



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων
και Αθλητισμού



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ
REGIONAL DIRECTORATE
EDUCATION OF CRETE

5ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΒΙΩΣΙΜΟ ΜΕΛΛΟΝ:

ΝΕΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ II



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

1-3 ΜΑΡΤΙΟΥ 2024

Στο κτήριο του Πρότυπου Γυμνασίου και Πρότυπου ΓΕΛ Ηρακλείου
Γιάννη Κορνάρου 17, Εσταυρωμένος, Ηράκλειο Κρήτης

Με την υποστήριξη:



ΔΗΜΟΣ
ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ
MUNICIPALITY OF HERAKLION



Σύλλογος Γονέων
Πρότυπου
Γυμνασίου Ηρακλείου



Σύλλογος Γονέων & Βοηθώντων
Πρότυπου Γυμνασίου Ηρακλείου
Ασπίδα Ηρακλείου-Κρήτης



Με τη συγχρηματοδότηση
της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Πρόγραμμα
Ανθρώπινο Δυναμικό
και Κοινωνική Συνοχή



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων
και Αθλητισμού



Επιτελική
Δομή ΕΣΠΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

5^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο

ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΒΙΩΣΙΜΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΝΕΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ ΙΙ

Επιμέλεια έκδοσης:

Θεολογίτης Όμηρος Αλέξανδρος
Καρτσωνάκης Εμμανουήλ
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Χαριτάκης Ιωάννης
Χρονάκη Αικατερίνη

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2025

ISBN (Τόμος ΙΙ): 978-618-5648-20-6
ISBN (Set): 978-618-5648-21-3

Τοποθεσία Διεξαγωγής: Κτήριο Πρότυπου Γυμνασίου και Πρότυπου ΓΕΛ
Ηρακλείου
Ημερομηνία Διεξαγωγής: 1 - 3 Μαρτίου 2024
Website: <https://5conf.pdekritis.gr/>
e-mail: mail@5conf.pdekritis.gr



Το Συνέδριο οργάνωσε και πραγματοποίησε η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

Υποστήριξη

Περιφέρεια Κρήτης
ΕΣΠΑ
Δήμος Ηρακλείου Κρήτης
Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Προτύπου Γυμνασίου Ηρακλείου
Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Προτύπου Γενικού Λυκείου Ηρακλείου

Επιμέλεια έκδοσης:

Θεολογίτης Όμηρος Αλέξανδρος
Καρτσωνάκης Εμμανουήλ
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Χαριτάκης Ιωάννης
Χρονάκη Αικατερίνη

Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου, των πρακτικών του Συνεδρίου για περιουσιακό όφελος χωρίς την έγγραφη άδεια του δημιουργού σύμφωνα με τον Ν. 2121/1993, όπως αυτός ισχύει μετά την τροποποίηση του με τον Ν. 4112/2013.

Η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή των συγκεκριμένων πρακτικών του Συνεδρίου επιτρέπεται μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση.

Η χρήση των τυχόν αποσπασμάτων-αντιγράφων θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα, καθώς και την παρούσα επισήμανση περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Η τελική ευθύνη των περιεχομένων των εργασιών που δημοσιεύονται ανήκει στους συγγραφείς τους.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Καρτσωνάκης Εμμανουήλ, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ:

Ανδρεαδάκη Βασιλεία, Διευθύντρια της Αυτοτελούς Διεύθυνσης, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Βασιλειάδη Αργυρώ, Διοικητικός υπάλληλος, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Βελημβασάκη Μαρία, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Βουράκη Αρετή, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Γιανναδάκη Μαρία, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Δασκαλάκη Ελευθερία, Προϊσταμένη του τμήματος Γ', Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Δολαψάκη Βασιλική, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Θεολογίτης Όμηρος Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Κοντογιάννης Βασίλειος, Διοικητικός υπάλληλος, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Παπαδάκης Ιωάννης, Δ/ντής, Πρότυπο Γυμνάσιο Ηρακλείου

Πολυχρονάκη Μαρία, Δ/ντρια, Πρότυπο Γενικό Λύκειο Ηρακλείου

Σταυρακάκης Εμμανουήλ, Προϊστάμενος του τμήματος Β', Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Τζαγκαράκης Ελευθέριος, Προϊστάμενος του τμήματος Δ', Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Τσαρδακάς Νικόλαος, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Χαριτάκης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

Χρονάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/νση Εκπ/σης Κρήτης

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Καρτσωνάκης Εμμανουήλ, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης

ΜΕΛΗ:

Αζέλης Αγαθοκλής, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Ανδρεάδου Χαρίκλεια, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Βουζαξάκης Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Γιγουρτάκη Μαρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Γκινούδη Αθηνά, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

Ζανέκα Στεργιανή, Σύμβουλος Εκπαίδευσης

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Θεοδωρομανωλάκη Μαρία, Δ/ντρια σχολικής μονάδας
Καδιανάκη Μαρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καλαθάκη Μαρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καλοκύρη Βασιλεία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καλυκάκης Δημήτριος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καραβασίλης Δημήτρης, Διευθυντής Ελληνογαλλικής Σχολής
Καρατάσος Νικόλαος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Καρβούνης Λάμπρος, Διευθυντής Π/θμιας Εκπ/σης Ρεθύμνου
Κατσαγκόλης Αθανάσιος, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Λασιθίου
Κοκκόρη Αθηνά, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Κοκοτσάκη Αντωνία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Μαμάκης Γεώργιος, Διευθυντής Π/θμιας Εκπ/σης Λασιθίου
Μαραγκάκης Μανούσος, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Ρεθύμνου
Μαράκη Ελένη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Μαρκάκη Χαρά, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Μαρτίνου Σωτηρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Μπελαδάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Π/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου
Ντούλια Αθηνά, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Παϊζη Ελισσάβετ, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Παπαδάκης Σταμάτιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Ρηνάκη Αικατερίνη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Στόγιος Ισαάκ, Δ/ντής σχολικής μονάδας
Στριλιγκάς Γεώργιος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Τερεζάκη Χρυσή, Διευθύντρια Π/θμιας Εκπ/σης Χανίων
Φουντουλάκης Αντώνης, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Ηρακλείου
Χριστοδουλάκης Εμμανουήλ, Διευθυντής Δ/θμιας Εκπ/σης Χανίων

Συντονισμός Επιτροπής Κριτών

Καλυκάκης Δημήτριος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης Κρήτης
Χαριτάκης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης Κρήτης
Χρονάκη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός, Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης Κρήτης

Επιτροπή Κριτών

Αλεξανδρίδου Γαρυφαλλιά
Αλεξίου Αθανασία

Αντωνέλου Ασπασία
Βεργετάκη – Πειρασμάκη Αικατερίνη
Βουζαξάκης Γεώργιος
Γαλίτης Παντελής
Γεωργάκη Ειρήνη
Γιαννακόπουλος Ανέστης
Γιαννακουδάκη Καλλιόπη
Γιαννιώτη Βασιλική
Γιαχνάκης Εμμανουήλ
Γιωτόπουλος Γεώργιος
Γρουσόπουλος Άγγελος
Δεσποτάκη Κυριακή
Δημητρίου Θωμάς
Επιμενίδου Σταυρούλα
Ευθυμίου Βασιλική
Ζανέκα Στεργιανή
Ζέζου Αναστασία
Ηλιάδης Θεόδωρος
Θεολόγου Βασιλική
Θεοχάρης Θωμάς
Θεοχαρίδη Αριάδνη
Καδιανάκη Μαρία
Καλλέργης Στέργιος
Καμπουράκη Γεωργία
Καραγγέλου Αγγελική
Καρβούνης Λάμπρος
Καρούμπαλη Ευγενία
Καρτσωνάκης Εμμανουήλ
Καρυώτης Θεόδωρος
Κατσέας Βάιος
Κερασοβίτης Κωνσταντίνος
Κεσανλής Ηλίας
Κιζιρίδου Γεωργία
Κολλάρου Άννα
Κολοσίδου Σοφία
Κούγκας Νικόλαος
Κούκου Μήνα
Κουτσουδάκης Γιώργος
Κυρμανίδου Έλλη
Κωνσταντινίδου Δήμητρα
Λαλάς Χρήστος

Λούτα Καίτη
Μακρογιάννη Τσαμπίκα
Μακρυσοπούλου Ματίνα
Μανουσέλη Ευαγγελία
Μαντζανάρης Κωνσταντίνος
Μαραβελάκη Σωφρονία
Μαχαιρίδου Μαρία
Μεραμβελιωτάκης Ηλίας
Μητσοπούλου Ευαγγελία
Μπάρτζου Στυλιανή
Μπρέντας Φίλιππος
Μυλωνά Έλλη
Ντούλια Αθηνά
Παΐζη Ελισσάβετ
Παπαδάκης Σταμάτης
Παπαδογιαννάκη Ελένη
Παρασκευάς Απόστολος
Πασχαλίδου Κυριακή
Πετρακάκη Κατερίνα
Ποιμενίδης Δημήτριος
Πολύζος Νικόλαος
Ρηγάκη Αναστασία
Σαμπάνη Μαρία
Σαρρή Ασημίνα
Σερεμετίδου Νικολέτα
Σιδέρης Νικόλαος
Σιώμου Αθανασία
Σταματάκη Χαρά
Στράγγας Αντώνιος
Τριανταφυλλάκος Ανδρέας
Τρικήλης Κώστας
Τσακάλης Παναγιώτης
Τσίντζος Πέτρος
Τσολάκου Σοφία Λουίντα
Φανουράκης Γεώργιος
Φασλή Παναγιώτα
Χρυσαφίδου Ανθούλα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό Σημείωμα	12
ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	15
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	15
ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ	17
Σχολική Ηγεσία.....	18
Σχολικό κλίμα και σύγχρονος σχολικός ηγέτης, Αντωνάκης Εμμανουήλ	18
Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης. Ο ρόλος της Ηγεσίας στην Προώθηση της Συμπερίληψης. Μελέτη Περίπτωσης., Βαρσαμά Μαρία, Γούση Μαρία.....	28
Σχέση παρακίνησης, ηγεσίας και αποτελεσματικής λειτουργίας οργανισμού στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, Γκότσης Αναστάσιος, Χρυσάφη Χριστίνα	37
Mentoring Headteachers: An Innovation of In-Service Training Programs for School Leaders in Cyprus, Dr Christofidou Elena	49
ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ, Αναστασία Δαγαλάκη.....	60
Διερεύνηση των στυλ ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Ευθυμίου Άννα	72
Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη σχολική μονάδα, Ζουριδάκης Νεκτάριος.....	82
Η επαγγελματική ευζωία των διευθυντών/ντριών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης της Ελλάδας, Θεοδοσίου Βαλεντίνα, Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή	92
Σχολική ηγεσία και ψηφιακός μετασχηματισμός: Προκλήσεις και εμπόδια, Καρούσιου Χριστιάνα, Παναγίδης Παναγιώτης.....	103
Επιμόρφωση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Αποτελεσματική Ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευτικών, Καστρινάκη Αναστασία	113
“Leading” Leadership Models: A theoretical Comparative Overview, Dimitra Kourbeli	121
Διαχείριση χρόνου: Σημαντική παράμετρος άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης, Λιόνας Αθανάσιος	133
Ηγεσία Εκπαιδευτικών & Κριτική Παιδαγωγική: Κοινός βηματισμός, Ντεντάκης Γεώργιος .	140
Ηθική ηγεσία: σχέση με το ηθικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, Ξαγαρά Παρασκευή, Βάσιου Αικατερίνη, Ιορδανίδης Γεώργιος.....	149
Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματικοί Ηγέτες, Στρατηγικές Ενδυνάμωσης κι Αναστοχασμός Στελεχών, Τερεζάκη Χρυσή	162
Επαναπροσδιορίζοντας τη Σχολική Ηγεσία σε Περιόδους Κρίσης: η Συμβολή της Συμπονετικής Ηγεσίας, Δρ. Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Δρ. Κατσαρού Ειρήνη.....	173
Διαχείριση παλαιού έντυπου αρχείου σχολείων, Ψαράκης Γεώργιος.....	183

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	193
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για την αξιολόγηση των μαθητών. Πώς θα ήθελαν να είναι;, Κουτσουλή Μαρία.....	193
Ανάλυση των μαθησιακών προφίλ των μαθητών και η επίδραση τους στη διδασκαλία: Μια προοπτική για την εκπαιδευτική πρακτική, Τρικάλης Κωνσταντίνος.....	203
Εκπαιδευτική Πολιτική και Νέα Προγράμματα Σπουδών	213
Τίτλος εργασίας-σεναρίου: <i>Η ανάπτυξη των Εθνικών Κρατών: Η περίπτωση της Γαλλίας, Βασιλομανωλάκης Αλέξης</i>	213
Οι συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεις για το ρόλο της εκπαίδευσης (Gramsci, Giddens, Bernstein, Habermas, Willis, Giroux, Apple), παραδείγματα εφαρμογής., Βασιλομανωλάκης Αλέξης.....	228
Η συμβολή των Web2.0 εργαλείων στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, Κουκάκης Γεώργιος.....	238
Η εκπαίδευση στον αστερισμό του νεοφιλελευθερισμού, Λάμπρου Παναγιώτης, Ροΐδης Αλέξανδρος	246
Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επαγγελματική Ανάπτυξη	260
Η δεξιότητα της επίλυσης προβλήματος στα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Μαθηματικών. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και μια πρόταση καλλιέργειάς της μέσα από μια επιμορφωτική δράση, Μπούτσκου Λεμονιά, Γραμματικοπούλου Αρχοντία, Μιχαηλίδου Χριστίνα.....	260
Ευρωπαϊκά και Εθνικά Προγράμματα Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Καινοτομίας.....	272
Καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες για την πρόληψη του εκφοβισμού – Από τη θεωρία στην πράξη, Βουράκη Αρετή, Μαρία Πρατσίνη, Ανδρονίκη Σπαθαράκη	272
Digital Education on the Europeana network, Geladari Athena	281
Χαρτογραφώντας την ένταξη παιδιών προσφύγων και μεταναστών: η εφαρμογή της έρευνας του προγράμματος Horizon2020 “IMMERSE” στα σχολεία της Κρήτης, Καρτσωνάκης Εμμανουήλ, Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Κρουσταλίδου Χρυσάνθη	295
ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	307
Η σημασία της διερεύνησης αναγκών και της στοχοθεσίας στον επιτυχημένο σχεδιασμό προτάσεων Erasmus+ KA1, Βουράκη Αρετή	308
Βιωματικό Εργαστήριο «Δημιουργούμε μαζί», Δημητρακοπούλου Αμαλία	320
Διαμορφώνοντας συμπεριληπτική κουλτούρα στην εκπαίδευση μέσα από ένα παραμύθι, Λαμπράκης Εμμανουήλ, Κουλοπούλου Χαρίκλεια.....	329
Σχολικός Όμιλος “Εύρηκα”, Ρεμπή Μαρία.....	338
Ενισχύοντας τη δυναμική της Ομάδας μέσω θεατρικών τεχνικών - Διαχείριση κρίσεων στην τάξη, Τσιάρρα Παρασκευή.....	350

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΝΑΡΤΩΜΕΝΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ.....362

EduSeismArtTec: Εκπαιδευτική Σεισμολογία για το σχολείο και την κοινωνία – Διεπιστημονική προσέγγιση με καινοτόμες μεθόδους θεατρικής αγωγής και ψηφιακών τεχνολογιών, Καλογεράς Ιωάννης, Μελής Νικόλαος, Ραγκούση Μαρία 363

Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σε θέση Συμβούλου Σχολικής Ζωής, Μπαλατσού Ηλέκτρα, Λιάγκος Χρήστος 373

Ψηφιακή ενισχυτική διδασκαλία: Η περίπτωση της Ανεστραμμένης Τάξης ως συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης., Φανουράκης Γεώργιος 382

ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ 5^{ου} ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΗΣ Π.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ «ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΒΙΩΣΙΜΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΝΕΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ», Προεδρείο Καταληκτικής Συνεδρίας: Εμμανουήλ Καρτσωνάκης, Θεολογίτης Όμηρος Αλέξανδρος, Κουτσουδάκη Αικατερίνη, Χρονάκη Αικατερίνη394

Εισαγωγικό Σημείωμα

Με επιτυχία ολοκληρώθηκαν οι εργασίες του 5ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Π.Δ.Ε. Κρήτης, με θέμα «Μορφές ανάπτυξης του Σχολείου για βιώσιμο μέλλον: Νέοι ορίζοντες στη σύγχρονη Εκπαίδευση και σχολική Ηγεσία». Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε διά ζώσης στο κτήριο του Πρότυπου Γυμνασίου και Πρότυπου ΓΕΛ Ηρακλείου, από 1 έως 3 Μαρτίου 2024.

Το Συνέδριο οργάνωσε και πραγματοποίησε η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, με την υποστήριξη της Περιφέρειας Κρήτης, του ΕΣΠΑ, του Δήμου Ηρακλείου και των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων του Προτύπου Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου Ηρακλείου.

Το Συνέδριο τίμησαν με την παρουσία τους ο Σεβασμιώτατος Αρχιεπίσκοπος Κρήτης κ.κ. Ευγένιος, μέλος της κυβέρνησης, εκπρόσωπος του Υπουργού Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, βουλευτής Ηρακλείου, ο Περιφερειάρχης Κρήτης, η Γραμματέας της Αποκεντρωμένης Διοίκησης Κρήτης, εκπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης, της ακαδημαϊκής κοινότητας, καθώς και στελέχη εκπαίδευσης.

Η έναρξη του συνεδρίου πραγματοποιήθηκε από τον κ. Καρτσωνάκη Εμμανουήλ, Πρόεδρο της Οργανωτικής & Επιστημονικής Επιτροπής και Περιφερειακό Διευθυντή Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κρήτης.

Χαιρετισμό απηύθυναν:

ο κ. Σενετάκης Μάξιμος, Υφυπουργός Ανάπτυξης
ο κ. Παρασύρης Φραγκίσκος, Βουλευτής Ηρακλείου,
ο κ. Βούτσιнос Γεώργιος, Γενικός Γραμματέας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.,
ο κ. Αρναουτάκης Σταύρος, Περιφερειάρχης Κρήτης,
ο εκπρόσωπος του Δημάρχου Ηρακλείου, κ. Περισυνάκης Αντώνιος, Αντιδήμαρχος Παιδείας Δήμου Ηρακλείου,
η κ. Κοζυράκη Μαρία, Γραμματέας της Αποκεντρωμένης Διοίκησης Κρήτης,
η κ. Διακάκη Χριστίνα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, εκ μέρους του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου,
ο κ. Αναστασιάδης Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης & Πρόεδρος της ΠΕΠΠΣ Κρήτης.

Μηνύματα χαιρετισμού απέστειλαν:

ο κ. Αυγενάκης Ελευθέριος, Υπουργός Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων,
η κα Βολουδάκη Σεβαστή, βουλευτής Χανίων,
ο κ. Μαμουλάκης Χαράλαμπος, βουλευτής Ηρακλείου,
η κα Σπυριδάκη Αικατερίνη, βουλευτής Λασιθίου,
ο κ. Ζερβάκης Μιχαήλ, Πρύτανης Πολυτεχνείου Κρήτης,
ο κ. Ταβερναράκης Νεκτάριος, Πρόεδρος του ΙΤΕ,
ο κ. Μαρινάκης Γεώργιος, Δήμαρχος Ρεθύμνου.

Στο πλαίσιο της εναρκτήριας τελετής απονεμήθηκε τιμητική πλακέτα από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Κρήτης, κ. Εμμανουήλ Καρτσωνάκη στον Περιφερειάρχη Κρήτης, κ. Σταύρο Αρναουτάκη, για το ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τη διαρκή υποστήριξή του σε θέματα Εκπαίδευσης στην Κρήτη.

Το συνέδριο τίμησαν με την παρουσία τους ως κεντρικοί ομιλητές:

ο κ. Βούτσιнос Γεώργιος, Γενικός Γραμματέας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.,

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

ο κ. Dr. Dr.h.c. Thomas Bauer, Συντονιστής του Διεθνούς Γραφείου Erasmus+ στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Βιέννης,
ο κ. Λέκκας Ευθύμιος, Καθηγητής του Τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
η κ. Olga Levanidou, Καθηγήτρια Κλασικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο της Washington,
η κ. Φαίδρα Μονάχου, Επίκουρη Καθηγήτρια στη Σχολή Διοίκησης του Πανεπιστημίου του Γέιλ.

Επίσης, το συνέδριο τίμησαν με τη συμμετοχή τους:

- -στη συνεδρίαση στρογγυλού τραπέζιού με θέμα: «Climate change or already a crisis? // Κλιματική αλλαγή ή ήδη κρίση;»
οι κ.κ. Monachou Faidra/ Μονάχου Φαίδρα, Assistant Professor of Operations Management Yale School of Management | Yale University,
Αναστασάκης Ιωάννης, Πολιτικός Μηχανικός ΕΜΠ, MSc, MBA, Αντιπεριφερειάρχης στον τομέα Κλιματικής Αλλαγής και Βιώσιμης Κινητικότητας,
Dr. -Ign. Vassilios Karavezyris, Head of Division T II 4, Federal Ministry for the Environment, Nature Conservation, Nuclear Safety and Consumer Protection, Bonn,
Κατίκας Λουκάς, PhD in Geospatial Sciences, Environmentalist and GIS Specialist, Researcher at Ellinogermaniki Agogi,
Τουλουπάκη Ελευθερία, Επιστημονική Συνεργάτης INZEB, Εθνικός Συντονιστής στην Ελλάδα του Συμφώνου για το Κλίμα,
Καραπιδάκης Εμμανουήλ, Κοσμήτορας Σχολής Μηχανικών Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου, Διευθυντής Ινστιτούτου Ενέργειας, Περιβάλλοντος και Κλιματικής αλλαγής, Πρόεδρος Ελληνικού Συνδέσμου Συστημάτων Ηλεκτρικής Ενέργειας,
- στη συνεδρίαση στρογγυλού τραπέζιού με θέμα: «Η ηγεσία καινοτομεί με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης»,
οι κ.κ. Δρ. Αθηνά Κοκκόρη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής στην Γ Αθήνας,
Δρ. Σιδέρης Νικόλαος, καθηγητής Πληροφορικής στο Πρότυπο ΓΕΛ Αγίων Αναργύρων,
Δρ. Τοκατλίδου Αθηνά, τέως διδάσκουσα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου στο αντικείμενο της Τεχνητής Νοημοσύνης,
Δρ. Μελίστα Αλεξάνδρα, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων στην Γ' Αθήνας,
Δρ. Σιούτης Στέλιος, φιλόλογος στο Πρότυπο Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων,
Δρ. Κασίμη Ιωάννα, καθηγήτρια Γερμανικών στο 1ο Πρότυπο Γυμνάσιο Ιλίου,
Γουρζή Μαρία, Φυσικός στο 1ο Πρότυπο Γυμνάσιο Ιλίου.

Στη θεματική συνεδρία για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση μας τίμησαν με την παρουσία τους οι κ.κ.:

Ize Buligina, Ministry of Education and Science, Department of Vocational and Adult Education Senior expert, Latvia,
Τσαγκατάκης Αθανάσιος, Προϊστάμενος Τμήματος Σύνδεσης της ΕΕΚ και ΔΒΜ με την αγορά Εργασίας,
Πασχάλης Παύλος, Προϊστάμενος της Ειδικής Υπηρεσίας Επιτελικής Δομής ΕΣΠΑ του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.,
Καλαθά Κυριακή, Διοικητικός υπάλληλος, Τμήμα Β' Σύνδεσης της Ε.Ε.Κ και Δ.Β.Μ με την Αγορά Εργασίας,

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Παπαϊωάννου Σπύρος, Προϊστάμενος Τμήματος Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στον ΕΟΠΠΕΠ,

Λίβα Άννα, Συντονίστρια Σ.Σ.Π.Α.Ε. Κρήτης (Συμβούλιο Σύνδεσης με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας),

Καρουζάκης Γεώργιος, Μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του Επιμελητηρίου Ηρακλείου. Τέλος, μας τίμησαν με την παρουσία τους μέσω της συμμετοχής τους στο τραπέζι εργασίας, με θέμα: «Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας ΕΠΑ.Λ.: Προκλήσεις & Προοπτικές», οι κ.κ.

