Σ. (2001). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις*. Εισήγηση στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Ναύπλιο 2001).
- ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχίες Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*.
- Πυργιωτάκης, Ι. & Οικονομίδης, Β. (2010). *Περί Παιδείας Διάλογος*. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/226>
- Τράπεζα της Ελλάδος (2014). *«Το Χρονικό της Μεγάλης Κρίσης, Η Τράπεζα της Ελλάδος 2008-2013»*, Κέντρο Πολιτισμού Έρευνας και Τεκμηρίωσης.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιούμης, Κ. (2016). *Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών στη Διαμόρφωση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Σημειώσεις στο Π.Μ.Σ. “Οργάνωση και Διοίκησης της Εκπαίδευσης”, Γ’ εξάμηνο, 26-11-2016. Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2010). *Νέο Σχολείο – Πρώτα ο Μαθητής*. Κείμενο της Υπουργού Παιδείας προς τον Πρόεδρο της Κυβέρνησης και το Υπουργικό Συμβούλιο. Κατατέθηκε στο Υπουργικό Συμβούλιο στις 4 Μαρτίου 2010.
- ΥΠΠΕΘ, (19-05-17). *Το τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση: πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεις*. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/news/28206-19-05-17-to-trietes-sxedio-gia-tin-ekpaidefsi-plaisio-katefthynseon-kai-protaseis>

#### Ξενόγλωσσες

- Benson, D. & Jordan, A. (2011). What have we learned from policy transfer research? Dolowitz and Marsh revisited. *Political studies review*, 9(3), 366-378.

- Dolowitz, D. & Marsh, D. (1996). Who learns what from whom: a review of the policy transfer literature. *Political studies*, 44(2), 343-357.
- McDonald, L. (2012). Educational transfer to developing countries: Policy and skill facilitation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1817-1826.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4): 469-481.
- OECD (2017). Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment, OECD 2017 [Co-funded by Greece and the European Union].
- Benson, D. & Jordan, A. (2011). What have we learned from policy transfer research? Dolowitz and Marsh revisited. *Political studies review*, 9(3), 366-378.
- Dolowitz, D. & Marsh, D. (1996). Who learns what from whom: a review of the policy transfer literature. *Political studies*, 44(2), 343-357.
- McDonald, L. (2012). Educational transfer to developing countries: Policy and skill facilitation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1817-1826.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4): 469-481.
- OECD (2017). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*, OECD 2017 [Co-funded by Greece and the European Union].

#### **Δικτυακοί τόποι**

- <http://www.consilium.europa.eu> Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- <http://www.et.gr/index.php/anazitisi-fek> Εθνικό Τυπογραφείο.
- <http://eur-lex.europa.eu> . *EUR-Lex* Πρόσβαση στο δίκτυο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- [www.europarl.europa.eu](http://www.europarl.europa.eu) Επίσημη Ιστοσελίδα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.
- <http://www.hellenicparliament.gr> Βουλή των Ελλήνων: Νομοσχέδια, Συνεδριάσεις Ολομέλειας.
- <http://www.minedu.gov.gr> Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- <http://olme-attik.att.sch.gr/new/> Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ).

## Η Συμβουλευτική σταδιοδρομίας φοιτητών και αποφοίτων με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

**Ελισάβετ Παυλίδου**  
**Σοφία Παναγιωτίδου**

### Περίληψη

Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας συνιστά μία από τις πιο κρίσιμες υπηρεσίες οι οποίες παρέχονται σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε φοιτητές όσο και σε προσφάτως αποφοιτήσαντες. Η λειτουργία της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας για άτομα με ειδικές ανάγκες εντάσσεται στο ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής προσέγγισης των φοιτητών με αναπηρία και έχει ως βασικούς στόχους αφενός την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και αφετέρου την αποτελεσματική μετάβασή τους στην αγορά εργασίας και την εκπλήρωση των επαγγελματικών τους προσδοκιών στο πλαίσιο που η αναπηρία τους επιτρέπει. Η μελέτη της περίπτωσης του Γραφείου Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας ως δομή παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών σε θέματα σχεδιασμού σταδιοδρομίας αποτελεί το ερευνητικό πεδίο της παρούσας εργασίας, όπου επιχειρείται η αποτύπωση των αναγκών και η διατύπωση προτάσεων συμβουλευτικής υποστήριξης φοιτητών ΑμεΑ. Για την αποτίμηση του αριθμού των επωφελουμένων φοιτητών ΑμεΑ του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και την διαπίστωση των αιτημάτων τους που αφορούν σε θέματα σταδιοδρομίας αξιοποιήθηκαν τα αρχεία των γραμματειών των τμημάτων του ιδρύματος. Ακόμη, διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο στους φοιτητές με ειδικές ανάγκες μέσω των οποίων καταγράφηκαν εκτός των άλλων οι απόψεις τους σχετικά με την επαγγελματική τους επάρκεια αλλά και η διαθεσιμότητά τους για να ενταχθούν στον χώρο εργασίας. Τα δεδομένα που προέκυψαν από σχετική έρευνα του Γραφείου Διασύνδεσης με στόχο την αποτύπωση του φοιτητικού πληθυσμού ΑμεΑ και των αναγκών τους, σε σχέση πάντα με την ανάπτυξη στοχευμένων συμβουλευτικών υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας αποτέλεσαν το υπόβαθρο για την ανάπτυξη της σχετικής κατηγορίας στην διαδικτυακή εφαρμογή του γραφείου η δομή και το περιεχόμενο της οποίας θα αναλυθεί στην παρούσα ανακοίνωση.

**Λέξεις κλειδιά:** ΑμεΑ, συμβουλευτική σταδιοδρομίας, δεξιότητες, άτομα με αναπηρία

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των φοιτητών με αναπηρίες που συμμετέχουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνεται συνεχώς. Σήμερα, περίπου το 11% των φοιτητών έχουν αναπηρία (Raué & Lewis, 2011). Παρόλο που η αυξημένη πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί θετική δύναμη, οι πάροχοι υπηρεσιών αναπηρίας συχνά αγωνίζονται να παρέχουν επαρκή υποστήριξη πέραν των απαιτούμενων ακαδημαϊκών παροχών στους φοιτητές

και αποφοίτους με αναπηρία οι οποίοι έχουν ανάγκη από μεγαλύτερη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Όπως όλοι οι φοιτητές και απόφοιτοι, έτσι και οι φοιτητές με αναπηρία αναζητούν συχνά τη συμμετοχή τους σε μια διαδικασία συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι η ανάγκη τους αυτή για συμμετοχή σε συμβουλευτικές υπηρεσίες βρίσκεται σε άμεση σχέση με την έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης και σταθερής εργασίας οι οποίες πολύ συχνά δημιουργούν προβλήματα σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο (Yamamoto, Unruh, & Bullis, 2011). Έτσι πολλά νέα άτομα εισέρχονται στον εργασιακό στίβο χωρίς πρώτα να έχουν λάβει την απαραίτητη προετοιμασία για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός δυναμικού εργασιακού περιβάλλοντος (Burgstahler, 2001). Για το λόγο αυτό η συμβουλευτική σταδιοδρομίας σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην μετέπειτα επαγγελματική πορεία του ατόμου με αναπηρία. Για την επιτυχή διεξαγωγή της ανωτέρω διαδικασίας είναι απαραίτητο ο σύμβουλος σταδιοδρομίας να κατανοεί την έννοια της αναπηρίας και του ρόλου που διαδραματίζει στην επαγγελματική πορεία ενός ατόμου με αναπηρία. Ωστόσο οι γνώσεις που έχουμε αναφορικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία των ατόμων με αναπηρία δεν υποδεικνύουν τη συσχέτιση της αναπηρίας με την εργασιακή πορεία (Szymanski & Hanley-Maxwell, 1996). Αντίθετα, η εξέλιξη της σταδιοδρομίας είναι μια διαδικασία που συνεπάγεται την αλληλεπίδραση πολυάριθμων παραγόντων πέραν της αναπηρίας, συμπεριλαμβανομένων των ικανοτήτων, της οικογένειας, της εκπαίδευσης, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, της ηθικής ταυτότητας, του πολιτισμού, του φύλου, της αυτοπεποίθησης και, τελικά, της ικανοποίησης των ατόμων (Szymanski, Hershenson, Enright, & Ettinger, 1996). Σε όλα σχεδόν τα πανεπιστήμια ιδρύματα έχουν διαμορφωθεί κέντρα/γραφεία συμβουλευτικής και σταδιοδρομίας τα οποία παρέχουν στους φοιτητές και αποφοίτους ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών που τους βοηθούν να εισέλθουν στον κόσμο της αγοράς εργασίας. Οι υπηρεσίες που παρέχονται περιλαμβάνουν πληροφορίες για προσφορές εργασίας, ενημερωτικά δελτία, παρουσιάσεις και εκδηλώσεις (π.χ. εκθέσεις, σεμινάρια) στον τομέα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

### **Αναπηρία και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας**

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που αφορά στην ανάπτυξη όλων εκείνων των πλευρών της προσωπικότητας που σχετίζονται με τις επαγγελματικές επιλογές και τη σταδιοδρομία του ατόμου, καθώς και την ίδια την επαγγελματική εξέλιξη (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000). Η επαγγελματική συμβουλευτική αποτελεί έναν όρο ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε διαδικασία κατά την οποία παρέχεται βοήθεια σε ένα άτομο για την αποκρυστάλλωση των σκέψεων και των συναισθημάτων του, την υπερπήδηση των δυσχερειών και των εμποδίων που αντιμετωπίζει και την κατανόηση πτυχών του εαυτού του (Malikiosi-Loisos & Ivey, 2012). Επίσης αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι καθίστανται ικανοί για την αναγνώριση των δυνατοτήτων τους ως προς τη λήψη απόφασης σχετικά με την επαγγελματική και την διευθέτηση θεμάτων γύρω από αυτή (Nathan & Hill, 2006). Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των επιστημόνων στρέφεται ολοένα και περισσότερο στην ιδιαίτερη μελέτη των ζητημάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων με αναπηρία, καθώς αμφισβητείται ότι οι γενικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να καλύψουν τα ιδιαίτερα ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των ειδικών πληθυσμών. Οι θεωρίες, στο σύνολο τους, μπορεί να μας παρέχουν στοιχεία για την κατανόηση της επαγγελματικής ανάπτυξης γενικά, έχουν όμως θεωρητικούς και πρακτικούς περιορισμούς

που δεν διευκολύνουν το έργο των συμβούλων ατόμων με αναπηρία. Ο γενικότερος στόχος της επαγγελματικής συμβουλευτικής για τα άτομα με αναπηρία είναι η παροχή βοήθειας, ώστε να καταστούν ικανά για εργασία και η ενίσχυση του συναισθήματος της υψηλής αυτοεπάρκειας. Ακόμη η επαγγελματική συμβουλευτική για τα άτομα με αναπηρία εδράζεται σε ένα σύνολο δραστηριοτήτων όπως η εκμάθηση δεξιοτήτων για εργασιακή προσαρμογή, η επαγγελματική ανάπτυξη, η δοκιμαστική εργασιακή εμπειρία αλλά και η παροχή συμβουλευτικής καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και της επαγγελματικής τους τοποθέτησης (Σιδηρόπουλου-Δημακάκου, Αλεξοπούλου, Αργυροπούλου, Δρόσος, & Ταμπούρη, 2008).

Σύμφωνα με τον Burkhead (1984) τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των ατόμων με αναπηρία πρέπει να έχουν τους εξής στόχους: (α) να διευκολύνουν το επίπεδο ανεξάρτητης λειτουργίας των ατόμων με αναπηρία, (β) κατά την παροχή υπηρεσιών να υπάρχει μια ολιστική προσέγγιση των αναγκών του ατόμου, (γ) να συμβάλλουν στην άρση των αρχιτεκτονικών εμποδίων καθώς και των εμποδίων στα μέσα μεταφοράς και στη νομοθεσία, (δ) να εκπαιδεύουν τους εργοδότες γύρω από τους ανάπηρους εργαζομένους και τη νομοθεσία που διέπει την εργασία τους, (ε) να διευκολύνουν την επαγγελματική εξερεύνηση των αναπήρων πελατών τους, να τους βοηθούν στη διασαφήνιση των επαγγελματικών τους στόχων, (ε) και να τους παρέχουν υπηρεσίες για την υλοποίηση αυτών των στόχων.

Προκειμένου να ενδυναμωθεί η προσπάθεια ένταξης τους στο κοινωνικό σύνολο και στην αγορά εργασίας είναι κρίσιμη η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικής καθοδήγησης, σε επίπεδο για τα άτομα με αναπηρία. Έμφαση δίνεται, επίσης, στις υπηρεσίες επανένταξης, στη δημιουργία θέσεων απασχόλησης, στην ειδική υποστήριξη για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, και σε ειδικές δράσεις ενημέρωσης του πληθυσμού και των εργοδοτών για την καταπολέμηση της διάκρισης. Σε ό,τι αφορά τα άτομα με αναπηρία δεν νοείται διαφοροποίηση σε επίπεδο αρχών και σκοπών του θεσμού της επαγγελματικής συμβουλευτικής και του προσανατολισμού. Οι επαγγελματικοί σύμβουλοι που εργάζονται με άτομα με αναπηρία πρέπει να κατανοούν σε βάθος το ζήτημα της διαφορετικότητας, καθώς οι ιδέες μας, οι στάσεις και υποθέσεις που κάνουμε για ανθρώπους που δεν προσαρμόζονται στις «νόρμες» της κουλτούρας της «πλειονότητας», μπορούν να λειτουργήσουν εναντίον των ενδιαφερόντων των ανθρώπων αυτών με αποτέλεσμα να μην έχουν ίσες ευκαιρίες στη ζωή τους (Nathan & Hill, 2006). Ακόμη η σύμβουλοι πρέπει να λάβουν υπόψη παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η αναπηρία, τη κοινωνική ένταξη, τις προσδοκίες αλλά και τις ανάγκες του ατόμου με αναπηρία. Επιπλέον οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας θα πρέπει να εντοπίσουν τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα άτομα με αναπηρία όπως οι προκαταλήψεις, οι αντιλήψεις αλλά και οι διαδικασίες οι οποίες εμποδίζουν τα άτομα να εισέλθουν στον εργασιακό στίβο. Προς αυτή τη κατεύθυνση ο σύμβουλος σταδιοδρομίας οφείλει στο πλαίσιο της επαγγελματικής καθοδήγησης του συμβουλευόμενου να του παρέχει τον απαραίτητο χρόνο, τη σταθερή υποστήριξη και τις κατάλληλες δεξιότητες, στοιχεία που είναι απαραίτητα ώστε να είναι σε θέση ώστε να διαμορφώσει μια εικόνα και καλύτερη αντίληψη των δυνατοτήτων του προκειμένου να έχει μία καλύτερη διαβίωση και να είναι σε θέση να αλληλεπιδρά τις διαστάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του με τους υπόλοιπους τομείς της ζωής του (Nathan & Hill, 2006).

Όσον αφορά, πάντως, στην ελληνική πραγματικότητα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού θεωρούν πως δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στον τομέα της παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και της ανάπτυξης σταδιοδρομίας ειδικών ομάδων. Αναλυτικότερα, δηλώνουν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να ασχοληθούν με τη συμβουλευτική μαθητών ειδικών ομάδων, ούτε διαθέτουν τις απαραίτητες

δεξιότητες ώστε «να χρησιμοποιούν μέσα ανάπτυξης σταδιοδρομίας σχεδιασμένα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ειδικών ομάδων» (Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Παυλάκος, 2007). Ο ρόλος ωστόσο των δομών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα κρίσιμος παρά τα εμπόδια τα οποία φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τόσο οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας αλλά και τα ίδια τα άτομα με αναπηρία. Για την επιτυχή ωστόσο σχεδίαση της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη η διερεύνηση και καταγραφή των αναγκών των φοιτητών και αποφοίτων σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε θέματα επαγγελματικής αποκατάστασης όσο και σε θέματα σπουδών και εκπαιδευτικής συμβουλευτικής.

### **Μεθοδολογία**

Σκοπός της παραπάνω έρευνας ήταν η καταγραφή των αναγκών των φοιτητών και πρόσφατα αποφοιτησάντων ΑΜΕΑ σε θέματα επαγγελματικής αποκατάστασης και εκπαιδευτικής συμβουλευτικής, για την καλύτερη εξυπηρέτησή τους από το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Τα δασικά στοιχεία προς διερεύνηση ήταν: (i) η ευκολία ενσωμάτωσης των αποφοίτων με αναπηρία στην αγορά εργασίας, (ii) η αντιστοιχία των σπουδών και απασχόλησης, (iii) ο βαθμός ικανοποίησης των αποφοίτων από το πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησαν στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (iv) η ικανοποίησή τους από τις υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας του ΓΔ (v) η δυνατότητα προσαρμογής της εργασίας τους στις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες και (vi) οι επαγγελματικές τους προσδοκίες μετά την απόκτηση του τίτλου σπουδών τους από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

### **Ερευνητικό εργαλείο**

Για την υλοποίηση της έρευνας διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, 8 (οχτώ) ερωτήσεις κλειστού τύπου με βαθμολόγηση τύπου κατά Likert και 5 (πέντε) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τη μέτρηση και την καταγραφή του βαθμού πεποίθησης, ικανοποίησης αλλά και για να δοθεί η ευκαιρία στους φοιτητές και αποφοίτους να εκφράσουν τη γνώμη τους και να αποτυπώσουν την εμπειρία τους. Αναλυτικότερα το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν αρχικά από ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως φύλο, ηλικία, έτος και τμήμα φοίτησης αλλά και το είδος της αναπηρίας. Εν συνεχεία οι υπόλοιπες ερωτήσεις εστίασαν στην εργασιακή αποκατάσταση, στην αντιστοιχία των σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησαν, στην ικανοποίησή τους από τις υπηρεσίες συμβουλευτικής σταδιοδρομίας του Γραφείου Διασύνδεσης στη δυνατότητα προσαρμογής της εργασίας τους στις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες και στις επαγγελματικές τους προσδοκίες μετά την απόκτηση του τίτλου σπουδών τους από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

### **Δείγμα**

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από τους φοιτητές προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και από πρόσφατα αποφοιτήσαντες φοιτητές με αναπηρία ή ατόμων προερχόμενων από ευάλωτα κοινωνικές ομάδες. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο τους και τον πίνακα 2 η κατανομή των συμμετεχόντων με βάση το έτος και το τμήμα φοίτησης.

**Πίνακας 1:** Κατανομή συμμετεχόντων με βάση το φύλο

Φύλο		Ιδιότητα	
Ανδρες	42% (N=13)	Φοιτητές	90% (N=28)
Γυναίκες	58% (N=18)	Απόφοιτοι	10% (N=3)
Σύνολο	31 άτομα	Σύνολο	31 άτομα

**Πίνακας 2:** Κατανομή συμμετεχόντων με βάση το έτος και το τμήμα φοίτησης

Τμήμα	Έτος Σπουδών		
ΔΕΣ	32% (N=10)	1ο	7% (N=2)
ΛΧ	26% (N=8)	2ο	36% (N=10)
ΕΚΠ	23% (N=7)	3ο	21% (N=6)
ΒΣΑΣ	10% (N=3)	4ο	32% (N=9)
ΟΕ	6% (N= 2)	5ο	1% (N=4)
MET	3% (N= 1)	Απόφοιτοι	(N=3)
Σύνολο	31 άτομα	Σύνολο	31 άτομα

### Διαδικασία

Για τη διενέργεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τις Γραμματείες των Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών του Πανεπιστημίου. Οι Γραμματείες μετά από έρευνα αρχείου συνέταξαν λίστες με φοιτητές και πρόσφατα αποφοίτους με αναπηρία. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν φοιτητές/πρόσφατα απόφοιτοι Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών, καθώς οι Γραμματείες των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών μας ενημέρωσαν ότι δεν είχαν άτομα τα οποία να παρακολουθούν ή και να αποφοίτησαν από τα προγράμματά τους και να ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες. Οι Γραμματείες των Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών ήρθαν σε επαφή, είτε τηλεφωνικά ή με αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος, με φοιτητές και αποφοίτους ΑΜΕΑ και ευάλωτα κοινωνικών ομάδων, ενημέρωσαν τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας και πήραν τη συγκατάθεσή τους για την παραχώρηση των προσωπικών τους στοιχείων και στοιχείων επικοινωνίας. Κατόπιν, παραχώρησαν τα παραπάνω στοιχεία των ατόμων που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν και να απαντήσουν τηλεφωνικά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ως κριτήριο για την συμπερίληψη των φοιτητών και αποφοίτων στην κατηγορία με αναπηρία και προερχόμενων από ευάλωτα κοινωνικών ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο τρόπος εισαγωγής στους στο Τμήμα τους. Συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκαν όσοι άτομα με αναπηρία είχαν εισαχθεί στο Τμήμα τους σύμφωνα με τον Νόμο 3794/2009 και όσοι φοιτητές ήταν δηλωμένοι στα αρχεία των Γραμματειών ως ΑΜΕΑ ή άτομα προερχόμενα από ευάλωτα κοινωνικές ομάδες. Όπως αναφέρθηκε από τις Γραμματείες των Τμημάτων τα προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά την πρώτη επαφή με τους συμμετέχοντες αφορούσαν στην αλλαγή των ηλεκτρονικών τους λογαριασμών με συνέπεια το ερώτημα για συγκατάθεση να μην φτάνει στον αποδέκτη-απόφοιτο

καθώς επίσης και η αλλαγή αριθμού τηλεφώνου με συνέπεια να μην είναι δυνατή η επικοινωνία με κάποιους από αυτούς.

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στην έναρξη του χειμερινού εξαμήνου του 2015-2016. Μετά την πρώτη επικοινωνία των Γραμματειών και τη λήψη συγκατάθεσης από τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκαν δύο τηλεφωνικές επικοινωνίες με τους φοιτητές/αποφοίτους. (η δεύτερη πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δυο εβδομάδων) Κατά τις τηλεφωνικές επικοινωνίες πραγματοποιήθηκε συνέντευξη και παράλληλη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για διευκόλυνση των συμμετεχόντων και άμεση ολοκλήρωση της έρευνας. Παρακάτω παρουσιάζεται ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Από τα 70 άτομα που είχαν δώσει τη συγκατάθεσή τους στις Γραμματείες των Τμημάτων για συμμετοχή στην έρευνα κατέστη δυνατή η επικοινωνία και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με 31 άτομα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι 5 από τα 70 άτομα τα οποία αρχικά είχαν δώσει τη συγκατάθεσή τους στις Γραμματείες, στην τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπονητές της έρευνας δεν θέλησαν να απαντήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

### **Αποτελέσματα-Συμπεράσματα**

Από τη διεξαγωγή της έρευνας και την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι φανερό ότι οι περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες (N=12), 43% θεωρούν είναι εύκολο μετά την αποφοίτησή τους να ενσωματωθούν στην αγορά εργασία και ότι είναι πιθανό να βρουν εργασία στο αντικείμενο σπουδών τους. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο ότι η μεγάλη πλειοψηφία πιστεύει (N=26), 84% ότι το πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα συμβάλλει σε αυτό. Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων 81% θεωρεί ότι πήρε εξειδικευμένη γνώση κατά τη διάρκεια των σπουδών του και το 76% θεωρεί ότι σε περίπτωση πρόσληψής του η εργασιακή του απόδοση θα είναι το ίδιο καλή με κάποιου άλλου εργαζόμενου που δεν έχει κάποια δυσκολία που να προκύπτει από αναπηρία. Έρευνες επικυρώνουν τις προσδοκίες των συμμετεχόντων, καθώς, σύμφωνα με αυτές, οι εργαζόμενοι με αναπηρία αποδεικνύονται συνεπείς, αξιόπιστοι και ευσυνείδητοι, σε αρκετές περιπτώσεις ακόμη και σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους χωρίς αναπηρία, ενώ η απόδοσή τους παρουσιάζεται ίση και ενίοτε ακόμη καλύτερη από την αντίστοιχη απόδοση των εργαζομένων χωρίς αναπηρία, με αποτέλεσμα την αύξηση των κερδών και της παραγωγικότητας των εταιρειών (Cimera, 2009; Graffam, Shinkfield, Smith, & Polzin, 2002; Unger, Kregel, Wehman, & Brooke, 2003).

Παρόλα αυτά, αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι το 68% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι θα χρειάζονταν κάποιες προσαρμογές στην εργασία τους και αυτές, όπως παρουσιάζονται στο γράφημα 11, αφορούν κυρίως σε πρακτική υποστήριξη όπως στη χορήγηση αδειών και στην όχι και τόσο πιεστική εργασία. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αποδεικνύουν ότι οι εργασιακές προσαρμογές δεν μεταφράζονται πάντα σε κόστος (Cimera, 2009), καθώς τα μέτρα για τη διευκόλυνση της εργασιακής ένταξης των ατόμων με αναπηρία από την πλευρά των εργοδοτών δύναται να αφορούν σε αλλαγές στο πρόγραμμα εργασίας, στην αγορά κατάλληλου εξοπλισμού, στην ανάθεση προσαρμοσμένων αρμοδιοτήτων και στην αλλαγή αντικειμένου εργασίας, καθώς και στην τροποποίηση κάποιων οργανωτικών θεμάτων, όπως η παροχή στους εργαζομένους με αναπηρία μεγαλύτερων διαλλειμάτων για τα γεύματα (Hartnett, Stuart, Thurman, Loy, & Batiste, 2011). Επίσης, σχετικά με τη διαθεσιμότητα των εργοδοτών να προχωρήσουν στις παραπάνω αλλαγές οι μισοί συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν θεωρούν ότι οι εργοδότες είναι διατεθειμένοι να προχωρήσουν σε κάτι τέτοιο. Το παραπάνω εύρημα είναι σύμφωνο με πρόσφατα ερευνητικά



δεδομένα τα οποία αναφέρουν ότι οι εργοδότες ανησυχούν για το μη προσδιοριζόμενο κόστος που επιφέρουν οι προσαρμογές στον χώρο εργασίας και οι οποίες θα διευκόλυναν τα άτομα με αναπηρία. (Perk & Kirkbride, 2001), έρχεται όμως σε αντίθεση και με ερευνητικά δεδομένα, τα οποία υποστηρίζουν, ότι οι εργοδότες στην πλειονότητά τους παρουσιάζονται πρόθυμοι να προβούν στη λήψη μέτρων για τη διευκόλυνση της εργασιακής ένταξης των ατόμων με αναπηρία (Hartnett et al., 2011).

Επιπλέον, σχετικά με τις προσδοκίες και τους στόχους τους μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι επιθυμούν την εύρεση εργασίας σε ποσοστό 33%. Η επιδίωξή τους αυτή επιβεβαιώνει τη σπουδαιότητα της ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας, η οποία σύμφωνα με έρευνες φαίνεται να αποτελεί το απαραίτητο βήμα για τη μετάβασή τους από την εξαρτημένη στη ανεξάρτητη διαβίωση (Hartnett et al., 2011; Peck & Kirkbride, 2001).

Τέλος, αναφορικά με τις υπηρεσίες συμβουλευτικής του ΓΔ οι περισσότεροι 59% (N=18) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν τις παραπάνω υπηρεσίες. Σε κάποια μελλοντική έρευνα καλό θα ήταν να ερευνηθούν οι λόγοι για την περιορισμένη γνώση τους για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες του ΓΔ καθώς ενδεχομένως τα άτομα με αναπηρία συχνά δεν έχουν εύκολη προσβασιμότητα στο διαδίκτυο και αυτό επηρεάζει αρνητικά την ενημέρωσή τους. (Κουρουπέτρογλου, 2015) Επομένως, θα ήταν ίσως χρήσιμο να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους θα ήταν καλό να γίνεται η ενημέρωσή τους για τις υπηρεσίες του ΓΔ και του Πανεπιστημίου γενικότερα, ώστε να έχουν ευκολότερη και περισσότερη πρόσβαση και επισκεψιμότητα σε αυτές.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Κουρουπέτρογλου, Γ. (2015). *Προσβασιμότητα Ατόμων με Αναπηρία στο Διαδίκτυο*. Έκδοση: 1.0. Αθήνα. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Δημητρόπουλος, Α., (2000). Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό. Στο ανθολόγιο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (Επιμελήτρια έκδοσης). *Άτομα με αναπηρία και η ένταξή τους* (125-144). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Παυλάκος, Ν. (2007). Εξειδικευμένες δεξιότητες των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80-81, 231-255.
- Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας* (Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, μετάφραση-επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Μεταίχμιο

### Ξενόγλωσσες

- Burgstahler, S. (2001). A collaborative model promotes career success for students with disabilities: How DO-IT does it. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(3-4), 209-216.
- Burkhead, E. J. (1984). *Services for the disabled person*. Στο H.D. Burck & R.C. Reardon (Eds.), *Career development interventions*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Cimera, R.E. (2009). The monetary benefits and costs of hiring supported employees: A pilot study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 30(2), 111-119.
- Graffam, J., Shinkfield, A., Smith, K., & Polzin, U. (2002). Factors that influence employer decisions in hiring and retaining an employee with a disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17(3), 175-181.

- Hartnett, H.P., Stuart, H., Thurman, H., Loy, B., & Batiste, L.C. (2011). Employers' perceptions of the benefits of workplace accommodations: Reasons to hire, retain and promote people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 34*(1), 17-23.
- Malikiosi-Loizos, M., & Ivey, A. E. (2012). Counseling in Greece. *Journal on Counseling and Development (90)*, (1) 113-118
- Perk, B., & Kirkbride, L.T., (2001) Why businesses don't employ people with disabilities, *Journal of Vocational Rehabilitation, 16* (2), 71-75
- Raue, K., & Lewis, L. (2011). *Students with disabilities at degree-granting postsecondary institutions*. (NCES-2011-018). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Unger, D., Kregel, J., Wehman, P., & Brooke, V. (Eds.). (2003). Employers' view of workplace support: Virginia Commonwealth University Charter Business Roundtable's National Study of Employers' Experiences with Workers with Disabilities. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University, Rehabilitation Research and Training Center on Workplace Supports and Job Retention.
- Yamamoto, S., Unruh, D. & Bullis, M. (2011). The viability of self-employment for individuals with disabilities in the United States: a synthesis of the empirical-research literature. *Journal of Vocational Rehabilitation, 35*(2), 117–127.

## Η ανάγκη ύπαρξης διαμεσολαβητή στην εκπαίδευση και ο ρόλος του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

**Αντώνιος Πλαγιάς**

### Περίληψη

Έντονος είναι ο προβληματισμός που δημιουργείται σήμερα από συγκεκριμένες εσφαλμένες και ελλειμματικές πρακτικές στον χώρο της εκπαίδευσης, λόγω του τρόπου σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων και του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα, που στρεβλώνουν την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Η αδυναμία υλοποίησης των βασικών στόχων του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος αποδίδεται στον τεχνοκρατικό χαρακτήρα της σύγχρονης εκπαίδευσης, που στρεβλώνει τον ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα της και αλλοιώνει το πραγματικό νόημα του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολικών μονάδων. Η δυσλειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η αδυναμία υλοποίησης των στόχων του αποτελούν τη βασική αιτία της αποτυχημένης εφαρμογής των διάφορων μεταρρυθμιστικών δράσεων και της διατήρησης του παραδοσιακού και συγκεντρωτικού τρόπου λειτουργίας του.

Εκτός, όμως, από τα θέματα αυτά έντονα είναι και τα κρούσματα σχολικής βίας, διαρροής και αποτυχίας αλλά και τα έντονα κοινωνικά προβλήματα, που υποβαθμίζουν τον ρόλο του σχολείου. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να τα επιλύσουν καθιστά αναγκαία την ενίσχυση της συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης τους από εξειδικευμένους επαγγελματίες υγείας και παιδαγωγούς. Μέσω της κατάλληλης υποστήριξης τους μπορούν να διεκπεραιωθούν οι πρακτικές επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων και υλοποιηθούν οι στόχοι των σχολικών μονάδων. Για τον λόγο αυτό στην έρευνα αυτή θα αξιολογηθεί ο ρόλος των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της συμβουλευτικής στον χώρο του σχολείου. **Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτική ηγεσία, διαμεσολάβηση, Σ.Σ.Ν

### Εισαγωγή

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται διαχρονικά στον ρόλο του σχολείου, ο οποίος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διεύρυνση των μηχανισμών υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων. Ο ρόλος αυτός γίνεται εντονότερος, καθώς το σχολείο εκλαμβάνεται ως κοινωνικό δημιούργημα, στο οποίο αποτυπώνεται ο τρόπος λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών. Έμφαση δίνεται, επίσης, στον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία βασίζεται στην προάσπιση του δικαιώματος ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στη γνώση, διασφαλίζοντας την κοινωνική δικαιοσύνη.

Σε αρκετές περιπτώσεις, όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αντιμετωπίσει ποικίλες προκλήσεις, οι οποίες καθορίζονται από την οικονομική κρίση, την αύξηση των μεταναστευτικών ροών, αλλά και ποικίλων άλλων εξελίξεων. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται απαραίτητη η ενίσχυση της δυνατότητας υλοποίησης καινοτόμων μηχανισμών για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και την ικανοποίηση των αναγκών των σύγχρονων πολιτών και των τοπικών κοινωνιών. Επιπλέον, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η προσαρμογή του τρόπου λειτουργίας του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος στις βασικές αρχές του τρόπου λειτουργίας της σύγχρονης κοινωνίας.

Η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και η διείσδυση των νέων τεχνολογιών προωθεί την αλλαγή και τον εκσυγχρονισμό των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, αναδεικνύοντας τον ρόλο των σχολικών μονάδων. Οι μεταρρυθμίσεις που σημειώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο στον τρόπο λειτουργίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων δίνουν έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών. Η σωστή λειτουργία των σχολικών μονάδων και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, στο πλαίσιο της κουλτούρας και του οράματος τους καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο δραστηριοποίησης των εκπαιδευτικών και από τη δυνατότητα διασφάλισης της κοινωνικής δικαιοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης η οποία καλείται με τις επιλογές της να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και να προασπίσει την κοινωνική δικαιοσύνη στον χώρο της εκπαίδευσης..

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν τις απαιτούμενες πρακτικές και πολιτικές, ικανοποιώντας την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, και προσαρμόζοντας το κλίμα της σχολικής μονάδας στους στόχους της.

Στον χώρο του σχολείου, επίσης, αναγκαία είναι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να καθορίζεται από την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και από την εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Με βάση, λοιπόν, όλα αυτά τα στοιχεία είναι σαφής η ανάγκη ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας.. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διασφαλιστεί η σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία αφορά την προσπάθεια του σχολείου να οργανωθεί, με βάση τις λειτουργίες και τους σκοπούς, που ήδη έχουν τεθεί. Επιπλέον, θεωρείται σημαντική η δόμηση των σύγχρονων σχολικών μονάδων με τρόπο, που θα μπορεί να διευκολυνθεί η επίτευξη των σκοπών, που καθορίζονται από την κουλτούρα και το όραμά τους. Ουσιαστικά, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, κατανοείται ότι ο βαθμός της αποτελεσματικότητας του εξαρτάται από την παρουσία και τη δραστηριοποίηση του κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική, ψυχοκοινωνική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών του, καλλιεργώντας τις απαιτούμενες δεξιότητες. Επιπλέον, υπάρχουν αντικειμενικά και υποκειμενικά κριτήρια καθορισμού της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τα οποία είναι διαφοροποιημένα. Τις περισσότερες φορές τα αντικειμενικά κριτήρια βασίζονται στη σχολική επίδοση των μαθητών και στον βαθμό καλλιέργειας των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Στην εποχή μας, όμως, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και στον βαθμό εφαρμογής των βασικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έτσι ώστε να μπορούν να ικανοποιηθούν οι εξειδικευμένες ανάγκες των μαθητών.

Όπως ήδη επισημάνθηκε, όμως, έντονα είναι τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για την αποτελεσματική λειτουργία των σύγχρονων σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό είναι σαφείς οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση αυτών των προβλημάτων, για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου και για τη βιώσιμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Για τον λόγο αυτό θεωρείται σημαντική η ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών, μέσω της κατάλληλης επιμόρφωσης και συμβουλευτικής υποστήριξης.

Η συμβουλευτική αυτή υποστήριξη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική διαχείριση των διαφόρων προβλημάτων αλλά και για τη διευκόλυνση του ρόλου των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό θεωρείται σημαντική η διερεύνηση του ρόλου των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, που αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους και εξελισσόμενους θεσμούς στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι ΣΣΝ άρχισαν να λειτουργούν το 1999 και αποτελούν έναν νέο θεσμό του Υπουργείου Παιδείας με καινοτόμο δράση. Η λειτουργία τους το 1999 έγινε σε 6 Διευθύνσεις της Αττικής, με απώτερο στόχο την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, που είχαν πληγεί από τον σεισμό του 1999. Τα στελέχη των ΣΣΝ αναλαμβάνουν υποστηρικτικό ρόλο προς τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές βραχείας διάρκειας.

Με βάση τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα και τις υπουργικές αποφάσεις για την ίδρυση, τη λειτουργία και τη στελέχωση των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων, θα γίνει μια προσπάθεια ανάλυσης στην ερευνητική αυτή μελέτη της λειτουργίας των ΣΣΝ και αξιολόγησης του αν καλύπτουν τις ανάγκες για τις οποίες ιδρύθηκαν ή πρέπει να γίνουν αλλαγές. Στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια παρουσίασης ενός ολοκληρωμένου πλαισίου λειτουργίας των ΣΣΝ, με το οποίο θα δίνεται ένας ξεκάθαρος ρόλος στο έργο τους. Θα επιχειρηθεί, λοιπόν, να δοθεί η αναγκαιότητα ύπαρξης μιας υποστηρικτικής, προς την διοίκηση του σχολείου, δομής η οποία θα έχει διαμεσολαβητικό ρόλο και θα είναι ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με το σύνολο των εμπλεκόμενων στη εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς-φορείς που σχετίζονται με εκπαιδευτικά θέματα). Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, θα διερευνηθεί και θα αξιολογηθεί ο ρόλος των Συμβουλευτικών Σταθμών.

Τέλος, η ερευνητική αυτή μελέτη θα ολοκληρωθεί με την παράθεση των απαιτούμενων συμπερασμάτων.

## **Μεθολογία**

### *Συμμετέχοντες*

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα θα είναι από σχολεία του νομού Μαγνησίας. Ειδικότερα, θα συμμετέχουν 15 διευθυντές και 25 εκπαιδευτικοί σχολείων. Επιδιώχθηκε να είναι εκπρόσωποι και των δύο φύλων, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικά και έγκυρα τα αποτελέσματα.

### *Συνέντευξη εκπαιδευτικών*

Στην έρευνα αυτή θα αξιοποιηθεί η ημιδομημένη συνέντευξη (ποιοτική μέθοδος), ενώ επιλέχθηκε η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, IPA-Interpretative Phenomenological Analysis (Smith, 2004) για την καταγραφή της εμπειρίας και του νοήματος που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο.

### *Διαδικασία*

Όλοι οι συμμετέχοντες συναίνεσαν να πάρουν εθελοντικά μέρος στην έρευνα εφόσον έχουν πλήρως ενημερωθεί για τον σκοπό και την διαδικασία ανάλυσης του υλικού. Δεν θα ζητηθούν προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων διασφαλίζοντας έτσι την ανωνυμία τους. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις τους έγιναν στον χώρο του σχολείου.

### *Ανάλυση δεδομένων*

Όπως ήδη επισημάνθηκε, οι συνεντεύξεις θα αναλυθούν σύμφωνα με τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης.

### *Κώδικας δεοντολογίας*

Συναίνεση συμμετοχής κατόπιν ενημέρωσης

Αρχικά θα ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να συναίνεσουν εάν επιθυμούν να συμμετάσχουν εθελοντικά στην έρευνα. Ένα γραπτό κείμενο θα τους πληροφορεί για τους λόγους που η συμμετοχή τους είναι πολύτιμη.

### *Απολογισμός*

Στο τέλος των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν γραπτώς για την σπουδαιότητα της συμβολής τους. Τα στοιχεία μου θα δοθούν γραπτώς σε όλους σε περίπτωση οποιασδήποτε διευκρίνησης για την έρευνα.

### *Σκοπός της έρευνας*

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως σκοπό την ανάδειξη αυτής της δομής, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να αντιληφθεί το κατά πόσο είναι ή δεν είναι χρήσιμη η ύπαρξη της. Ο ΣΣΝ μέσω του υπευθύνου του ασκεί υπηρεσίες που έχουν ως σκοπό την εξεύρεση λύσεων σε θέματα διοίκησης του σχολείου και την διατήρηση ισορροπιών μεταξύ μαθητών-γονέων-εκπαιδευτικών και για την επιτυχή επίλυση τέτοιων προβλημάτων. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να στελεχωθεί με το κατάλληλο προσωπικό, αλλά παράλληλα να συνάψει συνεργασίες με όλους τους τοπικούς φορείς οι οποίοι μπορούν να συνεισφέρουν στο συγκεκριμένο έργο. Είναι δηλαδή μια δομή η οποία ανοίγει το σχολείο σε όλη την, τοπική κυρίως, κοινωνία και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος με τους φορείς που προσφέρουν οποιασδήποτε μορφής εκπαίδευση-επιμόρφωση.

### *Στόχος της έρευνας*

Ο στόχος της έρευνας αυτής είναι να παρουσιαστεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο λειτουργίας του ΣΣΝ το οποίο θα δώσει μια ώθηση στο έργο των σταθμών, ώστε να αναδειχθεί ο απαραίτητος ρόλος που πρέπει να έχει στο σύγχρονο σχολείο. Για να επιτευχθεί ο στόχος μας θα πρέπει να απαντηθούν κάποια ερωτήματα.

### *Ερευνητικά ερωτήματα*

- Υπάρχουν ανάγκες, στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας που πρέπει να καλυφθούν με την συνεισφορά άλλου φορέα εκτός του συλλόγου διδασκόντων και του Διευθυντή;
- Υπάρχουν φορείς που προσφέρουν εκπαιδευτικό ή επιμορφωτικό έργο στην περιοχή σας;
- Με ποιες ειδικότητες θα πρέπει να στελεχωθεί ο ΣΣΝ για να είναι ποιο αποδοτικός;

- Τι έχει αλλάξει στο σύγχρονο σχολείο που κάνει απαραίτητοι την ύπαρξη εξωτερικού παράγοντα για την επίλυση καταστάσεων-συγκρούσεων εντός της σχολικής κοινότητας.

*Ανάγκες που έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα*

Ο διευθυντής, λοιπόν, του σχολείου αλλά και ο σύλλογος διδασκόντων καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν προκλήσεις για τις οποίες ούτε έχουν εκπαιδευτεί, αλλά και ούτε μπορούν να συνδράμουν χωρίς να κινδυνεύουν να χάσουν τον έλεγχο της τάξης τους. Επίσης οι γονείς έχουν και οι ίδιοι πρόβλημα στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, από τα παιδιά τους δεν μπορούν μόνοι τους να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εποχής και στην ουσία τα παιδιά δεν μπορούν να βοηθηθούν ουσιαστικά μέσα στην σχολική κοινότητα.

Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι υπάρχει η ανάγκη ύπαρξης μιας δομής η οποία θα είναι ο συνδετικός κρίκος που θα ενώνει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς-γονείς-μαθητές. Η διαμεσολάβηση περνάει μέσα από τη διδασκαλία, μέσα από τις αντιφάσεις του χώρου της τάξης, όπου ο εκπαιδευτικός διδάσκει, παίρνει το ρίσκο να ξεπεράσει τα όρια της μοναδικότητας του σαν προσωπικότητας και αντιλαμβάνεται τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω στον μαθητή και τις τιθασεύει. Επίσης σημαίνει να μπορεί να μοιραστεί τα κοινά ενδιαφέροντα με όλους τους εταίρους στο σχολείο. Όμως δεν είναι το να μεταδίδει γνώσεις πως μπλέκονται το ένα με το άλλο; κι ακόμη πως μπλέκονται και με το να θέλει κάποιος να ζήσει καλά και με νόημα; η διαμεσολάβηση έχει ανάγκη και από μια σχέση. Η σχέση ενέχει αντιφάσεις και ο διαμεσολαβητής πρέπει να τις χειρίζεται.

Σύμφωνα με μία έρευνα, η διαμεσολάβηση αναδεικνύει πολλαπλές διαδικασίες. Επισημαίνεται, επίσης, πως ο εκπαιδευτικός σαν ατομικότητα και μέσα από ένα σύνολο περιπτώσεων, ακολουθεί διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης που είναι της προσαρμογής, της ισορρόπησης αλλά ακόμη και αναζήτησης στην κατεύθυνση του να ζήσει και μάλιστα του να ζήσει καλά, στοιχείο που συνδυάζεται με την προσπάθεια αυτονόμησης (Γιαννακάκη, 1996).

Όσον αφορά άλλες έρευνες επισημαίνεται ότι ο ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα είναι ηγετικός (Γουρναρόπουλος, 2007) και με πληθώρα αρμοδιοτήτων (Ρούση, 2007) που σημαίνει ότι δεν είναι εύκολο να επιφορτιστεί και με καινούργια αντικείμενα τα οποία είναι ίσως και περισσότερο απαιτητικά. Επίσης ο καθηγητής έχει και αυτός πέρα από το διδακτικό του έργο να ασχοληθεί με παιδιά με ειδικές ανάγκες (Πατσίδου, 2010), με προβλήματα των μαθητών λόγω της ηλικίας τους (Χριστοφόρου, 2001), λόγω της καταγωγής τους (Πρελορέντζου, 2011), και του σχολικού εκφοβισμού (Βλάχου, 2011), για τα οποία δεν είναι ο ίδιος σε θέση να τα διαχειριστεί, γιατί δεν τα γνωρίζει. Είναι λοιπόν πολύ δύσκολο να επιφορτιστεί και με επιπλέον αρμοδιότητες που πάλι δεν θα γνωρίζει και δεν μπορεί να τις διαχειριστεί με δεδομένο τον όγκο των σχολικών τάξεων.

Γίνεται επομένως αναγκαία η ύπαρξη ενός ενδιάμεσου κρίκου ο οποίος θα έχει ως αποστολή να επιλύει τις διαφορές μεταξύ της σχολικής κοινότητας χωρίς να διαταράσσετε το κλίμα του σχολείου δίνοντας παράλληλα λύσεις στα όποια προβλήματα προκύπτουν (Γιαννακάκη, 1996). Ο ενδιάμεσος αυτός κρίκος θα πρέπει να προέρχεται από τον χώρο της εκπαίδευσης, να είναι δηλαδή εκπαιδευτικός, αλλά να είναι ανεξάρτητος από την ιεραρχία της σχολικής μονάδας. Αυτό δίνει το πλεονέκτημα στον διαμεσολαβητή να γνωρίζει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού, των μαθητών αλλά και τις απαιτήσεις των γονέων. Για να επιτύχει αυτό το εγχείρημα θα πρέπει να υπάρξει συγκεκριμένο πλαίσιο επιμόρφωσης των επιλεγέντων εκπαιδευτικών και ένα δομημένο πλαίσιο αρχών και ορίων μέσα στα οποία μπορεί να κινηθεί ο διαμεσολαβητής.

Τέλος, θα λέγαμε ότι αυτή η πρόταση μπορεί να αποτελέσει μια τομή (paradigm shift) στον τρόπο που σχετίζονται οι παιδαγωγοί με τους μαθητές και η διοίκηση με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στόχος σε κάθε περίπτωση είναι να βελτιωθούν οι ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο και να αλλάξει το κλίμα και σταδιακά να γίνει πιο θετικό, πυροδοτώντας θετικά συναισθήματα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

### **Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας**

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την κατανόηση του ρόλου των ΣΣΝ. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι, αφού διάβασαν το περιεχόμενο του οδηγού συνέντευξης, προχώρησαν στις απαντήσεις των ερωτήσεων, που περιείχαν οι 3 άξονες. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις, που έδωσαν οι σχολικοί διευθυντές.

Στις ερωτήσεις του συγκεκριμένου άξονα, οι εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να παρουσιάζουν τις αντιλήψεις τους για τα προβλήματα, που καλούνται να διαχειριστούν και για τη διαφοροποίησης, που παρατηρείται στον τρόπο λειτουργίας των σύγχρονων σχολικών μονάδων.

*Θεωρείτε ότι υπάρχουν προβλήματα που δύσκολα, μπορεί να λύσει ο σύλλογος Διδασκόντων και γιατί;*

Στο ερώτημα αυτό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είναι τέτοια η δύση των προβλημάτων, που δύσκολα μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο από τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, επισημαίνουν ότι ο ρόλος τους είναι, κυρίως, παιδευτικός, γεγονός που δεν διευκολύνει την παρέμβασή τους και την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των προβλημάτων. Επιπλέον, θεωρείται ότι οι ομοιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων είναι περιορισμένες και έχουν περισσότερο γραφειοκρατικό χαρακτήρα, γεγονός που αποδεικνύει την αδυναμία αποτελεσματικής παρέμβασης τους. Ενδεικτικά αναφέρεται :

«Πώς να παρέμβει ο Σύλλογος Διδασκόντων, όταν δεν του ανατίθενται τέτοιου είδους αρμοδιότητες; Το αναλυτικό πρόγραμμα, οι ώρες διδασκαλίας αλλά και όλα τα προβλήματα που μας απασχολούν σήμερα δεν μας επιτρέπουν να ασχοληθούμε με την επίλυση των προβλημάτων των μαθητών μας».

«Για μας, δυστυχώς περισσότερο ενδιαφέρον έχει η διδακτική ύλη παρά ο μαθητής και για αυτό ευθύνεται ο γραφειοκρατικός τρόπος λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος»

*Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα, που καλείστε να διαχειριστείτε;*

Τα προβλήματα, που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, ποικίλουν και απορρέουν από τις δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, από την αύξηση της μετανάστευσης και από την οικονομική κρίση. Σημαντικότερα προβλήματα θεωρούνται ο σχολικός εκφοβισμός, η σχολική διαρροή και αποτυχία, η αύξηση των συγκρουσιακών καταστάσεων, η οικονομική ανέχεια αρκετών μαθητών, αλλά και το εργασιακό άγχος αρκετών εκπαιδευτικών. Πρόκειται για προβλήματα, λοιπόν, που δύσκολα μπορεί να τα διαχειριστεί ο Σύλλογος των Διδασκόντων και για τον λόγο αυτό θεωρείται αναγκαία η συνεργασία εκπαιδευτικών, γονιών, εξειδικευμένων παιδαγωγών και επαγγελματιών υγείας.



*Υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση των διαφόρων προβλημάτων*

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ανεπαρκή τη λειτουργία των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, δύο από αυτούς επισημαίνουν ότι η διεξαγωγή τους είναι εκτός σχολικού ωραρίου και η παρακολούθησή τους απαιτεί χρόνο και ταυτόχρονα χρήματα, γεγονός που δεν συνάδει με τη μείωση των οικονομικών απολαβών τους. Επίσης, αποδίδουν στην οικονομική κρίση την αδυναμία υλοποίησης εκσυγχρονισμένων και αναβαθμισμένων προγραμμάτων, ενώ, ταυτόχρονα, επισημαίνεται η ανάγκη άσκησης πίεσης από τους σχολικούς διευθυντές για την υλοποίηση περισσότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθιστώντας, όμως, αναγκαία και την παροχή κινήτρων στους συνάδελφους τους για την παρακολούθησή τους.

*Είναι ικανοποιητική η συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών;*

Για όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή θεωρείται σημαντική η συνεργασία γονιών και εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη επιτυχή διαχείριση των διαφόρων προβλημάτων των σύγχρονων σχολικών μονάδων, αλλά και για τη βιώσιμη ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Παρόλα αυτά, όμως, οι περισσότεροι επισημαίνουν την ελλειμματική επικοινωνία, η οποία περιορίζεται τις περισσότερες φορές της τηλεφωνικής επικοινωνίας. Παρόλο που σχολικοί διευθυντές και οι Σύλλογοι Διδασκόντων επιδιώκουν την ενίσχυση της τακτικής επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς, ο περιορισμένος χρόνος των γονιών λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων αλλά και η αμφισβήτηση του κύρους του σχολείου και του ρόλου των εκπαιδευτικών αποτελεί τροχοπέδη για την τακτική, ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία τους.

### **Συμπεράσματα**

Ο αποτελεσματικός τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία απαιτεί την ικανοποίηση των στόχων που θέτουν και την ενίσχυση της αποδοτικότητας τους, με απώτερο στόχο την ενίσχυση του ρόλου τους. Επιπλέον, θεωρείται σημαντική η προώθηση μίας ικανής ηγεσίας, που θα μπορεί να επιλύσει και να διαχειριστεί τα διάφορα ζητήματα αλλά και να συνεργαστεί με τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής. Επίσης, θεωρείται σημαντική η δημιουργία θετικού κλίματος, που θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για συνεργασία και από κοινού λήψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων, αλλά και η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας με γονείς και τοπικές αρχές, έτσι ώστε από κοινού να προωθηθούν οι απαιτούμενες λύσεις.

Για τον λόγο αυτό δίνεται έμφαση στη συνεργασία με την τοπική κοινωνία, αποδεικνύοντας ότι το σύγχρονο σχολείο είναι ανοικτό προς την κοινωνία, αλλά και στην ενίσχυση της οικονομικής ανεξαρτησίας, με την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία θα αποφασίζει και την κατανομή των πόρων στις σχολικές μονάδες. Παρόλα αυτά, όμως, εξακολουθούν να υπάρχουν έντονα προβλήματα, που αποδίδονται στις ελλειμματικές εκπαιδευτικές πολιτικές και στην οικονομική κρίση, με αποτέλεσμα τις περισσότερες φορές ο Σύλλογος Διδασκόντων να αδυνατεί να τις διαχειριστεί μόνος του.

Άλλωστε, κρούσματα σχολική διαρροής και αποτυχίας και σχολικού εκφοβισμού αλλά και τα έντονα κοινωνικά φαινόμενα αποδεικνύουν την αναγκαιότητα ενίσχυσης της συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης των γονιών και των εκπαιδευτικών. Όπως επισημαίνεται, από αρκετούς μελετητές, «η συμβουλευτική σχέση-παρέμβαση είναι μια συστηματικά οργανωμένη

προσπάθεια, κατά την οποία είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται η κατάλληλη κατά περίπτωση επιστημονική μεθοδολογία, η μεθοδολογία της συμβουλευτικής παρέμβασης, την οποία προϋποτίθεται ότι ο λειτουργός γνωρίζει και είναι σε θέση να χρησιμοποιεί» (Κοινοτική Πρωτοβουλία Equal, 2007).

Για τον λόγο αυτό στην ερευνητική αυτή εργασία δόθηκε έμφαση στον ρόλο των ΣΣΝ, που καλούνται να διευκολύνουν τη συνεργασία γονιών, εκπαιδευτικών και μαθητών και να επιτύχουν την αποτελεσματική διαχείριση των διαφόρων προβλημάτων. Ουσιαστικά, η συμβολή τους εντοπίζεται στην παροχή της κατάλληλης υποστήριξης μέσω της διεύρυνσης των πρακτικών διαχείρισης των διαφόρων ψυχολογικών, κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται αναγκαία η διεύρυνση των ΣΣΝ και η στελέχωση του με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, ενώ, επίσης, αναγκαία είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενημέρωσή τους για τον τρόπο αξιοποίησης της υποστήριξης των ΣΣΝ. Τέλος, η ερευνητική αυτή μελέτη δίνει τα απαιτούμενα ερεθίσματα για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονιών αλλά και των ίδιων των μαθητών.

### **Συζήτηση**

Μέσα από τη μελέτη και την αξιολόγηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα διαφάνηκε με την τακτική και αποτελεσματική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να προωθηθεί η επιτυχής διαχείριση των διαφόρων θεμάτων, που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της κάθε σχολικής μονάδας αλλά και τον τρόπο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επιτυχή διαχείριση των διαφόρων προβλημάτων.

Ταυτόχρονα, η ενίσχυση του ρόλου των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής και η διεύρυνση των αρμοδιοτήτων τους μπορεί να διασφαλίσει τον εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να δημιουργήσει σχολικές μονάδες, ανοικτές προς την κοινωνία. Για την ενίσχυση του ρόλου τους, όμως, πρέπει να περιοριστεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να αντιμετωπιστούν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Είναι σαφές, κατά συνέπεια, ότι, μέσω της αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δίνεται η δυνατότητα συμμετοχικής διοίκησης των σύγχρονων σχολικών μονάδων, γεγονός που διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων και την επιτυχή διαχείριση των σχολικών μονάδων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της μείωσης των δαπανών για την εκπαίδευση, με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα υλοποίησης καινοτόμων μηχανισμών για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και την ικανοποίηση των αναγκών των σύγχρονων πολιτών και των τοπικών κοινωνιών.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσσες**

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος

Δαμανάκης, Μ., (2002). *Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα

- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: δυο προβλήματα, μια λύση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 22-23, 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (τόμος Α') (γ' εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζαφειροπούλου Μ. (Επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο, Πρόληψη και Αντιμετώπιση στο Σχολείο*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Λεμονή, Ι. & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων». *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(3), σσ. 165–182
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσόπουλος, Α. (2005). *Σχολική Ψυχολογία: Μια Νέα Επιστήμη*. Συγγραφέας: Αθήνα.
- Ματσόπουλος, Α. (Προσωπική επικοινωνία, Μάρτιος, Μάιος 2008) Σεμινάρια Εκπαίδευσης Διευθυντών Σχολείων, Διευθυντών Γραφείων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα & Χανιά Κρήτης: Οργάνωση Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσόπουλος, Α. (Προσωπική επικοινωνία, Οκτώβριος 2006, 2007) Σεμινάρια Διαχείρισης της Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Οργάνωση Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαυραγάνης, Δ. (2006) Παιδική και εφηβική παραβατικότητα: Παθογενή αίτια αποδόμησης της θεσμικής κοινωνικοποίησης και επιπτώσεις εξωγενών παραγόντων, *Προβληματισμοί*, 36, Ελληνική Εταιρεία Στρατηγικών Μελετών.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90
- Παπαδάκη, Α.Μ. (2013) Τηλεσυμβουλευτική : πρόκληση για ένα νέο θεραπευτικό μοντέλο ή άλλη μια μορφή αποστειρωμένης τεχνολογικής καινοτομίας : διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο
- Τριλίβα, Σ. & Chimenti, G. (1996) Implementation of a Social Skills training in a Greek Elementary School. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(1), 52-65.
- Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007)» Αξιολόγηση των Ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Ερευνητικό πρόγραμμα.

### Ξενόγλωσσες

- Arnon, S. & Reichel, N., (2007), Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities of teachers. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 13 (5) 411 – 464
- Baginsky, W. (2003). *Counselling in Schools: A Survey of the Views of School Staff and Pupils in Northern Ireland*. London: NSPCC
- Cooper, P. & Upton, G. (1990) An ecosystemic approach to emotional and Behavioural difficulties in schools, *Educational Psychology*, 10 (4).
- Costalat Founeau AM. (1997). *Identite sociale et dynamique representationnelle*. Rennes, Presses Universitaires, 1997, 87
- Christenson, S. & Buerkle, K. (1999). Families as educational partners for children's school success: Suggestions for School Psychologists. In C. Reynolds, & T. Gutkin (Eds.) *The Handbook of School Psychology* (3ed Ed.) (707-744). New York: John Wiley & Sons

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Freey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria. Va: Association for Supervision and Curriculum Development
- Freitas, A. L. & Downey, G. (1998) Resilience: A dynamic perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 263-285
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3: 213-229
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001) Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21 (2), 167 – 175
- Rogers, Carl (1969) *Freedom to learn: A view of what education might Become* (1st Ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Sapouna, M. (2008) Bullying in Greek primary and secondary schools, *School Psychology International*, 29 (2), 199-213.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon
- Sklare G.B. (2000). Solution – focused brief counseling strategies in J. Carlson, & L. Sperry (Eds), *Brief therapy with individuals and couples*. Phoenix: Zeig, Tucker & Theisen, INC. Publishers.

## Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της οικουμενικότητας

### Γεράσιμος Ρεντίφης

#### Περίληψη

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η πολυγλωσσία που χαρακτηρίζουν σήμερα όλο και περισσότερο τα εθνικά κράτη, μεταξύ των οποίων και τη Χώρα μας επηρεάζουν άμεσα και το σχολικό θεσμό. Στη παρούσα ανακοίνωση θα αναδείξουμε τον διαπολιτισμικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην εποχή της οικουμενικότητας, ο οποίος βρίσκει την έκφρασή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία δεν περιλαμβάνουν μόνο τις λεγόμενες γλωσσικές και πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες, αλλά όλες τις ομάδες μιας κοινωνίας. Για τον λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας δια των επιμορφώσεων να έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα, να είναι δεκτικοί στη διαφορετικότητα, να είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις και να διαθέτουν την κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνογνωσία, προκειμένου να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την πολυπολιτισμική κατάσταση της σχολικής τάξης. Έχοντας ως αφετηρία το γεγονός ότι η διγλωσσία, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητικού πληθυσμού είναι απαραίτητη η επιλογή της κατάλληλης μεθόδολογίας, προκειμένου να επιτευχθεί η υπέρβαση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, η οποία εφαρμόζεται επί σειρά ετών στις σχολικές μονάδες.

**Λέξεις κλειδιά:** ο άλλος, ο ξένος, και μορφές ευπαθούς ετερότητας

#### Εισαγωγή

Είναι αναντίρρητο το γεγονός ότι οι διεθνείς εξελίξεις, όπως είναι η διεθνοποίηση της οικονομίας, η δημιουργία διεθνών δικτύων επικοινωνίας και η αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων εξαιτίας των νέων τεχνολογιών έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα και ζητούμενα στη δομή των σύγχρονων κοινωνιών (Δαμανάκης, 2002). Το νέο αυτό πλαίσιο θέτει με τη σειρά του νέες απαιτήσεις και στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η συχνή παρατηρούμενη μικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί νέες ανάγκες, αλλά και προκλήσεις για τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κεσίδου, 2004). Σύμφωνα με τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαίο ευθύς εξ αρχής να τονιστεί ότι κανένας εκπαιδευτικός στόχος δε δύναται να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες και διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, καθώς ήταν απροετοίμαστες να δεχτούν στους κόλπους του σχολείου τα παιδιά των αλλοδαπών εφάρμοζαν εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από στοιχεία πολιτισμικής και γλωσσικής αφομοίωσης (Γεωργογιάννης, 1999). Όμως, η μονοπολιτισμική εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες κάθε άλλο παρά ως λειτουργικός παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί για την εκπαίδευση των μαθητών, καθώς περιορίζει τους πνευματικούς τους ορίζοντες, δεν επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, δεν ευνοεί την απαλλαγή από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, αλλά καλλιεργεί μια τάση πολιτισμικής αλαζονείας και παρέχει έδαφος για την ανάπτυξη του ρατσισμού (Todd, 1991). Η λύση του παραπάνω προβλήματος αναζητήθηκε σε μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου, τα οποία είναι πλουραλιστικά προσανατολισμένα και χαρακτηρίζονται για την ανεκτικότητα και τον σεβασμό στην ετερότητα επιδιώκοντας την κοινωνική ισότητα (Κοιλιάρη, 2005). Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση εστιάζουμε την προσοχή μας στην αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στον νέο ρόλο, τον οποίο είναι χρήσιμο να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολυπολιτισμική κατάσταση της σχολικής τάξης.

### **Η διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι πολύσημος. Άλλοτε δηλώνει τις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής, η οποία αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και άλλοτε αναφέρεται σε συγκεκριμένα προγράμματα, τα οποία υλοποιούν αυτή την παιδαγωγική ή παραπέμπει σε επιστημονικές αναλύσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι εισηγητές του όρου στην Ελλάδα τη δεκαετία του '80, με την πρόθεση «δια» στόχευαν να δηλώσουν όχι μόνο το γεγονός της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, αλλά κυρίως μια προγραμματισμένη θέση, «την παιδαγωγική αρχή σύμφωνα με την οποία όταν η αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα τα οποία χαρακτηρίζονται από ετερότητα τότε είναι επιθυμητή η αμοιβαία αντίληψη των μετεχόντων, η τοποθέτηση του υποκειμένου στον ρόλο του «άλλου» και η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία» (Γκότοβος, 2002).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι ένα εφεύρημα των τελευταίων χρόνων, ούτε σε διεθνές ούτε σε εθνικό επίπεδο, αλλά έρχεται να επιβεβαιώσει την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών εδώ και πολλές δεκαετίες. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται στη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη και αναδύεται μέσα από την πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Εντασσόμενη σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι συνιστά απάντηση στα προβλήματα, τα οποία δημιουργούνται σε ένα μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο (Μάρκος, 1998). Επί πλέον η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη και ως εκ τούτου απευθύνεται σε όλους τους μαθητές.

Έτσι η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση διέπεται από τρία βασικά αξιώματα, τα οποία τα έχει δανειστεί κυρίως από τις επιστήμες της Ανθρωπολογίας της Εθνολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Τα αξιώματα αυτά είναι τα ακόλουθα:

- (α) «Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών»: Η υιοθέτηση αυτής της αρχής οδηγεί συχνά σε σοβαρές δυσκολίες, αφού ο πολιτιστικός ανταγωνισμός, οι συγκρούσεις και η ιεράρχηση

των πολιτισμών είναι ιδιαίτερος έντονα γνωρίσματα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των μητροπολιτικών χωρών.

(β) «Η αποδοχή της ετερότητας του άλλου»: Σύμφωνα με την «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικοπολιτιστικά και γλωσσικά στοιχεία των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των μεταναστών, δεν είναι ελλειμματικά αλλά διαφορετικά από αυτά των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των «ντόπιων» (για την περίπτωση των μεταναστών). Αυτή είναι η αρχή της αποδοχής της ετερότητας του «άλλου», σύμφωνα με την οποία όλα τα «διαφορετικά» στοιχεία μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν στα πλαίσια ενός πλουραλιστικού σχολικού και κοινωνικού συστήματος, χωρίς να εξομοιωθούν μεταξύ τους και χωρίς να αναγκαστούν τα παιδιά αυτά να απαρνηθούν τον πολιτισμό τους. Η υπόθεση της διαφοράς υιοθετείται από τη διαπολιτισμική αγωγή, επιδιώκοντας την ισότιμη αντιμετώπιση, τον σεβασμό και την αποδοχή της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία των χωρών υποδοχής (Δαμανάκης, 1989).

(γ) «Η αρχή των ίσων ευκαιριών»: Σύμφωνα με την αρχή των ίσων ευκαιριών, το σχολείο οφείλει να αποδέχεται το παιδί-μετανάστη, όπως είναι με τη δική του γλώσσα και το δικό του πολιτιστικό υπόβαθρο και να του προσφέρει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του, στηριζόμενο στις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η πολιτική της αφομοίωσης, η οποία δυσχεραίνει σημαντικά τη διαδικασία απόκτησης μιας κοινωνικό-πολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας (Δαμανάκης, 1989).

Ο Hohmann (1989) ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας στην Ευρώπη συνοψίζει και οριοθετεί τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής στην ακόλουθη τριάδα:

- (1) Συνάντηση των πολιτισμών.
- (2) Παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση.
- (3) Δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Τα γενικά χαρακτηριστικά τα οποία προσδιορίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή είναι τα εξής:

- Αποτελεί την κατάλληλη απάντηση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Στοχεύει στην αγωγή για την ειρήνη.
- Βλέπει κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα και έτσι νοείται ως μάθηση.
- Απαιτεί κοινωνικό-παιδαγωγική δράση τόσο ενδοσχολικά όσο και εξωσχολικά.
- Απαιτεί νέο πρόγραμμα σπουδών και την αναθεώρηση ορισμένων παιδαγωγικών θεωριών (Ζωγράφου, 2003).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να τονίσουμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδύεται μέσα από την σύγχρονη πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της διαφορετικότητας ενώ παράλληλα βρίσκει την έκφρασή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία δεν περιλαμβάνουν μόνο τις λεγόμενες γλωσσικές και πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες, αλλά όλες τις ομάδες μιας κοινωνίας. Στην ευρύτερη έννοιά της, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί απάντηση στα προβλήματα, τα οποία δημιουργούνται σε μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά προσανατολισμένα σχολεία από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό –από το επίσημο– γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

### **Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η πολυγλωσσία που χαρακτηρίζουν σήμερα όλο και περισσότερο τα εθνικά κράτη, μεταξύ των οποίων και τη Χώρα μας επηρεάζοντας άμεσα και το σχολικό θεσμό. Στις σχολικές μονάδες συναντάται, συνήθως, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέα δεδομένα και συγχρόνως νέες ανάγκες, αλλά και προκλήσεις για τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ανέφικτο να εφαρμοστούν στις σχολικές μονάδες χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναμφίβολα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό, τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, μέσω των επιμορφώσεων, να έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να μπορούν να αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα, να είναι ανοιχτοί στη διαφορετικότητα, να είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις και επίσης να έχουν την κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνογνωσία. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται σήμερα αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου (Αγγελίδης, 2001).