Παπαδολιοπούλου Σταματία, Διοικητικός υπάλληλος, Τμήμα Β' Σύνδεσης της Ε.Ε.Κ και Δ.Β.Μ με την Αγορά Εργασίας,

Καρναβά Ελευθερία, Διοικητικός υπάλληλος, Τμήμα Β' Σύνδεσης της Ε.Ε.Κ και Δ.Β.Μ με την Αγορά Εργασίας,

Τσαγκατάκης Αθανάσιος, Προϊστάμενος Τμήματος Σύνδεσης της Ε.Ε.Κ και Δ.Β.Μ με την αγορά Εργασίας,

Γιοχάλα Μαριάννα, Προϊσταμένη Μονάδας Α Σχεδιασμού, Προγραμματισμού & Εξειδίκευσης Δράσεων & Συνολικής Παρακολούθησης Επιτελικής Δομής ΕΣΠΑ,

Καψιώτη Παναγιώτα, Υπεύθυνη Μαθητείας Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. ΕΔ ΕΣΠΑ Μονάδα Β2,

Κυριακή Καλαθιά, Τμήμα Β Σύνδεσης της Ε.Ε.Κ και Δ.Β.Μ με την Αγορά Εργασίας,

Παπαϊωάννου Σπύρος, Προϊστάμενος Τμήματος Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στον ΕΟΠΠΕΠ,

Δρ. Σωτήρης Χριστοδούλου, Επιστημονικός Συνεργάτης στον «Διόφαντος» Διεύθυνση Εκδόσεων του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ITYE),

Βαβούρα Ευαγγελία, Συντονίστρια Μαθητείας Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης,

Καραντζή Αικατερίνη, Συντονίστρια Μαθητείας Αττικής,

Μυγιάκη Αικατερίνη, Συντονίστρια Μαθητείας Βορείου Αιγαίου,

Ραβασόπουλος Γεώργιος, Συντονιστής Μαθητείας Δυτικής Ελλάδας,

Ανδρέου Κρεούζα, Συντονίστρια Μαθητείας Δυτικής Μακεδονίας,

Μπέλλος Χρήστος, Συντονιστής Μαθητείας Ηπείρου,

Κοκκάρα Άννα, Συντονίστρια Μαθητείας Θεσσαλίας,

Χρηστίδου Φεβρωνία, Συντονίστρια Μαθητείας Κεντρικής Μακεδονίας,

Γιανναδάκη Μαρία, Συντονίστρια Μαθητείας Κρήτης,

Τρυφωνοπούλου Τριαντάφυλλη, Συντονίστρια Μαθητείας Πελοποννήσου,

Κοτρώτσου Δέσποινα, Συντονίστρια Μαθητείας Στερεάς Ελλάδας,

Κεγιαδάκη Αιμιλία, Υπεύθυνη Μαθητείας ΔΔΕ Ηρακλείου,

Κουτσουρελάκης Χάρης, Υπεύθυνος Μαθητείας ΔΔΕ Χανίων,

Μιχελάκης Ευθύμης, Υπεύθυνος Μαθητείας ΔΔΕ Λασιθίου,

Ρέβη Χριστιάνα, Υπεύθυνη Μαθητείας ΔΔΕ Ρεθύμνου.

Ευχαριστούμε την κα Μαρκάκη Χαρά, Σύμβουλο Εκπαίδευσης Αγγλικής γλώσσας, για τη συνεισφορά της στην πραγματοποίηση του Συνεδρίου, με τη μετάφραση κειμένων αλλά και με την ψηφιακή αποτύπωση στιγμών του μέσα από τον φωτογραφικό φακό της και την καλλιτεχνική ματιά της.

Τέλος, ευχαριστούμε θερμά τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής, της Επιστημονική Επιτροπής, της Επιτροπής Κριτών, όλους και όλες τους/ τις συμμετέχοντες/ ουσες στο Συνέδριο που με τη συμβολή τους συνετέλεσαν στην επιτυχή διοργάνωση και διεξαγωγή του.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σκοπός του Συνεδρίου είναι να δώσει το έναυσμα και να δημιουργήσει το πλαίσιο για την πρόκληση προβληματισμού και τη διεξαγωγή γόνιμου διαλόγου ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ακαδημαϊκούς επιστήμονες, ερευνητές και υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη του Σχολείου στα νέα δεδομένα της σύγχρονης εποχής.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

Α. Σύγχρονες Στρατηγικές Μάθησης (τρόποι σκέψης και εργασίας, εργαλεία εργασίας, θεωρητική γνώση και πρακτική εφαρμογή, συνεργατική δημιουργικότητα, σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, μικτή μάθηση, Τ.Π.Ε., διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανεστραμμένη τάξη, αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα και του διαδικτύου στη διδασκαλία, αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης, STE(A)M, Όμιλοι, κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα, διδακτικά σενάρια, βιωματική μάθηση, διδακτικά μέσα και υλικά, καλλιέργεια γραμματισμών, αξιοποίηση της Τέχνης κ.ά.)

Β. Το Σχολείο ως Κοινωνικός Οργανισμός Μάθησης (σχολείο και κοινωνία, προσανατολισμός της γνώσης, νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, σχολικό κλίμα και σχολικό περιβάλλον, δίκτυα σχολείων, δεξιότητες, αρχές, αξίες, συμπεριφορές, πολλαπλή νοημοσύνη, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, ολιστική και συστημική προσέγγιση των παιδαγωγικών προβλημάτων, εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας σχολικής μονάδας, διαχείριση τάξης, διαχείριση στάσεων, ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, αυτεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση κ.ά.)

Γ. Περιβαλλοντική και Πολιτισμική Εκπαίδευση, Αειφορία, Βιώσιμο μέλλον (οικολογική συνείδηση, περιβαλλοντικά προγράμματα, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, Όμιλοι, εκπαιδευτικές επισκέψεις, βιώσιμη ανάπτυξη, αξίες/αντιλήψεις/στάσεις για το περιβάλλον, τεχνητό/φυσικό περιβάλλον και Σχολείο, Μουσειακή Εκπαίδευση, Τέχνη και καλλιτεχνική δημιουργία, Τοπική/Δημόσια Ιστορία, αειφορικά βιώσιμη κοινωνία και Τεχνολογία, Εκπαίδευση για τη βιώσιμη επιχειρηματικότητα, άυλη πολιτιστική κληρονομιά κ.ά.)

Δ. Ενταξιακή Εκπαίδευση (Ειδική Αγωγή, Τεχνολογία και Ειδική Αγωγή, πολυαισθητηριακή αντίληψη, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα, Εκπαίδευση προσφύγων, Εκπαίδευση για την ετερότητα, ατομική προσαρμογή και εξατομικευμένη διδασκαλία, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτονομία, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας κ.ά.)

Ε. Σχολική Ηγεσία (τύποι Ηγεσίας, Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, υποστηρικτικές δομές, σχολικό κλίμα, ο ρόλος του Υπουργείου/ της Περιφερειακής Διεύθυνσης/ της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης/ του Συμβούλου Εκπαίδευσης/ της Διεύθυνσης σχολικής μονάδας/ του Συλλόγου Διδασκόντων/ του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων/ του Δήμου, Ενδοσχολικός Συντονιστής τάξεων ή γνωστικών πεδίων, Παιδαγωγικός Σύμβουλος-Μέντορας, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, ενδυνάμωση Στελεχών, Μαθητικά Συμβούλια κ.ά.)

ΣΤ. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (αξιολόγηση Στελεχών της Εκπαίδευσης/ Αναλυτικών και Επιμορφωτικών Προγραμμάτων/ εκπαιδευτικού υλικού/ σχολικών εγχειριδίων/ υλικοτεχνικών υποδομών, Προγραμματισμός και Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: λειτουργίες, άξονες, δείκτες, σχολικές δράσεις, εργαλεία και κριτήρια αυτοαξιολόγησης, φορείς και κριτήρια εξωτερικής αξιολόγησης, αποτελέσματα// διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού, τρόποι αξιολόγησης μαθητών/-τριών κ.ά.)

Ζ. Εκπαιδευτική Πολιτική και Νέα Προγράμματα Σπουδών (Ιστορία και Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές έρευνες, εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί προς τη βιώσιμη ανάπτυξη, νέα Προγράμματα Σπουδών, οι στόχοι της βιώσιμης ανάπτυξης μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών, έρευνα δράσης, επαγγελματικός προσανατολισμός και αγορά εργασίας κ.ά.)

Η. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Επαγγελματικό Λύκειο: Θεσμικό πλαίσιο, Τομείς-Ειδικότητες, Σύνδεση ΕΠΑ.Λ. με την τοπική κοινωνία, Επαγγελματικά Δικαιώματα αποφοίτων ΕΠΑ.Λ., Προκλήσεις σχολικής ηγεσίας ΕΠΑ.Λ., Μ.Ν.Α.Ε.

Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας ΕΠΑ.Λ.: περιγραφή του σχήματος μαθητείας ενηλίκων στην Ελλάδα, τρόποι αναβάθμισης της ελκυστικότητας του Μεταλυκειακού Έτους-καλές πρακτικές, παρουσίαση των πλεονεκτημάτων για τα εμπλεκόμενα μέρη, επαγγελματικά δικαιώματα αποφοίτων Μεταλυκειακού Έτους, προσαρμογή ειδικοτήτων Μεταλυκειακού Έτους με την τοπική κοινωνία κ.ά.)

Θ. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επαγγελματική Ανάπτυξη (είδη και μορφές, Δια Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, κεντρική/περιφερειακή, ενδοσχολική, διασχολική επιμόρφωση, εξ αποστάσεως επιμόρφωση, φορείς, ψηφιακοί πόροι, επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό, δειγματική διδασκαλία, μικροδιδασκαλία, ο ρόλος του κριτικού φίλου, προβληματισμοί, προτάσεις κ. ά.)

Ι. Ευρωπαϊκά και Εθνικά Προγράμματα Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Καινοτομίας (eTwinning, Erasmus+, Horizon, διασχολικά προγράμματα, ενδοσχολικά προγράμματα, μαθητικοί διαγωνισμοί, μαθητικό πρωτάθλημα, σχολικά δίκτυα, στοχεύσεις, μεθοδολογία, διάχυση και αναστοχασμός κ.ά.)

ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ

Θεματικός άξονας: Σχολική Ηγεσία

Σχολικό κλίμα και σύγχρονος σχολικός ηγέτης

Αντωνάκης Εμμανουήλ
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, MA Educational Administration and Leadership DL
Ιδιωτική Εκπαίδευση Ηράκλειο
ma10101992@gmail.com

Περίληψη

Η ποιοτική εξέλιξη των σχολείων και η ανάπτυξή τους έγκειται στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι διευθυντές. Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα σχολικών μονάδων έχει σχέση με τη σχολική ηγεσία. Ο ρόλος τους στη διαμόρφωση επαρκούς σχολικού περιβάλλοντος είναι ύψιστης σημασίας. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε, καθώς στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινωνία που όλα αλλάζουν, ένας σημαντικός παράγοντας είναι η εξασφάλιση της σχολικής αποτελεσματικότητας, πράγμα που καθιστά επιτακτική την ανάγκη να υπάρχουν ικανοί και διορατικοί διευθυντές στα σχολεία. Επιπλέον, θα αναλύσει και θα εμβαθύνει σε έννοιες όπως, σχολική αποτελεσματικότητα, σχολικό περιβάλλον και άλλες σχετικές παραμέτρους και τέλος, αλλά εξίσου σημαντικό, θα διερευνήσει τον ρόλο ικανών διευθυντών στα σχολεία στο σχηματισμό κατάλληλου και πρόσφορου κλίματος για μάθηση και πρόοδο.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική αποτελεσματικότητα, σχολικό κλίμα, σχολική ηγεσία, ρόλος σχολικών ηγετών.

Abstract

The qualitative evolution of schools and their development lies in the significant role that principals play. After all, the effectiveness of school units is related to school leadership. Their role in the arrangement of an adequate school environment is of a great importance. The particular topic was chosen since, in our contemporary educational society that everything changes, an important factor is the assurance of school effectiveness, which makes it imperative to have competent and insightful principals at schools. Furthermore, it will analyse and delve deeply into terms such as school effectiveness, school environment and other related parameters and, last but not least, it will look into the role of the effective principals at schools in the formation of an appropriate and conducive environment for learning and progress.

Keywords: school effectiveness, school environment, school leadership, role of school leaders.

1.Εισαγωγή - Προβληματική

Σύμφωνα με τους Μιχαήλ & Πρασίνου (2018), η αγωγή και η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον χώρο του σχολείου. Η λειτουργία ενός κοινωνικού συστήματος, όπως είναι το σχολείο, το οποίο πλαισιώνεται από μαθητές, εκπαιδευτικούς και διευθυντές, στηρίζεται στην αμφίδρομη αλληλεπίδραση των μελών του, κάτω από ένα σύστημα αξιών και κανόνων (Πασιαρδής, 2001). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρθηκε στο σχολείο, διατυπώνοντας με αυτό τον τρόπο τη συστημική θεωρία ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα αποτελούμενο από άλλα συστήματα, τα οποία ονόμασε υποσυστήματα με διαφοροποιητική λειτουργία το καθένα, αλληλοεπιδρώντας αθροιστικά μεταξύ τους με στόχο την αποτελεσματικότητα και την διεκπεραίωση των στόχων των σχολικών μονάδων.

Τα σχολεία στη σύγχρονη εποχή διαδραματίζουν βαρυσήμαντο ρόλο. Βέβαια, δεν έχουν απώτερο σκοπό μόνο να μεταδώσουν γνώσεις και πληροφορίες, αλλά την κατάκτηση και οικοδόμηση της γνώσης μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των μελών που τα αποτελούν, της συνεργασίας, την καλλιέργεια της αποτελεσματικότητας και της ικανότητας όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και φυσικά τη σχολική κουλτούρα. Αναντίρρητα, το σχολικό κλίμα είναι μεγίστης σημασίας στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας, καθώς, η γνώση και η καλλιέργεια της προσωπικότητας του ατόμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανοποίηση της σχολικής ζωής, διευκολύνοντας ταυτόχρονα και τη διαδικασία της μάθησής του. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διαφανεί η σημαντικότητα της θέσης που κατέχει ένας σχολικός ηγέτης απέναντι στη διαμόρφωση πρόσφορου κλίματος.

1.1.Διατύπωση και οριοθέτηση του προβλήματος.

Με βάση έρευνες, το σχολικό κλίμα, η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και των σχολικών μονάδων και η ικανή ηγεσία μεταξύ άλλων αποτελούν από τους βασικότερους παράγοντες της αποτελεσματικότητας των σύγχρονων σχολικών μονάδων. Οι σχολικές μονάδες οφείλουν να εξασφαλίσουν ένα υγιές κλίμα για το οποίο μεγάλη ευθύνη φέρουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές που τις αποτελούν μέσω της δημιουργίας ευχάριστου και προσιτού περιβάλλοντος εργασίας, υπό το πρίσμα ενός κλίματος εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, αμφίδρομης συνεργασίας των μελών και σεβασμού. Άλλωστε, σύμφωνα με την Αθανασούλα Ρέππα (2008) η λειτουργικότητα των σχολικών οργανισμών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον ανθρώπινο παράγοντα. Ωστόσο, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (εμπύχωση, ενθουσιασμός έναντι του διδακτικού τους έργου, αφοσίωση, παρακίνηση κ.ά.) μέσω της διαμόρφωσης του κλίματος ενός μαθητικού οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, είναι αποτέλεσμα ικανής άσκησης ηγεσίας. Συμπερασματικά, η υγιής συνεργασία και επικοινωνία των μελών του σχολείου απορρέει από συνθήκες εξασφάλισης θετικού κλίματος, σε συνδυασμό με την επιτυχημένη άσκηση ηγεσίας, διευκολύνοντας τη διαδικασία της μάθησης και της σχολικής καθημερινότητας.

1.2.Ερευνητικές υποθέσεις και σκοπός εισήγησης.

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα εργασίας έχουν άμεση σχέση με την ηγεσία μιας σχολικής μονάδας και τον τρόπο άσκησης αυτής, με στόχο τη

διαμόρφωση ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Στην συνέχεια, θα εξεταστεί με ποιον τρόπο συνδέεται το σχολικό κλίμα με την επίτευξη των στόχων που θέτει ένα σχολείο αλλά και κατά πόσο διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιδιώκεται, λοιπόν, να μελετηθεί ο σημαντικότερος ρόλος της ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος. Σημαντικό να αναφερθεί ότι η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε βασίστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέσα από την οποία διαφάνηκε η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ηγεσία ενός σχολείου και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Στα πλαίσια των προαναφερθέντων θα αναλυθούν:

1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα.
2. Ο όρος του σχολικού κλίματος.
3. Μορφές σχολικού κλίματος και παράγοντες που το επηρεάζουν.
4. Σχέση σχολικής αποτελεσματικότητας και σχολικής ηγεσίας.
5. Συμβολή διευθυντή στη διαμόρφωση ευνοϊκού σχολικού κλίματος.

2.Η έννοια του σχολικού κλίματος και αποτελεσματικά σχολεία

Με βάση τη συστημική θεωρία, τα σχολεία αποτελούν κοινωνικά ανοιχτά συστήματα τα οποία λειτουργούν με ομαλό τρόπο υπό το πρίσμα της συνεργασίας όλων των μελών που εμπλέκονται σε αυτά. Επιδιώκουν προκαθορισμένους σκοπούς, η λειτουργία των οποίων απορρέει από μια σειρά κανονισμών και αρχών, που στόχο έχουν να δομήσουν, συντονίσουν και να διεκπεραιώσουν με επιτυχημένο και σαφή τρόπο τις δράσεις τους (Καμπουρίδης, 2002). Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι μέσα από το σχολείο και το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί παρέχεται η μάθηση των νέων με απώτερο σκοπό την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα (Κωστοπούλου, 2011).

2.1.Θεωρήσεις αποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) έχουν διατυπωθεί τρεις θεωρήσεις περί αποτελεσματικότητας. Η στοχοκεντρική θεώρηση, η θεώρηση προστιθέμενης αξίας και η διαφορική αποτελεσματικότητα. Πιο αναλυτικά, στη στοχοκεντρική θεώρηση δίνεται έμφαση στην υλοποίηση του στόχου που έχει τεθεί, καθώς, απευθύνεται στον προσδοκώμενο και θεμιτό ακαδημαϊκό στόχο που απαιτεί η σχολική μονάδα, χωρίς να εξετάζει και να λαμβάνει υπόψη της τις διάφορες κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών παρά μόνο τις γλωσσολογικές. Σύμφωνα με τη θεώρηση της προστιθέμενης αξίας, η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου έγκειται στην πρόοδο των μαθητών/-τριών αγνοώντας κοινωνικο-οικονομικά υπόβαρα. Τέλος, στη διαφορική αποτελεσματικότητα δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην πραγμάτωση των στόχων διαφόρων υποομάδων μέσα στον μαθητικό πληθυσμό ενός σχολείου.

Σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι, μεμονωμένα καμία θεώρηση δεν μπορεί να οδηγήσει μια σχολική μονάδα στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αντίθετα, μέσω του συνδυαστικού μοντέλου, η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου μέσω της υλοποίησης των στόχων, αλλά και η ποιοτική μάθηση που μπορεί να παρέχει μέσα από την εξάλειψη διαφόρων ανισοτήτων αναμένεται πως θα λειτουργούσε προς όφελος της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Ο Σαϊτής (2012) αναφέρεται σε έξι κριτήρια συμβολής σχολικής πραγματικότητας με πρώτο από όλα την ηγεσία. Ο διευθυντής έχει τον ρόλο συντονιστή καθώς και μεγάλο μερίδιο

ευθύνης ως προς το αίσθημα της παρακίνησης τόσο των υφισταμένων του, όσο και του μαθητικού πληθυσμού, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης και αγωγής. Εν συνεχεία, αναφέρονται παράγοντες, όπως αναλυτικά προγράμματα, συνοχή σχολικής μονάδας μέσω σταθερότητας προσωπικού, υλικοτεχνική υποδομή και γενικότερα οργανωσιακή υποστήριξη, αμφίδρομη συνεργασία σχολείου οικογένειας και τέλος, προώθηση ανθρωπίνων σχέσεων. Φυσικά, μεταξύ άλλων ο Πασιαρδής αποτύπωσε μια σειρά από επτά παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, μεταξύ των οποίων η ηγεσία και το σχολικό κλίμα του σχολείου φαίνονται να υπάρχουν και εδώ καθιστώντας τους, θα λέγαμε, από τους βασικότερους παράγοντες της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Στη συγκεκριμένη εργασία, θα ασχοληθούμε με την έννοια του σχολικού κλίματος και σχολικής ηγεσίας ως βασικούς παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Ταυτόχρονα, θα γίνει λόγος για το πώς ένας σχολικός ηγέτης μπορεί να συμβάλλει μέσω των πρακτικών του, στην καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος.

2.2. Έννοια και σημασία σχολικού κλίματος.

Η αναζήτηση περί σημασιολογικής αποσαφήνισης του όρου πραγματοποιήθηκε πριν εξήντα χρόνια περίπου, παρότι η σημαντικότητά του είχε διαβεβαιωθεί εκατό χρόνια πριν. Στη σύγχρονη εποχή έχοντας αναγνωριστεί πλήρως και ερευνηθεί η έννοια και η σημασία του, έχουν σημειωθεί πλήρως οι διαστάσεις που απαρτίζουν ένα περιβάλλον μαθησιακό (Freiberg, 2005).

Αναμφίβολα, η έννοια του σχολικού κλίματος είναι πολύ δύσκολο να περιγραφεί πλήρως και με σφαιρικότητα ως σημασία και ρόλο. Αυτό συμβαίνει για τον λόγο ότι αρκετοί ταυτίζουν τη σχολική κουλτούρα με το σχολικό κλίμα ή μαθησιακό περιβάλλον. Αξίζει να αναφέρουμε ότι, στο βιβλίο του με τίτλο *The management of a city school* (1908) ο Arthur C. Perry υπογραμμίζει όλα τα κριτήρια με βάση τα οποία διασφαλίζεται το σχολικό κλίμα ενός σχολείου. Ταυτόχρονα, αναφέρεται σε σημαντικούς παράγοντες υπέρ της διαδικασίας της μάθησης, όπως σχολικές δραστηριότητες, γιορτές και γενικότερα πρακτικές στα πλαίσια της σχολικής μονάδας μέσα από τις οποίες καλλιεργείται το αίσθημα της αμοιβαιότητας, της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκάστοτε σχολικής κοινότητας.

Το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται σαν έννοια δυναμική, λόγω των συνεχών αλληλεπιδράσεων του προσωπικού αλλά και γενικότερα ψυχολογικών και περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, τα οποία κάθε άλλο παρά ανεπηρέαστα αφήνουν στάσεις, συμπεριφορές, το έργο των εκπαιδευτικών, το αίσθημα της αυτοεκτίμησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τελικά τη διαδικασία της μάθησης και της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Πασιαρδής, 2001).

2.3. Οι έννοιες της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου και Μαντζούφα (1999), οι έννοιες σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα αποτελούν θα λέγαμε ταυτόσημες έννοιες, καθώς σχετίζονται με όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που έχουν να δώσουν μια ξεχωριστή ταυτότητα σε κάθε σχολική μονάδα (ατμόσφαιρα και ανθρώπινες σχέσεις). Αναντίρρητα, το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας σχολικής μονάδας ανεξαρτήτως ατόμων ή ομάδων που εργάζονται σε αυτή (μαθητές – εκπαιδευτικοί) αποτελούν την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα της.