Είναι γεγονός ότι το σχολείο εκτός από τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, οφείλει να τους δημιουργεί συναισθηματική ασφάλεια και να τους εφοδιάζει με κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ομαλή και δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Από τις παραπάνω λειτουργίες του σχολείου πηγάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός είναι ο κατ' εξοχήν εκφραστής και συντελεστής υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος υιοθετεί τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία είναι απαραίτητο να κατέχει τον ρόλο του παιδαγωγού, ο οποίος έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με τους μαθητές, προκειμένου να τους βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων τους, στην απόκτηση κριτικής σκέψης απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση δεν πρέπει να κατέχει τη θέση του «αρχηγού» στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά οφείλει να μετατραπεί σε οργανωτή της διδασκαλίας, καθοδηγητή και σύμβουλο της μάθησης όλων των μαθητών του (Mushi, 2004). Έτσι για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικά έτοιμος, θα πρέπει καταρχήν να διαθέτει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα και την αξία της ταυτότητας των άλλων, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, ώστε να καθίσταται δυνατό να παρέμβει στο επίπεδο της σχολικής τάξης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Επι πλέον είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πολιτιστικά όντα, τα οποία ανήκουν στον αυτόχθονα πληθυσμό και επομένως η διδασκαλία τους σε άτομα τα οποία δεν έχουν την ίδια κουλτούρα με αυτούς, ενέχει εκ των πραγμάτων δυσκολίες (Γσολερίδου, 2003). Σε αυτήν την περίπτωση, λοιπόν, υπάρχει η πιθανότητα ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται με άρνηση απέναντι στο διαφορετικό, να υποβαθμίζει την προσωπικότητα των ξένων μαθητών και να τους περιθωριοποιεί λόγω του ότι ο ίδιος διακατέχεται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο εξ αρχής η δόμηση της προσωπικής θεωρίας του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη διαφορετικότητα και εν συνεχεία η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ώστε να αποδεχτεί μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η κατανόηση των πολιτισμικών, φυλετικών, θρησκευτικών και εθνικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών, η γνώση των δικών τους πολιτισμικών αξιών, των κωδικών επικοινωνίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου, τους οδηγεί



στο να μην αντιμετωπίζουν τη σχολική τάξη ως ομοιογενή, στατική και μονολιθική. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός με διαπολιτισμική επιμόρφωση, κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, ώστε μπορεί να διαγιγνώσκει, να επιλέγει και να εφαρμόζει την πιο κατάλληλη μεθοδολογική διαδικασία για την τάξη του (Joyce & Weil, 1986).

Από τα παραπάνω καθίσταται πρόδηλη η ανάγκη για ένα σχολείο, το οποίο θα στελεχώνεται από δημιουργικούς εκπαιδευτικούς με διαπολιτισμική κατάρτιση και γνώση (Fennes & Hargood, 1997). Για αυτό η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης τόσο στην αρχική εκπαίδευση, όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κρίνεται απολύτως απαραίτητη (Κεσίδου, 2004).

### **Προτάσεις για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Οι σχολικές μονάδες οι οποίες προτίθενται να προετοιμάσουν τους μαθητές για το κοινωνικό γίνεσθαι του 21ου αιώνα θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα συνιστά μια υπαρκτή κατάσταση και για τον λόγο αυτό οφείλουν να έχουν ως εκπαιδευτικό στόχο την καλλιέργεια πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων, την ικανότητα δηλαδή της γλωσσικής επικοινωνίας και πολιτισμικής διάδρασης ανάμεσα σε ομιλητές, οι οποίοι χειρίζονται διαφορετικές γλώσσες και φέρουν διαφορετικές κουλτούρες. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι υποχρεούνται να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν μια πολυπολιτισμική αντίληψη για την κοινωνία, ώστε να μπορούν να αποτελούν πολίτες όλου του κόσμου και όχι μόνο του δικού τους κράτους. Βεβαίως η δυνατότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι προφανώς μεγαλύτερη, όταν οι μαθητές βρίσκονται μέσα σε μια τάξη όπου η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου. Εύλογα συνάγεται ότι για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί σε ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνουν κοινωνικά απροσάρμοστοι και μονοδιάστατοι πολίτες (Cummins, 1999).

Ωστόσο η παρακολούθηση μαθημάτων τόσο των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, όσο και των μειονοτήτων στα ίδια σχολεία δεν δύναται να οδηγήσει στην πραγματοποίηση των στόχων και των αρχών, οι οποίες διατυπώνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εάν δεν πραγματοποιηθούν αλλαγές στα προγράμματα διδασκαλίας και στα σχολικά εγχειρίδια (Κεσίδου, 2008). Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί στα προγράμματα διδασκαλίας και η οπτική γωνία των «άλλων» και να πραγματοποιηθεί γενικά μια «διαπολιτισμική διεύρυνση», αποβάλλοντας τον εθνοκεντρισμό και το στίγμα των «ξένων» κουλτούρων ως μειονοτικών υποκουλτούρων (Hernandez, 2001).

Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση σημαίνει τον εμπλουτισμό τους με στοιχεία από τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης των μεταναστών, τη θεματοποίηση της σχέσης τους με την ιστορία, τον πολιτισμό και το πολιτικό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας (Δαμανάκης, 1989), την απαλλαγή τους από προκαταλήψεις, στερεότυπα και την ανάδειξη μέσω αυτών τόσο των διαφορών όσο και των ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στους λαούς (Κεσίδου, 2004). Αναφορικά, λοιπόν, με τα σχολικά εγχειρίδια κρίνεται αναγκαία η εξάλειψη των αρνητικών χαρακτηριστικών και εικόνων για τις αλλοεθνείς πολιτισμικές ομάδες και δεύτερον καθίσταται απαραίτητη η παρουσίαση του πολιτιστικού παρελθόντος κάθε λαού με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται σεβαστή η πολιτική του ταυτότητα και να αποκαλύπτονται τα στοιχεία εκείνα που ενώνουν τους λαούς (Ξωχέλλης, 2007). Όσον αφορά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αυτή οφείλει να περιλαμβάνει διαδικασίες και προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τόσο τις κοινωνικές όσο και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των πολιτισμών προέλευσης.

## Συμπεράσματα

Έχοντας ως αφετηρία το γεγονός ότι η διγλωσσία, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητικού πληθυσμού είναι απαραίτητη η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας προκειμένου να επιτευχθεί η υπέρβαση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, η οποία εφαρμόζεται επί σειρά ετών στις σχολικές μονάδες. Στην προσπάθεια αυτή θα συντελούσε καταλυτικά η εφαρμογή διαπολιτισμικών, παιδοκεντρικών και συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας από το μέρος των εκπαιδευτικών προκειμένου να παρασχεθούν ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Όμως, για να καταφέρει το σχολείο να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ίσες δυνατότητες ανέλιξης θα πρέπει πρωτίστως να αποτελεί έναν τόπο πολλαπλότητας. Με άλλα λόγια ένα τέτοιο σχολείο οφείλει να αποτελεί έναν τόπο, όπου οι μαθητές θα μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν θετικά τη διαφορετικότητα, να είναι ικανό να προσαρμόσει τα περιεχόμενα και τις στρατηγικές διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες όλων των μαθητών και να καλλιεργεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο πλαίσιο μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Καθίσταται, λοιπόν, φάνερο ότι η ελληνική κοινωνία καλείται να αναπτύξει αντανακλαστικά ανεκτικότητα προς την ετερότητα και αυτό είναι κάτι το οποίο μακροπρόθεσμα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την προώθηση της πολυγλωσσίας και την αποφυγή μονοπολιτισμικών και μονογλωσσικών μοντέλων διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Άλλωστε η ανεκτικότητα στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα σηματοδοτώντας μια διαφοροποίηση των κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών στηρίζεται πρωτίστως στη γνώση. Καθώς η γνώση περισσότερο γλωσσών διευρύνει τις αντιλήψεις για τον κόσμο, αλλάζει τον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και περιορίζει την εκδήλωση φαινομένων ρατσισμού.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αγγελίδης, Π. (2001). «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο. Το δικαίωμα στη διαφορετικότητα». *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 99, 37-50.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαγκουνίδης, Π. (2003). Η συμβολή της επικοινωνιακής διάστασης των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών με πολιτισμικές διαφορές: Συγκριτικές εμπειρίες. Στο: Ε. Τρέσσου/Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 64-70.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, τόμ.16, 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (2002), *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Α. (2004). Διαθεματικές προσεγγίσεις και «κουλτούρα» της διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών. *Μακεδόν*, τόμ. 12, 93-103.
- Ζουγανέλη, Κ./ Μαυρομάτης Α. (2005). Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο της κοινωνίας της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας: Προσδιορισμός του ρόλου του μέσα σε χώρους διαρκούς αναζήτησης. Στο: Δ. Χατζηδήμου-Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.) (2005). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της*

- πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 595-600.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο: Β. Χατζηθεοδωρίδης/ Ν. Γεωργιάδης/ Π. Δεμίρογλου (επιμ.) (2004), *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Βαλκανικού Συνεδρίου. Δράμα: ΕΤΕΑΔ, 75-83.
- Κεσίδου, Α. (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή». Στο: Ζ. Παπαναούμ/Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Γυμνάσιο»*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Κουιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ
- Μπαμπάλης, Θ. (2006). Σχολικό κλίμα και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο: Δ. Χατζηδήμου/Κ. Μπίκος/ Π. Στραβάκου/Κ. Χατζηδήμου (επιμ.) (2006). *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, τόμ. II, Πρακτικά 5<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου της Π.Ε.Ε. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 89-93.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης Π. (2007). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.) (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 95-101.
- Παλαιολόγου, Ν./ Ευαγγέλου Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Τσολερίδου Α. (2003). Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστευτικών πληθυσμών στη χώρα μας. Στο: Ε. Τρέσσου/ Σ. Μητακίδου (επιμ.) (2003), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 245-252.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση-εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (μτφρ.) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

#### Ξενόγλωσσες

- Fennes, H.- Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Cassell.
- Hernandez, H. (2001). *Multicultural education. A teacher's guide to linking context process and content*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Joyce, B./ Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. London: Prentice-Hall.
- LeRoux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators, *Intercultural Education*, 13, 37-47.
- Mushi, S. (2004). Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. *Intercultural Education*, 15, 179-194.
- Todd, R. (1991), *Education in a multicultural society*. London: Cassell.

## Ο Πυθαγόρας ως πρότυπο ηθικού ηγέτη και διδασκάλου

### Αθηνά Σαλάππα-Ηλιοπούλου

#### Περίληψη

Οι οπαδοί του Πυθαγόρα, υπό την καθοδήγηση και το παράδειγμα του δασκάλου τους, βίωναν τον «πυθαγόρειο βίο», ο οποίος, μέσα από τη διδασκαλία και τις θρησκευτικές λατρευτικές πρακτικές, στόχο είχε την εσωτερική βελτίωση του ανθρώπου και την ένωσή του με το θείο. Τα στοιχεία του πυθαγόρειου βίου χαρακτηρίζονται από την αναγκαιότητα για εσωτερική ζωή, ηθική τελειότητα, τάση προς τον μυστικισμό και τον ασκητισμό, σε συνδυασμό με την πειθαρχία, την υπακοή, τη διδαχή και τη σιωπή, καθώς «καθ' ἄρμονίας συνεστάναι τά ὅλα». Ο κόσμος ολόκληρος είναι ένα αρμονικό σύστημα όπου το τέλος του είναι η ένωση με τον θεό. Στη διδασκαλία του Πυθαγόρα, η μουσική και τα μαθηματικά καθίστανται ορθολογικά εργαλεία άσκησης, με σκοπό την υπέρβαση των σωματικών περιορισμών και την κάθαρση της ψυχής, προκειμένου αυτή να κατορθώσει να απελευθερωθεί από τον κύκλο της μετενσωμάτωσης. Η θεωρία των αριθμών είναι το πλέον ουσιώδες τμήμα της διδασκαλίας του Πυθαγορισμού. Τα αντικείμενα είναι αριθμοί ή ομοιάζουν, δηλαδή συνδέονται με κάποιον τρόπο με αριθμούς, οι οποίοι συμβολίζουν αρετές, αξίες, την ίδια την ηθική πραγματικότητα της ζωής. Τελικά, ο Πυθαγόρειος που ζει σύμφωνα με τις ηθικές αρχές του ευσυνείδητου, γεμάτου αγάπης για τους μαθητές δασκάλου, κατορθώνει να επιτύχει αυτό στο οποίο η ηθική του πυθαγορισμού αποβλέπει: τη θεραπεία της ψυχής από τους πόνους της ανθρώπινης βιωτής, πόνους για τους οποίους, κατά την ερμηνεία του φιλοσόφου από τη Σάμο, ο άνθρωπος είναι ο ίδιος υπαίτιος.

**Λέξεις κλειδιά:** Πυθαγόρειος βίος, ηθική ηγεσία, κάθαρση ψυχής, ένωση, θεός, τελείωση

Αυτό που θα διερευνήσουμε και θα καταδείξουμε σε αυτή την εργασία είναι τα στοιχεία της προσωπικότητας του φιλοσόφου από τη Σάμο, όπως αυτά αποκαλύπτονται μέσα από τη διδασκαλία του, αλλά κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο έζησε, που τον ανυψώνουν ως πρότυπο ηθικού ηγέτη και διδασκάλου. Οι ηγετικές ικανότητες εκπορεύονται από τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου που τις διαθέτει. Η προσέγγισή τους δεν είναι μόνο φιλοσοφική, αλλά αναγκαιοκρατικά αναφέρεται σε μια πλειάδα επίκτητων προσόντων, τα οποία είναι επίσης σημαντικά. Ο ηγέτης κατέχει ένα σαφώς προσδιορισμένο υψηλό, ηθικό και πνευματικό αξιακό σύστημα, το οποίο διατηρεί σταθερό ακόμη και στις πιο δύσκολες περιστάσεις. Γνωρίζει τον τρόπο ώστε να το ενισχύει διαρκώς και να καθιστά ορατό και συνάμα εφικτό το ηθικό όραμά του, εμπνέοντας, καθοδηγώντας και εμπνυχώντας παράλληλα τους οπαδούς του, διδάσκοντας και διάγοντας ο ίδιος βίο με συνέπεια, πίστη και σταθερότητα, προωθώντας και προσδιορίζοντας την ηθική εκπαίδευση ως το μοναδικό δρόμο για την κατάκτηση της αρετής. Όλα αυτά τα στοιχεία τα διαθέτει ο Πυθαγόρας ως διδάσκαλος και ηθικός ηγέτης. Πολύ πριν διδάξει και καθοδηγήσει τους άλλους, είχε περάσει από όλα τα στάδια προετοιμασίας και άσκησης τα οποία απαιτούσε από τους μαθητές του. Υπήρξε καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ζωντανό

παράδειγμα προς μίμηση, κίνητρο καθολικό και ακατανίκητο, πηγή έμπνευσης και καινοτομίας, θύλακας φιλίας, φιλανθρωπίας και αγάπης, διαρκώς εντρυφώντας στην άσκηση, διάγοντας τον βίο που ο ίδιος δίδασκε ως το μόνο σωτήριο. Έτσι, ο Πυθαγόρας αποτελεί «το αρχέτυπο του φιλοσόφου, με την έννοια του σοφού που διδάσκει το νόημα της ζωής και του θανάτου» (Kirk, Raven, & Schofield, 1983, p. 213). Παράλληλα, χάραξε καινοτόμους δρόμους στην επιστήμη, όπως τη θεωρία του αριθμού.

Σημαντική παράμετρος της ηγετικής του μορφής υπήρξε η ίδια του η προέλευση. Ο μύθος μας διδάσκει πως ο Πυθαγόρας ήταν θεϊκής καταγωγής, γιος του Απόλλωνα (Πέτρου, 2001, υποσ. 7, σ. 454). Και αυτό επειδή η ψυχή του εστάλη στους ανθρώπους «από τής Απόλλωνος ήγεμονίας, είτε συνοπαδόν ούσαν είτε και άλλως οικειότερον έτι πρός τόν θεόν τούτον συνεταγμένην» (Ιάμβλιχος, 8, 1-4). Σε έργα του Πλάτωνα (Φαίδρος, 248c και Τίμαιος, 41d-42d, 90a-c, 91d-92c) διευκρινίζεται πως η ψυχή του δεν ξέπεσε απλώς αλλά στάλθηκε από τον ίδιο τον θεό στη γη. Αυτή η ερμηνεία της θεϊκής προέλευσης του σοφού ανδρός ενισχύει την πεποίθηση πως ο Πυθαγόρας αποτέλεσε δώρο θεϊκό προς το ανθρώπινο είδος με σκοπό τη βελτίωση της ζωής (Ο' Meara, 1990, pp. 37-38). Το ανέμεναν ως ένα «παιδί που θα διαφέρει σε ομορφιά και σε σοφία από τους μέχρι τότε ανθρώπους, ένα παιδί που θα ωφελήσει πολύ το ανθρώπινο γένος σε όλο τον κατοπινό βίο του» (Ιάμβλιχος, 5, 11-13: «παῖδα τῶν πώποτε κάλλει ... ἐσόμενον»). Ο Ιάμβλιχος, στο *Περί του πυθαγόρειου βίου* (6,31), αποκαλεί τον Πυθαγόρα «δαίμονα και θεϊκό άνδρα», επειδή οι θεοί μέσα από κατάλληλες τελετουργίες τον εξάγνισαν, τον ανύψωσαν στο επίπεδο της καθαρής νόησης και τον μετέτρεψαν σε κατώτερη θεότητα, δηλαδή σε δαίμονα με υπερφυσικές δυνάμεις (Πέτρου, 2001, σ. 44). Αυτή η θεϊκή παρέμβαση αλλά και η κατάσταση στην οποία ανυψώνεται το πρόσωπο μέσα από ιερά σύμβολα και συνθήματα καλείται θεουργία.

Η προσωπικότητα του Σάμιου φιλοσόφου σμιλεύεται από την εξαιρετική παιδεία που έλαβε ήδη από την βρεφική του ηλικία, την οποία στη συνέχεια κατέστησε έναν από τους βασικούς πυλώνες του πυθαγορισμού. Υψηλή παιδεία, «παιδεία που διαπλάθει την νεολαία στην αρετή και προετοιμάζει τους πιο άξιους στην άσκηση μιας εξουσίας σύμφωνης με την δικαιοσύνη» (Vernant, 1960, p. 165). Από νέος, λόγω της σεμνότητας και της σωφροσύνης του, απολάμβανε τον σεβασμό όλων ακόμα και των πολύ μεγαλύτερων του. Ο λόγος του αλλά και η θεόμορφη όψη του γίνονταν αντικείμενα προσοχής, σεβασμού και θαυμασμού, επιδίωκαν τη συντροφιά του και ο ίδιος, με όλες του τις δυνάμεις, προσπαθούσε να αποδεικνύεται ολοένα και πιο άξιος αυτών των προτερημάτων, διατηρώντας ευλαβικές θρησκευτικές συνήθειες, μαθήματα και εξαίρετη διατροφή. Ψυχή και σώμα βρίσκονταν σε αρμονία και ισορροπία. Διάγει βίο ενάρετο με ευσέβεια, αυτοπειθαρχία, αρετή, ασκητική ζωή, ηρεμία, αμίμητη γαλήνη, χωρίς ποτέ να κυριεύεται από πάθη, όπως οργή, άκρατη ευθυμία, ζήλια, ισχυρογνωμοσύνη, απεισκευσία, ή οποιαδήποτε άλλη ανισορροπία, παρέχοντας έτσι με το παράδειγμά του τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να ζει ο άνθρωπος προκειμένου να γίνει άριστος, ώστε να πραγματωθεί η θέαση του θείου, η επικοινωνία και η ένωση της θεϊκής προέλευσης ανθρώπινης ψυχής με τον θεό (Ιάμβλιχος, 10-11).

Στη γενέτειρά του, τη Σάμο, ο Πυθαγόρας προόδευσε πολύ στη φιλοσοφία, και έγινε γνωστός σε όλη την Ελλάδα. Άριστοι και σοφοί από όλα τα μέρη έρχονταν και μαθήτευαν κοντά του (Ιάμβλιχος, 28-29), τιμήθηκε με αξιώματα και διακρίσεις από τους συμπολίτες του, απέφυγε όμως να ασχοληθεί περαιτέρω με την πολιτική. Έχοντας την ικανότητα της διάκρισης και της αποφασιστικότητας στη λήψη δύσκολων αποφάσεων, βασικές ιδιότητες του ικανού και χαρισματικού ηγέτη, εξαιτίας της αδιαφορίας των συμπατριωτών του για μάθηση, παραιτήθηκε από την προσπάθεια να τους διαπαιδαγωγήσει περαιτέρω. Έτσι κατέφυγε στον Κρότωνα της Ιταλίας, όπου έζησε και δίδαξε αρκετά χρόνια, προσδίδοντας στην πόλη μια ξεχωριστή αίγλη

πνευματικής ζωής με ήθος και κοινωνική οργάνωση. Στον Κρότωνα (Riedweg, 2005, pp. 42-97), ο Πυθαγόρας συγκέντρωσε τους νέους, τους μεγαλύτερους αλλά και τις γυναίκες και στις ξεχωριστές συνομιλίες που είχε μαζί τους φανέρωσε και διέδωσε ολόκληρο το σύστημα αξιών και πρακτικών κανόνων που οι πολίτες όφειλαν να έχουν. Προέβαινε σε ηθικοπαιδαγωγικές παραινήσεις, παρείχε ωφέλιμες συμβουλές σχετικές με τη ζωή των νέων, μιλούσε προτρεπτικά για την αρετή της σωφροσύνης και παρότρυνε τους μεν νέους να σέβονται και να υπακούουν στους μεγαλύτερους και δη στους γονείς τους και να τους ευεργετούν περισσότερο από όλους (Ιάμβλιχος, 37-45) –τους δε μεγαλύτερους να είναι ευλαβείς, συνεπείς και δίκαιοι και να συμπεριφέρονται με γνήσια αγάπη προς τα παιδιά τους. Στις γυναίκες ενίσχυσε την αξία και τη σημασία του ρόλου τους ως στυλοβατών της οικογένειας και δη στην ανατροφή των παιδιών. Τόνισε την αξία και την υπεροχή της παιδείας, διότι είναι το μόνο αγαθό που ενέχει τη δυνατότητα «για αυτόν που την παραδίδει, ποτέ ο ίδιος να μην την χάνει» (Ιάμβλιχος, 43, 10-44, 2: «...τήν δέ δυνατόν είναι... ἤττον αὐτόν ἔχει»), εν αντιθέσει με όλα τα υπόλοιπα αγαθά. Η παιδεία είναι θέμα ατομικής προαίρεσης –εξ΄ αιτίας της ξεχωρίζουν και υπερέχουν οι Πυθαγόρειοι από τους υπόλοιπους ανθρώπους και καθίστανται ικανοί να διοικήσουν και να αναλάβουν πολιτική δράση. Ισχυρίζεται πως «σχεδόν μόνο στην παιδεία διαφέρουν οι άνθρωποι από τα θηρία, οι Έλληνες από τους βαρβάρους, οι ελεύθεροι από τους δούλους, οι φιλόσοφοι από τους κοινούς ανθρώπους» (Ιάμβλιχος, 44, 5-90: «ἀλλ΄ ἐκ παιδείας ... ἔχοντας «ὑπεροχήν»). Έχοντας πλέον κερδίσει τον σεβασμό των κατοίκων της πόλης του Κρότωνα, και βρίσκοντας γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια της διδασκαλίας του, ίδρυσε εκεί τη Σχολή των Πυθαγορείων, το λεγόμενο «ομακοεῖον», δηλαδή τον χώρο όπου γίνονταν οι κοινές ακροάσεις της διδασκαλίας του.

Οι οπαδοί του Πυθαγόρα, υπό την καθοδήγηση και το παράδειγμα του δασκάλου τους, βίωναν τον «πυθαγόρειο βίο», ο οποίος, μέσα από τη διδασκαλία και τις θρησκευτικές λατρευτικές πρακτικές, στόχο είχε την εσωτερική βελτίωση του ανθρώπου και την ένωσή του με το θείο, κατά το ιδεώδες της τελειότητας (Anton, 1992, 9-19). Ο Πυθαγόρας ευθύνεται για τη χρήση του όρου *φιλόσοφος*, που δηλώνει την αγάπη για τη σοφία-φιλόσοφος είναι ο άνθρωπος που αγαπά να μαθαίνει την αλήθεια και να αγγίζει την ουσία των πραγμάτων, ανυψώνοντας έτσι τον εαυτό του στην προσπάθεια να κατακτήσει την αρετή. Αυτός είναι ο πυρήνας του πυθαγόρειου βίου: η αέναη εσωτερική βελτίωση του ανθρώπινου όντος μέσα από τη διδασκαλία του ηγέτη τους. Τα στοιχεία που απαρτίζουν τον πυθαγόρειο βίο χαρακτηρίζονται από την αναγκαιότητα για εσωτερική ζωή, ηθική τελειότητα, τάση προς τον μυστικισμό και τον ασκητισμό, σε συνδυασμό με την πειθαρχία, την υπακοή, τη διδαχή και τη σιωπή, καθώς «καθ΄ ἁρμονίας συνεστάναι τά ὅλα». Ο κόσμος ολόκληρος είναι ένα αρμονικό σύστημα όπου το τέλος του είναι η ένωση με τον θεό και αυτό αποτελεί τη στοχοθεσία του πυθαγόρειου βίου εν τέλει. Ο άνθρωπος αναλαμβάνει την υποχρέωση να συμβιώνει σε ισορροπία και συμφωνία με τους συμπολίτες του, να απολαμβάνει «τά κοινά τά τῶν φίλων» (Πλάτων, Τίμαιος, 13a, Φαίδρος 279c), να λατρεύει τους θεούς, να σέβεται τους νεκρούς και τους μεγαλύτερους, τη νομοθεσία, την παιδεία, την εχεμύθεια, την εγκράτεια σώματος και νου (Ιάμβλιχος, 32). Στον Πυθαγόρα αποδίδονται τα εξής λόγια: «Πρέπει να αποφεύγεται με κάθε τρόπο και να κόβεται δια πυρός και σιδήρου και παντοιοτρόπως από το σώμα η ασθένεια, από την ψυχή η αμάθεια, από την κοιλιά η πολυτέλεια, από την πόλη η πολιτική εξέγερση, από την οικογένεια η διχόνοια, και από όλα η έλλειψη μέτρου» (Ιάμβλιχος, 34, 9-13: «φυγαδευτέον πάση μηχανῇ... ὁμοῦ δέ πάντων ἄμετρίαν»).

Δεν είναι θεόσταλτοι οι πόνοι και τα βάσανα των ανθρώπινων ψυχών, ούτε σώζεται η ψυχή με την επέμβαση της θεϊκής χάρις μόνο. Ο άνθρωπος είναι ελεύθερος και αυτεξούσιος και επιλέγει

ο ίδιος τα βάσανά του, όπως επιλέγει και το δρόμο της σωτηρίας του: «Γνώση δ' ανθρώπους αὐθαίρετα πήματα ἔχοντας» (Πέτρου, 2001, σ. 19). Και για να σώσει την αθάνατη ψυχή του πρέπει να κατακτήσει την αρετή. Γι' αυτόν το λόγο πρέπει να δύναται να ελέγχει και να είναι κύριος του λογικού του. Συμβούλευε λοιπόν ο Πυθαγόρας: «Βουλεύου δέ πρό ἔργου, ὅπως μή μῶρα πέληται –συλλογίσου πριν κάνεις κάτι, για να αποφύγεις αλόγιστα πράγματα που φέρνουν πόνο» (Πέτρου, 2001, σ. 18).

Η ισόβια άσκηση ψυχής και σώματος, την οποία απαιτεί από τον ίδιο πρωτίτως αλλά και από τους μαθητές του, –«ακουσματικούς» και «μαθηματικούς»– καθαρίζει την ψυχή από τα πάθη και τα περιττά βάρη της, την εξυψώνει και την απελευθερώνει, έτσι ώστε αυτή ελαφριά και ευκίνητη τώρα να μπορέσει να πορευτεί ελεύθερη προς τον θεό και να ενωθεί μαζί του σε αιώνια αθανασία, αφού πλέον γνωρίζει την οδό για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Για να ανυψωθεί όμως ελεύθερη πρέπει να είναι ελαφριά, να έχει απαλλαγεί από τα βασανιστικά δεσμά που την κρατούσαν πρότερα αλυσοδεμένη από τις αισθήσεις στις γήινες συνήθειες και στα πάθη.

Όπως καθίσταται πρόδηλο, στον πυθαγορισμό η θρησκεία συνυπάρχει με τη φιλοσοφία, το μυστικισμό και την πιστή και απαρέγκλιτη εφαρμογή πρακτικών κανόνων της καθημερινής ζωής. Ο πυθαγορισμός σύντομα εξελίσσεται σε πολιτικό κίνημα (Rowett, 2014, chapter 5), στο οποίο κυριαρχούν η πειθαρχία, η υπακοή, η διδαχή και η σιωπή, ανάμικτα με την αγάπη, τη φιλία και τη συντροφικότητα με τις οποίες δένονται τα μέλη μεταξύ τους, αλλά και με τον Διδάσκαλό τους. Ο Πυθαγόρας συλλαμβάνει και είναι σε θέση να ακούει την ουράνια αρμονία. Διδάσκει ότι για να μπορέσεις να ακούσεις πρέπει πρώτα απ' όλα να σιωπήσεις, γι' αυτό και η πρώτη δοκιμασία στην οποία υποβάλλονται μακροχρόνια οι μελλοντικοί μαθητές του είναι η σιωπή και η εχεμύθεια, τις οποίες και επιβάλλει. Όλοι οι υποψήφιοι προς μαθητεία κοντά του, κάτω από το άγρυπνο μάτι και νου του φωτισμένου ηγέτη εξασκούνταν σε ένα είδος φιλοσοφικού ασκητισμού, στον οποίο εκπαιδευόνταν να αγνοούν ως περιττή οποιαδήποτε επιθυμία τους, σωματική ή ψυχική που ήταν περιττή ή που καθίστατο πηγή δυσαρμονίας και εμπόδιο στην κλιμακωτή πορεία τους προς την αρετή και την τελείωση. Ο Πυθαγόρας υιοθετεί από την ορφική παράδοση αρκετά στοιχεία, όπως τον δυισμό ψυχής και σώματος και την αθανασία της ψυχής (Πέτρου, 2001, σ. 22). Για να γίνει κάποιος μαθητής του, επιλεγόταν φυσιογνωμικά και εξετάζοταν από τον ίδιο τον δάσκαλο σε σχέση με τη συμπεριφορά του, τις επιθυμίες του, τον χαρακτήρα του, τις συναναστροφές του. Κατόπιν τον καταδίκασε σε τριετή περιφρόνηση, αγνοώντας τον, έτσι ώστε να «ελέγξει τη σταθερότητα και την αυθεντικότητα της αγάπης που είχε για μάθηση, και για να δει εάν είχε προετοιμαστεί σύμφωνα με τη γνώμη του ικανοποιητικά, ώστε να περιφρονεί τις τιμές» (Ιάμβλιχος, 72, 2-4). Σε όσους περνούσαν αυτήν την δοκιμασία τους επέβαλλε πενταετή σιωπή, ασκώντας τους στην εγκράτεια της γλώσσας, ώστε να καταστούν ικανοί να ακούν, άρα να μαθαίνουν ευχερέστερα, να διανοούνται και να κρίνουν. Επίσης δήμεινε την περιουσία τους και την παρέδιδε προς φύλαξη στους «οικονομικούς». Τους επέτρεπε μόνο να ακούν τη διδασκαλία του, γυμνοί, χωρίς να μπορούν να τον δουν ή να του μιλήσουν. Αυτοί ήταν οι «ακουσματικοί» ή «εξωτερικοί», καθόσον δεν απολάμβαναν την κοινοβιακή ζωή με τον Πυθαγόρα (Lippman, 1999, 14-16). Με μεγάλη οξυδέρκεια ο φιλόσοφος από τη Σάμο τους αποκλείει μακροχρόνια από τη συναναστροφή του, σμιλεύοντας και δοκιμάζοντας την υπομονή και την αντοχή τους, την αγάπη, την πίστη και την προσήλωσή τους στο πρόσωπό του και στον στόχο τους. Επιπλέον, τους εκπαιδευε να κατανοήσουν πως οι δοκιμασίες δε συνιστούν ένα παροδικό στάδιο, αλλά πως ολόκληρη η ζωή τους επρόκειτο να εμπεριέχει αδιάκοπες δοκιμασίες και διαρκή ανήφορο εγκράτειας μέχρι την κατάκτηση του στόχου τους. Όσοι από αυτούς αποδείκνυαν πως ήσαν ικανοί να περάσουν στο επόμενο στάδιο μαθητείας, αμείβονταν για αυτό

και γίνονταν «μαθηματικοί» ή «εσωτερικοί» –επίσημα μέλη της Σχολής πλέον– συμβίωναν μαζί με τον αγαπημένο τους διδάσκαλο σε κοινόβιο, τον σέβονταν με λατρεία και αποκτούσαν τη δυνατότητα να συνομιλούν μαζί του λύνοντας τη σιωπή τους, εφόσον είχαν πλέον δαμάσει τη γλώσσα και ακονίσει την ακοή. Όσοι αποτύγγαναν σε τούτη την πολύχρονη δοκιμασία, εκδιώκονταν από τα μαθήματα και ελάμβαναν πίσω διπλή την περιουσία τους. Οι δε υπόλοιποι Πυθαγόρειοι τούς θεωρούσαν ως κάποιους που «έχουν πεθάνει με την προσδοκία να καταστούν καλοί και αγαθοί μέσω παιδείας» (Ιάμβλιχος, 73, 6-7). Όσοι γίνονταν δεκτοί στο επόμενο στάδιο μύησης και μαθητείας, οι μαθηματικοί, κρίνονταν τότε ικανοί να διδαχτούν το ουσιώδες γνωσιοθεωρητικό μέρος των μαθημάτων, δηλ. Αριθμητική, Γεωμετρία και Μουσική και στη συνέχεια Φυσικές Επιστήμες, Αστρονομία, Μετεωρολογία, Ανατομία, Φυσιολογία και Ιατρική.

Η εχεμύθεια για τη διδασκαλία αλλά και των όσων λέγονταν και συνέβαιναν στον κύκλο των μαθητών της Σχολής, επιβάλλεται ως υποχρεωτική και απαραίτητη, διότι «λένε πως θα ήταν όσιο να θυμάσαι και τα θεία και τα ανθρώπινα παραγγέλματά του (του Πυθαγόρα), και να μην κοινοποιείς τα αγαθά της σοφίας σε αυτούς που ούτε στο όνειρό τους δεν έχουν καθαρίσει τις ψυχές τους» (Ιάμβλιχος, 75, 8-11). Η απαίτηση για εχεμύθεια και η επιβολή της στον κύκλο των Πυθαγορείων δεν αποτελεί μικροπρεπή ιδιοτροπία του Πυθαγόρα, το αντίθετο. Δεν ταιριάζει στον Πυθαγόρειο να φιλοσοφεί δημόσια εκθέτοντας τις αρχές και τη διδασκαλία του ηγέτη του, καθώς έτσι καταπατά τη βασική απαίτηση και ανάγκη για εγκράτεια και αυτοσυγκράτηση σε όλα τα επίπεδα και έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις αρχές με τις οποίες έχει εμποτιστεί. Ο Πυθαγόρας θεωρεί πως δεν είναι θεμιτό να διασκορπίζει κανείς όλα τα δώρα που, με κόπους, αγώνες και προσπάθεια, απέκτησε σε οποιονδήποτε που δεν έχει αποδεδειγμένα την κατάλληλη προπαρασκευή, θέληση και αντοχή και παιδεία.

Ταυτόχρονα, ο Πυθαγόρας λαμβάνει ιδιαίτερη μέριμνα τόσο για το σώμα όσο και για την ψυχή –τα δύο μαζί συγκροτούνται σε ένα αρμονικό σύνολο. Η σημασία της διατροφής είναι ιδιαίτερα μεγάλη και συνδέεται με την άριστη παιδεία. Ο Ιάμβλιχος παρατηρεί: «κάνοντας αρχή από την τροφή, [ο Πυθαγόρας] επιχειρούσε να οδηγήσει τους ανθρώπους στην αρετή». Απέτρεπε τη λήψη τροφών που δημιουργούν διαταραχές στο σώμα –γνωστή είναι η απαγόρευση για τη βρώση κυάμων, κρέατος, αυγών και οίνου. Αντίθετα, επιτρεπτή και μάλιστα επιβεβλημένη ήταν η κατανάλωση εκείνων των τροφών που επιφέρουν ψυχική ισορροπία και απαγόρευε ρητά την κατανάλωση κρέατος οποιουδήποτε έμβιου όντος. Ο φιλοσοφικός ασκητισμός των Πυθαγορείων σκόπευε στον έλεγχο της διατροφής με απώτερο στόχο τον έλεγχο των επιθυμιών και την αποφυγή των δυσαρμονιών ψυχής και σώματος. Εκρίζωναν από τη ζωή τους κάθε δυσαρμονική ή περιττή επιθυμία, κάθε βλαβερή συνήθεια ως πηγή κακών και δυσαρμονίας, ενώ υιοθετούσαν και ικανοποιούσαν μόνο τις αληθινά χρήσιμες ανάγκες του σώματος.

Η διεισδυτική ματιά του Σάμιου φιλοσόφου, προκειμένου να εξηγήσει το φυσικό κόσμο, συνέλαβε την έννοια του αριθμού ως έκφραση της αρμονίας. Η θεωρία των αριθμών είναι το πιο χαρακτηριστικό στοιχείο και το πλέον ουσιώδες τμήμα της διδασκαλίας του Πυθαγορισμού. Τα αντικείμενα «είναι» αριθμοί ή «ομοιάζουν» με αριθμούς, δηλαδή συνδέονται με κάποιον τρόπο με αριθμούς, οι οποίοι συμβολίζουν αρετές και αξίες –την ίδια την ηθική πραγματικότητα της ζωής (Kahn, 2001, p. 27). Ο αριθμός αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση της τάξης που βάζει το πέρας στον κόσμο. Τα πάντα εκφράστηκαν ως αριθμοί και αναλογίες –ο αριθμός συνιστά την πρώτη αρχή. Οι αριθμοί ήταν θείες οντότητες ισάξιοι των θεών, σύμβολα της ζωής, των αρετών και των αξιών.



Επιπλέον, ο Πυθαγόρας ήταν αυτός που πρώτος έθεσε τις βάσεις της επιστήμης της Μουσικής και της ακουστικής με μια επιστημονικά θεμελιωμένη θεωρία (Burkert, 1972, pp. 369-385). Οι φιλοσοφικές αντιλήψεις του Πυθαγόρα για τη μουσική επηρέασαν τον Πλάτωνα, ο οποίος αργότερα διατύπωσε τη θεωρία ότι η αρμονία της μουσικής καθρεφτίζει την αρμονία της ψυχής. Στη διδασκαλία του Πυθαγόρα, η μουσική και τα μαθηματικά γίνονταν ορθολογικά εργαλεία άσκησης, με σκοπό την υπέρβαση των σωματικών περιορισμών και την κάθαρση της ψυχής, προκειμένου αυτή να κατορθώσει να απελευθερωθεί από τον κύκλο της μετενσωμάτωσης (Kahn, 2001, p. 152). Η προσφορά των πυθαγόρειων απόψεων περί των θεραπευτικών δυνατοτήτων της μουσικής στον χώρο της σύγχρονης επιστήμης της μουσικοθεραπείας θεωρείται μοναδική (Πέτρου, 2001, σ. 467. υποσ. 39). Ο Πυθαγόρας χρησιμοποίησε τη μουσική ως ψυχούγιεινό και θεραπευτικό μέσο για την επίτευξη μιας ανέφελης αρμονίας ανάμεσα στο σώμα και στην ψυχή του ανθρώπου. Εάν η ψυχή διαταραχθεί από πάθη τα οποία ανατρέπουν την ισορροπία των εναντίων, τότε συμπάσχουν και τα υπόλοιπα μέρη του ανθρώπου και δημιουργούνται ψυχικές νόσοι, οι οποίες μπορούν να θεραπευτούν με τις κατάλληλες κατά περίπτωση αρμονικές, οι οποίες επαναφέρουν την ψυχή σε αρμονία με τη μουσική και το σύμπαν και αυτή η θεωρία χρησιμοποιείται ευρέως στη θεραπεία των ψυχοσωματικών ασθενειών. Ο φιλόσοφος από τη Σάμο πίστευε ότι το σύμπαν, η μουσική και η ψυχή διέπονται από τις ίδιες αρμονικές αρχές και για αυτό, αν διαταραχθεί η ισορροπία της ψυχής, η μουσική έχει τη δύναμη να την επαναφέρει στην παγκόσμια αρμονία. Για τον λόγο αυτό συνέθεσε «ιαματικές κλίμακες» –προϊόν «δαιμονικής σκέψης», κατά τον Ιάμβλιχο, που χρησιμοποιούσε κατά περίπτωση. Θεράπευε μια «δυσαρμονική» ή «δαιμονική» συμπεριφορά με μια αντίθετη «δαιμονικά δυσαρμόνια» κλίμακα, ώστε δια της εξισορροπήσεως των αντιθέτων να επέλθει ίαση και επαναφορά στη συμπαντική αρμονία. Ο Πορφύριος λέει για τον Πυθαγόρα: «Τους ψυχικά αρρώστους τους παρηγορούσε με μουσική. Είχε τραγούδια ενάντια σε σωματικά πάθη, για τη λησμονία της ψυχής, την ημέρωση της οργής και το σβήσιμο των παθών» (Fidele, 1987, 1988, p. 125).

Εν κατακλείδι, με τη διδασκαλία και, κυρίως, με τη συνέπεια και προσήλωση στις ηθικές αρχές και αξίες, τις οποίες υπηρέτησε ο Σάμιος φιλόσοφος ολόκληρη τη ζωή του, κατάκτησε τον θαυμασμό και τον σεβασμό όλων και ηγήθηκε διδάσκοντας με σκοπό να ωφεληθούν οι άνθρωποι. Υπήρξε σπάνια ηγετική μορφή με πληθώρα ικανοτήτων και αρετών, αρχέτυπο φιλοσόφου και ταυτόχρονα διαχρονικό πρότυπο ηθικού ηγέτη.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια). (2013). *Φαίδρος*. Αθήνα: Εστία
- Μουτσόπουλος, Ε. (2010). *Η μουσική στο έργο του Πλάτωνος*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφέλιμων βιβλίων.
- Πέτρου, Α. (εισαγωγή-μετάφραση-σχόλια). (2001). *Ιάμβλιχος, Περί του πυθαγορικού βίου*. Αθήνα: εκδ. Ζήτρος.
- Πλάτων (2010). *Τίμαιος*. Μτφ. Θ. Μαυρόπουλος. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Anton, J. P. (1992). 'Ο πυθαγόρειος τρόπος τοῦ βίου: θρησκεία καὶ ἠθική. *Πρακτικά Γ' Διεθνoῦς Συνεδρίου Ἑλληνικῆς Φιλοσοφίας, Πυθαγόρεια φιλοσοφία-Pythagorean Philosophy* (Τόμος Β'). Πυθαγόρειο Σάμου, 9-19.
- Lippman, E. A. (1999). *Η ηθική αντίληψη της μουσικής κατά την αρχαιότητα*. Μετάφραση: Ν. Γεωργόπουλος. Αθήνα: Εκδ. Ανοικτή Πύλη.

**Ξενόγλωσσες**

- Burkert, W. (1972). *Lore and Science in Ancient Pythagoreanism*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fidèle D. R. (Ed.). (1987,1988). *The Pythagorean Sourcebook and Library: An Anthology of Ancient Writings which Relate to Pythagoras and Pythagorean Philosophy*, compiled and translated by Kenneth Sylvan Guthrie. Michigan: Phanes Press.
- Kahn, C. H. (2001). *Pythagoras and the Pythagoreans: A Brief History*. Indianapolis / Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.
- Kirk, G. S., Raven, J. E., Schofield, M. (Eds.). (1983). *The Presocratic Philosophers: A Critical History with a Selection of Texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara O', D. J. (1990). *Pythagoras Revived: Mathematics and Philosophy in Late Antiquity*. New York: Clarendon Press, Oxford University Press.
- Riedweg, C. (2005). *Pythagoras: His Life, Teaching, and Influence*, translated from the German by Steven Rendall., Ithaca and London: Cornell University Press.
- Rowett, C. (2014). The Pythagorean Society and Politics. *A History of Pythagoreanism*, by Huffman Carl A. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vernant, J. P. (1960), Le fleuve "Amélès" et la "Mélété thanatou", *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 150, 163-179.

## Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης για την παιδεία: Ίχνη του κοινοτιστικού ρεύματος για την εκπαίδευση στο έργο των δύο φιλοσόφων

### Ιφιγένεια Σαχανά

#### Περίληψη

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να ανιχνεύσει στοιχεία στοιχεία της εκπαιδευτικής ρητορικής του κοινοτισμού τα οποία μπορούν να αναχθούν στη εκπαιδευτική φιλοσοφία του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Στην αρχή στο πρώτο μέρος, παρατίθενται οι βασικές απόψεις του Πλάτωνα για την παιδεία, όπως εκφράζονται στους φιλοσοφικούς διαλόγους Πολιτεία και Νόμοι και στην συνέχεια παρατίθενται οι αντίστοιχες απόψεις του Αριστοτέλη, οι οποίες μπορούν να βρεθούν κυρίως στα Πολιτικά. Αμέσως μετά, στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται μια επισκόπηση του κοινοτιστικού ρεύματος και των αρχών του για την εκπαίδευση και τέλος επιχειρείται η ανίχνευση επιρροών του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη στην κοινοτιστική ρητορική για την παιδεία αλλά και των αντίστοιχων διαφοροποιήσεων. Η παρούσα έρευνα δεν είναι σε καμία εξαντλητική και μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για βαθύτερη μελέτη του θέματος της.

**Λέξεις κλειδιά:** παιδεία, κοινοτισμός, κοινότητα, Πλάτων, Αριστοτέλης

#### Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη εκτίθεται στους διαλόγους Θεαίτητος, Μένων, Πολιτεία και Νόμοι του πρώτου και στα Πολιτικά του δεύτερου, όπου δύο αρχαίοι φιλόσοφοι παρουσιάζουν τις απόψεις τους για την ορθή διδακτική μεθοδολογία, τη φύση της γνώσης, το ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη σημασία της εκπαίδευσης στη συγκρότηση και διατήρηση της ιδανικής πόλης. Στοιχεία των θεωριών αυτών μπορούν να εντοπιστούν στις διδασκαλίες του Κοινοτισμού για την εκπαίδευση και τον ρόλο της. Αφού πρώτα δούμε εν περιλήψει τις πλατωνικές και αριστοτελικές αρχές για την παιδεία θα προχωρήσουμε στις αντίστοιχες κοινοτιστικές και τέλος θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τα σημεία σύγκλισης και διαφοροποίησής τους.

#### Ο Πλάτωνας για την εκπαίδευση: Πολιτεία-Νόμοι

Η Πολιτεία πραγματεύεται την έννοια της δικαιοσύνης στο κράτος, το άτομο και το σύμπαν. Βασικό επιχείρημα του βιβλίου 6 της Πολιτείας είναι ότι η αποτελεσματική κοινωνική ζωή εξαρτάται από την κατάλληλη εκπαίδευση (Brumbauch, 1970). Για τον σκοπό αυτό η Πολιτεία πρεσβεύει τρία επίπεδα δημόσιας εκπαίδευσης, ένα κοινό για όλους στοιχειώδους εκπαίδευσης σχολείο, ένα δευτεροβάθμιο σχολείο με επιλεκτική πρόσβαση και ένα κρατικό πανεπιστήμιο με ακόμη επιλεκτικότερη πρόσβαση (Πολιτεία 7. 522A κ.ε.). Το πρωτοβάθμιο σχολείο θα διδάσκει

μουσικὴν, δηλαδή λογοτεχνία, μουσική με την σημερινή έννοια και πολιτική αγωγή, το δευτεροβάθμιο θα προετοιμάζει τους μελλοντικούς φύλακες και δημόσιους λειτουργούς διδάσκοντας μαθηματικά, αριθμητική, απλή γεωμετρία, στερεομετρία, αστρονομία και αρμονική. Τέλος, η ανώτατη εκπαίδευση θα περιλαμβάνει πέντε ἔτη διαλεκτικής και κατόπιν ἀκόμη δέκα πέντε ἔτη πρακτικῆς πείρας ειδικά για τους μαθητές που θα επιλεγούν για να γίνουν οι μελλοντικοί νομοθέτες (Brumbauch, 1970; Brumbauch, 1987). Η λογική πίσω από αυτό το εκπαιδευτικό πλάνο είναι ότι οι ἄρχοντες πρέπει να είναι αμερόληπτοι και να γνωρίσουν και να επιδιώκουν την γενική ευημερία της πόλης (Brumbauch, 1970). Το εἶδος της γνώσης που θα λάβουν δεν μπορεί να είναι το ίδιο με αυτό των απλών πολιτικών. Υπάρχουν κατώτερα εἶδη γνώσης από τα οποία η γνώση των ἀρχόντων της Ουτοπίας πρέπει να διακριθεί. Αυτὴν την διάκριση ο Πλάτων την παριστᾶ με την μεταφορά της διαιρεμένης γραμμῆς, όπου παρουσιάζονται τέσσερα επίπεδα καθαρότητας της γνώσης που αλληγορικά παριστάνονται ως μια γραμμὴ διαιρεμένη σε τέσσερα τμήματα. Το χαμηλότερο επίπεδο της γραμμῆς και συνακόλουθα της γνώσης παριστάνει το εἶδος γνώσης που ονομάζει εἰκασία. Αυτό είναι το αναξιόπιστο εἶδος γνώσης που ἔχουμε όταν ξέρουμε κάτι επειδὴ μας το ἔχουν πει ἢ το ἔχουμε διαβάσει. Το ἐπόμενο τμήμα της γραμμῆς ονομάζεται πίστις και βασίζεται σε ἐμπειρία «ἀπὸ πρώτο χέρι». Αυτὴν την γνώση ἔχουν οι τεχνίτες, που ξέρουν να κάνουν κάτι χωρίς να γνωρίζουν το λόγο για τον οποίο οι προβλέψεις τους είναι ορθές. Το τρίτο εἶδος γνώσης ονομάζεται δianoia, ἀλλιώς κατανόηση. Για να κατανοήσει κάποιος κάτι πρέπει να είναι σε θέση να ἐξηγεί ἕνα συγκεκριμένο πρόβλημα ἢ περίπτωση με παραγωγικούς συλλογισμούς ἀπὸ γενικούς νόμους ἢ αξιώματα. Αυτοῦ του τύπου η γνώση μας ἐξηγεί γιατί και πῶς λειτουργοῦν τα πράγματα και ο καλύτερος εκπρόσωπός της είναι ο μαθηματικός λογισμός. Τέλος, το τέταρτο επίπεδο γνώσης, η ἐπιστήμη του Πλάτωνα, δεν αξιοποιεῖ υποθέσεις. Ο ἐπιστήμονας ἔχει ἐξετάσει και συγκρίνει τις πιθανές γενικεύσεις που αποτελοῦν ανταγωνιστικούς ἐξηγητικούς νόμους και ἔχει προσδιορίσει ποια ἀπὸ αυτές είναι η καλύτερη ἢ, ἀκόμη καλύτερα, πῶς μπορούν ὅλες να συνδυαστοῦν σε μια πιο γενική και ολοκληρωμένη θεωρία. Το ἀγαθόν βρίσκεται στην κορυφή της διαιρεμένης γραμμῆς και καθοδηγεί τον ἐπιστήμονα να ἐπιλέξει ἢ να συνθέσει την καλύτερη θεωρία (Πολιτεία 6. 531E). Οι ἰδανικοί νομοθέτες της Ουτοπίας οφείλουν να γνωρίσουν το ἀγαθόν στην κορυφή της διαιρεμένης γραμμῆς και επομένως να κατακτοῦν την γνώση του τέταρτου τμήματος της γραμμῆς (Brumbauch, 1970).

Ας περάσουμε, τώρα, στους Νόμους. Η ἀντίληψη του Πλάτωνα για την θέση της εκπαίδευσης στα θεμέλια του νόμου σχετίζεται με την ἀντίληψή του για την πηγή της νομιμότητας της ἐξουσίας, ὅπως εκφράζεται στον διάλογο Νόμοι: σοφὴ διακυβέρνηση κατὰ την γνώμη του είναι η διακυβέρνηση που στοχεύει στο κοινὸ καλὸ, την ἀρετὴ και την ἐνότητα που βασίζεται στην φιλία. Η ἐξουσία που ασκείται με την βία σπανίως θα παραγάγει ἀρετὴ, διότι η ἀρετὴ δεν ἀφορᾶ μόνο στην συμμόρφωση προς τον νόμο ἀλλὰ και στο να κάνουμε τα σωστὰ πράγματα για τους σωστούς λόγους. Κανείς νόμος δεν μπορεί να είναι δίκαιος ἀν ἐπιβάλλεται δίχως την συναίνεση των πολιτῶν, και μάλιστα την συναίνεση που δίνεται ἐλεύθερα και με κατανόηση του δικαίου χαρακτήρα του νόμου (Curren, 1993c).

Με την περιγραφή του τρόπου με τον οποίο ο νόμος πείθει, ο Πλάτων ἔρχεται στο θέμα της δημόσιας παιδείας. Με κάθε νόμο που θεσπίζει ο νομοθέτης θα προσπαθήσει να κάνει τους πολίτες δεκτικούς στο να πειστοῦν ἀπὸ την ἀρετὴ και επομένως ἀπὸ τον δίκαιο νόμο (718C). Το να γίνουμε ἐνάρετοι σημαίνει για τον Πλάτωνα, να γίνουμε ἀυτόνομοι ἢ ἰκανοί να αυτορρυθμιζόμαστε (644B) και αὐτὴ η αυτορρύθμιση με την βοήθεια του λογισμοῦ είναι συνώνυμη με την αυτορρύθμιση σύμφωνα με τον κοινὸ νόμο (645A). Ἔργο της εκπαίδευσης είναι

να παρέχει βοήθεια στην επιτέλεση αυτής της λογικής αυτορρύθμισης, να είναι μια εκπαίδευση, δηλαδή, στην αρετή, που θα προωθεί την επιθυμία να γίνει κανείς άριστος πολίτης που ξέρει να κυβερνάται όπως απαιτεί η δικαιοσύνη. Άνευ κατάλληλης εκπαίδευσης είναι αμφίβολο ότι η συμμόρφωση με τον νόμο και την λογική θα καθιερωθεί διότι οι ικανότητες και οι συνήθειες της λογικής πρέπει να αναπτυχθούν και να ενδυναμωθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση και άσκηση για να μπορέσουν τελικά να καταστήσουν ένα άτομο ικανό να αποκτήσει αυτοέλεγχο και να συμπεριφερθεί κατά τον νόμο (644E).

Συμπερασματικά, αν η εξουσία του νόμου βασίζεται σε συναίνεση που είναι καλά πληροφορημένη και λογική, τότε η εκπαίδευση που πληροφορεί και ενισχύει την λογική είναι απαραίτητη. Επίσης, επειδή η ποιότητα της εκπαίδευσης κάνει διαφορά στην πιθανότητα συμμόρφωσης με τον νόμο, η κοινή και ίση εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρηθεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ίση αντιμετώπιση όλων όταν και αν έρθει η ώρα της τιμωρίας. Για αυτό είναι σημαντικό η εκπαίδευση να είναι δημοσίως εποπτευόμενη, ώστε να εξασφαλιστεί η ποιότητα και το περιεχόμενό της (Curren, 1993c).

### **Ο Αριστοτέλης για την εκπαίδευση**

Στην αρχαία Ελλάδα, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, δεν υπήρχε στις πόλεις κράτη ένα σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης κοινής για όλους. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ο Αριστοτέλης στα Πολιτικά του προβάλλει το επιτακτικό αίτημα για δημόσια δωρεάν παιδεία με κοινό περιεχόμενο για όλους και κάτω από την εποπτεία και με την χρηματοδότηση της πολιτείας (Curren, 1993a). Στο εισαγωγικό κεφάλαιο του βιβλίου 8 των Πολιτικών, ο Αριστοτέλης μας παραθέτει μια σειρά από τέσσερα επιχειρήματα υπέρ της αναγκαιότητας της δημόσιας, κοινής δωρεάν παιδείας:

(α) το επιχείρημα που εδράζεται στις απαιτήσεις του πολιτεύματος: η παραμέληση της εκπαίδευσης βλάπτει την πολιτεία. Ο πολίτης πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί για να ενταχθεί στον τρόπο διακυβέρνησης κάτω από τον οποίον ζει, καθώς κάθε κυβέρνηση έχει το δικό της χαρακτήρα (ήθος) που την δημιούργησε και εγγυάται την διατήρησή της. Όσο πιο καλός ο χαρακτήρας της κυβέρνησης τόσο πιο καλή είναι και η ίδια (1337a10-18).

(β) το επιχείρημα που εδράζεται στις πηγές της αρετής: για την άσκηση οποιασδήποτε τέχνης και ικανότητας απαιτούνται προηγούμενη εξάσκηση και εξοικείωση, το ίδιο και για την άσκηση της αρετής (1337a18-21).

(γ) το επιχείρημα που εδράζεται στον κοινό σκοπό: εφόσον όλη η πόλη έχει κοινό σκοπό, είναι προφανές ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι μία και κοινή για όλους και η φροντίδα της (επιμέλεια) πρέπει να είναι δημόσια (κοινή) και όχι ιδιωτική. Η άσκηση σε πράγματα που είναι κοινού ενδιαφέροντος πρέπει να είναι η ίδια για όλους (1337a27-31).

(δ) το επιχείρημα που εδράζεται στον αδιαίρετο χαρακτήρα: κανείς πολίτης δεν ανήκει τον εαυτό του αλλά στην πόλη διότι καθένα τους είναι μέρος της πόλης και είναι φυσικό για την επιμέλεια των μερών να καταφεύγουμε στην επιμέλεια του συνόλου (1337a27-31).

Η τελική πρόταση του Αριστοτέλη είναι ότι πρέπει να θεσπίζονται νόμοι για την παιδεία (1337a33: νομοθετητέον περί παιδείας), αν και δεν απορρίπτει και την παιδαγωγική δύναμη και ευθύνη και άλλων θεσμών, όπως της οικογένειας (Πολιτικά 10. 9).

Έχει παρατηρηθεί ότι η ιδέα της δημόσιας παιδείας που προβάλλει ο Αριστοτέλης δεν περιλαμβάνει μόνο τα σχολεία (Curren, 1993a). Περιλαμβάνει και όλες τις άλλες εκπαιδευτικές

δραστηριότητες που παρέχει η πολιτεία, όπως το θέατρο, και στο σημείο αυτό ο Αριστοτέλης ακολουθεί τον δάσκαλό του που πίστευε ότι ο πολιτισμός και ο νόμος είναι κατάλληλα οχήματα της δημόσιας παιδείας (Curren, 1993a). Άλλωστε, στο 10ο βιβλίο των Ηθικών Νικομαχείων σημειώνει ότι η ανατροφή και τα επιτηδεύματα θα πρέπει να ρυθμίζονται από τον νόμο όχι μόνο ως προς τα παιδιά αλλά και για όλες τις ηλικίες (1179b35-1180a4). Ο Αριστοτέλης, εξάλλου, μοιράζεται με τον Πλάτωνα και την αποδοχή του παιδαγωγικού ρόλου του νόμου, ο οποίος περιλαμβάνει μια διδακτική, μια καταναγκαστική και μια επανορθωτική διάσταση (Curren, 1993a). Αν η καταναγκαστική δύναμη του νόμου είναι απαραίτητη ως συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης του χαρακτήρα γενικά, τότε είναι απαραίτητη και στο πλαίσιο της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, πρέπει να κατανοήσουμε ότι η δημόσια εκπαίδευση αφορά όχι μόνο την προετοιμασία για μια ζωή σε συμμόρφωση με τον νόμο αλλά επίσης και την συνεχιζόμενη άσκηση στην συμμόρφωση αυτή. Σε αυτήν την περίπτωση, όμως, αν ο νόμος είναι ο υπηρέτης της πολιτείας και η πολιτεία είναι υπηρέτρια του νόμου, οι εφαρμογή του νόμου μέσα στις πόλεις είναι ουσιαστική για την επιτυχία της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, αν είναι σημαντικό για την αποστολή του σχολείου να μάθουν οι πολίτες να αποφεύγουν την πολυτέλεια, τότε θα ήταν καλό η πολυτέλεια να αποφεύγεται και τόσο έξω από το σχολείο όσο και μέσα, αφού οι μαθητές θα περνούν μέρος της ζωής τους και έξω και μέσα στο σχολείο. Συμπερασματικά, ο Αριστοτέλης οραματιζόταν την δημόσια εκπαίδευση να χρηματοδοτείται από την πολιτεία και να περιλαμβάνει υποχρεωτικά, πεπερασμένα σε αριθμό μαθήματα, διδαχή και άσκηση για τους νέους, αλλά επίσης οραματιζόταν η πολιτεία να ασκεί ευρύ έλεγχο σε ό,τι κάνουν οι πολίτες και πώς το κάνουν, μέσα από τα προστάγματα του νόμου και την καταναγκαστική και διορθωτική διάσταση της εφαρμογής του (Curren, 1993a).

Τα πρώτα συμπεράσματα που μπορούμε να εξαγάγουμε από όσα έχουμε πει έως τώρα για την αριστοτελική προσέγγιση της δημόσιας εκπαίδευσης είναι: τα παιδιά πρέπει να μορφώνονται και μάλιστα μέσω κοινής διδασκαλίας που θα παρέχεται από διορισμένους από την πολιτεία δασκάλους και σε δημόσιους χώρους χωρίς να απαγορεύεται και η κατ' οίκον διαπαιδαγώγηση που προσφέρουν στα παιδιά οι οικογένειές τους. Η εκπαίδευση που προτείνει ο Αριστοτέλης περιλαμβάνει την διδασκαλία του νόμου και την άσκηση στην συμμόρφωση προς τον νόμο της πολιτείας. Επίσης, προτείνει έναν περιεκτικό κώδικα νεανικής συμπεριφοράς που έχει στόχο να αναπτύξει τις καλές συνήθειες και που θα καθορίζει ποιες συμπεριφορές είναι πρέπουσες και ποιες όχι (Curren, 1993a).

Ας προχωρήσουμε, όμως, λίγο πιο κάτω. Από τα τέσσερα επιχειρήματα του εισαγωγικού κεφαλαίου του βιβλίου 8 των Πολιτικών που παραθέσαμε λίγο πιο πάνω, τα δύο πρώτα από μόνα τους, δηλαδή το επιχείρημα που εδράζεται στις απαιτήσεις του πολιτεύματος και το επιχείρημα που εδράζεται στις πηγές της αρετής, δεν προβάλλουν την σημαντικότητα του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης ούτε καν την ανάγκη δημοσίου ελέγχου ή ρύθμισής της (Curren, 1993b). Υπάρχει, λοιπόν, κάποιος λόγος, κατά το Αριστοτέλη, για τον οποίο ο νομοθέτης πρέπει να καταπιαστεί σοβαρά με την παιδεία της πόλης και ποιος είναι αυτός; Τα ίδια αυτά επιχειρήματα μας παρέχουν κάποιους στοιχειώδεις λόγους για τους οποίους η εκπαίδευση πρέπει να θεωρηθεί σημαντική: πρώτον είναι απαραίτητη για το καλό της πολιτείας και του πολιτεύματος και δεύτερον είναι απαραίτητη γιατί αναγκαστικά κάποια άσκηση απαιτείται προτού οι άνθρωποι ενεργήσουν ενάρετα. Άρα: η εκπαίδευση συνδέεται με το καλό τόσο της πολιτείας όσο και των μερών της, δηλαδή των πολιτών, καθόσον η αρετή είναι ουσιώδες συστατικό της ευδαιμονίας (Πολιτικά 1323a27-35; 1323b21-26). Μάλιστα, το καλό των πολιτών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το κοινό καλό. Με αλλά λόγια, το καλό της πόλης εξαρτάται

από την εκπαίδευση διότι εξαρτάται και από τον χαρακτήρα των πολιτών, ο οποίος με την σειρά του εξαρτάται από την εκπαίδευση (Curren, 1993b). Αλλά και για άλλον έναν λόγο οι νομοθέτες οφείλουν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση: για να την αξιοποιήσουν ως μέσον με το οποίο θα διδάξουν στα παιδιά και θα τους ενσταλάξουν τις αρετές που είναι απαραίτητες για την διατήρηση του καθεστώτος τους. Ένας, ακόμη, λοιπόν, λόγος για τον οποίο οι αρχές μιας πολιτείας θα πρέπει να καταπιαστούν με τον δημόσιο χαρακτήρα της παιδείας είναι η επιθυμία τους για σταθερότητα στην εξουσία (Curren, 1993b).

Αλλά η πολιτειακή σταθερότητα μπορεί να μεταφραστεί και σε πολιτειακή ενότητα. Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι η πόλη είναι μια συλλογικότητα που πρέπει να ενοποιηθεί και να τραπεί σε κοινότητα μέσω της εκπαίδευσης (Πολιτικά 1263b37-38). Η φύση της πόλης είναι να αποτελεί κοινότητα ίσων που μοχθούν για να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή ζωή (Πολιτικά 7. 8. 1328a35-36; 3.3. 1276b1-2, βλ. και Curren, 1993b). Είναι μια μορφή συνεταιρισμού στον οποίο τα άτομα συνδέονται για την επιδίωξη ενός κοινού σκοπού και ενώνονται όχι μόνο λόγω αυτής της κοινής επιδίωξής τους αλλά και λόγω των δεσμών φιλίας και της εμπιστοσύνης που αυτή εμπνέει (2.4. 12627-10 βλ. και Curren, 1993b). Η εκπαίδευση προωθεί τον κοινό σκοπό των πολιτών και ενισχύει τους δεσμούς φιλίας μεταξύ τους (Curren, 1993b).

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να θυμηθούμε το τρίτο και το τέταρτο από τα τέσσερα επιχειρήματα με τα οποία ο Αριστοτέλης άνοιξε το βιβλίο 8 των Πολιτικών, δηλαδή το επιχειρήμα που εδράζεται στον κοινό σκοπό και το επιχειρήμα που εδράζεται στον αδιαίρετο χαρακτήρα. Όπως είδαμε, ο Αριστοτέλης πίστευε ότι η εκπαίδευση είναι μέσο με το οποίο η πόλη ενοποιείται και μετατρέπεται σε κοινότητα και η ψυχολογική βάση για αυτήν την ενοποίηση είναι οι δεσμοί φιλίας μεταξύ των πολιτών μαζί με την κοινή δέσμευση στον φυσικό σκοπό της πόλης ο οποίος είναι η επίτευξη της ευδαιμονίας στην ζωή (Πολιτικά 2.4. 1262b5-10; 3.9. 1280b32-1281a2; 3.9. 1280b7-10; 7.8. 1328a35-36, 3.3 1276b1-2). Εφόσον, συνεχίζει ο Αριστοτέλης, οι αρετές των οποίων η άσκηση είναι ουσιαστική για τη ατομική ευδαιμονία των πολιτών είναι αναγκαστικά και κοινωνικά ευεργετικές, η εκπαίδευση σε αυτές τις αρετές θα προωθήσει κατ' ανάγκην σε κάθε πολίτη την επιθυμία να διάθεση να εργαστεί για το κοινό καλό της πόλης και να βοηθήσει τους συμπολίτες του να φτάσουν και αυτοί στην επιθυμητή ευδαιμονία (Curren, 1993c). Η από κοινού εκπαίδευση που φέρνει όλα τα παιδιά στον ίδιο χώρο διευκολύνει την υιοθέτηση ενός κοινού σκοπού διευρύνοντας τις γνωριμίες κάθε νέου πολίτη και με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνοντας τους πολιτικούς δεσμούς φιλίας (Curren, 1993c). Η συμμετοχή στο σχολείο καθώς και σε άλλες ομάδες θα καταστήσει ευκολότερη την διάδοση της φιλίας από την μία ομάδα στην άλλη, μέσω των μελών που ανήκουν σε περισσότερες από μια ομάδες (Curren, 1993c).

Έτσι, μπορούμε να καταλήξουμε ότι ο Αριστοτέλης οραματίστηκε τρεις τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να ενισχυθεί η πολιτική ενότητα και η συμμετοχή σε έναν κοινό στόχο από τον νομοθέτη: α) μέσω της εκπαίδευσης που προωθεί την καλή πίστη, την αρετή και την ισότητα, β) μέσω της από κοινού εκπαίδευσης και άλλων μέσων που συναθροίζουν τους πολίτες σε κοινούς χώρους στους οποίους ευνοείται η φιλική επαφή και ωριμάζουν τα κοινά χαρακτηριστικά και γ) μέσω της ρύθμισης των πολιτικών συμμετοχής σε λέσχες, αδελφότητες κ.τ.τ. (Curren, 1993c). Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση είναι σημαντική για να τραβήξει την προσοχή του νομοθέτη με το αιτιολογικό ότι η ενότητα είναι επιθυμητή και δεν επιτυγχάνεται παρά με την εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση πρέπει να είναι η ίδια για όλους. Επίσης, πρέπει να είναι δημόσια για να εξασφαλιστεί με αυτόν τον τρόπο ότι θα είναι η ίδια για όλους και ότι όλα τα παιδιά της πόλης θα εκπαιδεύονται στους ίδιους χώρους. Χωρίς τον δημόσιο έλεγχο, οι φυγόκεντρες δυνάμεις της πόλης θα αποκλείσουν την φιλική επαφή μεταξύ των νέων πολιτών και τελικά η

εκπαίδευση που θα προκύψει θα υπηρετεί όχι το καλό της πόλης αλλά το εκάστοτε πατριακό (Curren, 1993c).