Μια σχολική μονάδα μπορεί να χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος χαρακτηριστικών ως προς το κλίμα το οποίο επικρατεί σε αυτή, όπως να είναι δημιουργικό και ευχάριστο, είτε απωθητικό και καταθλιπτικό, να χαρακτηρίζεται από στατικότητα ή αντίθετα από δυναμικότητα, να εμπνέει αισθήματα, όπως απογοήτευση και φθορά ή αισιοδοξία και έμπνευση, να αδιαφορεί ή να στηρίζει και να δίνει έμπνευση στο διδακτικό προσωπικό.

Η σχολική κουλτούρα τώρα, θα λέγαμε ότι διαφοροποιείται ως έννοια από αυτή του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) αποτελείται από μια σειρά χαρακτηριστικών που αντανakλώνται στο σχολικό κλίμα, το οποίο θεωρείται ως ένα δεδομένο οργανωτικής κουλτούρας. Θα μπορούσαμε να την παρουσιάσουμε ως ένα σύνολο, μέσα στο οποίο το σχολικό κλίμα έχει τον ρόλο του υποσυστήματος μιας και η κουλτούρα αποτελείται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών που συνθέτουν την ατμόσφαιρα και κατ'επέκταση το σχολικό κλίμα σε συνάρτηση με εσωτερικά και εξωτερικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, η κουλτούρα προσδίδει την έννοια της ταυτότητας μιας σχολικής μονάδας, ξεχωρίζοντας με αυτό τον τρόπο τα σχολεία μεταξύ τους, αυξάνοντας την αφοσίωση των ατόμων, καθώς, και την σταθερότητα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μια μεταβαλλόμενη έννοια η οποία τροποποιείται και αλλάζει αναλόγως τις κοινωνικές αντιλήψεις των ατόμων που αποτελούν μια σχολική μονάδα. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Χατζηπαναγιώτη (2012), για κάθε οργανισμό η κουλτούρα ποικίλει και επιδέχεται μεταβολές, μιας και αναπτύσσεται σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται.

Όπως δηλώνει ο Πασιαρδής (2004), «η έννοια της σχολικής κουλτούρας αναφέρεται σε ένα σύνολο από κανόνες συμπεριφοράς, αξίες, σύμβολα, παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες». Έτσι με βάση τα τρία παραπάνω επίπεδα, οι άγραφες προσδοκίες αναφέρονται στη διακριτικότητα και αλληλοστήριξη των συναδέλφων, χειρισμό προβληματικών συμπεριφορών από μαθητές, επαγγελματισμό (υπευθυνότητα και τυπικότητα ως προς το ωράριο). Η έννοια της αξίας πλαισιώνεται από άλλες επιμέρους έννοιες όπως καινοτομίες, υψηλές αποδόσεις μαθητών, συνεργασία, υπευθυνότητα, αφοσίωση. Τέλος, το να καταφέρει να λειτουργεί μια σχολική μονάδα όπως μια οικογένεια μέσα από την έκφραση πραγματικού ενδιαφέροντος προς τους μαθητές που την αποτελούν, έρχεται να περιγράψει τις σιωπηρές παραδοχές που χαρακτηρίζουν την σχολική κουλτούρα.

Καταλήγοντας, η διαφοροποίηση των δύο εννοιών έγκειται στο γεγονός ότι η σχολική κουλτούρα αναπτύσσεται στα πλαίσια ενός σχολείου και επεκτείνεται προς τα έξω, σαν εικόνα-ταυτότητα-προσωπικότητα. Αντίθετα, το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα και η ταυτότητα ενός σχολείου που διαμορφώνεται και καλλιεργείται μέσα σε αυτό.

2.4.Μορφές του σχολικού κλίματος.

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες γύρω από την έννοια του σχολικού κλίματος με πρώτους τους Halpin & Croft το 1963, οι οποίοι χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια μέσα από τα οποία κατέγραψαν τους τρόπους αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ των διευθυντών των σχολείων. Κατηγοριοποίησαν, τελικώς, το σχολικό κλίμα σε έξι τύπους (ανοιχτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, πατερναλιστικό και κλειστό κλίμα).

Στη συνέχεια, αυτά τα ερωτηματολόγια αναθεωρήθηκαν από τους Hoy & Miskel (1996), φτάνοντας έτσι σε τέσσερα είδη κλίματος, μελετώντας τα ως προς την οικειότητα,

αποστασιοποίηση και την συναδελφικότητα, σε συνάρτηση με τα ηγετικά στυλ που εφαρμόζονται στα σχολεία. Έτσι, σημειώθηκε το ανοιχτό κλίμα, με βάση το οποίο η αρμονική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγέτη είναι αποτέλεσμα πλήρους αυτονομίας και στήριξης από αυτόν. Το κλειστό σχολικό κλίμα, με βάση το οποίο οι κατευθυντήριες γραμμές προέρχονται από τον διευθυντή, αποθαρρύνοντας με αυτό τον τρόπο την ενεργό συμμετοχή των υφισταμένων του και την ικανότητα πρωτοβουλίας που μπορεί να έχουν, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται αδιαφορία και απαξίωση. Το κλίμα αποστασιοποίησης, σύμφωνα με το οποίο, παρά τον χαμηλό βαθμό κατεύθυνσης του ηγέτη προς τους υφισταμένους του και την υποστήριξη αυτών και ενθάρρυνση, οι δεύτεροι φαίνεται να χαρακτηρίζονται από απάθεια και έλλειψη ενδιαφέροντος. Τέλος, το κλίμα ενεργού εμπλοκής, το οποίο διαπλάθεται μέσα από την ενεργό συμμετοχή και αφοσίωση των εκπαιδευτικών, αδιαφορώντας ταυτόχρονα για την κλειστή και αυταρχική στάση των διευθυντών.

2.5.Κριτήρια διαμόρφωσης σχολικού κλίματος.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) τα σχολεία αποτελούν ανοιχτά συστήματα, τα οποία κρίνεται αναγκαίο να προβάλλουν προς τα έξω μια θετική και δυναμική εικόνα ως προς τη διαχείριση των δημοσίων σχέσεων που αναπτύσσουν. Με τη βοήθεια ερευνών έχουν καταγραφεί διάφοροι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες στην επιδίωξη αυτή.

Έχουν παρατηρηθεί τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Η οικολογική, που αναφέρεται στην υποδομή του σχολείου (αίθουσες, εξωτερικοί χώροι, εργαστήρια, υλικοτεχνική υποδομή κ.ά.), η κοινωνική, η οποία έχει να κάνει με τους άγραφους και τυπικούς κανόνες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών που εντάσσονται σε αυτήν και η μαθησιακή διάσταση, η οποία περιλαμβάνει τις δράσεις και το μαθησιακό περιβάλλον κατά τη διδακτική πράξη. Στόχος τους, μέσω της αλληλεπίδρασης να καλλιεργηθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα (εμπιστοσύνη, αποδοχή, συνεργασία, ευχαρίστηση κ.ά.). Ωστόσο, σημαντικοί φαίνεται να είναι και παράγοντες, όπως επικοινωνία-για λειτουργικούς σκοπούς, συνεργασία-συνολική βελτίωση επίδοσης εκπαιδευτικών και μαθητών, οργάνωση και διοίκηση μέσα από τη συνύπαρξη διαφόρων δράσεων και πρακτικών, με στόχο να εξασφαλιστούν εκείνες οι συνθήκες που λειτουργούν υπέρ των σκοπών που τίθενται.

Ο σημαντικότερος παράγοντας φαίνεται να είναι αυτός του διευθυντή, ο οποίος έχει την ευθύνη να ηγηθεί με δυναμισμό, να θέσει στόχους μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία του με τα υφιστάμενα μέλη, επιδιώκοντας την ύπαρξη θετικού κλίματος για συνεχή πρόοδο. Ωστόσο, η συμβολή των μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό. Επιπλέον παράγοντες αποτελούν το μέγεθος της σχολικής μονάδας, η δομή της και φυσικά το εξωτερικό περιβάλλον.

Καταλήγοντας, σύμφωνα με τους Ζαλβανό & Σαΐτη (1998), οι στόχοι ενός σχολείου επηρεάζονται, από πολιτικά, κοινωνικά, τεχνολογικά, οικονομικά και πολιτισμικά ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος σε συνάρτηση με τις σχέσεις οργανισμών και κοινωνικών ομάδων με τα μέλη του σχολείου. Συνεπώς, διευθυντές και υφιστάμενα μέλη έχουν την ευθύνη να εξετάζουν τις παραπάνω μεταβλητές με στόχο την καλλιέργεια ευνοϊκού σχολικού κλίματος και διατήρησή του.

3. Ηγεσία και σχολικό κλίμα

Η ηγεσία μιας σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνη για την προσπάθεια διαμόρφωσης κλίματος. Απόρροια, λοιπόν, αποτελεί το γεγονός της σημαντικότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων τόσο σε λειτουργικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο επίτευξης των στόχων που τίθενται από αυτή. Γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι η διοίκηση εστιάζει στον εύρυθμο τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2005), οι στόχοι που επιδιώκονται να επιτευχθούν από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς βασίζονται στη σωστή διαχείριση διαθέσιμων πόρων ανθρωπίνων και υλικών και στο σύστημα δράσης το οποίο χαρακτηρίζει τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Καμπουρίδης (2002), η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας έγκειται στην ικανότητα της ηγεσίας να ορίζει στόχους και να επινοεί πρακτικές για την πραγμάτωσή τους. Αναμφίβολα, έννοιες όπως επικοινωνία, παρακίνηση ομάδων ανθρώπων και ενσυναίσθηση αποτελούν έννοιες κλειδιά προς την επίτευξη ενός θετικού σχολικού κλίματος.

3.1. Σχέση σχολικού ηγέτη και αποτελεσματικότητας σχολικών μονάδων.

Ο Fayol το 1950 αναφέρει πέντε βασικούς άξονες που πρέπει να ακολουθεί ένας σχολικός ηγέτης με στόχο την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η ηγεσία ενός οργανισμού πλαισιώνεται από τον σχολικό ηγέτη, ο οποίος αποτελεί την κεφαλή της σχολικής μονάδας μέσα από την άσκηση εξουσίας που του έχει ανατεθεί. Η ικανότητά του, έναντι των καθηκόντων του, αλλά και το κατά πόσο μπορεί να παρακινήσει τους συναδέλφους του εμπνέοντάς τους, αποτελούν βασικά κριτήρια παραμονής του σε αυτή τη θέση.

Αναντίρρητα, το ηγετικό όραμα και η αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας από τους σχολικούς ηγέτες αντικατοπτρίζονται μέσα από τα αποτελεσματικά σχολεία. Μέσω του οράματος, οικοδομούνται οι στόχοι αλλά καλλιεργούνται και οι σχέσεις των ατόμων που υπάρχουν μέσα σε ένα σχολείο. Απαραίτητες δεξιότητες που θα πρέπει να διακατέχουν ένα ηγετικό πρόσωπο είναι αυτή της επικοινωνίας και της πειθούς, με στόχο να μπορεί να προωθήσει τα ορθά μηνύματα, η ικανότητα να μπορεί να εμπνέει και να καθοδηγεί το ανθρώπινο δυναμικό το οποίο ηγείται αλλά και δεξιότητες, όπως επίγνωση και αυτομόρφωση (Θεοδωράκογλου, 2014).

Επιπρόσθετα, ικανός ηγέτης είναι εκείνος που δεν απέχει από την εκπαιδευτική διαδικασία και είναι πρόθυμος να αναλάβει πολλές ευθύνες. Χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, καινοτομία και πρωτοπορία, κερδίζοντας στο τέλος την εκτίμηση και τον σεβασμό. Διακατέχεται από ειλικρίνεια, δικαιοσύνη και δημοκρατία με στόχο πάντα το προσφορότερο αποτέλεσμα για τη σχολική του μονάδα. Είναι εκείνος που συνεχώς προσπαθεί να χτίσει προσωπικές και φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους του, μέσα σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από ενθάρρυνση και εμπιστοσύνη προς αυτούς, παροτρύνοντάς τους να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και καινοτόμες πρακτικές, έχοντας ταυτόχρονα υψηλές προσδοκίες από τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και από τους υπόλοιπους.

Η ύπαρξη ενός αποτελεσματικού σχολείου συναρτάται με την ύπαρξη ευνοϊκού σχολικού κλίματος, μέσα από τη σχέση που πλάθεται μεταξύ του κλίματος εργασίας και της σχολικής αποδοτικότητας. Κεντρικό πρόσωπο στην όλη διαδικασία αποτελεί «ο σχολικός ηγέτης» καθώς, θεωρείται αρμόδιος για την εξασφάλιση «ιδανικών» συνθηκών εργασίας

αλλά και του τρόπου καθοδήγησης του ανθρώπινου παράγοντα σε σχέση με την νομική εξουσία που έχει.

3.2.Σχολική ηγεσία και ρόλος αυτής στη διαμόρφωση ευνοϊκού και πρόσφορου σχολικού κλίματος.

Το όραμα και οι προσπάθειες εκ μέρους του διευθυντή ενός σχολείου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος και στην αποτελεσματικότητά του. Ενέργειες από την πλευρά του διευθυντή, όπως επικοινωνία, ενσυναίσθηση και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου αλλά και μεταξύ των γονέων, αποτελούν βασικές δραστηριότητες στα πλαίσια των καθηκόντων του διευθυντή σχετικά με τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Απόρροια αυτών, είναι η ανάγκη για συναναστροφή και συνεργασία, ως κύριο σκοπό, καθώς μέσα από αυτές επιτυγχάνεται η δημιουργία του θετικού κλίματος και της προόδου, μέσα στο οποίο οι ανθρώπινες σχέσεις και η συνοχή των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού προάγονται και καρποφορούν.

Ως προς την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, θα λέγαμε ότι αποτελεί το βασικότερο κριτήριο με στόχο την ύπαρξη θετικού κλίματος και την υλοποίηση και ανέλιξη των στόχων που έχουν τεθεί από τη σχολική κοινότητα. Βασική προϋπόθεση φυσικά αποτελεί η επικοινωνία και η αλληλεγγύη μεταξύ τους, με στόχο να προληφθούν συγκρουσιακές καταστάσεις αλλά και να προαχθεί η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία. Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αφουγκράζεται με κατανόηση και ενδιαφέρον τις απόψεις των υφισταμένων του αλλά και να αναγνωρίζει, επιβραβεύοντας τους, το έργο τους για το σχολείο. Αναμφίβολα, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από δημοκρατισμό, προάγοντας την πρωτοβουλία στη λήψη αποφάσεων, σεβόμενος ταυτόχρονα κάθε ξεχωριστή προσωπικότητα και αντιμετωπίζοντας με πλήρη κατανόηση και θεμιτό τρόπο δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει καθένας ατομικά και συλλογικά.

Ένας ικανός σχολικός διευθυντής θα πρέπει να παρακινεί και να μελετά δια βίου τους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να διαχειρίζεται το κάθε θέμα που προκύπτει ξεχωριστά, με πρώτο του κριτήριο τον ανθρώπινο παράγοντα. Τέλος, μέσα από συχνές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων ενισχύονται οι δεσμοί, οι από κοινού αποφάσεις και η συνυπευθυνότητα διευθυντή-εκπαιδευτικών. Γνωστοποιούνται εκ μέρους του διευθυντή επιθυμίες και στόχοι περί αποδοτικότητας μαθητών και των ίδιων των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται αποτελέσματα με στόχο την αξιολόγηση και τη λήψη μέτρων βελτίωσης.

Ένας ηγέτης έχει ευθύνη να ενδιαφέρεται για τους μαθητές της σχολικής του μονάδας. Να διακατέχεται από σωστή και επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση, να κατανοεί την εσωτερική ψυχική κατάσταση τους, να επικοινωνεί με ευελιξία μαζί τους, να ενθαρρύνει με κάθε τρόπο τις δυσκολίες τους αναγνωρίζοντας τις ικανότητές τους και ταυτόχρονα να παραμερίζει τις αδυναμίες τους. Να υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατικότητα και να βρίσκει λύσεις μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό σε δύσκολα θέματα ή προβλήματα που παρουσιάζονται από τα παιδιά, με συμβουλευτική πάντα και με πολύ σεβασμό ως προς τα δικαιώματα και τις προσωπικότητές τους, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνικότητά τους.

Τέλος, η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και γονέων φαίνεται να επηρεάζει την διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Άλλωστε, μέσω αυτής μπορούν να ολοκληρωθούν στόχοι και σκοποί των σχολείων. Σημαντική πρακτική αποτελεί εκ μέρους του διευθυντή οι συχνές ενημερώσεις γονέων, οι συνεργασίες μέσα από την παρότρυνσή τους να συμμετέχουν

στα κοινά, η συνεργασία του σχολείου με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, οι συνεργασίες με σύγχρονους συμβούλους ψυχικής υγείας, με επαγγελματίες εμπυχωτές και με ειδικούς συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, αποτελούν ορισμένα από τα μονοπάτια που θα μπορούσαν να οδηγήσουν με ομαλό και ευνοϊκό τρόπο τις σχέσεις συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στο αποκορύφωμά τους.

Θα ήθελα να ολοκληρώσω την εργασία αυτή, αναφέροντας τις δεξιότητες που έχουν διατυπωθεί από τον Στιβακτάκη (2006) και που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν διευθυντή, ο οποίος κατανοεί την αδήριτη ανάγκη διαμόρφωσης θετικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου. Αναφέρεται, λοιπόν, σε ένα αξιόλογο πλήθος από θεμελιώδεις προτάσεις-πυλώνες για σύγχρονη σχολική ηγεσία: Δεξιότητες, όπως καθοδήγηση και επικέντρωση μέσω της παρακολούθησης των όσων διαδραματίζονται στα πλαίσια του σχολείου και της ανάθεσης ρόλων στα υφιστάμενα μέλη του σχολείου. Δεξιότητες που έχουν στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και τους διάφορους τρόπους επιβράβευσής του (έπαινος, ενημέρωση, διάθεση χρόνου, ενθάρρυνση και κατανόηση, λύσεις σε προβλήματα που τυχόν να παρουσιάζουν εντός και εκτός σχολείου). Πληροφόρηση γύρω από τις σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης. Διαδικασία λήψης απόφασης με καθορισμένους, ξεκάθαρους και κατανοητούς από όλους στόχους, οι οποίοι έχουν διαμορφωθεί στα πλαίσια της συνεργασίας και συμμετοχής όλων. Δεξιότητες που αφορούν τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να ασκήσουν μέσα από τις πρακτικές τους επιρροή μέσω φανερών και κρυφών μηνυμάτων. Αξίες που τους χαρακτηρίζουν αναλόγως το στυλ ηγεσίας που επιλέγουν να ακολουθήσουν. Δεξιότητες επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας, εκτείνοντας το σχολείο προς τα έξω (γονείς και κοινότητα) καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο το αίσθημα της κατανόησης έναντι των προσδοκιών από την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα. Επικέντρωση στον μαθητή μέσω κινήτρων, αναγνώρισης των προσπαθειών και ενθάρρυνσής τους. Δεξιότητα κοινού οράματος. Ομοφωνία στους στόχους και στην ιεράρχηση αυτών από όλους.

4.Συμπεράσματα

Η λειτουργία και αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας πρέπει να θεωρείται προτεραιότητα στους στόχους που τίθενται από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της διαμόρφωσης σχολικής προσωπικότητας και κουλτούρας. Μέσω καινοτόμων αλλαγών με απώτερο σκοπό την ανάδειξη της αποτελεσματικότητας του σχολείου, ξεφεύγοντας με αυτό τον τρόπο από την μέχρι τώρα απρόσωπη εικόνα που χαρακτηρίζει τις περισσότερες σχολικές μονάδες. Συμπερασματικά, για την υλοποίηση αυτών απαιτείται η διασφάλιση ενός θετικού και ευνοϊκού περιβάλλοντος το οποίο θα χαρακτηρίζεται από την αμφίδρομη συνεργασία όλων των μελών που το αποτελούν.

Στην όλη διαδικασία, λοιπόν, σημαντικός ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Ο διευθυντής για να διασφαλίσει ένα θετικό κλίμα κρίνεται αναγκαίο να αναπτύσσει ένα κοινό όραμα και ιδέες μέσω της υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, να προάγει ομαδοσυνεργατικές πρακτικές με γνώμονα τον σεβασμό και την κατανόηση, να δίνει το έναυσμα στο διδακτικό προσωπικό να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δράσεις, να παροτρύνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας να εργάζονται δημιουργικά και να αναζητά τρόπους μέσα από τους οποίους να επιδιώκεται η συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία και την οικογένεια (επιχειρηματικό στυλ ηγεσίας). Ένας ικανός ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να διασφαλίζει τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, έχοντας την ικανότητα να μπορεί να

κατανοεί και να αντεπεξέρχεται με αποτελεσματικό τρόπο σε απαιτήσεις που αφορούν εκπαιδευτικούς, μαθητές, κοινότητα, τυχόν τυχαίους παράγοντες και της ίδιας της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί και της αποτελεσματικότητάς της.

Απόρροια των προαναφερθέντων, είναι ότι ο σύγχρονος ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να αντεπεξέλθει επιτυχώς σε όλες τις μεταβολές που προκύπτουν και χαρακτηρίζουν τη σημερινή κοινωνία, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση κατάλληλου και ευνοϊκού σχολικού κλίματος. Κλίμα το οποίο πλαισιώνεται από ευχαρίστηση και ικανοποίηση όλων όσοι εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα και έχουν άμεση σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία της. Προφανώς, για να είναι υλοποιήσιμα όλα τα παραπάνω, αυτό που χρειάζεται ως αρχή, και ως τέλος όλων, είναι η δια βίου προσωπική αυτο-εκπαίδευση του διευθυντή, για να παραμένει δια βίου ηγέτης όλων!!!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: *Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Ζαβλάνος, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Hoy, W. & Mishel, C. (1996). *Education administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Θεοδωράκογλου, Ε. (2014). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση (ικανοποίηση, παρακίνηση, και ο ρόλος της ηγεσίας) Πτυχιακή εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Διοίκηση και Οικονομία.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις, Κλειδάριθμος.
- Κωστοπούλου, Α. (2011). Το σχολικό κλίμα και τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την επιτέλεση του έργου τους. Διπλωματική εργασία, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μιχαήλ, Κ. & Πρασίνου, Ο. (2018). *Ποιοτικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου*. Ερευνητική προσέγγιση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διπλωματική εργασία, διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Εκδόσεις, Τυπωθήτω-Γιώργος.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Εκδόσεις, Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις, Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις, Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις, Αυτοέκδοση.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης*. Συγκριτική μελέτη των απόψεων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Διοίκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης. Ο ρόλος της Ηγεσίας στην Προώθηση της Συμπερίληψης. Μελέτη Περίπτωσης.

Βαρσαμά Μαρία
Μεταδιδάκτορας, ΑΠΘ
mariavarsama2014@gmail.com

Γούση Μαρία
Καθηγήτρια Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΠΕ11
mgmairoulag@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε ο ρόλος της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό συμπεριληπτικό σχολείο. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθεί ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Για τις ανάγκες της εργασίας έγινε πρωτογενής και δευτερογενής έρευνα και συγκεκριμένα μελέτη περίπτωσης δύο Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης που ενέκριναν ένα πρόγραμμα μουσικής συμπερίληψης παιδιών με κινητικά προβλήματα, το EyeHarp. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν η Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας και Κρήτης από τις οποίες καταμετρήθηκαν 136 μαθητές συνολικά, με σπαστική τετραπληγία και εγκεφαλική παράλυση. Οι συμμετέχοντες κατάφεραν να παίξουν μουσική με τα μάτια και να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις/εορτές του σχολείου τους, βελτιώνοντας σημαντικά τη συμμετοχή τους στο καθημερινό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Τα πρώτα ενθαρρυντικά στοιχεία καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου της ηγεσίας ως προς την έγκριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην εκπαιδευτική συμπερίληψη.