### **Τι είναι ο Κοινοτισμός;**

Παρότι όλες οι μεγάλες ιδεολογίες του 18ου και του 19ου αιώνα μας προσέφεραν τις δικές τους αντιλήψεις για το ιδανικό της κοινότητας, της ισότητας και της ελευθερίας, και παρότι το ιδανικό της κοινότητας σε κάθε μια από τις ιδεολογίες αυτές εξέλαβε διάφορες μορφές (ταξική αλληλεγγύη, εθνική καταγωγή, κοινή ιθαγένεια κ.τ.λ.), σε όλες τις σχετικές θεωρίες κοινός και βασικός πυρήνας υπήρξε η ίδια ιδεολογική κατασκευή, η κοινότητα (Kymlicka, 2005). Η ιδέα της κοινότητας, ωστόσο, μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, έδωσε την εντύπωση ότι βρίσκεται σε υποχώρηση και ότι το ενδιαφέρον της πολιτικής και φιλοσοφικής σκέψης στράφηκε περισσότερο προς το επίπεδο του ατόμου, με αποκορύφωμα την πρόταση του έργου Η θεωρία της Δικαιοσύνης του J. Rawls (1971) (A Theory of Justice. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, παραταύτα, η κοινότητα βρέθηκε και πάλι στο προσκήνιο. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 δημιουργήθηκε στις ΗΠΑ και κατόπιν πέρασε στην Βρετανική πολιτική σκέψη το ρεύμα του κοινοτισμού (Kymlicka, 2005; Arthur, 1998), μιας πνευματικής παράδοσης που ερευνά τους δεσμούς μεταξύ προσωπικής ταυτότητας μέσα σε κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα (Golby, 1997). Η κοινοτιστική προσέγγιση της ταυτότητας έχει μια έντονη ηθική διάσταση. Η ηθικότητα στον κοινοτισμό αποτελεί συλλογικό προϊόν και συνίσταται

Η κοινοτιστική φιλοσοφία ξεκίνησε με αφορμή του έργου Θεωρία της Δικαιοσύνης του Rawls που αναφέραμε ήδη. Ο φιλελευθερισμός του Rawls θεωρήθηκε από τους κοινοτιστές ότι προβάλλει ένα πρότυπο συμπεριφοράς και ρύθμισης που ποτέ στην πραγματικότητα δε θα μπορούσε να υπάρξει, διότι εκ φύσεως οι άνθρωποι διαμορφώνουν δεσμούς μεταξύ τους, οι οποίοι αποτελούν τους δομικούς λίθους της ηθικότητας (Golby, 1997; Haste, 1996; Etzioni, 2014). Ακόμη και τα ατομικά δικαιώματα μπορούν να νοηθούν μόνο μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας (Πρόλογος του Ν. Κοτσία στον Ετζιόνι, 1999, σ. 35; Kymlicka, 2005). Συνακόλουθα, μπορούμε να διακρίνουμε και μια τελειώς διαφορετική σύλληψη της έννοιας του προσώπου μεταξύ κοινοτισμού και φιλελευθερισμού: από την μία πλευρά ο Rawls, κατά τους κοινοτιστές, αντιλαμβάνεται το πρόσωπο ως «εξατομικευμένο», ώστε, υπό αυτό το πρίσμα, οι δεσμοί που το πρόσωπο αναπτύσσει δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να νοηθούν ως συστατικά στοιχεία της ταυτότητας του (Golby, 1997; Kymlicka, 1988). Από την άλλη, ο κοινοτισμός βλέπει την κατασκευή του προσώπου και του εαυτού ως παράγωγο της κοινωνίας, του πολιτισμού και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσει αναπόφευκτά το άτομο (Πρόλογος του Ν. Κοτσία στον Ετζιόνι, 1999, σ. 18) και προσάπτει στον (δυτικού τύπου) φιλελευθερισμό τα καταδικαστέα κατά την γνώμη του χαρακτηριστικά α) του α-κοινωνικού ατομισμού (ότι δηλαδή οι στόχοι, οι αξίες και τελικά η ταυτότητα του ατόμου μπορούν να θεωρηθούν ότι υπάρχουν ανεξάρτητα από τις ευρύτερες κοινότητες των οποίων το άτομο αποτελεί μέλος), β) της παγκοσμιότητας (ότι δηλαδή η θεωρία της δικαιοσύνης μπορεί να βρει παγκόσμια και δια-πολιτισμική εφαρμογή χωρίς να χρειάζεται να ληφθεί υπ' όψιν η οποιαδήποτε πολιτισμικά προσδιορισμένη ιδιαιτερότητα), γ) της αντικειμενικότητας (της πίστης δηλαδή ότι οι στόχοι, οι αξίες, οι επιλογές και οι αντιλήψεις του ατόμου είναι αυθαίρετες εκφράσεις προτιμήσεων που δεν μπορούν να υπομείνουν την λογική αιτιολόγηση) και δ) της αντι-τελειότητας και της ουδετερότητας (που σημαίνει ότι ο φιλελευθερισμός είναι λιγότερο ουδέτερος από ό,τι φαίνεται όσον αφορά ανταγωνιστικές αντιλήψεις του καλού και ότι η φιλελεύθερη κοινωνία πιθανόν να κάνει διακρίσεις μεταξύ



αντιλήψεων περί καλού τις οποίες έχουν οι πολίτες της με τρόπους διαφορετικούς από αυτούς που ρητά εγκρίνει η ανάγκη να προστατευτεί η αυτονομία των πολιτών) (Mulhal & Swift, 1992, όπως αναφέρονται στο Golby, 1997, p. 130).

Για τον κοινοτισμό το πρόσωπο είναι ουσιαστικά κοινωνικό ή καλύτερα κοινωνικά κατασκευασμένο (Golby, 1997; Painter, 2017). Η ταυτότητα οικοδομείται μέσω της ιδιότητας του μέλους σε στοιχειώδεις κοινότητες, οι οποίες πρέπει να διακριθούν από άλλες συλλογικότητες όπου μετέχει το άτομο περιστασιακά για ψυχαγωγικούς και άλλους σκοπούς (Golby, 1997). Οι κοινότητές αυτές παρέχουν ένα φόντο ουσιαστικής σκέψης, δράσης και κρίσης και όσοι επιχειρήσουν να παραμερίσουν μια στοιχειώδη κοινότητα θα υποφέρουν από αποπροσανατολισμό και απουσία νοήματος από τον κόσμο, όπως τον αντιλαμβάνονται (Bell, 1995, όπως αναφέρεται στο Golby, 1997, p. 131).

Ας δούμε, όμως, τώρα, τις απόψεις των κοινοτιστών για τον ρόλο της εκπαίδευσης.

### **Κοινοτισμός και Εκπαίδευση**

Τα σχολεία θεωρούνται από τους θεωρητικούς του κοινοτιστικού ρεύματος ως «η δεύτερη γραμμή άμυνας» μετά από την οικογένεια, ικανά να συνδράμουν στην αποκατάσταση των αστικών αξιών (Arthur, 1998; Golby, 1997). Τα σχολεία μπορούν να προσφέρουν ηθική εκπαίδευση (Etzioni, 1995, p. 8, όπως αναφέρεται στο Arthur, 1998, p. 360), ουσιαστική για την ηθική αναγέννηση της οποία οραματίζεται το κοινοτιστικό κίνημα. Αξίες που πρέπει να περιλαμβάνει και να διδάσκει το σχολείο του κοινοτισμού είναι ότι η αξιοπρέπεια όλων των προσώπων πρέπει να γίνεται σεβαστή, ότι η αντοχή είναι αρετή και η διάκριση απαραίτητη, ότι η ειρηνική επίλυση των διαφορών υπερέχει της βίας, ότι η αλήθεια είναι ηθικά ανώτερη του ψεύδους, ότι η δημοκρατική κυβέρνηση είναι ανώτερη ηθικά του ολοκληρωτισμού και της αυθαιρεσίας, ότι η αποταμίευση είναι καλύτερη από την σπατάλη και την παρασιτική διαβίωση, και άλλα παρόμοια (Etzioni, 1995, όπως αναφέρεται στο Golby, 1997, p. 127). Η ηθική εκπαίδευση έχει στόχο, ως ένα βαθμό, να αναπτύξει την ηθική σκέψη. Η πορεία της περνά από την οικογένεια και τα σχολεία και συνιστά μαθημένη πολιτισμική συμπεριφορά (Golby, 1997).

Κάτω από αυτές τις δηλώσεις των κοινοτιστών, βρίσκεται η θεωρία του Etzioni περί της ανθρώπινης φύσης. Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, οι άνθρωποι, και συνακόλουθα οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπιστούν από μια οπτική, την οποία ο Etzioni περιγράφει ως αναπτυξιακή άποψη για την ανθρώπινη φύση. Κατά την άποψη αυτή, οι άνθρωποι γεννιούνται αντικοινωνικοί και χρειάζονται εκπαίδευση του χαρακτήρα τους μέσα στην οικογένεια και το σχολείο για να γίνουν ενάρετοι. Μάλιστα, τα σχολεία θα αναλάβουν δράση κυρίως όταν οι οικογένειες και οι μικρόκοσμοι των γειτονιών αποτύχουν να παράσχουν αυτήν την ηθική εκπαίδευση (Etzioni, 1999). Για τον Etzioni, σημασία έχει η εσωτερικευση των αξιών, για την οποία πιστεύει ότι είναι ο συνδυασμός κριτικής μεταξύ της οικοδόμησης του χαρακτήρα του παιδιού και της ανάπτυξης της ηθικής σκέψης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ηθικής εκπαίδευσης (Etzioni, 1999). Ο στόχος του σχολείου θα είναι να χτίσει ηθικό πνεύμα και ένα αίσθημα ευθύνης που θα βοηθήσει τα παιδιά να ενεργούν πολιτισμένα και ηθικά (Arthur, 1998).

Σε πολλές περιπτώσεις η κοινοτιστική προσέγγιση των σχολείων πήρε θρησκευτικό χαρακτήρα (Arthur, 1998; McIntyre, 1988, όπως αναφέρεται στο Arthur, 1998, p. 362; Cowden & Singh, 2017), σε άλλες η κοινοτιστική προσέγγιση διατήρησε τον κοσμικό της χαρακτήρα (για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, Arthur, 1998, p. 364). Σε κάθε περίπτωση οι κοινοτιστές προβάλλουν κανονιστικά επιχειρήματα στο δημόσιο πεδίο: υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη ζωή

θα βελτιωθεί αν κοινές αξίες καθοδηγήσουν και δομήσουν τις ζωές των ανθρώπων. Εν πάση περιπτώσει, αυτό που μας ενδιαφέρει εν προκειμένω είναι να δούμε τα σημεία σύμπτωσης του ρεύματος του κοινοτισμού με όσα πρεσβεύει ο Πλάτωνας και ο μαθητής του για την εκπαίδευση και να διακρίνουμε ποια οράματα για την εκπαίδευση μοιράζεται αυτό το ρεύμα πολιτικής σκέψης με τους αρχαίους φιλοσόφους.

### **Συζήτηση: Κοινοτιστικά στοιχεία στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη**

Είδαμε τόσο στην πλατωνική Πολιτεία όσο και στα αριστοτελικά Πολιτικά τους συγγραφείς των έργων να διατρανώνουν από άλλη αφετηρία ο καθένας την σημασία των κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μελών της πόλης, ιδανικής ή πραγματικής. Για χάρη της πολιτικής ενότητας σχεδιάζονται συστήματα εκπαίδευσης που είτε θα κατατάσσουν τους πολίτες σε κατηγορίες, μερικές από τις οποίες έχουν χαρακτηριστικά ελίτ είτε θα προβλέπουν την παροχή ίσης και κοινής εκπαίδευσης για όλους με ανοικτή πρόσβαση. Ο τελικός στόχος και των δύο προσεγγίσεων είναι ο ίδιος: η αρραγής συνοχή της πόλης.

Για επιμέρους κοινότητες μέσα στο πλαίσιο της πόλης δεν μας μιλά ο Πλάτων. Μας μιλά όμως ο Αριστοτέλης. Στο χωρίο 1280b32-1281a2 της Πολιτείας μας εξιστορεί πώς οίκοι, φατρίες, χωριά και άλλες μικρής έκτασης συλλογικότητες συνενώθηκαν για να σχηματίσουν τις πόλεις, σπεύδει, όμως, να σημειώσει ότι οι επιδιώξεις τους είναι εναρμονισμένες με αυτές την πόλεως. Σαν η πόλη να έχει αγκαλιάσει τις κοινότητες και να έχει ξεκινήσει μια εκστρατεία αφομοίωσής τους-κυριότερο όπλο στην εκστρατεία αυτή είναι η εκπαίδευση. Για τον Αριστοτέλη ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης, όπως δείξαμε, είναι αυστηρά ομοιόμορφος και δημόσιος. Η εκπαίδευση έχει κορυφαία εξισωτική δύναμη και το κράτος την αξιοποιεί πλήρως για να εξισώσει τις επιδιώξεις των πολιτών και να τους διαπαιδαγωγήσει προς ένα είδος ομοιομορφίας που φαντάζει αδιαπραγμάτευτη όταν πρόκειται για το καλό της πόλης. Χωρίς αυτήν την ομοιομορφία η πόλη, κατά τον Αριστοτέλη, δεν μπορεί να υπάρξει ή ακόμη κι αν κατορθώσει να υπάρξει δεν θα δύναται να επιτελεί τον φυσικό της προορισμό, που δεν είναι άλλος από την ευτυχία των πολιτών. Παρομοίως, οι τρεις μεγάλες κοινότητες που συνιστούν οι τρεις κοινωνικές τάξεις της Ουτοπίας του Πλάτωνα δεν αντιμετωπίζονται ως κοινότητες καθαυτές αλλά ως απαραίτητα στοιχεία που συναποτελούν το οικοδόμημα της συνεκτικής πόλεως: η διαφοροποίησή τους οφείλεται στην κατανομή αρμοδιοτήτων που είναι τόσο απαραίτητη για την εύρυθμη λειτουργία της πόλεως.

Μέχρι στιγμής, η ουσιαστικότερη ομοιότητα της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας των δύο αρχαίων δασκάλων με τον κοινοτισμό είναι η έμφαση στην συλλογική ταυτότητα: ο πολίτης φτάνει στην αυτοπραγμάτωση μόνο μέσα στην πόλη και αποκτά το αγαθό της ευτυχίας μόνο ως μέλος της κοινότητας. Βέβαια ο Αριστοτέλης αναφέρεται στην συλλογικότητα της πόλης αποκλειστικά χωρίς να κάνει λόγο για τις ταυτότητες που μπορεί να οικοδομεί το άτομο ως μέλος άλλων κοινοτήτων. Μάλλον ο Αριστοτέλης θεωρεί αυτές τις άλλες κοινότητες επικίνδυνες για την συνοχή της πόλης και το τοπικό πνεύμα απουσιάζει από τους συλλογισμούς του. Ομοίως, η παιδεία για αυτόν είναι αδιαπραγμάτευτα κρατική και ομοιόμορφη για τους λόγους που εκτενώς παρουσιάσαμε πιο πάνω. Σε αντίθεση, οι κοινοτιστές πρεσβεύουν τον τοπικό κοινοτικό χαρακτήρα των σχολείων (McCann, 1997; Golby, 1997), όπως και την ύπαρξη πλέγματος κοινοτήτων στις οποίες μετέχει ως μέλος το άτομο και οι οποίες οικοδομούν την ταυτότητά του και περιχαράκωνουν τον αυτοπροσδιορισμό του. Τόσο, όμως, οι κοινοτιστές, όσο και οι δύο αρχαίοι φιλόσοφοι φαίνεται να μην δέχονται τον προσδιορισμό της έννοιας του προσώπου/πολίτη με ατομικιστικούς όρους παρά μόνο με συλλογικούς.

Επί πλέον, τόσο οι αρχαίοι όσο και οι κοινοτιστές υπογραμμίζουν την προσκόλληση σε ηθικές αξίες και την ευθύνη του προσώπου ως μέλους ομάδας να επωμιστεί το χρέος της συμμετοχής στην διατήρηση τη συνοχής της ομάδας και στην υποστήριξη και των άλλων μελών στον αντίστοιχο αγώνα τους. Αντίθετα με τους κοινοτιστές, όμως, που βλέπουν στο σχολείο μια ακόμη κοινότητα, ούτε ο Πλάτων ούτε ο Αριστοτέλης δεν αντιμετωπίζουν τα σχολεία ως κοινότητες παρά ως θεσμούς στην υπηρεσία της πόλης, οι οποίοι δεν έχουν μάλλον καμία αυτονομία (είτε σκοπών, είτε οργάνωσης, είτε περιεχομένου διδασκαλίας είτε επιλογής προσωπικού). Μόνο ο Αριστοτέλης αναγνωρίζει ότι τα σχολεία ενδυναμώνουν την αίσθηση του ανήκειν με την συνάθροιση των παιδιών σε ορισμένους τόπους αλλά σε κανένα απολύτως σημείο δεν γράφει ότι ενδυναμώνεται το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο: αντιθέτως, το αίσθημα που καλλιεργείται είναι της συμμετοχής στην κοινότητα της πόλης. Πώς θα μπορούσε να είναι αλλιώς, άλλωστε, με τον βαθμό κρατικού παρεμβατισμού και ομοιομορφίας που προτείνει ο Αριστοτέλης (αλλά και ο δάσκαλός του) για τα ιδανικά σχολεία της πόλης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Ετζιόνι, Α. (1999). *Η κοινωνία της υπευθυνότητας. Κοινωνικότητα και Ατομισμός*. Ελληνική μετάφραση Α. Γανιάρη. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*. Ελλ. Μετάφραση: Γ. Μολύβας. Αθήνα: Πόλις.

### Ξενόγλωσσες

- Arthur, J. (1998). Communitarianism: what are the implications for education?. *Educational Studies* 24 (3) 353-368.
- Bell, D. (1995). *Communitarianism and its Critics*. Oxford: Clarendon Press.
- Brumbaugh, R. S. (1987). Plato's Ideal Curriculum and Contemporary Philosophy of Education. *Educational Theory* 37 (2) 169-177.
- Brumbaugh, R. S. (1970). Plato's Philosophy of Education: the Meno Experiment and the Republic Curriculum. *Educational Theory* 20 (3) 207-228.
- Cowden, S. Singh, G. (2017). Community cohesion, communitarianism and neoliberalism. *Critical Social Policy* 37 (2) 268-286.
- Curren, R. R. (1993)a. Justice, Instruction and the Good: The Case For Public Education in Aristotle and Plato's Laws. Part I: Groundwork For an Interpretation of Politics VIII.1. *Studies in Philosophy and Education* 11, 293-311.
- Curren, R. R. (1993)b. Justice, Instruction and the Good: The Case For Public Education in Aristotle and Plato's Laws. Part II: Why Education Is Important Enough to Merit The Legislator's Attention. *Studies in Philosophy and Education* 12, 103-126.
- Curren, R. R. (1993)c. Justice, Instruction and the Good: The Case For Public Education in Aristotle and Plato's Laws. Part III: Why Education Should Be Public And The Same For All. *Studies in Philosophy and Education* 13, 1-31.
- Etzioni, A. (2014). Communitarianism revisited. *Journal of Political Ideologies* 19 (3) 241-260.
- Etzioni, A. (1995). *The Spirit of Community: rights, responsibilities and the communitarian agenda*. Glasgow: Harper Collins.
- Etzioni, A. (1993). *The Spirit of Community*. New York: Simon & Schuster.
- Golby, M. (1997). Communitarianism and Education. *Curriculum Studies* 5 (2) 125-138.

- Haste, H. (1996). Communitarianism and the Social Construction of Morality. *Journal of Moral Education* 25(1) 47-55.
- Kymlicka, W. (1988). Liberalism and Communitarianism. *Canadian Journal of Philosophy* 18 (2) 181-203.
- McCann, G. (1997). Communitarianism, Education and Advocacy. *The European Legacy. Toward New Paradigms* 2 (7) 1162-1176.
- McIntyre, A. (1988). *Whose Justice? Which rationality?*. London: Duckworth.
- Mulneal, S. & Swift, A. (1992). *Liberals and Communitarians*. Oxford: Blackwell.
- Painter, Ch. (2017). All in the Game. *Journalism Studies* 18 (1) 11-27.

## Εκπαίδευση και ηθική ανάπτυξη: Παρουσίαση, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας ολιστικής πρότασης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

### Θεοδόσιος Συκάς

#### Περίληψη

Περιγραφή του προβλήματος και σκοπός της εργασίας: Παρουσιάζεται μια ολιστική πρόταση ηθικής εκπαίδευσης και διερευνάται η συμβολή της στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών.

Μεθοδολογία/Προσέγγιση: Η ολιστικότητα της πρότασης αρθρώνεται σε τρία επίπεδα: Περιλαμβάνει παρεμβάσεις στην τυπική διδασκαλία και στο κοινωνικό-ηθικό κλίμα του σχολείου. Δέχεται ότι φορέας ηθικότητας είναι συνολικά ο εαυτός του ατόμου. Συνδυάζει δύο μεγάλες παραδόσεις στην ηθική εκπαίδευση (γνωστική ηθική εκπαίδευση/εκπαίδευση χαρακτήρα). Περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες-δεξιότητες: Ηθική κρίση, Ηθική ευαισθησία, Γνωρίσματα χαρακτήρα και Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης (ΚΔΕ). Χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία αξιολόγησης, πριν και μετά την εφαρμογή της πρότασης: το Defining Issues Test-DIT και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των μαθητών.

Περιγραφή των ενότητων-δεξιοτήτων της πρότασης:

Ηθική κρίση: Αποσκοπεί στη βελτίωση του επιπέδου ηθικής αιτιολόγησης των μαθητών μέσω της διδασκαλίας ηθικών διλημμάτων.

Ηθική ευαισθησία: Αποσκοπεί στην ανάπτυξη γνωστικού και συναισθηματικού χαρακτήρα δεξιοτήτων πρόσληψης και ερμηνείας ηθικής υφής καταστάσεων.

Γνωρίσματα χαρακτήρα: Αποσκοπεί να συνδέσει τον ιδιαίτερο εαυτό κάθε μαθητή με τις αξίες/αρετές: μείζον ζήτημα δεν είναι αν οι αξίες ενυπάρχουν στον εαυτό του μαθητή, αλλά αν και με ποιο τρόπο βρίσκει τον εαυτό του μέσα στις αξίες.

ΚΔΕ: Αποσκοπεί να καλλιεργήσει ηθικό-δημοκρατικό σχολικό κλίμα. Το σχολείο μετατρέπεται σε δημοκρατική κοινότητα. Μέρος της ευθύνης για τη λειτουργία της ανατίθεται στους μαθητές. Οι αποφάσεις λαμβάνονται στη Γενική Συνέλευση με ισότιμη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Η λειτουργία της κοινότητας θεμελιώνεται στον ηθικό διάλογο (Habermas, Alexy), γεγονός που της προσδίδει χαρακτήρα διαβουλευτικής δημοκρατίας.

Συμπεράσματα: Η πρόταση μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια ηθικών δεξιοτήτων των μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** ηθική ανάπτυξη, εκπαίδευση, ηθικές δεξιότητες, ολιστικότητα

## Εισαγωγή

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζεται μια ολιστική πρόταση εκπαίδευσης για την ηθική ανάπτυξη η οποία εφαρμόστηκε στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Η πρόταση αντλεί τη στοχοθεσία από τις έννοιες της ηθικής αυτονομίας, της ηθικής ταυτότητας και της ευθύνης (Συκάς, 2017). Η ολιστικότητά της αρθρώνεται σε τρία επίπεδα: Πρώτον, περιλαμβάνει παρεμβάσεις τόσο στην τυπική διδασκαλία (εμπεριέχει δραστηριότητες εντός τάξης για την καλλιέργεια ηθικών δεξιοτήτων), όσο και στο ευρύτερο ηθικό κλίμα του σχολείου (καλλιεργεί ηθικό κλίμα δίδοντας στο σχολείο προσανατολισμό δημοκρατικής κοινοτικής λειτουργίας). Δεύτερον, δέχεται ότι φορέας της ηθικότητας είναι συνολικά ο εαυτός του ατόμου και όχι μία ή ορισμένες εκ των διαστάσεών του (π.χ., κρίση, συναίσθημα) (Narvaez & Lapsley, 2008). Τρίτον, επιχειρεί να συγκεράσει δύο μεγάλες και εν πολλοίς αποκλίνουσες παραδόσεις στην ηθική εκπαίδευση, τη γνωστική ηθική εκπαίδευση και την εκπαίδευση χαρακτήρα, οι οποίες αντιστοιχούν σε δύο μεγάλες σχολές της ηθικής φιλοσοφίας, τη δεοντολογική (Kant, Rawls, Habermas που εκλαμβάνει τον άνθρωπο ως φορέα εγγενούς αξίας που πράττει στη βάση έλλογων καθολικών ηθικών αρχών) και την αρεταϊκή (Αριστοτέλης, Anscombe, MacIntyre που εκλαμβάνει το άτομο ως φορέα αρετών που προσδιορίζουν την ηθική του συμπεριφορά).

## Θεωρητικό υπόβαθρο της πρότασης

Ποικίλες και ετερόκλητες ψυχολογικές, φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές θεωρήσεις υπογραμμίζουν ότι η ηθικότητα εδράζεται σε δύο στενά αλληλεξαρτώμενα επίπεδα: το πρώτο αποτελούν οι ψυχικές λειτουργίες πρόσληψης της ηθικότητας και επομένως αφορούν στον εαυτό του ατόμου και το δεύτερο είναι το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτός διαμορφώνεται (βλ. παρακάτω).

Ως προς το πρώτο επίπεδο, η παρούσα πρόταση αντλεί στοιχεία από το νέο-κολμπεργκιανό Μοντέλο των Τεσσάρων Συνιστωσών (MTS-Four Component Model) της ομάδας του J. Rest (Bebeau & Monson, 2008; Narvaez, 2008; Rest et al., 1999). Θεμελιώδης παραδοχή του μοντέλου είναι ότι η ηθική λειτουργία του ατόμου συνίσταται στην αλληλεπίδραση τεσσάρων ψυχολογικών διεργασιών (συνιστώσες): ηθική κρίση, ηθική ευαισθησία, ηθική υποκίνηση και ηθικός χαρακτήρας. Συγκεκριμένα:

**Ηθική κρίση:** Αντανακλά το γνωστικό στοιχείο της ηθικής ανάπτυξης του ατόμου, το επίπεδο ηθικής αιτιολόγησής του και συνιστά θεμελιώδη συντελεστή της ηθικότητας. Η μετάβαση από το ετερόνομο στο αυτόνομο στάδιο ηθικής ανάπτυξης (Piaget, 1948) και η ανάπτυξη του μετασυμβατικού σταδίου ηθικής κρίσης στο πλαίσιο της ιεραρχικής της εξέλιξης, την οποία πειστικά θεμελίωσαν ο Kohlberg με τη Θεωρία των Σταδίων Ηθικής Ανάπτυξης (Προ-συμβατικό, Συμβατικό, Μετα-συμβατικό) και μεταγενέστερες θεωρίες (MTS) μπορούν να οδηγήσουν στη διαμόρφωση ηθικά αυτόνομων προσωπικοτήτων (Kohlberg, 1984; Snarey & Samuelson, 2008).

**Ηθική ευαισθησία:** Με την ηθική ευαισθησία, στη γνωστική πρόσληψη της ηθικότητας έρχεται να προστεθεί η συναισθηματική της πρόσληψη. Ο Hume (1983) ανέδειξε τη σημασία που έχει για την ηθική εμπειρία των ανθρώπων η ικανότητα να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους. Η ηθική της μέριμνας (Gilligan, 1982; Noddings, 2002) τονίζει ότι η ηθική πράξη απαιτεί συναισθηματική εγγύτητα προς το άλλο πρόσωπο και επομένως ενδιαφέρον και φροντίδα. Τα συναισθήματα ηθικής υψής ωθούν το άτομο να ενδιαφέρεται για την ηθικότητα και να

αναλαμβάνει πρόθυμα την ευθύνη για την εκδήλωσή του ενδιαφέροντος αυτού στην πράξη (Blasi, 2004).

**Ηθική υποκίνηση:** συνίσταται στο να δίνει ένα πρόσωπο προτεραιότητα σε ηθικές αξίες έναντι άλλων αξιών (π.χ. προσωπικών, αισθητικών). Το σημαντικό έργο του Blasi (1983, 2004) για την ηθική ταυτότητα έδειξε ότι η ιεραρχική τοποθέτηση των ηθικών αξιών εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο αυτές συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι του τρόπου με τον οποίο ένα πρόσωπο αναγνωρίζει και ταυτοποιεί τον εαυτό του. Κατ' επέκταση, ηθική ταυτότητα έχει το άτομο στον βαθμό που οι ηθικές αξίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της αυτοκατανόησης και της πιο βαθιάς αίσθησης του εαυτού του.

**Ηθικός χαρακτήρας:** διακρίνει το πρόσωπο που δρα σε συμφωνία με τις ηθικές του πεποιθήσεις. Ένα πρόσωπο που διαθέτει ηθική κρίση, ευαισθησία και υποκίνηση, αλλά στερείται ηθικού χαρακτήρα είναι πιθανό, για διάφορους λόγους (π.χ., στρες, φόβος), να μην εκδηλώνει εν τέλει ηθική συμπεριφορά.

Μία από τις αδυναμίες του ΜΤΣ είναι ότι παραγνωρίζει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στη διαμόρφωση της ηθικότητας. Η ηθικότητα δεν αναπτύσσεται σε κοινωνικό κενό. Εγείρεται ως αίτημα και φύεται μέσα από το πλέγμα των επίσημων και ανεπίσημων κοινωνικών σχέσεων. Κατά τον Ντιούι (2016), εδράζεται στη βιωμένη εμπειρία του μαθητή, η οποία απαραίτητως σχετίζεται με το πλαίσιο των κοινωνικών του σχέσεων στο σχολείο. Η παρατήρηση αυτή καταυγάζει τη σημασία του δεύτερου επιπέδου στο οποίο συγκροτείται η ηθικότητα, το ηθικό-κοινωνικό κλίμα (εναλλακτικά «ηθική ατμόσφαιρα», «ηθική κουλτούρα», «ηθικό περιβάλλον»).

Ο Durkheim (1925) σημειώνει ότι είμαστε ηθικά όντα στον βαθμό που είμαστε κοινωνικά όντα. Συνεπώς, μονάδα ηθικής συμπεριφοράς αποτελεί η ομάδα/κοινότητα. Η ύπαρξη κοινωνικών δεσμών είναι απαραίτητη προκειμένου το άτομο να αναπτύξει αλτρουισμό απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της. Ο Piaget (1948) υπογραμμίζει τη σημασία ενός περιβάλλοντος συνεργασίας, αμοιβαιότητας και ισότητας στην ανάπτυξη αυτόνομης ηθικής κρίσης. Ο Kohlberg εισήγαγε μαζί με τους συνεργάτες του τον όρο «ηθική ατμόσφαιρα» για να περιγράψουν το ηθικό κλίμα που διέπει μια κοινότητα/ομάδα (π.χ. τη σχολική) (Snarey & Samuelson, 2008) και διαπίστωσαν ότι η δημοκρατικά λειτουργούσα κοινότητα είναι αυτή που συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη των μελών της. Συσχετίζοντας μάλιστα τον ηθικό διάλογο με το 6ο στάδιο ηθικής ανάπτυξης (καθολικές ηθικές αρχές) συνέδεσε τα ηθικά στάδια με την ηθική της επικοινωνίας (Kohlberg et al., 1990). Η τελευταία, όπως αναπτύσσεται στον Habermas (1997), αναδεικνύει τον ηθικό διάλογο ως μέσο επίτευξης συναίνεσης στην κοινότητα, καθώς μπορεί να οδηγήσει στην καθολικευσιμότητα ηθικών αρχών και κανόνων. Η ηθική της μέριμνας επισημαίνει τη δυνατότητα του σχολικού ηθικού κλίματος να συμβάλλει στην καλλιέργειά σχέσεων ενδιαφέροντος και φροντίδας (Noddings, 2002).

Το περιεχόμενο της πρότασης περιλαμβάνει, επίσης, στοιχεία από ποικίλα –ολιστικά κυρίως– προγράμματα ηθικής εκπαίδευσης (Lickona, 1991, Child Development Project, Just Communities, Community Voices and Character Education et al.)

**Δομή και περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πρότασης**

Η παρούσα πρόταση «βλέπει» τις ψυχικές λειτουργίες πρόσληψης της ηθικότητας στην αναπτυξιακή τους προοπτική, δηλ., ως ηθικές δεξιότητες που μπορούν να ασκηθούν και να βελτιωθούν μέσω της μάθησης. Με δεδομένο αυτό και το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, η πρόταση αρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες-δεξιότητες: *Ηθική κρίση, Ηθική ευαισθησία,*

*Γνωρίσματα χαρακτήρα και Κοινότητα Δημοκρατία και Ευθύνης (ΚΔΕ).* Οι τρεις πρώτες περιλαμβάνουν ένα ευρύ σύνολο δραστηριοτήτων εντός τάξης (ηθικά διλήμματα, ασκήσεις, συζήτηση, βιωματικά παιχνίδια, αυτοπαρατήρηση, μελέτες περίπτωσης κ.ά.). Η τέταρτη αποσκοπεί στην έμπρακτη άσκηση των τριών πρώτων δεξιοτήτων, αφορά ευρύτερα στο κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου και συνιστά προσπάθεια να μετασχηματιστεί σε ΚΔΕ. Συγκεκριμένα:

#### *Ηθική κρίση*

Αποσκοπεί στη βελτίωση του επιπέδου ηθικής αιτιολόγησης των μαθητών μέσω της διδασκαλίας ηθικών διλημάτων. Πρόκειται για το διδακτικό μέσο που εισήγαγαν οι Blatt & Kohlberg (1975) για την εφαρμογή των Σταδίων της Ηθικής Ανάπτυξης στη διδακτική πράξη. Η διδασκαλία διλημάτων παρουσιάζει εδώ τα εξής χαρακτηριστικά:

Πρώτον, τα διλήμματα αφορούν τόσο σε ζητήματα *μακρο-ηθικής* (άπτονται της επίσημης δομής της κοινωνίας, π.χ., θεσμοί, κανόνες, ρόλοι), όσο και σε ζητήματα *μικρο-ηθικής* (ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων) (Rest et al., 1999). Η αιτία είναι ότι οι μαθητές οδηγούνται σε αιτιολογήσεις υψηλότερων ηθικών σταδίων όταν προσεγγίζουν κριτικά ζητήματα που καλύπτουν ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών τους σχέσεων (Nucci, 2008; Piaget, 1948) και όχι μόνο αυτές της επίσημης κοινωνικής δομής, στις οποίες αποκλειστικά επικεντρώθηκε η κολμπεργκιανή παράδοση. Τόσο ο Kohlberg (1990), όσο και ο Habermas (1997) υποστήριζαν ότι τα ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων δεν ενδείκνυνται για ηθικό στοχασμό, καθώς επ' αυτών είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρξει συναίνεση στη διατύπωση καθολικών αρχών ορθής πράξης. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Hare (1952), όταν καλούμαστε να δικαιολογήσουμε πλήρως μια ηθική απόφαση πρέπει να δώσουμε μια ολοκληρωμένη εξήγηση του τρόπου ζωής του οποίου αυτή αποτελεί μέρος. Μολονότι είναι δυσεπίτευκτη η συναίνεση επί του ενδεδειγμένου τρόπου ζωής που δικαιολογεί μια ηθική απόφαση, η παιδαγωγική σημασία της προσπάθειας να εξηγηθεί και να αποτιμηθεί ένας τρόπος ζωής είναι μεγάλη: ανάγεται στο θεμελιώδες (σωκρατικό) ερώτημα «ποια ζωή αξίζει να ζει κανείς», το οποίο διανοίγει στον μαθητή έναν ορίζοντα αυτοκατανόησης και αυτονοηματοδότησης. Τον σκοπό αυτό υπηρετεί η συμπερίληψη διλημάτων μικρο-ηθικής.

Δεύτερον, η ανάλυση των διλημάτων γίνεται μέσα από την εκμάθηση ηθικών θεωριών, καθώς το μετασυμβατικό στάδιο ηθικής ανάπτυξης στην ιεράρχηση του Kohlberg σχετίζεται άμεσα με το εννοιολογικό περιεχόμενο των θεμελιωδών θεωριών της ηθικής φιλοσοφίας (π.χ., Ηθική του Καντ, Ωφελιμισμός, Συμβολαιϊκή ηθική) (Lapsley, 2008).

Τρίτον, μέρος των διλημάτων παρατίθενται σε πρωτοπρόσωπη διατύπωση, σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη τριτοπρόσωπη, καθώς σημασία δεν έχει μόνο το επίπεδο της ηθικής αιτιολόγησης αλλά και ο βαθμός στον οποίο η προκρινόμενη σε αυτό λύση θα μπορούσε να εφαρμοστεί από τον ίδιο τον μαθητή, εάν αυτός ήταν ο ηθικών δρών του διλήματος. Η πρωτοπρόσωπη διατύπωση προσδίδει στο δίλημμα χαρακτήρα ερωτήματος αυτογνωσίας.

Η θεματολογία των διλημάτων μακρο-ηθικής αντλείται από επίκαιρα ζητήματα που απασχολούν τη σύγχρονη εφαρμοσμένη ηθική φιλοσοφία (π.χ., βιοηθική, επιχειρηματική ηθική, περιβαλλοντική ηθική, διακρίσεις, κοινωνικός αποκλεισμός κ.ά.). Η θεματολογία των διλημάτων της μικρο-ηθικής στηρίζεται σε πραγματικά περιστατικά από τη ζωή του σχολείου και των μαθητών.



### *Ηθική ευαισθησία*

Αποσκοπεί στην καλλιέργεια δεξιοτήτων πρόσληψης και ερμηνείας ηθικής υφής καταστάσεων ή πράξεων. Στην ερμηνεία τους συντελούν δεξιότητες τόσο γνωστικού (π.χ., αναγνώριση της αιτιώδους συνάφειας μιας σειράς ενεργειών και των συνεπειών τους) όσο και συναισθηματικού χαρακτήρα (π.χ., ενσυναίσθηση) (Bebeau and Monson, 2008). Τούτο υποδηλώνει ότι η ηθικότητα εδράζεται σε γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες. Κατά τον Berkowitz (1997) το ηθικό συναίσθημα είναι η κινητήριος δύναμη για ηθική δράση και λαμβάνει δύο μορφές: η πρώτη ενδύεται αυτοκριτικά συναίσθημα (π.χ. ντροπή, τύψη) και η δεύτερη αναφέρεται στη συναισθηματική ανταπόκριση προς στους άλλους μέσω ενσυναίσθησης, συμπάθειας και συμπόνιας. Ιδιαίτερα σημαντικός στην παρούσα πρόταση είναι ο ρόλος της ενσυναίσθησης, καθώς συμβάλει στην ηθική υποκίνηση και μέσω αυτής στην ηθική πράξη. Οι ενσυναισθητικές εμπειρίες μπορούν να μετασχηματίσουν τις ηθικές αρχές σε γνωστικές αναπαραστάσεις που κομίζουν το φορτίο της ενσυναίσθησης. Έτσι, αφενός τις προσδίδουν δύναμη υποκίνησης, αφετέρου ενισχύουν πολυπλοκότερες διαδικασίες σκέψης (Hoffman, 2000). Προέκταση της ενσυναίσθησης στο πεδίο της ηθικής είναι η καλλιέργεια σχέσεων φροντίδας (Gilligan, 1982; Noddings, 2002), η οποία αποτελεί καίριο στόχο της πρότασης. Στην ίδια ενότητα περιλαμβάνονται, επίσης, δραστηριότητες αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, αναγνώρισης διαφορετικής οπτικής, αντιμετώπισης προκαταλήψεων κ.ά..

### *Γνωρίσματα χαρακτήρα*

Η εκπαίδευση χαρακτήρα συνιστά μία από τις δημοφιλέστερες εκδοχές της σύγχρονης ηθικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, ενώ γνωρίζει άνθηση και στην Ευρώπη. Ως εκπαίδευση χαρακτήρα ορίζεται η εμπρόθετη προσπάθεια του σχολείου, της οικογένειας και των τοπικών κοινωνιών να βοηθήσουν τους νέους να κατανοήσουν, να ενδιαφέρονται και να δρουν σύμφωνα με βασικές ηθικές αξίες (Lickona, 2004). Στην παραδοσιακή της μορφή (αρχές 20ου αι.) υποστήριζε ότι το σχολείο μέσα από το κοινωνικό του ήθος, το παράδειγμα των διδασκόντων του και, γενικότερα, κάθε του δραστηριότητα πρέπει να καλλιεργεί στους μαθητές, άμεσα και φανερά, επιθυμητά γνωρίσματα χαρακτήρα (Bennett, 1993; Wynne & Ryan, 1993). Στις νεότερες εκδοχές της έχει εμπλουτιστεί με τα πορίσματα της θετικής ψυχολογίας και της γνωστικο-αναπτυξιακής σχολής, «βλέπει» τον ανθρώπινο χαρακτήρα με τρόπο ολιστικό (ως το σύνολο των ψυχικών του γνωρισμάτων) και έχει διευρύνει τη σκοποθεσία της (Lickona, 2004). Εντούτοις, σημαντικά ερωτήματα αλλά και ενστάσεις εγείρονται διαχρονικά: ποιες και πόσες αξίες θα διδαχθούν, με ποιο κριτήριο θα επιλεγούν, με ποια μέθοδο θα διδαχθούν.

Ορισμένες από τις παραπάνω ενστάσεις μπορούν να υπερκεραστούν, εφόσον οι αξίες συνδεθούν με τα θεμελιώδη υπαρκτικά ερωτήματα: «ποιος είμαι;», «ποιον βίο αξίζει κανείς να ζει;». Με τη σύνδεση αυτή το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μετατίθεται από τις αξίες στον εαυτό του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι το καίριο ερώτημα δεν είναι αν οι αξίες βρίσκουν τη θέση τους στον εαυτό του μαθητή, αλλά αν και με ποιο τρόπο ο μαθητής βρίσκει τον εαυτό του μέσα στις αξίες. Μετουσιωμένο σε εκπαιδευτική πρακτική, το πρώτο ερώτημα απαιτεί από τον μαθητή να ενστερνιστεί αξίες των οποίων το νόημα είναι ήδη προσδιορισμένο και άρα να τοποθετήσει τον εαυτό του στο στεγανό πλαίσιο μιας προκαθορισμένης και εν πολλοίς απαρασάλευτης αξιακής πραγματικότητας. Το δεύτερο ερώτημα, αντίθετα, απαιτεί από τον μαθητή να κινηθεί ταυτόχρονα σε δύο κατευθύνσεις: από τη μια πλευρά προς τις αξίες, προκειμένου να τις (ανα)νοσηματοδοτήσει και να τις ιεραρχήσει και, από την άλλη, προς τον ιδιαίτερο εαυτό του, ώστε να επιτύχει τη σύζευξή του με τις αξίες.

Είναι, συνεπώς, σκόπιμο η εκπαίδευση χαρακτηρα να εκκινεί από ένα ευάριθμο και κοινά αποδεκτό σύνολο αξιών που θα αποτελούν τον βασικό πυρήνα ενός συστήματος αξιών, το οποίο κάθε μαθητής καλείται να δομήσει με άξονα αναφοράς τον ιδιαίτερο εαυτό και την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνει. Στη γραμμή αυτή συλλογιστικής, η παρούσα πρόταση προσανατολίστηκε σε εκείνα τα γνωρίσματα χαρακτηρα-αρετές τα οποία ο Α. Blasi ονομάζει ανώτερης τάξης<sup>21</sup>. Πρόκειται, δηλ., για εκείνα τα γνωρίσματα μέσω των οποίων το άτομο αυτοαναγνωρίζεται και αυτοκατανοείται, νιώθει υπεύθυνο να τα θέσει εμπράκτως στην υπηρεσία των ηθικών του αρχών και συγκροτεί την ηθική του ταυτότητα. Τα γνωρίσματα αυτά διασφαλίζουν την ενικότητα ή ακεραιότητα, δηλ., την εσωτερική συνέπεια του εαυτού. Η σύμπτωση λόγων και πράξεων, η αυτογνωσία, η αυτοκριτική, η αυτολογοδοσία, η υπευθυνότητα κ.ά. συνιστούν παραδείγματα τέτοιων γνωρισμάτων (Blasi, 2004; Lapsley, 2008). Παράλληλα, στην πρόταση περιλαμβάνονται και αξίες στις οποίες συγκλίνουν φιλοσοφικές θεωρήσεις, θρησκευτικά δόγματα και προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτηρα.

Σημειώνεται ότι, αν και υπάρχουν αξίες οικουμενικής αποδοχής, η έννοια της αξίας δεν είναι αποκομμένη από τη χωροχρονική της αναφορά και άρα τον κοινωνικοϊστορικό της προσδιορισμό. Συνακόλουθα, η παρούσα ενότητα, όπως και η πρόταση συνολικά, είναι σημαντικό να χαρακτηρίζεται από ανοιχτότητα. Τούτο σημαίνει ότι η επιλογή και ο τρόπος πραγμάτευσης των αξιών πρέπει να είναι σύστοιχος των ιδιαιτεροτήτων της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ζουν οι μαθητές (π.χ. πόλη, ύπαιθρος, κοινωνικές συνθήκες-σχέσεις), της μικροκοινωνίας του σχολείου και –κατά το δυνατόν– των ατομικών ιδιαιτεροτήτων τους.

#### *Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης (ΚΔΕ)*

Το καίριο ζητούμενο και συγχρόνως η μεγάλη πρόκληση των προγραμμάτων ηθικής εκπαίδευσης είναι η σύζευξη των ψυχικών λειτουργιών πρόσληψης της ηθικότητας με την ηθική πράξη. Είναι, με άλλα λόγια, σημαντικό ολόκληρη η σχολική εμπειρία του μαθητή να αποτελεί μέρος του προγράμματος ηθικής εκπαίδευσης, ώστε το διδακτικό υλικό να μην απομονώνεται από το κοινωνικό του συμφραζόμενο (Ντιούϊ, 2016) και η ηθικότητα να απευθύνεται στη βιωμένη εμπειρία του. Στην θέση αυτή εδράζεται η σπουδαιότητα του ηθικο-κοινωνικού σχολικού κλίματος, ως του απαραίτητου εκείνου πλαισίου που μπορεί να υποκινήσει ηθικές συμπεριφορές (Lapsley, 2008; Narvaez, 2008).

Η παρούσα πρόταση αποσκοπεί να καλλιεργήσει ηθικό σχολικό κλίμα και συγχρόνως να συνδέσει τις τρεις πρώτες δεξιότητες της πρότασης με την ηθική πράξη, μέσω του μετασχηματισμού του σχολείου σε ΚΔΕ. Η ΚΔΕ επιχειρεί να αναπροσδιορίσει το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο μέσα από την οργανωτική του αναδιάρθρωση και την ανάθεση μέρους της ευθύνης για τη λειτουργία του στους μαθητές, καθώς και τη θέαση της σχολικής μικροκοινωνίας από ηθική σκοπιά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατανέμονται σε ομάδες αρμοδιοτήτων και μέσα σε κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και συναίνεσης στη βάση του *ηθικού διαλόγου*, προσπαθούν να καλύψουν ανάγκες της κοινότητας και να επιλύσουν ζητήματα που εγείρει η σχολική πραγματικότητα. Η λήψη των αποφάσεων –και πάλι με άξονα τον ηθικό διάλογο– γίνεται στη Γενική Συνέλευση που αποτελεί το κεντρικό όργανο της ΚΔΕ, με ισότιμη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών.

<sup>21</sup> Κατώτερης τάξης αρετές, ο Blasi ονομάζει εκείνα τα γνωρίσματα που εμφανίζονται σε λίστες προγραμμάτων εκπαίδευσης χαρακτηρα: π.χ., ενσυναίσθηση, ειλικρίνεια, καλοσύνη κ.ά. (Lapsley, 2008).

Η έννοια της *Ευθύνης* στο αρκτικόλεξο ΚΔΕ σημαίνει την ανιδιοτελή και αυτόβουλη θέση του εαυτού στην υπηρεσία του Άλλου και της κοινότητας και στηρίζεται στην ιδέα του Levinas (1991) ότι η παρούσα και μόνο στον ίδιο κόσμο με τον άλλο με καθιστά υπεύθυνο απέναντί του. Στην πράξη κατατείνει στην από κοινού αναζήτηση του κοινού καλού και στην επιδίωξή του. Σε αυτό αποσκοπεί και η κατανομή των μαθητών σε ομάδες αρμοδιοτήτων.

Επίσης, το βάρος στην έννοια της *Δημοκρατίας* δεν πέφτει στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων που είναι η απόληξη της δημοκρατικής διαδικασίας, αλλά στην ίδια τη διαδικασία του διαλόγου. Η μετατόπιση αυτή από το τέλος στη διαδικασία μας εισάγει στην έννοια της *διαβουλευτικής δημοκρατίας*. Η διαβουλευτική δημοκρατία πραγματώνεται στον βαθμό που στηρίζεται στην τήρηση των κανονιστικών επιταγών μιας ηθικής του διαλόγου (Παρούσης, 2005): προκειμένου ο διάλογος να επιτύχει τον σκοπό του, που είναι η επίτευξη συναίνεσης στην κοινότητα, πρέπει να βασίζεται σε ορισμένες προϋποθέσεις, η διασφάλιση των οποίων μπορεί να οδηγήσει σε καθολικεύσιμες αρχές και κανόνες.

Στο πλαίσιο της παρούσας πρότασης, οι γενικές –φορμαλιστικές– προϋποθέσεις βάσει των οποίων διεξάγεται ο διάλογος στηρίζονται στην ηθική της επικοινωνίας του Habermas (1997). Συγκεκριμένα, ο διάλογος πραγματοποιείται προσεγγίζοντας τις προϋποθέσεις της *ιδανικής ομιλιακής κατάστασης*<sup>22</sup> και η συναίνεση επιδιώκεται με βάση την *αρχή της καθολίκευσης* και την *ηθικοδιαλογική αρχή*<sup>23</sup>. Οι *συγκεκριμένοι κανόνες*<sup>24</sup> διεξαγωγής του διαλόγου εδράζονται, κυρίως, στο έργο του Alexy (1995).

## Αξιολόγηση της πρότασης

### Μεθοδολογία

Οι τρεις πρώτες ενότητες της πρότασης εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε τυχαίο δείγμα 20 μαθητών της Α΄ τάξης του 1ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος», στο πλαίσιο του μαθήματος Ερευνητική Εργασία (Project), κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Η εφαρμογή της τέταρτης ενότητας απαιτεί ευρύτερες οργανωτικές αλλαγές στο σχολείο και βρίσκεται σε φάση σχεδιασμού. Για τη συγκρότηση του δείγματος επισημαίνονται τα ακόλουθα:

Πρώτον, η επιλογή του δείγματος είναι τυχαία υπό την εξής έννοια: το μάθημα Project αποσκοπεί στην εκπόνηση ερευνητικών εργασιών από διευρυμένες ομάδες μαθητών (20 περίπου). Οι μαθητές επιλέγουν με δήλωση προτίμησης τις θεματικές που προσφέρονται από το σχολείο. Το Project με θέμα την παρούσα εκπαιδευτική πρόταση επελέγη από 50 μαθητές στο σύνολο των 56

<sup>22</sup> Οι προϋποθέσεις αυτές συνίστανται στην απουσία εσωτερικών και εξωτερικών καταναγκασμών στη διεξαγωγή του διαλόγου, καθώς και στη διασφάλιση της σύμμετρης πρόσβασης των συνομιλητών στον διάλογο, ώστε αυτοί να συμμετέχουν ως ίσοι και ελεύθεροι συνομιλητές (Habermas, 1997).

<sup>23</sup> Η καθολίκευση των κανόνων στηρίζεται σε δύο αρχές (Habermas, 1997): *Ηθικοδιαλογική αρχή*: ένας κανόνας έχει ισχύ, εφόσον τον αποδέχονται όλοι οι εμπλεκόμενοι που θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε έναν πρακτικό διάλογο. *Αρχή της καθολίκευσης*: προκειμένου ένας κανόνας να είναι έγκυρος, πρέπει οι συνέπειες που προκύπτουν από τη γενική τήρησή του για την ικανοποίηση των συμφερόντων ενός οποιουδήποτε προσώπου, να μπορούν ελεύθερα να γίνουν αποδεκτές από όλους.

<sup>24</sup> Π.χ., κανόνες που διασφαλίζουν την αποφυγή αντιφάσεων, την ειλικρίνεια, τη λογική συνέπεια και τη σαφήνεια των λόγων, την ελευθερία της έκφρασης και την ισοτιμία των συνομιλητών, τη δικαιολόγηση των απόψεων κ.ά. (Alexy, 1995).

της Α΄ τάξης. Οι 20 μαθητές που συμμετείχαν τελικά προέκυψαν κατόπιν κλήρωσης μεταξύ των 50 που το επέλεξαν, δηλαδή με τυχαία δειγματοληψία.

Δεύτερον, σκοπός της αξιολόγησης της πρότασης είναι να διαπιστώσει τη μεταβολή του επιπέδου της ηθικής κρίσης μιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή της πρότασης και να τη συγκρίνει με αυτή της ομοειδούς ομάδας ελέγχου. Δεν αποσκοπεί στη γενίκευση συμπερασμάτων και συνεπώς ζητήματα αντιπροσωπευτικότητας δεν απασχολούν την παρούσα μελέτη.

Τρίτον, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι οι παρατηρούμενες μεταβολές στο επίπεδο της ηθικής κρίσης των μαθητών οφείλονται αποκλειστικά στην εκπαιδευτική πρόταση και όχι σε κάποια άλλη μεταβλητή για τους εξής λόγους: Πρώτον, τόσο οι συμμετέχοντες όσο και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου διδάχτηκαν τα ίδια ακριβώς μαθήματα από τους ίδιους ακριβώς εκπαιδευτικούς –με εξαίρεση τη φυσική και τα μαθηματικά– οι οποίοι δήλωσαν ότι δε δίδαξαν ζητήματα ηθικής υφής. Η μόνη, επομένως, παράμετρος που διαφοροποιεί τις δύο ομάδες μαθητών στο επίπεδο της τυπικής διδασκαλίας είναι η υπό κρίση εκπαιδευτική πρόταση. Δεύτερον, η ηλικιακή ωρίμανση των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είναι πιθανό να έχει επιδράσει στο επίπεδο της ηθικής κρίσης. Ωστόσο, η μεταβλητή αυτή αφορά εξίσου τις δύο ομάδες μαθητών και συνεπώς δεν μπορεί να αποτελεί την αιτία διαφοροποίησης της ηθικής τους κρίσης.

Για την αξιολόγηση της πρότασης αξιοποιήθηκαν δύο εργαλεία: το πρώτο –με το οποίο εκτιμάται η ηθική κρίση των μαθητών– είναι το Defining Issues Test (DIT). Πρόκειται για ένα διεθνώς αναγνωρισμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο, εδώ και 40 περίπου χρόνια, έχει υποβληθεί σε 44.000 περίπου ερευνώμενους. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ηθικά διλήμματα επί των οποίων οι συμμετέχοντες καλούνται να αξιολογήσουν συγκεκριμένες, έτοιμες απαντήσεις ιεραρχώντας τις σύμφωνα με την ηθική σημαντικότητά τους σε μια κλίμακα τύπου Likert. Οι ερωτώμενοι ιεραρχούν, επομένως, ποιο από τα ζητήματα που εγείρει κάθε δίλημμα είναι το πιο καίριο. Το DIT ενεργοποιεί τα ηθικά σχήματα –ευρύτερες κατηγοριοποιήσεις των ηθικών σταδίων του Kohlberg– που ενυπάρχουν στους ερωτώμενους και εκδηλώνονται στις απαντήσεις τους. Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει, μεταξύ άλλων, το *P-σκορ*, που αντανακλά το επίπεδο της ηθικής τους κρίσης (Bebeau & Monson, 2008) σε σχέση με το μετασυμβατικό στάδιο ηθικής κρίσης. Το DIT υποβλήθηκε στις δύο ομάδες μαθητών της Α΄ τάξης, δύο φορές, μία κατά την έναρξη εφαρμογής της πρότασης και μία μετά το πέρας της.

Το δεύτερο εργαλείο είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Περιλαμβάνει ποσοτικές και ποιοτικές ερωτήσεις με στόχο να καταγραφούν αντιλήψεις, συναισθήματα και στάσεις των μαθητών σχετικά με την πρόταση που εφαρμόστηκε. Το εργαλείο αυτό υιοθετείται ευρέως από διάφορα ολιστικά προγράμματα ηθικής εκπαίδευσης (Narvaez, 2008) και το βασικό πλεονέκτημά του είναι ότι προσαρμόζεται στη συγκεκριμένη κάθε φορά εκπαιδευτική πρόταση που εφαρμόζεται.

### *Ευρήματα*

Τα σκορ που πέτυχαν οι συμμετέχοντες μαθητές στο DIT είναι εντυπωσιακά και καταδεικνύουν τη θετική επίδραση της πρότασης στην καλλιέργεια της ηθικής τους κρίσης (Πίνακας 1).

Συγκεκριμένα, μετά την εφαρμογή της πρότασης, οι συμμετέχοντες μαθητές αύξησαν το μέσο *P-σκορ* τους κατά 33,7% σε σύγκριση με το αρχικό και η μεταβολή αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%. Επίσης, ενώ το μέσο σκορ των συμμετεχόντων μαθητών πριν την

εφαρμογή της πρότασης υπερέβαινε αυτό των μη συμμετεχόντων κατά 4,8% (στατιστικά μη σημαντική διαφορά), μετά την εφαρμογή της πρότασης το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σε 24,2% (στατιστικά σημαντική διαφορά).

**Πίνακας 1:** Μέσοι Όροι σκορ-P στο DIT πριν και μετά την εφαρμογή της πρότασης

	P αρχικό	P τελικό
Συμμετέχοντες στην πρόταση	34,92	46,67
Μη συμμετέχοντες στην πρόταση	33,33	37,57

Πηγή: Επεξεργασία DIT

Ιδιαίτερα θετική είναι, επίσης, η εικόνα που σχημάτισαν οι μαθητές για την πρόταση, όπως αποτυπώνεται στις απαντήσεις των ποιοτικών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς:

«Μου έμαθε ένα νέο τρόπο σκέψης και διαχείρισης προβλημάτων. Άρχισα να σκέφτομαι κάποια πράγματα για τον εαυτό μου και τους γύρω μου που δεν είχα ξανασκεφτεί»,

«Από τα πιο σημαντικά μαθήματα της φετινής χρονιάς. Δε συμφωνούσα με όλες τις λύσεις στα διλήμματα. Αλλά αυτό είναι και το ενδιαφέρον αυτού του Project. Ο καθένας είχε τη δυνατότητα να διαμορφώσει την άποψή του μέσα από εποικοδομητική συζήτηση»,

«Συνειδητοποίησα πόσο δύσκολο είναι να κάνεις πράξη αυτό που θεωρείς σωστό. Σκέφτομαι πιο σοβαρά ζητήματα στα οποία παλιότερα θα έδινα βιαστική απάντηση»,

«Ήταν το καλύτερο δίωρό μας. Βλέπω τις καταστάσεις της πραγματικής ζωής ως προβλήματα και εμβαθύνω. Τρόμαξα, γιατί πριν το Project η ηθική ήταν πολύ εύκολη, ενώ στο μάθημα φάνηκε πόσο πολύπλοκη είναι».

### Συμπεράσματα

Στη μελέτη αυτή παρουσιάζεται μια ολιστική πρόταση ηθικής εκπαίδευσης. Η ολιστικότητά της συνίσταται στο ότι: πρώτον, περιλαμβάνει παρεμβάσεις τόσο στην τυπική διδασκαλία, όσο και στο ευρύτερο ηθικό κλίμα του σχολείου. Δεύτερον, δέχεται ότι φορέας της ηθικότητας είναι συνολικά ο εαυτός του ατόμου. Τρίτον, επιχειρεί να συγκεράσει δύο μεγάλες παραδόσεις στην ηθική εκπαίδευση, τη γνωστική ηθική εκπαίδευση και την εκπαίδευση χαρακτήρα. Συνδυάζοντας μια σειρά φιλοσοφικών και ψυχολογικών θεωριών, η δομή της πρότασης περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες-δεξιότητες: *Ηθική κρίση, Ηθική εναισθησία, Γνωρίσματα χαρακτήρα και ΚΔΕ*. Οι τρεις πρώτες αφορούν στη διδασκαλία στην τάξη, ενώ η τέταρτη, που εμπεριέχει τις τρεις πρώτες, στην ηθική πράξη και το κοινωνικο-ηθικό κλίμα του σχολείου.

Η πιλοτική εφαρμογή της πρότασης και τα αποτελέσματα από τη χρήση δύο αξιολογικών εργαλείων, του DIT τεστ και ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες στην πρόταση μαθητές: α) βελτίωσαν σημαντικά το επίπεδο της ηθικής κρίσης τους, τόσο σε σχέση με την περίοδο πριν την εφαρμογή της πρότασης, όσο και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, β) καλλιέργησαν μια σειρά ηθικής υφής δεξιότητες, όπως ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και η ενσυναίσθηση γ) εμβάθυναν την κατανόησή τους για τον εαυτό και τον άλλο, δ) εξασκήθηκαν στη δημοκρατική διαδικασία ε) εκδήλωσαν ρητά την ικανοποίηση και τη χαρά τους για τη συμμετοχή τους σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά στον πυρήνα των σχέσεων και των ενδιαφερόντων τους.

Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν, επιπλέον, την αδήριτη ανάγκη το σχολείο, παράλληλα με τις προτεραιότητες γνωστικού χαρακτήρα, να προσανατολιστεί στα πεδία της αυτογνωσίας των μαθητών, της ηθικής τους ανάπτυξης και του ηθικού κλίματος στο σχολείο, που, ενώ απουσιάζουν ή μόνο έμμεσα και αποσπασματικά τίθενται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, είναι καίριας σημασίας για τη ζωής και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσσες**

- Ντιούϊ, Τζ. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Παρούσης, Μ. (2005). *Διαβουλευτική δημοκρατία και επικοινωνιακή ηθική*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Συκάς, Θ. (2017). Ηθική αυτονομία και αναγκαιότητα: για μια σύγχρονη ηθική εκπαίδευση. *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 12, 18-33.
- Habermas, J. (1997). *Η ηθική της επικοινωνίας*. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.

#### **Ξενόγλωσσες**

- Alexy, R. (1995). A theory of practical discourse. Στο S. Benhabib, & F. Dallmayr (Eds), *The communicative ethics controversy* (151-190). Cambridge: The MIT Press.
- Bebeau, M.J., & Monson, V.E. (2008). Guided by theory, grounded in evidence: a way forward for professional ethics education. Στο L.P. Nucci, & D. Narvaez (Eds), *Handbook of moral and character education* (557-582). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bennett, W.J. (1993). *The book of virtues: a treasury of great moral stories*. New York: Simon and Schuster.
- Berkowitz, M.W. (1997). The complete moral person: Anatomy and formation. Στο J. DuBois (Ed.), *Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems* (11-42). Lanham, MD: University Press of America.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. Στο D. Lapsley, & D. Narvaez (Eds), *Moral development, self and identity* (335-347). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161.
- Durkheim, E. (1925). *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hare, R. M. (1952). *The language of morals*. New York: Oxford University Press.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral Development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hume, D. (1983). *An enquiry concerning the principles of morals*. Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Kohlberg, L., Boyd, D. R., & Levine, C. (1990). The Return of Stage 6: Its Principle and Moral Point of View. Στο Th. E. Wren (Ed.), *The Moral Domain* (67-83). Cambridge: The MIT Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: volume 2, The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Fransisco: Harper & Row.

- Lapsley, D. K. (2008). Moral self-Identity as the aim of education. Στο L. P. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of moral and character education* (30-52). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Levinas, I. (1991). *Otherwise than being or beyond essence*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (2004). *Character matters*. New York: Touchstone.
- Narvaez, D. (2008). Integrative ethical education. Στο M. Killen, & J. Smetana (Eds), *Handbook of moral development* (703-732). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2008). Teaching moral characters: two alternatives for teacher education. *The Teacher Education*, 43, 156-172.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Nucci, L. (2008). Education for moral development. Στο M. Killen, & J. Smetana (Eds), *Handbook of moral development* (σσ. 657-682). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. Illinois: The free press.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A Neo-Kohlbergian approach: the DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324.
- Snarey, J., & Samuelson, P. (2008). Moral education in the cognitive development tradition: Lawrence Kohlberg's revolutionary ideas. Στο L. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of moral and character education* (53-79). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Wynne, E., & Ryan, K. (1993). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics, and discipline*. New York: Macmillan.

## Απόψεις εκπαιδευτικών για ζητήματα ξеноφοβίας και σχολικού εκφοβισμού

**Νεζάμ Τζαμπερής**  
**Σοφία Γάτου**

### Περίληψη

Ο ρατσισμός αποτελεί μέσο δικαιολόγησης του φόβου που νιώθει ο άνθρωπος απέναντι στο διαφορετικό. Η κατάσταση αυτή επεκτείνεται και στα σχολεία, όπου τα φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών, λεκτικών ή σωματικών, λαμβάνουν χώρα, ανάμεσα στους μαθητές. Δυστυχώς, αυτά τα περιστατικά τις περισσότερες φορές, δεν καταγγέλλονται. Σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της εργασίας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στον Δήμο της Αγίας Παρασκευής Αττικής σε ζητήματα που αφορούν την ξеноφοβία και τον σχολικό εκφοβισμό. Για τις ανάγκες της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι εμπειρική ποσοτική με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με τυχαία δειγματοληψία και οφείλεται στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές, μελλοντικούς ενεργούς πολίτες, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στα ζητήματα των προκαταλήψεων και της διαφορετικότητας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 19-26 Μαΐου 2017 με συμμετοχή 128 ατόμων. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει σε μεγάλο βαθμό την άποψη ότι η ύπαρξη μεταναστών δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, ότι το σχολείο, η οικογένεια, οι φίλοι και τα Μέσα Ενημέρωσης μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην ευαισθητοποίηση των ατόμων και ότι η δημιουργία πολυεθνικών σχολείων θα ήταν πολύ θετικό στοιχείο για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Το γενικό συμπέρασμα που μπορεί να διατυπωθεί είναι ότι η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μπορεί να συμβάλλει καταλυτικά στη συνύπαρξη ατόμων με διαφορετική κουλτούρα και στα ζητήματα μεταναστευτικού, προσφυγικού, ρατσισμού και ξеноφοβίας.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικός εκφοβισμός, ξеноφοβία, ρατσισμός, προκατάληψη

### Εισαγωγή

Τα ανθρώπινα δικαιώματα θα μπορούσαν να οριστούν ως τα δικαιώματα που ανήκουν στη φύση του ανθρώπου και είναι απαραίτητα για την επιβίωση των κοινωνιών. Βάση τους αποτελεί η αρχή του σεβασμού του ατόμου, θέτοντας ως δεδομένο ότι ο κάθε άνθρωπος είναι ένα ηθικό και λογικό ον που πρέπει να ζει με αξιοπρέπεια και χρίζει εκτίμησης από τους συνανθρώπους του (Τζαμπερής, 2008). Το σύνολο αυτών των δικαιωμάτων είναι αδιαίρετο, αλληλένδετο και αλληλοεξαρτώμενο, είτε πρόκειται για δικαιώματα πολιτικά, όπως το δικαίωμα στη ζωή, η ισότητα απέναντι στον νόμο και η ελευθερία της έκφρασης, είτε πρόκειται για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά, όπως το δικαίωμα στην εργασία, την κοινωνική ασφάλιση και την



εκπαίδευση, ή συλλογικά όπως τα δικαιώματα για την ανάπτυξη και την αυτοδιάθεση κ.ά. Πρακτικά πρόκειται για αρχές που ορίζουν πρότυπα συμπεριφοράς, όπου η βελτίωση ενός δικαιώματος διευκολύνει την προώθηση των άλλων, ομοίως, η στέρηση κάποιου επηρεάζει αρνητικά τα άλλα.

Η διαφύλαξη και τήρηση αυτών των αρχών είναι πλέον θεσμοθετημένη από το εθνικό και διεθνές δίκαιο, για χάρη της εύρυθμης λειτουργίας των κοινωνιών. Για την προώθηση αυτών των αρχών, οι διατάξεις του Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών έδωσαν το έναυσμα για την ανάπτυξη της διεθνούς προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Με το έγγραφο αυτό τέθηκε η βάση για τη συγκρότηση ενός συστήματος διεθνούς δικαίου και αξιών για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από τότε, το διεθνές δίκαιο, σε αυτόν τον τομέα, χαρακτηρίζεται από ένα συνδεδεμένο σύστημα συμβάσεων, συνθηκών, οργανώσεων και πολιτικών φορέων. Για την εύρυθμη λειτουργία αυτής της διαδικασίας, κύρια όργανα από τα Ηνωμένα Έθνη ορίζονται: η Γενική Συνέλευση, το Συμβούλιο Ασφαλείας, το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο, το Συμβούλιο Κηδεμονίας, το Διεθνές Δικαστήριο και η Γραμματεία.

Παρόλο που αυτές οι συμβάσεις έχουν υπογραφεί και από τη χώρα μας, στην πραγματικότητα η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τίθεται σε αμφισβήτηση. Αυτό συμβαίνει διότι οι διακρίσεις και ο ρατσισμός έχουν αυξηθεί, ειδικά στην περίοδο της οικονομικής κρίσης. Στο στόχαστρο του ρατσισμού μπορεί να βρεθεί κάθε ομάδα η οποία είναι διαφορετική και να στερηθεί των δικαιωμάτων της. Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που αντιμετωπίζουν τον ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό είναι βασικά οι πρόσφυγες, οι Ρομά, τα άτομα με αναπηρία, ακόμα και οι γυναίκες (Γαζάκης κ.ά., 2014; Παπαβασιλείου κ.ά., 2015). Η κατάσταση αυτή επεκτείνεται και στα σχολεία, όπου παρατηρούνται ανάμεσα στους μαθητές φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών, λεκτικών ή σωματικών. Δυστυχώς, αυτά τα περιστατικά τις περισσότερες φορές, δεν καταγγέλλονται από τους θυγόμενους, αλλά ούτε και από τους υπόλοιπους μαθητές που γίνονται μάρτυρες αυτών των επιθέσεων, για να μη στιγματιστούν και δεχθούν και οι ίδιοι αντίστοιχες συμπεριφορές (Συνήγορος του Πολίτη, 2013). Οι ρατσιστικές αυτές τάσεις έχουν τις ρίζες τους μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, όπου ο γονέας μπορεί να εκφράζει τις πεποιθήσεις και τις απόψεις του έντονα απέναντι σε καθετί διαφορετικό, και το παιδί επηρεάζεται υιοθετώντας αυτό το πρότυπο, έτσι ώστε να αντιδρά με ανάλογο τρόπο στο σχολικό του περιβάλλον, τον χώρο όπου κοινωνικοποιείται. Για τους παραπάνω λόγους, τα τελευταία χρόνια ο κρατικός μηχανισμός ψήφισε αντιρατσιστικούς νόμους, διόρισε εισαγγελέα για τη δίωξη πράξεων ρατσιστικής βίας και δημιούργησε τοπικά συμβούλια αφομοίωσης και ομαλής ένταξης μεταναστών και προσφύγων.

### **Ανθρώπινα δικαιώματα και ξενοφοβία**

Η πρώτη προσπάθεια κατοχύρωσης των δικαιωμάτων του ανθρώπου ξεκινά το 1215 στην Αγγλία, με την Magna Charta Libertatum (Μεγάλος Χάρτης των Ελευθεριών). Αποτελεί το πρώτο συνταγματικό κείμενο της Αγγλίας και τη βάση των ελευθεριών της. Με αυτό το κείμενο, κυρίως οι ευγενείς αλλά και οι πολίτες είχαν πλέον δικαίωμα στην προσωπική ελευθερία και στην ελευθερία κινήσεως, ενώ η βασιλική εξουσία περιορίστηκε αρκετά. Το 1628 το αγγλικό κοινοβούλιο δημιούργησε ένα συνταγματικό έγγραφο, το λεγόμενο Petition of Rights, με το οποίο διακήρυξε την προσωπική ελευθερία (Αντωνόπουλος, 1981, σσ. 19-20). Η «Διακήρυξη της ανεξαρτησίας» το 1689 αποτέλεσε την βάση έτσι ώστε στις 4 Ιουλίου του 1776 να ψηφιστεί το νομοσχέδιο των δικαιωμάτων Bill of Rights και να εγκριθεί από το Κογκρέσο των ΗΠΑ. Η διακήρυξη αυτή υπογράμμιζε ιδιαίτερα τα ατομικά δικαιώματα και το δικαίωμα στην

επανάσταση (Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, 2014, σ. 19), και επηρέασε έντονα την εξέλιξη της Γαλλικής Επανάστασης (Αγγουρίδης, 1998, σ. 97). Στην συνέχεια, το 1945, στη Διάσκεψη της Γιάλλτας, οι Συμμαχικές Δυνάμεις συμφώνησαν στην επιτακτική ανάγκη δημιουργίας ενός νέου οργανισμού για τον ρόλο που είχε έως τότε η Κοινωνία των Εθνών. Αυτός επρόκειτο να είναι ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. Σκοπός του θα ήταν η διατήρηση της ειρήνης και της ασφάλειας, η συνεργασία των μελών, με μέλημά του την προώθηση της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μετά τις δύσκολες στιγμές του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε ένα σύνολο αρχών για την προστασία των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, που δικαιούνται χωρίς διάκριση όλοι οι άνδρες και οι γυναίκες παντού στον κόσμο. Αυτή ήταν η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΟΔΔΑ), που συχνά εκφράζονται με τη μορφή συνθηκών του διεθνούς δικαίου, των γενικών αρχών και άλλων πηγών του διεθνούς δικαίου, που παρέχουν τις σχετικές νομικές εγγυήσεις. Σήμερα πλέον είναι επιτακτική η ανάγκη να επεκταθούν τα δικαιώματα, από τα περιορισμένα στη σφαίρα των αστικών και πολιτικών ζητημάτων, σε ένα ευρύτερο φάσμα συμπεριλαμβάνοντας και την κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική διάσταση (Tzaberis, 2009).

Στην Ελλάδα η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τίθεται σε αμφισβήτηση. Αυτό συμβαίνει διότι οι διακρίσεις και ο ρατσισμός έχουν αυξηθεί, ειδικά στη σημερινή περίοδο οικονομικής κρίσης. Στο στόχαστρο του ρατσισμού μπορεί να βρεθεί κάθε ομάδα η οποία είναι διαφορετική και να στερηθεί των δικαιωμάτων της. Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που αντιμετωπίζουν τον ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό είναι οι πρόσφυγες, οι Ρομά, τα άτομα με αναπηρία, ακόμα και οι γυναίκες, με αποτέλεσμα να στερούνται των δικαιωμάτων τους (Γαζάκης κ.ά., 2014; Παπαβασιλείου κ.ά., 2015). Παράλληλα, το κράτος έχει την υποχρέωση να λάβει κατάλληλα μέτρα για την πρόληψη και την καταπολέμηση της ρατσιστικής βίας, είτε τα θύματα ζουν παράνομα είτε νόμιμα στη χώρα μας. Πολλοί μετανάστες που δεν έχουν άδεια παραμονής διστάζουν να κάνουν καταγγελία στην αστυνομία για τις ρατσιστικές επιθέσεις που δέχονται γιατί φοβούνται την πιθανότητα απέλασής τους από την χώρα (Human Rights Watch, 2012).

Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία υπάρχουν και στα σχολεία. Φαινόμενα ρατσιστικών συμπεριφορών, λεκτικών ή σωματικών, εμφανίζονται ανάμεσα στους μαθητές εντός και εκτός του σχολείου. Δυστυχώς, αυτά τα περιστατικά τις περισσότερες φορές, δεν καταγγέλλονται στη Διεύθυνση ή τους εκπαιδευτικούς του σχολείου από τους μαθητές-θύματα, αλλά ούτε και από τους υπόλοιπους μαθητές που τυχαίνει να έχουν παρακολουθήσει αυτές τις επιθέσεις, από φόβο να μη στιγματιστούν και οι ίδιοι, υπερασπιζόμενοι π.χ. τον συμμαθητή τους, και να δεχθούν αντίστοιχες επιθέσεις (Συνήγορος του Πολίτη, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, εκτός από την καταγωγή, σημαντικό είναι να παρατηρηθεί ότι, παρότι διακηρύσσεται η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης στους μαθητές, στη σχολική ζωή προάγεται έντονα η ορθόδοξη χριστιανική πίστη μέσω της συμμετοχής τους στο μάθημα των θρησκευτικών, με τον αγιασμό στην έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, στην πρωινή προσευχή και στις θρησκευτικές σχολικές γιορτές. Μαθητές που δεν έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις και, κατά συνέπεια, δεν συμμετέχουν στις δραστηριότητες αυτές, αυτόματα περιθωριοποιούνται και βρίσκονται σε θέση διάκρισης σε σχέση με τους ορθόδοξους χριστιανούς (Γαζάκης κ.ά., 2014, σ. 38). Οι αρνητικές στάσεις των μαθητών απέναντι στους αλλοεθνείς ή αλλόθρησκους συμμαθητές τους προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό, το κοινωνικό ή από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον (Πρίντεζη & Παυλόπουλου, 2010, σ. 562). Δυστυχώς, αυξάνονται οι περιπτώσεις γονέων που επιδιώκουν την

απομάκρυνση ή τη μη εγγραφή συγκεκριμένων μαθητών στο σχολείο λόγω καταγωγής, θρησκείας, αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Συνήγορος του πολίτη, 2013, σ. 105). Τέτοιου είδους ενέργειες, ωστόσο, μαρτυρούν τη μεταφορά των ρατσιστικών και ξενοφοβικών αντιλήψεων από την ευρύτερη κοινωνία στους κόλπους της εκπαίδευσης (Τσιάκαλος, 2006, σ. 220).

### **Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση αποτελεί δίαυλο για την προώθηση και την θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που, αντίστοιχα, δίνουν μεγάλη προσοχή στην ίση και δίκαιη πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας παιδεία. Η σχέση εκπαίδευσης-δικαιωμάτων είναι αλληλένδετη και αλληλοεξαρτώμενη και πρέπει να είναι η «καρδιά» αυτής της αλλαγής (Πανταζής, 2008, σ. 108). Σε αυτήν τη διαδικασία, όλοι ανεξαιρέτως έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία πρέπει να παρέχεται δωρεάν και η πρόσβαση στην ανώτερη παιδεία να είναι ανοιχτή σε όλους, με ίσους όρους και ανάλογα με τις ικανότητες του καθένα. Με αυτά τα δεδομένα, γίνεται αντιληπτό ότι σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η πλήρης ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και η ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι αναγκαίο να προάγεται μια διδασκαλία η οποία σέβεται τα δικαιώματα και μέσα στον σχολικό χώρο να αποκτά το παιδί ατομική υπευθυνότητα του λόγου του και των πράξεών του (Πανταζής, 2008, σ. 113). Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αναπτύσσουν συνείδηση των δικαιωμάτων του κάθε ανθρώπου και έπειτα, ως ενήλικες, γνωρίζουν τα δικά τους δικαιώματα και σέβονται των άλλων. Πρέπει να υπάρχουν διαδικασίες μάθησης που να προάγουν την ελευθερία του πνεύματος, την επιχειρηματολογία και την απόκτηση συνείδησης της σημασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου, σύμφωνα με τη δική τους κρίση και δράση και όχι απλή μετάδοση γνώσεων (Πανταζής, 2006, σ. 20). Είναι σημαντικό να ακολουθούνται μορφές διδασκαλίας όπου οι διδασκόμενοι όχι μόνο να λαμβάνουν, αλλά να παράγουν και οι ίδιοι τη γνώση. Συνεπώς, η αποτελεσματική διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου προϋποθέτει τον σαφή καθορισμό και την οργάνωση των ιδεών, εννοιών, πρακτικών και αρχών που πρέπει να συμπεριληφθούν στη διαδικασία της μάθησης. Οι έννοιες της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέρονται σε πολλά διεθνή κείμενα, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Διάκρισης κ.ά. Σε αυτό το πλαίσιο, βασικός στόχος της εκπαίδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η ενσωμάτωση των διεθνών πρακτικών τους στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη πρόληψη των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην προώθηση της ισότητας και της βιώσιμης ανάπτυξης και την ενίσχυση της συμμετοχής των ανθρώπων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα πλαίσια ενός δημοκρατικού συστήματος (Flowers, 2004, p. 105).

Η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδείχθηκαν ως θεματικές κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, όπως η ανισοκατανομή των φυσικών πόρων, η φτώχεια, η έλλειψη κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία προκάλεσαν μετακινήσεις πληθυσμών και διαμόρφωσαν ορισμένες από τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα σε κοινωνικό και περιβαλλοντικό επίπεδο (Νομικού, 2005). Τα προβλήματα αυτά αποτέλεσαν κοινές συνισταμένες για τις σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις. Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μπορεί να βοηθήσει στη διαπολιτισμική διαδικασία, καθώς η ισορροπία του πλανητικού συστήματος και τα σοβαρά περιβαλλοντικά προβλήματα (όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η όξινη βροχή κ.ά.) είναι υπόθεση όλων, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή

και το φύλο (Τρομπούκης, 2006). Άλλωστε, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση τέμνονται σε επίπεδο σκοπών και μεθόδων, καθώς θέτουν στο επίκεντρο τη σχέση του ανθρώπου με το πολιτισμικό του περιβάλλον, ενώ συνδέονται άμεσα με τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας της κουλτούρας του «άλλου», συμβάλλοντας στο να αποκτήσουν οι μαθητές συνείδηση πολίτη και ελεύθερη κρίση (Καρούντζου & Χαβρεδάκη, 2006).

Το ζήτημα της διαπολιτισμικής κατανόησης και του σεβασμού της πολιτιστικής διαφοράς εμπίπτει στην κοινωνική διάσταση της αειφόρου ανάπτυξης που συνδέεται με την ειρήνη, την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά επεκτείνεται σε όλες γενικά τις διαστάσεις της αειφορίας. Είναι αναγκαίο να μάθει κανείς να ζει ειρηνικά, αειφόρα και αρμονικά με τους άλλους πολιτισμούς, ενώ ταυτόχρονα, θεωρείται απαραίτητη η ενίσχυση της κοινωνικής και οικονομικής δικαιοσύνης και η περιβαλλοντικά αειφόρος χρήση των φυσικών πόρων (Τζαμπερής & Ξενιτίδου, 2014). Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη τέμνεται με αυτήν της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και οι δύο έχουν ως σκοπό τη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, με ισχυρό αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύης τόσο σε ατομικό, όσο και σε επίπεδο λαών, προκειμένου μέσω της συλλογικής δράσης να διασφαλιστούν η ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής (Νομικού, 2005, σ. 555). Συνεπώς, η διαπολιτισμική και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη αλληλοσυμπληρώνονται και συνεισφέρουν, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν συνείδηση πολίτη ανεξαρτήτως της προέλευσής τους και κρίνοντας ελεύθερα να τοποθετούνται σε προβλήματα όπως η διαφορετικότητα, τα περιβαλλοντικά κ.ά. συμβάλλοντας στην εξάλειψή τους (Καρούντζου, & Χαβρεδάκη, 2006). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την καλλιέργεια νοοτροπιών, οι οποίες συνεισφέρουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου, προσπαθώντας να διασφαλίσει την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ετερότητας, την ενεργό συμμετοχή, την κοινωνική ευθύνη, την αξιοκρατία, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Γκότοβος, 2002).

### **Μεθοδολογία**

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η εμπειρική ποσοτική μέθοδος, με χρήση ερωτηματολογίου (Bryman & Bell, 2015), το οποίο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στον Δήμο της Αγίας Παρασκευής Αττικής, με σκοπό την καταγραφή των αντιλήψεών τους σε ζητήματα που αφορούν την ξενοφοβία και τον σχολικό εκφοβισμό. Το δείγμα αποτελείται από 128 άτομα, για την επιλογή των οποίων χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι θεματικοί άξονες αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ξενοφοβία και τον σχολικό εκφοβισμό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 19-26 Μαΐου 2017.

### **Περιγραφή και ανάλυση αποτελεσμάτων**

Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες ευαισθητοποίησης των ατόμων σε θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα όπως διαπιστώνεται από τον παρακάτω πίνακα, το σχολείο, η οικογένεια και οι φίλοι και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μπορούν να συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των ατόμων σε μεγάλο βαθμό, από αρκετά έως πάρα πολύ, και συγκεκριμένα με μ.ο. από 1,31 έως 1,70.

**Πίνακας 1:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε παράγοντες ευαισθητοποίησης των ατόμων σε θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα

Παράγοντες	Θετικές Επιστήμες		Θεωρητικές Επιστήμες		Συνολικά	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
Σχολείο	1,31	0,47	1,31	0,54	1,31	0,51
Οικογένεια και φίλοι	1,31	0,51	1,35	0,61	1,34	0,58
Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης	1,73	0,78	1,67	0,80	1,70	0,79
Τοπικές Αρχές	2,38	0,96	2,37	1,00	2,37	0,98
Εκκλησιαστικές Αρχές	2,18	0,91	2,39	1,03	2,31	0,99
Ο κάθε πολίτης	2,13	1,10	2,02	0,96	2,06	1,01
Μη-κυβερνητικές Οργανώσεις	2,78	1,20	2,75	1,28	2,76	1,25

Αναφορικά με τις ενέργειες που μπορούν να ευαισθητοποιήσουν διαπολιτισμικά τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί των θεωρητικών καθώς και των θετικών επιστημών θεώρησαν τρεις ενέργειες από αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικές, με μ.ο. 1,41, 1,42 και 1,68 αντίστοιχα, την ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης ως σημαντικού μέσου διδασκαλίας σχετικά με την ποικιλομορφία, την καλύτερη γνώση άλλων πολιτισμών και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ενθάρρυνση των μαθητών να λαμβάνουν ισότιμα μέρος σε όλες τις δραστηριότητες που εμπλέκεται το σχολείο, και την προβολή της συμβολής των διαφόρων πολιτισμών και μορφών έκφρασης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας στην κληρονομιά και τους τρόπους ζωής των χωρών.

**Πίνακας 2:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε ότι αφορά ενέργειες που μπορούν να ευαισθητοποιήσουν διαπολιτισμικά τους μαθητές

Δηλώσεις	Θετικές Επιστήμες		Θεωρητικές Επιστήμες		Συνολικά	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
Ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης ως σημαντικού μέσου διδασκαλίας σχετικά με την ποικιλομορφία, την καλύτερη γνώση άλλων πολιτισμών και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.	1,56	0,66	1,33	0,61	1,41	0,83
Προβολή της συμβολής των διαφόρων πολιτισμών και μορφών έκφρασης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας στην κληρονομιά και τους τρόπους ζωής των χωρών.	1,93	0,96	1,54	0,72	1,68	0,83

**Πίνακας 2:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε ότι αφορά ενέργειες που μπορούν να ευαισθητοποιήσουν διαπολιτισμικά τους μαθητές

Δηλώσεις	Θετικές Επιστήμες		Θεωρητικές Επιστήμες		Συνολικά	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
Ενίσχυση του ρόλου του διαμεσολαβητή, που διευκολύνει την ανοικτή ανταλλαγή απόψεων σε πνεύμα σεβασμού.	2,31	1,04	1,94	0,93	2,07	0,98
Ενθάρρυνση των μαθητών να λαμβάνουν ισότιμα μέρος σε όλες τις δραστηριότητες που εμπλέκεται το σχολείο.	1,51	0,76	1,37	0,64	1,42	0,68

**Πίνακας 3:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για ζητήματα που αφορούν τη δυνατότητα ορισμένων ενεργειών για διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, ανάλογα με την ειδικότητα. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ειδικότητα	Θετικές επιστήμες		Θεωρητικές επιστήμες		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	Z	p
Ενέργειες	Δ Ε Ι Κ Τ Ε Σ						
Ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης ως σημαντικού μέσου διδασκαλίας σχετικά με την ποικιλομορφία, την καλύτερη γνώση άλλων πολιτισμών και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.	1,56	0,66	1,33	0,61	1489,5	-2,29	0,02
Προβολή της συμβολής των διαφόρων πολιτισμών και μορφών έκφρασης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας στην κληρονομιά και τους τρόπους ζωής των χωρών.	1,93	0,96	1,54	0,72	1459,0	-2,25	0,02
Ενίσχυση του ρόλου του διαμεσολαβητή, που διευκολύνει την ανοικτή ανταλλαγή απόψεων σε πνεύμα σεβασμού.	2,31	1,04	1,94	0,93	1496,0	-1,95	0,05

Αναφορικά με τη δυνατότητα ορισμένων ενεργειών για διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών, από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 3 παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ειδικοτήτων στην ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης ως σημαντικού μέσου διδασκαλίας σχετικά με την ποικιλομορφία, την

καλύτερη γνώση άλλων πολιτισμών και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ( $p = 0,02$ ), στην προβολή της συμβολής των διαφόρων πολιτισμών και μορφών έκφρασης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας στην κληρονομιά και τους τρόπους ζωής των χωρών ( $p = 0,02$ ) και στην ενίσχυση του ρόλου του διαμεσολαβητή, που διευκολύνει την ανοικτή ανταλλαγή απόψεων σε πνεύμα σεβασμού με  $p = 0,05$ .

Ο παρακάτω πίνακας δίνει αναλυτικά τα σχετικά στοιχεία, μεταξύ ανδρών και γυναικών του ερευνητικού δείγματος σε ό,τι αφορά την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας που πραγματοποιήθηκε καταδεικνύει ότι η διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική ( $p = 0,00$ ).

**Πίνακας 4:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τη συμβολή της αειφόρου ανάπτυξης στο ζήτημα της καταπάτησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ανάλογα με το φύλο.  
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Ζητήματα	Φύλο		ΔΕΙΚΤΕΣ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
					U	Z	p
	Άνδρες	Γυναίκες	μ.ο.	τ.α.			
Καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	2,73	1,18	1,94	1,01	1371,5	-3,31	0,00

**Πίνακας 5:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για ζητήματα που αφορούν τον βαθμό ένταξης ορισμένων δηλώσεων στο πλαίσιο των αρχών της αειφόρου ανάπτυξης, ανάλογα με το φύλο.  
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Δηλώσεις	Φύλο		ΔΕΙΚΤΕΣ		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
					U	Z	p
	Άνδρες	Γυναίκες	μ.ο.	τ.α.			
Θα ήθελα να υλοποιήσω πρόγραμμα σχετικά με την καταπολέμηση των διακρίσεων στο σχολείο.	2,20	0,10	2,12	1,10	1894,0	-0,71	0,47
Το δικαίωμα ενός ατόμου να ζει ανθρώπινα δεν είναι σημαντικότερο από το δικαίωμα ενός άλλου για ευπρεπή διαβίωση.	2,36	1,26	2,00	1,28	1655,0	-1,90	0,05
Είναι προσωπική μου ευθύνη να αναλάβω δράση για την καταπολέμηση των διακρίσεων ακόμα και αν βρεθώ αντιμέτωπος με γνωστούς και φίλους.	1,92	0,83	1,88	0,10	1894,5	-0,73	0,47

Στον Πίνακα 5 εμφανίζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας σε ό,τι αφορά την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την καταπολέμηση των διακρίσεων στο σχολείο. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών μόνο στην δήλωση ότι το δικαίωμα ενός ατόμου να ζει ανθρώπινα δεν είναι σημαντικότερο από το δικαίωμα ενός άλλου για ευπρεπή διαβίωση με αντιστοίχους μέσους όρους 2,36 και 2,00 ( $p = 0,05$ ).

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων που αφορούν κατηγορίες κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων ανάλογα με την ηλικία, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6, η κατηγορία άτομα με ειδικές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα, με  $p=0,03$ .

**Πίνακας 6:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για ζητήματα που αφορούν κατηγορίες κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων, ανάλογα με την ηλικία.  
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Κατηγορίες	Ηλικία		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
	24-34 ετών	άνω των 45					
	Δ Ε Ι Κ Τ Ε Σ						
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	U	Z	p
Άτομα με ειδικές ανάγκες ή ιδιαιτερότητες	1,50	1,05	1,90	1,05	1499,0	-2,16	0,03

### Συμπεράσματα

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας προκύπτουν ενδιαφέροντα ευρήματα σε ζητήματα παραβίασης ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ρατσισμού, ξενοφοβίας και σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών θετικών και θεωρητικών επιστημών για την συμβολή της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) στα ζητήματα της φτώχειας, των δυσμενών συνθηκών, του προσφυγικού και του μεταναστευτικού, προκύπτει ότι οι απόψεις των συμμετεχόντων και των δυο ειδικοτήτων συγκλίνουν στο ότι συμβάλλει αρκετά. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της κλιματικής αλλαγής αποκλίνουν σε μικρό βαθμό, καθώς οι εκπαιδευτικοί της θεωρητικής κατεύθυνσης απαντούν θετικότερα από εκείνους της θετικής. Διαφορετικές απόψεις παρουσιάζονται στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, όπου οι ειδικότητες των θεωρητικών επιστημών υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η ΕΑΑ μπορεί να συμβάλλει στο συγκεκριμένο ζήτημα, σε σχέση με των θετικών επιστημών. Αντίστοιχα, στο ζήτημα της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οι απόψεις τους διαφοροποιούνται, με τους εκπαιδευτικούς της θετικής κατεύθυνσης να θεωρούν πως συμβάλει σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με της θεωρητικής. Επίσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο των θετικών αλλά και των θεωρητικών επιστημών συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό πως η ύπαρξη μεταναστών δημιουργεί σοβαρά προβλήματα αλλά παράλληλα πιστεύουν ότι η δημιουργία πολυεθνικών σχολείων θα ήταν πολύ θετικό στοιχείο για την αντιμετώπιση του ρατσιστικού ζητήματος. Ακόμα, συμφωνούν πως η κατασκευή και η λειτουργία ναών άλλων θρησκειών δεν αποτελεί απειλή, πως η ανεργία δεν οφείλεται στους μετανάστες και πως δεν θα απέφευγαν να κάνουν παρέα με ομοφυλόφιλα άτομα. Οι απόψεις τους αποκλίνουν σε μικρό βαθμό όσον αφορά τη συναναστροφή τους με τους Ρομά,



όπου οι εκπαιδευτικοί της θετικής κατεύθυνσης εμφανίζονται να είναι περισσότερο καχύποπτοι από τους εκπαιδευτικούς της θεωρητικής.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των δυο ειδικοτήτων αναφορικά με το συναίσθημα που τους προκαλείται για τους μαθητές που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού ή βίας συμφωνούν στον προβληματισμό και στην στενοχώρια. Αξίζει να σημειωθεί πως κανένας εκπαιδευτικός δεν δήλωσε ότι αισθάνεται αδιαφορία. Αναφορικά με το πώς μπορεί να αποτραπεί το ενδεχόμενο διακρίσεων σε βάρος ευπαθών ομάδων στο σχολείο, οι απόψεις και των δύο υπό έρευνα ομάδων συγκλίνουν στο ότι πρέπει να υπάρχει τακτική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών των γονέων και των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί πως ένα μικρό μέρος εκπαιδευτικών μόνο των θεωρητικών επιστημών δήλωσαν πως, επίσης, θα πρέπει να θεσμοθετηθούν νομοθετικές ρυθμίσεις σε αυτήν την κατεύθυνση.

Όσον αφορά τις ενέργειες που μπορούν να ευαισθητοποιήσουν διαπολιτισμικά τους μαθητές, οι απόψεις και των δύο ομάδων συγκλίνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης για την ποικιλομορφία, τη γνώση των άλλων πολιτισμών, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δηλώνουν, επίσης, ότι σε αυτήν την διαδικασία μπορεί να συμβάλει και η προβολή των διαφόρων πολιτισμών, καθώς και η ενθάρρυνση των μαθητών για ισότιμη συμμετοχή στις δραστηριότητες μέσα στο σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών θετικής κατεύθυνσης αποκλίνουν αναφορικά με την ενίσχυση του ρόλου του διαμεσολαβητή, που διευκολύνει την ανοικτή ανταλλαγή απόψεων σε πνεύμα σεβασμού, και εμφανίζονται λιγότερο θετικά προσκείμενοι στο ότι μπορεί να ευαισθητοποιήσει διαπολιτισμικά τους μαθητές σε σχέση με της θεωρητικής.

Θα πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι σε καμία περίπτωση τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και δεν καλύπτει όλες τις παραμέτρους του υπό εξέταση θέματος. Σε αυτήν τη βάση, προτείνεται η διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας στο θέμα της εργασίας αυτής στο πλαίσιο ενός ευρύτερου δείγματος.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αγγουρίδης, Σ. (1998). *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στο δυτικό κόσμο. Ιστορική και κοινωνική ανασκόπηση*. Αθήνα: Φιλίστωρ.
- Αντωνόπουλος, Ν. (1981). *Η οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου*. Αθήνα: Μορφωτικάί.
- Γαζάκης, Α., Σύρρη, Δ. & Τάκης, Α. (2014). *Ρατσισμός και διακρίσεις στην Ελλάδα σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ Ελλάδας.
- Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. (2014). *Δικαιώματα του ανθρώπου* (Τόμ. Εθνικό σχέδιο Δράσης). Αθήνα: Υπουργείο Δικαιοσύνης.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρούντζου, Γ. & Χαβρεδάκη, Α. (2006). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά. *2ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.
- Καρούντζου, Γ. & Χαβρεδάκη, Α. (2006). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά. *2ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006.

- Νομικού, Χ. (2005). Επίδραση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη (σσ. 553-561). *1ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Ισθμός-Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Πανταζής, Β. (2006). *Εισαγωγή για την ελληνική έκδοση του βιβλίου του Volker Lenhar "Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων"*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αξιοποίηση "Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων" στην εκπαιδευτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (14)*.
- Παπαβασιλείου, Β., Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Ματζάνος, Δ., Τζαμπερής, Ν. & Καΐλα, Μ. (2015) Πώς χάνονται τα γράμματα στους Ρομά: Μια οπτική της κοινωνικής αειφόρου ανάπτυξης. Συγκριτική μελέτη στη Ρόδο ανάμεσα σε Ρομά και μη Ρομά μαθητές/μαθήτριες. Στο Π. Φώκιαλη, Α. Ξάνθη, Β. Παπαβασιλείου, Α. Μόγιας & Μ. Καΐλα (επιμ.), *Τοπικότητα και βιώσιμη ανάπτυξη* (σσ. 615-663). Αθήνα: Διάδραση.
- Πρίντζη, Α. & Παυλόπουλου, Β. (2010). Κοινωνικές αναπαραστάσεις για μετανάστες από διαφορετικές κουλτούρες μέσα από ιστορίες παιδιών δημοτικού σχολείου. Στο Π. Γεωργογιάννη & Β. Μπάρου (Επιμ.), *13ο Διεθνές Συνέδριο Πρακτικά -Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πάτρα.
- Συνήγορος του πολίτη (2013). *Το Φαινόμενο της Ρατσιστικής Βίας στην Ελλάδα και η Αντιμετώπιση του*. Αθήνα.
- Τζαμπερής, Ν. & Ξενιτίδου, Σ. (2014). Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη: θεμελιώνοντας σήμερα ένα βιώσιμο μέλλον. *5ο Περιβαλλοντικό συνέδριο Μακεδονίας*. Θεσσαλονίκη, 14-16 Μαρτίου 2014.
- Τζαμπερής, Ν. (2008). Η ηθική εκπαίδευση στην Βιώσιμη Ανάπτυξη, μοχλός εξάλειψης της ανισότητας, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. *4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ*. Ναύπλιο, 12-14 Δεκεμβρίου 2008.
- Τρομπούκης, Α. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και περιβαλλοντική αγωγή, στο *9ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΚΕΔΕΚ «Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα»*. Πάτρα, 14-16 Ιουλίου.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

### Ξενογλωσσες

- Bryman, A. & Bell, E. (2015). *Business Research Methods*, 4<sup>th</sup> edition. New York: Oxford University Press.
- Flowers, N. (2004). How to define human rights education?-A complex answer to a simple question. In V. Georgi & M. Seberich (Eds.), *International Perspectives in Human Rights Education*. Gutersloh-Bertelsmann.
- Human Rights Watch (2012). *World Report 2012. Our annual review of human rights around the globe*. Retrieved from <https://www.hrw.org/world-report/2012>
- Tzaberis, N. (2009). The moral dimension of sustainable development in the confrontation of inequality. Paper presented at the 5th World Environmental Education Congress 'Earth, our common home'. Montreal, Canada, 10-14 May 2009.

## Ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αξιολόγηση της απόδοσης των μεταναστών μαθητών

**Παναγιώτα Ευστ. Τσαχαλίδου**

### Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών, οι οποίοι έρχονται αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής και εργασίας. Επομένως, το ελληνικό κράτος καλείται να τους εντάξει στην ευρύτερη κοινωνία, κάτι το οποίο είναι δυνατό να επιτευχθεί κατά ένα μεγάλο ποσοστό μέσω της εκπαίδευσης. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο το σχολείο να καλλιεργήσει μια στάση αποδοχής και ένταξης των μεταναστών μαθητών, ώστε αυτοί να μπορούν να ενσωματωθούν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ορισμένα θέματα προσαρμογής και επίδοσης των παιδιών των μεταναστών. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης και, ειδικότερα, εργαλείο της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιείχε 20 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν ορισμένα προβλήματα στα γλωσσικά κυρίως μαθήματα και βιώνουν διάφορα φαινόμενα ρατσισμού, βίας και επιθετικότητας. Για επίλυση αυτών των προβλημάτων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συζητούν με όλους τους μαθητές, εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επιδιώκουν συνεργασία με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς και προσπαθούν να συνεργαστούν ομαλά με τους γονείς των μεταναστών μαθητών. Γενικότερα, οι περισσότεροι μετανάστες μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα εκμάθησης των γλωσσικών κυρίως μαθημάτων και αρκετά προβλήματα κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους εντάξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο υποστηρίζοντάς τους γνωστικά και ψυχολογικά.

**Λέξεις κλειδιά:** μετανάστες, προσαρμογή, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, απόδοση

### Εισαγωγή

Σήμερα, λόγω των παγκόσμιων κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, πολλοί άνθρωποι αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν αναζητώντας εργασία και ανθρώπινες συνθήκες ζωής σε κάθε μέρος της γης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι περισσότερο ανεπτυγμένες κοινωνίες να έχουν μετατραπεί σε πολυπολιτισμικές, αφού έχουν γίνει πόλος έλξης των μεταναστών. Το ίδιο ακριβώς συνέβη και στην Ελλάδα, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών, καθώς πολλοί τη θεωρούν ως πύλη εισόδου στην Ευρώπη. Οι μετανάστες αυτοί προέρχονται κυρίως από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, την Αλβανία και τη Συρία. Επομένως, αυτό που οφείλει να πράξει η Πολιτεία είναι να βρει τρόπους, ώστε να εντάξει με επιτυχία τους

μετανάστες και να αντιμετωπίσει όσο περισσότερο μπορεί τα προβλήματα που θα μπορούσαν να προκύψουν. Όλα αυτά τα προβλήματα καλείται να λύσει, μεταξύ των άλλων κρατικών φορέων, και η εκπαίδευση, η οποία είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθεί ως τρόπος εξάλειψης των κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων (Genesee, 2004; Παιδαγωγική των Αλλοδαπών-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Αντιρατσιστική Εκπαίδευση, 2013; Βλάχος, 2011; Γούναρη, 2013; Καραγεώργου, 2010; Κυρίδης, 2014, Πρόλογος, 2014; Μυλωνάς, 2007; Παπαβασιλείου, 2015; Πελαγίδης, 2003; Πετράκη κ.ά., 2006).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, φαίνεται ότι τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν πλέον αναπόσπαστο μέρος της σχολικής κοινότητας και ότι, για αυτό τον λόγο, η ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και, ειδικότερα, της Πολιτείας, των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των οικογενειών των παιδιών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές οφείλουν να ενσωματώσουν τα παιδιά αυτά στο ελληνικό σχολείο και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία και να τα βοηθήσουν να γίνουν αποδεκτά από τους συμμαθητές τους. Ωστόσο, πολλές φορές οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν γίνονται αποδεκτοί από τους άλλους συμμαθητές τους, ενώ πολύ συχνά υφίστανται και διάφορα προβλήματα ρατσισμού, βίας και επιθετικότητας, αλλά και σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία δυσχεραίνουν την ένταξή τους και οδηγούν στην ύπαρξη χαμηλών επιδόσεων. Επιπλέον, πολλές φορές παρατηρούνται και ορισμένες παραβατικές συμπεριφορές από την πλευρά των μαθητών-μεταναστών εξαιτίας ακριβώς αυτών των προβλημάτων (Afroz & Shafqat, 2015; Βλάχος, 2011; Γούναρη, 2013; Καραγεώργου, 2010; Παπαβασιλείου, 2015; Παπαδόπουλος, 2010; Σιανού, 2014).

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των μαθητών-μεταναστών είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στην τάξη τους κάποιες διδακτικές τεχνικές, όπως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, τη λογοτεχνία, τους παραδοσιακούς χορούς και την παραδοσιακή μουσική και τη χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης. Για να υπάρξει όμως επιτυχής υλοποίηση των συγκεκριμένων τεχνικών προϋποτίθεται η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης, με την οποία οι μαθητές θα μπορέσουν να αποκτήσουν ένα συναίσθημα ενσυναίσθησης για τους «άλλους» συμμαθητές τους. Επιπλέον, πρέπει να δημιουργηθεί μια καλή σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας των μαθητών-μεταναστών, ώστε αυτοί να έχουν την ευκαιρία να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις και να αισθανθούν ότι είναι αποδεκτοί από το σχολείο και την ευρύτερη τοπική κοινωνία (Ardiyati, 2009; El Nokali et al., 2010; Ioannidou & Konstantaki, 2008; Γιανδικίδου, 2010; Ζιώγου & Μπέση, 2010; Καραφέρη, 2007; Κιρκιγιάννη, 2009; Κουτσούρα, 2010; Παπαβασιλείου, 2015; Στεργίου, 2004).

## **Μεθοδολογία**

### *Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας*

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε ορισμένα ζητήματα προσαρμογής και επίδοσης των μεταναστών μαθητών.

Ειδικότερα, επιμέρους στόχοι ήταν να διερευνηθούν:

- (1) η άποψη των εκπαιδευτικών για τα γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα των μεταναστών μαθητών,

- (2) οι δράσεις και μέθοδοι διδασκαλίας που πραγματοποιούνται για την επίλυση και αντιμετώπιση των συγκεκριμένων προβλημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων,
- (3) τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτές τις δράσεις και τις μεθόδους διδασκαλίας για τους μετανάστες μαθητές,
- (4) το ποσοστό και οι ευκαιρίες επιτυχίας των μεταναστών μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών,
- (5) κατά πόσο οι γονείς των μεταναστών μαθητών συνεργάζονται με το σχολείο
- (6) τον τρόπο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και
- (7) τα πλεονεκτήματα που θα είχε μια τέτοια συνεργασία για τους ίδιους τους μετανάστες μαθητές.

#### *Στοιχεία του δείγματος*

Στη συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν 33 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 4 σχολεία του δήμου Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν στην τάξη τους τα τελευταία χρόνια παιδιά από οικογένειες μεταναστών.

Ειδικότερα, συμμετείχαν 7 άντρες και 26 γυναίκες. Τα χρόνια προϋπηρεσίας τους κυμαίνονταν από 2 ως 37. Επίσης, οι περισσότεροι από αυτούς, 21 σε αριθμό, είχαν ανώτερο πτυχίο από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΑΕΙ), από τους οποίους οι 7 το διέθεταν από την εξομοίωση. Ακόμα, 4 εκπαιδευτικοί ήταν απόφοιτοι από την Παιδαγωγική Ακαδημία και 2 εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει και Διδασκαλείο. Επιπλέον, μια εκπαιδευτικός είχε πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και κάποια άλλη έκανε μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής. Επιπρόσθετα, 6 εκπαιδευτικοί είχαν Μεταπτυχιακό και η μια εκπαιδευτικός, μάλιστα, διέθετε Δεύτερο Πτυχίο στη Φιλοσοφική (η συγκεκριμένη είχε και Μεταπτυχιακό). Τέλος, ένας εκπαιδευτικός ήταν απόφοιτος από τη Σχολή Καλών Τεχνών.

#### *Εργαλείο της έρευνας*

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε ως εργαλείο η συνέντευξη και, ειδικότερα, η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς μπορεί να διεξάγει μια μελέτη σε βάθος και να αντλήσει πληροφορίες για το θέμα της έρευνας.

Ειδικότερα, σε αυτή την εργασία υπάρχουν 20 ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, οι οποίες χωρίζονται σε 3 άξονες. Ο πρώτος άξονας ασχολείται με τα προβλήματα ένταξης των παιδιών μεταναστών και αποτελείται από 7 ερωτήσεις. Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται κυρίως με τη στάση και τις δράσεις των εκπαιδευτικών και του σχολείου απέναντι σε αυτά τα παιδιά και αποτελείται από 10 ερωτήσεις. Τέλος, ο τρίτος άξονας πραγματεύεται τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας των μεταναστών μαθητών και εμπεριέχει 3 ερωτήσεις.

#### *Διαδικασία συλλογής δεδομένων*

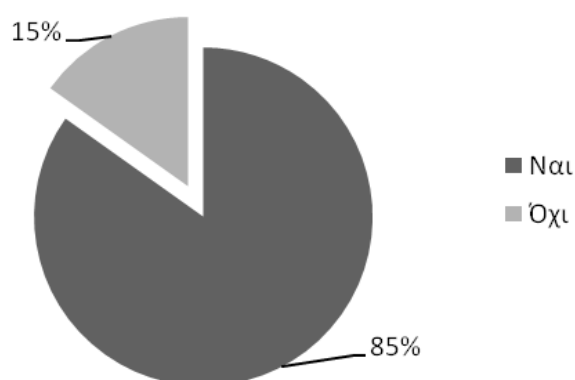
Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο του 2016 μέχρι τον Φεβρουάριο του 2017. Σε αυτό το διάστημα πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της συλλογής των στοιχείων από τους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, έγινε επίσκεψη στα σχολεία και, κατόπιν προσωπικής συνέντευξης, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων με βάση τους άξονες και έγινε ανάλυσή τους με τη χρήση της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου.

### Αποτελέσματα

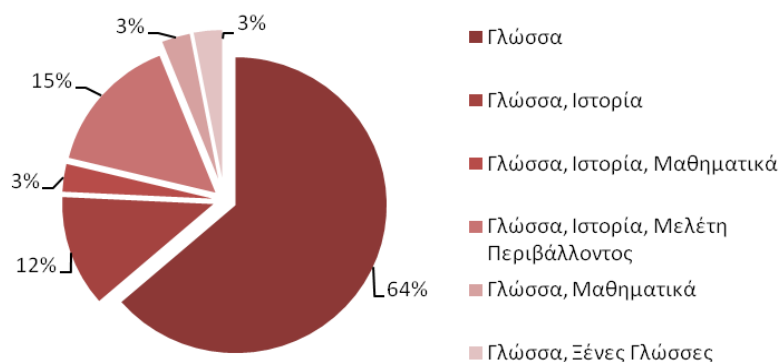
#### Αποτελέσματα 1ου άξονα (Παιδιά μεταναστών και προβλήματα ένταξής τους στην εκπαίδευση)

Σε αυτή την έρευνα, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν στην τάξη τους παιδιά μεταναστών τα τελευταία χρόνια.



Σχήμα 1: Ποσοστό συνεχούς φοίτησης των μαθητών-μεταναστών

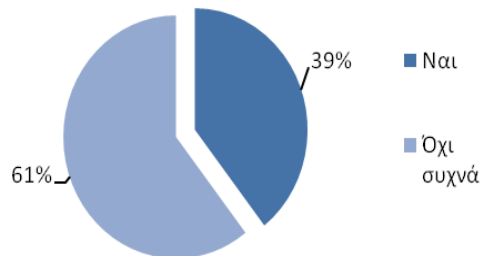
Επίσης, κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, είναι φανερό ότι οι περισσότεροι από τους μετανάστες μαθητές φοιτούν τακτικά στο σχολείο σε ποσοστό 85%, όπως φαίνεται και από το παραπάνω σχήμα. Ωστόσο, ορισμένα παιδιά μεταναστών, κάποια από τα οποία είναι Ρομά, παρουσιάζουν ελλιπή φοίτηση, καθώς μετακινούνται συχνά από περιοχή σε περιοχή, απασχολούνται στο σπίτι τους με οικογενειακές δουλειές και γενικότερα έχουν δύσκολες συνθήκες ζωής. Ακόμα, πολλοί από αυτούς τους μαθητές αδιαφορούν για το σχολείο και οι γονείς τους δεν τους πιέζουν να ασχοληθούν ιδιαίτερα με τη φοίτησή τους (Σχήμα 1).



Σχήμα 2: Δυσκολίες των μαθητών-μεταναστών στα μαθήματα

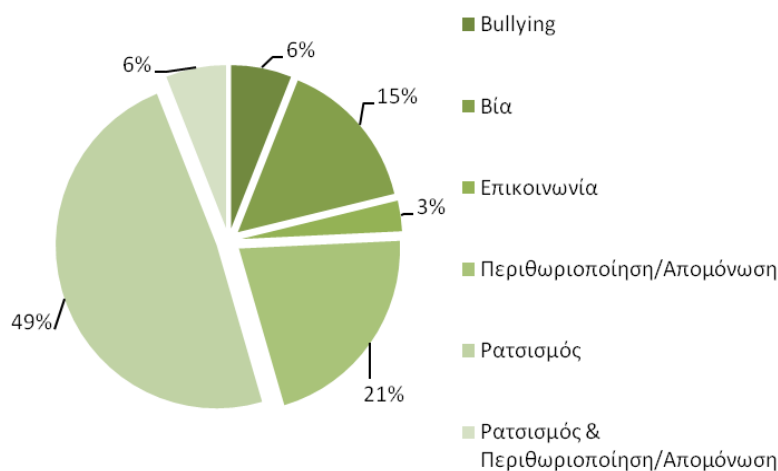
Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές (64%) αντιμετωπίζουν προβλήματα στη Γλώσσα, αλλά και σε άλλα μαθήματα (Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος). Τα προβλήματα αυτά επικεντρώνονται κυρίως στην δυσκολία χρήσης της ελληνικής γλώσσας σε προφορικό και γραπτό λόγο, στην

παραγωγή γραπτού λόγου, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στην κατανόηση κειμένων και εννοιών, στην επικοινωνία (είτε μεταξύ τους είτε με τον εκπαιδευτικό), στο λεξιλόγιο («περιορισμένο», «φτωχό»), στη γραμματική και στη σύνταξη που έχει ένα κείμενο, όπως επισημαίνουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (Σχήμα 2).



Σχήμα 3: Πιρόβληματα μαθητών-μεταναστών

Ακόμα, σύμφωνα με το σχήμα 3, φαίνεται ότι οι μαθητές-μετανάστες, πέρα από τα πιρόβληματα που συναντούν στη σχολική επίδοση, υφίστανται και άλλα πιρόβληματα αρκετά συχνά (39%), αν και η πλειοψηφία των συγκεκριμένων μαθητών (61%) δεν τα αντιμετωπίζει τόσο συχνά.



Σχήμα 4: Καταγραφή ειδικότερων πιρόβλημάτων μαθητών-μεταναστών στο ελληνικό σχολείο

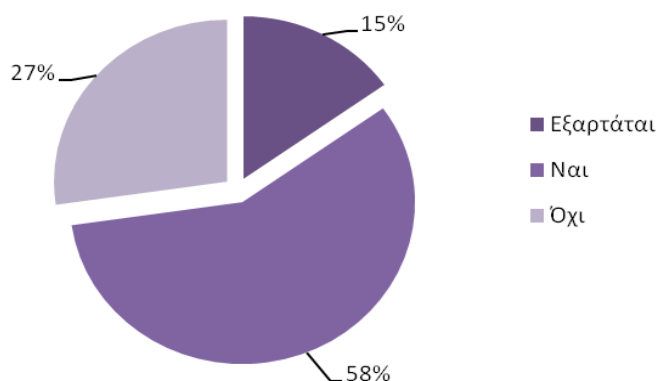
Ειδικότερα, οι συγκεκριμένοι μαθητές, μέσα στο σχολείο, βιώνουν διάφορα περιστατικά κυρίως ρατσισμού, περιθωριοποίησης (21%) και βίας (15%) (κατά κύριο λόγο με τη μορφή λεκτικών χαρακτηρισμών) και κάποιιο από αυτούς έρχονται αντιμετώπι με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (6%) (Σχήμα 4).

Τα πιρόβληματα αυτά, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν άμεσα. Για αυτό τον λόγο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συζητούσαν με τους μαθητές και τους έκαναν λόγο για την ισότητα όλων των ανθρώπων, με απώτερο σκοπό να τους βοηθήσουν να αλλάξουν την τυχόν αρνητική τους άποψη για τους μετανάστες συμμαθητές τους. Επίσης, κάποιιο άλλοιο εκπαιδευτικοί πρόβαλλαν ταινίες με θέμα τη μετανάστευση και οργάνωσαν projects με τη συμμετοχή όλης της τάξης, έχοντας ως στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών τους. Γενικότερα, έκαναν ό,τι μπορούσαν καλύτερο για να βοηθήσουν τους μετανάστες μαθητές να ενσωματωθούν και να νιώσουν αποδεκτοί στο σχολείο.

Το ίδιο προσπαθούσαν να κάνουν και οι άλλοι μαθητές, αφού, μετά τις συζητήσεις που είχαν με τους εκπαιδευτικούς και με την πάροδο του χρόνου, οι περισσότεροι αποδέχονταν τους μετανάστες συμμαθητές τους και έδειχναν κατανόηση για αυτούς. Παρόλα αυτά, υπήρχαν και κάποιοι μαθητές οι οποίοι τους περιθωριοποιούσαν, αλλά, ακόμα και σε τέτοιες περιπτώσεις, τα άλλα παιδιά τους «μάλωναν» για αυτό που έκαναν.

Επιπλέον, τις περισσότερες φορές που υπήρχαν προβλήματα, οι γονείς δεν εμπλέκονταν, γιατί αυτά λύνονταν εντός σχολείου. Σε κάποιες περιπτώσεις, όμως, ενημερώνονταν από τον εκπαιδευτικό στις συναντήσεις που πραγματοποιούσαν μαζί του. Ακόμα, πολλοί γονείς θεωρούσαν ότι η παρουσία μεταναστών παιδιών σε μια τάξη θα καθυστερούσε την πρόοδο των υπόλοιπων γηγενών μαθητών, ενώ άλλοι συνεργάζονταν με τον εκπαιδευτικό για να γίνουν αποδεχτούν οι μαθητές αυτοί.

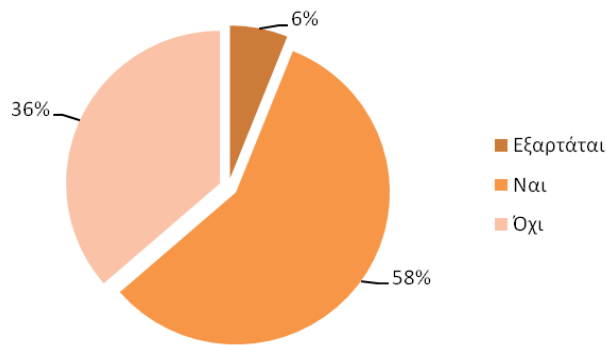
Όσον αφορά τις συνέπειες των προβλημάτων αυτών σε γνωστικό επίπεδο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές αποκαρδιώνονταν λόγω αυτών των περιστατικών (ρατσισμού, βίας, περιθωριοποίησης), με συνέπεια να έχουν χαμηλές επιδόσεις. Επιπρόσθετα, σε ψυχολογικό επίπεδο, αυτά τα φαινόμενα επιδρούσαν αρνητικά στην ψυχολογία των μαθητών, αφού τα παιδιά των μεταναστών απομονώνονταν, δεν εντάσσονταν στο σχολείο, είχαν προβλήματα κοινωνικοποίησης και, γενικότερα, παρουσίαζαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, αποθάρρυνση και έλλειψη κινήτρων.



**Σχήμα 5:** Ποσοστά επιτυχίας μαθητών-μεταναστών στο σχολείο

Ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιτυχία των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δίστανται. Όπως διαπιστώνεται και από το παραπάνω σχήμα, οι περισσότεροι (58%) πιστεύουν ότι παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα στο ελληνικό σχολείο, διότι όλοι μπορούν να καταφέρουν κάτι τέτοιο, όταν επιδεικνύουν υπομονή, έχουν υποστήριξη από το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον, μελετούν συστηματικά και προσπαθούν να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό στο σχολείο. Αυτή την άποψη αποκόμισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί από την εμπειρία τους στο σχολείο και την επαφή τους με παιδιά μεταναστών. Όμως κάποιοι εκπαιδευτικοί (27%) θεωρούν ότι δεν πετυχαίνουν, επειδή έχουν να αντιμετωπίσουν και άλλα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, πέρα από την ένταξή τους στο σχολείο, και διότι φοιτούν εκεί με κάποια καθυστέρηση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν τόσο εύκολα να παρακολουθήσουν τον ρυθμό της υπόλοιπης τάξης (Σχήμα 5).





**Σχήμα 6:** “Φιλόξενο” ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

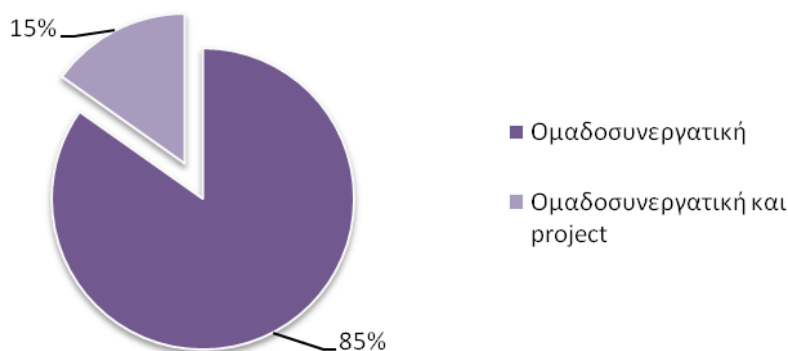
Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (58%) θεωρούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι φιλόξενο απέναντι στα παιδιά των μεταναστών, αφού, λόγω του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος, οι Έλληνες ήταν και οι ίδιοι πρόσφυγες, κάτι το οποίο σημαίνει ότι είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ανάγκες και τα αισθήματα των προσφύγων. Επίσης, μεγάλο ρόλο παίζει το φιλότιμο και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και το γεγονός ότι για πολύ καιρό υπήρχαν μετανάστες στην Ελλάδα, με συνέπεια το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούν στις ανάγκες αυτών των ανθρώπων. Παρόλα αυτά, πολλοί εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 36% το θεωρούν αφιλόξενο, διότι δεν υπάρχει σχετικό υλικό για τους συγκεκριμένους μαθητές, αλλά η πρόοδός τους εξαρτάται από τις φιλότιμες προσπάθειες του εκάστοτε εκπαιδευτικού και, γενικά, επειδή δεν υπάρχει ουσιαστική μέριμνα και οι σωστές υποδομές για να ενταχθούν αυτοί ομαλά (Σχήμα 6).

*Αποτελέσματα 2ου άξονα (Στάσεις και δράσεις εκπαιδευτικών και σχολείου απέναντι στα παιδιά μεταναστών)*

Γενικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, προσπαθούσε, σε γνωστικό επίπεδο, να εντάξει αυτά τα παιδιά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό προσπαθούσαν να πραγματοποιήσουν μέσα από την ενθάρρυνση, την εξατομικευμένη, διαφοροποιημένη και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη γενικότερη οργάνωση του μαθήματος, ώστε αυτό να είναι πιο απλό για αυτούς. Το ίδιο επιδίωκε να επιτύχει και σε ψυχολογικό επίπεδο, μέσα από τη συζήτηση, τη συνεργασία σε ομάδες, την παροχή κινήτρων, την επιβράβευση ταλέντων και πρωτοβουλιών, την ίση μεταχείριση όλων των μαθητών, την ανεκτικότητα και την επιείκεια.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να τους παρέχουν την κατάλληλη ψυχολογική και γνωστική υποστήριξη μέσα από δραστηριότητες, όπως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα διάφορα παιχνίδια γνωριμίας και ανάδειξης ικανοτήτων, τον χορό, το θεατρικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων, τα εξατομικευμένα παιχνίδια δραστηριοτήτων και την προβολή video και εικόνων από τη χώρα προέλευσής τους.

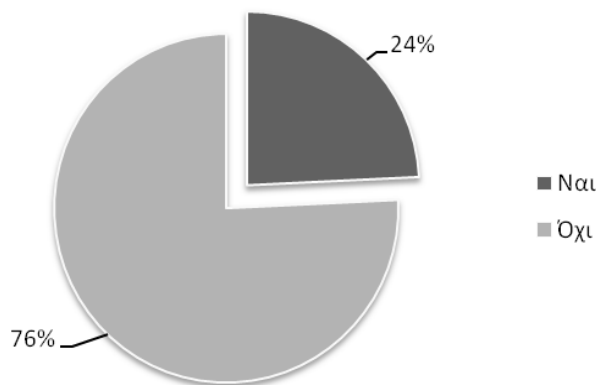
Συν τοις άλλοις, όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν στην τάξη τους την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κάποιοι από αυτούς εφάρμοσαν και τη μέθοδο project, πέρα από την ομαδοσυνεργατική (15% των εκπαιδευτικών) (Σχήμα 7).



**Σχήμα 7:** Ποσοστό εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και της μεθόδου project

Ειδικότερα, οι πιο πολλοί εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα, όπως Γλώσσα, Μελέτη και Ιστορία, σχεδόν οι μισοί την εφάρμοσαν σε όλα και αρκετοί στα Εικαστικά, την Ευέλικτη Ζώνη και τη Γεωγραφία. Ως προς τις διδακτικές τεχνικές αυτής της μεθόδου, οι πιο πολλοί χρησιμοποίησαν το θεατρικό παιχνίδι, τη μουσική και τον χορό, αρκετοί εφάρμοσαν άλλες τεχνικές, όπως τις εικαστικές δημιουργίες, τα παιχνίδια ρόλων, τη δραματοποίηση και τα projects σε συνεργασία με ειδικότητες, ενώ ορισμένοι έκαναν εφαρμογή αποκλειστικά του θεατρικού παιχνιδιού.

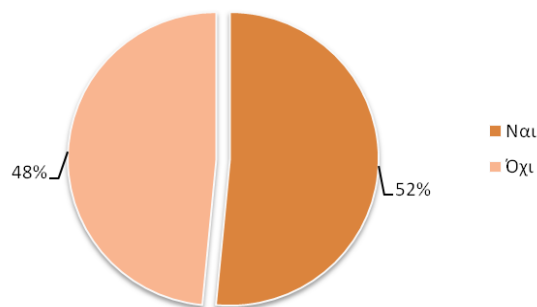
Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έχει πολλά πλεονεκτήματα για τους μετανάστες μαθητές. Σε γνωστικό επίπεδο, οι συγκεκριμένοι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την ομάδα εξαιτίας των αλληλεπιδράσεων, της ανταλλαγής απόψεων και της συνεργασίας με τους συνομηλίκους τους, αναδεικνύουν τις ικανότητές τους και αποκτούν περισσότερη αυτενέργεια και ικανότητα συνεργασίας σε ομάδες. Ακόμα, οι πιο «δυνατοί» μαθητές είναι σε θέση να βοηθήσουν τους πιο «αδύνατους», άποψη την οποία συμμερίζονται αρκετοί εκπαιδευτικοί. Σε ψυχολογικό επίπεδο, αυτοί οι μαθητές θα αισθάνονται ότι είναι ισότιμα μέλη της ομάδας, ότι δεν παραγκωνίζονται και δεν αποξενώνονται, αλλά ότι είναι αποδεκτοί και μπορούν να ενσωματωθούν στην τάξη. Επίσης, έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν περισσότερο θάρρος, να αναπτύξουν σχέσεις φιλίας και εμπιστοσύνης με τους συμμαθητές τους και να αποβάλλουν το άγχος που έχουν για τυχόν λάθη που ενδέχεται να κάνουν. Με αυτό τον τρόπο, θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν περισσότερη αυτοεκτίμηση και να αναδείξουν την κουλτούρα τους, μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες.



**Σχήμα 8:** Πραγματοποιούμενες δράσεις σε συνεργασία με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς

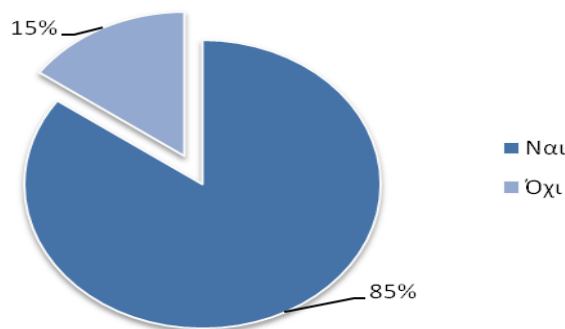
Επιπλέον, όπως φαίνεται από το σχήμα 8, στα περισσότερα σχολεία δεν οργανώθηκαν δραστηριότητες σε συνεργασία με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς. Ωστόσο, προτείνονται από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ορισμένες δραστηριότητες, όπως επίσκεψη σε συλλόγους αλλοδαπών ή χώρους φιλοξενίας μεταναστών, γιορτή με μουσική, χορούς, φαγητά κάθε χώρας ή προβολή θεατρικής παράστασης ή μιας ενημερωτικής ημερίδας με το θέμα αυτό. Παρόλα αυτά, κάποιοι εκπαιδευτικοί (24%) επισήμαναν ότι έγιναν δράσεις σε συνεργασία με αυτούς τους φορείς, όπως συζητήσεις και ομιλίες για το ζήτημα της μετανάστευσης, αθλητικές δραστηριότητες και φεστιβάλ γνωριμίας με την κουζίνα, τη μουσική και τον πολιτισμό των μεταναστών.

Μέσα από όλες αυτές τις δράσεις, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να μάθουν περισσότερα για τον τρόπο ζωής και για τη χώρα προέλευσης των μεταναστών, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να τους δεχτούν πιο εύκολα, ενώ, ταυτόχρονα, οι μαθητές-μετανάστες θα νιώσουν ότι είναι αποδεκτοί και ότι μπορούν να προσφέρουν και αυτοί κάτι. Συν τοις άλλοις, θα γίνει αντιληπτό ότι ο πολιτισμός ενώνει τους ανθρώπους, ότι υπάρχει ισοτιμία όλων των πολιτισμών και ότι όλοι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε όποια εκδήλωση πραγματοποιείται στο σχολείο και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία. Με λίγα λόγια, θα μάθουν να ζουν αρμονικά και θα υπάρξει αλληλεγγύη και συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών, μεταναστών και γηγενών, όπως επισήμαναν αρκετοί εκπαιδευτικοί.



Σχήμα 9: Ίδιες ευκαιρίες επιτυχίας των μαθητών-μεταναστών

Επιπρόσθετα, παρατηρείται διάσταση απόψεων και στο ζήτημα των ίδιων ευκαιριών ένταξης των μεταναστών μαθητών. Λίγο παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (52%) πιστεύουν ότι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες ένταξης οι μετανάστες μαθητές, ενώ σχεδόν οι μισοί (48%) υποστηρίζουν πως δεν τις έχουν (Σχήμα 9).

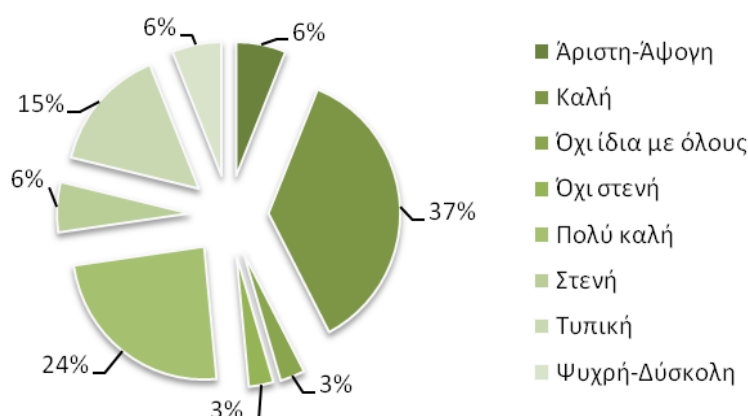


Σχήμα 10: Διαφορετική οργάνωση σχολείου για την ένταξη των μαθητών-μεταναστών

Πέρα από αυτό, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (85%) τονίζουν ότι το σχολείο πρέπει να οργανώσει διαφορετικά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών. Επιπρόσθετα, ορισμένοι τρόποι που οδηγούν ευκολότερα στην ισότητα όλων των μαθητών, κατά τη γνώμη πολλών εκπαιδευτικών, είναι οι εξής: δάσκαλοι παράλληλης στήριξης, τμήματα ένταξης και υποδοχής και εκμάθησης της ελληνικής και μητρικής γλώσσας, ειδικά διαμορφωμένα βιβλία, επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τάξεις υποδοχής και ενισχυτική διδασκαλία από ειδικούς δασκάλους (Σχήμα 10).

#### Αποτελέσματα 3ου άξονα (Σχέση σχολείου-οικογένειας)

Όπως φαίνεται και από το σχήμα 11, πολλοί εκπαιδευτικοί (24%) είχαν πολύ καλή σχέση με τους γονείς των μεταναστών μαθητών. Με αυτό τον τρόπο θεωρούσαν ότι θα βοηθούσαν τους μαθητές να βελτιώσουν την επίδοση και τη συμπεριφορά τους και είχαν τη δυνατότητα να αντλήσουν πληροφορίες από τους γονείς μετανάστες και να δείξουν ότι τους σέβονταν. Συν τοις άλλοις, οι γονείς των συγκεκριμένων παιδιών ενδιαφέρονταν για την πρόοδο των παιδιών τους και την ένταξή τους στο σχολείο, ενώ, παράλληλα, αναγνώριζαν το έργο και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί (15%) είχαν τυπικές σχέσεις με τους γονείς των μεταναστών μαθητών, λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας είτε των γονέων είτε των ίδιων, ενώ κάποιοι άλλοι (6%) τη θεωρούσαν δύσκολη, γιατί, εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας, δεν μπορούσαν εύκολα να συνεννοηθούν.



Σχήμα 11: Συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογένειας

Παρόλα αυτά, όλοι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας δείχνουν πρόθυμοι να εντάξουν τους γονείς σε διάφορες δράσεις του σχολείου, αν και ορισμένοι ακόμα δεν γνωρίζουν πώς να το κάνουν αυτό.

Τέλος, όσον αφορά τα πλεονεκτήματα μιας ομαλούς συνεργασίας σχολείου-οικογένειας για τους ίδιους τους μετανάστες μαθητές, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι, μέσα από μια τέτοια ομαλή συνεργασία, οι μαθητές αυτοί θα αισθάνονται ότι είναι ίσα μέλη της κοινωνίας και ότι το σχολείο ενδιαφέρεται για τη φοίτησή τους. Με αυτό τον τρόπο, θα ενταχθούν πιο ομαλά στο σχολείο και στην κοινωνία και θα νιώθουν ότι είναι αποδεκτοί από τους άλλους συμμαθητές και συνανθρώπους τους. Επίσης, θα έχουν καλύτερη σχολική επίδοση και κοινωνικοποίηση, θα δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό και θα αποκτήσουν θετικότερη συμπεριφορά και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Γενικότερα, κατά την άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, μέσα από μια ομαλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας, διαμορφώνεται το

κατάλληλο πλαίσιο για την ψυχολογική και γνωστική πρόοδο και ευημερία των μαθητών-μεταναστών.

### **Συμπεράσματα-Συζήτηση**

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί είχαν στην τάξη τους παιδιά μεταναστών, τα περισσότερα από τα οποία φοιτούσαν τακτικά στο σχολείο, εκτός από κάποιους μαθητές Ρομά.

Επιπλέον, οι πιο πολλοί από τους μετανάστες μαθητές αντιμετώπιζαν προβλήματα στη Γλώσσα, στην Ιστορία και στη Μελέτη Περιβάλλοντος, κυρίως σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας σε προφορικό και γραπτό λόγο, την ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραμματική, τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Πέρα, όμως, από αυτά τα προβλήματα, βίωναν και ορισμένα φαινόμενα ρατσισμού, περιθωριοποίησης και βίας και κάποιες φορές έρχονταν αντιμέτωποι με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα προβλήματα, κάποιοι εκπαιδευτικοί συζητούσαν με τους μαθητές για την ισότητα όλων των ανθρώπων, ενώ κάποιοι άλλοι πρόβαλλαν ταινίες σχετικές με τη μετανάστευση ή οργάνωναν projects με τη συμμετοχή όλης της τάξης. Επίσης, οι περισσότεροι από τους άλλους μαθητές, μετά τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, δέχονταν τους αλλογενείς συμμαθητές τους, ενώ οι γονείς, τις περισσότερες φορές, δεν εμπλέκονταν σε αυτά τα προβλήματα, εφόσον αυτά λύνονταν εντός του σχολικού χώρου. Ωστόσο, κάποιοι θεωρούσαν ότι η παρουσία των μεταναστών μαθητών επιβράδυνε την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών. Επιπλέον, σε γνωστικό επίπεδο, οι μετανάστες μαθητές αποκαρδιώνονταν και είχαν χαμηλές επιδόσεις, ενώ, σε ψυχολογικό επίπεδο, δεν εντάσσονταν στο σχολείο, είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και, γενικότερα, παρουσίαζαν προβλήματα κοινωνικοποίησης.

Συν τοις άλλοις, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς θεωρούν πως οι μετανάστες μαθητές πετυχαίνουν στο ελληνικό σχολείο, γιατί, με την κατάλληλη υποστήριξη και μελέτη, όλοι μπορούν να επιτύχουν, ενώ, παράλληλα, πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι φιλόξενο απέναντι στα παιδιά των μεταναστών, διότι οι γηγενείς κάτοικοι κατανοούν τα συναισθήματά τους και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει προσαρμοστεί στις ανάγκες τους.

Επιπρόσθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν, σε γνωστικό επίπεδο, να εντάξουν τα παιδιά μεταναστών κυρίως μέσα από την ενθάρρυνση και την εξατομικευμένη, διαφοροποιημένη και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενώ, σε ψυχολογικό επίπεδο, μέσα από την παροχή κινήτρων, την επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των ταλέντων, την ανεκτικότητα και την επιείκεια, και επιδίωκαν να τους παρέχουν την απαραίτητη γνωστική και ψυχολογική υποστήριξη χρησιμοποιώντας δραστηριότητες, όπως προβολή video και εικόνων από τη χώρα προέλευσής τους.

Πέρα από αυτά, εφάρμοσαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε διάφορα μαθήματα, όπως Γλώσσα, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εικαστικά, Ευέλικτη Ζώνη και Γεωγραφία. Ως προς τις διδακτικές τεχνικές της συγκεκριμένης μεθόδου, οι πιο πολλοί χρησιμοποίησαν το θεατρικό παιχνίδι, τη μουσική και τον χορό και τα παιχνίδια ρόλων. Ειδικότερα, θεωρούσαν ότι η συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας βοηθούσε τα παιδιά, σε γνωστικό επίπεδο, να μάθουν καλύτερα μέσα από την αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων με τους συμμαθητές τους, ενώ, σε ψυχολογικό επίπεδο, ώστε αυτά να αισθανθούν ότι δεν απομονώνονται και να αποκτήσουν καλύτερες φιλικές σχέσεις με τους «άλλους» συμμαθητές τους.