Λέξεις-κλειδιά: Διοίκηση, Εκπαιδευτική ηγεσία, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Abstract

In the present study, the role of the Regional Directorate of Primary and Secondary Education in the modern Greek inclusive school was examined. The purpose of the research is to highlight the role of leadership in promoting educational inclusion. For the needs of the work, primary and secondary research was done, specifically a case study of two Regional Directorates of Education that approved a musical inclusion program for children with mobility problems, EyeHarp.

The Region of Central Macedonia and Crete participated in the program, from which a total of 136 students with spastic quadriplegia and cerebral palsy were counted. Participants were able to produce music with their eyes and participate in their school's musical events, significantly improving their participation in the everyday educational context. Early encouraging evidence demonstrates the importance of the facilitative role of leadership towards educational inclusion.

Keywords: Administration, Educational leadership, Inclusive Education, Regional Directorate of Education.

1.Εισαγωγή

Σε έναν κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο, όπου όλοι οι άνθρωποι αναζητούν τη θέση τους σε αυτόν, τα άτομα με αναπηρία διεκδικούν τα δικαιώματά τους στη νέα πραγματικότητα που φαίνεται να αναδιαμορφώνεται. Η εκπαίδευση τοποθετείται στο επίκεντρο των εξελίξεων, ως φορέας αλλαγής και ανάπτυξης των σύγχρονων κοινωνιών. Κατά συνέπεια, η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί ένα ζήτημα βαρύνουσας σημασίας για το σύνολο της κοινωνίας. Ιδιαίτερα, ο ρόλος της ηγεσίας μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση και ανάδειξη της συμπερίληψης, δημιουργώντας συνθήκες ισότιμης πρόσβασης και σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα (Αγγελίδης, 2011).

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον ρόλο που έχει η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη σύσταση αυτής της νέας συμπεριληπτικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης ως έναν θεσμό που σηματοδοτεί μια διαχρονική προσπάθεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για αποκέντρωση και εκσυγχρονισμό. Η Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης είναι ένα θέμα πολυδιάστατο που δεν περιορίζεται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Όπως αναφέρουν οι Ryan και Gottfried (2012), επειδή το θέμα της συμπερίληψης είναι ένα ζήτημα το οποίο δεν συνιστά αντικείμενο καθολικής αποδοχής, ο ρόλος του εκάστοτε Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης είναι σημαντικός στην πρόταση προγραμμάτων και πρακτικών που θα διαμορφώσουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον εκπαίδευσης στο σύνολο των σχολικών μονάδων που εμπίπτουν στην εκάστοτε περιφέρεια.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται δύο περιπτώσεις προώθησης της συμπερίληψης, από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης, ως τις δύο διευθύνσεις που ενέκριναν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο αφορούσε το μάθημα της μουσικής στα ειδικά και γενικά σχολεία των Νομών που τις συγκροτούν. Ως εκ τούτου, η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης και ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα προήλθαν από 92 μαθητές με σπαστική τετραπληγία που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και 44 μαθητές που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης. Οι συμμετέχοντες, στο σύνολο τους είχαν κινητικά προβλήματα και οι περισσότεροι εξ αυτών δεν είχαν αναπτύξει λόγο, ήταν πλήρως εξαρτώμενα άτομα από τους φροντιστές ή τους εκπαιδευτικούς τους και η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου τους, λόγω της κατάστασης τους, ήταν περιορισμένη. Η έγκριση του εν λόγω προγράμματος από τις αντίστοιχες Περιφερειακές Διευθύνσεις ήταν καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη τόσο των μουσικών τους δεξιοτήτων όσο και για τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η παραπάνω θέση ενισχύεται και από την έρευνα του Loreman (2007), στην οποία αναφέρεται ότι ο ρόλος του φορέα που έχει την ευθύνη της έγκρισης και ιδιαίτερα του

προσώπου που ηγείται, είναι καθοριστικός για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες.

2.Η έννοια της Διοίκησης και ο ρόλος του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για την έννοια της διοίκησης. Ο Κατσαρός (2008) αποδίδει τον όρο ως την εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών και προσανατολίζεται στην ικανοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης στον καλύτερο δυνατό βαθμό, βάση των πόρων που διατίθενται. Οι Morake et. al. (2012), υπογραμμίζουν ότι ο Διευθυντής στην Εκπαίδευση οφείλει να παρακινεί, να επηρεάζει, να καθοδηγεί και να συμβάλλει στην ενεργοποίηση των ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι αποτελεσματικοί Διευθυντές – Ηγέτες είναι εκείνοι που έχουν την ικανότητα να εξισορροπούν τις απαιτήσεις του οργανισμού είτε αυτές είναι βραχυπρόθεσμες είτε αναφέρονται σε μακροπρόθεσμα ζητούμενα, εξασφαλίζοντας τα περισσότερα οφέλη (Πασιαρδής, 2004). Ο ίδιος, οφείλει να αποτελεί πηγή έμπνευσης, να καλλιεργεί κουλτούρα ποιότητας, να ενδυναμώνει το προσωπικό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και διαρκούς βελτίωσης, να επιθυμεί την αλλαγή και να αναζητά την καινοτομία, να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να θέτουν στόχους και να τους ωθεί να τους υλοποιούν. Το σημαντικότερο είναι να μπορεί να διαχειρίζεται με αποτελεσματικότητα τον εαυτό του και έπειτα τις σχέσεις τους με τους γύρω (Ζωγόπουλος, 2012).

Ο Νόμος 1566/85, ο οποίος ονομάστηκε και Νόμος Πλαίσιο, εμπεριέχει το Κεφάλαιο Ζ όπου στο άρθρο 21 και συγκεκριμένα στην παράγραφο 1 κάνει αναφορά στον θεσμό των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα αναδεικνύεται η πρόθεση του νομοθέτη για μεταφορά της διοίκησης και του συντονισμού στην Περιφέρεια. Τα θέματα που ανέλαβαν, όμως, οι Περιφερειακές Διευθύνσεις με την παραπάνω νομοθεσία ήταν κατά κύριο λόγο οικονομικής φύσης και σχετίζονταν και με ζητήματα στέγασης των σχολείων. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές είχαν εκτελεστικό και ελεγκτικό ρόλο του κεντρικού φορέα του Υπουργείου Παιδείας και δεν προβλέπονταν η ανάληψη πρωτοβουλιών ή αποφάσεων, από τους ίδιους (Υφαντή & Βοζαίτης, 2005).

Ακολούθησε ο Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-09-1997) και συγκεκριμένα στο άρθρο 9 στις παραγράφους 1, 2 και 3 γίνεται αναφορά για την ίδρυση δεκατριών Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού όπου είχαν σκοπό να επεκταθούν σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αξιολόγησης των σχολείων και γενικότερα αναβάθμισης τους. Με τους Νόμους 2817/2000 και 2986/2002 συστήνονται και δεκατρείς Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα για πρώτη φορά αναφέρεται: «Στην έδρα κάθε Περιφέρειας του Κράτους συνίσταται Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.....προϊσταται μετακλητός Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης που προέρχεται από εκπαιδευτικούς της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 2817/2000).

Με το ΦΕΚ 1340 τ.Β'/16-10-2002, με Υπουργική Απόφαση γίνεται ο καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, στον

συγκεκριμένο νόμο αναγράφεται ότι οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης ασκούν διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωμένες υπηρεσίες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εισηγούνται στον Υπουργό για όλα τα θέματα αρμοδιότητας τους και έχουν την ευθύνη της σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών με την κεντρική υπηρεσία. Για πρώτη φορά, το δικαίωμα της όποιας πρωτοβουλίας στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης γίνεται με το ΦΕΚ 64/24-01-2003, όπου υπάρχει αναφορά στην παράγραφο 2 του άρθρου 3, όπου υπογραμμίζει ότι είναι σε θέση να αποφασίζουν τη διάθεση εκπαιδευτικών που δεν συμπληρώνουν το ωράριο τους σε αντίστοιχες προς την ειδικότητα τους υπηρεσίες του δημόσιου τομέα στον νομό. Ακολούθησε το ΦΕΚ 470/Β/11-4-2005 όπου συμπληρώνονται οι αρμοδιότητες τους με την δικαιοδοσία να εκδίδουν πράξεις μονιμοποίησης του Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού. Ακολούθησε το ΦΕΚ 2787/Β/31-12-2007, το οποίο τους έδωσε περισσότερα δικαιώματα. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 1, ο νόμος αναφέρει, ότι μπορούν οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης να αποφασίζουν σχετικά με τα θέματα που αφορούν σχολικές υποδομές και να έχουν την ευθύνη ιεράρχησης και αξιολόγησης των αιτημάτων των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Στη συνέχεια, το ΦΕΚ 2214/Β/27-7-2012, πρόσθεσε στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των διευθυντών, όπως αναφέρεται στην παράγραφο 2, την δικαιοδοσία να ορίζουν τους τακτικούς και αναπληρωτές γραμματείς των Πρωτοβάθμιων Πειθαρχικών Συμβουλίων και να χορηγούν άδειες κατά περίπτωση.

Ακολούθησαν, αρκετά συμπληρωματικά ΦΕΚ αναφορικά με τις αρμοδιότητες των Διευθυντών Περιφερειακής Εκπαίδευσης για να φτάσουν στο σημείο να μπορούν να αποφασίζουν ανεξάρτητα σε νομοθετικό επίπεδο. Με την αρ. πρωτ: Φ11/46940/Δ7/21-04-2022 εγκυκλίου του Υ.ΠΑΙ.Θ με θέμα: «Πρόσκληση υποβολής αιτημάτων για έγκριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού και μαθητικών διαγωνισμών – Διδακτικού έτους 2022-2023», εγκρίθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα από τον Περιφερειακό Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που αφορούσε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών και ακολούθησε το επόμενο σχολικό έτος αντίστοιχη έγκριση από τον Περιφερειακό Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης. Η πρωτοβουλία αυτή μέσω της έγκρισης προγράμματος που αφορούσε την αξιοποίηση του μουσικού οργάνου EyeHarp που επιτρέπει σε άτομα με κινητικά προβλήματα να παίξουν μουσική με τα μάτια, αποσκοπούσε στην δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που θα εμπλέξουν σημαντικά και με ενεργό τρόπο μαθητές με σπαστική τετραπληγία, εγκεφαλική παράλυση, ημιπληγία, διπληγία και κινητικά προβλήματα στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου και στην ομάδα συνομήλικων, μέσω της μουσικής.

3.Μέθοδος Έρευνας

Στην έρευνα εξετάστηκαν αποκλειστικά οι δύο Περιφερειακές Διευθύνσεις στις οποίες έλαβε χώρα το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αξιοποίηση του μουσικού οργάνου EyeHarp που επιτρέπει σε ανθρώπους με σπαστική τετραπληγία, εγκεφαλική παράλυση και κινητικά προβλήματα να παίξουν μουσική με τα μάτια. Αυτό που επιχειρήθηκε να μελετηθεί ήταν ο αντίκτυπος της έγκρισης του προγράμματος για την αξιοποίηση του ψηφιακού μουσικού οργάνου EyeHarp, όπως αυτός αποτυπώνεται στους συμμετέχοντες

μαθητές. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η βελτίωση της σχολικής τους ζωής μέσα από την εκμάθηση μουσικής και τη συμμετοχή τους στα μουσικά δρώμενα του σχολείου. Τα δεδομένα αναφορικά με την ικανότητα των μαθητών να μάθουν μουσική καθώς και της εξέλιξης τους με την πάροδο του χρόνου, προέκυψαν από το σκορ που απέδιδε το λογισμικό του EyeHarp έπειτα από την ολοκλήρωση κάθε τραγουδιού.

Σε αυτό το σημείο, σημαντικό κρίθηκε να διευκρινιστεί ο τρόπος λειτουργίας του εν λόγω λογισμικού. Το EyeHarp είναι ταυτόχρονα ένα λογισμικό και ένα ψηφιακό εξατομικευμένο μουσικό όργανο. Η εξατομίκευση αφορά εκείνον που κοιτάζει τις νότες στην οθόνη του υπολογιστή. Για τη συμμετοχή ενός μαθητή, δηλαδή, είναι απαραίτητη η οπτική βαθμονόμηση του τρόπου που κοιτάζει, ώστε το λογισμικό να «κλειδώσει» πώς διαχέεται το φως στην κόρη του ματιού του χρήστη. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει παρατεταμένη εστίαση σε επτά σημεία της οθόνης του υπολογιστή, ο μαθητής μπορεί να παίξει μουσική μόνο με την κίνηση των ματιών του. Το λογισμικό έχει αποθηκευμένα τραγούδια και μελωδίες, που ο ίδιος ή ο δάσκαλος του, μπορεί να επιλέξει να παίξει. Μετά την ολοκλήρωση κάθε τραγουδιού το λογισμικό αποδίδει ένα ποσοστό των λαθών που σημειώθηκαν και του ποσοστού επιτυχίας που σημειώθηκε. Στη συγκεκριμένη έρευνα η βελτίωση των μαθητών προέκυψε από τη συστηματική καταγραφή των ατομικών σκορ των συμμετεχόντων ως προς το ποσοστό επιτυχίας τους και τη μείωση των λαθών, όπως αποδόθηκαν από το EyeHarp. Η βελτίωση της μουσικής ικανότητας των παιδιών τούς έδωσε την ευκαιρία να συμμετέχουν σε σχολικές εορτές και συναυλίες, να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και να αποτελέσουν μέλη μουσικών ομάδων, έχοντας ενεργό ρόλο.

Συγκεκριμένα, η ερευνητική προσέγγιση στην παρούσα εργασία εστιάζει στο γεγονός ότι τόσο το πρόγραμμα όσο και η εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς του στον μαθητικό πληθυσμό που απευθύνεται κατέστη δυνατή λόγω της υπ' αριθμ. πρωτ. 16012/10-10-2022 έγκρισης του Αναπληρωτή Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας του εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο: «Αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού Μουσικού Οργάνου EyeHarp για Μαθητές με Σπαστική Τετραπληγία ή και Εγκεφαλική Παράλυση στην Ειδική Αγωγή και τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευσης» και της υπ' αριθμ. πρωτ. 7950/06-09-2023 έγκρισης του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης του εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο: «Αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού Μουσικού Οργάνου EyeHarp στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως ένα μέσο Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης».

Στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τύποι παρατήρησης (συμμετοχικής και μη συμμετοχικής παρατήρησης), μελέτη ημερολογίων, εγγράφων, επιστολών, βίντεο (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010) και της καταγραφής των ποσοστών επιτυχούς ολοκλήρωσης των τραγουδιών από το EyeHarp. Η φύση της έρευνας και οι συμμετέχοντες σε αυτή, δηλαδή οι μαθητές με σπαστική τετραπληγία, καθοδήγησαν τη συνολική διαδικασία της έρευνας. Έγινε συμμετοχική παρατήρηση από την ερευνήτρια αλλά τηρήθηκαν συμπληρωματικά ημερολόγια όπου οι μουσικοί – εκπαιδευτικοί σημείωναν την πρόοδο του εκάστοτε μαθητή, όπως την αξιολογούσαν οι ίδιοι και όπως αποδίδονταν αριθμητικά από το λογισμικό. Τέλος, έπειτα από τη διασφάλιση της ενυπόγραφης συναίνεσης των γονέων και του Διευθυντή του εκάστοτε σχολείου, έγινε η λήψη μονόλεπτων βίντεο για την καταγραφή της πορείας των συμμετεχόντων.

Τα παραπάνω εργαλεία συνέβαλαν στην τριγωνοποίηση της πληροφορίας και τη διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι συμμετέχοντες ήταν 92 από την Κεντρική Μακεδονία και 44 μαθητές από την Κρήτη, οι οποίοι αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας.

4.Αποτελέσματα της Έρευνας

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, κατά το διδακτικό έτος 2022-2023, υλοποίησε πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αξιοποίησης του ηλεκτρονικού μουσικού οργάνου EyeHarp έπειτα από την θετική γνωμοδότηση του Αναπληρωτή Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Το πρόγραμμα πήρε νέα έγκριση για τη συνέχισή του και για το διδακτικό έτος 2023 – 2024. Συνολικά καταμετρήθηκαν 92 μαθητές με σπαστική τετραπληγία, των οποίων οι εκπαιδευτικοί με την κοινοποίηση της έγκρισης από τον φορέα στις σχολικές μονάδες δήλωσαν συμμετοχή στην αρχική επιμόρφωση. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, 27 μαθητές με σπαστική τετραπληγία, διπληγία, ημιπληγία, κινητικά προβλήματα και νοητική υστέρηση κατάφεραν να μάθουν να παίζουν μουσική με τα μάτια, να λάβουν μέρος σε σχολικές εορτές και να προετοιμαστούν για την τελική συναυλία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας που αφορούσε στη διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Στις 14 Δεκεμβρίου 2023 υλοποιήθηκε η πρώτη, συναυλία, όπου 7 μαθητές με σπαστική τετραπληγία συνέπραξαν επί σκηνής με άλλους 98 μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Ο αριθμός των συμμετεχόντων στη συναυλία διαμορφώθηκε από το επίπεδο που ήταν σε θέση να παίξει ο καθένας, από την ικανότητα τους να συντονιστούν με τη χορωδία του Μουσικού Σχολείου που τους συνόδευε, από τη διαθεσιμότητα των γονέων τους να τους μεταφέρουν στον χώρο διεξαγωγής της συναυλίας στον Νομό Πέλλας και από την κατάσταση της υγείας τους. Στο διάστημα που ξεκίνησαν οι μαθητές να μαθαίνουν μουσική, οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν στα ερευνητικά ημερολόγια που τηρήθηκαν ότι οι συμμετέχοντες απέκτησαν αυτονομία και ανεξαρτησία ως προς την συγκεκριμένη δραστηριότητα, κάτι που συνάδει και με τη βελτίωση που καταγράφηκε στα ποσοστά επιτυχούς εκτέλεσης των τραγουδιών από τους ίδιους.

Ο ρόλος της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στην συμπερίληψη, όμως, δεν εναπόκειται μόνο στην έγκριση των προγραμμάτων, αλλά και στη διευκόλυνση όλων των διαδικασιών που απαιτούνται για την υλοποίηση του προγράμματος. Αναλυτικότερα, την επικοινωνία του στις εκπαιδευτικές μονάδες, την κοινοποίηση των επιμορφώσεων που απαιτούνται για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν, την έγκριση σχετικών αδειών για τις απαραίτητες επισκέψεις στα σχολεία από τους ερευνητές, την εξασφάλιση άδειας για μετακινήσεις του μαθητικού πληθυσμού ώστε να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ γενικών και ειδικών σχολείων στο πλαίσιο της συμπερίληψης, καθώς και την διοργάνωση των μουσικών εκδηλώσεων όπως, για παράδειγμα, της συναυλίας με τίτλο «Ματιά στις μελωδίες της ψυχής» (<http://tinyurl.com/ykvnzuui>).

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα των McLeskey και Waldrom (2015), οι οποίοι υποστήριξαν ότι στην προώθηση της συμπερίληψης καταλυτικός είναι ο ρόλος του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, καθώς ο ίδιος είναι σε θέση να διαχειρίζεται σε σημαντικό βαθμό τις αλλαγές εκείνες που θα καταστήσουν το σύγχρονο

σχολείο συμπεριληπτικό, τόσο μέσα από την έγκριση σχετικών προγραμμάτων όσο και από τη δημιουργία ενός κοινού οράματος σε όλα τα μέλη της σχολικών μονάδων που υπάγονται στην εκάστοτε περιφέρεια. Η ηγεσία με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης αφορά στη διαρκή προσπάθεια για εντοπισμό, αξιολόγηση, έγκριση και περαίωση όλων των απαραίτητων ενεργειών που προϋποθέτει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να επιτευχθεί η υποστήριξη των μαθητών που απειλούνται με αποκλεισμό και περιθωριοποίηση μέσα στα σχολεία (McGlynn & London, 2013).

Αναφορικά με την περίπτωση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Κρήτης, έχουν καταμετρηθεί 44 μαθητές με κινητικά προβλήματα που δύνανται να ωφεληθούν από το πρόγραμμα το οποίο εγκρίθηκε κατά τη τρέχουσα σχολική χρονιά. Ο σημαντικός αριθμός των μαθητών/συμμετεχόντων αιτιολογεί ότι η έγκριση του προγράμματος από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Κρήτης, είναι βαρύνουσας σημασίας. Ο ρόλος της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης αναδεικνύεται και στη συγκεκριμένη περίπτωση, εφόσον πέραν της αρχικής έγκρισης του προγράμματος, απαραίτητη ήταν η διαμεσολάβηση στη κοινοποίηση της πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος συμμετοχής των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις σχολικές μονάδες της περιφέρειας με τη σύμφωνη γνώμη του Περιφερειακού Διευθυντή, καθώς και στην κοινοποίηση της πρώτης εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε δια ζώσης στις 23 Σεπτεμβρίου 2023.

5. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να αναδειχθεί ο ρόλος της ηγεσίας στην προώθηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, αφορούσε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αξιοποίηση του ψηφιακού μουσικού οργάνου EyeHarp ως ένα μέσο συμπερίληψης μαθητών με κινητικά προβλήματα, το οποίο εγκρίθηκε από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας και την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης. Από την καταγραφή των δεδομένων που προήλθαν μέσα από το λογισμικό αναφορικά με την βελτίωση των μουσικών ικανοτήτων των μαθητών αλλά και την καταγραφή των διαδικασιών που προηγήθηκαν για να φτάσει το πρόγραμμα στους τελικούς χρήστες, αναδείχθηκε η σημαντικότητα του ρόλου του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς την εισαγωγή του EyeHarp στην εκπαίδευση, στην συνεχόμενη υποστήριξη στην επικοινωνία του με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και την προώθηση της συμπερίληψης, γενικότερα.

Η σημασία του ρόλου του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, όπως καταγράφηκε στο συγκεκριμένο συμπεριληπτικό πρόγραμμα, αποδίδεται στη δυνατότητα που συγκεντρώνει το πρόσωπο του για τη διευκόλυνση σε καίρια σημεία υλοποίησης του προγράμματος, όπως:

- την επικοινωνία του περιεχομένου του προγράμματος στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω διαδικτυακής εκδήλωσης και τη συμμετοχή του σε αυτή (περίπτωση ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας).
- την υλοποίηση δια ζώσης εκδήλωσης για τη βιωματική γνωριμία των εκπαιδευτικών με το EyeHarp. Συμβολή στην ανεύρεση χώρου, επικοινωνία στις σχολικές μονάδες, ανάρτηση στη σελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Περίπτωση ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας & Κρήτης).

- την κοινοποίηση της πρόσκλησης στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το EyeHarp (Περίπτωση ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας & Κρήτης).
- την κοινοποίηση της πρόσκλησης στη δεύτερη συμπληρωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Περίπτωση ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας & Κρήτης).
- τη συμμετοχή στην συνδιοργάνωση δράσεων/συναυλιών που δημιουργούν συνθήκες συμπερίληψης των συμμετεχόντων και συνεισφέρουν στη διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Περίπτωση ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας).

Αν και ο ρόλος του Περιφερειακού Διευθυντή μπορεί να αποτυπώνεται επισήμως αποκλειστικά στην υπογραφή της έγκρισης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που προωθεί την εκπαιδευτική συμπερίληψη, ένα βασικό συμπέρασμα που προέκυψε στην παρούσα εργασία είναι πως και η πορεία του προγράμματος εξαρτάται σημαντικά από τη στάση του ίδιου σε κάθε φάση υλοποίησής του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελίδης, Π. (2011). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική μονάδα και διοίκηση ολικής ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102, 37-51.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Loreman, T. (2007). Seven Pillars of Support for Inclusive Education. *International Journal of Whole Schooling*, 3 (2), 22 -38.
- McGlynn, C., & London, T. (2013). Leadership for inclusion: conceptualizing and enacting inclusion in integrated schools in a troubled society. *ε* (2), 155-175.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Kappanmagazine*, 96 (5), 68-73
- Morake, N., Monobe, R. & Mbulawa, M. (2012). The Effectiveness of Delegation as a Process in Primary Schools in South Central Region of Botswana, *International Journal of Science Education*, 4 (2), 153 – 162.
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1977) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78Α'/τ.Α'/14-03-2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24Α'/τ.Α'/13-02-2002) «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010). Εισαγωγή – Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

- Ryan, T. G., & Gottfried, J. (2012). Elementary supervision and the supervisor: Teacher attitudes and inclusive education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 563-571.
- Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340 τ.Β'/16-10-2002) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».
- Υ.Α. 353.1/1/4517/Δ1/171/2003 (ΦΕΚ 64/24-1-2003) «Τροποποίηση του ΦΕΚ 1340 τ.Β'/16-10-2002)».
- Υ.Α. 33240/Γ6/2005 (ΦΕΚ 470/Β/11-4-2005) «Συμπλήρωση της Φ3531/324/105657/Δ1/8.10.2002)».
- Υ.Α. Φ.353.1./153/147696/Δ1/410/2007 (ΦΕΚ 2787/Β/31-12-2007) «Συμπλήρωση της Φ3531/324/105657/Δ1/8.10.2002)».
- Υ.Α. Φ353.1./17/81587/Δ1/177/2012 (ΦΕΚ 2214/Β/27-7-2012) «Συμπλήρωση της Φ3531/324/105657/Δ1/8.10.2002)».
- Υφαντή, Α.Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωση του σχολείου στην Ελλάδα, *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 34, 28 – 44.

Σχέση παρακίνησης, ηγεσίας και αποτελεσματικής λειτουργίας οργανισμού στη συμπεριληπτική εκπαίδευση

Γκότσης Αναστάσιος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, ΔΙ.ΠΑ.Ε.
e-mail, tasosgotsis18@yahoo.gr

Χρυσάφη Χριστίνα
Υποψήφια Διδάκτωρ, ΔΙ.ΠΑ.Ε
e-mail, christina.chr29@gmail.com

Περίληψη

Γνωστικό υπόβαθρο: Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα και μια προσέγγιση προσανατολισμένη στην κοινωνική δικαιοσύνη που διασφαλίζει την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε παιδιού. Ωστόσο, η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις, όπως η οργανωτική κουλτούρα, το στυλ ηγεσίας και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση στοχεύει στη σύνθεση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχέση μεταξύ οργάνωσης, ηγεσίας, κινήτρων και της αποτελεσματικότητας μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Μέθοδος: Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση ακολουθεί το πρωτόκολλο PRISMA για συστηματικές ανασκοπήσεις. Η στρατηγική αναζήτησης περιλαμβάνει τις βάσεις δεδομένων ERIC, PsycINFO, Scopus, Web of Science και Google Scholar. Τα κριτήρια συμπερίληψης είναι να αποτελούν επιστημονικά άρθρα που δημοσιεύθηκαν στην αγγλική γλώσσα μεταξύ 2014 και 2023, εστιάζοντας στους οργανωτικούς, ηγετικούς και παρακινητικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η ανάλυση δεδομένων περιλαμβάνει μια αφηγηματική σύνθεση των κύριων θεμάτων και ευρημάτων. Αποτελέσματα: Η πρωτογενής αναζήτηση απέδωσε 1.234 εγγραφές, εκ των οποίων οι 18 πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης και συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συνεκπαίδευση επηρεάζεται από διάφορους οργανωτικούς, ηγετικούς και παρακινητικούς παράγοντες, όπως το οργανωτικό όραμα, η κουλτούρα και η δομή, το στυλ ηγεσίας, η συμπεριφορά και η υποστήριξη, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και η αυτο-αποτελεσματικότητα των δασκάλων και η εμπλοκή των μαθητών. Επίτευγμα και ευημερία. Η ανασκόπηση εντοπίζει επίσης ορισμένα κενά και περιορισμούς στην τρέχουσα βιβλιογραφία, όπως η έλλειψη εμπειρικών μελετών, η ποικιλομορφία των ορισμών και των μετρήσεων, καθώς και οι πολιτισμικές διαφορές. Συμπεράσματα: Παρέχεται μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της σχέσης μεταξύ οργάνωσης, ηγεσίας, κινήτρων και εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σημασία της δημιουργίας και της διατήρησης μιας οργανωτικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς, της προώθησης αποτελεσματικών και χωρίς αποκλεισμούς πρακτικών ηγεσίας και της ενίσχυσης των κινήτρων και των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Τέλος, προτείνονται ορισμένες επιπτώσεις και συστάσεις για πολιτική, πρακτική και έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Παρακίνηση, Ηγεσία, Αποτελεσματική Λειτουργία, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Abstract

Knowledge background: Inclusive education is a human right and a social justice-oriented approach that ensures access to, participation and learning outcomes for each child. However, the implementation of co-education faces many challenges, such as organizational culture, leadership style and teacher motivation. This systematic review aims at the synthesis of existing literature on the relationship between organization, leadership, motivation and effectiveness of inclusive education. Method: This bibliographic review follows the PRISMA protocol for systematic reviews. The search strategy includes the ERIC, PsycINFO, Scopus, Web of Science and Google Scholar databases. The inclusion criteria are to be scientific articles published in English between 2014 and 2023, focusing on organizational, leadership and motivational factors that affect inclusive education practices in all learning environments. The data analysis includes a narrative synthesis of the main themes and findings. Results: The primary search yielded 1,234 entries, of which 18 met the inclusion criteria and were included in the review. The results show that co-education is influenced by various organizational, leadership and motivational factors, such as organizational vision, culture and structure, leadership style, the behavior and support, beliefs, attitudes and self-efficiency of teachers and the involvement of students. Achievement and well-being. The review also identifies certain gaps and limitations in the current literature, such as lack of empirical studies, diversity of definitions and measurements, as well as cultural differences. Conclusion: A comprehensive overview of the relationship between organization, leadership, motivation and inclusive education is provided. At the same time, it underlines the importance of creating and maintaining an inclusive organizational culture, promoting effective and inclusive leadership and enhancing the motivation and outcomes of teachers and students. Finally, some implications and recommendations for policy, practice and research are proposed.

Keywords: Motivation, Leadership, Functioning, Inclusive Education

1.Εισαγωγή

1.1.Γνωστικό υπόβαθρο

Είναι προφανές, ότι η οικονομική επιτυχία μιας χώρας συνδέεται με το πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό της σύστημα. Ειδικά στην Ευρώπη, όπου η οικονομική ανάπτυξη έχει υψηλή προτεραιότητα, η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης των νέων αποτελεί βασικό στόχο της.

Μέσω της εκπαίδευσης, οι νέοι αποκτούν όλες αυτές τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες αλλά και τα προσόντα που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν όλες αυτές τις προκλήσεις και τις αλλαγές της εποχής μας.

Όλες αυτές οι αλλαγές στην κοινωνία, την πολιτική και την οικονομία στην Ευρώπη αλλά και παγκοσμίως τα τελευταία χρόνια, οδηγούν σε μία ακόμα πιο επιτακτική ανάγκη για την άρτια και σωστή εκπαίδευση όλων των νέων ανεξαρτήτως των διαφορών τους, μέσω της συμπεριληπτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Αυτό αποσκοπεί στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου κάθε μαθητής ή μαθήτρια με τις δικές του ιδιαιτερότητες και δυνατότητες θα αισθάνεται την ίδια αποδοχή και θα έχει την ίδια πρόσβαση σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Δηλαδή με άλλα λόγια, εκπαίδευση για όλους.

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ένας παράγοντας που είναι ουσιώδους σημασίας, είναι η παρακίνηση των μαθητών. Η παρακίνηση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαίδευση, αλλά και στις κατάλληλες πρακτικές όπου οι μαθητές θα παρακινούνται ώστε να εξερευνούν, να ανακαλύπτουν και να εκφράζουν τις ιδέες τους ελεύθερα. Με άλλα λόγια, μέσω της παρακίνησης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, οι μαθητές θα αποκτήσουν το χαρακτηριστικό της αυτονομίας.

Επιπλέον, μέσω της παρακίνησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν τέτοιες εκπαιδευτικές εμπειρίες, ώστε να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναζητήσουν περισσότερα σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους αλλά και να επεκτείνουν τις γνώσεις τους μέσω διάφορων δραστηριοτήτων που θα τους αναθέτουν οι ίδιοι.

Ουσιαστικά στοχεύει στην επαγρύπνηση της δημιουργικότητας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνοντάς τους το κίνητρο να συμμετέχουν ενεργά και με ενθουσιασμό στη διαδικασία μάθησης και όχι επειδή κάποιος τους το επιβάλλει.

Η παρακίνηση λοιπόν αποτελεί το κύριο κλειδί για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με κύριο στόχο την απόκτηση αυτοεκτίμησης των μαθητών μέσω της ενεργού τους συμμετοχής σε θέματα που τους ενδιαφέρουν και τους εμπνέουν.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την άρτια συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι η ηγεσία, καθώς οι ηγέτες σε εκπαιδευτικά πλαίσια έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν κάποιους κανόνες και να εφαρμόσουν τέτοιες τεχνικές που θα ενθαρρύνουν την καινοτομία, τη συνεργασία και την ανοιχτή σκέψη στους μαθητές.

Με μια αποτελεσματική ηγεσία στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προάγεται η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συνεργασία, τον σεβασμό, την αμοιβαία κατανόηση και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε ατόμου ανεξαρτήτως διαφορών.

Ουσιαστικά επικεντρώνεται στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας με κύριους πυλώνες την ισότητα και την αξιοπρέπεια, ενισχύοντας τη φωνή και την αυτονομία των μαθητών, ανεξαρτήτως των διαφορών τους.

Η συνδυασμένη προσέγγιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης με την παρακίνηση και την ηγεσία μέσω της κατάλληλης στήριξης και καθοδήγησης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα από τα κλειδιά για τη δημιουργία ενός βελτιωμένου, ενθαρρυντικού εκπαιδευτικού συστήματος και την προετοιμασία των νέων για τις προκλήσεις της εποχής μας.

Παρόλο που έχουν σημειωθεί θετικές αλλαγές στην πορεία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, εξακολουθούν να υφίστανται σοβαρά κενά και ανεπάρκειες από το εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με την ίση εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες.

Για τον λόγο αυτό, η παρούσα συστηματική ανασκόπηση στοχεύει στη σύνθεση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχέση μεταξύ παρακίνησης ηγεσίας στην αποτελεσματική λειτουργία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ώστε να αναδειχθούν αυτά

τα ζητήματα και να δημιουργηθεί ένα πλήρες εικονικό αναλυτικό πλαίσιο των θεμάτων και των τάσεων που επηρεάζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση κατά την περίοδο 2014-2023.

2.Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι μια κρίσιμη πτυχή της προώθησης των ίσων ευκαιριών και της εξασφάλισης της επιτυχίας όλων των σπουδαστών, ανεξάρτητα από το διαφορετικό υπόβαθρο και τις ικανότητές τους. Για να επιτευχθεί εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο αντίκτυπος των κινήτρων, της ηγεσίας και των οργανωτικών παραγόντων στην εφαρμογή των πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς. Αυτή η βιβλιογραφική ανασκόπηση στοχεύει να συνθέσει τα υπάρχοντα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ των κινήτρων, της ηγεσίας και της οργάνωσης και τον αντίκτυπό τους στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

2.1.Παρακίνηση και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η παρακίνηση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της δέσμευσης και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών προς την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Ο Fiaz et al. (2017) διαπίστωσε ότι τα αποτελεσματικά στιλ ηγεσίας επηρεάζουν σημαντικά τα κίνητρα των εργαζομένων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Τόνισαν τη σημασία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία εμπνέει και παρακινεί τους δασκάλους να εργαστούν προς την κατεύθυνση των στόχων της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Παρομοίως, ο Ibrahim et al. (2014) διεξήγαγε μια ποσοτική ανάλυση και διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει θετικά τη δέσμευση των δασκάλων προς την οργάνωση, το επάγγελμα του δασκάλου και τη μάθηση των μαθητών.

2.2.Ηγεσία και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η ηγεσία χωρίς αποκλεισμούς έχει αναδειχθεί σε σημαντικό παράγοντα για την προώθηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς και την προώθηση της καινοτόμου συμπεριφοράς των εργαζομένων στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο Qi et al. (2019) διεξήγαγε μια μελέτη που αποκάλυψε τον θετικό αντίκτυπο της χωρίς αποκλεισμούς ηγεσίας στην καινοτόμο συμπεριφορά των εργαζομένων. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η χωρίς αποκλεισμούς ηγεσία ενισχύει την καινοτόμο συμπεριφορά των εργαζομένων, η οποία διαμεσολαβείται εν μέρει από την αντιληπτή οργανωτική υποστήριξη. Αυτό τονίζει τη σημασία της δημιουργίας μιας υποστηρικτικής οργανωτικής κουλτούρας που ενθαρρύνει τις πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς.

Ο Fang et al. (2019) υποστηρίζει επίσης τον θετικό αντίκτυπο της χωρίς αποκλεισμούς ηγεσίας στις καινοτόμες συμπεριφορές των εργαζομένων. Διαπίστωσαν ότι η χωρίς αποκλεισμούς ηγεσία επηρεάζει σημαντικά τις καινοτόμες συμπεριφορές των εργαζομένων και ότι αυτή η σχέση διαμεσολαβείται από το ψυχολογικό κεφάλαιο. Αυτό υποδηλώνει ότι η ηγεσία χωρίς αποκλεισμούς προωθεί μια θετική ψυχολογική κατάσταση μεταξύ των εργαζομένων, επιτρέποντάς τους να συμμετάσχουν σε καινοτόμες πρακτικές που συμβάλλουν στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

2.3.Αποτελεσματική λειτουργία σχολικών μονάδων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης της εκπαίδευσης παίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της συμπερίληψης. Οι Basford και Offermann (2012) εξέτασαν την επίδραση των σχέσεων των συναδέλφων τους στα κίνητρα των εργαζομένων και στην πρόθεση παραμονής τους. Διαπίστωσαν ότι οι θετικές σχέσεις των συναδέλφων μέσα σε έναν οργανισμό ενισχύουν σημαντικά τα κίνητρα των εργαζομένων. Αυτό υποδηλώνει ότι η προώθηση ενός συνεργατικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος εργασίας είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και την εξασφάλιση της διατήρησης των εκπαιδευτικών με κίνητρα.

Επιπλέον, η μελέτη των Raais και Pattiruhu (2020) προβάλλει την επίδραση των κινήτρων, της ηγεσίας και της οργανωτικής κουλτούρας στην ικανοποίηση και την απόδοση των εργαζομένων. Αν και η μελέτη τους δεν επικεντρώθηκε ειδικά στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, παρέχει πληροφορίες για τη σημασία των οργανωτικών παραγόντων. Διαπίστωσαν ότι η οργανωτική κουλτούρα επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση και την απόδοση των εργαζομένων. Ως εκ τούτου, η καλλιέργεια μιας οργανωτικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς είναι απαραίτητη για τη στήριξη και την προώθηση των εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς.

3.Μέθοδος

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση ακολουθεί τα κατευθυντήρια πρότυπα που καθορίζονται από το πρωτόκολλο PRISMA, ένα συνολικό πλαίσιο που αφορά τον σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αναφορά των συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων (SLR), προσφέροντας έτσι μια συνολική μέθοδο που ενισχύει την ακρίβεια και τη συνέπεια της έρευνας.

Η στρατηγική αναζήτησης επικεντρώνεται στην εξερεύνηση ποικίλων βάσεων δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων των ERIC, PsycINFO, Scopus, Web of Science και Google Scholar, ενισχύοντας έτσι ακόμα περισσότερο την επιστημονική επιρροή της έρευνας.

Για την επιλογή των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, καθορίστηκαν αυστηρά κριτήρια, συμπεριλαμβάνοντας την υποβολή τους σε αξιολόγηση από ομότιμους, τη δημοσίευσή τους στα αγγλικά τις χρονολογίες από το 2014 έως το 2023, και την επικέντρωσή τους σε οργανωτικούς, ηγετικούς και παρακινητικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε κάθε μαθησιακό περιβάλλον.

Η αξιολόγηση της ποιότητας των συγκεκριμένων άρθρων που επιλέχθηκαν όπως επίσης και η εξαγωγή των δεδομένων εφαρμόζονται με αυστηρότητα, χρησιμοποιώντας τη λίστα ελέγχου του προγράμματος Critical Appraisal Skills (CASP) και τη φόρμα εξαγωγής δεδομένων του Cochrane.

Η ανάλυση των δεδομένων δεν στηρίχτηκε σε στατιστικούς υπολογισμούς αλλά στην ανάλυση περιεχομένου, προσφέροντας μια εμπλουτισμένη κατανόηση των κυρίων θεμάτων και ευρημάτων που ανακαλύφθηκαν κατά την ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Η μέθοδος Συστηματικής Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης (SLR), που εφαρμόστηκε σε αυτή τη μελέτη, χρησιμοποιήθηκε τόσο στα στάδια συλλογής όσο και ανάλυσης των δεδομένων και αναδεικνύεται ως ένα κριτήριο αξιοπιστίας.

4.Αποτελέσματα

Οι διευθυντές των σχολείων επηρεάζουν τις διαδικασίες και την καθημερινή λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η ηγετική τους παρουσία διαμορφώνει το περιβάλλον εκπαίδευσης και ορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές (Jennifer Lambrecht, 2020).

Η επίτευξη επιτυχίας στον τομέα της εκπαίδευσης είναι δεδομένη όταν οι μορφές ηγεσίας, οι αρχές και οι μέθοδοι διαχείρισης εφαρμόζονται με ορθό και ολοκληρωμένο τρόπο στο σχολικό περιβάλλον. Η ύπαρξη μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής ηγεσίας ανοίγει τον δρόμο για τη συνεχή βελτίωση της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα, ενσωματώνοντας πολιτικές και πρακτικές διαχείρισης που σέβονται και υιοθετούν τις βασικές αρχές και τα συλ ηγεσίας (Rose, Ngozi, Amanchukwu, 2015).

Η κατανόηση των μαθητών σχετικά με το πώς ενσωματώνεται το μαθησιακό περιβάλλον παίζει κρίσιμο ρόλο στην εξήγηση των πεποιθήσεών τους και της επίδοσής τους και παρόλο που η επίδραση της αλληλεπίδρασης με ομοτίμους στα αποτελέσματα είναι λιγότερο άμεση σε σύγκριση με την αντίληψη της αναγνώρισης και της αίσθησης του ανήκειν, αυτό δεν υπονοεί ότι η αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους δεν έχει σημασία (Yangqiuting Li, 2022).

Για να δημιουργηθεί μια θετική στάση απέναντι στην ειδική αγωγή, είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν αποτελεσματικοί πόροι, ηγετική υποστήριξη, και ευνοϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πρόσβαση σε ειδική αγωγή είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω της έλλειψης επαρκών πόρων και υποστήριξης έχουν παρατηρηθεί και στους Ιρλανδούς εκπαιδευτικούς (O’Toole & Burke, 2013).

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Leonard και Smyth (2020) με εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν επαρκείς πόρους εμπνεύονταν να υιοθετήσουν την ένταξη και εκφράζαν θετική στάση προς αυτή. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που αντιμετώπιζαν έλλειψη πόρων εμφάνισαν αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση (Jaya Ahuja, 2023).

Είναι αξιοσημείωτο ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, το 28% των εκπαιδευτικών βασίζει την καθοδήγησή του στην αναγνώριση της ανεπάρκειας των προηγούμενων επιδόσεών τους και στην επιθυμία να επιτύχουν καινοτόμα αναπτυξιακά επίπεδα. Άλλοι σημαντικοί λόγοι περιλαμβάνουν το υψηλό επίπεδο επαγγελματικών απαιτήσεων (40%), την ανάγκη για επίτευξη υψηλών αποτελεσμάτων (40%), την επιθυμία για επαφές με ενδιαφέροντες και δημιουργικούς ανθρώπους (42%) και την επιθυμία για δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου για τα παιδιά (11%). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μόνο το 2% των συμμετεχόντων καθοδηγείται από την επιθυμία να δοκιμάσει στην πράξη τις νέες γνώσεις που έχουν αποκτηθεί, ενώ το 5% εκδηλώνει ανάγκη για ρίσκο.

Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί (45%) υπογραμμίζουν τον ρόλο των υλικών ανταμοιβών, όπως αυξημένοι μισθοί και η ευκαιρία για αναγνώριση επιτυχίας, ως κίνητρα για καινοτόμο ανάπτυξη, ενώ το 37% εκφράζει την επιθυμία να τους προσέξουν και να τους εκτιμήσουν (Dolgova, 2017).

Ανεξαρτήτως της τρέχουσας εμπειρίας και της εμπειρογνωμοσύνης των διευθυντών σχολείων ως ηγετών στην ειδική εκπαίδευση, υπάρχουν πρωτοβουλίες που μπορούν να ληφθούν για να μετασχηματιστεί η εμπειρία της συνεκπαίδευσης στα σχολεία τους. Οι

διευθυντές σχολείων, ως εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες, διαθέτουν την εξουσία να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν αυτήν την ειδική εκπαίδευση στα σχολεία τους.

Η συμβολή τους αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειδικής συμπερίληψης στο εκάστοτε σχολείο. Οι διευθυντές σχολείων μπορούν να διαμορφώσουν το όραμα, την αποστολή, τον πολιτισμό, το κλίμα και τις αξίες των σχολείων τους. Η ανάπτυξη μετασχηματιστικών ηγετικών ικανοτήτων από μέρους τους, με σκοπό την αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών, μπορεί να διαμορφώσει μια κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από αποδοχή, αγάπη, σεβασμό και φροντίδα, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και του προσωπικού, των γονέων και της κοινότητας (Cammy Romanuck Murphy, 2018).

Η έρευνα για τα κίνητρα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς θα πρέπει να ανταποκρίνεται πολιτισμικά και να είναι σχετική με τον ποικίλο φοιτητικό πληθυσμό (Bester et al., 2015). Οι αρχές της ουσιαστικότητας, της ικανότητας, της αυτονομίας και της συγγένειας ευθυγραμμίζονται με την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη εκπαίδευση. Αυτό υποδηλώνει ότι το κίνητρο στην ενσωματωμένη εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το πολιτιστικό υπόβαθρο και τις ατομικές ανάγκες των μαθητών για την αποτελεσματική υποστήριξη της μάθησης και της δέσμευσής τους. Οι στάσεις έναντι της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς επηρεάζονται σημαντικά από το κοινωνικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένου του οργανισμού που διεξάγει την έρευνα (Kumar et al., 2018). Η μελέτη δείχνει ότι η προκατάληψη της κοινωνικής επιθυμητότητας μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα των μελετών σχετικά με τις στάσεις απέναντι στην ένταξη. Αυτό υποδηλώνει την ανάγκη οι ερευνητές να γνωρίζουν τις πιθανές προκαταλήψεις και να λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο κατά την εξέταση των στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μπορεί επίσης να επηρεαστεί από παράγοντες, όπως οι υπηρεσίες υποστήριξης και οι δομές εκπαιδευτικής οργάνωσης (Lüke & Grosche, 2018). Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς του Βρανδεμβούργου. Οι ανησυχίες που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί του Βρανδεμβούργου σχετικά με την επιπλέον εργασία που προκαλείται από την ένταξη, υπογραμμίζουν τη σημασία της παροχής επαρκών υπηρεσιών υποστήριξης και οργανωτικών δομών για τη διευκόλυνση των πρακτικών ένταξης. Τα χαρακτηριστικά ηγεσίας των χρηστών των χορηγών του έργου, όπως η αλτρουιστική κλήση, η συναισθηματική θεραπεία, η σοφία, η πειστική χαρτογράφηση και η οργανωτική διαχείριση, επηρεάζουν την ενδυνάμωση των εργαζομένων, τη δέσμευση, την εμπιστοσύνη και την καινοτόμο συμπεριφορά (Lüke & Grosche, 2018).