Ακόμα, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν οργανώθηκαν δράσεις στα περισσότερα σχολεία σε συνεργασία με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς. Θα μπορούσαν, όμως, να οργανωθούν κάποιες δράσεις, όπως επισκέψεις σε συλλόγους αλλοδαπών ή γιορτή με μουσική, χορούς και φαγητά της κάθε χώρας. Μέσα από τις δράσεις αυτές, οι μαθητές θα μάθουν περισσότερα πράγματα για τον τρόπο ζωής των μεταναστών και θα τους δεχτούν πιο γρήγορα, ενώ οι μετανάστες μαθητές θα αισθανθούν ότι μπορούν να προσφέρουν και αυτοί κάτι στους συμμαθητές τους.

Επίσης, λίγο παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι οι μαθητές-μετανάστες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες ένταξης με τους γηγενείς, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο πρέπει να οργανώσει διαφορετικά την εκπαίδευση των συγκεκριμένων μαθητών, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί πιο αποτελεσματικά μέσα από τα τμήματα ένταξης/υποδοχής και εκμάθησης της ελληνικής και μητρικής γλώσσας, τις τάξεις υποδοχής και την ενισχυτική διδασκαλία από ειδικούς δασκάλους.

Επιπλέον, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν πολύ καλή σχέση με τους γονείς των μαθητών-μεταναστών, αφού, με αυτό τον τρόπο, θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς να έχουν καλύτερες επιδόσεις και συμπεριφορά, ενώ κάποιοι είχαν τυπικές σχέσεις κυρίως λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας και από τις δυο πλευρές. Σε γενικές γραμμές, όμως, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα επέτρεπαν στους γονείς-μετανάστες να συμμετέχουν σε διάφορες δράσεις του σχολείου.

Τέλος, φαίνεται ότι, μέσα από μια ομαλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας, οι μαθητές-μετανάστες θα έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν πιο εύκολα στο σχολείο και στην κοινωνία, να κατανοήσουν πως το σχολείο ενδιαφέρεται για τη φοίτησή τους και να νιώσουν ότι είναι αποδεκτοί από τους άλλους συμμαθητές τους. Ακόμα, θα επιδείξουν καλύτερη σχολική επίδοση και κοινωνικοποίηση και θα έχουν θετικότερη συμπεριφορά και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση.

Εν συντομία, φαίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές-μετανάστες αντιμετωπίζουν προβλήματα εκμάθησης των γλωσσικών κυρίως μαθημάτων καθώς και διάφορα προβλήματα κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης. Παρόλα αυτά, όμως, όπως φάνηκε και από τα στοιχεία της έρευνας οι εκπαιδευτικοί καταβάλουν την όποια δυνατή προσπάθεια, υποστηρίζοντάς τους γλωσσικά και ενθαρρύνοντάς τους ψυχολογικά, ώστε αυτοί οι μαθητές να ενταχθούν ομαλότερα στο σχολείο και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

### **Ελληνόγλωσσες**

- Βλάχος, Κ. (2011). *«Κοινωνική Ανισότητα κι Εκπαίδευση διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στην ελληνική βιβλιογραφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»*. Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ). Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Κοινωνική Θεωρία. Πολιτικές Πρακτικές στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Γιανδικίδου, Ε. (2010). *«Ο αλλοδαπός μαθητής στη σύγχρονη τάξη του Δημοτικού σχολείου»*. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Γούναρη, Θ. (2013). *«Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στην Καλλονή Λέσβου»*. Τμήμα Κοινωνιολογίας. ΠΜΣ: «Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και Συνοχή». Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

- Ζιώγου, Ζ. και Μπέση, Μ. (2010). Το παιδικό κείμενο ως διδακτικό διαπολιτισμικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο. *13<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 2 (53-63), Πάτρα.
- Καραγεώργου, Ε. (2010). Διαπολιτισμικό διδακτικό υλικό και αντιρατσιστική εκπαίδευση. *13<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 2 (412-420), Πάτρα.
- Καραφέρη, Π. (2007). *Σχολείο και Οικογένεια-Μια Αναπτυσσόμενη Σχέση*. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2009). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-120.
- Κουτσούρα, Π. (2010). Η συμβολή των διαθεματικών σχεδίων εργασίας με θέμα παραδοσιακά παιχνίδια, παραδοσιακή μουσική και παραδοσιακός χορός στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *13<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 2 (85-93), Πάτρα.
- Μυλωνάς, Ι.-Π. (2007). *Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης στην Ένταξη των Οικονομικών Μεταναστών*. Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Λογιστικής. ΤΕΙ Ηπείρου, Πρέβεζα.
- Παιδαγωγική των Αλλοδαπών-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Αντιρατσιστική Εκπαίδευση (2013), 109-130.
- Παπαβασιλείου, Χ. (2015). *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Τρικάλων*. Σχολή Οικονομικών και Περιφερειακών Σπουδών. Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών. Π.Μ.Σ.: Σπουδές στις Γλώσσες και τον Πολιτισμό των Χωρών της Νοτιοανατολικής Ευρώπης. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2010). Η διοίκηση στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο της ετερότητας. *13<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 2 (555-565), Πάτρα.
- Πελαγίδης, Σ. (2003). *Η Ελλάδα των πολιτισμών. Ομογενείς παλιννοστούντες και αλλογενείς πρόσφυγες. Τέλη 20<sup>ου</sup> και αρχές 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αδερφοί Κυριακίδη.
- Πετράκη, Ε., Τιμούλη, Α. και Φιοράκη, Μ. (2006). *Οικονομικές Ανισότητες κι Εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών από μειονεκτικά περιβάλλοντα και η αντιμετώπισή τους*. Τμήμα Χρηματοοικονομικής και Ελεγκτικής. ΤΕΙ Ηπείρου Παράρτημα Πρέβεζας.
- Πρόλογος (2014). Το Διαγενεακό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης στον κοινωνικό και ψηφιακό γραμματισμό «Διάδρασις». Στο Α. Κυρίδης (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Gutenberg.
- Σιάνου, Ε. (2014). «Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ». Έκδοση: 1.0. Ιωάννινα 2014. Copyright Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1138>
- Στεργίου, Α. (2004). Εκπατρισμός και διαπολιτισμικότητα. *3<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 22-23 Οκτωβρίου 2004 (189-201).

### Ξενόγλωσσες

- Afroz, J. and Shafqat, H. (2015). Bullying in elementary schools: Its causes and effects on students. *Journal of Education and Practice*, 6, (19), 43-57. ISSN: 2222-1735 (Paper) & 2222-288X (Online).
- Ardriyati, D. W. (2009). Roleplay: One alternative and effective teaching method to improve students' communicative skill. *Dinamika Bahasa and Budaya*, 3, (2), 218-228.
- El Nokali, N. E., Bachmann, H. J. and Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's

academic and social development in elementary school. *NIH-Public Access Author Manuscript. Child Dev.*, 81, (3), 988-1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x.

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? In: T.K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.). *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (547-576). Malden, MA: Blackwell.

Ioannidou, F. and Konstantaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1, (3), 118-123.



## Η αυθεντικότητα του διευθυντή και η σημασία της σε σχολικό πλαίσιο

**Χριστίνα Τσιαφίλλη  
Ευαγγελία Παπαλόη  
Γεώργιος Ιορδανίδης**

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη σημασία και τις επιδράσεις της αυθεντικής ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο. Η αυθεντική ηγεσία αποτελεί θεμελιώδη έννοια στον τομέα των θετικών προσεγγίσεων για την ηγεσία, δίνοντας έμφαση σε χαρακτηριστικά που στοχεύουν στην αυτογνωσία, τον αυτοέλεγχο αλλά και την προσωπική ανάπτυξη των ηγετών. Οι ορισμοί της αυθεντικής ηγεσίας εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα και τη συνέπεια των πράξεων των ηγετών, προωθώντας ένα μοντέλο ηθικής ηγεσίας.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της σημασίας της αυθεντικότητας της σχολικής ηγεσίας και του βαθμού που εμφανίζεται στη συμπεριφορά του διευθυντή κατά την άσκηση των καθηκόντων του.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της μελέτης πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και στη συνέχεια διεξήχθη έρευνα ποσοτικού χαρακτήρα. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 134 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία όλων των βαθμίδων του νομού Κοζάνης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου που μοιράστηκε από τους ερευνητές.

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι, η αυθεντικότητα της ηγεσίας είναι πολύ σημαντική για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας ενώ, οι διευθυντές στο σύνολό τους, ακολουθούν το μοντέλο της αυθεντικής ηγεσίας (συνειδητά ή μη). Τα βασικά χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του αυθεντικού ηγέτη, που φαίνεται να εμφανίζουν οι διευθυντές, χαρακτηρίστηκαν από τους ερωτώμενους ως πολύ σημαντικά, και συνοδεύονται από λειτουργικά και συναισθηματικά οφέλη για τη σχολική μονάδα.

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι, η αυθεντικότητα αποτελεί σημαντικό στοιχείο της σχολικής ηγεσίας. Η αυθεντικότητα του διευθυντή-ηγέτη ευνοεί τη δημιουργία ουσιαστικών και γνήσιων σχέσεων στο σχολείο, ενισχύεται το κλίμα εμπιστοσύνης, ευημερίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ, μέσω αυτής, προωθείται η επικοινωνία.

**Λέξεις κλειδιά:** αυθεντικότητα, αυθεντική εκπαιδευτική ηγεσία

### Εισαγωγή

Η εποχή η οποία διανύουμε είναι μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ταχύτητα, εκσυγχρονισμό και νέες απαιτήσεις. Από αυτό δε θα μπορούσε να λείπει η εκπαίδευση και ειδικότερα η σχολική

μονάδα καθώς αποτελεί έναν οργανισμό που ακολουθεί τις αλλαγές. Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, ο ρόλος του διευθυντή είναι εξαιρετικά απαιτητικός καθώς συγκεντρώνει στο πρόσωπό του πλήθος υποχρεώσεων λόγω της πολυπλοκότητας του σύγχρονου ρόλου του διευθυντή και των συχνών αλλαγών για τις οποίες πρέπει να είναι προετοιμασμένος (Huber, 2005).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση η σχολική μονάδα αποτελούν παράδειγμα συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης σε όλες τις πτυχές του (Thody, Papanoum, Johansson, & Pashiardis, 2007). Οι συμμετέχοντες του τελευταίου επιπέδου, ή αλλιώς τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας (Πουλής, 2007), είναι επιφορτισμένοι με πολυποίκιλους ρόλους και καθήκοντα που διέπονται από νόμους οι οποίοι ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, όντας ταυτόχρονα και ηγέτης.

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα αυτής. Ένα από τα σύγχρονα στυλ ηγεσίας αποτελεί και η αυθεντική ηγεσία. Ζητούμενο αυτής είναι η μεγαλύτερη αυτογνωσία και ο αυτοέλεγχος των ηγετών καθώς και η προώθηση της ανάπτυξης των συνεργατών του (Luthans & Avolio, 2003). Αφορμή για τη σύνδεση της αυθεντικής ηγεσίας με το σχολικό πλαίσιο, αποτέλεσαν τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους της ηγεσίας που περιγράφουν μια θετική σχέση εμπιστοσύνης με τους υφισταμένους (Yukl, 2010).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στον προσδιορισμό του βαθμού κατά τον οποίο η αυθεντική ηγεσία εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες καθώς και στην αποτύπωση των ενδεχόμενων οφελών για το σχολικό πλαίσιο.

### **Αυθεντικότητα**

Ως έννοια, η αυθεντικότητα έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία και στις αντιλήψεις περί αληθινού εαυτού που συνοψίζονται στο ρητό «γνῶθι σαυτόν». Ο Σωκράτης έκανε μια πρώτη αναφορά την αυθεντική λειτουργία. Ο Αριστοτέλης συνεχίζει μιλώντας για μια νέα ηθική που επικεντρώνεται στο «υψηλότερο αγαθό» που επιτυγχάνεται μέσω της αυτοπραγμάτωσης όταν η δραστηριότητα της ψυχής είναι ευθυγραμμισμένη με την αρετή προκειμένου να παραχθεί μια πλήρης ζωή (Hutchinson, 1995). Οι Kernis και Goldman (2006) θεωρούν την αυτοπραγμάτωση άρρηκτα συνδεδεμένη με την ευημερία ή «ευδαιμονία», δηλαδή μια μορφή ευτυχίας, που αντίθετα με την ηδονή που επιδιώκει την ευχαρίστηση ως τελικό σκοπό, αυτή προκύπτει από την επιτυχή εκτέλεση των δραστηριοτήτων που αντανακλούν αληθινή κλίση κάποιου.

Εάν ανατρέξουμε στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (2002) θα δούμε πως η αυθεντικότητα περιγράφεται ως «*γνησιότητα και εγκυρότητα*». Σύμφωνα με τους Luthans και Avolio (2003) η αυθεντικότητα περιλαμβάνει την αυτεπίγνωση και ενεργεί σε συμφωνία με τον αληθινό εαυτό κάποιου εκφράζοντας το τι πραγματικά σκέφτεται και πιστεύει. Συγκεκριμένα, η αυθεντική λειτουργία χαρακτηρίζεται από: α) αυτο-κατανόηση, β) προθυμία για αντικειμενικότητα γνωρίζοντας όμως την οντολογική πραγματικότητά τους (π.χ. αυτο-αξιολόγηση των επιθυμητών και μη επιθυμητών πτυχών), γ) δράσεις, και δ) προσανατολισμό προς τις διαπροσωπικές σχέσεις (Kernis & Goldman, 2006).

Διαπιστώνεται ότι, τα παραπάνω συνάδουν με την έννοια της αυθεντικότητας, σύμφωνα με τέσσερις βασικούς άξονες: α) την ευαισθητοποίηση (δηλαδή την κατανόηση και την εμπιστοσύνη στις σκέψεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις αξίες κάποιου), β) την αμερόληπτη επεξεργασία (δηλαδή την αποδοχή τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών χαρακτηριστικών κάποιου), γ) τη συμπεριφορά (δηλαδή τη δράση με βάση τις πραγματικές προτιμήσεις και αξίες του ατόμου, σε αντίθεση με άλλους που δρουν με σκοπό προσωπικά οφέλη) και δ) τον σχεσιακό προσανατολισμό (δηλαδή την ύπαρξη ειλικρίνειας και διαφάνειας στις σχέσεις) (Kernis & Goldman, 2006).

Συμπερασματικά, παρόλο που επιστήμονες, ερευνητές αλλά και καλλιτέχνες έχουν κατά καιρούς επιχειρήσει να προσδιορίσουν το ποιος πραγματικά είναι κάποιος, οι περιγραφές της αυθεντικότητας είναι συχνά ασαφείς. Σε κάθε περίπτωση, η αυθεντικότητα, ως έννοια, διασυνδέεται με όρους που αναφέρονται στην ηθική, την ευημερία, τη συνείδηση, κ.ά. (Kernis & Goldman, 2006). Στον αντίποδα της αυθεντικότητας αναφέρεται πολύ συχνά στις μελέτες και η έννοια του μη αυθεντικού, του μη γνήσιου.

### **Αυθεντική Ηγεσία**

Η αυθεντική ηγεσία αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες ενδιαφέροντος στον τομέα της ηγεσίας και, εντάσσεται στις θετικές προσεγγίσεις της ηγεσίας όπως η χαρισματική, η ηθική και η μετασχηματιστική ηγεσία (Avolio & Gardner, 2005). Πρωτεργάτες αυτού του τύπου ηγεσίας αποτέλεσαν οι Luthans και Avolio (2003) οι οποίοι μετά από μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν «ψεύτικοι» και αυθεντικοί ηγέτες στο πλαίσιο της. Οι ίδιοι ορίζουν την αυθεντική ηγεσία ως *μια διαδικασία που αντλείται τόσο από θετικές ψυχολογικές δυνατότητες όσο και από ένα ιδιαίτερα αναπτυγμένο οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και αυτοέλεγχο σε ότι αναφορά στην θετική συμπεριφορά των ηγετών και των συνεργατών τους καθώς και την προώθηση της θετικής αυτό-ανάπτυξης.*

Παρόλο που οι ορισμοί της αυθεντικής ηγεσίας, διαφέρουν από ερευνητή σε ερευνητή, όλες συγκλίνουν στη σημασία που αποδίδουν στη συνέπεια στα λόγια, τις πράξεις και τις αξίες των ηγετών (Yukl, 2010). Πρόσθετες πτυχές αυτής της μορφής ηγεσίας περιλαμβάνουν τις αξίες των ηγετών, την αυτογνωσία και τη σχέση εμπιστοσύνης με τους υφισταμένους. Σύμφωνα με τον Yukl, (2010), πρόκειται για μια κανονιστική θεωρία που περιγράφει έναν ιδανικό ηγέτη για τους οργανισμούς, ενσωματώνοντας παλαιότερες ιδέες για την αποτελεσματική ηγεσία σε συνδυασμό με τις ανησυχίες για την ηθική ηγεσία. Η αυθεντική ηγεσία ορίζεται ως το μοτίβο της συμπεριφοράς του ηγέτη που αξιοποιεί τις θετικές ψυχολογικές δυνατότητες του, να ενισχύσει την αυτογνωσία του, να λειτουργεί με ήθος και διαφάνεια και να προωθεί τη ανάπτυξη των συνεργατών του (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, & Peterson, 2008). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Walumbwa et.al., (2008), ο ορισμός αυτός, περιλαμβάνει τέσσερις παραδοχές ως ακολούθως:

- βασικά συστατικά της αυθεντικής ηγεσίας είναι η αυτογνωσία, η διαδικασία αυτό-ρύθμισης, η εξωτερικευμένη ηθική σκοπιά, η ισορροπημένη επεξεργασία πληροφοριών και η διαφάνεια στις σχέσεις.
- η αυθεντική ηγεσία εκλαμβάνεται ως μια διαδραστική και αληθινή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ηγέτη και των υφισταμένων
- η αυθεντική ηγεσία αποτελεί ρητή αναγνώριση της εξέλιξης του ηγέτη και των υφισταμένων του

- οι θετικές ψυχολογικές δυνατότητες και το θετικό κλίμα ηθικής θεωρούνται ως προωθητές της αυθεντικής ηγεσίας.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ως αυθεντική ηγεσία μπορεί να οριστεί μια διαδικασία σχετικά με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα, την ηθική και δεοντολογική ορθότητα και των συνειδητών πρακτικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Αυτό το στυλ άσκησης ηγεσίας στηρίζεται στη γνώση και στις αξίες και απαιτεί επιδέξια εκτέλεση από τον ηγέτη που θα το υιοθετήσει (Begley, 2001). Κατά συνέπεια, ο αυθεντικός ηγέτης διακρίνεται για τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις σχέσεις με τους υφισταμένους του και, κυρίως, για τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που διαθέτει.

### **Ο αυθεντικός ηγέτης-χαρακτηριστικά και δεξιότητες**

Κατά τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες αποτύπωσης των χαρακτηριστικών της αυθεντικής ηγεσίας οι Luthans και Avolio (2003) εντόπισαν τις θετικές ψυχολογικές ικανότητες της εμπιστοσύνης, της αισιοδοξίας, τις ελπίδες και της ελαστικότητας ως προσωπικούς πόρους του αυθεντικού ηγέτη.

Οι αυθεντικοί ηγέτες λοιπόν, αφενός, γνωρίζουν ποιοι είναι, έχουν επίγνωση των αξιών τους και ενεργούν ειλικρινά με βάσει αυτών, αφετέρου, μοιράζονται πληροφορίες ενθαρρύνουν την ανοικτή επικοινωνία, μένουν πιστοί στα ιδανικά τους και εμπνέουν εμπιστοσύνη στους υφισταμένους τους (Robbins & Judge, 2011).

Σύμφωνα με το George (2003), ο αυθεντικός ηγέτης γνωρίζει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του και επιστρατεύει τις δεξιότητές του για να τα καλύψει, έχει όραμα, σκοπούς και αξίες. Οι σχέσεις που χτίζει έχουν διάρκεια, χαρακτηρίζονται από συνέπεια και αυτοπειθαρχία (Plies, Morgeson, & Nahrgang, 2005), και όταν οι αρχές του δοκιμάζονται αρνείται να συμβιβαστεί. Επιπλέον, διαθέτει αυτοεπίγνωση, είναι ταπεινός, στοχεύει στη βελτίωση δίνοντας έμφαση στην ευημερία των υφισταμένων του, επικεντρώνεται στο κτίσιμο ενός ηθικού πλαισίου αναφοράς και, είναι αφοσιωμένος στην επιτυχία του οργανισμού (Whitehead, 2009).

Έτσι, τα χαρακτηριστικά ενός αυθεντικού ηγέτη είναι η θετική στάση, το ήθος, η αυτογνωσία, οι αξίες, η ειλικρινής έκφραση των συναισθημάτων, η αυτορρύθμιση, η εσωτερίκευση, η ισορροπημένη επεξεργασία, η διαφάνεια, η αυθεντική συμπεριφορά, η ικανότητα ηγεσίας, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα (Avolio & Gardner, 2005).

Σε συμφωνία με τους παραπάνω ερευνητές, ο Yukl (2010) αναγνωρίζει τον αυθεντικό ηγέτη ως άτομο με αυτογνωσία, αυτο-αποδοχή, ισχυρό, με αξίες, σταθερό και συνεπές που διέπεται από αξίες όπως η ειλικρίνεια, ο αλτρουισμός, η καλοσύνη, η δικαιοσύνη, η λογοδοσία και η αισιοδοξία. Η δράση των ηγετών αυτών καθορίζεται έντονα από αυτές τις αξίες και όχι από την επιθυμία να είναι αρεστοί ή να διατηρήσουν τη θέση τους. Δε συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις του ρόλου τους αν αυτές δε συνάδουν με το αξιακό τους σύστημα. Τέλος, είναι λιγότερο αμυντικοί και πιο ανοικτοί στο να λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τα λάθη τους (Yukl, 2010).

### **Σημασία της αυθεντικής ηγεσίας**

Αναμφίβολα, η αποτελεσματικότητα ενός τύπου ηγεσίας αποτιμάται με βάση τα εργασιακά και ψυχολογικά αποτελέσματα στον χώρο που εφαρμόζεται. Στην αυθεντική ηγεσία οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από διαφάνεια, ειλικρίνεια και εμπιστοσύνη, καθοδήγηση προς τους αξιακούς στόχους και έμφαση προς την ανάπτυξη των υφισταμένων (Gardner, Avolio, Luthans, May, &

Walumbwa, 2005). Σε έρευνα των Sweeney, Hannah, Dimotakis & Avolio (2016) για τον βαθμό επιρροής των ηγετών στους εργαζομένους και την αυθεντικότητά τους, καταδεικνύεται η εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του ηγέτη –εν προκειμένω, του διευθυντή του σχολείου– ως σημαντικό στοιχείο αποτελεσματικότητας και υψηλών επιδόσεων στην εργασία. Επίσης, όπως έχει διαπιστωθεί σε πρόσφατη έρευνα των Grandey & Gabriel (2015), η αυθεντικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για ευημερία στην εργασία και θετικά επαγγελματικά αποτελέσματα.

Η ύπαρξη ενός αυθεντικού ηγέτη προϋποθέτει και κάποιο δημοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων. Η συμμετοχή στη λήψη της απόφασης, αυξάνει το βαθμό αποδοχής από τα μέλη και τα δεσμεύει ως προς την εφαρμογή της. Η αποδοχή, η ειλικρίνεια και η εμπιστοσύνη, όπως έχει αναφερθεί, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του αυθεντικού ηγέτη. Στην λήψη μιας εκπαιδευτικής απόφασης η αυθεντικότητα θεωρείται υψίστης σημασίας καθώς ανταλλάσσονται πληροφορίες μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, σχετικές με την απόφαση, αποφεύγονται συγχύσεις και συγκρούσεις, επιλύονται τυχόν προβλήματα και επιτυγχάνεται ο συντονισμός των ενεργειών και των προσπαθειών. Αντίθετα, η έλλειψη αυθεντικότητας θα προκαλούσε αρνητικά συναισθήματα στους εργαζομένους όπως το συναίσθημα της απόρριψης, της δυσπιστίας, κρίση ταυτότητας, μείωση αποδοτικότητας και έλλειψη οργάνωσης και κατ' έμφαση αρνητικές επιπτώσεις σε επίπεδο αποτελεσματικότητας και βιωσιμότητας του οργανισμού.

Συμπερασματικά, η αυθεντικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ευημερία και την αποτελεσματικότητα στο σχολείο (Goldman & Kernis, 2002). Εκτιμάται ότι, η αυθεντική ηγεσία διευκολύνει την ομαλή λειτουργία του οργανισμού, ενισχύει την αφοσίωση των εργαζομένων στην αποστολή του οργανισμού και την ικανότητά τους για επιτυχία αφού τους παρέχει την κατάλληλη ενθάρρυνση και υποστήριξη (Yukl, 2010). Επίσης, η αυθεντικότητα προωθεί την οργανωσιακή ενότητα και, την εδραίωση μιας ισχυρής οργανωσιακής ταυτότητας (Yukl, 2010). Τέλος, οι ειλικρινείς και αληθινές σχέσεις ευνοούν άμεσα την επικοινωνία τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, και αποτελούν σημαντική κινητήρια δύναμη για καλύτερα εργασιακά αποτελέσματα (Roberts, Cha, Hewlin, & Settles, 2009).

### **Μεθοδολογία**

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία της αυθεντικότητας και του βαθμού που εμφανίζεται στη συμπεριφορά του διευθυντή-ηγέτη κατά την άσκηση των καθηκόντων του στη σχολική μονάδα. Με βάση αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας;
- Πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την αυθεντικότητα ως στοιχείο του διευθυντή τους;
- Ποιες είναι οι δεξιότητες αυθεντικού ηγέτη που οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι εμφανίζει ο διευθυντής τους;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σημασία της αυθεντικότητας του ηγέτη για το σχολικό πλαίσιο;

Στην έρευνα συμμετείχαν εκατόν τριάντα τέσσερις (134) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με κοινό χαρακτηριστικό τους ότι εργάζονται όλοι σε Δημοτικά σχολεία του νομού Κοζάνης. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, σύμφωνα με

την οποία, κάθε μέλος του πληθυσμού έχει την ίδια ακριβώς πιθανότητα να επιλεγεί από οποιοδήποτε άλλο μέλος (Ζαφειρόπουλος, 2015; Creswell, 2002).

Επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας μέσω ερωτηματολογίου. Το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει στο ερωτηματολόγιο που του δόθηκε με φυσική παρουσία των ερευνητών, ενώ υπήρξαν και περιπτώσεις ηλεκτρονικής αποστολής και συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας επιστημονικής έρευνας.

Για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, οι ερευνητές βασίστηκαν στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και στο ερωτηματολόγιο αυθεντικότητας (The Authenticity Inventory-AI-3) των Kernis & Goldman (2004) το οποίο μεταφράστηκε από τα αγγλικά και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο μέρος του ερωτηματολογίου είναι χωρισμένο νοητά σε τέσσερις άξονες που αφορούν το πώς γίνεται αντιληπτή η αυθεντικότητα. Οι άξονες αυτοί είναι η ευαισθητοποίηση, η αμερόληπτη επεξεργασία, η συμπεριφορά και ο σχεσιακός προσανατολισμός.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την εφαρμογή ποσοτικής ανάλυσης μέσω της χρήσης του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics 22.

### **Αποτελέσματα**

#### *Απόψεις εκπαιδευτικών για τον βαθμό αυθεντικότητας του διευθυντή τους*

Όπως αναφέρθηκε, για τον προσδιορισμό της αυθεντικότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυθεντικότητας των Kernis & Goldman (2004) το οποίο χωρίζεται σε τέσσερις βασικούς πυλώνες (ευαισθητοποίηση, η αμερόληπτη επεξεργασία, η συμπεριφορά και ο σχεσιακός προσανατολισμός). Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 1, από τις απαντήσεις διαφαίνεται πως ο διευθυντής γνωρίζει σε σημαντικό βαθμό ποιος πραγματικά είναι (81.9%) έχοντας πλήρη επίγνωση των συναισθημάτων του (78.4%). Προεκτείνοντας αυτή τη σκέψη, ο διευθυντής φαίνεται να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να γνωρίζει τα προτερήματα και τις αδυναμίες του. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως σε μεγάλο βαθμό ο διευθυντής δεν δυσκολεύεται να αποδεχτεί τα προσωπικά του λάθη (69.4%). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο διευθυντής δεν προσποιείται ότι ενδιαφέρεται πολύ για κάτι (73.9%) και, προσπαθεί να λειτουργεί με τρόπο ώστε να είναι συνεπής με τις προσωπικές του αξίες, ακόμα κι αν οι άλλοι επικρίνουν ή απορρίπτουν κάτι τέτοιο (73.4%). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καλλιεργείται η ειλικρίνεια στις σχέσεις με τον διευθυντή. Τέλος, οι ερωτώμενοι πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως ο διευθυντής τους θέλει οι συναδέλφοί του να κατανοούν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες (56.0%) του όπως επίσης είναι σημαντικό για αυτόν σε μεγαλύτερο ποσοστό να κατανοεί με τη σειρά του τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συναδέλφων του (76,1%). Δίνει σημασία στο να εκφράζει στους συναδέλφους του το πόσο πραγματικά νοιάζεται γι' αυτούς (70.9%) αφού η διαφάνεια και η ειλικρίνεια σε στενές σχέσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές για αυτόν (74.6%).

**Πίνακας 1:** Κατανομή απαντήσεων ως προς τις πράξεις αυθεντικότητας του διευθυντή

Ο διευθυντής μου:	Κυρίως διαφωνώ	Μεσαία τάση	Κυρίως συμφωνώ	Μέσος όρος (mean)	Επικρ. Τιμή (mode)
Είναι συχνά μπερδεμένος σχετικά με τα αισθήματά του.	78.4%	14.2%	7.5%	1.90	1
Συχνά προσποιείται ότι ενδιαφέρεται πολύ για κάτι, πράγμα που στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει.	73.9%	14.2%	11.9%	2.02	1
Γνωρίζει ποιος πραγματικά είναι.	8.9%	9.0%	81.9%	4.03	4
Θέλει οι συνάδελφοί του να κατανοούν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του.	12.7%	31.3%	56.0%	3.64	4
Νιώθει άβολα όταν κάποιος παρατηρεί αντικειμενικά τα όρια και τις ελλείψεις του.	46.3%	31.3%	22.4%	2.66	3
Έχει χρησιμοποιήσει αρκετές φορές τη σιωπή του, ή το κούνημα του κεφαλιού του, για να συμφωνήσει με μια δήλωση ή θέση ακόμα κι αν διαφωνούσε.	41.8%	29.9%	28.3%	2.72	3
Του είναι εύκολο να προσποιείται.	68.4%	17.2%	14.2%	2.11	1
Δίνει σημασία στο να εκφράζει στους συναδέλφους του το πόσο πραγματικά νοιάζεται γι' αυτούς.	7.4%	21.6%	70.9%	3.83	4
Δυσκολεύεται να αποδεχτεί τα προσωπικά του λάθη.	69.4%	20.1%	10.5%	2.13	2
Είναι σημαντικό για αυτόν να κατανοεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συναδέλφων του.	7.5%	16.4%	76.1%	3.96	4
Θέλει οι κοντινοί του άνθρωποι να γνωρίζουν τον πραγματικό του εαυτό και όχι την κοινωνική εικόνα.	12.8%	18.0%	69.2%	3.72	4
Προσπαθεί να λειτουργεί με τρόπο που είναι συνεπής με τις προσωπικές του αξίες, ακόμα κι αν οι άλλοι επικρίνουν ή απορρίπτουν κάτι τέτοιο.	12.7%	14.9%	72.4%	3.83	
Συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις αξίες του	8.2%	12.7%	79.1%	3.99	4

**Πίνακας 1:** Κατανομή απαντήσεων ως προς τις πράξεις αυθεντικότητας του διευθυντή

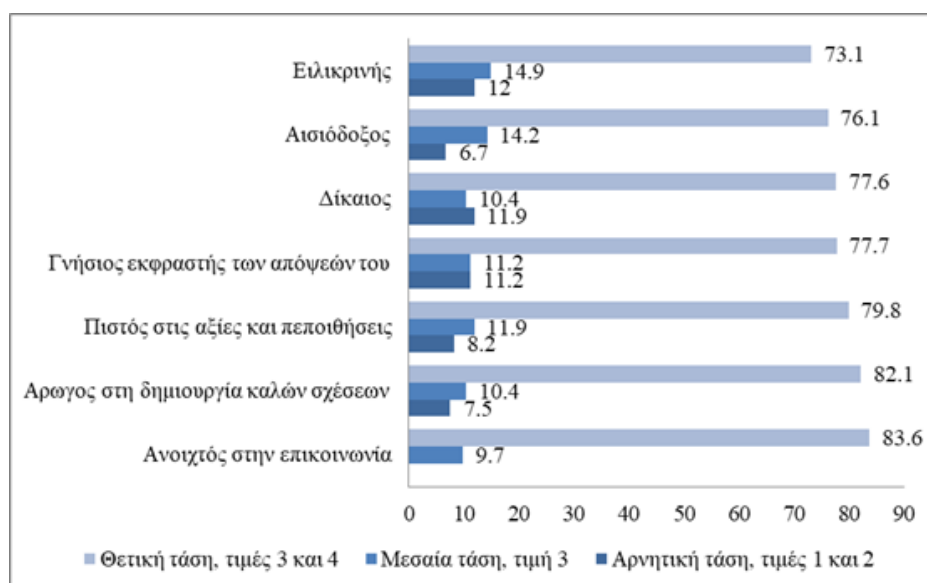
Ο διευθυντής μου:	Κυρίως διαφωνώ	Μεσαία τάση	Κυρίως συμφωνώ	Μέσος όρος (mean)	Επικρ. Τιμή (mode)
Σπάνια, αν όχι ποτέ, δείχνει στους άλλους ένα ψεύτικο πρόσωπο.	42.6%	11.2%	46.3%	3.06	4
Δίνει σημασία στη διαφάνεια και την ειλικρίνεια σε στενές σχέσεις	8.9%	16.4%	74.6%	3.87	4
Είναι πρόθυμος να υπομείνει τις αρνητικές συνέπειες εκφράζοντας τις αληθινές του πεποιθήσεις για τα πράγματα.	11.2%	23.1%	65.7%	3.64	4

*Απόψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του αυθεντικού ηγέτη*

Εξετάστηκε σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι ερωτώμενοι πως ο διευθυντής τους κατέχει κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες ενός αυθεντικού ηγέτη. Συνολικά, αναδεικνύεται ότι το προφίλ του διευθυντή που σκιαγραφείται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων πλαισιώνεται από τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες ενός αυθεντικού ηγέτη. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) φαίνονται αναλυτικά τα ποσοστά που σημείωσε το κάθε χαρακτηριστικό. Ειδικότερα, οι διευθυντές φαίνεται ότι έχουν ανοιχτή διάθεση για επικοινωνία (83.6%), συμβάλλουν στη δημιουργία καλών σχέσεων (82.1%) και είναι ειλικρινείς στις σχέσεις τους με τους άλλους (73.1%).

Στον Πίνακα 3 παρατίθεται η κατανομή κάποιων μέσων διασποράς, του μέσου όρου, της διαμέσου και της επικρατούσας τιμής. Όπως φαίνεται, οι τιμές σε κάθε ένα από αυτά είναι πάνω από το 3 που αντιπροσωπεύει τη μεσαία τάση και αυτό δείχνει τη θετική ροπή και τα αρκετά αυξημένα ποσοστά που αναφέρθηκαν παραπάνω.

**Πίνακας 2:** Κατανομή ποσοστών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων αυθεντικού ηγέτη





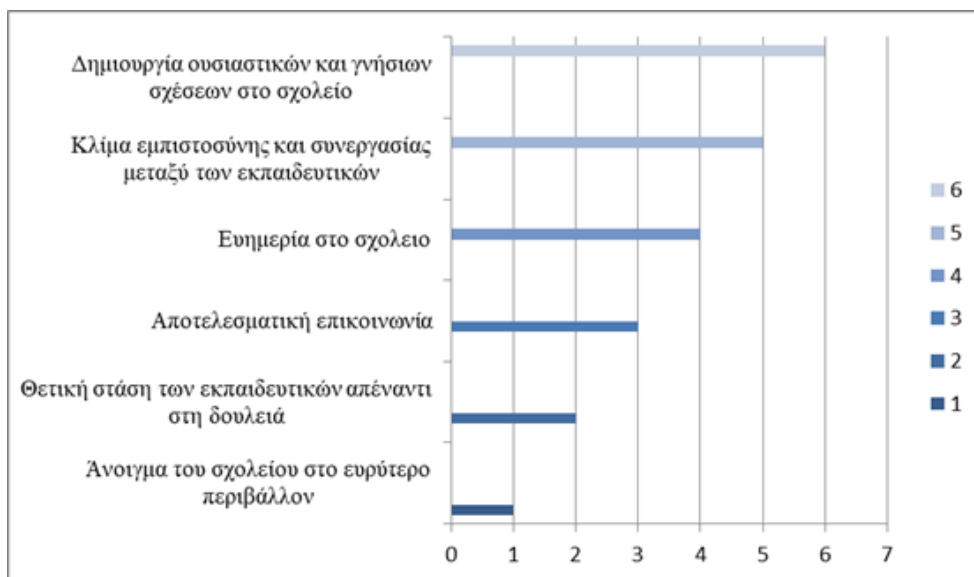
**Πίνακας 3:** Κατανομή μέσου όρου (mean), διάμεσου (median) και επικρατούσας τιμής (mode)

	Αισιόδοξος στην επικοινωνία	Ανοιχτός στην επικοινωνία	Πιστός στις πεποιθήσεις	Ειλικρινής	Δίκαιος	Αρωγός στη δημιουργία καλών σχέσεων	Γνήσιος εκφραστής των απόψεών του
N Valid	134	134	134	134	134	134	134
Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean	3,89	4,18	4,04	3,94	4,02	4,18	4,01
Median	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Mode	4	5	4	5	5	5	5

*Απόψεις εκπαιδευτικών για τους τομείς που ευνοούνται από την αυθεντικότητα του διευθυντή*

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, τα στοιχεία αυθεντικότητας που εμφανίζουν οι διευθυντές και σε συνδυασμό με το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν, τους διευκολύνουν σε διάφορες καταστάσεις εντός της σχολικής μονάδας. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 4) δίνεται η σειρά με την οποία ιεραρχήθηκαν οι καταστάσεις αυτές. Το πρώτο πράγμα που ευνοείται είναι η δημιουργία ουσιαστικών και γνήσιων σχέσεων στο σχολείο, πράγμα που αποτελεί άλλωστε βασικό συστατικό της ανάπτυξης της αυθεντικής ηγεσίας. Ακολουθούν το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας και η ευημερία στο χώρο εργασίας. Λιγότερο φαίνεται η αυθεντική ηγεσία να προωθεί τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δουλειά και το «άνοιγμα» του σχολείου στο ευρύτερο περιβάλλον.

**Πίνακας 4:** Τομείς που ευνοούνται από την αυθεντικότητα του διευθυντή



*Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σημασία της αυθεντικότητας του διευθυντή*

Με βάση τις απαντήσεις, η αυθεντικότητα αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο ενός διευθυντή. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε ποσοστό 86,6% πιστεύουν πως το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής, το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι άλλο από την αυθεντική ηγεσία, επηρεάζει την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Αναφορικά με τις σχέσεις, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την αυθεντικότητα, σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι (91,8%) συμφώνησαν πως η ικανότητα του διευθυντή να δημιουργεί γνήσιες και αυθεντικές σχέσεις επηρεάζει το γενικότερο κλίμα στο σχολείο. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5), φαίνεται αναλυτικά η κατανομή των ποσοστών αλλά και οι τιμές του μέσου όρου και της επικρατούσας τιμής που δείχνουν το έντονο ποσοστό συμφωνίας με τις προτάσεις αυτές.

**Πίνακας 5:** Κατανομή μέσου όρου (mean), διάμεσου (median) και επικρατούσας τιμής (mode)

	Κυρίως διαφωνώ	Μεσαία τάση	Κυρίως συμφωνώ	Μέσος όρος (mean)	Επικρ. τιμή (mode)
Το στυλ ηγεσίας επηρεάζει την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου	7.4%	6.0%	86.6%	4.17	4
Η ικανότητα του διευθυντή να δημιουργεί γνήσιες και αυθεντικές σχέσεις επηρεάζει το γενικότερο κλίμα στο σχολείο	0.0%	8.2%	91.8%	4.46	5

**Συμπεράσματα**

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η σημασία της αυθεντικότητας του διευθυντή στο σχολικό πλαίσιο. Γενικά, ένα διοικητικό στέλεχος δεν είναι εξ ορισμού ηγέτης καθώς, η ηγεσία δεν είναι ταυτόσημη με τη διεύθυνση. Στον χώρο της εκπαίδευσης, ως αυθεντική ηγεσία μπορεί να οριστεί μια διαδικασία η οποία διασυνδέεται με την ηθική και την δεοντολογική ορθότητα των συνειδητών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα και η οποία στοχεύει στην αποτελεσματικότητα και την ευημερία της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς οι διευθυντές, συνειδητά ή μη, υιοθετούν σε σημαντικό βαθμό το μοντέλο της αυθεντικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως στην πλειονότητά τους οι διευθυντές γνωρίζουν τον εαυτό τους, τα προτερήματά και τις αδυναμίες τους, και δρουν με συνέπεια προς τις αξίες και ιδέες τους. Συνολικά, προκύπτει ότι το προφίλ του διευθυντή που σκιαγραφείται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, πλαισιώνεται από τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες ενός αυθεντικού ηγέτη. Θεωρείται λοιπόν, πως σε μεγάλο βαθμό οι διευθυντές διακατέχονται από αισιοδοξία, είναι ανοικτοί στην επικοινωνία, πιστοί στις αξίες και πεποιθήσεις τους, ειλικρινείς, δίκαιοι, αρωγοί στη δημιουργία καλών σχέσεων και γνήσιοι εκφραστές των απόψεών τους. Η αυθεντικότητα αυτή που εκδηλώνουν οι διευθυντές έχει ποικίλα οφέλη για το άτομο και το σχολείο τόσο σε συναισθηματικό όσο και λειτουργικό επίπεδο.

Έτσι τα συναισθηματικά οφέλη της αυθεντικότητας του διευθυντή, εντοπίζονται στη δημιουργία ουσιαστικών και γνήσιων σχέσεων στο σχολείο αλλά και στην ενίσχυση του κλίματος εμπιστοσύνης, ευημερίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω

αναμφίβολα συνάδουν στην εύρυθμη λειτουργία και στην πιο εφικτή επίτευξη των τεθέντων στόχων. Η γνησιότητα των σχέσεων και το ομαλό κλίμα είναι στοιχεία που εντοπίζονται επανειλημμένως στη μελέτη της βιβλιογραφίας της αυθεντικής ηγεσίας και συσχετίζονται με αυτήν.

Αντίστοιχα, τα λειτουργικά οφέλη για το σχολείο τα οποία πηγάζουν από την αυθεντική στάση του διευθυντή, διασυνδέονται με την ενίσχυση της γενικότερης ευημερίας της σχολικής μονάδας αλλά και την ύπαρξη αποτελεσματικής εσωτερικής επικοινωνίας (μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, μεταξύ των εκπαιδευτικών) όπως και εξωτερικής επικοινωνίας (μεταξύ του σχολείου και των γονέων, μεταξύ του σχολείου και του ευρύτερου περιβάλλοντος). Δίχως άλλο, η επικοινωνία σε έναν οργανισμό όπως το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες λειτουργίας του καθώς συνδράμει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού, λειτουργικού και ανθρώπινου περιβάλλοντος.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

#### Ελληνόγλωσσες

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Πουλής, Ε. Π. (2007). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Robbins, P. S., Judge, A. T., Σαχινίδης, Α., & Πλατάκη, Α. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Κριτική.

#### Ξενόγλωσσες

- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 353-365.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- George, B. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. John Wiley & Sons.
- Goldman, B. M., & Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 5(6), 18-20
- Grandey, A. A., & Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here?.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century*. CRC Press.
- Hutchinson, D. S. (1995). Ethics. In J. Barnes (Ed.), *The Cambridge companion to Aristotle (195–232)*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader–follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 373-394.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in experimental social psychology*, 38, 283-357.

- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (241–261). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Roberts, L. M., Cha, S. E., Hewlin, P. F., & Settles, I. H. (2009). Bringing the inside out: Enhancing authenticity and positive identity in organizations. *Exploring positive identities and organizations: Building a theoretical and research foundation*, 149-169.
- Sweeney, P., Hannah, S., Dimotakis, N., & Avolio, B., Leader Competence and Authenticity and the Effects of Well-Placed and Misplaced Trust on Follower Performance In B. Buckman, H. Leroy & E. Steckler (Ed.), *Feeling Good about Me or Influence Others Positively? Exploring Tensions in Authenticity Research*.
- Thody, A., Papanoum, Z., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International journal of educational management*, 21(1), 37-53.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure†. *Journal of management*, 34(1), 89-126.
- Whitehead, G. (2009). Adolescent Leadership Development Building a Case for an Authenticity Framework. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(6), 847-872.
- Yukl, G. A., (2010), *Leadership in Organizations*. (7th edition) Prentice Hall/ Upper Saddle River, New Jersey

# Η ηθική διάσταση της διαχείρισης προσωπικών δεδομένων από τα σύγχρονα συστήματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού: Μια προτυποποιημένη πρακτική

**Μιλτιάδης Σταμπολής**  
**Αθανάσιος Τσιρίκας**

## Περίληψη

Οι σύγχρονες επιχειρησιακές και επιχειρηματικές πρακτικές στις αγορές εργασίας, έχουν διαμορφώσει μια εντελώς νέα προοπτική της έννοιας και του χαρακτήρα των συστημάτων διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στις μεγάλες επιχειρήσεις, στο πλαίσιο της αναπτυσσόμενης και δυναμικά μεταβαλλόμενης παγκοσμιοποιημένης λογικής της εταιρικής διακυβέρνησης και υπευθυνότητας. Ειδικότερα, η διαχείριση τεράστιων όγκων δεδομένων (big data) προσωπικού χαρακτήρα μέσα από ηλεκτρονικά συστήματα, πλατφόρμες και εφαρμογές διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού σε πολυεθνικό επίπεδο, εγείρουν θεμελιώδη ηθικά ζητήματα γύρω από τον τρόπο διαχείρισης, επεξεργασίας, αξιοποίησης και διάθεσης των δεδομένων αυτών. Στην λογική αυτή, η ηθική διάσταση της χρήσης και εκμετάλλευσης των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που κατέχονται από τις επιχειρησιακές δομές σε πολυεθνικό επίπεδο, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα διαμόρφωσης των συστημάτων διοίκησης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού στο άμεσο μέλλον. Επιπλέον, καθίσταται αναγκαία η προτυποποίηση των διαδικασιών διαχείρισης των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα με κατάλληλο τρόπο, ώστε τόσο οι οργανισμοί, όσο και οι εργαζόμενοι να είναι διασφαλισμένοι, όχι μόνο στο πλαίσιο των ολοένα μεταβαλλόμενων νομοθετικών πλαισίων του εργατικού δικαίου, αλλά και σε αυτό της εφαρμογής των αρχών της εταιρικής κοινωνικής ευθύνης. Τέλος ιδιαίτερα σημαντικό θέμα αποτελεί το υπόβαθρο δεξιοτήτων των στελεχών της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια εννοιολογική ανάλυση για το θέμα, αλλά και ένα μοντέλο διαχείρισης των προσωπικών δεδομένων μεγάλου όγκου, λαμβάνοντας υπόψη παράλληλα τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν αλλά και τις τάσεις που αναμένεται να αναδειχθούν στο μέλλον.

Τα αποτελέσματα της εργασίας αναδεικνύουν τη σημασία του τρόπου διαχείρισης των προσωπικών δεδομένων μεγάλου όγκου στα προηγμένα συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού των μεγάλων επιχειρήσεων, ενώ παρουσιάζεται ένα ρεαλιστικό μοντέλο το οποίο δύναται να υιοθετηθεί και να ενσωματωθεί από τους φορείς σχεδιασμού συστημάτων εταιρικής διακυβέρνησης.

**Λέξεις κλειδιά:** ηθική, διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα μεγάλου όγκου, εταιρική κοινωνική υπευθυνότητα

## Εισαγωγή

Οι σύγχρονοι οργανισμοί αντιμετωπίζουν πολλά σύνθετα ζητήματα, δεδομένου του γεγονότος ότι η παγκοσμιοποίηση, οι κρίσεις σε οικονομικό-πολιτικό επίπεδο, οι κοινωνικές ανακατατάξεις και η ραγδαία μετανάστευση δημιουργούν ένα διευρυμένο σύνολο προκλήσεων, αλλαγών και συγχρόνως ευκαιριών. Η διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού (Δ.Α.Δ.), σε παγκόσμιο επίπεδο, βρίσκεται αντιμέτωπη με το σύνολο αυτών των προκλήσεων και ευκαιριών, στοχεύοντας ταυτόχρονα στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των οργανισμών και στην οργανωσιακή απόδοση, μέσα από την συνδρομή των νέων τεχνολογιών και τις εξελιγμένες θεωρίες περί διαχείρισης και ανάπτυξης του ανθρωπίνου παράγοντα. Οι οργανισμοί είναι απαραίτητο πλέον, μέσω των πολιτικών τους, να διασυνδέουν την στρατηγική τους με τον ανθρώπινο παράγοντα. Οι παλαιότερες μορφές «διοίκησης προσωπικού» που όλοι λίγο πολύ συναντήσαμε μέσα από την ίδια την πρακτική μας εμπειρία αλλά και τις βιβλιογραφικές αναφορές, έχουν εξελιχθεί και μετονομαστεί σε «διοίκηση ανθρωπίνων πόρων», δίνοντας περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη αλλά και την δυνατότητα διατηρησιμότητας του ανθρωπίνου δυναμικού στους οργανισμούς, στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, στην ανάπτυξη της οργανωσιακής δέσμευσης, στην ενδυνάμωση των ομάδων εργασίας, στην δίκαιη και ίση μεταχείριση όλων, στην προβολή των κατάλληλων εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων και στην καλλιέργεια ασφαλούς περιβάλλοντος εργασίας. Συνεπώς, το ανθρώπινο κεφάλαιο τοποθετείται πλέον στο σκληρό πυρήνα μιας νέου τύπου οικονομικής ανάπτυξης που στηρίζεται στη συλλογική και συνεργαστική ευφυΐα (Σταμπούλης, 2017).

Για τους σκοπούς αυτούς, το HRM είναι κατανοητό υπό την ευρύτερη έννοιά του, ως η διοίκηση των εργαζομένων στο πλαίσιο της εργασιακής σχέσης (Watson, 2010), η οποία ξεπερνά την παραδοσιακή δυαδικότητα της σχέσης εργοδότη-εργαζομένου, τείνοντας στη σχεσιακή «λειτουργία» που περιλαμβάνει πολλούς πρωταγωνιστές (Mueller & Carter, 2005). Αυτή η εννοιολογία του HRM προτείνει δύο διακριτά επίπεδα ανάλυσης: το Μακροοικονομικό και το Κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο ανάλυσης. Στο μεν πρώτο επίπεδο η ανάλυση επικεντρώνεται στην επίδραση των συστημάτων διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού στην οργανωσιακή αποτελεσματικότητα και απόδοση των οργανισμών, ενώ στο δεύτερο η ανάλυση επικεντρώνεται στην σχέση της διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού με κοινωνικοπολιτισμικά ζητήματα, που σχετίζονται επίσης με την ηθική αλλά και διαχείριση των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην εννοιολογική ανάλυση του σύγχρονου ρόλου των συστημάτων διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού αλλά και στην παρουσίαση της ηθικής πλευράς της διαχείρισης των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, παρουσιάζοντας ένα λειτουργικό μοντέλο διαχείρισης των δεδομένων αυτών, στο πλαίσιο της νέας νομοθεσίας που τίθεται σε ισχύ από τον Μάιο του 2018.

## Η διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού μέσα από το πρίσμα της ηθικής

Οι άνθρωποι θεωρούνται ως ένας αντικειμενικός, ορθολογιστικός «πόρος» (ντετερμινισμός), των οποίων οι πεποιθήσεις και οι πράξεις θα έπρεπε να οδηγούν στην επίτευξη οργανωτικών στόχων (Sulkowski, 2010; Weick, 1979).

Από το 2007, κορυφαία επιστημονικά περιοδικά άρχισαν να δημοσιεύουν άρθρα για το HRM συνδυάζοντας το με την «Ηθική» και βλέποντας το HRM ως μηχανισμό επίτευξης οργανωσιακών στόχων. Επιπρόσθετα, η σημερινή επιχειρησιακή πρακτική έχει ξεπεράσει την ακαδημαϊκή εξέλιξη, καθιστώντας το σύγχρονο HRM ως μιας από τις βάσεις ενός διατηρήσιμου

ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (sustainable competitive advantage), (Progoulaki & Theotokas, 2010), καθώς διατηρεί επιτελικό ρόλο τόσο για τους υπάρχοντες όσο και για τους μελλοντικούς πελάτες.

Παρά ωστόσο την πρόοδο της δεοντολογικής ανάλυσης του HRM στον δυτικό κόσμο, η επιχειρηματική ηθική και οι εργασιακές σχέσεις, δεν είναι πάντα αρμονικά εναγκαλισμένες. Ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο οι επαγγελματίες του ανθρώπινου δυναμικού διαδοχικά παρουσιάζουν την εμπειρία τους σε επιχειρήσεις, ενέχει ερωτήματα όπως:

- Σε ποια έκταση μπορούμε να αναλογιστούμε ότι οι HR επαγγελματίες είναι αποστασιοποιημένοι από την ηθική των πράξεών τους;
- Πως αποπροσωποποιούν τις σχέσεις τους με τους υπαλλήλους τους;
- Πως παρουσιάζουν τους ρόλους και τα καθήκοντά τους με τρόπο που να ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να ενσωματωθούν σε συστήματα ταξινόμησης και παρακολούθησης;
- Πως επιτυγχάνουν τις επιδόσεις τους έναντι οργανωτικών προτύπων που ενσωματώνουν την ανθρώπινη διάσταση;

Είναι αυτονόητο ότι οι απαντήσεις στα κρίσιμα αυτά ερωτήματα εμπεριέχουν έντονα τους όποιους κινδύνους του υποκειμενισμού. Παρόλα αυτά, η σύγχρονη πρακτική στα συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού επιβάλλει την μελέτη αυτών των ερωτημάτων στη βάση της πρακτικής αντιμετώπισης των ηθικών διλημάτων, στοχεύοντας ταυτόχρονα στην χρήση ευέλικτων και εφαρμόσιμων πρακτικών για την αντιμετώπιση των ζητημάτων μέσα και από το φίλτρο της ηθικής.

### **Οι σύγχρονες ανησυχίες για τα συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού**

Οι επαγγελματίες του HR σκέφτονται τον ρόλο και την πρακτική του HRM ως επιχειρηματική λειτουργία, διαχείριση πόρων για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και "επιστροφή στην επένδυση". Η λογική αυτή γίνεται αντιληπτή από την πρώτη στιγμή που κάποιος ξεκινά να ασχολείται με τα συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η βελτίωση της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, η μείωση του κόστους σε κάθε επίπεδο, η μείωση των νεκρών χρόνων, η βελτίωση της αποδοτικότητας των εργαζομένων, η εξάλειψη των λαθών από τις λάθος προσλήψεις και κατά συνέπεια του κόστους που αυτές συνεπάγονται και τέλος η βελτίωση των επιχειρηματικών λειτουργιών σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού αποτελούν εύλογους στόχους για κάθε οργανισμό. Ωστόσο, υπάρχει το ερώτημα του κατά πόσο το HRM απελευθερώθηκε από τους «ηθικούς» περιορισμούς. Σχετικές έρευνες (Gama & McKenna, 2012), δείχνουν ότι οι επαγγελματίες σε μεγάλο βαθμό λειτουργούν διαιωνίζοντας ένα πλαίσιο απόστασης διοίκησης και ηθικής.

Οι επαγγελματίες του ανθρώπινου δυναμικού, αντιμετωπίζουν τις δραστηριότητές τους πάνω από την ηθική και τις ανησυχίες τους, για να κάνουν μερικές φορές «καλό». Ίσως έτσι να χτίζεται μία εναλλακτική ηθική του HRM. Η εναλλακτική αυτή ηθική, ακόμη και στη βάση της καλοπροαίρετης πρακτικής, ενέχει κινδύνους που θα κληθούμε να αντιμετωπίσουμε στο εγγύς μέλλον, αν όχι σήμερα. Ειδικότερα, η διαφύλαξη ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων πρέπει να μελετηθεί τόσο στη βάση των επικείμενων νομοθετημάτων, όσο και στη βάση των ηθικών που διέπουν τις ανθρώπινες κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο, αποκλείοντας παράλληλα την εκμετάλλευσή τους για σκοπούς που ουδεμία σχέση έχουν με τις λειτουργίες και τον αντικειμενικό σκοπό της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Συνεπώς οι προκλήσεις σήμερα, σχετίζονται κυρίως με τη διασφάλιση ότι οι τεχνολογίες σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε οι απαιτήσεις της ιδιωτικότητας να ενσωματώνονται στα λογισμικά, στην αρχιτεκτονική και λειτουργία τους, με τρόπο ώστε να ελαχιστοποιείται ή και να εκμηδενίζεται η όποια δυνατότητα παράβασης των νομοθετικών πλαισίων προστασίας της ιδιωτικότητας των στοιχείων του ανθρωπίνου δυναμικού.

Ειδικότερα, θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε το σύστημα των λειτουργιών της διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού με τη λογική του παγόβουνου (σχήμα 1). Η επιχειρηματική αριστεία και το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα είναι αυτά τα οποία είναι ορατά από όλους. Ωστόσο, η ηθική, το αξιακό υπόβαθρο και η διαχείριση των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα είναι ζητήματα τα οποία ενώ δεν φαίνονται, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την διαχρονικότητα και τη διαφοροποίηση της επιχειρηματικής οντότητας.



Σχήμα 1: Η λογική του παγόβουνου στα διλήμματα του HRM

Στην βάση συνεπώς όλων των παραπάνω, γεννώνται τα παρακάτω ερωτήματα τα οποία και πρέπει να απαντήσει η επιστημονική κοινότητα στα επόμενα χρόνια: Ποια θα πρέπει να είναι η στάση των στελεχών της διοίκησης ανθρωπίνου δυναμικού απέναντι στην ηθική; Ποια ζητήματα γεννώνται σχετικά με τις λειτουργίες του σύγχρονου HRM; Ποιος ο ρόλος της σύγχρονης τεχνολογίας επεξεργασίας μεγάλων δεδομένων (big data) και των συστημάτων διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού;

### Θεμελιακές έννοιες και προκλήσεις

Η αλματώδης ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας τα τελευταία 40 χρόνια έχει οδηγήσει το σύνολο της διοικητικής επιστήμης σε νέα μονοπάτια τα οποία αδυνατούν ακόμη και οι εξειδικευμένοι επιστήμονες να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν. Ορολογίες όπως “big science” (Μεγάλη Επιστήμη) ή “big data” (Μεγάλα Δεδομένα) έχουν αρχίσει τα τελευταία χρόνια να εμφανίζονται ολοένα και περισσότερο, χωρίς να είναι πλήρως κατανοητοί σε όσους τις χρησιμοποιούν.

Το 1960 επιστήμονες επικαλέστηκαν για πρώτη φορά τον όρο «Big Science». Μεμονωμένα ή σε μικρά γκρουπ προσπάθησαν να αντιληφθούν κοινωνικές φιλοδοξίες, είτε ήταν για επιταχυντές υψηλής ενέργειας, για επανδρωμένες διαστημικές πτήσεις, για ρουκέτες, είτε για έρευνα σε αντιδραστήρες.



Δεν ήταν το μέγεθος της γνώσης που καθόρισε την Μεγάλη Επιστήμη, αλλά η διεθνής συνεργασία. Η δικτύωση επαγγελματιών και επιστημόνων, μέσω χρηματοδότησης κυβερνήσεων και ιδρυμάτων διευκόλυνε την ανταλλαγή πληροφοριών, τυπικά ή ανεπίσημα.

Η Μεγάλη Επιστήμη ήταν η εξέλιξη και η ωρίμανση ορισμένων επιστημονικών πεδίων. Η μικρή επιστήμη, αντίθετα, διεξήχθη συχνά από μικρότερες ομάδες ερευνητών σε μικρότερες κοινότητες και με λιγότερες υποδομές. Με κίνδυνο μιας κάπως διαχρονικής διχοτόμησης, με ποιοτικές διαφοροποιήσεις, μπορούμε να ισχυριστούμε, πως το ίδιο εξακολουθεί να ισχύει ως σήμερα.

Οι Επιστήμονες λαμβάνοντας υπόψιν ένα ηθικό υπόβαθρο δεοντολογίας, σε αυτές τις κοινοπραξίες, εργάζονται για την εξέλιξη της Μεγάλης Επιστήμης με γνώμονα τα δεδομένα, επεξεργάσιμα με συγκεκριμένες μεθόδους.

Αν ο παραδοσιακός ρόλος της επιστήμης ήταν “να μιλάς την αλήθεια στην εξουσία” ο σύγχρονος ρόλος της επιστήμης και της ηθικής είναι “να διαδώσει την εξουσία ως αλήθεια”, οικοδομώντας μεγάλες κοινοπραξίες, διατηρώντας και προάγοντας καινοτομίες, αξίες, επιστημονικές μεθόδους που όμως πρέπει να στηρίζονται σε ηθικό υπόβαθρο (Foucault, 1987).

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται επίσης από αυξανόμενη παραγωγή, συλλογή, χρήση και ανταλλαγή μεγάλων ποσοτήτων διαφορετικών δεδομένων-αυτό που ονομάστηκε Big Data.

Στο σχήμα 2 παρουσιάζουμε την ποιοτική διαδικασία μετάβασης από τα εποχή της Μεγάλης Επιστήμης στην εποχή των Μεγάλων Δεδομένων.



**Σχήμα 2:** Η μετάβαση από την εποχή της Μεγάλης Επιστήμης, στην εποχή των Μεγάλων Δεδομένων

Στην βάση όλων αυτών, πρέπει να απαντηθεί το ερώτημα σχετικά με την διασύνδεση και τα όρια μεταξύ της διοίκησης ανθρωπίνου δυναμικού και τη διαθεσιμότητας μεγάλων δεδομένων (big data). Τα μεγάλα δεδομένα σήμερα υποβοηθούν τους επαγγελματίες της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στην πολυμορφία των καθηκόντων τους. Για παράδειγμα, οι προσλήψεις, οι απολύσεις, η επαγγελματική κατάρτιση, η διαχείριση και ανάπτυξη των ταλέντων, η επαγγελματική ανέλιξη, η κινητικότητα αποτελούν τομείς της επιχειρηματικής δραστηριότητας οι οποίοι στηρίζονται στην συλλογή και χρήση μεγάλων δεδομένων σε παγκόσμιο επίπεδο. Ειδικότερα, με την έκρηξη της χρήσης του ίντερνετ την τελευταία εικοσαετία, τα μεγάλα

δεδομένα έγιναν αναπόσπαστο τμήμα των επιχειρηματικών λειτουργιών και κατ' επέκταση και των λειτουργιών που σχετίζονται με τα συστήματα διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού.

Χρησιμοποιώντας λοιπόν τα μεγάλα δεδομένα στη λειτουργία της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού μας επιτρέπεται η ανάδειξη συσχετίσεων που δεν θα είχαν αναδυθεί μέσα σε μια κλασσική λογική αιτιώδους συνάφειας. Η διασταύρωση πολλών πηγών δεδομένων για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, πχ. το ποσοστό απουσιών για μια δεδομένη χρονική περίοδο (absenteeism), μπορεί να αναδείξει μια άλλη αιτία εξήγησης του φαινομένου από την αναμενόμενη και επιπλέον επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων χωρίς να τεθεί καμία ερώτηση.

Εάν η παραδοσιακή ανάλυση δεδομένων συνίσταται στη διατύπωση μιας ερώτησης και στη χρήση των δεδομένων από την απάντηση, στην περίπτωση των μεγάλων δεδομένων διασταυρώνονται ετερογενείς πηγές και αξιοποιούνται ανοικτά δεδομένα. Σύμφωνα με ακαδημαϊκές έρευνες (Chen et al. 2015), τα μεγάλα δεδομένα επιφέρουν μια ρήξη στην ανάλυση δεδομένων και στη χρήση στατιστικών μεθόδων, γιατί στηρίζονται σε μια συστημική προσέγγιση και σε διεπιδραστικούς σύντομους κύκλους.

Ωστόσο εφαρμόζοντας μια τέτοια προσέγγιση οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί υποχρεώνονται να χαρτογραφήσουν τα δεδομένα τους, να τα ομαδοποιήσουν σε βάσεις δεδομένων και να μεταλαμπαδεύσουν στους συνεργάτες τους τη νοοτροπία της χρήσης μεγάλων δεδομένων. Αυτό όμως προϋποθέτει την αναδιοργάνωση των οργανισμών.

Εντούτοις, στην περίπτωση της διαχείρισης του ανθρωπίνου δυναμικού, μπορεί μεν τα μεγάλα δεδομένα να βοηθούν στις επιμέρους λειτουργίες, αλλά η Δ.Α.Δ. αυτή καθαυτή δεν εξελίσσεται από τα δεδομένα. Η λειτουργία της Δ.Α.Δ. εξελίσσεται από μόνη της μαζί με τη χρήση των δεδομένων.

Αναφέροντας ως παράδειγμα τη διαδικασία προσλήψεων, τα μεγάλα δεδομένα είναι αποτελεσματικά όταν υπάρχει ανάγκη διαχείρισης μεγάλου όγκου υποψηφιοτήτων. Στην περίπτωση αυτή υποβοηθούν στην ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού μοντέλου προσλήψεων. Ωστόσο, απαιτείται προσοχή εάν δεν τεθεί το ζήτημα της κλωνοποίησης υποψηφίων στην ανάπτυξη των αλγορίθμων, λόγω του ρίσκου αναπαραγωγής όμοιων προφίλ υποψηφίων προς εξέταση. Τα προβλήματα-ζητήματα ηθικής τίθενται από το επίπεδο συλλογής στοιχείων προσωπικού χαρακτήρα τύπου προτιμήσεων, συνηθειών, κατανάλωσης, κλπ.

Για τους λόγους αυτούς, στο σχεδιασμό των βάσεων δεδομένων εισάγεται η έννοια που ονομάστηκε «σεβασμός ιδιωτικότητας από τη φάση του σχεδιασμού» που συνίσταται στη λήψη προνοιών για την προστασία προσωπικών δεδομένων.

Από συλλογή προβλημάτων αυτού του τύπου, πολλά εντοπίζονται στο πεδίο του γεωεντοπισμού εργαζομένων μέσω έξυπνων τηλεφώνων και άλλων σχετικών φορητών συσκευών. Για την αποφυγή τέτοιων φαινομένων οι επιχειρήσεις οφείλουν να ανακοινώνουν τη σκοπιμότητα της συλλογής δεδομένων με βάση τις αρχές της διαφάνειας και της νομιμότητας. Οι διοικήσεις ανθρωπίνου δυναμικού οφείλουν να αποσπάσουν την συναίνεση των εργαζομένων, να πληροφορήσουν για τα δικαιώματα πρόσβασης τους στην πληροφορία και να διασφαλίσουν την απόλυτη ασφάλεια των δεδομένων.

Το θέμα αυτό της ασφάλειας των δεδομένων συνδέεται και με τη συμμόρφωση της νέας κοινοτικής οδηγίας για το ζήτημα αυτό, με εφαρμογή από το 2018, όπου προβλέπονται υψηλά πρόστιμα σε περίπτωση παραβατικότητας (itespresso.fr, 2016).

Ο νέος Ευρωπαϊκός Κανονισμός για την προστασία των προσωπικών δεδομένων (General Data Protection Regulation, GDPR) και το προτεινόμενο μοντέλο διαχείρισης

Με τον νέο Ευρωπαϊκό Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) 2016/679, που αναμένεται να τεθεί σε εφαρμογή την 25 Μαΐου 2018, καθιερώνεται ένα ενιαίο νομικό πλαίσιο για την προστασία των προσωπικών δεδομένων σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο νέος αυτός Ευρωπαϊκός Κανονισμός αποσκοπεί σαφώς στην εναρμόνιση των εθνικών νομοθεσιών σε ένα «όσο το δυνατόν υψηλότερο επίπεδο προστασίας» καθώς επιτρέπει στα κράτη-μέλη να επιδιώκουν τη διαρκή αναβάθμιση της προστασίας ακόμη και εάν αυτό συνδέεται με την ανοχή διαφορών, που θα μπορούσαν να εγείρουν εμπόδια στη διασυνοριακή ροή των δεδομένων αυτών. Έτσι, αναπτύσσοντας την επιρροή και τα αποτελέσματά της πέραν των ορίων της Ε.Ε., ο νέος κανονισμός λειτουργεί σε διεθνές επίπεδο, ως κυρίαρχο και πρωτοποριακό παράδειγμα ως προς την προστασία της ιδιωτικότητας των πληροφοριών, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι οι νομοθεσίες, που εν τω μεταξύ εισήχθησαν σε τρίτες χώρες, δεν προσέφεραν το ίδιο ή ισοδύναμο προς τον Κανονισμό επίπεδο προστασίας.