Αυτό υποδηλώνει ότι οι οργανισμοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν θετικές ηγετικές συμπεριφορές για να διατηρήσουν τους υπαλλήλους και να προωθήσουν τη δέσμευσή τους και την καινοτομία.

Η αυθεντική ηγεσία είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εμπιστοσύνη στον χώρο εργασίας και τη συμπεριφορά του οργανωτικού πολίτη (Saloniita & Schaffus, 2016). Η μελέτη διαπίστωσε ότι η εμπιστοσύνη στον οργανισμό και η εμπιστοσύνη στους συναδέλφους επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά του οργανισμού ως πολίτη. Αυτό συνεπάγεται ότι η αυθεντική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος και στην προώθηση συμπεριφορών οργανωτικού πολιτισμού.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Επιπλέον, η θετική ηγετική συμπεριφορά προβλέπει την ψυχολογική ενδυνάμωση, την εργασιακή δέσμευση και την ικανοποίηση από τη ζωή των εργαζομένων σε έναν χημικό οργανισμό (Krog & Govender, 2015). Η μελέτη δείχνει ότι η θετική ηγετική συμπεριφορά επηρεάζει έμμεσα τη δέσμευση στην εργασία και την ικανοποίηση από τη ζωή μέσω της ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία των θετικών πρακτικών ηγεσίας για την προώθηση της ευημερίας και της δέσμευσης των εργαζομένων.

Η συμπεριληπτική ηγεσία έχει βρεθεί να έχει αιτιώδη σχέση με την ψυχολογική δυσφορία και η ψυχολογική ασφάλεια διαμεσολαβεί σε αυτή τη σχέση (Coxen et al., 2016). Η μελέτη δείχνει ότι η συμπεριληπτική ηγεσία βελτιώνει την ψυχολογική ασφάλεια και μειώνει την ψυχολογική δυσφορία μεταξύ των νοσοκόμων. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχικής ηγεσίας στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος για τους εργαζομένους.

Πίνακας 1 Άρθρα προς ανάλυση

	Όνομα Άρθρου	Όνομα συγγραφέα	Όνομα Περιοδικού
1	The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning	Jennifer Lambrecht, Jenny Lenkeit, Anne Hartmann, Antje Ehlert, Michel Kniggeand Nadine Spörer	International Journal of Inclusive Education
2	Inclusive learning environments can improve student learning and motivational beliefs	Yangqiuting Li and Chandralekha Singh	Physical Review Physics Education Research
3	A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management	Rose Ngozi Amanchukwu, Gloria Jones Stanley, Nwachukwu Prince Ololube1	Management 2015
4	Transforming Inclusive Education: Nine Tips to Enhance School Leaders' Ability to Effectively Lead Inclusive Special Education Programs	Cammy Romanuck Murphy	Journal of Educational Research and Practice

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

5	The study of motivational readiness of teachers to implement inclusive education of children with disabilities	V.I. Dolgova, N.G. Kutepova, E.G. Kapitanets, N.V. Kryzhanovskaya , E.V. Melnik	Revista Espacios
6	The influence of transformational leadership on teacher motivation towards more inclusive education	Ahuja, Jaya and Yadav, Mohit	Journal of Business, Ethics and Society
7	The relationship between servant leadership and employee empowerment, commitment, trust and innovative behaviour: A project management perspective	Camilla L. Krog, Krishna Govender	SA Journal of Human Resource Management
8	Authentic leadership and organisational citizenship behaviour in the public health care sector: The role of workplace trust	Lynelle Coxen, Leoni van der Vaart, Marius W. Stander	SA Journal of Industrial Psychology
9	What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion	Lüke, Timo	International Journal of Inclusive Education
10	Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit	Hardy, Ian	International Journal of Inclusive Education
11	Leadership empowering behaviour, psychological empowerment, organisational citizenship behaviours and turnover intention in a manufacturing division	Janie Bester, Marius W. Stander, Llewellyn E. van Zyl	SA Journal of Industrial Psychology
12	Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership	Mel Ainscow	International Journal of Inclusive Education

5.Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και συζήτηση

Ενώ τα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάζονται ρίχνουν φως στη σχέση μεταξύ κίνητρου, ηγεσίας και οργάνωσης στην ενσωματωμένη εκπαίδευση, υπάρχουν αρκετά κενά γνώσης. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στους ακόλουθους τομείς:

- Περαιτέρω διερεύνηση των συγκεκριμένων πρακτικών ηγεσίας που προωθούν πολιτισμούς χωρίς αποκλεισμούς και υποστηρίζουν τη βιώσιμη αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την κατεύθυνση της χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης.
- Έρευνα του αντίκτυπου των διαφόρων πολιτικών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στην εφαρμογή πραγματικά χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικών πρακτικών.

- Εξέταση της πολιτιστικής συνάφειας και της αποτελεσματικότητας της έρευνας για τα κίνητρα σε ποικίλα πολιτιστικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων των πολιτισμικά ευαίσθητων τάξεων.
- Εξερεύνηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση της προκατάληψης της κοινωνικής επιθυμητότητας στην έρευνα σχετικά με τις στάσεις έναντι της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.
- Συγκριτικές μελέτες σχετικά με τις στάσεις έναντι της ένταξης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για τον εντοπισμό παραγόντων που επηρεάζουν την υποστήριξη και τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών.
- Έρευνα του αντίκτυπου των χαρακτηριστικών της ηγεσίας των υπαλλήλων στα αποτελέσματα των εργαζομένων σε διάφορα οργανωτικά πλαίσια.
- Εξέταση της σχέσης μεταξύ αυθεντικής ηγεσίας, εμπιστοσύνης στον χώρο εργασίας και συμπεριφοράς οργανωτικής ιθαγένειας σε διαφορετικές βιομηχανίες.
- Περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ θετικής ηγετικής συμπεριφοράς, ψυχολογικής ενδυνάμωσης, εργασιακής δέσμευσης και ικανοποίησης από τη ζωή σε διάφορα οργανωτικά περιβάλλοντα.
- Έρευνα για τον αντίκτυπο της συμπεριληπτικής ηγεσίας στην ψυχολογική δυσφορία και την ευημερία σε διάφορους τομείς.
- Εξέταση της αποτελεσματικότητας των μοντέλων κατανομημένης και κοινής ηγεσίας για την προώθηση πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση.
- Έρευνα σχετικά με στρατηγικές για την αντιμετώπιση της αντίστασης των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, με έμφαση στη βελτίωση της προετοιμασίας και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών.
- Περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου του οργανισμού στην έρευνα για την ηγεσία και των επιπτώσεων του στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.
- Διασαφήνιση της έννοιας της ηγεσίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.
- Η αντιμετώπιση αυτών των κενών γνώσης μέσω μελλοντικών ερευνών θα συμβάλει σε μια βαθύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ του κινήτρου, της ηγεσίας και της οργάνωσης στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και θα ενημερώσει την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για την προώθηση των πρακτικών εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

6. Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός στόχος για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Η ηγεσία και η παρακίνηση είναι δύο κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση και την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς διαμορφώνουν την οργανωτική κουλτούρα, τη συμπεριφορά και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση ανέδειξε τα θετικά αποτελέσματα και τις προκλήσεις που συνδέονται με την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και τα κενά και τους περιορισμούς που υπάρχουν στην τρέχουσα βιβλιογραφία. Η συστηματική

ανασκόπηση παρέχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της σχέσης μεταξύ οργάνωσης, ηγεσίας, κινήτρων και εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, βασιζόμενη σε 12 άρθρα που πληρούν τα κριτήρια ένταξης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συνεκπαίδευση επηρεάζεται από διάφορους οργανωτικούς, ηγετικούς και παρακινητικούς παράγοντες, όπως το οργανωτικό όραμα, την κουλτούρα και τη δομή, το στυλ ηγεσίας, τη συμπεριφορά και την υποστήριξη, τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα των δασκάλων και την εμπλοκή των μαθητών, το επίτευγμα και την ευημερία.

Η ανασκόπηση εντοπίζει επίσης ορισμένα κενά και περιορισμούς στην τρέχουσα βιβλιογραφία, όπως την έλλειψη εμπειρικών μελετών, την ποικιλομορφία των ορισμών και των μετρήσεων, καθώς και τις πολιτισμικές διαφορές. Προτείνονται ορισμένες επιπτώσεις και συστάσεις για πολιτική, πρακτική και έρευνα, όπως η δημιουργία και η διατήρηση μιας οργανωτικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς, η προώθηση αποτελεσματικών και χωρίς αποκλεισμούς πρακτικών ηγεσίας και η ενίσχυση των κινήτρων και των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahuja, J., & Yadav, M. (2023). The influence of transformational leadership on teacher motivation towards more inclusive education. *Journal of Business, Ethics and Society*.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 401-416. <http://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Amanchukwu, R.N., Stanley, G.J., & Ololube, N. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management Science*, 5, 6-14.
- Basford, Tessa E., & Offermann, L. (2012). Beyond leadership: The impact of coworker relationships on employee motivation and intent to stay. *Journal of Management & Organization*, 18, 807 - 817. <http://doi.org/10.5172/jmo.2012.18.6.807>
- Bester, J., Stander, Marius W., & Zyl, L. V (2015). Leadership empowering behavior, psychological empowerment, organisational citizenship behaviours and turnover intention in a manufacturing division. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 41, 1-14. <http://doi.org/10.4102/SAJIP.V41I1.1215>
- Coxen, Lynelle., Vaart, L. V. D., & Stander, Marius W. (2016). Authentic leadership and organisational citizenship behaviour in the public health care sector: The role of workplace trust. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 42, 1-13. <http://doi.org/10.4102/SAJIP.V42I1.1364>
- Dolgova, V.I., Kutepova, N.G., Kapitanets, E.G., Kryzhanovskaya, N.V., & Melnik, E.V. (2017). The study of motivational readiness of teachers to implement inclusive education of children with disabilities.
- Fang, Yangchun., Chen, Jia-yan., Wang, Meiyan., & Chen, Chao-Ying. (2019). The Impact of Inclusive Leadership on Employees' Innovative Behaviors: The Mediation of Psychological Capital. *Frontiers in Psychology*, 10. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01803>

- Fiaz, M., Su, Q., Amir, I., & Saqib, Aruba. (2017). Leadership styles and employees' motivation: Perspective from an emerging economy. *The Journal of Developing Areas*, 51, 143 - 156. <http://doi.org/10.1353/JDA.2017.0093>
- Guterresa, Luisinha Fonseca Da Costa., Armanu, A., & Rofiaty, R. (2020). The role of work motivation as a mediator on the influence of education-training and leadership style on employee performance. *Management Science Letters*, 10, 1497-1504. <http://doi.org/10.5267/j.msl.2019.12.017>
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 141 - 164. <http://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Ibrahim, Mohammed Sani., Ghavifekr, Simin., Ling, S., Siraj, S., & Azeez, M. I. K. (2014). Can transformational leadership influence on teachers' commitment towards organization, teaching profession, and students learning? A quantitative analysis. *Asia Pacific Education Review*, 15, 177-190. <http://doi.org/10.1007/S12564-013-9308-3>
- Krog, Camilla L., & Govender, K. (2015). The relationship between servant leadership and employee empowerment, commitment, trust and innovative behaviour: A project management perspective. *Sa Journal of Human Resource Management*, 13, 1-12. <http://doi.org/10.4102/SAJHRM.V13I1.712>
- Li, Y., & Singh, C. (2022). Inclusive learning environments can improve student learning and motivational beliefs. *Physical Review Physics Education Research*.
- Lüke, Timo., & Grosche, Michael. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22 ,38 - 53. <http://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Murphy, C.D. (2016). Transforming Inclusive Education: Nine Tips to Enhance School Leaders' Ability to Effectively Lead Inclusive Special Education Programs.
- Orabi, Tareq Ghaleb Abu. (2016). The Impact of Transformational Leadership Style on Organizational Performance: Evidence from Jordan. *International Journal of Human Resource Studies*, 6, 89-102. <http://doi.org/10.5296/IJHRS.V6I2.9427>
- Paais, M., & Pattiruhu, J. R. (2020). Effect of Motivation, Leadership, and Organizational Culture on Satisfaction and Employee Performance. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*. <http://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no8.577>
- Qi, Lei., Liu, Bing., Wei, Xin., & Hu, Yanghong. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *PLoS ONE*, 14. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0212091>

Mentoring Headteachers: An Innovation of In-Service Training Programs for School Leaders in Cyprus

Dr Christofidou Elena

Project Manager of In Service Training Programs for School Leaders,
Cyprus Pedagogical Institute, Cyprus Ministry of Education, Sport and Youth
christofidou.e@cyearn.pi.ac.cy

Abstract:

Purpose: The purpose of this study is to examine how mentoring affects newly promoted Headteachers at their everyday work.

Methodology: This study adopted a combination of a quantitative and a qualitative approach. An online questionnaire was used along with focus group interviews with the newly promoted Headteachers. Overall, the sample of the study consisted of 17 Secondary Education Newly Promoted Headteachers and 33 Primary Education Newly Promoted Headteachers attending the In-Service Training Programs for School Leaders.

Findings: The findings indicated that Newly Promoted Headteachers were very content with Mentoring, an innovation developed by the In-Service Training Programs for School Leaders in Cyprus. Newly Promoted Headteachers stated that mentoring meetings enhance their professional development and helped them to put theory into practice.

Implications: The paper provides implications for educational policy, for theory building and for further research, highlighting the important role of Mentors for Newly Promoted Headteachers.

Keywords: Mentors, Newly Promoted Headteachers

1.Introduction

The establishment of formal mentoring programs in Education seems to be of vital importance for enhancing teachers' and leaders' professional development. It is a fact that having a mentor is very important for the adult to be developed and respond to the duties of the position held (Gay, 1994; Gladstone, 1988; Zey, 1984). Indeed, mentoring is a developing phenomenon in many aspects of life. It was stated that the majority of both men and women top executives in an organization had a mentor and had greatly benefited from the relationship (Clutterbuck, 1985). The First International Conference on Mentoring held in Vancouver in July 1986, highlighted the benefits of mentoring programs in several areas of professions (Gray & Gray, 1986).

This study first initially focuses on the operational definition of mentoring. Then the methodology followed is presented, as well as the main purpose of the study, the research questions and the procedures followed. Next, the main findings and results are highlighted. The research concludes with a brief discussion and suggestions for further research and implications.

1.1.Operational Definition of Mentoring

It can be stated that mentoring is having expert people to influence other professionals, so that to reach major goals and proceed with their personal and professional development. Thus, mentoring can be considered as a protected and a genuine relationship in which learning and experimentation can occur, mistakes can be made, specific skills can be developed, respect and trust are prerequisites, and positive communication and interaction are top rated in the mentoring procedure (Mullen & Lick, 1999; Mullen, & Schunk, 2012).

Mentoring is recognized as being of considerable importance for both personal and career development and it is more open-ended and less goal-directed than coaching, which aims to help raise the mentee to a given skills level. It is indicated that the greatest benefits of mentoring are the following: faster induction of new employees, development of communicative skills and increased productivity (Li, Malin, & Hackman, 2018; Zentgraf, 2020).

2.Methodology

2.1.Purpose, Research Questions

The purpose of this study is to examine how mentoring affects Newly Promoted Headteachers at their everyday work. In specific the following research questions were examined:

Research Question 1: How does the Mentor's approaches, knowledge and practices affect Newly Promoted Headteachers in their role as School Principals ?

Research Question 2: What is the impact of Mentoring concerning the professional development of Newly Promoted Headteachers?

2.2 Population, Sample, and Procedures

Purposing sampling was used for the needs of this study. Specifically, 33 Newly Promoted Headteachers of Primary Education and 17 Newly Promoted Headteachers of Secondary Education (100% of the population of Newly Promoted Teachers in Cyprus) were selected to participate in the study. Both quantitative and qualitative approaches were used for data collection, which they triangulate and strengthen the internal validity of the research and, consequently, the reliability of the findings.

The Newly Promoted Headteachers who participated in the study, attend the In-Service Training Program for School Leaders in Cyprus, carried out by the Cyprus Pedagogical Institute. The Program focuses on training the Newly Promoted Headteachers to develop skills, knowledge and attitudes concerning effective leadership practices, so that to become change agents. In specific, Newly Promoted Headteachers have to attend 26 daily meeting modules on several subjects on leadership and principal's official duties and role. Four of these meetings refer to mentoring. Mentoring is considered to be an innovation of the Program. In specific, Newly Promoted Headteachers, four times throughout the academic year (four meetings of the Program) visit their Mentor HeadTeacher at his/her school and deal with several issues concerning their role as Principals. Every Mentor Headteacher coordinates a small group of two to five Newly Promoted Headteachers.

2.3.Data Collection Instruments

The following section presents a description of the instruments that were used in this study. Specifically, an online questionnaire was given to the Newly Promoted Headteachers to answer. The questionnaire consisted of three parts. The first part consisted of seven statements in a Likert type scale from 1 to 5, concerning overall the meetings with the Mentor Headteachers. The second part of the questionnaire referred to the Mentor Headteacher and consisted of five statements in a Likert type scale from 1 to 5. The third part of the questionnaire consisted of three open – ended questions referring to the usefulness of mentoring meetings and to further suggestions for improving the mentoring procedure. Additionally, focus group interviews were conducted with the Newly Promoted Headteachers with the main questions emphasizing on how mentoring affects their everyday work.

2.4.Data analysis

The quantitative data that emerged by the questionnaire was analyzed via google forms and descriptive statistics in excel. Whereas the qualitative data that emerged by the open – ended questions of the questionnaire, along with the data that emerged by the focus group interviews with the Newly Promoted Headteachers were elaborated with the technique of cross case analysis.

3.Main Findings

The study findings reveal that Newly Promoted Head Teachers find the Mentoring Procedures applied during the meetings with their Mentors as extremely helpful and productive. In specific, as shown in Charts 1 & 2, Newly Promoted Headteachers of both Primary and Secondary Education highlight that Mentor Meetings highly respond to their expectations.

Chart 1: Newly Promoted Headteachers of Secondary Education state whether the Mentor Meetings respond to their expectations

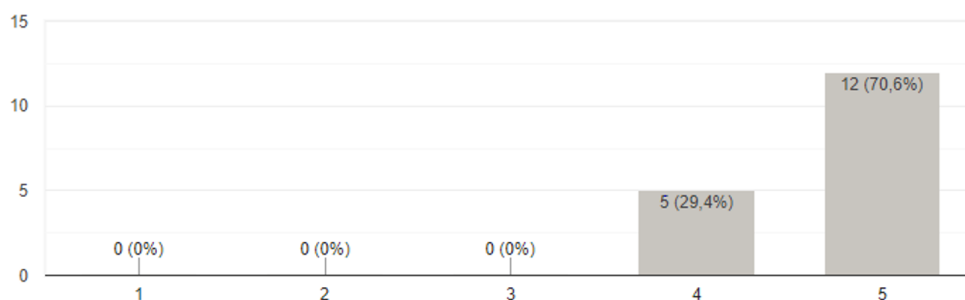
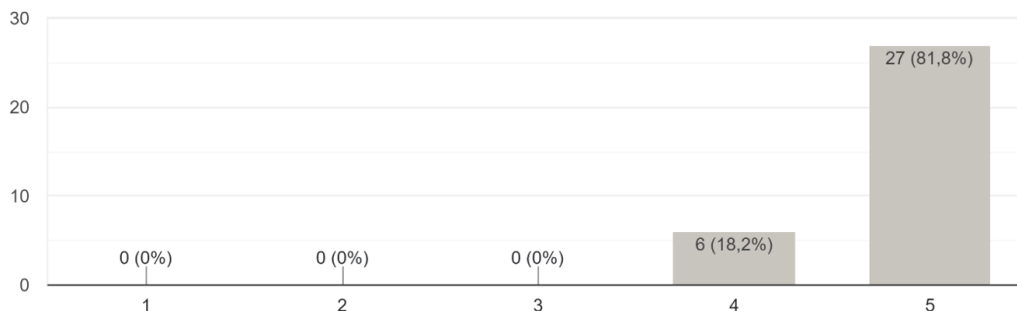


Chart 2: Newly Promoted Headteachers of Primary Education state whether the Mentor Meetings respond to their expectations

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)



Additionally, Charts 3 and 4 present whether Mentor Meetings focused on sharing good practices and suggestions on leadership.

Chart 3: Good leadership practices and suggestions were presented during the Mentor Meetings (Secondary Education)

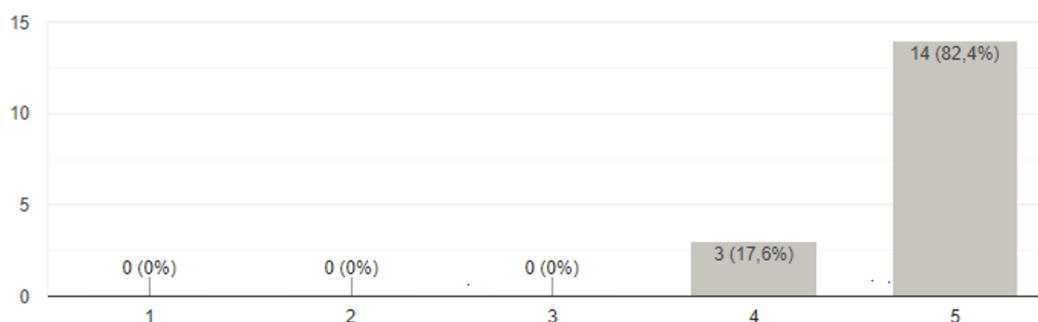
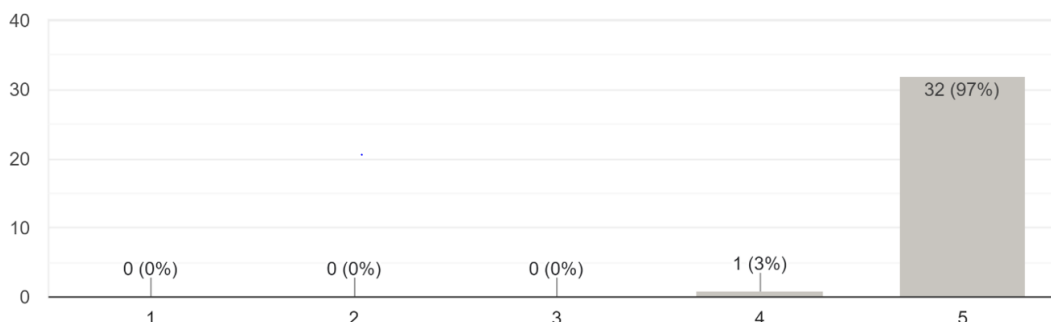


Chart 4: Good leadership practices and suggestions were presented during the Mentor Meetings (Primary Education)



Taking into consideration the findings presented in Charts 3 and 4, it can be stated that Mentor Meetings focused on good practices and suggestions on leadership, enhancing Newly Promoted Headteachers to respond more effectively in their new role as a School Principal. This finding also emerged by the focus group interviews conducted with the Newly Promoted Headteachers. In specific, a Newly Promoted HeadTeacher (1) stated the importance of Mentor Meetings: «*Mentoring helped me to see things from another point of view. The interaction with my Mentor and with the other Newly Promoted Headteachers helped me to*

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

put theory into practice! We exchanged our experiences on solving specific problems faced at school.... This helped me a lot...I felt more capable and confident on how to deal with problems, students, personnel and parents...Mentoring was the best training school for me!»

Charts 5 and 6 reveal the level on which the Mentor Meetings focused on leadership and coordination.

Chart 5: Mentor Meetings focused on leadership and coordination (Secondary Education)

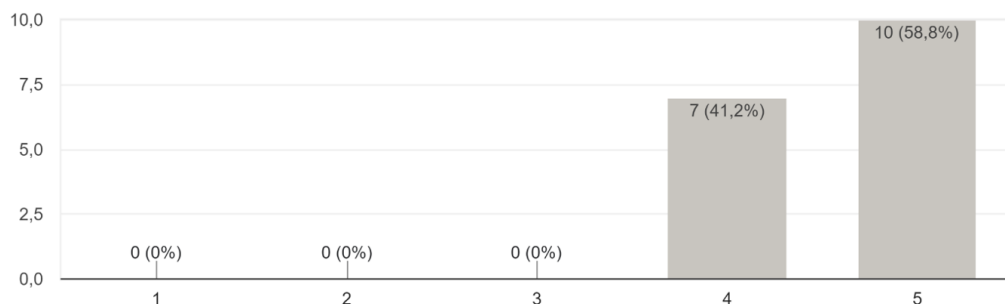
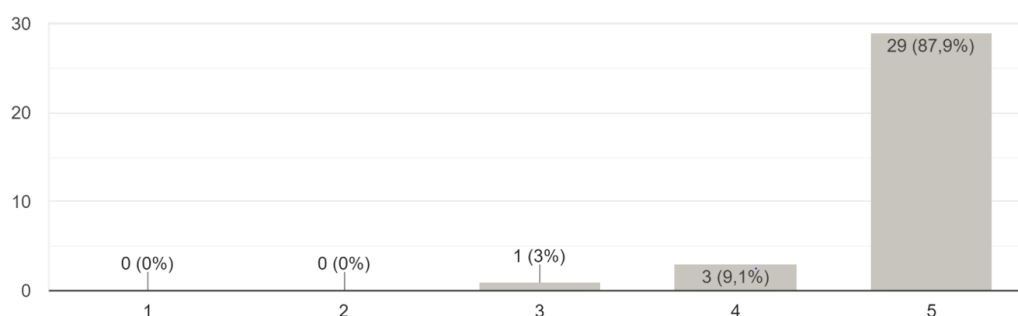


Chart 6: Mentor Meetings focused on leadership and coordination (Primary Education)

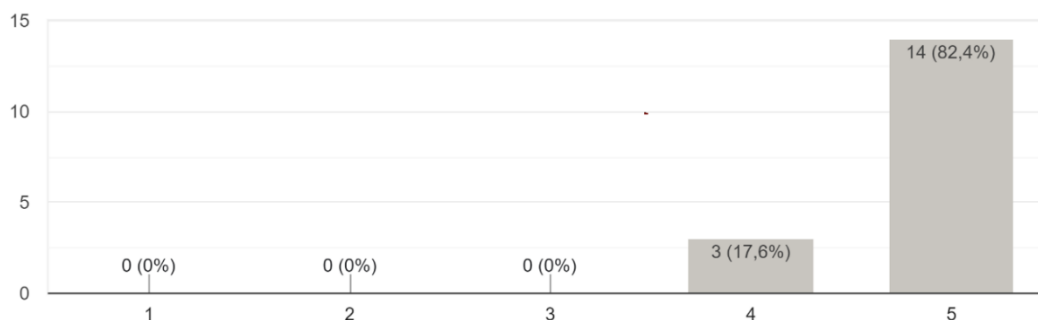


It is apparent that the great majority of Newly Promoted Headteachers highlight that mentor meetings focused on leadership and coordination at school level. In specific, a Newly Promoted Headteacher (2) stated: *«Our Mentor asked us in advance – before every meeting, to submit the issues we wanted to deal with in our meeting, so to form a meeting agenda responding to our needs! So, all our Mentor Meetings focused on how to become a better leader, presenting real facts and approaches everyday at school. Leadership and effective coordination practices were the highlights of our mentor meetings».*

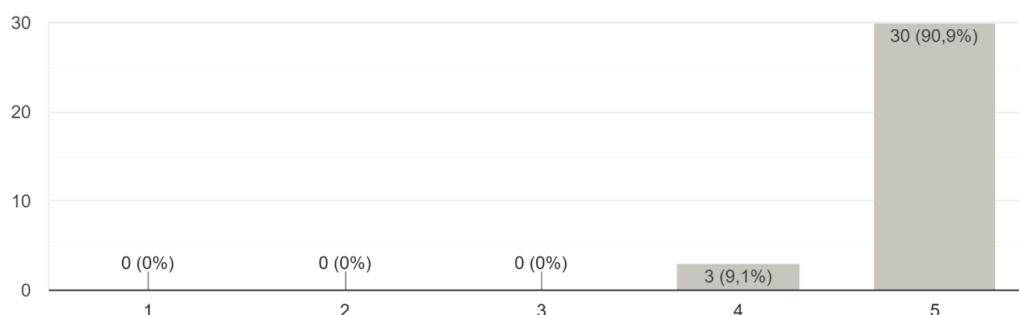
Charts 7 and 8 present whether the Mentor Meetings included techniques and strategies that helped Newly Promoted Headteachers at their everyday work as Principals.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

**Chart 7: Mentor Meetings included effective leadership techniques and strategies
(Secondary Education)**



**Chart 8: Mentor Meetings included effective leadership techniques and strategies
(Primary Education)**



It is obvious by the findings in Charts 7 and 8 that leadership techniques and strategies were the highlight in Mentor Meetings, a fact also confirmed by the findings emerged by the focus group interviews and by the open – ended questions of the questionnaire. A Newly Promoted Headteacher (3) remarked the following: « *A small group of my teaching personnel was against my decisions and approaches, and I didn't know how to handle them...we discussed the issue with my Mentor and the other colleagues, and this helped me a lot to see things in a different perspective and rearrange my thoughts and approaches...* ».

Charts 9 and 10 present the level of interaction and exchange of ideas among the group of Newly Promoted Headteachers.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Chart 9: Level of interaction and exchange of ideas at the Mentor meetings among the group of Newly Promoted Headteachers of Secondary Education

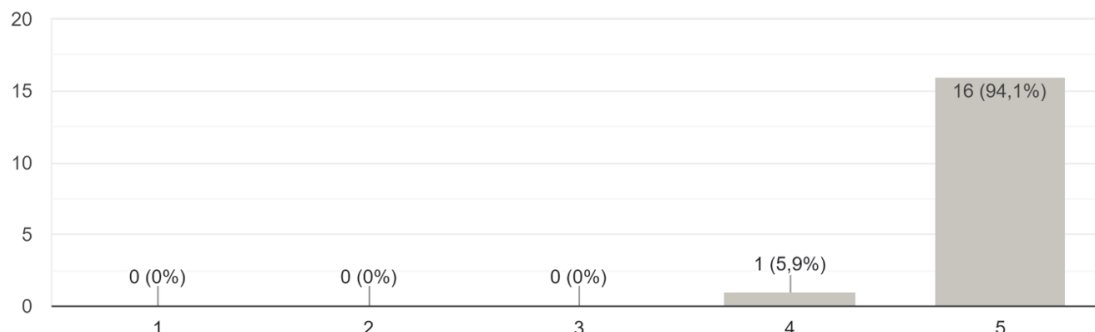
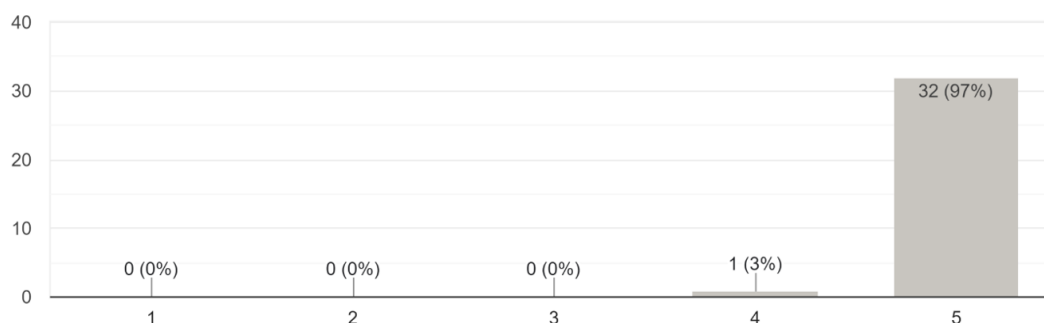


Chart 10: Level of interaction and exchange of ideas at the Mentor Meetings among the group of Newly Promoted Headteachers of Primary Education



As shown at the charts 9 and 10 there was a lot of interaction and exchange of ideas during the mentor meetings. A Newly Promoted Headteacher (4) highlighted the following: *«Even though our Mentor was an expert Headteacher, she treated us on equal terms! When we asked a question, she didn't immediately gave us her position...she instead asked us to present our point of view, promoting discussion.....she always responded to a question, with a question, not an immediate answer! «What do you think of that?»...No ready solutions, no «you have to do» statements....only questions that triggered the interaction within the group, so to reach possible answers...And she always insisted that the approach followed always depended on the situation faced...Situational Leadership! And Reflection!! I loved this approach, and I learned a lot from my Mentor!!»*

In Charts 11 and 12 the overall evaluation of the Mentor Headteachers is presented.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Chart 11: Overall evaluation of the Mentor Headteachers by the Newly Promoted Headteachers of Secondary Education

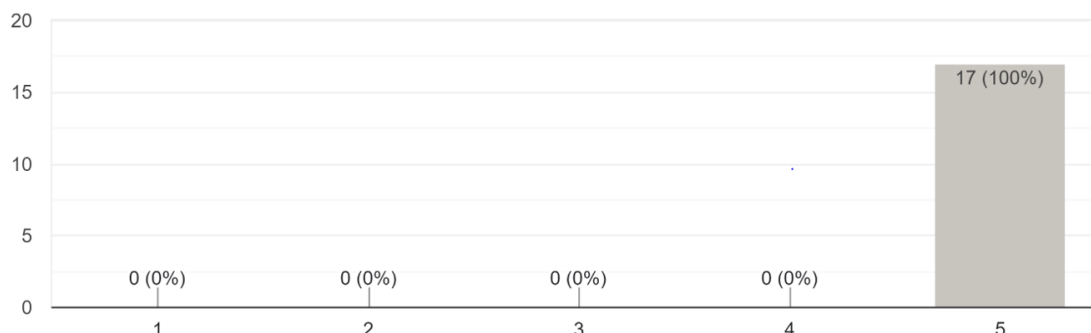
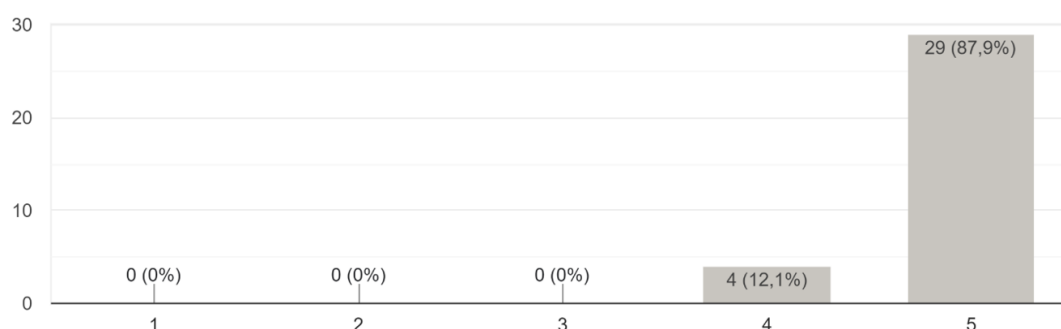


Chart 12: Overall evaluation of the Mentor Headteachers by the Newly Promoted Headteachers of Primary Education



As emerged by the findings in Charts 11 and 12, Mentor Headteachers seemed to respond to Newly Promoted Headteachers' expectations, thus they are highly rated. This is also supported by the findings of the group interviews; A Newly Promoted Headteacher (5) stated that «...My Mentor is an excellent leader! He knows theory very well, but the most important thing is that he knows very well to put theory into practice....». Additionally, another Newly Promoted Headteacher (6) commented: «I felt very comfortable with my Mentor...I could ask her anything, without worrying that I might sound stupid...A lot of times, when I needed just reassurance for my actions, I gave her a call, and she was always there for me! Excellent person, excellent Mentor and a real leader!». What is more, a Newly Promoted Headteacher (7) highlighted the following about mentoring: «Excellent experience...to spend a whole day with an expert Headteacher, watching him and learning from his reactions...shadowing is the best practice to improve your practice as a leader! ».

4.Results

The findings of this study (that emerged both by the quantitative and the qualitative data) reveal the great value of Mentoring for Newly Promoted Headteachers. Indeed, it is

evident that mentoring seems to be of vital importance for the Newly Promoted Headteachers participated in the In-Service Training Program For School Leaders in Cyprus. Through mentoring Newly Promoted Headteachers seem to enhance their work efficacy and self-confidence, and they become better leaders, responding to the requirements of the role as School Principals. Additionally, through «shadowing» their Mentor and along with the interaction and reflection during the mentoring meetings, Newly Promoted Headteachers had the chance to identify and adopt approaches and practices for effective leadership, came across with situational models of leadership (Brauckmann & Pashiardis, 2011, 2016; Hersey & Blanchard, 1988), and felt more confident to put theory into practice, enhancing their own professional development. Indeed, Mentoring is recognized as being of considerable importance for both personal and career development and it aims to help raise the mentee to a given skills level. Thus, as highlighted, one of the greatest benefit of mentoring is the enhancement of mentee's professional development (Li, Malin, & Hackman, 2018, Zentgraf, 2020).

5. Discussion

5.1. Conclusions and Implications

This study has made an initial attempt to enrich and further develop mentoring theory in a creative, innovative and original way. Thus, both international theory in the respective fields and the theory concerning the micro level of the Cypriot Educational System, are strengthened and enriched. The findings of this study also provide a number of interesting conclusions and implications for improving educational practice and policy, along with suggestions for theory building and for further research.

5.1.1. Implications for Policy Makers

Training for prospective and active school principals can be developed locally. Ongoing training programs for school leaders (and not only for the Newly Promoted Headteachers) can be developed in order to help School Leaders to enhance their professional development. The ongoing training programs for school leaders will help the principals to develop the appropriate skills and knowledge for effective leadership (Hallinger & Heck, 2002, 2008; Miller, 2016; Murakami et al., 2014; Murakami & Kearney, 2016), focusing on situational models of leadership (Hersey & Blanchard, 1988). Additionally, expert or retired Headteachers can adopt the role of mentoring and enrich the training with the wealth of their leadership experiences and practice.

5.1.2. Implications for Theory Building

The findings of this study enrich the theory concerning mentoring for the effective training of school leaders. It is apparent from this study that mentoring procedures have excellent results to Newly Promoted Headteachers, because through mentoring they developed skills and good practices for effective leadership. Hence, In-Service Training Programs for School Leaders should include mentoring with expert Headteachers, so that to help the School Leaders to put theory into practice (Li, Malin, & Hackman, 2018, Zentgraf, 2020).

5.1.3.Suggestions for further research

The findings of this paper seem to be of great significance. However, it appears that there are a lot of challenges for further research. In particular, this research could be repeated collecting data from the Mentor Headteachers themselves, in order to investigate how Mentoring reflects upon their actions and professional development. In addition, the same study could be carried out in other countries, so that a comparative study of the findings among them could be conducted (Boyacigiller & Adler, 1991; Hofstede, 1980; Northouse, 2016) to study potential contextual differences.

In conclusion, the findings of this study are of great interest and importance, not only for researchers and practitioners, but also for policy makers. Mentoring seems to be of vital importance for Newly Promoted Headteachers enhancing their professional development and effectiveness as school leaders.

Bibliographic References

- Boyacigiller, N., & Adler, N. (1991). The parochial dinosaur: organizational science in a global context, *Academy of Management Review*, 16(2), 262-290.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework, *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2016). Practicing Successful and Effective School Leadership: European Perspectives. In Pashiardis, P. and Johansson, O. (Eds.), *Successful School Leadership: International Perspectives* (pp. 179-192). London, Oxford, New York, New Delhi, Sydney: Bloomsbury.
- Clutterbuck, D.(1985). *Everyone Needs a Mentor: How to Foster Talent within the Organisation*. London: Institute of Personnel Management.
- Gray, W.A. & Gray, M.M. (Eds.). *Mentoring: Aid to Excellence*, Proceedings of the First International Conference on Mentoring, Vancouver, 21-25 July 1986
- Gay, B. (1994). What is mentoring? *Education & Training*, Vol. 36 No. 5, pp. 4-7.
- Gladstone, M.S. (1988). *Mentoring: a strategy for learning in a rapidly changing society*. Research document CEGEP, John Abbott College, Quebec.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood, P.Hallinger & Colleagues (eds), *The International Handbook of Research in Educational Leadership and Administration*.(2nd ed.). Dordrecht: Kluwer.
- Hallinger, P., & Snidvongs, K. (2008). Educating Leaders. Is there anything to learn from Business Management? *Educational Management Administration & Leadership*. 36(1), 9-31.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources*, (5th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Li, S., Malin, J.R. and Hackman, D.G. (2018). Mentoring supports and mentoring across difference: insights from mentees, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 26 No. 5, pp. 563-584, doi: 10.1080/13611267.2018.1561020

- Miller, P. (2016). Caribbean Perspectives. *Successful School Leadership. International Perspectives*. 81-92, London: Bloomsbury.
- Murakami, E.T., Tomsen, M. & Pollock, K. (2014). School Principals' standards and expectations in three educational contexts. *Canadian and International Education Journal*, 43(1):Article 6, available at <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol43/iss1/6>
- Murakami, E.T, & Kearney, W.S. (2016). North American Perspectives. *Successful School Leadership. International Perspectives*. 53 – 67, London: Bloomsbury.
- Mullen, C. A., & Lick, D. W. (1999). *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. Falmer Press.
- Mullen, C. A., & Schunk, D. H. (2012). Operationalizing phases of mentoring relationships. In Fletcher, S. & Mullen, C.A. *The Sage handbook of mentoring and coaching in education* (pp.89–104). Sage.
- Northouse, P.G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zentgraf, L.L. (2020). Mentoring reality: from concepts and theory to real expertise and the mentor's point of view. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, Vol. 9 No. 4, pp. 427-443, doi: 10.1108/IJMCE-12-2017-0077.
- Zey, M.(1984). *The Mentor Connection*. Illinois: Dow Jones-Irwin

ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

Αναστασία Δαγαλάκη
Διευθύντρια Γυμνασίου Νέας Αλικαρνασσοῦ
natsig5@gmail.com

Περίληψη

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των νέων τεχνολογιών συντελούνται αλλαγές τόσο στην κοινωνία όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ο ρόλος του σχολείου γίνεται καθοριστικός και το εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλάζει. Η Νέα Δημόσια Διοίκηση στην Παιδεία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου προβάλλει την αποκεντρωμένη εκπαίδευση αντί το γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτό το πλαίσιο η αυτονομία του σχολείου έρχεται ως σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αλλάζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας, ενισχύεται το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του προς όφελος των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου σχετικά με την αποκεντρωμένη διοίκηση και τη σχολική αυτονομία. Περιορισμό στην έρευνα συνιστά το μικρό δείγμα που δεν επιτρέπει γενικευμένα συμπεράσματα. Αποτελεί, ωστόσο, πρόκληση για περισσότερο διευρυμένες έρευνες που θα φωτίσουν το θέμα της σχολικής αυτονομίας προκειμένου να επιτευχθεί μια περισσότερο αποτελεσματική διοίκηση του σύγχρονου ελληνικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση σχολικής μονάδας, αποκέντρωση στην εκπαίδευση, σχολική αυτονομία

Abstract

In the era of globalization and rapid technological advancements, changes are occurring in both society and the education system, with schools playing an increasingly decisive role and the educational environment assuming greater significance. The aim of New Public Management is to enhance the education process by advocating for decentralized education systems over bureaucratic centralized ones. School units' autonomy is a crucial factor in this endeavor, aimed at improving the quality of education. The role of teachers within school units is evolving, with a greater emphasis on their didactic and educational responsibilities for the benefit of students. The purpose of this study is to investigate the opinions of secondary education teachers from school units within the District of Heraklion regarding decentralized education and school unit autonomy. The study acknowledges the limitation of a small sample size, which restricts the generalizability of conclusions. However, it highlights the need for further exploration of the advantages of school unit autonomy to achieve more efficient administration in Greek schools.

Key words: school administration, decentralization in education, school autonomy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80 οι Αγγλοσαξονικές χώρες όρισαν το νέο πλαίσιο της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (ΝΔΔ) για τις χώρες του ΟΟΣΑ σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση του δημόσιου τομέα σύμφωνα με ορθολογικά κριτήρια (Zavattano, 2013; Merkus & Veenswijk, 2017; Καλογιάννης, 2017). Έμφαση δίνεται στην αποκέντρωση, τη μέτρηση των αποτελεσμάτων για την καλύτερη ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Alonso et al., 2013· Καλογιάννης, 2017).

Η Παιδεία καλείται να αναθεωρήσει και επανασχεδιάσει το μορφωτικό της ρόλο, ώστε να συμβαδίσει με τις σύγχρονες εξελίξεις και να ανταποκριθεί στους στόχους της (Alonso et al., 2013), καθώς η γνώση επιβεβαιώνεται ως παράγοντας ανάπτυξης και προόδου και να αντικαταστήσει το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης με αποκεντρωτικές δομές (Merkus & Veenswijk, 2017). Βασική συνιστώσα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο εκπαιδευτικός (Perie & Baker, 1997), ο ρόλος του οποίου αναπροσαρμόζεται για να συμβαδίσει με τις εξελίξεις. Το έργο του γίνεται όλο και πιο απαιτητικό και περίπλοκο, καθώς οι προσδοκίες του συστήματος και της κοινωνίας από αυτόν αυξάνονται (Σδούκου, 2014· Καλογιάννης, 2017· Merkus & Veenswijk, 2017).

1.ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1.Αποκέντρωση και εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση

Ο συγκεντρωτισμός στην εκπαίδευση εντοπίζεται στη λήψη των αποφάσεων. Η κεντρική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας σχεδιάζει την εκπαιδευτική πολιτική και ελέγχει όσα η τοπική υλοποιεί, στερώντας της την πρωτοβουλία να επιλύσει θέματα που την απασχολούν και την ευκαιρία να αναλάβει την ευθύνη και να επιδείξει την αποτελεσματικότητά της σε ό,τι ανέλαβε (Καλογιάννης, 2017). Φυσική συνέπεια ήταν να ωριμάσει η ιδέα της αποκεντρωμένης εξουσίας, ώστε η λήψη των αποφάσεων να γίνεται από την περιφέρεια. (Χατζηδημητρίου, 2009· Παπακωνσταντίνου, 2012· Διπλάρη, 2011· Παντελής, 2016).

Αναγκαία συνθήκη αποτελεί ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η συμμετοχική διοίκηση που εξασφαλίζει κοινωνική συνοχή, ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και στροφή στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Jeong et al., 2017). Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 4823/2021, η αποκεντρωμένη εκπαίδευση στοχεύει στην ύπαρξη δημοκρατικών διαδικασιών στις σχολικές μονάδες, στον σχεδιασμό δημοκρατικού αναλυτικού προγράμματος, στην ενεργητική συμμετοχή των -άμεσα και έμμεσα- εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή μέσα από τα συλλογικά όργανα και στην αξιοποίηση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Απώτερος στόχος η δημιουργία ελεύθερων και αυτόβουλων πολιτών (Hecht, 2010; Κουμέντος, 2017).