Σύμφωνα με την Αρχή Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα ([www.dpa.gr](http://www.dpa.gr)), τα βασικά δικαιώματα των Ευρωπαίων πολιτών που απορρέουν από τον νέο κανονισμό περί προσωπικών δεδομένων περιλαμβάνουν τα εξής:

- (1) Δικαίωμα ενημέρωσης και πρόσβασης στα δεδομένα: Οι εμπλεκόμενοι έχουν περισσότερη και σαφέστερη ενημέρωση κατά τη συλλογή των δεδομένων για την επεξεργασία τους και το δικαίωμα πρόσβασης σε αυτά.
- (2) Δικαίωμα διόρθωσης: Οι εμπλεκόμενοι έχουν το δικαίωμα να απαιτήσουν από τον υπεύθυνο επεξεργασίας τη διόρθωση ανακριβών δεδομένων καθώς και τη συμπλήρωση ελλιπών δεδομένων που τους αφορούν.
- (3) Δικαίωμα περιορισμού της επεξεργασίας: Οι εμπλεκόμενοι έχουν δικαίωμα να εξασφαλίσουν από τον υπεύθυνο επεξεργασίας τον περιορισμό της επεξεργασίας υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις.
- (4) Δικαίωμα εναντίωσης στην επεξεργασία: Οι εμπλεκόμενοι έχουν το δικαίωμα να αντισταθούν στην επεξεργασία των δεδομένων τους υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ιδίως όταν πρόκειται για κατάρτιση «προφίλ» ή για σκοπούς απευθείας εμπορικής προώθησης.
- (5) Δικαίωμα στη λήθη: Οι εμπλεκόμενοι όταν δεν επιθυμούν πλέον την επεξεργασία και διατήρηση προσωπικών τους δεδομένων, έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν τη διαγραφή τους, υπό την προϋπόθεση ότι τα δεδομένα δεν τηρούνται για κάποιο συγκεκριμένο νόμιμο και δηλωμένο σκοπό.
- (6) Δικαίωμα στη φορητότητα των δεδομένων: Οι εμπλεκόμενοι έχουν δικαίωμα να λάβουν ή να ζητήσουν τη μεταφορά των δεδομένων τους, σε μηχαναγνώσιμη μορφή, από έναν υπεύθυνο επεξεργασίας σε άλλον υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, εφόσον το επιθυμούν.

Από την άλλη πλευρά, ο νέος κανονισμός επιβάλλει μια σειρά νέων υποχρεώσεων στους υπευθύνους επεξεργασίας των δεδομένων, οι οποίες απορρέουν από τις βασικές αρχές και ιδίως την ενισχυμένη αρχή της διαφάνειας στον τρόπο συλλογής, επεξεργασίας και τήρησης δεδομένων, αλλά και τη νέα αρχή της λογοδοσίας, σύμφωνα με την οποία ο υπεύθυνος

επεξεργασίας φέρει την ευθύνη και είναι σε θέση να αποδείξει τη συμμόρφωσή του με όλες τις αρχές που διέπουν την επεξεργασία προσωπικών δεδομένων.

Ειδικότερα, οι βασικές υποχρεώσεις των υπευθύνων επεξεργασίας συνοψίζονται στα εξής (Burton et al., 2018):

1) Ευθύνη: Ο υπεύθυνος επεξεργασίας φέρει την ευθύνη να αποδεικνύει ότι λαμβάνει όλα τα κατάλληλα οργανωτικά και τεχνικά μέτρα προστασίας των προσωπικών δεδομένων και ότι συμμορφώνεται με τον Κανονισμό, και 2) Προστασία δεδομένων κατά τον σχεδιασμό («Data protection by design»): Ο Κανονισμός επιβάλλει την εφαρμογή προϊόντων και υπηρεσιών (ηλεκτρονικών και μη) που κατά τον αρχικό σχεδιασμό τους δημιουργούν φιλικές συνθήκες για την προστασία των δεδομένων σας. Για παράδειγμα, στις υπηρεσίες ηλεκτρονικής κοινωνικής δικτύωσης πρέπει να δίνεται η δυνατότητα να επιλέγουν οι χρήστες ρυθμίσεις που θα προστατεύουν περισσότερο τα προσωπικά τους δεδομένα. 3) Προστασία δεδομένων εξ ορισμού («Data protection by default»): Ο Κανονισμός επιβάλλει την εφαρμογή κατάλληλων τεχνικών και οργανωτικών μέτρων που να διασφαλίζουν ότι, εξ ορισμού, υφίστανται επεξεργασία μόνο τα δεδομένα που είναι απαραίτητα για τον σκοπό της επεξεργασίας. 4) Ασφάλεια επεξεργασίας: Ο υπεύθυνος επεξεργασίας και ο εκτελών την επεξεργασία πρέπει να εφαρμόζουν κατάλληλα τεχνικά και οργανωτικά μέτρα προκειμένου να διασφαλίζεται το ενδεδειγμένο επίπεδο ασφάλειας, 5) Γνωστοποίηση παραβιάσεων δεδομένων: Ο υπεύθυνος επεξεργασίας έχει υποχρέωση, μόλις αντιληφθεί παραβίαση, να ενημερώσει τις αρμόδιες εποπτικές Αρχές και τους εμπλεκόμενους, εφ' όσον η παραβίαση τους θέτει σε σοβαρό κίνδυνο. 6) Εκτίμηση επιπτώσεων και προηγούμενη διαβούλευση: Όταν η επεξεργασία ενδέχεται να επιφέρει υψηλό κίνδυνο για τα δικαιώματα των ατόμων, ιδίως επειδή είναι συστηματική, μεγάλης κλίμακας, αφορά ειδικές κατηγορίες δεδομένων και βασίζεται στη χρήση νέων τεχνολογιών, ο υπεύθυνος επεξεργασίας πρέπει να διενεργήσει εκτίμηση επιπτώσεων σχετικά με την προστασία των δεδομένων («Data protection impact assessment»). Όταν βάσει της διενεργηθείσας εκτίμησης επιπτώσεων και παρά την πρόβλεψη μέτρων προστασίας παραμένει υψηλή επικινδυνότητα της επεξεργασίας, ο υπεύθυνος επεξεργασίας υποχρεούται να προβεί σε προηγούμενη διαβούλευση με την εποπτική Αρχή. 7) Υπεύθυνος προστασίας δεδομένων: Προβλέπεται, υπό προϋποθέσεις, ο ορισμός «υπευθύνου προστασίας δεδομένων» ο οποίος έχει εγγύς ανεξαρτησίας και παρακολουθεί τη συμμόρφωση με τον νόμο αποτελώντας, συγχρόνως, το σημείο επαφής με την εποπτική αρχή, 8) Κώδικες δεοντολογίας: Ενθαρρύνεται η εκπόνηση κωδικών δεοντολογίας από τους υπευθύνους επεξεργασίας, οι οποίοι υποβάλλονται προς έγκριση στην εποπτική Αρχή. Σε περίπτωση διευρωπαϊκής δραστηριότητας ζητείται και η γνώμη του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου Προστασίας Δεδομένων, 9) Πιστοποίηση: Ενθαρρύνεται η θέσπιση μηχανισμών πιστοποίησης, σφραγίδων και σημάτων προστασίας δεδομένων για την απόδειξη της συμμόρφωσης προς τον Κανονισμό ή για την απόδειξη παροχής κατάλληλων εγγυήσεων κατά την επεξεργασία. Η πιστοποίηση είναι εθελοντική και μπορεί να παρέχεται και από την εποπτική Αρχή ([www.dpa.gr](http://www.dpa.gr)).

Επιπρόσθετα, τα απαιτούμενα από τον GDPR μέτρα, πολιτικές και διαδικασίες ασφάλειας δεδομένων και επιχειρησιακής συνέχειας καθορίζονται από τα εξής διεθνή πρότυπα και οδηγίες:

ISO 27001, το βασικό διεθνές πρότυπο για την ασφάλεια πληροφοριών

ISO 22301, το διεθνές πρότυπο για την επιχειρησιακή συνέχεια

PCI, το διεθνές πρότυπο για τις επιχειρήσεις που διαχειρίζονται δεδομένα καρτών πληρωμών

ISO 27018, οδηγία για την προστασία των προσωπικών δεδομένων στο cloud

ISO 27017, οδηγία για την ασφάλεια των δεδομένων στην παροχή υπηρεσιών μέσω cloud

ISO 27799, οδηγία για την ασφάλεια των δεδομένων υγείας

ISO 27011, οδηγία για την ασφάλεια των δεδομένων στους τηλεπικοινωνιακούς οργανισμούς

ISO 27015, οδηγία για την ασφάλεια δεδομένων στις οικονομικές υπηρεσίες.

Στη βάση συνεπώς των παραπάνω, διατυπώνονται αλλά και τεκμηριώνονται πολλοί προβληματισμοί σχετικά με την ηθική πλευρά της διαχείρισης δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, γεγονός που εντείνει την ανάγκη μοντελοποίησης των διαδικασιών σε παγκόσμια κλίμακα. Πράγματι, η παγκόσμια επιστημονική και επιχειρηματική κοινότητα έχει ανάγκη μοντελοποιημένες πρακτικές και όχι μόνο ακαδημαϊκές θεωρήσεις, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστεί τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αξιόπιστα και στο πλαίσιο εφαρμόσιμων πολιτικών.

Η ερευνητική ζύμωση σχετικά με την προστασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα αναμένεται ωστόσο να εξελιχθεί όσο οι ανάγκες για ασφαλή διαχείριση των μεγάλων δεδομένων αυξάνονται με γεωμετρικούς ρυθμούς.

Όπως ήδη έχει αρχίσει να διαφαίνεται, οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων είναι εφικτό να σχεδιάζονται, να υλοποιούνται και να διαμοιράζονται σε περιβάλλον ανοιχτής συνεργατικότητας, οπότε και οι χρήστες όχι μόνο να μπορούν να τις χρησιμοποιούν αλλά επιπλέον να τις επικαιροποιούν, να τις επεκτείνουν, να τις μετασχηματίζουν πάντα μέσα στο πλαίσιο των τρεχόντων κανόνων και αδειών.

Επιπρόσθετα, το ζήτημα της «ηθικής» των δεδομένων (data ethics) αποτελεί ένα σοβαρό στρατηγικό πλεονέκτημα σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, ειδικά στις περιπτώσεις όπου οι πελάτες αυτών δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο θέμα της κοινωνικής υπευθυνότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η Apple η οποία ήδη χρησιμοποιεί αυτήν την στρατηγική. Σύμφωνα με τον Tim Cook (Apple CEO), «είναι λάθος το γεγονός ότι πολλές επιτυχημένες και πολλά υποσχόμενες εταιρείες οφείλουν την επιτυχία τους στον ψευδή εφησυχασμό των πελατών τους σε σχέση με την χρήση των προσωπικών πληροφοριών τους –η Apple δεν επιθυμεί να είναι τέτοιου είδους εταιρεία...». Είναι λοιπόν προφανές, ότι όταν μια επιχείρηση ή οργανισμός ενημερώσει πλήρως τους πελάτες του, σχετικά με το είδος των δεδομένων που συλλέγονται και με το πως αυτά διατίθενται και χρησιμοποιούνται, τότε αποκτά άμεσα έναν αποτελεσματικό τρόπο στην προσέλκυση νέων πελατών<sup>25</sup>. Συνεπώς απαιτούνται κατάλληλα μοντέλα, τα οποία διασφαλίζουν την λειτουργία των συστημάτων διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού μέσω της διασφάλισης της ηθικής διάστασης των δεδομένων τους.

Το μοντέλο που προτείνουμε στην παρούσα εργασία, και σε εναρμόνιση με τις οδηγίες του νέου κανονισμού, ακολουθεί την πορεία 10 βημάτων προκειμένου να διασφαλίζονται τα δικαιώματα τόσο των εργαζομένων, όσο και η λειτουργική αποτελεσματικότητα των συστημάτων διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Αφορά δε σε δεδομένα ποσοτικά, ποιοτικά, δημογραφικά, δεδομένα αξιολόγησης των δεξιοτήτων (soft & hard skills), αλλά και δεδομένα που σχετίζονται με την κινητικότητα των εργαζομένων σε διεθνές επίπεδο. Τα βήματα του μοντέλου το οποίο παρουσιάζεται στο σχήμα 3 συνοψίζονται στα εξής:

<sup>25</sup> [www.information-management.com/opinion/why-organization-need-a-data-ethics-strategyand-how-to-create-one](http://www.information-management.com/opinion/why-organization-need-a-data-ethics-strategyand-how-to-create-one)

*Βήμα 1:* Ενημέρωση και θέση σε ετοιμότητα: Το πρώτο βήμα είναι η ενημέρωση του ανθρωπίνου δυναμικού για τις μεταβολές που πρόκειται να επέλθουν, με παράλληλη έμφαση στις σημαντικές επιπτώσεις στις περιπτώσεις όπου θα υπάρξει παραβίαση. Επίσης είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των κινδύνων (risk analysis) τόσο δε ποιοτικό όσο και σε ποσοτικό επίπεδο αλλά και ο σχεδιασμός στρατηγικών αντιμετώπισης αυτών στη βάση των πολλαπλών εναλλακτικών σεναρίων.

*Βήμα 2:* Λειτουργία της καταγραφής: Στο βήμα αυτό πραγματοποιείται η προσπάθεια τήρησης ειδικών αρχείων που σχετίζονται με την επεξεργασία. Γίνεται μια λεπτομερής καταγραφή των δεδομένων που τηρούνται αλλά και μεταβιβάζονται, όπως επίσης και καταγραφή των επεξεργασιών που πραγματοποιούνται, του ενδεχόμενου σκοπού τους αλλά και της εν γένει νομικής βάσης.

*Βήμα 3:* Διαδικασία ελέγχου τήρησης της συμμόρφωσης: Στο τρίτο βήμα απαιτείται ο συνεχόμενος έλεγχος για το εάν κατά την επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα τηρούνται οι αρχές που διέπουν την νόμιμη επεξεργασία και το κατά πόσο γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα των ατόμων.

*Βήμα 4:* Έλεγχος της συγκατάθεσης των ατόμων: Στο τέταρτο βήμα του μοντέλου απαιτείται η εξέταση των μεθόδων για την εξασφάλιση της συγκατάθεσης για κάθε επιδιωκόμενο σκοπό της επεξεργασίας των δεδομένων.

*Βήμα 5:* Στο πέμπτο βήμα του μοντέλου, και μετά τον έλεγχο περί συγκατάθεσης, απαιτείται η επικαιροποίηση των διαδικασιών για τον χειρισμό των αιτημάτων και σε περίπτωση μη συγκατάθεσης, είναι αναγκαία η ικανοποίηση των δικαιωμάτων των ατόμων ιδίως ως προς τη διαγραφή δεδομένων (ικανοποίηση του δικαιώματος στη λήθη) ή την παροχή τους σε αναγνώσιμη ηλεκτρονική μορφή (φορητότητα δεδομένων).

*Βήμα 6:* Στο έκτο βήμα πρέπει να γίνει η λεπτομερής εκτίμηση των πιθανοτήτων επέλευσης των κινδύνων αλλά και οι συνέπειές τους στα προσωπικά δεδομένα. Δηλαδή πρέπει να γίνει μια λεπτομερέστερη καταγραφή των πιθανοτήτων εμφάνισης των κινδύνων που αναφέρονται και στο βήμα 1.

*Βήμα 7:* Ορισμός του υπευθύνου προστασίας των δεδομένων: Ανάλογα με τη δραστηριότητα που ασκείται, εξετάζεται αν χρειάζεται να οριστεί «υπεύθυνος προστασίας δεδομένων».

*Βήμα 8:* Τρόπος δράσης σε περίπτωση παραβίασης δεδομένων: Στο βήμα 8 απαιτείται η υιοθέτηση μεθόδων για την ανίχνευση, την καταγραφή και τη διερεύνηση περιστατικών παραβιάσεων δεδομένων. Δηλαδή θα πρέπει να υπάρχει μια έτοιμη διαδικασία για τις γνωστοποιήσεις παραβιάσεων προς την εκάστοτε αρχή και τα άτομα που υφίστανται την παραβίαση.

*Βήμα 9:* Ύπαρξη δραστηριότητας πέραν της μια χώρας: Στις περιπτώσεις όπου κάποιος οργανισμός ή επιχείρηση δραστηριοποιείται σε πάνω από μια χώρες, είναι απαραίτητη η διασαφήνιση του κράτους της κύριας εγκατάστασης της επιχείρησης που επεξεργάζεται τα προσωπικά δεδομένα.

*Βήμα 10:* Μηχανισμός διαβίβασης δεδομένων: Στην περίπτωση όπου δεδομένα και σε τρίτες χώρες, θα πρέπει να δομηθεί κάποιος μηχανισμός διαβίβασης, όπως οι δεσμευτικοί εταιρικοί κανόνες (BCRs), οι τυποποιημένες συμβατικές ρήτρες (SCCs) και οι πιστοποιήσεις στο Privacy Shield (για τις ΗΠΑ).

### Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

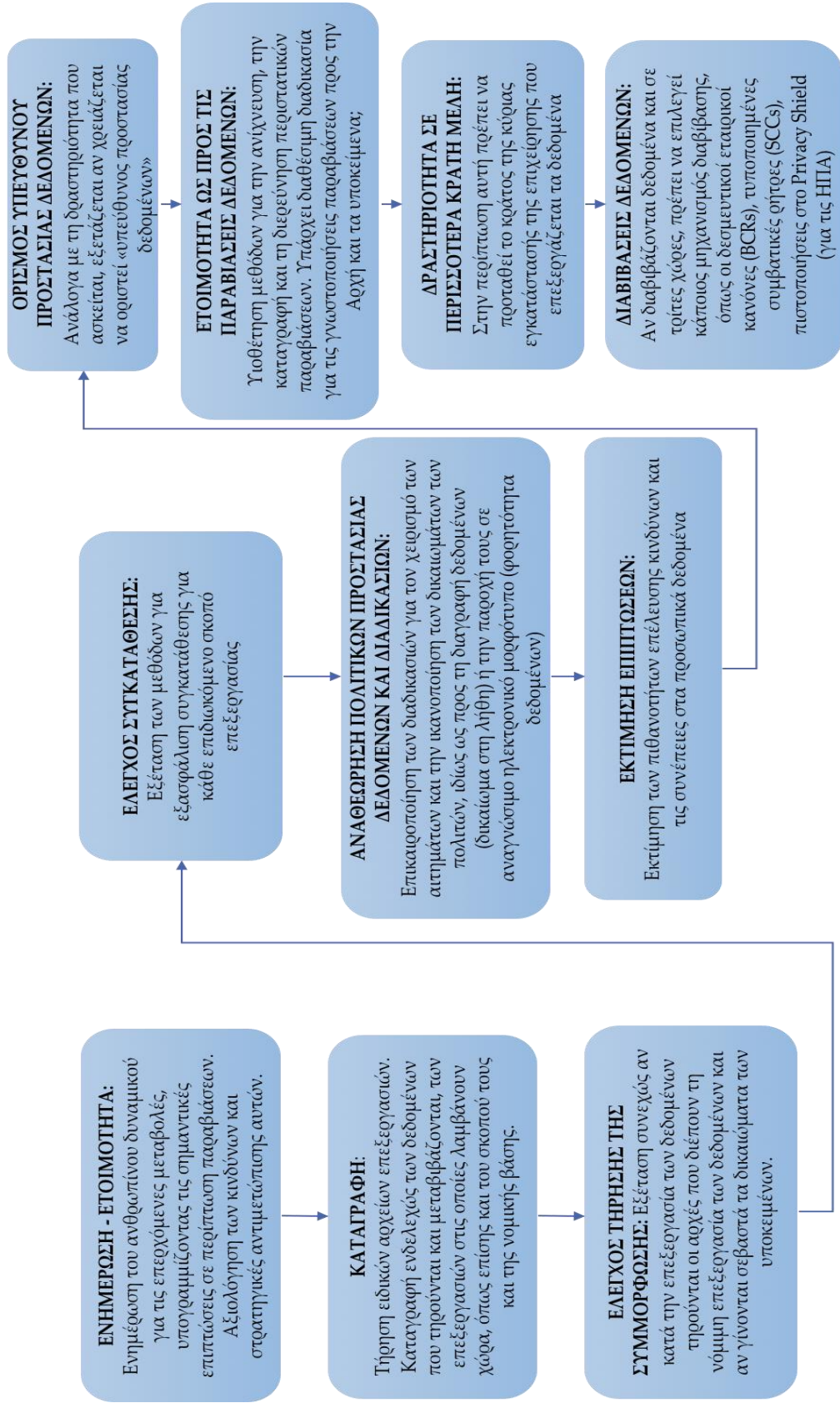
Είναι σαφές ότι θα ήταν μάλλον χρήσιμο να δοθεί περισσότερη έμφαση στα διάφορα εργαλεία λογισμικού τα οποία θα εξασφαλίζουν μεγαλύτερη ιδιωτικότητα των χρηστών (Privacy Enhancing Technologies), αν και ταυτόχρονα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι κοινωνικές επιδράσεις της τεχνολογίας δεν αφορούν μόνο στην ιδιωτικότητα (επιπτώσεις των κοινωνικών δικτύων στις ανθρώπινες σχέσεις, φιλίες, στην επαλήθευση αποτελεσμάτων ηλεκτρονικών εκλογών, κλπ) αλλά επηρεάζουν και άλλες αξίες<sup>26</sup>. Για τους λόγους αυτούς ένα γενικότερο μοντέλο διαχείρισης προσωπικών δεδομένων στη διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού θα ήταν επίσης άλλη μια χρήσιμη προσέγγιση.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση των εφαρμογών για την διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού των οργανισμών. Η πληθώρα αυτών των εφαρμογών, κάποιες εκ των οποίων είναι και εφαρμογές αξιολόγησης (soft & hard skills) χρησιμοποιεί δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα καθώς η ταυτοποίηση των προσώπων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδια τους την ύπαρξη. Στην λογική αυτή, είναι απαραίτητη η διαχείριση των δεδομένων αυτών σύμφωνα με τις υπάρχουσες νομοθεσίες πράγμα που καθιστά την έρευνα στην δημιουργία πρακτικών μοντέλων διαχείρισης περισσότερο επιτακτική.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί τον πρόδρομο αυτής της προσέγγισης για μια περαιτέρω μεγαλύτερη έρευνα προκειμένου να δοκιμαστεί η αξιοπιστία του προτεινόμενου μοντέλου διαχείρισης προσωπικών δεδομένων. Είναι συνεπώς αυτονόητο ότι το μοντέλο αυτό επιβάλλεται να κριθεί κατά τη χρήση του, στο πλαίσιο της ανάπτυξης νέων εργαλείων στη διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού. Επιπλέον, η εφαρμογή του νέου κανονισμού θα αναδείξει τυχόν αδυναμίες, κενά και παραλείψεις. Στη βάση όλων αυτών, θα πρέπει να επανεξεταστεί εκ νέου το όλο σύστημα διαχείρισης και διανομής των προσωπικών δεδομένων και να δημιουργηθεί το κατάλληλο υπόβαθρο επιστημονικής έρευνας για την διεξαγωγή νέων και περισσότερο στιβαρών προτάσεων στο HRM, βασισμένων αυτή τη φορά σε πραγματικά δεδομένα.

<sup>26</sup> <https://plato.stanford.edu/entries/it-privacy/>

**Σχήμα 3:** Το προτεινόμενο μοντέλο διαχείρισης δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα





## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Σταμπουλής, Μ., (2017). Αρχιτεκτονική Σχεδιασμού και Υλοποίησης Προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*, μετάφραση Ζ. Σαρίκας, Ύψιλον, Αθήνα

### Ξενόγλωσσες

- Burton, C., De Boel, L., Kuner, C., Pateraki, A., Cadiot, S., Hoffman (2018). The final European Union General Data Protection Regulation, Bloomberg Law. Retrieved from <https://www.bna.com/final-european-union-n57982067329/#!> (20.04.2018)
- Chen, D. Q., Preston, D.S., and Swink, M. (2015). How the use of big data analytics affects value creation in supply chain management, *Journal of Management Information Systems*, 32 (4), pp. 4-39
- Gama N., Steve McKenna, S. and Peticca-Harris, A. (2012). Ethics and HRM: Theoretical and Conceptual Analysis: An Alternative Approach to Ethical HRM Through the Discourse and Lived Experiences of HR Professionals, *Journal of Business Ethics*, 111(1), Ethics and Human Resource Management (HRM), Springer
- Mueller F, and Chris Carter, C. (2005), The “HRM project” and managerialism: Or why some discourses are more equal than others, *Journal of Organizational Change Management*, 18(4).
- Progoulaki, M. and Theotokas, I. (2010), Human resource management and competitive advantage: An application of resource-based view in the shipping industry, *Marine Policy*, 34(3), 575-582.
- Smircich, L. (1983), Organisations as Shared Meaning, *Organisational Symbolism*, Greenwich: JAI Press, 55–65.
- Sulkowski, K. (2010), Two paradigms in Management Epistemology, *Journal of Intercultural Management*, 2(1), 109–119.
- Watson, M., & Stock, J., (2010). Dynamic Factor Models. Retrieved from [https://www.princeton.edu/~mwatson/papers/dfm\\_oup\\_4.pdf](https://www.princeton.edu/~mwatson/papers/dfm_oup_4.pdf)
- Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organising*. Reading, MA: Addison-Wesley.

### Διαδικτυακές αναφορές

- <http://www.itespresso.fr> (2016)
- [www.information-management.com/opinion/why-organization-need-a-data-ethics-strategyand-how-to-create-one](http://www.information-management.com/opinion/why-organization-need-a-data-ethics-strategyand-how-to-create-one)
- <https://www.uwtsd.ac.uk/library/research-data-management/working-with-data/ethical-issues-and-data-protection/>
- <http://www.lse.ac.uk/library/research-support/research-data-management/ethical-review>
- <https://plato.stanford.edu/entries/it-privacy/> (2014), Privacy and Information Technology

## Ο ηγετικός και παρωθητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου

**Αλέξανδρος Φωτεινής**

### Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία εξετάζει τα θέματα της ηγεσίας και της παρώθησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο. Σκοπός της εργασίας είναι να δώσει απαντήσεις σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, όσον αφορά το από που ο εκπαιδευτικός αντλεί την ιδιότητα του ηγέτη, πως μπορεί να διαχειριστεί αυτή του την ιδιότητα μέσα στη σχολική αίθουσα καθώς και πως δύναται συνακόλουθα να παρωθήσει τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης. Η μεθοδολογία της εργασίας είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση. Η παρούσα εργασία αντλεί δεδομένα από τα γνωστικά αντικείμενα της Σχολικής Παιδαγωγικής, της Διδακτικής Μεθοδολογίας, της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, της Ψυχοκοινωνιολογίας της Σχολικής Τάξης, της Παιδαγωγικής Συμβουλευτικής και της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Από την ανασκόπηση ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης ως ερμηνευτικό πλαίσιο συμπεραίνεται πως ο εκπαιδευτικός διαθέτει όντως έναν ηγετικό και έναν παρωθητικό ρόλο εντός του πλαισίου της αίθουσας διδασκαλίας, ρόλους τους οποίους έχει το περιθώριο και τη δυνατότητα να ερμηνεύσει και να διαχειριστεί μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολική τάξη, ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού, παρωθητικός ρόλος του εκπαιδευτικού, μαθητής

### Εισαγωγή

Είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός<sup>27</sup> να χαρακτηριστεί ως ηγέτης εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης και εάν ναι, από που αντλεί αυτή του την εξουσία; Με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα των μαθητών για τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης; Η πραγμάτευση των θεμάτων της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται στη βάση των προαναφερθέντων ερευνητικών ερωτημάτων, στα οποία θα προσπαθήσουμε να δώσουμε τις αντίστοιχες επιστημονικές απαντήσεις. Επισημαίνεται σ' αυτό το σημείο, πως δεδομένου ότι θα ήταν μεθοδολογικά και επιστημονικά επιλήψιμη η οριζόντια μεταφορά απόψεων και αρχών από τον χώρο της *Οργανωτικής-Οργανωσιακής Ψυχολογίας* και της *Διοικητικής Επιστήμης* στον χώρο της Εκπαίδευσης, το ανά χείρας κείμενο επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά

---

<sup>27</sup> Σε όλο το κείμενο και χάριν συντομίας γίνεται χρήση του αρσενικού γένους. Επισημαίνεται, πως σε κάθε περίπτωση εννοούνται και τα δύο γένη εκπαιδευτικών. Επίσης, σημειώνεται, ότι αναφερόμαστε στον εκπαιδευτικό που υπηρετεί στη Δημοτική Εκπαίδευση.

ερωτήματα μέσα από εννοιολογικές οριοθετήσεις και επισημάνσεις των *Επιστημών της Αγωγής*. Πιο συγκεκριμένα, τα δύο ζητούμενα της εργασίας προσεγγίζονται βάσει της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλαίσιο συμπτυκνωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το οποίο είναι οργανωμένο γύρω από κοινωνικές διαδραστικές ενέργειες όπως είναι οι διαδικασίες της σχολικής συζήτησης, της σχολικής εργασίας, της διδασκαλίας, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, pp. 40-42; Κυρίδης, 1999, σ. 180, σ. 185; Κωνσταντίνου, 2015, σ. 212; Μπρούζος, 2009, σ. 129; Ξωχέλλης, 2010, σ. 13). Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης δύναται να ερμηνεύσει το επικοινωνιακό πλαίσιο, την αλληλεπίδραση και τη δυναμική των σχέσεων που εκδηλώνονται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα προσφέρεται για την ανάλυση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός ορίζουν, νοηματοδοτούν και ερμηνεύουν τόσο τη δική τους όσο και τη δράση των άλλων (Μαυρογιώργου, 2006, σ. 20).

Έτσι λοιπόν, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης αποτελεί το πλαίσιο αναφοράς των ακόλουθων εννοιών, οι οποίες περιγράφουν<sup>28</sup> και αναλύουν<sup>29</sup> τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και παρακινεί τους μαθητές, μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους. Επισημαίνεται εδώ, πως η έννοια της ηγεσίας, η οποία και τιτλοδοτεί την παρούσα εργασία, χρησιμοποιείται με διπλή σημασία. Δεν αναφέρεται δηλαδή μόνο στην ιδιότητα κάποιου να κατέχει και να ασκεί εξουσία επί των μελών της ομάδας αλλά αναφέρεται και στην ιδιότητα κάποιου να επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας προς μία ορισμένη κατεύθυνση κάθε φορά. Η συγκεκριμένη επισήμανση κρίνεται σημαντική, επειδή πολλές φορές οι όροι «*ηγεσία*» από τη μία πλευρά και «*διευθυντής-προϊστάμενος-διοικητής*» από την άλλη πλευρά συγχέονται, κάτι το οποίο συμβαίνει βέβαια εσφαλμένα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ. 259, σ. 262).

Ακόμη, σημειώνεται, πως η παρούσα εργασία περιορίζεται στη διερεύνηση των θεμάτων της καθοδήγησης και της παρότρησης του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης στο ελληνικό δημοτικό σχολείο και μόνο. Ο λόγος για τον οποίο περιορίζουμε τη διερεύνηση των θεμάτων μας στη Δημοτική Εκπαίδευση είναι ότι στο δημοτικό σχολείο η τάξη συνιστά σε μεγάλο βαθμό μία πραγματική κοινωνική ομάδα, με πολλές και έντονες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Στο δημοτικό σχολείο ο εκπαιδευτικός με το κύρος και τη γενικότερη συμπεριφορά του διαμορφώνει το κλίμα της σχολικής τάξης και το είδος των σχέσεων που επιτρέπεται να αναπτυχθούν, με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών να διέπονται κυρίως από τα συναισθήματα της φιλίας, της ομαδικότητας και της αποδοχής. Αντιθέτως, στην προσχολική αγωγή μπορούμε να παρατηρήσουμε περισσότερο εμπειρίες φροντίδας, προστασίας, παιχνιδιού και χαράς και όχι εκπαίδευσης. Ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρατηρείται το ενδιαφέρον να μετατοπίζεται από τη σχολική τάξη σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, με τις

<sup>28</sup> Ως περιγραφή στην εν λόγω εργασία θεωρείται η λεπτομερειακή απόδοση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να καθοδηγήσει και να παρακινήσει το μαθητικό δυναμικό της σχολικής τάξης προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου γενικά και της σχολικής τάξης ειδικότερα.

<sup>29</sup> Η ανάλυση που συντελείται στη συγκεκριμένη εργασία αφορά τη λεπτομερή και σε βάθος εξέταση των ζητημάτων της ηγεσίας και της παρότρησης του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης.

εξωσχολικές δραστηριότητες να καταλαμβάνουν το σημαντικότερο μέρος στη ζωή του κάθε μαθητή<sup>30</sup> (Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008, pp. 494-495).

### **Ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη**

Ο εκπαιδευτικός έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με την πολύπλοκη ευθύνη της οργάνωσης των αλληλεπιδράσεων των μαθητών και των ομαδικών δραστηριοτήτων της τάξης. Ο ρόλος του δεν έγκειται απλά και μόνο στην άρτια γνώση μιας θεματικής περιοχής, αλλά πάνω απ' όλα στην ικανότητά του να οδηγεί τη μάθηση των μαθητών, να κατευθύνει και να οργανώνει τη διδασκαλία, να καθοδηγεί, να παρακινεί και να εμπνέει τους μαθητές, να ορίζει τα όρια της επικοινωνίας και να διαχειρίζεται τις όποιες συγκρούσεις εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης (Augustsson, 2012, p. 167, p. 174). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, αποτελεί τον πρωταγωνιστή των σχολικών διαδικασιών, καθώς απ' αυτόν εξαρτάται η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται ο μαθητής ως προσωπικότητα και η μορφή με την οποία αντιμετωπίζονται τα προβλήματα του σχολικού βίου (Κωνσταντίνου, 2015, σσ. 281-282).

Η εξουσία που διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός πηγάζει από τη γραφειοκρατική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο εκπροσωπεί, από τα μέσα που διαθέτει για να επιβάλλει και να διατηρεί την πειθαρχία και από τις επίσημες και ανεπίσημες σχέσεις που συνάπτονται με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός, ως ηγετική μορφή της ομάδας της τάξης, έχει το νόμιμο και τυπικό δικαίωμα να ασκεί εξουσία, με τους μαθητές ομαδικά ή ατομικά να είναι οι αποδέκτες των εξουσιαστικών πρακτικών (Κυρίδης, 1999, σ. 45). Στον ρόλο του εκπαιδευτικού ενσωματώνονται τρεις διαφορετικοί τύποι εξουσίας, η νομοθετική, η δικαστική και η εκτελεστική εξουσία. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να θεσπίζει κανόνες, να εντοπίζει τους μαθητές που παραβαίνουν τους κανόνες και να διαμορφώνει την *ανάλογη δικαστική απόφαση* και να επιβάλλει τις αντίστοιχες ποινές (Αραβανής, 2000, σ. 148; Γκότοβος, 1996, σ. 156).

Ο εκπαιδευτικός, αντλώντας δύναμη από την εξουσία που του δίνει ο θεσμοθετημένος από την Πολιτεία ρόλος του, έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί αυτήν την εξουσία με εποικοδομητικό τρόπο, υιοθετώντας διαφορετικό κάθε φορά τύπο προσέγγισης του μαθητή, αναλόγως των κοινωνικών σχέσεων που θέλει να δημιουργήσει (Κοσμόπουλος, 1983, σ. 371, σ. 376). Ο εν λόγω τύπος προσέγγισης αναφέρεται στο λεγόμενο «*στυλ, προφίλ, ύφος, μορφή ή μοντέλο συμπεριφοράς-ηγείας*» του εκπαιδευτικού και συναρτάται του τρόπου ελέγχου της διδακτικής διαδικασίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 1988, σ. 47, 2001, σσ. 200-201).

Τα μέλη της σχολικής τάξης (μαθητές και εκπαιδευτικός) συνιστούν μία τυπική ψυχοκοινωνική ομάδα, η οποία εδράζεται σε συγκεκριμένο τόπο, διέπεται από συγκεκριμένο σύστημα αξιών, συγκροτείται με θεσμική εξωτερική παρέμβαση και επιβολή, είναι ένα σύνολο-ομάδα άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της και διαθέτει, σε ορισμένο βαθμό, μία εσωτερική οργάνωση (δομή) με διακριτούς ρόλους. Παράλληλα, η ομάδα της σχολικής τάξης διέπεται από κοινές παρωθήσεις που κατατείνουν στη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μελών της, διακρίνεται για το ανταγωνιστικό πνεύμα, τους ατομικούς σκοπούς, τις εντάσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της και γενικότερα η λειτουργία της διαπερνάται από τις αρχές και τους κανόνες της δυναμικής των ομάδων (Αραβανής, 2000, σσ. 141-142, Δημητράπουλος &

<sup>30</sup> Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο αρσενικός τύπος της λέξης *μαθητής*, ως συχνότερος και ισχυρότερος στον γραπτό λόγο. Σε κάθε περίπτωση, στη χρήση της λέξης εννοείται και ο θηλυκός τύπος.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010, σ. 312, Κυρίδης, 1999, σσ. 53-56, Μπέλλας, 1985, σσ. 194-195, Τσιπλητάρης, 1998, σσ. 130-131).

Εντούτοις, για να έχει η σχολική τάξη ουσιαστική ψυχοκοινωνική επίδραση στους μαθητές, πρέπει να μετατραπεί σε μία άτυπη ομάδα, χαρακτηριστικά στοιχεία της οποίας είναι η στενή σχέση, η αμεσότητα και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της, οι κοινοί στόχοι, οι επιδιώξεις, οι αξίες, η συνεργασία και η αποδεκτή ηγεσία. Ο λόγος είναι ότι με την οργάνωση της σχολικής τάξης ως μίας άτυπης κοινωνικής ομάδας ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αλληλεπιδρούν και δημιουργούν ένα ομαδικό-θετικό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη. Τοιουτοτρόπως, οι μαθητές αποκτούν συνεργατική συνείδηση και συνείδηση της ιδέας του καταμερισμού της εργασίας, στην οποία εδράζεται η κοινωνική ζωή του ανθρώπου (Αραβανής, 2000, σσ. 141-142, Ξωχέλλης, 2013, σ. 63, Σκαλιάπας, 1999, σ. 88). Στοιχείο κλειδί για την πραγματοποίηση αυτής της μετατροπής είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές.

Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός με τη γενικότερη συμπεριφορά του στη σχολική τάξη επηρεάζει πολύπλευρα ολόκληρη την προσωπικότητα του μαθητή (Σκαλιάπας, 1999, σ. 115), ο οποίος βρίσκεται εκτεθειμένος στις γνωσιολογικές επιδράσεις του εκπαιδευτικού, τις συναισθηματικές του αντιδράσεις και την άσκηση κριτικής (Κοσμόπουλος, 1983, σ. 374). Εξάλλου, ο μαθητής στο σχολείο βρίσκεται στη φάση διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του, χωρίς να έχει αναπτύξει ακόμη πλήρως τις ικανότητες της επίδοσης, της εργασίας, της ωριμότητας και γενικότερα αυτές οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να μάθει να διαχειρίζεται από μόνος του τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής. Κατά συνέπεια, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει και διεκπεραιώνει την παιδαγωγική επικοινωνία, τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, τις διαδικασίες της πειθαρχίας και τη συναισθηματική προσέγγιση του μαθητή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εν γένει του συμπεριφορά μέσα στη σχολική τάξη (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 21, σ. 142).

Κατά τον Φράγκο (1983, σσ. 410-412), η ηγετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη μπορεί να πάρει τρεις μορφές, την *αυταρχική ή δεσποτική*, την *ελευθεριάζουσα* και τη *ρυθμιστική ή ελεύθερη μορφή ηγετικής συμπεριφοράς*. Οι συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς πηγάζουν από την εσωτερική δύναμη και τις γενικότερες ιδεολογικές και κοινωνικές τοποθετήσεις του εκπαιδευτικού και εκφράζονται με συγκεκριμένες κάθε φορά ενέργειες και δραστηριότητές του μέσα στην τάξη. Η *αυταρχική ηγετική συμπεριφορά* αναφέρεται στην τάση του εκπαιδευτικού να απορρίπτει κάθε μορφή έκφρασης του μαθητή, και συνοδεύεται από ποικίλες μορφές καταπίεσης, από τη χρήση απλής απειλής και ειρωνείας έως την αδήριτη πειθαρχία με τιμωρίες και εκβιασμούς. Η *ελευθεριάζουσα μορφή ηγετικής συμπεριφοράς* παρατηρείται όταν ο εκπαιδευτικός αφήνει τον μαθητή εντελώς ελεύθερο να κάνει ό,τι θέλει, μένοντας εντελώς αδιάφορος για το τι συμβαίνει στην τάξη. Τέλος, στη *ρυθμιστική ή ελεύθερη μορφή ηγετικής συμπεριφοράς* πραγματοποιείται προσπάθεια αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών, με τις ληφθείσες αποφάσεις να παίρνονται κατόπιν διαλόγου, υπό το πνεύμα αμοιβαίας κατανόησης και επικοινωνίας.

Αναφορικά με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται ότι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση της εξουσίας που διέπει τον ρόλο του ανήκει αποκλειστικά στον ίδιο, ο οποίος και τον διεκπεραιώνει αναλόγως της προσωπικότητάς του, της κοινωνικοποιητικής του βιογραφίας και της επιστημονικής του κατάρτισης (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 248). Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι μία πολιτισμική κατάκτηση που δε σχετίζεται με γενετικούς παράγοντες. Αντιθέτως, είναι προϊόν κοινωνικοποίησης και εξαρτάται από την

περιρρέουσα κοινωνική ατμόσφαιρα, το κλίμα και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ο καθένας μεγάλωσε. Ως εκ τούτου, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως ελέγξιμη και τροποποιήσιμη, υπό την προϋπόθεση της θεληματικής και στοχευμένης προσπάθειας του εκπαιδευτικού σε συγκριμένο κάθε φορά τομέα της συμπεριφοράς του (Πυργιωτάκης, 2011, σσ. 371-372).

Προς την παραπάνω κατεύθυνση, σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η εφαρμογή του μοντέλου της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μία μορφή αξιολόγησής του, η οποία τον βοηθά να ενημερώνεται άμεσα για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, σε οποιαδήποτε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αυτοαξιολόγηση συντελεί στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, μέσα από την ενδυνάμωση της προσωπικής του παιδαγωγικής άποψης και της αυτονομίας του ρόλου του ως επαγγελματία παιδαγωγού, υπό την προϋπόθεση βέβαια της τήρησης των προϋποθέσεων εφαρμογής της (κριτήρια αυτοαξιολόγησης, ελεγχόμενες και συστηματικές διαδικασίες, αυτογνωσία και αναστοχασμός εκπαιδευτικού) (Φωτεινής, 2016).

### **Ο παρωθητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη**

Μία από τις σημαντικότερες υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη είναι αυτή της αποτελεσματικής παρώθησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εγείρει ενδιαφέροντα και να εμπνέει, να θέτει στόχους, καθώς και να παρακινεί τους μαθητές να επιτύχουν αυτούς τους στόχους παρέχοντάς τους τα κατάλληλα μέσα (Sawrey & Telford, 1958, p. 18; Τριλιανός, 2009, σ. 204). Βασικό στοιχείο για τον έλεγχο και την καθοδήγηση της μαθητικής συμπεριφοράς είναι η κατανόηση των αναγκών, των κινήτρων και των ενδιαφερόντων του μαθητή. Η κατανόηση και σωστή χρήση τεχνικών παρώθησης στη σχολική τάξη, συντελούν στην αποτελεσματική μάθηση και τις αυξημένες επιδόσεις του μαθητή ενώ παράλληλα προωθούν τη δημιουργία ενός κλίματος ενδιαφέροντος και δημιουργικότητας. Η παρακίνηση του μαθητή αποτελεί ένα ζήτημα, η θεώρηση του οποίου μπορεί να προσεγγιστεί όχι μόνο ως μία εσωτερική δύναμη η οποία ωθεί το άτομο σε δράση, αλλά και ως μία συνολική διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή και των ποικίλων στόχων του περιβάλλοντός του. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός δεν παρακινεί ο ίδιος από μόνος του. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να δημιουργήσει ανάγκες στον μαθητή, αλλά αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα του κοινωνικού περιβάλλοντος (σχολική τάξη) του μαθητή (Blair, Jones, & Simpson, 1958, pp. 150-151).

Γι' αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός, δεδομένης της θέσης του ως αρχηγού της ομάδας της τάξης, έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως διαχειριστής των αναγκών και των κινήτρων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός βάσει της παιδαγωγικής του εξουσίας, της επιστημονικής του συγκρότησης, της συμπεριφοράς του προς τον μαθητή και των προσδοκιών που έχει γι' αυτόν, έχει τη δυνατότητα να ασκήσει σημαντική επίδραση στην κατεύθυνση των κινήτρων και των δραστηριοτήτων του μαθητή σε συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης (Μπέλλας, 1985, σσ. 343-344; Τσιπλητάρης, 1998, σσ. 113-114).

Σύμφωνα με τους Blair et al. (1958, p. 187), η παρώθηση μπορεί να οριστεί ως «η διαδικασία κατά την οποία δραστηριότητες που προκαλούνται από ανάγκες δαπανώνται προς την κατεύθυνση συγκεκριμένων στόχων». Ο όρος κίνητρο αναφέρεται «στη δύναμη εκείνη που ωθεί έναν οργανισμό σε δράση». Το κίνητρο αποτελεί πάντα ένα παρωθητικό στοιχείο, επειδή παρωθεί το άτομο να δράσει προς την επίτευξη κάποιου σκοπού. Το κίνητρο, δηλαδή, συνιστά το αίτιο που

οδηγεί το άτομο στην κατάσταση της παρώθησης (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010, σ. 247). Η παρώθηση αποτελεί ένα πολύπλοκο και συνάμα τεράστιο ζήτημα της *Επιστήμης της Ψυχολογίας* και των υποκλάδων της, το οποίο προσεγγίζεται από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες και θεωρήσεις. Στην παρούσα εργασία η παρώθηση του μαθητή προσεγγίζεται μέσα από την προαναφερθείσα αλληλεπιδραστική της διάσταση-θεώρηση, καθώς και μέσα από τη διάκριση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.

Υπάρχουν πολλές διακρίσεις κινήτρων μάθησης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως μία από αυτές είναι η διάκριση σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης (Fontana, 1996, pp. 188-189; Καψάλης, 1989, σσ. 357-358; Φράγκος, 1983, σ. 233). Τα εσωτερικά κίνητρα είναι τα κίνητρα για να αναλάβει κανείς μία δραστηριότητα για λογαριασμό του. Οι άνθρωποι που έχουν εσωτερικά κίνητρα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες επειδή τις βρίσκουν απολαυστικές. Η ανταμοιβή τους είναι η ίδια η συμμετοχή στο έργο και όχι διάφορες ανταμοιβές ή εξωτερικοί καταναγκασμοί. Αντιθέτως, τα εξωτερικά κίνητρα είναι τα κίνητρα για να αναλάβει κανείς μία δραστηριότητα ως μέσο για ένα σκοπό. Τα άτομα με εξωτερικά κίνητρα δουλεύουν σε διάφορα έργα γιατί πιστεύουν πως η συμμετοχή τους θα αποφέρει επιθυμητά αποτελέσματα, όπως η ανταμοιβή (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010, p. 481). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παρώθηση του μαθητή διακρίνεται σε δύο γενικούς τύπους, την εσωτερική και την εξωτερική παρώθηση, δεδομένου ότι οι άνθρωποι παρωθούνται από παράγοντες που δρουν εσωτερικά και εξωτερικά (Τριλιανός, 2009, σ. 28).

Σε γενικές γραμμές, οι αμοιβές και οι ποινές, η περιέργεια, η διατύπωση ξεκάθαρων μαθησιακών στόχων και η ανάγκη για επίτευξη αυτών, η γνώση των αποτελεσμάτων, η ανατροφοδότηση, ο ανταγωνισμός και η συνεργασία, οι φιλοδοξίες, ο φόβος για ενδεχόμενη αποτυχία, η αξιολόγηση, καθώς και το άγχος, αποτελούν ορισμένα παρωθητικά μέσα τα οποία λειτουργούν ως προσδιοριστικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας (Cronbach, 1963, p. 531; Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2010, σσ. 249-252). Η καλλιέργεια της εσωτερικής και εξωτερικής παρώθησης των μαθητών εντός της σχολικής τάξης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω ποικίλων στρατηγικών. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οφείλει να έχει γνώση και να εφαρμόζει τέτοιες στρατηγικές κατά τη διδασκαλία, προκειμένου να κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον, την προσοχή και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τριλιανός, 2009, σ. 108).

Οι τεχνικές εξωτερικής παρώθησης δε σκοπεύουν να αυξήσουν την αξία που αποδίδουν οι μαθητές σε μία δραστηριότητα, αλλά συνδέουν την επιτυχημένη παρουσίαση μιας δράσης με αποτελέσματα, τα οποία ενέχουν ιδιαίτερη αξία και σημασία για τους μαθητές. Τέτοια αποτελέσματα είναι καλοί βαθμοί, βραβεία, αστεράκια και αυτοκόλλητα, ανάρτηση εργασιών στον πίνακα ανακοινώσεων, χρήση συσκευών, αυτοεπιλεγμένες δραστηριότητες, παιγνιώδεις δραστηριότητες κ.ά. Οι προαναφερθείσες στρατηγικές εξωτερικής παρώθησης είναι αποτελεσματικές σε ορισμένες περιπτώσεις, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά σ' αυτές. Ο λόγος είναι ότι υπάρχει σοβαρό ενδεχόμενο οι μαθητές να προσπαθούν μόνο και μόνο για την επίτευξη των ελάχιστων κριτηρίων (λογική της ήσσοнос προσπάθειας) και την ανταμοιβή, και όχι, για την εκτέλεση ενός έργου υψηλής ποιότητας και την εκτίμηση της πραγματικής του αξίας (Τριλιανός, 2009, σ. 111).

Η εσωτερική παρώθηση από την άλλη πλευρά, συνιστά ένα έργο δύσκολο, επίπονο και χρονοβόρο, καθώς η εσωτερική παρώθηση του μαθητή αποτελεί τη συνισταμένη πολλών παραγόντων και επιδράσεων. Η εσωτερική παρώθηση στηρίζεται στο σκεπτικό ότι ο

εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει και να σχεδιάσει δραστηριότητες τις οποίες οι μαθητές θα βρουν αρκετά ενδιαφέρουσες, προκειμένου να εμπλακούν σ' αυτές με τη θέλησή τους, χωρίς την παροχή εξωτερικών κινήτρων. Η συγκεκριμένη διαδικασία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί εύκολα εντός της σχολικής τάξης και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεγιστοποιεί όσο μπορεί, δεδομένων των εκάστοτε συνθηκών, την ελεύθερη επιλογή και την αυτονομία των μαθητών σχετικά με το πως θα δραστηριοποιηθούν. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει ως στρατηγικές εσωτερικής παρώθησης των μαθητών (Τριλιανός, 2009, σ. 33, σσ. 112-117):

- Δραστηριότητες που προτρέπουν τους μαθητές για δράση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους (άμεση επικοινωνία, χρήση υλικών και συσκευών).
- Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν διδακτικούς στόχους υψηλού επιπέδου, οι οποίοι παρέχουν ευκαιρίες για έρευνα, διάλογο, επιχειρηματολογία, διατύπωση υποθέσεων και δημιουργία.
- Δραστηριότητες που σχετίζονται με την παροχή ευκαιριών για τη δημιουργία τελικών προϊόντων, υπό την έννοια της ικανοποίησης των μαθητών από την ολοκλήρωση εργασιών που έχουν αναλάβει.

Από τη μέχρι στιγμής πραγμάτευση της παρώθησης του μαθητή, τα παρωθητικά μέσα της διατύπωσης ξεκάθαρων διδακτικών σκοπών και στόχων, της συνεργασίας και του ανταγωνισμού, καθώς και της αξιολόγησης συγκεντρώνουν κατά τη γνώμη μας ιδιαίτερο ενδιαφέρον και γι' αυτό εξετάζονται στη συνέχεια περισσότερο.

Αναφορικά με το πρώτο παρωθητικό μέσο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει έναν κεντρικό διδακτικό σκοπό καθώς και επιμέρους διδακτικούς στόχους, προκειμένου να παρωθήσει τους μαθητές να συμμετέχουν στις μαθησιακές δραστηριότητες της σχολικής τάξης (Blair et al., 1958, p. 188; Cronbach, 1963, p. 526; Καψάλης & Νημά, 2012, σσ. 48-49). Επισημαίνεται, πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να συγκεκριμενοποιήσει και να γνωστοποιήσει στους μαθητές εκ των προτέρων το είδος των γνώσεων και των δεξιοτήτων που επιδιώκει να κατακτήσουν, καθώς και τις στάσεις που οφείλουν να αναπτύξουν (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017, σ. 205). Σχετικά με το δεύτερο παρωθητικό μέσο, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών στις περισσότερες διδακτικές περιστάσεις λειτουργεί ως η καταλληλότερη διαδικασία, προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους (Φύκαρης, 2010, σ. 257). Η εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη ενισχύει και προωθεί με τη σειρά της τη συνεργασία αλλά και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, δεδομένης της άποψης ότι όσο πιο σκληρός είναι ο ανταγωνισμός ανάμεσα στις ομάδες της τάξης, τόσο πιο έντονη είναι η ενδοομαδική συνεργασία μέσα σε κάθε ομάδα (Καψάλης & Νημά, 2012, σ. 154; Τριλιανός, 2013, σ. 324). Όσον αφορά το τρίτο παρωθητικό μέσο, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ομαδική εργασία των μαθητών, αποτελεί σημαντικότερη ένδειξη της προόδου τους (Καψάλης & Νημά, 2012, σ. 167) και μπορεί να πραγματοποιηθεί από όλους τους μαθητές της ομάδας, οι οποίοι αξιολογούν την ατομική και συλλογική εργασία τους και εκτιμούν την όλη πραγμάτωση της διαδικασίας (Τριλιανός, 2013, σ. 324). Η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση του μαθητή) αποτελεί ένα ισχυρό παρωθητικό μέσο, καθώς προωθεί την αυτενέργεια και την υπευθυνότητα του μαθητή, μειώνει τα συναισθήματα του άγχους και του φόβου που προκαλεί η πίεση για υψηλές επιδόσεις και γενικότερα ενισχύει τη μάθηση και βελτιώνει τη σκέψη του (Φωτεινής, 2017). Τέλος, όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους, τότε επιβεβαιώνεται πως έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες ικανότητες για μάθηση. Η πεποίθηση αυτή οδηγεί με τη σειρά της



τους μαθητές να θέτουν νέους στόχους και να κινητοποιούνται προς την επίτευξη αυτών (Schunk et al., 2010, p. 31).

Αυτό που παρατηρείται, συνεπώς, από τη μέχρι στιγμής εξέταση των τριών παρωθητικών μέσων είναι η δημιουργία ενός τρίπτυχου παρώθησης *διδακτικός σκοπός και στόχοι –εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας-αξιολόγηση* ή αυτοαξιολόγηση, το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του για να παρωθεί τους μαθητές.

### Συμπεράσματα

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της *ηγεσίας*, επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως ηγέτης του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης, όχι μόνο λόγω της θεσμικής δυνατότητάς του να κατέχει και να ασκεί εξουσία πάνω στους μαθητές, αλλά και λόγω της κοινωνικής του θέσης (αρχηγός της ομάδας της τάξης) και της δυνατότητάς του στην τάξη, να ασκεί συστηματικά με τη συμπεριφορά του επιρροή πάνω στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Το εκάστοτε προφίλ ηγεσίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη προσδιορίζει τη μορφή και την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών-παιδαγωγικών αλληλεπιδραστικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στην αίθουσα διδασκαλίας δηλαδή της αγωγής, της διδασκαλίας, της μάθησης και της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί αυτή του την εξουσία μέσα στη σχολική τάξη με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Έχοντας ένα συνεχές, που εκτείνεται από την πλήρη αυταρχικότητα έως την πλήρη αδιαφορία, οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην ηγεσία της σχολικής τάξης μπορούν να πάρουν πάρα πολλές διαφορετικές διαστάσεις, αναλόγως των σχέσεων που ο εκπαιδευτικός θα θελήσει να δημιουργήσει κάθε φορά στην τάξη. Τονίζεται εδώ, πως το μοντέλο ηγεσίας που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη συναρτάται των βιωμάτων του και των εμπειριών του, της επιστημονικής του κατάρτισης, της κοσμοθεωρίας του, της θεώρησής του για τη διδασκαλία, καθώς και της αντίληψής του για τον ίδιο το θεσμό της Εκπαίδευσης.

Κατά την άποψή μας, το καταλληλότερο μοντέλο ηγεσίας της σχολικής τάξης είναι *το ανάλογο μοντέλο ηγεσίας* για την ανάλογη σχολική τάξη και εκπαιδευτική περίσταση. Διατυπώνοντας διαφορετικά, το μοντέλο ηγεσίας του εκπαιδευτικού στην τάξη πρέπει να είναι τόσο αυταρχικό, δημοκρατικό ή αδιάφορο όσο η ωριμότητα της ομάδας, οι ιδιαιτερότητες των μαθητών και οι μοναδικότητα των εκπαιδευτικών περιστάσεων απαιτούν και επιβάλλουν. Επί παραδείγματι, ο εκπαιδευτικός άλλοτε οφείλει να υιοθετεί το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας, προκειμένου να εξοικειώνει τους μαθητές με τις πρακτικές και τη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών, άλλοτε οφείλει να υιοθετεί το αδιάφορο μοντέλο ηγεσίας, προκειμένου να συντελείται η αποσυμφόρηση των όποιων αρνητικών συναισθημάτων (ανασφάλεια, άγχος, φόβος, κούραση) των μαθητών, και άλλοτε οφείλει να υιοθετεί το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας, προκειμένου να εξασφαλίζεται ο έλεγχος του μαθητικού δυναμικού της σχολικής τάξης σε περιπτώσεις ξαφνικών και απροσδόκητων γεγονότων (διαχείριση της κρίσης).

Επίσης, ένα ακόμη μοντέλο ηγεσίας της σχολικής τάξης το οποίο προτείνουμε είναι το *αλληλεπιδραστικό μοντέλο ηγεσίας της τάξης*. Το κριτήριο του εν λόγω μοντέλου είναι η καθημερινή και άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδρασή του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να μεθοδεύει-οργανώνει τα καθημερινά ζητήματα του σχολικού βίου της σχολικής τάξης. Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη μορφή ηγετικής συμπεριφοράς αναφέρεται στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού η οποία θα στοχεύει στην καλύτερη δυνατή αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών όσο και

των μαθητών μεταξύ τους, με τα όποια ζητήματα ή προβλήματα που θα ανακύπτουν να διευθετούνται βάσει της επικοινωνίας που θα συντελείται στην τάξη. Επί παραδείγματι, ακόμη και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός τιμωρεί έναν μαθητή που απειθαρχεί, ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ηγεσίας οφείλει να έρθει σε επικοινωνία με τον μαθητή, προκειμένου να του εξηγήσει τη λανθασμένη πράξη του, την ενδεδειγμένη συμπεριφορά που θα πρέπει να επιδεικνύει από δω και πέρα και την αιτιολογία της επιβολής ποινής, δηλαδή ότι δεν τιμωρείται επειδή έχει την ταμπέλα του άτακτου-κακού μαθητή, αλλά για να συνειδητοποιήσει τις συνέπειες των πράξεών του.

Επισημαίνεται εδώ, ότι η αλληλεπιδραστική μορφή ηγετικής συμπεριφοράς δεν ταυτίζεται με τη δημοκρατική μορφή ηγετικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία όλες οι αποφάσεις της τάξης λαμβάνονται κατόπιν κοινής απόφασης. Ο διάλογος-επικοινωνία ασφαλώς και αποτελεί εγγενές στοιχείο του αλληλεπιδραστικού μοντέλου ηγεσίας της τάξης, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας έχει το δικαίωμα να πάρει ορισμένες αποφάσεις από μόνος του, αφού προηγουμένως έχει ακούσει τους μαθητές και έχει αιτιολογήσει-κοινοποιήσει σ' αυτούς τους λόγους των πρακτικών και των ενεργειών του.

Από τη συνολική παρουσίαση του δεύτερου ζητήματος της εργασίας μας, αυτό που παρατηρείται είναι ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει με ουσιαστικό τρόπο τα κίνητρα των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός δεδομένης της θέσης του ως ενορχηστρωτή της εκπαιδευτικής πράξης στην τάξη, έχει τη δυνατότητα να παρακινεί τους μαθητές «*παρέχοντάς*» τους τα ανάλογα με την προσωπικότητά τους και τις ιδιαιτερότητές τους κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακινεί τους μαθητές «*παρέχοντάς*» τους τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά κίνητρα μάθησης, προκειμένου οι μαθητές να βιώνουν τη χαρά της ανταμοιβής, αλλά και την εσωτερική ικανοποίηση από την επίτευξη ενός μαθησιακού έργου υψηλού επιπέδου.

Όπως σημειώθηκε σε προηγούμενο σημείο της εργασίας, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του ένα τρίπτυχο παρώθησης, *διδακτικός σκοπός και στόχοι –εφαρμογή συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας– αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*, προκειμένου να παρωθήσει συστηματικά τους μαθητές στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρωθεί τους μαθητές με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο πρώτον, διατυπώνοντας ξεκάθαρα τον επιδιωκόμενο διδακτικό σκοπό και τους επιμέρους διδακτικούς στόχους, δεύτερον, καλλιεργώντας τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού μέσα από συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, και τρίτον, οργανώνοντας διαδικασίες αξιολόγησης ή ακόμα και διαδικασίες αυτοαξιολόγησης που να ενημερώνουν τους μαθητές και τον ίδιο για την ποιότητα του παραγόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το συγκεκριμένο παρωθητικό σχήμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, ενισχύει τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών, προωθεί την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, προάγει τη διαμαθητική συνεργασία, συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος και συμβάλλει στη διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολική τάξη, υπό την έννοια ότι οι μαθητές θα ασχολούνται με το έργο που τους έχει ανατεθεί και όχι με αλλότρια.

Συμπερασματικά, διατυπώνεται η παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός διαθέτει στην πραγματικότητα έναν ηγετικό και έναν παρωθητικό ρόλο εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης, όχι μόνο λόγω της θεσμικής του θέσης να κατέχει και να ασκεί εξουσία πάνω στους μαθητές, αλλά και λόγω της

δυνατότητάς του στην τάξη να ασκεί συστηματικά με τη συμπεριφορά του επιρροή πάνω στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αραβανής, Γ. Ε. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότοβος, Α. (1996). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής. Στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωσταντίνου, Π. (επιμ.). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, 147-173. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρώπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2010). *Παιδαγωγική ψυχολογία. Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων*. Αθήνα: Έλλην.
- Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2012). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α. (1989). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. & Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Μαυρογιώργου, Α. Κ. (2006). Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6580>
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2010). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, κείρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2013). *Σχολική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαΐτη, Α. Χ. & Σαΐτης, Χ. Α. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σκαλιάπας, Γ. Ν. (1999). Η σχέση δασκάλου-μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση. (Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/12317>
- Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2009). *Η Παρώθηση του μαθητή για μάθηση. Επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά την διδακτική διαδικασία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Τσιλιητάρης, Α. Φ. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.

- Φράγκος, Χ. Π. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. Όρια και δυνατότητες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Φωτείνης, Α. (2016). Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Το γενικό της πλαίσιο, οι προϋποθέσεις, οι αμφισβητήσεις και η σημασία της. *ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «C.V.P. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»*. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/fotinis-alexandros/teacher-self-assessment-general-framework-conditions-challenges-importance-fotinis-alexandros.htm>
- Φωτείνης, Α. (2017). Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρητικά δεδομένα και πρακτικές εφαρμογές. *ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ «C.V.P. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»*. Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/fotinis-alexandros/student-self-assessment-primary-school-theoretical-data-practical-applications-fotinis-alexandros.htm>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ.: Κυρανάκης, Σ., Μανυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπούλου, Μ., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield-Cook, J. & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία-Αποτελεσματική Μάθηση*. Μτφρ.: Σόλμαν, Μ. & Καλύβα, Φ., Επιμ.: Λεοντάρη, Α. & Συγκολλίτου, Έ., Αθήνα: Gutenberg.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Μτφρ.: Λώμη, Μ. Αθήνα: Σαββάλας.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. P. & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Μτφρ.: Κουλεντιανού, Μ., Επιμ.: Μακρής, Ν. & Πνευματικός, Δ., Αθήνα: Gutenberg.

### Ξενόγλωσσες

- Augustsson, G. & Boström, L. (2012). A theoretical framework about leadership perspectives and leadership styles in the didactic room. *International Journal of Human Resource Studies*. Vol. 2, No. 4, 166-186. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:577277/FULLTEXT01.pdf> on 10 September 2017.
- Blair, G. M., Jones, R. S. & Simpson, R. H. (1958). *Educational psychology*. New York: Macmillan.
- Cronbach, L. J. (1963). *Educational psychology*. United States: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Sawrey, J. M. & Telford, C.W. (1958). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

## Αλληλεπίδραση μαθητών/τριων – ζώων στη σχολική τάξη: Αποτίμηση μιας καινοτόμας εφαρμογής

**Αθανάσιος Ε. Χαρίσης**

### Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η αποτίμηση της εφαρμογής ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος αλληλεπίδρασης μαθητών<sup>31</sup>-ζώων μέσα στη σχολική τάξη. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τον γράφοντα, ως Υπεύθυνο Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων, το σχολικό έτος 2016-17, στα πλαίσια της Θεματικής Εβδομάδας «Σώμα και Ταυτότητα», σε έντεκα τάξεις διαφορετικών ελληνικών γυμνασίων, με έγκριση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Επιδιώχθηκε να αξιοποιηθεί η παρουσία των ζώων στην τάξη και η αλληλεπίδραση μαθητών-ζώων, για να επιτευχθούν στόχοι του συναισθηματικού και κοινωνικού τομέα ανάπτυξης των μαθητών. Η αποτίμηση έχει τον χαρακτήρα μελέτης περίπτωσης του καινοτόμου εγχειρήματος, με στοχασμό σχετικά με την πρακτική, επανερμηνεία και αναπλαισίωση του έργου, κριτική αξιολόγηση και επαναξιολόγηση. Η καινοτόμα δράση προσεγγίζεται με αφετηρία την πεποίθηση ότι κάθε τάξη είναι ένα παιδαγωγικό εργαστήριο και στόχους την αναζήτηση εναλλακτικών βελτιωτικών παρεμβάσεων σε νέες εφαρμογές και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με ηθική, κοινωνική και πολιτική δικαιολόγηση. Στα αποτελέσματα καταγράφονται, ως προϊόντα εσωτερικής αξιολόγησης, ο διευκολυντικός ρόλος των ζώων, με σεβασμό στα δικαιώματα και την ευζωία τους, για την επίτευξη των στόχων του συναισθηματικού τομέα, το θετικό κλίμα στην τάξη και η θετική ανταπόκριση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εφαρμογή σε πρώτη φάση είχε διερευνητικό χαρακτήρα και το αρχικό συμπέρασμα είναι ότι, εφόσον διασφαλιστούν οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις και οι προϋποθέσεις ασφάλειας, η εμπλοκή των ζώων στη μαθησιακή διαδικασία μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει. Σε επόμενη φάση, με συστηματικότερη αξιολόγηση σε ερευνητικό επίπεδο, μπορούν να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα, καθώς η παιδαγωγική, συμβουλευτική και θεραπευτική αξία των ζώων αρχίζει να αναγνωρίζεται και στην Ελλάδα.

**Λέξεις κλειδιά:** αλληλεπίδραση μαθητών-ζώων, επαγγελματική ανάπτυξη, αξιολόγηση

### Εισαγωγή

Η σχέση και ο δεσμός του ανθρώπου με τα άλλα ζώα προσφέρει στην ανθρώπινη ευημερία σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο (Beck, 2000; Elms et al., n.d.; Jackson, 2012; Pet Partners, 2018). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στην Αμερική πάνω από το 50% των οικογενειών έχουν

<sup>31</sup> Οι λέξεις μαθητής/τρια, υπεύθυνος/η, ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούνται στο αρσενικό γένος υποδηλώνοντας και το θηλυκό.

κάποιο ζώο συντροφιάς, με το οποίο αλληλεπιδρούν και τα μικρά μέλη των οικογενειών. Αγαπημένη επίσης δραστηριότητα των παιδιών είναι η επίσκεψη σε ζωολογικά πάρκα ή αγροκτήματα, όπου αποκτούν βιωματικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης με ζώα. Αλλά κι όταν δεν έρχονται σε φυσική επαφή, τα παιδιά περιτριγυρίζονται από ζώα στα παιχνίδια, στα ρούχα, στα παραμύθια, στα κινούμενα σχέδια ή στα παιχνίδια στον υπολογιστή, ενώ τα ζώα κυριαρχούν στα όνειρα, τις φαντασιώσεις, στα σχέδια και τα γραφόμενα των παιδιών (Jalongo et al., 2004).

Στην εκπαίδευση τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν μέσω των ζώων θέματα φυσιολογίας, ανατομίας, διατροφικής αλυσίδας, σεξουαλικότητας και αναπαραγωγής αλλά και δυσκολότερα θέματα διομαδικών σχέσεων και κοινωνικής ιεραρχίας, ηθικής και θρησκευτικότητας, διαφορετικότητας-αναπηρίας, απώλειας-θανάτου, μέσα από διαθεματικές και διεπιστημονικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που μπορούν να διαχέονται και σε project σχολικών δραστηριοτήτων (Χαρίσης, 2017α).

Η αλληλεπίδραση με ζώα στο οικογενειακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, πραγματική ή φανταστική και συμβολική, συμβάλλει στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, προσδίδοντας στην αυτοεκτίμηση, στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, στην κοινωνικότητα και την ενσυναίσθηση (Κυδά & Παπαδοπούλου, 2014). Καλλιεργεί ταυτόχρονα και ειδικότερους τομείς, όπως η αισθητική (απόλαυση της ομορφιάς της φύσης), η ηθική (δικαιώματα των ζώων και σωστή συμπεριφορά), η ανθρωπιστική περιβαλλοντική-οικολογική συνείδηση (Κρυσταλλίδου, 2016; Παπαδοπούλου, 2003).

Οι παρεμβάσεις με τη βοήθεια ζώων (Animal-Assisted Interventions-AAI) διακρίνονται σε δραστηριότητες με τη βοήθεια ζώων (Animal-Assisted Activities-AAA), στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια ζώων (Animal-Assisted Education AAE) και τις παρεμβάσεις θεραπείας με τη βοήθεια ζώων (Animal-Assisted Therapy-AAT), ενώ υπάρχει ένα μεγάλο εύρος εφαρμογών με ποικιλία ζώων, σε ποικίλα περιβάλλοντα (AVMA, 2018; Lai, 2017; Λίγκα κ.ά., 2017).

Στην πρώτη περίπτωση οι δραστηριότητες είναι κυρίως επισκέψεις εθελοντών ή και επαγγελματιών με συνοδεία ζώου, με γενικότερο στόχο την ψυχαγωγία και το ευ ζην. Οι παρεμβάσεις θεραπείας προϋποθέτουν εξειδικευμένους θεραπευτές με συνοδεία ζώων που πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, καθώς είναι μέρος προγράμματος θεραπείας, σωματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, με συγκεκριμένους στόχους που αξιολογούνται. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια ζώων (Animal-Assisted Education -AAE) είναι προγραμματισμένες και δομημένες παρεμβάσεις με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι, όπως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί στόχοι αξιολογούνται με ποικίλους τρόπους (Bloom et al., 1956; Krathwohl et al., 1964). Οι AAE υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς ή επαγγελματίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση (AVMA, 2018).

Είναι όμως προφανές ότι και στις AAE οι στόχοι μπορεί εκτός από ακαδημαϊκοί να είναι συναισθηματικοί και κοινωνικοί. Ενώ, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον αφορά την ειδική εκπαίδευση ή τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τότε η παρέμβαση AAE π.χ. για μαθητές που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, δεν διαφέρει πολύ από παρέμβαση AAT. Τέτοιες παρεμβάσεις AAT σε εκπαιδευτικά πλαίσια φαίνεται να έχουν αποτελέσματα στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, της ικανότητας γραφής και έκφρασης, αλλά και γενικότερα στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες (Cozens, 2014; Fisher & Jalongo et al., 2004; Lloyd & Sorin, 2014; Sorin, 2012) ή δυσκολίες στην κοινωνική

αλληλεπίδραση, όπως στην περίπτωση του αυτισμού (Jacobs, 2013; Levinson, 1969; Solomon, 2010; Viau et al., 2010).

Οι έρευνες για την αλληλεπίδραση μαθητών-ζώων στο σχολικό πλαίσιο είναι σχετικά νέες και σε διεθνές (Nimer & Lundahl, 2007) και πολύ περισσότερο σε ελληνικό επίπεδο (Διαμαντάκος & Κλεφτάρας, 2016; Λουκάκη, 2011). Το ζώο θεωρείται συμμαθητής-φίλος που δεν επικρίνει, δεν απαιτεί γλωσσική επικοινωνία και μπορεί να προσφέρει καταφύγιο και παρηγοριά στον μαθητή στην προσπάθειά του για μάθηση (Lloyd & Sorin, 2014). Συμπερασματικά, η παρουσία ζώων στην τάξη λειτουργεί ως κίνητρο που προκαλεί:

- το ενδιαφέρον,
- τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία,
- τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση,
- την έκφραση συναισθημάτων και την αυτοεκτίμηση,
- την ικανότητα για εμπιστοσύνη,
- την ενσυναίσθηση,
- την οικολογική και περιβαλλοντική συνείδηση,

και μειώνει:

- την απομόνωση, την ανία και τη μοναξιά,
- την ένταση, την αρτηριακή πίεση και το άγχος,
- τις καταχρηστικές συμπεριφορές και την επιθετικότητα.

Στην εργασία αυτή θα γίνει αποτίμηση ενός προγράμματος το οποίο εντάσσεται στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη βοήθεια ζώων (AAE) μέσα στη σχολική τάξη που απευθύνονται στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Οι σχετικές καταγεγραμμένες παρεμβάσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι ελάχιστες (Διαμαντάκος & Κλεφτάρας, 2016; Λουκάκη, 2011). Η αποτίμηση θα γίνει μέσα στο πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε η δράση, πολιτικό-κοινωνικό, ηθικό, παιδαγωγικό. Στη συνέχεια θα προταθούν, με στόχο βελτιωτικές μελλοντικές εφαρμογές και στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων, φύλλα αξιολόγησης του προγράμματος από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Από τα φύλλα αυτά μπορούν να προκύψουν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τη συμβολή της παρουσίας ζώου στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη.

### **Αποτίμηση του προγράμματος «Η φύση διδάσκει και ‘θεραπεύει’»**

#### *Περιγραφή του προγράμματος*

Το πρόγραμμα «Η φύση διδάσκει και ‘θεραπεύει’» είναι ένα δίωρο βιωματικό εργαστήριο, που αξιολογήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) για την παιδαγωγική καταλληλότητα και την επιστημονική εγκυρότητα και εντάχθηκε στο υλικό της Θεματικής Εβδομάδας (Θ.Ε.) 2016-17 «Σώμα και Ταυτότητα» στον άξονα «Πρόληψη εθισμού και εξαρτήσεων» και στην υποκατηγορία «Προστατευτικοί παράγοντες ενάντια στον εθισμό» (Ι.Ε.Π., 2016). Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τον Υπεύθυνο του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων (Σ.Σ.Ν.) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΙ.Δ.Ε.) Πιερίας σε έντεκα τμήματα μαθητών της Α΄ τάξης διαφορετικών γυμνασίων, σε περίπου διακόσιους εβδομήντα (270) μαθητές, κατά τους μήνες Απρίλιο-Μάιο 2017 (ΔΙ.Δ.Ε. Πιερίας-Σ.Σ.Ν., 2017).

Οι Σ.Σ.Ν. έχουν ως έργο την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των σχολικών μονάδων (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012), γι' αυτό και το θέμα που επιλέχτηκε ήταν ανάλογο. Η δράση στηρίχτηκε στη θεωρία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τη βοήθεια ζώων (ΑΑΕ) και αξιοποίησε μικρά οικόσιτα ζώα (κουνέλια και κοτοπουλάκια). Κατά την εφαρμογή η παρουσία των ζώων αξιοποιήθηκε διευκολυντικά. Βασικός σκοπός του εργαστηρίου ήταν να δράσει προληπτικά ως προς τον εθισμό και τις εξαρτήσεις. Αυτό επιδιώχτηκε μέσα από τη συναισθηματική ενδυνάμωση σε σχέση με την αποδοχή και τη διαχείριση οποιασδήποτε διαφορετικότητας για την πρόληψη της καταφυγής σε εξαρτήσεις, εξαιτίας της περιθωριοποίησης που μπορεί να επέλθει ως συνέπεια της διαφορετικότητας (Roth, 2004). Ως προς τη μεθοδολογία (Χαρίσης, 2017β) οι μαθητές κλήθηκαν:

- να ενταχθούν σε ομάδες,
- να γνωρίσουν τα ζώα, μέσα από δραστηριότητες προσέγγισης, φροντίδας και παρατήρησης των μορφολογικών διαφορών και της συμπεριφοράς τους,
- να προβληματιστούν για δικές τους διαφορές ως όντα της φύσης, για τη διαφορετικότητα ως έννοια στην ανθρώπινη κοινωνία και για τις συνέπειές της,
- να αναδείξουν τη σχέση της διαφορετικότητας με την περιθωριοποίηση στις κοινωνίες των ζώων-ανθρώπων,
- να προβληματιστούν μέσω και προσωπικών βιωμάτων για την επικινδυνότητα να καταφύγει κάποιος που τον απομονώνουν κοινωνικά, λόγω της διαφορετικότητάς του, στις εξαρτήσεις.

Οι μαθητές εκφράστηκαν με απαντήσεις σε σχετικά φύλλα εργασίας, με δημιουργική γραφή, με παρουσιάσεις των κειμένων τους, με δράματα πάνω σ' αυτό το θέμα, αξιοποιώντας στις ιστορίες και τα δράματά τους τα ζώα που γνώρισαν και τους συντρόφευαν στις δραστηριότητες και τα οποία εκπροσωπούσαν τη διαφορετικότητα ως χαρακτηριστικό της φύσης.

Το αρχικό συμπέρασμα από τη δράση είναι πως η αλληλεπίδραση με τα ζώα διευκόλυνε την επίτευξη των συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων του βιωματικού εργαστηρίου (Χαρίσης, 2017β).

### **Προηγούμενες εφαρμογές του προγράμματος**

Το εργαστήριο υλοποιήθηκε με παραλλαγές και προσαρμογή στα εκάστοτε εκπαιδευτικά πλαίσια άλλες επτά φορές, πριν την υποβολή του στη Θ.Ε.. Άλλωστε, η προηγούμενη θετικά αξιολογημένη εφαρμογή των προγραμμάτων και η εμπειρία του σχεδιαστή ή εμπνευστή τους ήταν στα κριτήρια αξιολόγησης των προτάσεων από το Ι.Ε.Π. (ΥΠ.Π.Ε.Θ. -Ι.Ε.Π., 2016).

Η πρώτη φορά υλοποίησης ήταν στα πλαίσια επιμορφωτικού-παρεμβατικού προγράμματος του Σ.Σ.Ν. Πιερίας για εκπαιδευτικούς και μαθητές ειδικών σχολείων. Στο πρόγραμμα αυτό με τίτλο «Ναι στο σχολείο-Ναι στη ζωή» διοργανώθηκαν βιωματικά εργαστήρια σε δύο από τα οποία («Η φύση διδάσκει και θεραπεύει» και «Η Ασπρούλα και η Ασημένια») πρωταγωνιστές ήταν μικρά ζώα του αγροκτήματος, που ήταν και ο εκπαιδευτικός χώρος διεξαγωγής του προγράμματος (Μπίνιας & Χαρίσης, 2017).

Οι άλλες έξι περιπτώσεις αφορούσαν βιωματικά εργαστήρια σε επιμορφωτικές δραστηριότητες του Σ.Σ.Ν. Πιερίας στα πλαίσια Φεστιβάλ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ενταξιακής Κουλτούρας, Θερινών Σχολείων ή στα πλαίσια συνεδρίων και απευθύνονταν, κατάλληλα



προσαρμοσμένα, σε ομάδες προσφύγων, μαθητών όλων των βαθμίδων, ενήλικων κωφών και βαρηκόων, φοιτητών και εκπαιδευτικών.

### **Η καινοτομία**

Ακολουθώντας τον ορισμό της Καινοτομίας του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕ) μπορούμε να ισχυριστούμε αρχικά ότι η καινοτομία της εκπαιδευτικής εφαρμογής βρίσκεται στην παραγωγή ενός νέου ή σημαντικά βελτιωμένου προϊόντος (εκπαιδευτικού αγαθού ή εκπαιδευτικής υπηρεσίας) και στην εφαρμογή μιας διαδικασίας ή μιας νέας μεθόδου (OECD, 2005).

Πρόκειται για βελτιωτική καινοτομία (progressive innovation), η οποία μεταβάλλει με προοδευτικές βελτιώσεις τα προϊόντα, τις μεθόδους, τις υπηρεσίες και έχει τις διαστάσεις μιας καινοτόμας εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Ινζιτίδης κ.ά., 2010). Επιπροσθέτως, η πειραματική δοκιμή των προτεινόμενων διδακτικών εφαρμογών στο πεδίο, δηλαδή μέσα στη σχολική τάξη, με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, καθιστώντας τους ουσιαστικούς συνεργάτες, αποτελεί καινοτόμα εφαρμογή και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολείων γενικότερα (Day, 2003).

Παράλληλα, υπάρχουν οι προϋποθέσεις επέκτασης και εφαρμογής της καινοτομίας σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης ή της υγείας. Οι ορίζοντες μπορούν να επεκταθούν και στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με ενότητες σε μαθήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικών, Ειδικής Αγωγής, Ψυχολογίας, Κτηνιατρικής κ.ά. αλλά και στον χώρο της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών. Τέλος, αναπόφευκτα στην Κοινωνία των Πολιτών, αναπτυξιακοί οργανισμοί και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις αναζητούν τρόπους να οικειοποιηθούν καινοτόμες μεθοδολογίες στις δικές τους αναπτυξιακές πρωτοβουλίες και προγράμματα. Το πρόγραμμα σε εποχή οικονομικής κρίσης, μπορεί να συμβάλλει σ' αυτό με την επέκταση της καινοτομίας σε ευκαιρίες εργασίας για άνεργους επιστήμονες συναφών σχολών, μέσα από συνεργασίες σχολείου και φορέων της κοινωνίας, δημόσιους ή μη κερδοσκοπικούς. Η ανάπτυξη παρόμοιων προγραμμάτων στο εξωτερικό γίνεται κυρίως από οργανισμούς (<https://www.avma.org> ; <https://petpartners.org>).

### **Το πολιτικό-κοινωνικό-ηθικό πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος**

Η Θ.Ε. θεσμοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το σχολικό έτος 2016-17 και ισχύει και για το σχολικό έτος 2017-18, με γενικό σκοπό την «ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα που άπτονται της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

Η πρόταση της πολιτικής ηγεσίας για την εισαγωγή της καινοτομίας της Θ.Ε. προκάλεσε αντιδράσεις (Λακασάς, 2017) που αφορούσαν την υποχρεωτικότητα, το άκαιρο, καθώς θα προκληθεί αναστάτωση στη μέση της χρονιάς, την επιβολή και τον φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς, την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν θέματα, όπως οι έμφυλες ταυτότητες, το γεγονός ότι τέτοια προγράμματα γίνονται ήδη επί χρόνια στα σχολεία μέσω των σχολικών δραστηριοτήτων, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας, αγωγής σταδιοδρομίας, τα οποία οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν παρόλο ότι είναι προαιρετικά. Το Υπουργείο καταγγέλθηκε ότι επιδιώκει τη συρρίκνωση όλων αυτών των δραστηριοτήτων σε μία εβδομάδα και την κατάργησή τους.

Η ΟΛΜΕ και οι κατά τόπους ΕΛΜΕ έσπευσαν να καλύψουν συνδικαλιστικά του Συλλόγους Διδασκόντων που θα έπαιρναν αποφάσεις μη υλοποίησης της Θ.Ε. (Esos, 2017)

Επιπλέον, θρησκευτικοί και κοινωνικοί κύκλοι αντέδρασαν στην Θ.Ε. με αφορμή τον άξονα «Εμφυλες ταυτότητες». Ιδιαίτερα ενόχλησαν οι διατυπώσεις «Ομοφοβία» και «Τρανφοβία» και υπήρξε προβληματισμός κατά πόσο είναι σκόπιμο να συζητηθούν αυτά τα θέματα στο σχολείο. Έγιναν κινητοποιήσεις, ημερίδες-συζητήσεις με θέμα τη Θ.Ε., δόθηκαν οδηγίες προς τους γονείς να μη στείλουν τα παιδιά στο σχολείο την εβδομάδα αυτή. Το Υπουργείο ξεκαθάρισε ότι η Θ.Ε. είναι υποχρεωτική, ότι οι σχολικές μονάδες μπορούν να δώσουν βαρύτητα σε όποια θεματική κρίνουν οι ίδιες ότι θα είναι κατάλληλη για τους μαθητές τους και ότι τα επίμαχα θέματα αφορούν τις εκδηλώσεις που προτείνονται για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τις απογευματινές ώρες και όχι τους μαθητές (AlfaVita, 2017).

Αναπόφευκτα, λοιπόν, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος «Η φύση διδάσκει και θεραπεύει» από φορέα με έργο διοικητικό, καθοδηγητικό και εκπαιδευτικό, μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, προϋπέθετε γνώσεις και δεξιότητες που θα οδηγούσαν σε προσεκτικούς χειρισμούς στα πλαίσια κοινοτήτων εμπιστοσύνης, προληπτική οπτική και επικοινωνιακή διαχείριση για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας στην ανάληψη μιας εν δυνάμει «ριψοκίνδυνης πρωτοβουλίας» (Day, 2003, pp. 425-426).

### **Το διοικητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο σε επίπεδο σχολικών μονάδων**

Η διοικητική και παιδαγωγική διαδικασία για τη διοργάνωση της Θ.Ε. σε επίπεδο σχολικών μονάδων, μετά την έκδοση της σχετικής εγκυκλίου από το Υπουργείο, περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

(1) Σύγκλιση από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων ειδικής συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων, με σκοπό τον ορισμό Συντονιστικής Ομάδας (Σ.Ο.) που αναλαμβάνει την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της Θ. Ε. στο σχολείο και τη σύνταξη του τελικού σχεδίου υλοποίησης της Θ.Ε., το οποίο θα εγκριθεί από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Η Σ.Ο. θα συνεργαστεί:

- με εκπαιδευτικούς που έχουν ασχοληθεί στα προγράμματα σπουδών τους με τους βασικούς θεματικούς άξονες: α) διατροφή και ποιότητα ζωής, β) πρόληψη του εθισμού και των εξαρτήσεων και γ) εμφυλες ταυτότητες (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016α) και δ) κυκλοφοριακή αγωγή και οδική ασφάλεια (που προστέθηκε για το σχολικό έτος 2017-18). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία αυτήν την εβδομάδα να αναπτύξουν ενημερωτικές αλλά περισσότερο βιωματικές δράσεις, που άπτονται των προγραμμάτων σπουδών αλλά και των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων που εκπονούνται στο σχολείο. Σκοπός είναι η ενεργή εμπλοκή και των μαθητών των παιδαγωγικών ομάδων των προγραμμάτων, που μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες να παρουσιάσουν στην εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου τις δράσεις τους.
- με στελέχη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αρμόδια για την υλοποίηση προγραμμάτων και για την παιδαγωγική καθοδήγηση των σχολικών μονάδων, Σχολικές Δραστηριότητες, Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων, Σχολικούς Συμβούλους.
- με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία, ώστε να προσκληθούν στο σχολείο εξειδικευμένοι φορείς από κατάλογο φορέων που προτείνει το Ι.Ε.Π.. Παράλληλα, η συνεργασία με την τοπική κοινωνία μπορεί να είναι και έμμεση, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους, μέσω της ιστοσελίδας του Ι.Ε.Π. εκπαιδευτικό υλικό φορέων,

αξιολογημένο από το Ι.Ε.Π., μετά από πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος, ταξινομημένο κατά θεματικό άξονα της Θ.Ε.

- με τους Συλλόγους Γονέων, ώστε να διοργανωθούν συνεργατικές δράσεις για τους γονείς σε απογευματινές ώρες.

(2) Υλοποίηση της Θ.Ε. στα πλαίσια του εβδομαδιαίου προγράμματος του σχολείου.

(3) Αξιολόγηση της Θ.Ε.

Σκοπός είναι μέσα από μια ολιστική προσέγγιση και αλληλεπίδραση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας η διαμόρφωση θετικότερων στάσεων στο σχολείο πάνω σε πτυχές των ενοτήτων της Θ.Ε..

### **Επαγγελματική ανάπτυξη και αναζήτηση βελτιωτικών εκδοχών της παρέμβασης**

Η αξιολόγηση του προγράμματος σε διαγνωστικό, διαμορφωτικό και τελικό (ως προς το πρώτο έτος εφαρμογής) παρουσιάστηκε σε άλλη δημοσίευση (Χαρίσης, 2017β). Η αξιολόγηση αυτή ήταν εσωτερική και αφορούσε παρατηρήσεις του εμπνευστή του εργαστηρίου, τις οποίες συνδύασε με σχόλια των εκπαιδευτικών των σχολείων και των ίδιων των μαθητών. Τα πρώτα συμπεράσματα ανέδειξαν το θετικό κλίμα στην τάξη, εξαιτίας της παρουσίας και της εμπλοκής των μικρών ζώων στη μαθησιακή διαδικασία. Το θετικό αυτό κλίμα συνέβαλε στην αύξηση του βαθμού ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία κάτι που αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση.

Η επαγγελματική όμως ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με ηθική, κοινωνική και πολιτική δικαιολόγηση, προϋποθέτει και τον ρόλο του ως ερευνητή, ως στοχαζόμενο επαγγελματία κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης, πάνω στη δράση, αλλά και σχετικά με την εκπαιδευτική δράση (Day, 2003). Στο πρόγραμμα ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης οδήγησε σε ταχείες ευέλικτες προσαρμογές στα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα των έντεκα διαφορετικών τμημάτων των σχολικών μονάδων, με τα οποία ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής ερχόταν σε εκπαιδευτική αλληλεπίδραση πρώτη φορά. Ο στοχασμός πάνω στη δράση έλαβε χώρα και πριν από τη δράση και μετά τη δράση. Πριν από τη δράση περιελάμβανε τη συστηματική περίσκεψη για τον συγκερασμό όλων των δεδομένων, πολιτικών, κοινωνικών, υπηρεσιακών, παιδαγωγικών, ώστε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εργαστηρίου μέσα στο πλαίσιο της Θ.Ε. να είχε τις προϋποθέσεις επιτυχίας σε επίπεδο διοικητικό, καθοδηγητικό και διδακτικό (Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2012). Αυτό στην πράξη σήμαινε:

- Ασφαλείς διοικητικές πράξεις: έγκριση των αρμόδιων υπηρεσιών, έγκυρες ηλεκτρονικές επικοινωνίες με τις σχολικές μονάδες, υπογραφή πρακτικών συνεργασίας του Σ.Σ.Ν. με τις σχολικές μονάδες πριν (κατά τον προγραμματισμό) και μετά τη δράση, συνέπεια και τήρηση του προγραμματισμού, υπεύθυνες δηλώσεις των γονέων για τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών με ζώα (θέματα υγείας, αλλεργίες, φόβοι κλπ.).
- Επικοινωνία με τους Διευθυντές, Συλλόγους Διδασκόντων και Συλλόγους Γονέων για διευκρινίσεις πάνω σε θέματα που προβλημάτιζαν σε σχέση με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα για τη Θ.Ε., οδηγίες για την προετοιμασία-ενημέρωση των μαθητών, διευκρινίσεις για τους κανόνες ευζωίας των ζώων και τους περιορισμούς στον αριθμό παρεμβάσεων, καθώς τα αιτήματα των σχολικών μονάδων ήταν πολλά.
- Συνεργασία με το Ι.Ε.Π., μελέτη των στόχων της Θ.Ε., επαναξιολόγηση των προηγούμενων εφαρμογών του εργαστηρίου, συνεργασία για την προετοιμασία του

απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού και για το προφίλ των μαθητών των εκάστοτε τμημάτων, προβληματισμός για τον τρόπο αξιολόγησης της εφαρμογής.

Φυσικά, ο όλος στοχασμός θα ήταν άκαιρος, εάν δεν υπόκειτο σε κανόνες ρεαλιστικότητας και στους κανόνες του χρόνου και των ανθρώπινων δυνατοτήτων. Έτσι, σε επίπεδο στοχασμού μετά τη δράση δίνεται τώρα η δυνατότητα, σε ανετότερα περιθώρια χρόνου και με παρουσία τρίτων (στα πλαίσια της κοινότητας του συνεδρίου και όσων γίνουν κοινωνοί των πρακτικών του), να προωθηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη στο επίπεδο αξιολόγησης του προγράμματος για το ενδεχόμενο βελτιωμένης εφαρμογής σε επόμενο στάδιο (Charisis, 2012). Ο στοχασμός αυτός δεν ανήκει τόσο στην προσέγγιση την *ακαδημαϊκή* (έμφαση στο περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας) ή της *γενίκευσης* (γενικός στοχασμός σχετικά με τη διδασκαλία, χωρίς κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση). Περισσότερο προσιδιάζει με την προσέγγιση την *αναπτυξιακή*, της *κοινωνικής αποτελεσματικότητας* και την προσέγγιση της *κοινωνικής ανα-μορφοποίησης* (Zeichner & Liston, 1996). Πιο συγκεκριμένα:

- *αναπτυξιακή προσέγγιση*: ενδιαφέρει εάν το πρόγραμμα συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου στους οποίους απευθύνεται, σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό, ηθικό, κοινωνικό,
- *κοινωνική αποτελεσματικότητα*: εφαρμογή θεωριών της προηγούμενης έρευνας για το θέμα, η οποία είναι σχετικά περιορισμένη, κριτική αξιολόγηση της παρέμβασης με βάση και τις προηγούμενες έρευνες και συνεισφορά της νέας εφαρμογής στον παιδαγωγικό προβληματισμό,
- *κοινωνική ανα-μορφοποίηση*: ενδιαφέρει εάν η διδακτική παρέμβαση συμβάλλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας η οποία σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαφορετικότητα, είναι πιο ηθική, δίκαιη και δεν περιθωριοποιεί ομάδες, όπως οι ομάδες των εξαρτημένων ατόμων, για να τις εκμεταλλεύονται και να δρουν εις βάρος τους άλλες ισχυρότερες ομάδες.

Σ' αυτό το πλαίσιο επιχειρείται η δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης που θα συμπληρώνονται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αναγνωρίζοντάς τους ως έγκυρες πηγές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδής, 1996), σε επόμενη εφαρμογή του προγράμματος.

Τα βασικά ερωτήματα των εργαλείων, με βάση και τη σχετική έρευνα, όπως παρουσιάστηκε στην εισαγωγή, θα αφορούν:

- Το ενδιαφέρον των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό.
- Το ενδιαφέρον των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό.
- Η προθυμία των μαθητών για συμμετοχή σε ομαδική εργασία και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό.
- Η προθυμία των μαθητών για συμμετοχή σε βιωματικές δραστηριότητες και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό.
- Η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των μαθητών και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό.
- Ο βαθμός έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό.

- Η θετική στάση για αποδοχή στις ομάδες μαθητών που συνήθως οι άλλοι μαθητές δεν τους καλούν στις ομάδες τους και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό
- Η προθυμία των μαθητών για παρουσίαση της εργασίας στο κοινό της τάξης και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό.
- Εάν παρατηρήθηκαν φαινόμενα απειθαρχίας στην τάξη ή όχι και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό.
- Ο βαθμός κατανόησης του νοήματος του εργαστηρίου και η επίδραση της παρουσίας των ζώων σ' αυτό.

### Συμπέρασμα

Έχει καταγραφεί ότι η αλληλεπίδραση μαθητών-ζώων στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να προάγει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών αλλά και τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Elms et al., n.d.; Κρυσταλλίδου, 2016; Lai 2017; Martin & Farnum, 2002). Η εφαρμογή του βιωματικού εργαστηρίου «Η φύση διδάσκει και θεραπεύει», με την αξιοποίηση μικρών ζώων, σε έντεκα τμήματα μαθητών της Α΄ τάξης διαφορετικών Γυμνασίων κατά τη Θ.Ε. 2016-17, παρουσίασε ενδιαφέρον ως προς τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, το θετικό κλίμα στην τάξη, τον βαθμό ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων και τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση (Χαρίσης, 2017β). Η αξιολόγηση του εργαστηρίου από εκπαιδευτικούς και μαθητές, ως ερευνητές της μάθησης που προσφέρουν και που δέχονται αντίστοιχα, σε επόμενες εφαρμογές της Θ.Ε. 2017-18, αναμένεται να αναδείξει την αξία σύνδεσης των μαθητών με τη φύση στην εποχή της αστικοποίησης και της τεχνολογίας, με σκοπό την κατανόηση της πολυπλοκότητας της ζωής και της κοινωνίας, την ατομική και κοινωνική ευημερία.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

#### Ελληνόγλωσσες

- AlfaVita (2017). *Τι είναι οι έμφυλες ταυτότητες*; Ανακτήθηκε από <http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/ti-einai-oi-emfyles-taytotites>
- Esos (2017). *Συνδικαλιστική κάλυψη για τη Θεματική Εβδομάδα από τις ΕΛΜΕ Χανίων και Ηλείας*. Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arhtra/49095/syndikalistiki-kalypsi-gia-ti-thematiki-evdomada-apo-tis-elme-hanion-kai-ileias>
- ΔΙ.Δ.Ε. Περίας-Σ.Σ.Ν. (2017). *Δελτίο Τύπου: Πρόγραμμα του Σ.Σ.Ν. Περίας «Η φύση διδάσκει και θεραπεύει»*. Ανακτήθηκε από <http://www.olympiobima.gr/programma-toy-ssn-pierias-i-fysi-didaskei-kai-therapeyei>
- Διαμαντάκος, Ε. & Κλεφτάρας, Γ. (2016). Εφαρμογή Προγράμματος Δραστηριοτήτων με τη Βοήθεια Σκύλου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιδράσεις στην προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, την επίδοση, την αυτοεκτίμηση και την καταθλιπτική συμπτωματολογία των μαθητών. *6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης στη Συμβουλευτική Ψυχολογία, 4-6/11/2016, Αθήνα, Βιβλίο Περιλήψεων, 7*. Ανακτήθηκε από [http://www.counselingpsychology2016.gr/images//ABSTRACT\\_BOOK.pdf](http://www.counselingpsychology2016.gr/images//ABSTRACT_BOOK.pdf)
- Ι.Ε.Π. (2016). *Θεματική Εβδομάδα «Σώμα και Ταυτότητα»*. Ανακτήθηκε από <http://www.iep.edu.gr/el/thematiki-evdomada-category>
- Ιντζίδης, Β., Κολέζα, Ε. & Τσαφταρίδης, Ν. (2010). Πλαίσιο Αξιολόγησης Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων Σχεδίαση και Αποτίμηση μιας Εκπαιδευτικής Δραστηριότητας. Στο: *Μορφωτική*

- Πρωτοβουλία, Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας. Φάκελος εργαστηρίου (71-99). Ανακτήθηκε από <http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protovoulia-fakelos.pdf>
- Κρυσταλλίδου, Ειρ. (2016). *Αντιλήψεις για τη σχέση ανθρώπου ζώων: Μορφές ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια ζώων στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας-Παιδαγωγική Σχολή-Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα.
- Κυδά, Σ. & Παπαδοπούλου, Π. (2014). Διερεύνηση της ενσυναίσθησης και των ενσυναισθητικών αντιδράσεων για τα ζώα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, 7(52). Ανακτήθηκε από <http://www.peakpemagazine.gr>
- Λακασάς, Α. (2017). *Επίθεση ΟΛΜΕ για «έμφυλες ταυτότητες»*. Ανακτήθηκε από <http://www.kathimerini.gr/894308/article/epikairothta/ellada/epi8esh-olme-gia-emfyles-taytothtes>
- Λίγκα, Μ., Καρρά, Χ. & Βογιατζή, Ν. (2017). Ο ρόλος του αλόγου στη θεραπεία ατόμων με αυτισμό και όχι μόνο. Στο Α. Χαρίσης (επιμ.). *Επιστημονική Ημερίδα «Αυτισμός: προβληματισμοί-διέξοδοι»*. Ενημερωτικό-επιμορφωτικό υλικό (79-87). CD-ROM. Κατερίνη: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περίας-Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων. Ανακτήθηκε από <http://srv-dide.pie.sch.gr/dide/modules/news/article.php?storyid=3637>
- Λουκάκη, Αικ. Ι. (2011). *Θεραπευτική συμβολή των ζώων συντροφιάς σε φυσιολογικά παιδιά και σε παιδιά με χρόνια προβλήματα*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Επιστημών Υγείας, Τμήμα Ιατρικής, Τομέας Υγείας Μητέρας και Παιδιού, Κλινική Β' Παιδιατρική, Αθήνα.
- Μπίνιας, Ν. Γ. & Χαρίσης, Α. Ε. (2017). *Ναι στο σχολείο-Ναι στη ζωή. Βιωματικές Δράσεις στο σχολείο και στη φύση για εκπαιδευτικούς και μαθητές*. Κατερίνη: Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Κατερίνης.
- Παπαδοπούλου, Π. (2003). *Τα ζώα στο σχολικό πλαίσιο: Αντιλήψεις παιδιών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ζώα*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (2012). *Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (Σ.Σ.Ν.) καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους*. Υ.Α. 93008/Γ7/10-08-2012, ΦΕΚ 2315Β'/10-8-2012.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). *Υλοποίηση στο Γυμνάσιο Θεματικής Εβδομάδας Ενημέρωσης και Ευαισθητοποίησης σε ζητήματα Διατροφής, Εθισμού-Εξαρτήσεων και Έμφυλων Ταυτοτήτων κατά το Σχολικό Έτος 2016-2017*. Αρ. Πρωτ. Φ20.1/220482/Δ2/23-12-2016.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. -Ι.Ε.Π. (2016). *Πρόσκληση υποβολής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών υλικών Αγωγής-Προαγωγής Υγείας*. Αθήνα.
- Χαρίσης, Α. Ε. (2017α). Διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών: Σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *22ο Διεθνές Συνέδριο «Τύποι, Μορφές, Εφαρμογές και Αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης-Κοινωνική Παιδαγωγική, Διά βίου Κατάρτιση και Επιμόρφωση, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή»*, Βέροια, 21-23/10/16, (σ.σ. 566-580). Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών. Ανακτήθηκε από <http://veroia.inpatra.gr/wp-content/uploads/2017/01/praktika22o.pdf>
- Χαρίσης, Α. Ε. (2017β). Περιβαλλοντικό θέμα για ψυχοκοινωνικές ανάγκες στο σχολείο: αναστοχασμοί με αφορμή την ολοκλήρωση προγράμματος. Στο Χ. Τσιχουρίδης κ.ά. (επιμ.). *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Δ΄, Καινοτόμα Προγράμματα και Δράσεις* (σ.σ. 262-267). Λάρισα: Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Ανακτήθηκε από <https://drive.google.com/drive/folders/1Mp2F5YSGjLOe5E-Hk95PtQ2806wr2OV1>

**Ξενογλώσσες**

- AVMA (2018). Animal-Assisted Interventions: Definitions. Retrieved from <https://www.avma.org/KB/Policies/Pages/Animal-Assisted-Interventions-Definitions.aspx>
- Beck, A. M. (2000). The Use of Animals to Benefit Humans: Animal-Assisted Therapy. In A. H. Fine (ed.). *Handbook on Animal-Assisted Therapy. Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (p.p. 21-40). San Diego: Academic Press.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. & Masia, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Co.
- Charisis, A. E. (2012). *Model of teacher's in-service training in the sphere of assessment* (Doctoral Dissertation). Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Education, Sofia, Bulgaria.
- Elms, S., Stagnitti, M., Adamson, L., Stagnitti, K., & Jenkins, R. (n.d.). *Report on the Delta Classroom Canines™ Program in Schools in Geelong/Bellarine Region*, Retrieved from [https://www.deltasociety.com.au/data/Delta\\_Report.pdf](https://www.deltasociety.com.au/data/Delta_Report.pdf)
- Fisher, B., & Cozens, M. (2014). The BaRK (Building Reading Confidence for Kids) canine assisted reading program: one child's experience. *Literacy Learning: The Middle Years*, 22(1), 70. Retrieved from [https://research.avondale.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=edu\\_papers](https://research.avondale.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=edu_papers)
- Jackson, J. (2012). *Animal-assisted therapy: The human-animal bond in relation to human health and wellness*. Winona State University. Retrieved from [http://www.winona.edu/counseloreducation/images/justine\\_jackson\\_capstone.pdf](http://www.winona.edu/counseloreducation/images/justine_jackson_capstone.pdf)
- Jacobs, C. I. (2013). Animal-Assisted Therapy and the Child-Animal Bond: Children's Well-being and Behavior. Southern Illinois University, *Research Papers. Paper 427*, Retrieved from [http://opensiuc.lib.siu.edu/g\\_s\\_rp/427](http://opensiuc.lib.siu.edu/g_s_rp/427)
- Jalongo, M. R., Astorino, T., & Bomboy, N. (2004). Canine Visitors: The Influence of Therapy Dogs on Young Children's Learning and Well-Being in Classrooms and Hospitals. *Early Childhood Education Journal*, 32, 1, Retrieved from <http://patastherapeutas.org/wp-content/uploads/2015/07/visits.pdf>
- Kintz, S.A. (2013). *Animals in recovery: how to develop an animal therapy program at a residential treatment facility for people with a mental health diagnosis*. Humboldt State University. Retrieved from [http://humboldt-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/2148/1504/kintz\\_sarah\\_a-Sp2013.pdf?sequence=1](http://humboldt-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/2148/1504/kintz_sarah_a-Sp2013.pdf?sequence=1)
- Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co.
- Levinson, B. M. (1969). *Pet-oriented Child Psychotherapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Lloyd, J., & Sorin, R. (2014). I liked that you can pat the dog and interact with it and read to it" – Engaging the imagination: The effect of the Classroom Canines™ program on reading and social/emotional skills of selected primary school students. Imaginative Education Research Group (IERG), 9th International Conference on Imagination and Education-Imagination: The Great workhorse of learning, July 2-4, 2014, Vancouver, Canada. Retrieved from <http://ierg.ca/how-we-can-help/conferences/conference-proceedings/>
- Martin, F., & Farnum, J. (2002). Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 657-670.
- Nimer, Z., & Lundahl, B. (2007). Animal-Assisted Therapy: A Meta-Analysis. *Anthrozoös*, 20, 3, 225-238.
- OECD (2005<sup>3</sup>). *Oslo Manual: Guidelines for collecting and interpreting innovation data*. Retrieved from [http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual\\_9789264013100-en](http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual_9789264013100-en)
- Pet Partners (2018). *Benefits of the Human-Animal*. Retrieved from <https://petpartners.org/learn/benefits-human-animal-bond/>

- Roth, J. D. (2004). *Group psychotherapy and recovery from addiction: Carrying the message*. New York: Haworth Press.
- Solomon, O. (2010). What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction. *Ethos*, 38(1), 143-166. Retrieved from [https://www.uclahealth.org/pac/Workfiles/PAC/ChildrenW.AutismAndTherapyDogs\\_Solomon.pdf](https://www.uclahealth.org/pac/Workfiles/PAC/ChildrenW.AutismAndTherapyDogs_Solomon.pdf)
- Sorin, R. (2012). *Evaluation of The Delta Society Australia Ltd/Xstrata's Classroom Canines Program at Stuart State Primary School, Townsville, Queensland 2011-2012*. Retrieved from [https://www.deltasociety.com.au/data/Classroom\\_Canines\\_Research\\_report\\_2012.pdf](https://www.deltasociety.com.au/data/Classroom_Canines_Research_report_2012.pdf)
- Viau, R., Arsenault-Lapierre, G., Fecteau, S., Champagne, N., Walker, C.D., & Lupien, S. (2010). Effect of service dogs on salivary cortisol secretion in autistic children. *Psychoneuroendocrinology*, 35 (8), 1187-93.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.



## Παράρτημα Α: Περιεχόμενα Τόμου Β΄ και Τόμου Γ΄

### Περιεχόμενα Τόμου Β΄

Συντελεστές του τόμου .....	viii
Εισαγωγή.....	1
Απόψεις εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ Θεσσαλονίκης για τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας των σχολείων τους .....	6
<i>Παναγιώτης Αμηράς, Χαρίκλεια Παπαδοπούλου, Ιωάννης Καλπίδης</i>	
Απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποδοχή και την υποστήριξη που λαμβάνουν από τον σύλλογο διδασκόντων και τον διευθυντή στη νέα τους σχολική μονάδα .....	21
<i>Γεώργιος Αναγνωστόπουλος</i>	
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στο Γυμνάσιο, τα αίτια που τις δημιουργούν και τους τρόπους αντιμετώπισής τους.....	38
<i>Παναγιώτης Βασιλειάδης</i>	
Project based learning στην διδασκαλία ηγεσίας: Μελέτη περίπτωσης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	51
<i>Μαρία-Αμαλία Βέργουλα</i>	
Μεταβολή των πρακτικών Ελλήνων εκπαιδευτικών αξιοποιώντας την έννοια της ηγεσίας εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα international teacher leadership .....	58
<i>Ζωή Βιτσάκη, Γιώργος Μπαγάκης</i>	
Ηγεσία που υπηρετεί: Διαστάσεις και επιπτώσεις ενός εναλλακτικού τρόπου ηγεσίας στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.....	70
<i>Βασίλειος Γεωργολόπουλος, Ευαγγελία Παπαλόη</i>	
Η αντίχρευση κινήτρων των διευθυντών σχολικών μονάδων για την κάλυψη της θέσης του σχολικού ηγέτη και η συμβολή τους στην αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Μία εμπειρική έρευνα. ....	82
<i>Καλομοίρα Γιαννούλη</i>	
Ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτών σε εκπαιδευτές με επιχειρηματικό πνεύμα: Μια πρόκληση για πραγματική καθοδήγηση.....	95
<i>Στυλιανή Γκιώση, Γεώργιος Γ. Γκαμάνης</i>	
Ηγετικές πρακτικές στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης .....	105
<i>Μαρία Δάβουλου</i>	
Οργανωσιακή δέσμευση - επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	115
<i>Ευαγγελία Δεσλή</i>	
Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	129
<i>Ευαγγελία Δουγαλή</i>	
Η διατροφική αγωγή μαθητών ως καινοτομία σχολικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση ....	142
<i>Αναστασία Ιακωβίδου</i>	

Η ηγετική τέχνη και η συμβατότητά της με τη σχολική διοίκηση.....	153
<i>Γεώργιος Ιακωβίδης, Κωνσταντίνος Θεολόγος</i>	
Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη δρομολόγηση του αειφόρου σχολείου .....	164
<i>Βασιλική Ιπέκη</i>	
Προώθηση της σύγχρονης /καινοτομικής διδασκαλίας: Ένα μοντέλο μεντορικής σχέσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	175
<i>Βενετία Καπαχτή, Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου</i>	
Συνεκπαιδευόντας νήπια και γονείς στη δημιουργική γραφή: Μια εμπειρία-πρόκληση για τη σύζευξη της βασικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση ενηλίκων .....	184
<i>Ειρήνη Λαφδούτσου</i>	
Τι καθιστά ένα σχολείο οργανισμό μάθησης; Διερευνώντας την ελληνική πραγματικότητα ..	197
<i>Μαρία Διακοπούλου</i>	
Ο ρόλος του ηγέτη στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης	209
<i>Αναστασία Λιθοζοΐδου</i>	
Εφαρμογές/πρακτικές μετασχημαστικής ηγεσίας στο σχολείο.....	221
<i>Παναγιώτα Μαμάκου, Μαριάννα Αποστόλου</i>	
Διαθέτουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις ηγετικές/διοικητικές ικανότητες που καταγράφονται στη βιβλιογραφία; Μια εμπειρική μελέτη.....	233
<i>Χαρίκλεια Γ. Μαρκογιαννάκη, Θεόδωρος Α. Κουτρούκης</i>	
Σχέσεις μεταξύ αξιολογικών κρίσεων σε ζητήματα ποιότητας και προσωπικών χαρακτηριστικών στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων.....	245
<i>Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Πάυλος Ευθυμιάδης</i>	
Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων σε δημοτικά σχολεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κρήτης .....	256
<i>Ανδρέας Μητσάγας, Εσαγγελούλα Παπαδάτου, Χρίστος Σαΐτης</i>	
Η ελληνική εκδοχή του προγράμματος «international teacher leadership». Θεωρητικές, μεθοδολογικές και πρακτικές διαστάσεις.....	267
<i>Γιώργος Μπαγάκης</i>	
Το μέντορινγκ στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού.....	275
<i>Βενετία Μπαρμποπούλου, Ανδρέας Χ. Οικονόμου</i>	
Η διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των συγκρούσεων που προκαλούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές .....	284
<i>Γεωργία Μπόκολα, Γεώργιος Μπαγάκης</i>	
Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου ως επιμορφώτρια των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής.....	297
<i>Ανθούλα Νεραντζίδου</i>	
Η επίδραση των διαστάσεων του ηγετικού μοντέλου πρόκλησης στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών μέσης εκπαίδευσης μέσω των σύγχρονων πρακτικών ηγεσίας.....	307
<i>Ανδρέας Νικολάου</i>	

Ηγεσία και εκπαίδευση .....	319
<i>Ελευθερία Πάντσιου</i>	
Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης. Λόγοι, προϋποθέσεις και πρακτικές μετασχηματισμού. 333	
<i>Ασημίνα Παπάζογλου, Μανώλης Κουτούζης</i>	
Το μοντέλο της διανεμημένης ηγεσίας: Μια πρόταση για το σύγχρονο σχολείο .....	345
<i>Βασιλική Πετρά, Πρόδρομος Μπρούσας, Μαρία Μπαχτσεβάνη</i>	
Διερευνώντας τη δυνατότητα ύπαρξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	357
<i>Σωτηρία Πολίτου, Βασιλική Πολυμεροπούλου, Αγγελική Λαζαρίδου</i>	
Τα σχολεία ως μανθάνοντες οργανισμοί.....	387
<i>Σοφία Πουλημένου</i>	
Αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις πηγές και τις πρακτικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους που βιώνουν.....	397
<i>Ελένη Σαμσάρη, Πέτρος Σαμσάρης</i>	
Ο e-εκπαιδευτής ως e-καθοδηγητής.....	407
<i>Δήμητρα Σαρακατσιάνου, Στυλιανή Γκίωση</i>	
Η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη επηρεάζει την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και την εφαρμογή ενός κοινού οράματος σε έναν οργανισμό;.....	420
<i>Στέλλα Σταύρου</i>	
Η μέτρηση της ανησυχίας σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη: Η περίπτωση των διευθυντών σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κεντρική και Ανατολική Μακεδονία.....	430
<i>Ξανθούλα Τσιολπίδου, Μαρία Πλατσίδου</i>	
Τα αρνητικά συναισθήματα διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι παράγοντες που τα προκαλούν .....	443
<i>Λαμπρινή Φρόση, Δήμητρα Πάντα</i>	
Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων.....	454
<i>Πολύβιος Φώτου</i>	
Βιωματική μάθηση: Μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση.....	472
<i>Πέτρος Χρήστου</i>	
Σύστημα επιλογής διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων: Ιστορική αναδρομή.....	487
<i>Ευαγγελία Γ. Ψυχογιού</i>	
Παράρτημα Α: Περιεχόμενα Τόμου Α' και Τόμου Γ' .....	501

## Περιεχόμενα Τόμου Γ΄

Συντελεστές του τόμου .....	viii
Εισαγωγή.....	1
Υποστηρικτικές τεχνολογίες για μαθητές με προβλήματα όρασης. Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης .....	6
<i>Αντωνία Αραβαντινού-Καρλάτου, Ιωάννης Φραγκιαδοουλάκης, Στέφανος Αρμακόλας</i>	
Τεχνικές παρακίνησης εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του διευθυντή .....	15
<i>Δημήτριος Βασιλείου</i>	
Διερευνώντας τη συνεργασία των σχολικών συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τα διοικητικά στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	26
<i>Γεώργιος Ν. Βοζαΐτης, Αμαλία Α. Υφαντή,</i>	
Βιογραφίες Διευθυντών.....	39
<i>Αργυρώ Γεωργιάκη</i>	
Μείωση μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τμήμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με ανακατανομή τους εντός της καλλικρατικής κοινότητας εγγραφής τους .....	52
<i>Χαράλαμπος Γιαννακόπουλος, Χαράλαμπος Ρέτσος</i>	
Οι απόψεις των διευθυντών Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους κατά τη διάρκεια της θητείας τους στις σχολικές μονάδες.....	64
<i>Καλομοίρα Γιαννούλη</i>	
Πρόταση αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες.....	77
<i>Γεώργιος Γιωτόπουλος</i>	
Η σημασία της εκπαίδευσης των υποψηφίων στην επιτυχή αναζήτηση και εύρεση εργασίας... 88	
<i>Ανδρέας Δημόπουλος</i>	
Η σημασία των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στον εργασιακό χώρο.....	100
<i>Φώτιος Επ. Ζυγούρης, Αναστασία Κουτλουμπάση, Βασιλική Παγούνη</i>	
Η επιστήμη στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό μοντέλο για μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.....	112
<i>Μαρία Θεοδωρίδου, Γεώργιος Ιακωβίδης</i>	
Σύγχρονα εργαλεία και υπηρεσίες στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων .....	123
<i>Δημήτριος Θεοχάρης, Φώτης Λαζαρίνης, Αγγελική Κοκκινάκη, Βασίλειος Σ. Βερούκιος</i>	
Πεδία εφαρμογής της επιμόρφωσης Β επιπέδου στο Σχολείο ως οργανισμός .....	134
<i>Όλγα Κασσώτη, Πέτρος Κλιάπης</i>	
Ο σχολικός χώρος ως παράγοντας εκπαιδευτικής καινοτομίας στις εργασίες των φοιτητών του ΠΜΣ της ΑΣΠΑΙΤΕ .....	145
<i>Πέτρος Κλιάπης</i>	

Μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μεταξύ τους σχέση.....	156
<i>Ζαχάρω Κουνή, Δήμητρα Πάντα</i>	
Εκπαιδευόντας συνδικαλιστές - ηγέτες σε διεθνική κλίμακα: Το παράδειγμα των μελών των ευρωπαϊκών συμβουλίων εργασίας.....	169
<i>Θεόδωρος Κουτρούκης</i>	
Σχεδιασμός εκπαιδευτικής εφαρμογής (educational application) για την οργάνωση και διενέργεια διδακτικών επισκέψεων στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση.....	177
<i>Μάριος Κουτσούκος</i>	
Αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση: Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου.....	183
<i>Ευαγγελία Κρεβετζάκη, Ευστάθιος Στιβακτάκης</i>	
Οργάνωση και διαχείριση πληροφοριακών συστημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Προς ένα πιο αποτελεσματικό μοντέλο .....	194
<i>Φώτης Λαζαρίνης, Δημήτριος Θεοχάρης, Αγγελική Κοκκινάκη, Βασίλειος Σ. Βερούκιος</i>	
Συγκεντρωτισμός και γραφειοκρατία: Παράγοντες προώθησης ή αναστολής της εκπαιδευτικής αλλαγής και της καινοτομίας; Μια ιστορικοκοινωνική προσέγγιση.....	205
<i>Ευάγγελος Μαυρικάκης</i>	
Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Ερευνητική προσέγγιση .....	216
<i>Ξένια Μήτσιη</i>	
Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία - Ηγεσία.....	227
<i>Βασιλική Μουρατίδου, Σοφία Παπαχρήστου</i>	
Ηγεσία και αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας .....	237
<i>Βασιλική Μουρατίδου, Σοφία Παπαχρήστου</i>	
Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση της ικανότητας μάθησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης.....	246
<i>Δημήτριος Μολωνάς</i>	
Λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς .....	256
<i>Γεώργιος Νηγκυμπασάνης</i>	
Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος φιλολόγων .....	268
<i>Κερασία Ντίκογλου, Γεώργιος Ιορδανίδης</i>	
Ο σύλλογος διδασκόντων ως ομάδα και η δυναμική της.....	280
<i>Αφροδίτη Ντίνου, Φωτεινή Τσάγγα</i>	
Ανάπτυξη ανθρωπίνου δυναμικού: Η συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	291
<i>Γεώργιος Παναγιωτόπουλος, Ζωή Καρανικόλα, Ευάγγελος Ζιάκας</i>	
Η προσωπικότητα του διευθυντή και η διαχείριση των σχέσεων στο σύλλογο διδασκόντων..	301
<i>Αντώνιος Παπαδόπουλος</i>	

Ποιοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διεκδικούν διευθυντική θέση και ποιοι απέχουν: Κίνητρα, αντικίνητρα και παράγοντες που επηρεάζουν τη δόμηση των ταυτοτήτων ηγετών και ακολούθων.....	312
<i>Κωνσταντία Σπυριάδου, Μανώλης Κουτούζης</i>	
Αποτελεσματική ηγεσία: Ο διευθυντής σχολικής μονάδας και ο ρόλος του ως ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης.....	325
<i>Ευστάθιος Σπβακτάκης, Ευαγγελία Κρεβετζάκη, Ιωσήφ Φραγκούλης</i>	
Αντιλήψεις σχολικών διευθυντών για την επαγγελματική ανάπτυξη και τον ηγετικό τους ρόλο.....	335
<i>Μαρία Τσαρούχα, Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου</i>	
Συμπεριφορικά οικονομικά και εκπαίδευση: Από τη σκοπιά ενός μαθητή.....	345
<i>Μάριος-Παντελής Σαπουντζάκης, Κωνσταντίνος Σαπουντζάκης</i>	
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στα δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης.....	358
<i>Κωνσταντίνος Ζ. Σβώλης</i>	
Διερεύνηση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο σύγχρονο σχολείο.....	370
<i>Ιωσήφ Φραγκούλης, Στέφανος Αρμακόλας, Ειρήνη Χαλέλλη</i>	
Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών επαγγελματικών λυκείων σε σχέση με τη συμβολή της μαθητείας στην ένταξη των αποφοίτων ΕΠΑΛ στην αγορά εργασίας.....	383
<i>Ιωσήφ Φραγκούλης, Μάριος Κουτσούκος</i>	
Στάσεις και αντιλήψεις αποφοίτων περιφερειακού διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης για τον θεσμό της μετεκπαίδευσης δασκάλων: Το παράδειγμα του διδασκαλείου «Αλέξανδρος Δελμούζος» της Ρόδου.....	394
<i>Γεώργιος Φούζας, Αλιβίζος Σοφός</i>	
Τα ψηφιακά κόμικς στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Παραδείγματα και παιδαγωγικά οφέλη.....	405
<i>Μενέλαος Τζιφόπουλος</i>	
Επαγγελματική ικανοποίηση διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης.....	418
<i>Μαγδαληνή Τσιόνκη</i>	
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των αξιολογητών.....	432
<i>Ευγενία Τσιουπλή</i>	
Η αυτοπειθαρχία του μαθητή στη σχολική τάξη του δημοτικού σχολείου ως παιδαγωγική λογική και εκπαιδευτική πρακτική.....	443
<i>Αλέξανδρος Φωτεινής</i>	
Ο προγραμματισμός του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης.....	452
<i>Ευαγγελία Γ. Ψυχογιού</i>	
Παράρτημα Α: Περιεχόμενα Τόμου Α΄ και Τόμου Β΄.....	463

## Παράρτημα Β: Πρόγραμμα συνεδρίου

### Παρασκευή 24 Νοεμβρίου 2017

Ώρες Λειτουργίας της Γραμματείας του Συνεδρίου: 8:00 - 20:00

8:00 - 9.00 Προσέλευση – Εγγραφή Συνέδρων

9:00 - 10:00 **Έναρξη Συνεδρίου // Αμφιθέατρο Τελετών**

9.00 - 9.30 **A. Χαιρετισμός – Ομιλία: Περιεκτική Ηγεσία (All-Embracing Leadership)**

Βασιλική Καραβάκου, Πρόεδρος του Συνεδρίου

9.30 - 10.00 **B. Μουσικό προλούδιο με μαθητές του Μουσικού Σχολείου Θεσσαλονίκης**

1. *Handel sonata in a minor (τον 4), για φλάουτο και συνοδεία τσέλου*

Παίζουν: Ελευθέριος Στεφανίδης, Λυδία Τσάμη

Διδασκαλία: Νίκος Καρασαββίδης

2. *Gavotte-Gossec, ντουέτο για κλαρινέτο*

Παίζουν: Άγγελος Φέτσης, Χρυσόστομος Γρηγοριάδης

Διδασκαλία: Δημήτρης Καραπινίδης

3. *Τζιβαέρι, παραδοσιακό τραγούδι για Σόλο φλάουτο*

Παίζει: Νίκος Καρασαββίδης

### Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 1 // Ηθική, αξιολογία και εκπαίδευση

10:00 - 11:30

Αμφιθέατρο Τελετών

Προεδρείο: Κατερίνα Κεδράκα, Αθανάσιος Λαΐνας

10:00 - 10:15

1. *Η Διδασκαλία Θεμάτων Ηθικής και Αξιών σε Προγράμματα Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης*

Αθανάσιος Λαΐνας

10:15 - 10:30

2. *Εκπαίδευση και ηθική ανάπτυξη: παρουσίαση, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας ολιστικής πρότασης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

Θεοδόσιος Συκάς

10:30 - 10:45

3. *Ηγεσία που υπηρετεί: διαστάσεις και επιπτώσεις ενός εναλλακτικού τρόπου ηγεσίας στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων*

Βασίλειος Γεωργολόπουλος, Ευαγγελία Παπαλόη

10:45 - 11:00

4. *Ο ηγετικός και παρωθητικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην σχολική τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Αλέξανδρος Φωτεινής

- 11:00 - 11:15 5. Διδασκαλία αξιών και ηθικών ζητημάτων στις βιοεπιστήμες  
Κατερίνα Κεδράκα
- 11:15 - 11:30 Συζήτηση

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 2 // Διδασκαλία, mentoring και coaching**

- 10:00 - 11:30 Αίθουσα Τηλεκπαίδευσης  
Προεδρείο: Ανδρέας Οικονόμου, Εύη Χαραλάμπους
- 10:00 - 10:15 1. *To mentoring στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού*  
Βενετία Μπαρμποπούλου, Ανδρέας Οικονόμου
- 10:15 - 10:30 2. *η συμβουλευτική σταδιοδρομίας φοιτητών και αποφοίτων με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*  
Ελισάβετ Παυλίδου, Σοφία Παναγιωτίδου
- 10:30 - 10:45 3. *To mentoring στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*  
Τιμολέων Θεοφανέλλης, Σουλτάνα Παπαδημητρίου
- 10:45 - 11:00 4. *Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου αναφορικά με τις δραστηριότητες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης από τους επιθεωρητές*  
Αντρη Χαραλάμπους
- 11:00 - 11:15 5. *Βιοματική μάθηση - μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση*  
Πέτρος Χρήστου
- 11:15 - 11:30 Συζήτηση

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 3 // Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη**

- 10:00 - 11:30 Αίθουσα Συνεδρίων  
Προεδρείο: Δήμητρα Πάντα, Γεώργιος Μενεξές
- 10:00 - 10:15 1. *Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2010 – 2016*  
Ευφροσύνη Παταπάτη, Δήμητρα Πάντα
- 10:15 - 10:30 2. *Μεταγραφειοκρατική ηγεσία, απορρύθμιση και νέα εργασιακά περιβάλλοντα*  
Μιχάλης Αγραφιώτης
- 10:30 - 10:45 3. *Λειτουργική και πολιτική διάσταση του θεσμού του διευθυντή εκπαίδευσης*  
Αριστείδης Παπαδόπουλος



10:45 - 11:00	4. <i>Θετικές διαστάσεις και κριτικές στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γ. Αρσένη</i> Αθανασία Πολυζοπούλου
11:00 - 11:15	5. <i>Η σημασία της εκπαίδευσης των υποψηφίων στην επιτυχή αναζήτηση και εύρεση εργασίας</i> Ανδρέας Δημόπουλος
11:15 - 11:30	Συζήτηση
10:00 - 11:30	<b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 4 // Οργάνωση και καινοτομία στην εκπαίδευση</b> Αίθουσα 16 Προεδρείο: Γεώργιος Ιακωβίδης, Πέτρος Κλιάπης
10:00 - 10:15	1. <i>Η επιστήμη στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: εκπαιδευτικό μοντέλο για μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης</i> Μαρία Θεοδωρίδου, Γεώργιος Ιακωβίδης
10:15 - 10:30	2. <i>Οργάνωση και διαχείριση πληροφοριακών συστημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προς ένα πιο αποτελεσματικό μοντέλο</i> Φώτης Λαζαρίνης, Δημήτριος Θεοχάρης, Αγγελική Κοκκινάκη, Βασίλειος Βερύκιος
10:30 - 10:45	3. <i>Ο ρόλος των εσωτερικών εκπαιδευτών στους οργανισμούς μάθησης</i> Μάνος Παυλάκης
10:45 - 11:00	4. <i>Συγκεντρωτισμός και γραφειοκρατία: παράγοντες προώθησης ή αναστολής της εκπαιδευτικής αλλαγής και της καινοτομίας; Μια ιστορικοκοινωνική προσέγγιση</i> Ευάγγελος Μαυρικάκης
11:00 - 11:15	5. <i>Ο σχολικός χώρος ως παράγοντας εκπαιδευτικής καινοτομίας στις εργασίες των φοιτητών του ΠΜΣ της ΑΣΠΑΙΤΕ</i> Πέτρος Κλιάπης
11:15 - 11:30	6. <i>Διερευνώντας τη συνεργασία των σχολικών συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τα διοικητικά στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα</i> Γεώργιος Βοζαίτης, Αμαλία Υφαντή Συζήτηση
11:30 - 12:00	Διάλειμμα

12:00 - 14:00	<p><b>Βιοματικό Εργαστήριο 1 // ΚΥΔ – LAB 2, Πύργος ΓΔ, 1ος όροφος</b></p> <p><i>Αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων/εφαρμογών για μια καλύτερη εκπαιδευτική ηγεσία</i></p> <p>Υπεύθυνες: Στυλιανή Γκιώση, Δήμητρα Σαρακατσιάνου</p>
12:00 - 14:00	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 5 // Ηθική, αξιολογία και εκπαίδευση</b></p> <p>Αμφιθέατρο Τελετών</p> <p>Προεδρείο: Ελευθερία Αργυροπούλου, Βασιλική Καραβάκου</p>
12:00 - 12:15	<p>1. <i>Πλαίσια ανάπτυξης της ηθικής ηγεσίας στην εκπαίδευση</i></p> <p>Ελευθερία Αργυροπούλου</p>
12:15 - 12:30	<p>2. <i>Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ηθική εκπαίδευση</i></p> <p>Ελένη Μαυρίδου, Βασιλική Καραβάκου</p>
12:30 - 12:45	<p>3. <i>Ποιότητα, εκπαιδευτική ηγεσία και ηθική: Αναγκαίο πλαίσιο για επιτυχημένες σπουδές στα Ελληνικά ΑΕΙ σε περίοδο οικονομικής κρίσης</i></p> <p>Ιωάννης Φίλος, Βαρβάρα Βελή</p>
12:45 - 13:00	<p>4. <i>Moral presuppositions of Lifelong Learning</i></p> <p>Αναστασία-Σοφία Αλεξιάδου</p>
13:00 - 13:15	<p>5. <i>Σχέσεις μεταξύ αξιολογικών κρίσεων σε ζητήματα ποιότητας και ατομικών στις διαδικασίες επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων</i></p> <p>Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Πάυλος Ευθυμιάδης</p>
13:15 - 13:30	<p>6. <i>Ηθική Εκπαίδευση ή η Ηθική στην Εκπαίδευση;</i></p> <p>Κωνσταντινιά Δόλγυρα</p>
13:30 - 13:45	<p>7. <i>Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά – ο ρόλος των κοινοτήτων και της εκπαίδευσης</i></p> <p>Γεωργία Ζαχαροπούλου</p>
13:45 - 14:00	<p>Συζήτηση</p>
12:00 - 14:00	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 6 // Στρατηγικός σχεδιασμός, λήψη αποφάσεων και διοίκηση</b></p> <p>Αίθουσα Τηλεκπαίδευσης</p> <p>Προεδρείο: Ευαγγελία Ψυχογιού, Γεώργιος Ντιγκμπασάνης</p>
12:00 - 12:15	<p>1. <i>Ο προγραμματισμός του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης</i></p> <p>Ευαγγελία Ψυχογιού</p>

12:15 - 12:30	2. Η κριτική σκέψη ως προϋπόθεση στη διαμόρφωση αξιών και τη λήψη αποφάσεων Παρασκευή Τσιτώνα
12:30 - 12:45	3. Λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς Γεώργιος Ντιγκμπασάνης
12:45 - 13:00	4. Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη στην Ιατρική: Οδηγίες Αναφοράς και Διαχείριση Αλλαγών Ελένη Πολίτη
13:00 - 13:15	5. Μείωση μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τμήμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με ανακατανομή τους εντός της Καλλικρατικής Κοινότητας εγγραφής τους Χαράλαμπος Γιαννακόπουλος, Χάρης Ρέτσος
13:15 - 13:30	6. Αναγωγή της πραγματείας της τέχνης του πολέμου του Σουν Τσου στην εφαρμογή του μοντέλου αριστείας EFQM στην εκπαίδευση: το παράδειγμα επιμορφούμενων εργαζομένων σε εταιρεία LOGISTICS Κωνσταντίνος Σαπουντζάκης
13:30 - 13:45	7. Ο σύλλογος διδασκόντων ως ομάδα και η δυναμική της Αφροδίτη Ντίνου, Φωτεινή Τσάγγα
13:45 - 14:00	Συζήτηση

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 7 // Το σχολείο ως οργανισμός**

12:00 - 14:00	Αίθουσα Συνεδρίων Προεδρείο: Δέσποινα Ανδρούτσου, Ευαγγελία Μπούτσκου
12:00 - 12:15	1. Διαδικασίες διοίκησης σχολείου: η φωνή των εκπαιδευτικών Ευαγγελία Μπούτσκου, Αδαμάντιος Παπασταμάτης, Ευθύμιος Βαλκάνος
12:15 - 12:30	2. Η διαμόρφωση θετικού εκπαιδευτικού κλίματος ως βασικό χαρακτηριστικό ενός ηγετικού στελέχους εκπαιδευτικού οργανισμού Γεώργιος Παπαδόπουλος, Ιωάννης Κωνσταντινίδης, Χαράλαμπος Κουτής, Βασίλειος Στεφανίδης, Βασιλική Καραβάκου
12:30 - 12:45	3. Εφαρμογές / πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο Παναγιώτα Μαμάκου, Μαριάννα Αποστόλου
12:45 - 13:00	4. Ο ρόλος του ηγέτη στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης Αναστασία Λιθοξοΐδου
13:00 - 13:15	5. Οργανωσιακή δέσμευση, επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ευαγγελία Δεσλή

13:15 - 13:30	<p>6. Η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη επηρεάζει την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και την εφαρμογή ενός κοινού οράματος σε ένα οργανισμό; Οι πεποιθήσεις τριών Κύπριων διευθυντών Δημοτικών σχολείων και των συναδέλφων τους</p> <p>Στέλλα Σταύρου</p>
13:30 - 13:45	<p>7. Τα αρνητικά συναισθήματα διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι παράγοντες που τα προκαλούν</p> <p>Λαμπρινή Φρόση, Δήμητρα Πάντα</p>
13:45 - 14:00	<p>8. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στο σχολείο: τα αίτια που τις δημιουργούν και οι τρόποι αντιμετώπισής τους</p> <p>Παναγιώτης Βασιλειάδης</p> <p>Συζήτηση</p>
12:00 - 14:00	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 8 // Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση</b></p> <p>Αμφιθέατρο 14</p> <p>Προεδρείο: Δήμητρα Πάντα, Γεώργιος Μενεξές</p>
12:00 - 12:15	<p>1. Μετασχηματιστική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση: διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μεταξύ τους σχέση</p> <p>Ζαχάρω Κουνή, Δήμητρα Πάντα</p>
12:15 - 12:30	<p>2. Ο έλεγχος της θεωρίας ιεράρχησης αναγκών του Maslow και της Θεωρίας χ και ψ του McGregor στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου</p> <p>Γεώργιος Παπαδόπουλος, Ιωάννης Κωνσταντινίδης, Χαράλαμπος Κουτής, Βασίλειος Στεφανίδης, Μαρία Πλατσίδου</p>
12:30 - 12:45	<p>3. Επαγγελματική ικανοποίηση διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης</p> <p>Μαγδαληνή Τσιόνκη</p>
12:45 - 13:00	<p>4. Η επικοινωνία οικογένειας - σχολείου και η γονεϊκή εμπλοκή</p> <p>Ευσταθία Τσιτούρα</p>
13:00 - 13:15	<p>5. Συμπεριφορικά οικονομικά και εκπαίδευση: από την πλευρά ενός μαθητή</p> <p>Κωνσταντίνος Σαπουντζάκης, Μάριος - Παντελής Σαπουντζάκης</p>
13:15 - 13:30	<p>6. Ο θεσμός της επιθεώρησης στη σχολική βελτίωση: μια επισκόπηση στις εμπειρικές έρευνες</p> <p>Άντρη Χαραλάμπους</p>

- 13:30 - 13:45 7. Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας  
Κυριακή Μαμάκου
- 13:45 - 14:00 Συζήτηση
- 14:00 - 15:30 Διάλειμμα

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 9 // Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη**

- 15:30 - 17:00 Αμφιθέατρο Τελετών  
Προεδρείο: Κωνσταντίνος Τσιούμης, Μάριος Κουτσούκος
- 15:30 - 15:45 1. Ο έμφυλος καταμερισμός στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση  
Μαρία Κάλφα
- 15:45 - 16:00 2. Διερεύνηση του κοινωνικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον  
Παναγιώτης Γιαβρίμης, Σουζάννα-Μαρία Νικολάου
- 16:00 - 16:15 3. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην υπηρεσία του «εθνικού συμφέροντος»: διευθύνοντες υποδιευθυντές στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης  
Γιώργος Μαυρομμάτης, Παναγιώτα Καλαφάτη
- 16:15 - 16:30 4. Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες: ο ρόλος της ηγεσίας  
Δέσποινα Ουζούνη
- 16:30 - 16:45 5. Η ανάγκη ύπαρξης διαμεσολαβητή στην εκπαίδευση και ο ρόλος του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης  
Αντώνιος Πλαγεράς
- 16: 45 - 17:00 Συζήτηση

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 10 // Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση**

- 15:30 - 17:00 Αίθουσα Τηλεκπαίδευσης  
Προεδρείο: Λεωνίδα Κυριακίδης, Γεώργιος Ιορδανίδης
- 15:30 - 15:45 1. Η χρήση της δυναμικής προσέγγισης στην προώθηση της ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση: Η επίδραση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος σχολικής βελτίωσης  
Λεωνίδα Κυριακίδης, Εύη Χαραλάμπους
- 15:45 - 16:00 2. Προγράμματα σχολικής βελτίωσης ως πολιτικής στρατηγικού προγραμματισμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας  
Μαρία Παπαϊωάννου, Παναγιώτα Τσίρμπα

- 16:00 - 16:15 3. *Τεχνικές Παρακίνησης Εκπαιδευτικών – Ο ρόλος του διευθυντή*  
Δημήτριος Βασιλείου
- 16:15 - 16:30 4. *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων των αξιολογητών*  
Ευγενία Τσιουπλή
- 16:30 - 16:45 5. *Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος φιλολόγων*  
Κερασία Ντίκογλου, Γεώργιος Ιορδανίδης
- 16: 45 - 17:00 6. *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στα δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης*  
Σβώλης Κωνσταντίνος  
Συζήτηση

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 11// Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση**

- 15:30 - 17:00 Αίθουσα Συνεδρίων  
Προεδρείο: Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Χριστίνα Ζουρνά
- 15:30 - 15:45 1. *Ηγεσία και η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*  
Βασιλική Μουρατίδου, Σοφία Παπαχρήστου
- 15:45 - 16:00 2. *Αποτελεσματική διοίκηση και αποτελεσματικό σχολείο*  
Αννούλα Κακαλέ
- 16:00 - 16:15 3. *Τα κίνητρα εργασίας στις εκπαιδευτικές μονάδες*  
Ουρανία Γιώτη
- 16:15 - 16:30 4. *Η επίδραση των διαστάσεων του ηγετικού μοντέλου πρόσκλησης στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών μέσης εκπαίδευσης μέσω των σύγχρονων πρακτικών ηγεσίας*  
Ανδρέας Νικολάου
- 16:30 - 16:45 5. *Η παιδαγωγική / διδακτική μέθοδος του εκπαιδευτικού δράματος: χαρακτηριστικά και εφαρμογές*  
Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Χριστίνα Ζουρνά
- 16:45 - 17:00 Συζήτηση

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 12 // Οικονομία, εκπαίδευση και ανθρώπινο δυναμικό**

- 15:30 - 17:00 Αμφιθέατρο 14  
Προεδρείο: Μιλτιάδης Σταμπουλής, Ιωάννης Φίλος

- 15:30 - 15:45 1. *Ελληνικά ΑΕΙ, 2017: Εκπαιδευτική ηγεσία, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και διαχείριση οικονομικών πόρων*  
Ιωάννης Φίλος
- 15:45 - 16:00 2. *Γεφυρώνοντας το «κενό» μεταξύ Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας*  
Σοφία Παναγιωτίδου, Σουλτάνα-Μαρία Τσάγκα, Βενετία Μπαρμποπούλου, Ελισάβετ Παυλίδου
- 16:00 - 16:15 3. *Οικονομική απεικόνιση μοντέλου ποιότητας EFQM και προσαρμογή χρηματοοικονομικών δεικτών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς*  
Παναγιώτα Ζαχαράτου, Παύλος Πετσάβας
- 16:15 - 16:30 4. *Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού: η συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών*  
Γεώργιος Παναγιωτόπουλος Ζωή Καρανικόλα, Ευάγγελος Ζιάκας
- 16:30 - 16:45 5. *Ποιοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διεκδικούν διευθυντική θέση και ποιοι απέχουν: κίνητρα, αντικίνητρα και παράγοντες που επηρεάζουν τη δόμηση των ταυτοτήτων ηγετών και ακολούθων*  
Κωνσταντία Σπυριάδου, Μανώλης Κουτούζης
- 16: 45 - 17:00 Συζήτηση

17:00 - 18:00 **Τελετή έναρξης του Συνεδρίου // Αμφιθέατρο Τελετών**  
Χαιρετισμοί Επισήμων

- 18:00 - 19:00 **Κεντρική Ομιλία 1**  
*Edupreneurship: the new reality-myth of school leadership?*  
Petros Pashiardis, Stefan Brauckmann  
Προεδρείο: Βασιλική Καραβάκου, Λεωνίδα Κυριακίδη
- 19:00 - 20:00 **Κεντρική Ομιλία 2**  
*Leadership and the quest for (economic) performance in education*  
Niclas Rönström  
Προεδρείο: Βασιλική Καραβάκου, Λεωνίδα Κυριακίδη
- 20:00 - 20:30 Συζήτηση

**Σάββατο 25 Νοεμβρίου 2017**

Ωρες Λειτουργίας της Γραμματείας του Συνεδρίου: 9:00 – 20:00

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 13 // Ηθική, αξιολογία και εκπαίδευση**

9:00 - 11:00	<p>Αμφιθέατρο Τελετών</p> <p>Προεδρείο: Γεώργιος Ασπρίδης, Μιλτιάδης Σταμπουλής</p>
9:00 - 9:15	<p>1. Η ηθική διάσταση της διαχείρισης προσωπικών δεδομένων από τα σύγχρονα συστήματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού: Μια προτυποποιημένη πρακτική</p> <p>Μιλτιάδης Σταμπουλής, Αθανάσιος Τσιρίκας</p>
9:15 - 9:30	<p>2. Η δημοκρατική εκπαιδευτική ηγεσία ως υπόσχεση για αντίσταση και αμφισβήτηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής</p> <p>Αλέξιος Πέτρου</p>
9:30 - 9:45	<p>3. Η στρατηγική των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού</p> <p>Αδάμος Αναστασίου, Γεώργιος Παυλίδης, Ευθύμιος Βαλκάνος, Δέσποινα Ανδρούτσου</p>
9:45 - 10:00	<p>4. Διακειμενικότητα και θεωρίες ηθικής ηγεσίας. Η περίπτωση του Μπαράκ Ομπάμα</p> <p>Θεοδώρα Παπαδοπούλου</p>
10:00 - 10:15	<p>5. Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας ως παράγοντας προώθησης των δημοκρατικών αξιών στο ελληνικό σχολείο: μια έρευνα σε διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αιτωλοακαρνανίας</p> <p>Γεώργιος Μπέστιας, Ευστάθιος Μπάλιας</p>
10:15 - 10:30	<p>6. Ηθική και αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία: χαρακτηριστικά ασύμβατα ή αλληλοεξαρτώμενα;</p> <p>Γεώργιος Ασπρίδης, Αθανάσιος Μαλέτσκος</p>
10:30 - 10:45	<p>7. Η αυθεντικότητα του διευθυντή και η σημασία της σε σχολικό πλαίσιο</p> <p>Χριστίνα Τσιαφίλλη, Ευαγγελία Παπαλόη, Γεώργιος Ιορδανίδης</p>
10:45 - 11:00	<p>Συζήτηση</p>

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 14 // Το σχολείο ως οργανισμός**

9:00 - 11:00	<p>Αίθουσα Τηλεκπαίδευσης</p> <p>Προεδρείο: Γεώργιος Μπαγάκης, Δέσποινα Ανδρούτσου</p>
9:00 - 9:15	<p>1. Ο ρόλος της προϊσταμένης νηπιαγωγείου ως επιμορφώτριας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής</p> <p>Ανθούλα Νεραντζίδου</p>



9:15 - 9:30	2. Ηγετική συμπεριφορά διευθυντών σχολικών μονάδων: επίδραση στη σχέση των ατομικών στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με την αναζήτηση βοήθειας και την αυτο-ρύθμιση της μάθησης Αικατερίνη Βάσιου, Βασίλειος Σταυρόπουλος
9:30 - 9:45	3. Η διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των συγκρούσεων που προκαλούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές Γεωργία Μπόκολα, Γεώργιος Μπαγάκης
9:45 - 10:00	4. Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση ή η εκπαίδευση του επιχειρείν Ελπινίκη Κονταξή
10:00 - 10:15	5. Το μοντέλο της διανεμημένης ηγεσίας: μια πρόταση για το σύγχρονο σχολείο Πρόδρομος Μπρούσας, Βασιλική Πετρά, Μαρία Μπαχτσεβάνη
10:15 - 10:30	6. Το σχολείο: ένας οργανισμός που μαθαίνει; Ελένη Παπαδογιαννάκη
10:30 - 10:45	7. Η συμβολή του ηγέτη ως υπηρέτη στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος Ελευθερία Πάντσιου
10:45 - 11:00	Συζήτηση

9:00 - 11:00	<b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 15 // Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη</b> Αίθουσα Συνεδρίων Προεδρείο: Μανώλης Κουτούζης, Σοφία Μπουτσιούκη
9:00 - 9:15	1. Ηγεσία, πολιτεότητα, κοινωνική δικαιοσύνη: προκλήσεις για το σχολείο της κρίσης Μανώλης Κουτούζης
9:15 - 9:30	2. Εκπαιδύοντες συνδικαλιστές - ηγέτες σε διεθνή κλίμακα: το παράδειγμα των μελών των ευρωπαϊκών συμβουλίων εργασίας Θεόδωρος Κουτρούκης
9:30 - 9:45	3. Ευρωπαϊκή πολιτική και εκπαιδευτική ηγεσία: Από το όραμα στην αποστολή Σοφία Μπουτσιούκη
9:45 - 10:00	4. Η ηγεσία στις ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες: ιδιαιτερότητες ή ανισότητες; Παρασκευή Δεληκάρη, Ιωάννης Χανιωτάκης
10:00 - 10:15	5. Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Γιατί; Πολυξένη Καϊμάρα, Ανδρέας Οικονόμου

10:15 - 10:30	<p>6. Το φαινόμενο της υπο-αντιπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης: η σύγκρουση επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων ως ανασταλτικός παράγοντας ανάληψης διευθυντικού ρόλου</p> <p>Μαρίνα Νιώτα</p>
10:30 - 10:45	<p>7. Η μέτρηση της ανησυχίας σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη: η περίπτωση των διευθυντών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κεντρική και Ανατολική Μακεδονία</p> <p>Ξανθούλα Τσιολπίδου, Μαρία Πλατσίδου</p>
10:45 - 11:00	Συζήτηση
9:00 - 11:00	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 16 // Το σχολείο ως οργανισμός</b></p> <p>Αμφιθέατρο 14</p> <p>Προεδρείο: Γεώργιος Ιακωβίδης, Γεώργιος Μπαγάκης</p>
9:00 - 9:15	<p>1. Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης: λόγοι, προϋποθέσεις και πρακτικές μετασχηματισμού</p> <p>Ασημίνα Παπάζογλου, Εμμανουήλ Κουτούζης</p>
9:15 - 9:30	<p>2. Η ελληνική εκδοχή του προγράμματος «INTERNATIONAL TEACHER LEADERSHIP». Θεωρητικές, μεθοδολογικές και πρακτικές διαστάσεις</p> <p>Γεώργιος Μπαγάκης</p>
9:30 - 9:45	<p>3. Η ηγετική τέχνη και η συμβατότητά της με τη σχολική διοίκηση</p> <p>Γεώργιος Ιακωβίδης, Κωνσταντίνος Θεολόγου</p>
9:45 - 10:00	<p>4. Διαχείριση καινοτομίας και ηγεσία στην εκπαίδευση. Η περίπτωση εισαγωγής της φιλαναγνωσίας στην Α/θμια εκπαίδευση</p> <p>Χαράλαμπος Ψαράς, Ειρήνη Ψαρά</p>
10:00 - 10:15	<p>5. Τα σχολεία ως μανθάνοντες οργανισμοί</p> <p>Σοφία Πουλημένου</p>
10:15 - 10:30	<p>6. Η διατροφική αγωγή των μαθητών ως καινοτομία των σχολικών μονάδων στην εκπαίδευση</p> <p>Αναστασία Ιακωβίδου</p>
10:30 - 10:45	<p>7. Διερευνώντας τη δυνατότητα ύπαρξης επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</p> <p>Σωτηρία Πολίτου</p>
10:45 - 11:00	Συζήτηση

9:00 - 11:00	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 17 // Ετερότητα και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες: προκλήσεις για τη διοίκηση και την ηγεσία</b></p> <p>Αμφιθέατρο 2</p> <p>Προεδρείο: Ντίνα Αντωνίου, Αναστασία Κεφαλά</p>
9:00 - 9:15	<p>1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αξιολόγηση της απόδοσης των μεταναστών μαθητών</p> <p>Παναγιώτα Τσαχαλίδου</p>
9:15 - 9:30	<p>2. Απόψεις εκπαιδευτικών για ζητήματα ξενοφοβίας και σχολικού εκφοβισμού</p> <p>Νεζάμ Τζαμπερής, Σοφία Γάτου</p>
9:30 - 9:45	<p>3. Οι παιδαγωγοί ως φορείς δημοκρατικής αλλαγής</p> <p>Ευάγγελος Βλάχος</p>
9:45 - 10:00	<p>4. Η αξία της εμπιστοσύνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ηγεσία</p> <p>Αναστασία Κεφαλά</p>
10:00 - 10:15	<p>5. Στρατηγικός σχεδιασμός για την ανάπτυξη και βελτίωση της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας σε αστική περιοχή με χαμηλό βιοτικό επίπεδο</p> <p>Γεώργιος Παυλίδης</p>
10:15 - 10:30	<p>6. ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της οικουμενικότητας</p> <p>Γεράσιμος Ρεντίφης</p>
10:30 - 10:45	<p>7. η αξία της διαπολιτισμικής συνείδησης για τον εκπαιδευτή ενηλίκων μεταναστών</p> <p>Θωμάϊτσα Θεοδωρακοπούλου</p>
10:45 - 11:00	<p>Συζήτηση</p>
11:00 - 11:30	<p>Διάλειμμα</p>
11:30 - 12:30	<p><b>Κεντρική Ομιλία 3 // Αμφιθέατρο Τελετών</b></p> <p><i>Bringing mentoring ONSIDE: enhancing early career professionals' learning, development and well-being</i></p> <p>Andrew Hobson</p> <p>Προεδρείο: Γεώργιος Ιακωβίδης, Κωνσταντίνος Τσιούμης</p>
12:30 - 13:30	<p><b>Κεντρική Ομιλία 4 // Αμφιθέατρο Τελετών</b></p> <p><i>To Coaching ως παγκόσμια γλώσσα της μάθησης και της αλλαγής</i></p> <p>Ειρήνη Νικολαΐδου</p> <p>Προεδρείο: Γεώργιος Ιακωβίδης, Κωνσταντίνος Τσιούμης</p>
13:30 - 14:00	<p>Συζήτηση</p>

14:00 - 15:00 Διάλειμμα

**Βιωματικό Εργαστήριο 2 // Αίθουσα Τηλεκπαίδευσης**

15:00 - 17:00 *Βιωματικό Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος: Ηγεσία στην Εκπαίδευση: αυθεντία ή αυθεντικότητα;*

Υπεύθυνες / Εμφυχώτριες: Ιωάννα Παπαβασιλείου - Αλεξίου και Χριστίνα Ζουρνά

**Στρογγυλό Τραπέζι 1 // Αμφιθέατρο 14**

15:00 - 17:00 *Ο ρόλος των ΤΠΕ στη διοίκηση των σχολικών μονάδων*

Συντονιστής: Βασίλειος Νεοφώτιστος

Συμμετέχοντες: Βασίλειος Νεοφώτιστος, Ζαχαρίας Μανουσαρίδης, Σοφία Τζελέπη, Νικόλαος Φαχαντίδης

**Στρογγυλό Τραπέζι 2 // Αμφιθέατρο Τελετών**

15:00 - 17:00 *Ο ρόλος της συνείδησης του ηγέτη ως ποιοτικό χαρακτηριστικό στην εκπαιδευτική διαδικασία*

Συντονιστής: Παναγιώτης Ηλιόπουλος

Συμμετέχοντες: Παναγιώτης Ηλιόπουλος, Αθηνά Σαλάππα, Παναγιώτα Μπουμπούλη, Μαρίνα Σταματοπούλου

**Στρογγυλό Τραπέζι 3 // Αίθουσα Συνεδρίων**

15:00 - 17:00 *Η αξιοποίηση του mentoring στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση*

Συντονιστές: Ιωσήφ Φραγκούλης και Ευθύμιος Βαλκάνος

Συμμετέχοντες: Ιωσήφ Φραγκούλης, Ευθύμιος Βαλκάνος, Νικόλαος Δουκάκης, Ελισάβετ Καμίτση, Χρήστος Κωνσταντόπουλος

17:00 - 17:15 Συζήτηση

17:15 - 17:45 Διάλειμμα

**Κεντρική Ομιλία 5 // Αμφιθέατρο Τελετών**

17:45 - 18:30 *Successful school leadership – a complex matter*

Pia Skott

Προεδρείο: Βασιλική Καραβάκου, Ευθύμιος Βαλκάνος

**Κεντρική Ομιλία 6 // Αμφιθέατρο Τελετών**

18:30 - 19:15 *The social dimension of school leadership at times of economic and social crisis: investing on social capital*

Marios Vryonides

Προεδρείο: Βασιλική Καραβάκου, Σωκράτης Δεληβογιατζής

**Κεντρική Ομιλία 7 // Αμφιθέατρο Τελετών**

19:15 - 20:00 *Ακαδημαϊκή Ηγεσία: Η τέχνη του ηγείσθαι πειθαρχημένους ά-ναρχους!*

Petros Gougoulakis

Προεδρείο: Βασιλική Καραβάκου, Σωκράτης Δεληβογιατζής

20:00 - 20:30 Συζήτηση

**Κυριακή 26 Νοεμβρίου 2017**

Ωρες Λειτουργίας της Γραμματείας του Συνεδρίου: 9:00 - 20:00

**Κεντρική Ομιλία 8 // Αμφιθέατρο Τελετών**

9:00 - 9:45 *Giving up and getting lost in practice: stories of being and becoming from an accidental leader*

Alexandra Kendall

Προεδρείο: Βασιλική Καραβάκου, Στυλιανή Γκιώση

**Κεντρική Ομιλία 9 // Αμφιθέατρο Τελετών**

9:45 - 10:30 *Is education an answer to prevalent social inference strategies?*

Andrés Davila

Προεδρείο: Στυλιανός Ορφανός, Αθανάσιος Τσιρίκας

**Κεντρική Ομιλία 10 // Αμφιθέατρο Τελετών**

10:30 - 11:00 *Ηθική διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: τα πώς και τα γιατί*

Γεράσιμος Χατζηδαμιανός

Προεδρείο: Γεώργιος Ιακωβίδης, Στυλιανός Ορφανός

11:00 - 11:30 Συζήτηση

11:30 - 12:00 Διάλειμμα

	<b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 18 // Το σχολείο ως οργανισμός</b>
12:00 - 14:00	Αμφιθέατρο Τελετών Προεδρείο: Χρίστος Σαΐτης, Θάνος Τσιρίκας
12:00 - 12:15	1. <i>Θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ο ρόλος τους στην αύξηση της συναδελφικότητας</i> Κατερίνα Γεωργαντά, Anthony Montgomery
12:15 - 12:30	2. <i>Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία. Ο ρόλος του διευθυντή</i> Ιωάννα Βορβή, Ευγενία Δανηλίδου
12:30 - 12:45	3. <i>Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων σε δημοτικά σχολεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κρήτης</i> Ανδρέας Μητσάγγας, Ευαγγελούλα Παπαδάτου, Χρίστος Σαΐτης
12:45 - 13:00	4. <i>Το φύλο, βιοψυχολογικά, σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας</i> Βασιλική Εξάρχου
13:00 - 13:15	5. <i>Ο ρόλος του μαθητή ως διαμεσολαβητή στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας: Προοπτικές στο ελληνικό σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα</i> Αφροδίτη Σπαλιώρα, Κωνσταντίνος Σπαλιώρας
13:15 - 13:30	6. <i>Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη δρομολόγηση του αειφόρου σχολείου</i> Βασιλική Ιπέκη
13:30 - 13:45	7. <i>Ο ρόλος της οργάνωσης και της χρησιμοποίησης του σχολικού χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο</i> Ελένη Ζησοπούλου
13:45 - 14:00	Συζήτηση
	<b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 19 // Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση</b>
12:00 - 14:00	Αμφιθέατρο 14 Προεδρείο: Στυλιανός Ορφανός, Αδάμος Αναστασίου
12:00 - 12:15	1. <i>Πηγές επαγγελματικών συγκρούσεων των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή</i> Μάριος Κωνσταντινίδης, Στυλιανός Ορφανός
12:15 - 12:30	2. <i>Αποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση: Η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου</i> Ευαγγελία Κρεβετζάκη, Ευστάθιος Στιβακτάκης
12:30 - 12:45	3. <i>Ηγεσία με επίκεντρο τη μάθηση: υπάρχει στ' αλήθεια;</i> Στυλιανός Ορφανός

12:45 - 13:00	<p>4. <i>Η ηγεσία στην εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών των δημοσίων σχολείων</i></p> <p>Γεωργία Ζαλίδου, Γεώργιος Ασπρίδης</p>
13:00 - 13:15	<p>5. <i>Η ανίχνευση κινήτρων των διευθυντών σχολικών μονάδων για την κατάληψη της θέσης του σχολικού ηγέτη και η συμβολή τους στην αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας: μια εμπειρική έρευνα</i></p> <p>Καλομοίρα Γιαννούλη</p>
13:15 - 13:30	<p>6. <i>Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επιτυχή εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας: Μελέτη περίπτωσης</i></p> <p>Ξένια Μήτση</p>
13:30 - 13:45	<p>7. <i>Ο ρόλος του διευθυντή σχολείου στην εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή</i></p> <p>Κωνσταντίνα Μαρία Μονεμβασιώτη</p>
13:45 - 14:00	<p>Συζήτηση</p>
12:00 - 14:00	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 20 // Το σχολείο ως οργανισμός</b></p> <p>Αμφιθέατρο 2</p> <p>Προεδρείο: Ευθύμιος Βαλκάνος, Νικόλαος Δουκάκης</p>
12:00 - 12:15	<p>1. <i>Ο Ρόλος του ηγέτη – διευθυντή στη διαμόρφωση κλίματος συμμετοχικότητας στη σχολική μονάδα</i></p> <p>Αρετή Βελή</p>
12:15 - 12:30	<p>2. <i>Απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποδοχή και την υποστήριξη που λαμβάνουν από τον σύλλογο διδασκόντων και τον διευθυντή στη νέα τους σχολική μονάδα</i></p> <p>Γεώργιος Αναγνωστόπουλος</p>
12:30 - 12:45	<p>3. <i>Αντιλήψεις παιδαγωγών και παιδιών για την ποιότητα της σχέσης τους: κλίμα τάξης και σχέσεις εξάρτησης</i></p> <p>Αναστασία Βατού</p>
12:45 - 13:00	<p>4. <i>Κακή Εκπαιδευτική Ηγεσία: Ερευνητικά Στοιχεία και συνέπειες</i></p> <p>Αννούλα Κακαλέ</p>
13:00 - 13:15	<p>5. <i>Τι καθιστά ένα σχολείο οργανισμό μάθησης; Διερευνώντας την ελληνική πραγματικότητα</i></p> <p>Μαρία Λιακοπούλου</p>
13:15 - 13:30	<p>6. <i>Ηγετικές πρακτικές στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης</i></p> <p>Μαρία Δάβουλου</p>

13:30 - 13:45	7. <i>Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων</i> Πολύβιος Φώτου
13:45 - 14:00	Συζήτηση
12:00 - 14:00	<b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 21 // Τεχνολογίες, εκπαίδευση και ηγεσία</b> Αμφιθέατρο 3 Προεδρείο: Ιωσήφ Φραγκούλης, Πέτρος Κλιάπης
12:00 - 12:15	1. <i>Στάσεις διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διοίκηση. Η περίπτωση του νομού Σερρών</i> Δημήτριος Χατζηπαναγιώτου
12:15 - 12:30	2. <i>Τα ψηφιακά κόμικς στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: παραδείγματα και παιδαγωγικά οφέλη</i> Μενέλαος Τζιφόπουλος
12:30 - 12:45	3. <i>Σύγχρονα εργαλεία και υπηρεσίες στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων</i> Δημήτριος Θεοχάρης, Φώτης Λαζαρίνης, Αγγελική Κοκκινάκη, Βασίλειος Σ. Βερύκιος
12:45 - 13:00	4. <i>Διερεύνηση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο σύγχρονο σχολείο</i> Ιωσήφ Φραγκούλης, Στέφανος Αρμακόλας, Ειρήνη Χαλέλλη
13:00 - 13:15	5. <i>Τα μαζικά ελεύθερα διαδικτυακά μαθήματα (MOOCs) ως εργαλεία ενίσχυσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής ηγεσίας</i> Ναπολέον Παπαγεωργίου
13:15 - 13:30	6. <i>Πεδία εφαρμογής της επιμόρφωσης Β΄ επιπέδου στο σχολείο ως οργανισμός</i> Όλγα Κασσώτη, Πέτρος Κλιάπης
13:30 - 13:45	7. <i>Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στη βελτίωση της ικανότητας μάθησης των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μέσω των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης</i> Δημήτριος Μυλωνάς
13:45 - 14:00	Συζήτηση



12:00 - 14:00	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 22 // Ηθική, πολιτική και ηγεσία</b></p> <p>Προεδρείο: Σωκράτης Δεληβογιατζής, Ιωάννης Μαρκόπουλος</p> <p>Αίθουσα Συνεδρίων</p>
12:00 - 12:15	<p>1. <i>Η επίδραση των παραγόντων κοινωνικο-πολιτικής και οικονομικής αναταραχής στη σχολική πραγματικότητα: Η σημασία της ηθικής σχολικής ηγεσίας σ' ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και υπερφορτισμένο εκπαιδευτικό τοπίο</i></p> <p>Ελευθερία Αργυροπούλου</p>
12:15 - 12:30	<p>2. <i>Εκπαιδευτική ηγεσία και αρετολογικές αξίες</i></p> <p>Στέλλα Χατζίκου, Ιωάννης Μαρκόπουλος</p>
12:30 - 12:45	<p>3. <i>Την του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του κοινοτισμού</i></p> <p>Ιφιγένεια Σαχανά</p>
12:45 - 13:00	<p>4 <i>Η επικαιρότητα της Αγωγής μετά το Auschwitz</i></p> <p>Κωνσταντίνος Ράντης</p>
13:00 - 13:15	<p>5. <i>Ο «κυρίαρχος» ως απόλυτος ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον Πλάτωνα και στον Hobbes</i></p> <p>Ηλίας Βαβούρας</p>
13:15 - 13:30	<p>6. <i>Αλληλεπίδραση μαθητών/τριών – ζώων στη σχολική τάξη: αποτίμηση μιας καινοτόμας εφαρμογής</i></p> <p>Αθανάσιος Χαρίσης</p>
13:30 - 13:45	<p>7. <i>Διδάσκοντας Πολιτική Επιστήμη στον 21ο αιώνα. Πειθαρχικές, παιδαγωγικές και θεσμικές εξελίξεις</i></p> <p>Σπύρος Μακρής</p>
13:45 - 14:00	<p>Συζήτηση</p>
12:00 - 14:00	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 23 // Οικονομία, εκπαίδευση και ανθρώπινο δυναμικό</b></p> <p>Αίθουσα Τηλεκπαίδευσης</p> <p>Προεδρείο: Σοφός Αλιβίζος, Θεόδωρος Κουτρούκης</p>
12:00 - 12:15	<p>1. <i>Επαγγελματικός ρόλος και επαγγελματική ανάπτυξη διευθυντών σχολικών μονάδων στον ν. Θεσσαλονίκης</i></p> <p>Μαρία Τσαρούχα, Ιωάννα Παπαβασιλείου – Αλεξίου</p>
12:15 - 12:30	<p>2. <i>Στάσεις και αντιλήψεις αποφοίτων περιφερειακού διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης για τον θεσμό της μετεκπαίδευσης δασκάλων: το παράδειγμα του διδασκαλείου «Αλέξανδρος Δελμούζος» της Ρόδου</i></p> <p>Γεώργιος Φούζας, Σοφός Αλιβίζος</p>

- 12:30 - 12:45 3. Διαθέτουν οι διευθυντές/υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις ηγετικές/διοικητικές ικανότητες που καταγράφονται στη βιβλιογραφία; Μια εμπειρική μελέτη  
Χαρίκλεια Μαρκογιαννάκη, Θεόδωρος Κουτρούκης
- 12:45 - 13:00 4. Πρόταση αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες  
Γεώργιος Γιωτόπουλος
- 13:00 - 13:15 5. Αποτελεσματική ηγεσία: ο διευθυντής σχολικής μονάδας και ο ρόλος του ως ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης  
Ευστάθιος Στιβακτάκης, Ευαγγελία Κρεβετζάκη, Ιωσήφ Φραγκούλης
- 13:15 - 13:30 6. Η σημασία των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην αποτελεσματικότητα και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στον εργασιακό χώρο  
Φώτιος Ζυγούρης, Αναστασία Κουτλουμπάση, Βασιλική Παγούνη
- 13:30 - 13:45 7. Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών επαγγελματικών Λυκείων σε σχέση με τη συμβολή της μαθητείας στην ένταξη των αποφοίτων ΕΠΑΛ στην αγορά εργασίας  
Ιωσήφ Φραγκούλης, Μάριος Κουτσούκος
- 13:45 - 14:00 Συζήτηση
- 14:00 - 15:00 Διάλειμμα

**Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 24 // Το σχολείο ως οργανισμός**

- 15:00 - 16:30 Αμφιθέατρο Τελετών  
Προεδρείο: Ευθύμιος Βαλκάνος, Αδάμος Αναστασίου
- 15:00 - 15:15 1. δημιουργική γραφή: Ένα αποτελεσματικό εργαλείο προς μια καινοτόμα συνεκπαίδευση γονέων και νηπίων (Μια εμπειρία - πρόκληση για τον «κοινό χώρο» της βασικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση ενηλίκων)  
Ειρήνη Λαρδούτσου
- 15:15 - 15:30 2. Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης  
Ευαγγελία Δουγαλή
- 15:30 - 15:45 3. Μεταβολή των πρακτικών Ελλήνων εκπαιδευτικών αξιοποιώντας την έννοια της ηγεσίας εκπαιδευτικού στο Πρόγραμμα INTERNATIONAL TEACHER LEADERSHIP  
Ζωή Βιτσάκη, Γεώργιος Μπαγάκης

15:45 - 16:00	<p>4. <i>Αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις πηγές και τις πρακτικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους που βιώνουν</i></p> <p>Ελένη Σαμσάρη, Πέτρος Σαμσάρης</p>
16:00 - 16:15	<p>5. <i>Απόψεις εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ Θεσσαλονίκης για τα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας στο σχολείο τους</i></p> <p>Παναγιώτης Αμηράς, Χαρίκλεια Παπαδοπούλου, Ιωάννης Καλπίδης</p>
16:15 - 16:30	<p>Συζήτηση</p>
15:00 - 16:30	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 25 // Διδασκαλία, mentoring και coaching</b></p> <p>Αμφιθέατρο 14</p> <p>Προεδρείο: Βενετία Καπαχτσή, Δήμητρα Σαρακατσιάνου</p>
15:00 - 15:15	<p>1. <i>ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως συμβούλου – μέντορα στην πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριων: οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των φοιτητών/τριων στο Π.τ.δ.ε.</i></p> <p>Ιωάννα Τσάρπα, Σοφός Αλιβίζος</p>
15:15 - 15:30	<p>2. <i>Αξιοποίηση της επίλυσης προβλήματος στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στο PISA</i></p> <p>Ελένη Τόδα</p>
15:30 - 15:45	<p>3. <i>project based learning στη διδασκαλία ηγεσίας: μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα</i></p> <p>Μαρία-Αμαλία Βέργουλα</p>
15:45 - 16:00	<p>4. <i>Πρωώθηση της σύγχρονης / καινοτομικής διδασκαλίας: Ένα μοντέλο μεντορικής σχέσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση</i></p> <p>Βενετία Καπαχτσή, Ιωάννα Παπαβασιλείου – Αλεξίου</p>
16:00 - 16:15	<p>5. <i>Ο e-εκπαιδευτής ως e-καθοδηγητής</i></p> <p>Δήμητρα Σαρακατσιάνου, Στυλιανή Γκιώση</p>
16:15 - 16:30	<p>Συζήτηση</p>
15:00 - 16:30	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 26 // Διδασκαλία, mentoring και coaching</b></p> <p>Αίθουσα Συνεδρίων</p> <p>Προεδρείο: Στυλιανή Γκιώση, Βασίλειος Νεοφώτιστος</p>
15:00 - 15:15	<p>1. <i>Στάσεις και απόψεις των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή τους στην επαγγελματική ενδυνάμωση και εμπύχωση των εκπαιδευτικών</i></p> <p>Βασιλική Βέργου, Ιωάννης Φύκαρης</p>

15:15 - 15:30	2. <i>Mentoring</i> διευθυντών: μια πρώτη πρακτική εφαρμογή Βασιλική Πολυμεροπούλου, Αγγελική Λαζαρίδου
15:30 - 15:45	3. <i>Η συμβουλευτική ως βασική παιδαγωγική διάσταση για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία</i> Βασιλική Πλιόγκου
15:45 - 16:00	4. <i>Ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτών σε εκπαιδευτές με επιχειρηματικό πνεύμα: μια πρόκληση για πραγματική καθοδήγηση</i> Στυλιανή Γκιώση, Γεώργιος Γκαμάνης
16:00 - 16:15	5. <i>Ο ρόλος του μέντορα και προπονητή σε μια σχολική ομάδα</i> Βασίλειος Νεοφώτιστος, Αναστασία Βασιλειάδου
16:15 - 16:30	Συζήτηση
15:00 - 16:30	<b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 27 // Οργάνωση και καινοτομία στην εκπαίδευση</b> Αμφιθέατρο 2 Προεδρείο: Θωμάς Μπάκας, Μάριος Κουτσούκος
15:00 - 15:15	1. <i>Απόψεις και προτάσεις για διοικητικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση</i> Θωμάς Μπάκας
15:15 - 15:30	2. <i>Σχεδιασμός εκπαιδευτικής εφαρμογής (educational application) για την οργάνωση και διενέργεια διδακτικών επισκέψεων στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση</i> Μάριος Κουτσούκος
15:30 - 15:45	3. <i>Τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα: δημιουργώντας το επαγγελματικό λύκειο του αύριο</i> Βασιλική Κουτρούτσου, Αναστάσιος Μπαλής, Ιωάννης Μουτζίκος, Χαράλαμπος Ξεφτέρης, Δημήτρης Κοπανίδης
15:45 - 16:00	4. <i>Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία – ηγεσία</i> Σοφία Παπαχρήστου, Βασιλική Μουρατίδου
16:00 - 16:15	5. <i>Ο διευθυντής σχολείου ως μη εντολοδόχος της πολιτείας στα μάτια των εκπαιδευτικών του</i> Μαρία Βουβούση
16:15 - 16:30	Συζήτηση

15:00 - 16:30	<p><b>Θεματική Συνεδρία Προφορικών Ανακοινώσεων 28 // Οικονομία, εκπαίδευση και ανθρώπινο δυναμικό</b></p> <p>Αμφιθέατρο 3</p> <p>Προεδρείο: Ευαγγελία Μπούτσκου, Γεώργιος Ντιγκμπασάνης</p>
15:00 - 15:15	<p>1. <i>Η προσωπικότητα του διευθυντή και η διαχείριση των σχέσεων στο σύλλογο διδασκόντων</i></p> <p>Αντώνιος Παπαδόπουλος</p>
15:15 - 15:30	<p>2. <i>Οι απόψεις των διευθυντών Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους κατά τη διάρκεια της θητείας τους στις σχολικές μονάδες</i></p> <p>Καλομοίρα Γιαννούλη</p>
15:30 - 15:45	<p>3. <i>Υποστηρικτικές τεχνολογίες για μαθητές με προβλήματα όρασης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. και Γνώσεις και απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης</i></p> <p>Αντωνία Αραβαντινού-Καρλάτου, Ιωάννης Φραγκιαδουλάκης, Στέφανος Αρμακόλας</p>
15:45 - 16:00	<p>4. <i>Βιογραφίες διευθυντών</i></p> <p>Αργυρώ Γεωργάκη</p>
16:00 - 16:15	<p>5. <i>Η αυτοπειθαρχία του μαθητή στη σχολική τάξη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παιδαγωγική λογική και εκπαιδευτική πρακτική</i></p> <p>Αλέξανδρος Φωτεινής</p>
16:15 - 16:30	<p>Συζήτηση</p>
16:30 - 17:00	<p>Διάλειμμα</p>
17:00 - 18:00	<p>Στρογγυλό Τραπέζι 4 // Αμφιθέατρο Τελετών</p> <p><i>Επιλογή διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων</i></p> <p>Συντονίστριες: Ευαγγελία Ψυχογιού, Βασιλική Πεσλή</p> <p>Συμμετέχοντες: Ευαγγελία Ψυχογιού, Βασιλική Πεσλή, Νικόλαος Βαρσάμης, Ιωάννης Κωνσταντινίδης, Απόστολος Παπαδόπουλος, Χρύσα Ταμίσογλου, Γεώργιος Παπαδόπουλος, Κωνσταντίνος Ντούρος, Κοσμάς Παναγιωτίδης, Ελένη Μαλιγκάκη</p>
18:00 - 19:00	<p><b>Απολογισμός του Συνεδρίου // Αμφιθέατρο Τελετών</b></p>
19:00	<p>Λήξη του Συνεδρίου</p>

## Παράρτημα Γ: Απολογιστικό κείμενο-συμπεράσματα

Θεσσαλονίκη, 8 Δεκεμβρίου 2017

Ολοκληρώθηκαν επιτυχώς, πριν από λίγες μέρες, οι εργασίες του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για την *Εκπαιδευτική Ηγεσία, την Αποτελεσματική Διοίκηση και τις Ηθικές Αξίες* στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας από την 24η έως και την 26η Νοεμβρίου 2017. Το Συνέδριο ήταν το αποτέλεσμα της αгаστικής συνεργασίας και συν-διοργάνωσης των εξής Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών τεσσάρων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων από την Ελλάδα και την Κύπρο: Π.Μ.Σ. *Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης* (Διευθύντρια: Βασιλική Καραβάκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Π.Μ.Σ. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (Διευθυντής: Γεώργιος Ιακωβίδης, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης), Διατμηματικό Π.Μ.Σ. *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση* (Διευθυντής: Κωνσταντίνος Τσιούμης, Καθηγητής, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) και Π.Μ.Σ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αξιολόγηση*, (Πρόεδρος: Λεωνίδας Κυριακίδης, Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Η Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου εκφράζει τις θερμές ευχαριστίες της σε όλους όσους συμμετείχαν στο Συνέδριο με εισήγηση ή ως απλοί σύνεδροι. Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται, επίσης, στις Πρυτανικές αρχές του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το οποίο φιλοξένησε το Συνέδριο αλλά και στις πρυτανικές αρχές όλων των συν-διοργανωτών ιδρυμάτων, πανεπιστημιακών τμημάτων και Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών. Η Οργανωτική Επιτροπή ευχαριστεί, επίσης, όλες τις επίσημες αρχές του Υπουργείου Μακεδονίας – Θράκης, του Δήμου Θεσσαλονίκης και των αρχών όλων των ιδρυμάτων που απηύθυναν χαιρετισμό στην επίσημη έναρξη του Συνεδρίου. Ευγνώμονες είμαστε σε όλους τους επίσημους προσκεκλημένους για την αποδοχή της πρόσκλησής μας και τη συμμετοχή τους. Ανέδειξαν, με την επιστημοσύνη που τους διακρίνει, όλες τις σημαντικές πτυχές των θεματικών περιοχών του Συνεδρίου, ενώ συγχρόνως μας τίμησαν με την κατάθεση νέων σημαντικών ιδεών, στοιχείων και μοντέλων για τον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Ευχαριστίες απευθύνονται σε όλους τους εισηγητές, πανεπιστημιακούς, εκπαιδευτικούς, ερευνητές, καθώς και σε όλα τα προεδρεία των συνεδριών, τα οποία εξασφάλισαν την ομαλή διεξαγωγή του Συνεδρίου, την ελεύθερη ανταλλαγή των απόψεων και τον διάλογο γύρω από τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας με την εκπαιδευτική έρευνα, την εκπαιδευτική πράξη και την εκπαιδευτική πολιτική. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε να απευθύνουμε σε όλες τις πανεπιστημιακές υπηρεσίες των τεσσάρων ιδρυμάτων που συνέβαλαν στη διάχυση της ενημέρωσης γύρω από το Συνέδριο, την επικοινωνία, την οργάνωση, τις δημόσιες σχέσεις, την τεχνική και οικονομική υποστήριξη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους τους συνεργάτες μας που συμμετείχαν στο εγχείρημα αυτό και στους χορηγούς του Συνεδρίου, οι οποίοι έχουν αναγραφεί σε όλα τα έντυπά του. Ιδιαίτερως ευχάριστη και αξιοσημείωτη ήταν, επίσης, η συμμετοχή του Μουσικού Σχολείου Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή τους στην εναρκτήρια συνεδρία με ένα μουσικό προλούδιο και η συμμετοχή του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ευκαρπίας-Θεσσαλονίκης με τη συμμετοχή των μαθητών του με έργα ζωγραφικής. Εκφράζουμε θερμές ευχαριστίες στα δύο σχολεία για τη συμμετοχή τους. Η επιτυχής ολοκλήρωση του Συνεδρίου θα ήταν αδύνατη, αν δεν είχαμε, τέλος, την αμέριστη και ακάματη στήριξη των φοιτητών μας από Προπτυχιακά και Μεταπτυχιακά Προγράμματα

Σπουδών, οι οποίοι ανέλαβαν τη γραμματειακή υποστήριξη του συνεδρίου αλλά συγκρότησαν, επίσης, και διάφορες άλλες επιτροπές υπηρετήσης και ενίσχυσης αυτού του σκοπού τόσο στα στάδια της προετοιμασίας αλλά και κατά τις ημέρες διεξαγωγής του Συνεδρίου.

Στόχος του Συνεδρίου ήταν να διερευνήσει τη σκοποθεσία της σύγχρονης εκπαίδευσης και τα πολύμορφα και πολυάριθμα αδιέξοδά της. Συγκεκριμενοποιήσαμε τα ερωτήματα αυτά υπό το πρίσμα και το βάρος των καθηκόντων και των προκλήσεων που βαραίνουν τους ώμους των εκπαιδευτικών εκείνων που ασκούν διοίκηση και αναλαμβάνουν διοικητικές και ηγετικές αρμοδιότητες στις ιδιαίτερες συνθήκες της τρέχουσας οικονομικής κρίσης και ύφεσης. Μέριμνα του Συνεδρίου ήταν να: α) φέρει σε επαφή κορυφαίους ερευνητές και μελετητές από πέντε ευρωπαϊκές χώρες, προκειμένου να μοιραστούν τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, της αποτελεσματικής διοίκησης και των ηθικών αξιών και β) παράσχει, επίσης, ένα διεπιστημονικό φόρουμ για (νέους) ερευνητές, προκειμένου να τους δοθεί η δυνατότητα να παρουσιάσουν τα τελευταία ερευνητικά αποτελέσματα στα πεδία της εκπαιδευτικής ηγεσίας, της αποτελεσματικής διοίκησης καθώς και των ηθικών αξιών. Κατά αυτόν τον τρόπο το Συνέδριο επιδίωξε την ενίσχυση της τρέχουσας ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και τη διερεύνηση νέων τομέων θεωρητικού και πρακτικού ενδιαφέροντος, καθώς και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, μεταπτυχιακών προγραμμάτων, μεμονωμένων ερευνητών και επαγγελματιών του χώρου της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. Στο Συνέδριο συμμετείχαν έγκριτοι και διακεκριμένοι Έλληνες και Ευρωπαίοι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, επιστήμονες και ερευνητές, υποψήφιοι διδάκτορες και μεταπτυχιακοί φοιτητές, διευθυντές σχολείων και μάχιμοι εκπαιδευτικοί με άμεση εμπειρία και γνώση από τις πραγματικές συνθήκες πραγματικών σχολείων και εκπαιδευτικών οργανισμών και δομών. Το Συνέδριο απευθύνθηκε σε όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας όπως και σε κάθε πολίτη που αντιλαμβάνεται την ενδυναμωτική και απελευθερωτική διάσταση της εκπαίδευσης και αγωνιά για το μέλλον της.

Τα ελληνικά και τα αγγλικά υπήρξαν οι δύο επίσημες γλώσσες εργασίας του Συνεδρίου, το οποίο περιελάμβανε κεντρικές ομιλίες επίσημων προσκεκλημένων ομιλητών, παρουσιάσεις θεματικών ανακοινώσεων, στρογγυλές τράπεζες και βιωματικά εργαστήρια. Περιελάμβανε είκοσι οκτώ συνεδρίες και διακόσιους περίπου εισηγητές-συγγραφείς των ανακοινώσεων. Οι διεργασίες του Συνεδρίου διεξήχθησαν ομαλώς, σε πνεύμα συνεργασίας, επιστημονικής δεοντολογίας, διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών και αντιλήψεων. Οι συζητήσεις πλαισίωσαν την παρουσίαση των ομιλιών και των ανακοινώσεων τόσο στο τέλος της κάθε συνεδρίας όσο και στα διαλείμματα και σε χρόνους εκτός των συνεδριακών εργασιών. Πολλές ήταν οι ιδέες και τα στοιχεία που αναδείχθηκαν, αρκετά σημεία φωτίστηκαν ή υπογραμμίστηκαν, μύθοι αποδομήθηκαν, επισημάνσεις για την ανάγκη νέων ή περισσότερων ερευνών αναδύθηκαν και προβλήθηκαν, συνθέσεις και συμπεράσματα προέκυψαν. Σε ό,τι ακολουθεί προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε τα σημαντικότερα σημεία αυτών των συζητήσεων, των συνθέσεων, των επισημάνσεων και των ερευνητικών ευρημάτων με βάση τις βασικές θεματικές ενότητες, οι οποίες αποτέλεσαν εξ αρχής τους βασικούς πυλώνες του Συνεδρίου. Όλες οι απολογιστικές επισημάνσεις μας, τόσο στο σύνολό τους όσο και χωριστά, κρίνονται σημαντικές για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική, την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της εκπαιδευτικής διοίκησης, την επίτευξη της αποτελεσματικότητας και την ανταπόκριση στα σύγχρονα διακυβεύματα των ηθικών αξιών.

### ***Ηθική, αξιολογία και εκπαίδευση***

- Σημαντική και επιτακτική η ανάγκη για την ηθική εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.
- Εξίσου σημαντική η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ηθικής εκπαίδευσης.
- Η σημασία της οραματικής ηγεσίας, των κοινών στόχων και του μοιράσματος των αξιών για την ανταπόκριση στις σύγχρονες ηθικές προσκλήσεις.
- Αναγνώριση της διά βίου διάστασης της ανάγκης για ηθική εκπαίδευση και επιμόρφωση.
- Αναγνώριση της ανάγκης υιοθέτησης μίας δενδρικής λογικής, η οποία είναι πρόθυμη να αμφισβητήσει τις παραδοσιακές και παγιωμένες λογικές, ιεραρχήσεις, αντιλήψεις και αξίες.
- Αναγνώριση της σημασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς για την ηθική εκπαίδευση και την καλλιέργεια της ηθικής συνείδησης.
- Ανάδειξη δυσκολιών διαχείρισης προσωπικών δεδομένων στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Η σημασία της δεοντολογίας στις διεργασίες της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού.
- Η εμπέδωση των δημοκρατικών αξιών μέσα από διερευνήσεις μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας.
- Ανάδειξη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και προσπάθεια αντιμετώπισης του στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων μέσω της ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων των διευθυντών.
- Έμφαση στη σημασία της ευαισθητοποίησης ηγετών του κόσμου για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και για αλλαγές σε εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και για τη διαμόρφωση επικοινωνιακών προγραμμάτων για τη διάδοση μηνυμάτων ανθρωπιστικού χαρακτήρα, τα οποία θα διέπουν το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Διερεύνηση της συμβατότητας της ηθικής και της αποτελεσματικότητας κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο.
- Ανάδειξη των στοιχείων της αυθεντικής ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο. Κομβική κρίνεται η απόδοση βαρύτητας στην ικανότητα του ηγέτη του εκπαιδευτικού οργανισμού στην εύρεση λύσεων.
- Τα σχολεία είναι πρωτίστως ηθικές κοινότητες που στηρίζονται στις αξίες της εμπιστοσύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης.
- Συσχέτιση θεμάτων ηθικής ανάπτυξης με το επαγγελματικό μέλλον νέων ανθρώπων, με ιδιαίτερη αναφορά σε θέματα επιχειρηματικής ηθικής.

### ***Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική δικαιοσύνη***

- Η ανάγκη εξαίρεσης, κατά το δυνατό, της εκπαίδευσης από κυρίαρχες οικονομικές ή αγοραίες λογικές.
- Ανάδειξη της ανάγκης για οριοθέτηση της έννοιας της «κοινωνικής δικαιοσύνης» και της δυσκολίας ποσοτικοποίησης των παραμέτρων της.
- Επισήμανση ανεπάρκειας ή έλλειψης προετοιμασίας των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο.
- Ανάγκη αντιμετώπισης των σχολείων ως εστίες που προωθούν την φυσική και ψυχική υγεία των μαθητών. Εγκατάλειψη παγιωμένων αντιλήψεων για την ηγεσία ως προς την απονομή της δικαιοσύνης.



- Σημαντική και επιτακτική η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας στο σχολείο. Συγκεκριμένα, μέσω αναστοχασμού των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας σε θέματα ορθολογισμού, συμπερίληψης και ευθύνης, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για ενεργό πολιτεότητα στο σχολείο και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.
- Διαπίστωση έλλειψης σταθερού μηχανισμού χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής εξαιτίας των πολλών μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων με κατεύθυνση την προσαρμογή προς το ευρωπαϊκό παράδειγμα.
- Ανάδειξη ανάγκης επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη σε εκπαιδευτικούς και εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μειονοτικά σχολεία, καθώς διαφαίνεται ότι υπακούν σε μία εθνική ηθική και όχι στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.
- Κυριαρχία του όρου της «μεταρρύθμισης» στην εκπαιδευτική πολιτική έναντι του όρου της «αλλαγής», εξαιτίας της ριζοσπαστικότητας που ενέχει ο τελευταίος.
- Προσφορά προτάσεων για ανάληψη παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων από τους διευθυντές εκπαίδευσης και αντίστοιχων διοικητικών από τους συμβούλους.

#### ***Το σχολείο ως οργανισμός***

- Ανάδειξη αξίας portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον.
- Έμφαση στη δυσκολία εφαρμογής της ηγετικής τέχνης και της λειτουργίας της στη σχολική διοίκηση.
- Επισήμανση των δυνατοτήτων που παρέχονται από τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, ώστε να διευκολύνεται η επίλυση προβλημάτων στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση.
- Παροχή προτάσεων για υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ώστε να διαμορφώνεται κοινό όραμα του εκπαιδευτικού οργανισμού από τον/τη διευθυντή/τρια, τους εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς τους και την τοπική κοινωνία.
- Ανάγκη διερεύνησης των ηγετικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προώθηση της επιμόρφωσης των εκάστοτε προϊσταμένων.
- Ανάδειξη αδυναμίας των σχεδίων πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων και προβλημάτων (π.χ. περίπτωση σχολικού εκφοβισμού) στο σύνολο των ελληνικών σχολικών μονάδων.
- Συζήτηση και διερεύνηση της σημασίας των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ηγέτη και της συσχέτισης αυτών με τον τρόπο εργασίας και συνεργασίας του και την ικανότητά του για λήψη αποφάσεων.

#### ***Ετερότητα και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες: προκλήσεις για τη διοίκηση και την ηγεσία***

- Αξιοποίηση των θεωριών κοινωνικού κεφαλαίου για την αντιμετώπιση της κρίσης και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ευάλωτες ομάδες.
- Ανάδειξη της σημασίας του ρόλου του δασκάλου και του εκπαιδευτή ενηλίκων στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.
- Ανάγκη επίγνωσης της σημασίας και της αξίας του διαπολιτισμικού τους ρόλου για την άσκηση αυτοκριτικής εκ μέρους των δασκάλων και των εκπαιδευτών.

- Κυριαρχία της αξίας της «εμπιστοσύνης» μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων μεταναστών για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία και την ένταξή τους στην εκάστοτε χώρα υποδοχής.
- Επισήμανση των σημαντικών διαφοροποιήσεων στο ζήτημα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και την αντιμετώπιση των ξενοφοβικών στάσεων ανάλογα με την επιστημονική προέλευση (θεωρητικές/θετικές επιστήμες) των εκπαιδευτικών.
- Διαπίστωση μετεωρισμού ανάμεσα σε συνήθεις πρακτικές και σε νέες μεθόδους διδασκαλίας των ηγετών εκπαιδευτικών μονάδων που διαχειρίζονται πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.
- Ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης κοινωνικά ευάλωτων ομάδων.

### ***Διοίκηση και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση***

- Αναγνώριση της σημασίας του πλαισίου ή της κατάστασης στην οποία ανήκει ένα σχολείο ή εκπαιδευτικός οργανισμός για την άσκηση διοίκησης και ηγεσίας. Αξιοποίηση του μοντέλου της καταστασιακής ηγεσίας (situational leadership).
- Αναγνώριση του σημαντικού ρόλου των σχέσεων που ένα σχολείο συνάπτει με την τοπική κοινότητα για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης και της ηγεσίας.
- Αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της γεωγραφικής εντοπιότητας ενός σχολείου ή εκπαιδευτικού οργανισμού για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης και της ηγεσίας.
- Επισήμανση του κομβικού ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση και την αντιμετώπιση των επαγγελματικών συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών μίας εκπαιδευτικής μονάδας.
- Επιβεβαίωση της αξίας του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης στις εκπαιδευτικές μονάδες. Ευνοεί το θετικό κλίμα και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, προωθεί τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις και προσφέρει περισσότερες δυνατότητες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Ανάδειξη αναγκαιότητας αξιολόγησης των διευθυντικών στελεχών των εκπαιδευτικών μονάδων από αρμόδιους φορείς και όχι μόνο από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης.
- Διερεύνηση παραγόντων που εμποδίζουν και κινήτρων που ενισχύουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και στην αξιολόγηση των διευθυντικών στελεχών.
- Ανάδειξη του καθοριστικού ρόλου της σχολικής ηγεσίας στον σχεδιασμό στόχων και οραμάτων, τα οποία δύνανται να πραγματοποιηθούν μόνο μέσω της συνεργασίας όλων των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, διοίκησης, κοινότητας, κοινωνίας).
- Ανάγκη συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των ηγετικών στελεχών από τους κοινωνικούς φορείς.
- Διερεύνηση αναγκών των διευθυντικών στελεχών εκπαιδευτικών μονάδων ως προς την αποτελεσματικότητα: νέες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης, συστήματα μεντόρων υποστήριξης για τους νεοεισερχόμενους και τη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των διευθυντών.
- Διατύπωση προβληματισμών σε έρευνες σχετικά με τη μη εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε πληθώρα δημοτικών σχολείων.
- Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε σχέση με την αποτελεσματική διοίκηση.

### ***Ο ρόλος των ΤΠΕ στη διοίκηση των σχολικών μονάδων***

Οι ΤΠΕ θεωρούνται ως ένα πολυδιάστατο εργαλείο εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης. Στον τομέα αυτό:

- Ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη και συντήρηση του πληροφοριακού συστήματος Myschool, το οποίο διαχειρίζεται τον τεράστιο όγκο των πληροφοριών που παράγει η λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στόχος αποτελεί η λειτουργική ενοποίηση των υφιστάμενων σχολικών μονάδων και διευθύνσεων, ο εξορθολογισμός των διοικητικών διαδικασιών και η ενίσχυση της διαφάνειας στη διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η καθημερινότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας, η οποία περιλαμβάνει μία σειρά από επιπλέον δραστηριότητες, όπως είναι για παράδειγμα η εξωστρέφειά της και η επικοινωνία της με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, επιβάλλει την αναδόμηση και αναδιάρθρωση της ιστοσελίδας της. Η λειτουργία της ιστοσελίδας, ως ένα δυναμικό και αλληλεπιδραστικό μέσο πληροφόρησης και διεκπεραίωσης αιτήσεων που δεν χρίζουν την αυτοπρόσωπη παρουσία των αιτούντων, συμβάλλει στη μείωση του διοικητικού έργου και στον εκσυγχρονισμό της παροχής διοικητικών υπηρεσιών προς τους πολίτες.

### ***Τεχνολογίες, εκπαίδευση και ηγεσία***

- Ανάγκη εντατικοποίησης, καλύτερου σχεδιασμού και οργάνωσης από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ως προς τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Αξιοποίηση αυτών στην άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας.
- Ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες και εύρεσης ειδικών συνεργατών που θα προωθήσουν τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία.
- Ανάδειξη αναγκαιότητας της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, τόσο από μέρους όσων ασκούν διοικητικά καθήκοντα και διευθυντικές αρμοδιότητες, όσο και από μέρους των ηγετών-εκπαιδευτικών.
- Τεχνολογίες, επικοινωνία και ανάδειξη θεμάτων δεοντολογίας.

### ***Διδασκαλία, mentoring και coaching***

- Αποσαφήνιση της έννοιας του «μέντορα» ως «προπονητής» στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας.
- Αναγκαιότητα ανάδειξης του ρόλου του «μέντορα» ως επιβλέποντος της αποτελεσματικής διαχείρισης του ρόλου των νέων εκπαιδευτικών.
- Ανάδειξη της σημασίας της ανατροφοδότησης από τους μέντορες προς τους εκπαιδευτικούς, της θετικής ενίσχυσης τους και υποστήριξης των επιτυχημένων πρακτικών που χρησιμοποιούν.
- Προώθηση συνεργασίας μεταξύ των μεντόρων και των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές μονάδες μέσω ανάπτυξης ασφαλούς κλίματος εργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.
- Διαπίστωση έλλειψης προετοιμασίας σημαντικού αριθμού μεντόρων με αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Συζήτηση σχετικά με τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων ως μέντορα. Όταν το mentoring δεν στηρίζεται στην ιεράρχηση και δεν στοχεύει στην αξιολόγηση, οι

εκπαιδευόμενοι διατηρούν την αυτονομία τους και το mentoring λειτουργεί ως κίνητρο στη μαθησιακή διαδικασία.

- Ανάπτυξη της έννοιας «coaching» ως παράγοντα που βελτιώνει την αυτοπεποίθηση του ατόμου μέσα από την ανάπτυξη ειδικών βοηθητικών αξόνων συμπεριφοράς (αυτογνωσία, λήψη αποφάσεων, βελτίωση ή διατήρηση υψηλής λειτουργικότητας, αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων, ανάπτυξη θετικής δύναμης).
- Προσέγγιση της διαδικασίας του «coaching» ως μία παγκόσμια γλώσσα για τη μάθηση, την αλλαγή και τη συμπεριφορά. Με παράλληλη επισήμανση των δυσκολιών υλοποίησης του στην εκπαίδευση, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την υλοποίηση σχετικών προσαρμογών του σε αυτήν.
- Ανάδειξη του mentoring ως απαραίτητο χαρακτηριστικό των σχολικών συμβούλων, καθώς οφείλουν να λειτουργούν ως μέντορες των εκπαιδευτικών και συντονιστές των προγραμμάτων μεντόρων.
- Ανάδειξη της σημασίας της γνώσης και αξιοποίησης της βιωματικής μάθησης από εκπαιδευτικούς ηγέτες και σχολικούς συμβούλους που λειτουργούν ως μέντορες σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές.
- Παροχή προτάσεων για αναθεώρηση του θεσμού του Επιθεωρητή Εκπαίδευσης, ώστε να εκσυγχρονιστεί ο ρόλος του και να είναι σε θέση να παράσχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς.
- Ανάδειξη της ανάγκης για αξιοποίηση του mentoring στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση και λειτουργία και στον ευρύτερο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Διερεύνηση της ηθικής διάστασης του mentoring και της δυνατότητας αξιοποίησης αυτού στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση και κατάρτιση.

### ***Οργάνωση και καινοτομία στην εκπαίδευση***

- Ανάδειξη των πρακτικών και των συμπεριφορών της μετασχηματιστικής μορφής ηγεσίας ως την πλέον καινοτόμα για τη βέλτιστη αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου.
- Θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τη μετασχηματιστική ηγεσία που εφαρμόζεται στις μονάδες που εργάζονται.
- Σύνδεση της οργανωσιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το ενδιαφέρον και τον σεβασμό που επιδεικνύει ο/η ηγέτης προς τους ίδιους και τις ανάγκες τους.
- Η σημασία του ρόλου των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και των εποπτικών μέσων στον σχολικό χώρο ως παράγοντες καινοτομίας στην εκπαίδευση.
- Ο σχολικός χώρος υπόβαθρο με στήριξη της καινοτομίας μέσα από αναβάθμιση και εμπλουτισμό του με ΤΠΕ.
- Βελτιωτικές δυνατότητες που προσφέρουν οι μεταπτυχιακές σπουδές μέσα από συνεργασίες και παράλληλα προγράμματα σε εργασιακούς χώρους και με κοινωνικούς φορείς.
- Ανάδειξη αναγκαιότητας εκπαιδευτικής παρέμβασης με παράλληλα προγράμματα διατροφής και υγείας στα σχολεία.
- Συγκεντρωτισμός και γραφειοκρατία: επισήμανση της ανασταλτικής λειτουργίας τους στην εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία.

- Η θέσπιση συνεργασίας μεταξύ σχολικών συμβούλων και διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης προάγουν την προώθηση αλλαγών.
- Η κεντρική οργάνωση των πληροφοριακών συστημάτων στην εκπαίδευση αποτελεί αναγκαίο παράγοντα στην αποτελεσματική διαχείριση.

#### ***Οικονομία, εκπαίδευση και ανθρώπινο δυναμικό***

- Επισήμανση της επίδρασης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του/της διευθυντή/τριας στην άσκηση των καθηκόντων τους και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.
- Ανάδειξη της ανάγκης για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ηγετών σχετικά με την επιλογή και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της μονάδας τους.
- Συσχέτιση των κριτηρίων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με τις οικονομικές επιδόσεις της εκπαιδευτικής μονάδας μέσω της ανάδειξης της οικονομικής ποσοτικοποίησης στην επίτευξη δεικτών ποιότητας.
- Έμφαση στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας, την εργασιακή ικανοποίηση και την προσωπική τους ανάπτυξη.
- Ανάλυση θεσμικών παραγόντων για την επιλογή διεκδίκησης διευθυντικής θέσης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης. Ανάδειξη των χαρακτηριστικών των διεκδικούντων και μη διεκδικούντων της θέσης.
- Ανάδειξη ανάγκης για ενδυνάμωση των οριζόντιων προσόντων των τελειόφοιτων και των αποφοίτων των ελληνικών Πανεπιστημίων από τις αρμόδιες Δομές Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας (Δ.Α.ΣΤΑ.), ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα των εκροών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας.
- Συσχέτιση της ηγεσίας στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των οικονομικών πόρων στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Ανάδειξη του ελλείμματος διοικητικών και οικονομικών γνώσεων των μελών ΔΕΠ ανεξάρτητα από την ακαδημαϊκή τους επάρκεια.
- Παροχή προτάσεων για αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού στις σχολικές μονάδες σε τρία επίπεδα: αρχική ή διαγνωστική, ενδιάμεση ή διαμορφωτική και τελική ή απολογιστική, με τη συμβολή εξωτερικού κριτή.
- Προώθηση του θεσμού της μαθητείας στους απόφοιτους των ΕΠΑ.Λ. από τους εκπαιδευτικούς Επαγγελματικών Λυκείων, με την προϋπόθεση ότι θα λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπως επίσης και τις εκάστοτε ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Ανάδειξη θετικών αποτελεσμάτων στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών ηγετών με τη χρήση της θεωρίας των συμπεριφορικών οικονομικών.
- Συζήτηση σχετικά με τις δυνατότητες ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στη σχολική εκπαίδευση.

#### ***Στρατηγικός σχεδιασμός και λήψη αποφάσεων***

- Ανάδειξη της αναγκαιότητας αποσαφήνισης σκοπών και στόχων του περιεχομένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σαφούς προσδιορισμού των ρόλων των εμπλεκομένων στις εκπαιδευτικές μονάδες.

- Έμφαση στην υπερίσχυση του συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας με έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των γονέων για τη λήξη αποφάσεων σχετικών με τη σχολική μονάδα.
- Ανάδειξη των αξιών της ηθικής και της ευσυνειδησίας του ηγέτη ως απαραίτητα χαρακτηριστικά για τον στρατηγικό σχεδιασμό και την άσκηση της ηγεσίας.
- Παρουσίαση ερευνών σχετικές με τις αρμοδιότητες των διευθυντικών στελεχών εκπαιδευτικών μονάδων, τον ρόλο των συλλογικών οργάνων και της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση.
- Εκτενής συζήτηση σχετικά με τη σημασία της ατομικότητας, της κριτικής βούλησης και της υπεράσπισης κοινοτικών κεκτημένων από μέρους του εκπαιδευτικού ηγέτη και την ευθύνη του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

### ***Επιλογή διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων***

Γενικά διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούν ένα περισσότερο δίκαιο, αξιοκρατικό, έντιμο και σταθερό σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων.

- Οι θέσεις στελεχών της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανόμενων και των διευθυντών σχολικών μονάδων, δεν είναι μόνιμες. Οι υποψήφιοι, ανεξαρτήτως της θέσης στην οποία υπηρετούν, εκτίθενται στη διαδικασία επιλογής από τη θέση του εκπαιδευτικού τάξης και σε αυτήν θα επιστρέψουν, αν δεν επιλεγούν.
- Τα κριτήρια επιλογής διαφοροποιούνται κυρίως ως προς τη μοριοδότησή τους ανάλογα με τις επιδιώξεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας που χαράσσει και την εκπαιδευτική πολιτική.
- Η επιστημονική κατάρτιση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης δεν λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής. Επιπλέον, στην περίπτωση των υποψηφίων που έχουν ήδη θητεύσει ως διευθυντές, δεν λαμβάνεται υπόψη, κατά τη διαδικασία επιλογής, το αν είχαν επιτυχώς ασκήσει τα καθήκοντά τους αυτά ή όχι. Συμβαίνει δηλαδή να επανεπιλέγονται και εκπαιδευτικοί που δεν είχαν υπάρξει «καλοί» διευθυντές ή ακόμα είχαν υποβληθεί σε πειθαρχική διαδικασία για πλημμελή άσκηση καθηκόντων.
- Η διαδικασία της συνέντευξης ενδέχεται να καθορίσει την επιλογή. Οπωσδήποτε καθορίζει το αν τελικά ο υποψήφιος θα τοποθετηθεί σε σχολική μονάδα που βρίσκεται υψηλά στις προτιμήσεις του ή όχι.
- Από ορισμένους/ες συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς ασκήθηκε αρνητική κριτική κυρίως στον τρόπο με τον οποίο αποτιμάται η προσωπικότητα του υποψηφίου κατά τη συνέντευξη. Η κριτική αυτή αφορούσε κυρίως: α) τη βαθμολογία κατά τη συνέντευξη, που παρουσιάστηκε ως «εικονική», συμβατική ή «προαποφασισμένη» και β) το κατά πόσο ορισμένα από τα μέλη του υπηρεσιακού συμβουλίου που κρίνουν την προσωπικότητα των υποψηφίων έχουν τις γνώσεις και την επάρκεια να ασκήσουν το έργο αυτό.
- Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, αν και η συμμετοχή των αιρετών στα συμβούλια επιλογής θεωρείται ως μία από τις μεγαλύτερες κατακτήσεις του κλάδου, εντούτοις δεν τυγχάνει καθολικής αποδοχής και εκφράζονται αρκετές επιφυλάξεις για τη διασφάλιση της διαδικασίας μέσα από τη συμμετοχή τους. Σε κάθε περίπτωση, απαραίτητη είναι η επισήμανση ότι ο αποκλεισμός των αιρετών από μόνος του δεν θα αποτελούσε σημαντική διορθωτική ή βελτιωτική κίνηση.
- Τέθηκε, επίσης, και το θέμα του φύλου, όχι τόσο από άποψη μεροληπτικής αντιμετώπισης κατά τη διαδικασία επιλογής, αλλά από την άποψη του πώς αντιμετωπίζεται η γυναίκα

διευθύντρια, το ότι δηλαδή οφείλει να αποδείξει ότι διαθέτει ικανότητες, οι οποίες για τους άνδρες θεωρούνται εκ προοιμίου δεδομένες.

- Τέλος, παρά την κείμενη νομοθεσία, τίθενται ζητήματα, ως προς την επιλογή των διευθυντών, σχετικά με την εκ μέρους των αποτελεσματική υποστήριξη των τμημάτων ένταξης ή παράλληλης στήριξης.

Η ανάδειξη όλων αυτών των πτυχών που μπορούν να αποτελέσουν άξονες εκπόνησης πολιτικής, εμβάθυνσης του διαλόγου και διεύρυνσης της αποτελεσματικής διοίκησης και καινοτομίας στην εκπαίδευση θεωρούμε ότι δικαιώνουν την προσπάθεια των τεσσάρων συνεργαζόμενων πανεπιστημιακών Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών για την υλοποίηση του φιλόδοξου εγχειρήματος αυτού του Συνεδρίου.

Ευχαριστούμε όλες και όλους! Θα ακολουθήσουν οδηγίες σχετικά με τη δημοσίευση των εργασιών που παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο και την υποβολή αυτών. Καλή αντάμωση στο επόμενο 2ο Διεθνές Συνέδριο για την εκπαιδευτική ηγεσία και την αποτελεσματική διοίκηση τον Νοέμβριο του 2019!

Εκ μέρους της Οργανωτικής Επιτροπής

**Βασιλική Καραβάκου**

Πρόεδρος του Συνεδρίου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Φιλοσοφίας της Εκπαίδευσης

Διευθύντρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος *Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης*

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