Βασικές αρχές ενός τέτοιου σχολείου είναι η αυτονομία, η αυτοδιαχείριση και η αυτορρύθμιση της σχολικής ζωής. Ενισχύει τον διάλογο στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας αλλά και με την τοπική κοινωνία, πράγμα το οποίο για να επιτευχθεί χρειάζεται τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων για θέματα λειτουργικά, η ανάπτυξη διαλόγου εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων με την τοπική κοινωνία και την τοπική

αυτοδιοίκηση για εξεύρεση κοινά αποδεκτών λύσεων με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Hecht, 2010; Κουμέντος, 2017). Αναγκαία, λοιπόν, φαίνεται η ενίσχυση του βαθμού αυτονόμησης της σχολικής μονάδας που συνιστά λειτουργικό στοιχείο εκδημοκρατισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω κρίνεται απαραίτητο να εξασκηθούν οι μαθητές στην ενεργητική ακρόαση, να τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες, να τονωθεί η αυτοεκτίμησή τους και να επιτευχθεί η σχολική ενσωμάτωσή τους. Βασικό ζητούμενο να ασκήσουν αυτόνομη κριτική με τη δημιουργική τους σκέψη και με χρήσιμο εργαλείο τον εποικοδομητικό διάλογο, που μπορεί να εξασφαλίσει τις συνθήκες για μια αποκεντρωμένη δημοκρατική πολιτική με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ελεύθερων προσωπικοτήτων (Ζαβλανός, 2003).

Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί σπουδαίο παράγοντα κοινωνικής ευημερίας, χρειάζεται εξωστρέφεια, θέτοντας τις βάσεις συνεργατικών σχέσεων της σχολικής μονάδας με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, την τοπική κοινωνία, την τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά και τους γονείς, προβάλλοντας για ακόμα μια φορά πόσο σημαντική είναι η συνεργατική σχέση σχολείου και οικογένειας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Παρακολουθώντας δράσεις του σχολείου, οι κοινωνικοί φορείς ταυτίζονται με τους στόχους του, ενθαρρύνουν προσπάθειες σχολείου και μαθητών με ικανοποιητικά αποτελέσματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Για τον ίδιο σκοπό ενεργοποιούνται οι μαθητικές κοινότητες, οι σύλλογοι γονέων, η τοπική αυτοδιοίκηση και οι παραγωγικοί φορείς (Barroso, 2001).

1.2. Το αυτόνομο σχολείο

Για την παραπάνω αλληλεπίδραση με την κοινωνία, το σχολείο αντιμετωπίζει την αυστηρή γραφειοκρατία, αναθέτοντας μέρος των λειτουργιών του σε εκπαιδευτικούς αλλά και παραγωγικούς φορείς, την τοπική αυτοδιοίκηση, οι οποίοι θα συμμετέχουν στη λειτουργία του, διασφαλίζοντας την κοινωνική συναίνεση και την αποκέντρωση που συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία με τις τοπικές ιδιαιτερότητες (Kyriakides & Campell, 2004). Αυτή επιτυγχάνεται με το πρόγραμμα σπουδών και τις εκπαιδευτικές δράσεις που φέρνουν τον μαθητή σε επικοινωνία με τις τοπικές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές συνθήκες (Hanushek, 2003). Κατά συνέπεια, το σχολείο συνιστά μέρος του συνολικού σχεδιασμού για την πρόοδο. Τώρα, από δομή που κάλυπτε μαθησιακές ανάγκες μετατρέπεται σε τοπικό πολυδύναμο πεδίο γνώσης, αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, καλύπτει τις ευρύτερες ανάγκες της τοπικής κοινωνίας: ενημερωτικές διαλέξεις, πολιτιστικά δρώμενα, επιμορφωτικές συναντήσεις. Η σχολική μονάδα συσπειρώνει την τοπική κοινωνία και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της.

Με τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία αναπτύσσεται μια σχέση δέσμευσης με κοινό στόχο την αποτελεσματικότητα του παραγόμενου έργου. Κατά συνέπεια, επαναπροσδιορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι προκειμένου να αναδειχθεί η νέα γνώση, να προβληθεί η αξία της και να δοθεί έμφαση στο νέο δεδομένο: το σχολείο δεν είναι πια μοναδικός φορέας γνώσης, αλλά υπάρχει κοινωνική ανταποδοτικότητα του αγαθού της γνώσης (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Δίνεται έμφαση στην ποικιλομορφία, γλωσσική και θρησκευτική, με την ενίσχυση των μειονοτικών ομάδων για την αποφυγή κοινωνικών αδικιών, ώστε να αποφευχθεί η σχολική διαρροή, το κράτος μεταθέτει διοικητικές ευθύνες στην περιφέρεια, οι τοπικές αρχές ασχολούνται με τα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου που τα ζουν από κοντά,

βελτιώνεται η παιδαγωγική θεώρηση της εκπαίδευσης με την αυτόνομη εκπαιδευτική πολιτική, διευκολύνοντας τη δημιουργική έκφραση καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών (Λαϊνάς, 1993· Διπλάρη, 2011· Kollias & Hatzopoulos, 2013· Φάλκα, 2017· UNESCO, 2018).

Πρόκειται, συνεπώς, για ένα μηχανισμό που επιτρέπει στη σχολική μονάδα την ελεύθερη δράση με στόχο τη διαμόρφωση δικής της ξεχωριστής κουλτούρας, σύμφωνα με όσα υποστηρίζει η Καρκατσέλιου (2017). Σε τέτοιο σχολικό περιβάλλον αμβλύνονται οι ανισότητες, αναπτύσσονται καινοτόμες πρακτικές, ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες (Λαϊνάς, 1993) και ακόμα προσαρμόζεται το πρόγραμμα στις γνωστικές και παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, συνθήκες που αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα των μαθητών, την προσωπική αυτονομία και ανεξαρτησία (Κουμέντος, 2017· Κουτρούκα, 2017).

Οι επικριτές αυτής της πολιτικής εντοπίζουν ως αρνητικό σημείο τη μετατροπή του σχολείου σε αγορά με τους όρους της αποδοσιμότητας και του ανταγωνισμού να έχουν ρόλο ενεργό (Paschiardis, 1994). Αυτά ακριβώς τα σημεία οι οπαδοί της συγκεκριμένης πολιτικής θεωρούν θετικά. Πεδίο διαμάχης μεταξύ των δυο πλευρών είναι ο βαθμός συμμετοχής του κράτους, ο βαθμός αποκέντρωσης, ο βαθμός παρέμβασης των εποπτικών μηχανισμών, καθώς και ο βαθμός συμμετοχής της Πολιτείας στην εκπαιδευτική ζωή.

Αν και παραδοσιακά η Ελλάδα δεν έχει ιστορικό αποκεντρωμένης διοίκησης, πρόσφατα, στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας με τον σχετικό νόμο 4823/21 για την αποκεντρωμένη εκπαίδευση προβάλλει την ανάγκη να αυτονομηθεί το ελληνικό σχολείο, ώστε και η χώρα μας να ανταποκριθεί στις σύγχρονες εξελίξεις που συντελούνται στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό τομέα.

2.Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση των όρων της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης, καθώς και της σχολικής αυτονομίας, που συνιστούν πρόκληση για τα εκπαιδευτικά πράγματα κυρίως για τους εκπαιδευτικούς, που καλούνται να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα του επαγγέλματός τους.

2.1.Οι στόχοι

- Η καταγραφή των απόψεών τους για τη συμβολή της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης συγκριτικά με τη συγκεντρωτική στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Η διερεύνηση της έννοιας της σχολικής αυτονομίας, των θετικών συνεπειών, των εμποδίων και τα μειονεκτημάτων της.
- Η εξέταση της σχέσης των προσωπικών στοιχείων τους (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, μεταπτυχιακές σπουδές, τύπος σχολικής μονάδας) με τον συγκεντρωτισμό, την αποκεντρωμένη εκπαίδευση και τη σχολική αυτονομία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αποκεντρωθεί;
- Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι η αποκέντρωση σχετίζεται με την ελεύθερη δράση του σχολείου;

- Ποιο είναι το περιεχόμενο της έννοιας της σχολικής αυτονομίας, οι θετικές συνέπειές της, τα εμπόδια και τα μειονεκτήματα στην εφαρμογή της;
- Για ποιους λόγους θα υποστηρίζατε τη σχολική αυτονομία;
- Σε ποιο βαθμό σχετίζετε τη σχολική αυτονομία με την επαγγελματική ικανοποίησή σας και τη λογοδοσία;

2.2.Δείγμα της έρευνας

Για τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, που τέθηκαν, ως πληθυσμός της έρευνας ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Ηρακλείου το σχολικό έτος 2020-2021. Η έρευνα έγινε με ερωτηματολόγια στο διάστημα από 1η Μαρτίου έως 31η Μαρτίου 2021. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν οι 223 Διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί. Η επιλογή του πληθυσμού οφείλεται στην εύκολη προσβασιμότητα, αφού η ερευνήτρια υπηρετεί σε σχολική μονάδα της συγκεκριμένης σχολικής περιφέρειας και το δείγμα κρίνεται σχετικά επαρκές ποσοτικά για τις ανάγκες της έρευνας, παρουσιάζει ποικιλία ως προς το γεωγραφικό χαρακτήρα των σχολικών μονάδων από αστικές, ημιαστικές, αγροτικές περιοχές, όχι όμως αντιπροσωπευτικό, συγκριτικά με τον πληθυσμό-στόχο. Οι άνδρες που συμμετείχαν ήταν 80 και οι γυναίκες 143. Υψηλά ήταν τα ποσοστά συμμετοχής από τους φιλόλογους, εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, φυσικούς και μαθηματικούς, ενώ χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής είχαν οι θεολόγοι, φυσικής αγωγής, πληροφορικής, τεχνολογίας και οικονομίας. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε όλες τις σχολικές μονάδες. Αναφορικά με το είδος της εκπαιδευτικής έρευνας προτάθηκε η επισκόπηση από την οποία εξάγονται σύντομα ποσοτικοποιημένες πληροφορίες από τους ερωτώμενους, αποσκοπώντας στην περιγραφή των χαρακτηριστικών τους και τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων ανάμεσά τους. Επιπλέον η επισκόπηση περιγράφει συνθήκες που υφίστανται και οδηγεί σε γενικεύσεις (Creswell, 2015).

2.3.Τα αποτελέσματα της έρευνας

2.3.1.Αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμά τη σχολική αυτονομία και συμφωνεί ότι το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει περισσότερα από το συγκεντρωτικό, ενώ ακόμα υποστηρίζουν τη θέση ότι θα στήριζαν την αποκεντρωμένη εκπαίδευση (65,9%, έναντι 10,8% που απάντησαν αρνητικά και 22,4% που δεν απάντησαν). Ακόμα επισημαίνουν ότι υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σύμφωνα με τις τοπικές συνθήκες, στην εκτέλεση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, στην αξιοποίηση υλικών και οικονομικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού. Αλλά και σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου, μια πρώτη προσπάθεια αποκέντρωσης είναι η ανάδειξη Διευθυντή με μουσική ψηφοφορία του Συλλόγου των Διδασκόντων στη σχολική μονάδα, συνθήκη που ενισχύει τον ρόλο των διδασκόντων. Επιπρόσθετοι παράγοντες που ευθύνονται για την επιμονή σε μια συγκεντρωτική εκπαίδευση είναι η ελλιπής ενημέρωση, οι συνδικαλιστικές αντιδράσεις (συχνή είναι η έντονη κριτική από τους αιρετούς του ΚΥΣΔΕ), η άρνηση για την αξιολόγηση και οι συχνές αλλαγές Υπουργών Παιδείας που συνεπάγονται και αλλαγή της εκπαιδευτικής

πολιτικής και συντελούν ώστε πολλές από τις μεταρρυθμίσεις που σχεδιάζονται να μένουν στα χαρτιά.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η γραφειοκρατία και η ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας έχει αρνητικές επιπτώσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και τα περιθώρια ελευθερίας τους στη λήψη αποφάσεων ήταν περιορισμένα, σύμφωνα με την εμπειρία τους από το προηγούμενο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υψηλό είναι και το ποσοστό (66,8%) που εκτιμά πως η ενίσχυση της αποκέντρωσης θα συντελούσε θετικά στο έργο τους και συμφωνούν ότι είναι αναγκαία η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, εφόσον είναι ένας μηχανισμός βελτίωσης της σχολικής μονάδας, επιτρέποντας την ελεύθερη δράση του σχολείου με στόχο τη διαμόρφωση της κουλτούρας του (51,1%). Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η αξιοποίηση των κοινωνικών εταίρων που οδηγεί στη συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, με τις κοινωνικές υπηρεσίες κάθε Δήμου, με δημόσιες και ιδιωτικές επιχειρήσεις ή μη κυβερνητικές οργανώσεις. Ικανοποιητική κρίνεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, των Μαθητικών Κοινοτήτων και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Εκτός από τη θετική αποδοχή υπάρχει και σκεπτικισμός γύρω από την εφαρμογή της αυτονομίας του σχολείου. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύπλοκο και πολυδιάστατο το θέμα, δύσκολο το εγχείρημα για μια τόσο ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, από συγκεντρωτικό σε αποκεντρωμένο, που απαιτεί ανακατανομή εξουσιών και ευθυνών. Οι πιο αισιόδοξοι, ωστόσο, εκτιμούν ότι σε βάθος χρόνου θα μπορούσε να επιχειρηθεί προκειμένου να αποφευχθεί ο αιφνιδιασμός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

2.3.2. Σχολική Αυτονομία των Εκπαιδευτικών

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα πεδία αυτοδιαχείρισης, επιθυμούν σε υψηλό ποσοστό (74,3%) να έχουν τη δυνατότητα ιεραρχικά για την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς στόχους (68,3%), την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος (37,7%) και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών για επανάληψη της τάξης (48,4%). Αυτή η ευχέρεια ευελιξίας ως προς τις διδακτικές μεθόδους και το υλικό διδασκαλίας συντελεί στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αξιολογούν δευτερευόντως την επιλογή εγχειριδίων, την επιλογή και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, την αυτόνομη κατανομή πόρων και τις σχολικές εγκαταστάσεις. Ενδεχομένως, αντιλαμβάνονται ότι επωμίζονται αυξημένες αρμοδιότητες και ευθύνες, αφού σε συνεργασία με τον Διευθυντή θα καθορίζουν το πρόγραμμα σπουδών και την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη συμβολή της σχολικής αυτονομίας στην αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων του σχολείου και ακολουθεί η πεποίθησή τους ότι σε μια αυτόνομη μονάδα έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά σε ποικίλα θέματα, συνθήκη που αυξάνει την εργασιακή υπευθυνότητά τους και την επαγγελματική ικανοποίησή τους, τους προβληματίζει όμως το γεγονός ότι θα πρέπει να ασχοληθούν με πολλά ζητήματα, όπως ένα αυτόνομο σχολείο απαιτεί. Ανάλογα θετική είναι και η θέση τους για την αυτονομία στη διδακτέα ύλη αλλά και για την κουλτούρα λογοδότησης, καθώς συνιστά μια αναγκαία συνθήκη για να επιτευχθούν καλύτερες μαθητικές επιδόσεις.

2.3.3. Θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας

Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν με μεγάλη διαφορά από τις επόμενες επιλογές τους την ενθάρρυνση πρωτοβουλιών και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, ενώ ακολουθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη και η επαγγελματική τους ικανοποίηση. Έπεται η διαμόρφωση ξεχωριστής κουλτούρας για το σχολείο και η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των μαθητών. Ως θετικές συνέπειες, αλλά με σημαντική στατιστική διαφορά προς τα κάτω, αναγνωρίζουν την αύξηση εργασιακής υπευθυνότητας, τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και τις καλύτερες μαθητικές επιδόσεις. Παρά την υιοθέτηση όμως θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας, στη χώρα μας σημειώθηκε αντίδραση από τους συνδικαλιστικούς φορείς όταν υιοθετήθηκε μια πρώτη μορφή αυτονομίας του σχολείου με την εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις έκτακτες συνθήκες της πανδημίας.

2.3.4. Εμπόδια από την εφαρμογή σχολικής αυτονομίας

Οι εκπαιδευτικοί ως πρωταρχικό ιεραρχούν τη διαφοροποίηση στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης ανά περιοχή, γεγονός που ενδεχομένως να οδηγήσει σε προβλήματα ισονομίας των παρεχόμενων τίτλων σπουδών. Ακολουθεί ο προβληματισμός για τις πιθανές κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που οι έννοιες της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας ίσως προκαλέσουν, πλήττοντας τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Με επιφύλαξη αντιμετωπίζουν την εμπλοκή των τοπικών φορέων σε θέματα εκπαίδευσης, τη χρηματοδότηση από ιδιωτικές επιχειρήσεις ή τις εισφορές των γονέων. Ως ένα από τα κύρια εμπόδια κρίνουν την έλλειψη γνώσης σχετικά με την αυτοδιαχείριση ζητημάτων εντός του σχολικού χώρου. Επιπλέον, ο αναβαθμισμένος ρόλος του Διευθυντή απαιτεί αυξημένο φόρτο εργασίας και εργασιακό άγχος. Η αυτοδιαχείριση σχολικών θεμάτων στην αποκεντρωμένη εκπαίδευση δεν επιβαρύνει μόνο τον Διευθυντή, ο οποίος ούτως ή άλλως επωμίζεται το βαρύ φορτίο της διοίκησης του σχολείου, αλλά και τους εκπαιδευτικούς που έχουν να διαχειριστούν νέα δεδομένα σχετικά με τον απαιτητικό ρόλο τους. Η ανασφάλεια του «καινούριου» και η επιθυμία να ανταποκριθούν όσο γίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης αποτελούν βασικές αιτίες εργασιακού άγχους. Θα χρειαστεί, λοιπόν, να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και τα εργασιακά τους καθήκοντα μέσα στο νομικό πλαίσιο, όπως αυτό αποτυπώνεται με τη μεταρρύθμιση της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης.

2.3.5. Μειονεκτήματα της σχολικής αυτονομίας

Από τα πρωταρχικά μειονεκτήματα της σχολικής αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνάρτηση του σχολικού οικονομικού προϋπολογισμού από την τοπική αυτοδιοίκηση ακόμη και για την κάλυψη των καθημερινών εξόδων, όπως τα έξοδα θέρμανσης. Το 61,0% τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης ανά περιοχή που ενδεχομένως να δημιουργήσει σημαντικά προβλήματα ισονομίας του τίτλου σπουδών. Το 52,8% την εμπλοκή φορέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα που ελλοχεύει αυξημένο κίνδυνο.

Το 57,8% την αποκεντρωμένη χρηματοδότηση του σχολείου που θα έχει ως συνέπεια τη δημιουργία κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Το 48,6% των συμμετεχόντων αναφέρουν μεταξύ των εμποδίων της σχολικής αυτονομίας την αυτονομία και

αυτοδιαχείριση ζητημάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος που απαιτεί γνώση και που δεν διαθέτει απαραίτητα το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Το 33,5% των εκπαιδευτικών αρνητικό, επίσης, παράγοντα θεωρεί την ενασχόληση με πληθώρα ζητημάτων. Το 52,8% τη χρηματοδότηση από ιδιωτικές επιχειρήσεις ή εισφορές γονέων και ίσως κατευθύνει στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Το 36,2% τη χρήση εννοιών αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας που μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

2.3.6. Λόγοι για τους οποίους θα πρότειναν την αυτονομία της σχολικής μονάδας

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό ότι μέσω της αυτονομίας της σχολικής μονάδας τούς δίνεται η ευκαιρία για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η δυνατότητα συνεργασίας με τους συναδέλφους. Επιπλέον, εκτιμούν θετικά τις καινοτόμες πρακτικές, την αμοιβαία ανατροφοδότηση μαθητών – εκπαιδευτικών και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου τους από τους μαθητές, καθώς πιστεύουν ότι αυτά συνιστούν πρωταρχικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο αυτόνομο σχολείο και συνθήκη ικανή να τους βοηθήσει, ώστε να διαμορφώσουν τη σχολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

2.3.7. Ο Διευθυντής στο αυτόνομο σχολείο

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά τα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν να διαθέτει ο Διευθυντής του αυτόνομου σχολείου ιεραρχικά με φθίνουσα σειρά το 79,6% αναμένει να είναι συνεργάσιμος, το 66,1% οργανωτικός και ευέλικτος στις αποφάσεις, το 62% δημοκρατικός, το 58,8% να έχει όραμα και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, το 57,5% επικοινωνιακός, το 56,1% παιδαγωγικά καταρτισμένος, το 50,7% γνώστης της σχολικής νομοθεσίας, το 34,4% ηγέτης με ενσυναίσθηση και όραμα για το σχολείο του και το 33,5% να συναισθάνεται και να ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Χαρακτηριστικά	Απαντήσεις		% των περιπτώσεων
	n	%	
Συνεργατικός.	176	14,1%	79,6%
Ευέλικτος.	146	11,7%	66,1%
Επικοινωνιακός.	127	10,2%	57,5%
γνώστης της σχολικής νομοθεσίας.	112	9,0%	50,7%
παιδαγωγικά καταρτισμένος.	124	9,9%	56,1%
Οργανωτικός.	146	11,7%	66,1%
Δημοκρατικός.	137	11,0%	62,0%
Να παρέχει το όραμα και να εμπνέει.	130	10,4%	58,8%
Να συναισθάνεται και να ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών.	74	5,9%	33,5%
Να είναι Διευθυντής ηγέτης.	76	6,1%	34,4%
Σύνολο	1248	100%	5,65

3.Γενικά συμπεράσματα

Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία με ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη είναι επιτακτική η ανάγκη προσαρμογής και της Εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα. Η παγκοσμιοποίηση και οι νέες τεχνολογίες επιβάλλουν οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε πολλές χώρες του κόσμου. Χρειαζόμαστε ένα διαφορετικό σχολείο, αρκεί η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής αλλαγής να αφορά σε όλα τα επίπεδα. Το αυτόνομο σχολείο δίνει την ευκαιρία στους νέους να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα (περιβαλλοντικά, κοινωνικά, οικονομικά), με τελικό αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της δικής τους υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς. Έτσι επιτυγχάνεται η κοινωνική συνείδηση των πολιτών, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση και συμμετοχή τους στα κοινά.

4.Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον συγκεντρωτισμό, την αποκέντρωση και το αυτόνομο σχολείο, προτείνονται τα εξής:

- Μια τέτοια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να αποτελέσει όχι αιτία επαγγελματικού άγχους αλλά πηγή έμπνευσης για την καλύτερη επιτέλεση του έργου τους.
- Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα προκειμένου η διδασκαλία να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες των μαθητών αλλά και για να ευδοκιμήσει το εγχείρημα αυτό (Τσιακίρος-Πασιαρδής, 2002).

- Λήψη μέτρων από την Πολιτεία για θέσπιση κινήτρων και πρόβλεψη επαγγελματικής εξέλιξης, συρρίκνωση της γραφειοκρατίας και του συγκεντρωτισμού (Κατσαρός, 2008).
- Ενίσχυση του διδακτικού έργου με παροχή υποστηρικτικού και συμβουλευτικού υλικού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ενδυναμωμένοι στην εφαρμογή του νέου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αλλά και οι μαθητές να καρπώνονται τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη (Ζαβλανός, 2003· Κουτρούκα, 2017)).
- Ενίσχυση του δημοκρατικού κλίματος και των σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή (Μπουραντάς, 2005· Καλογιάννης, 2017).
- Οργανωμένη και ουσιαστική επιμόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αλλαγές της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας σε όλα τα επίπεδα.
- Θέσπιση αξιοκρατικού συστήματος υλικών ή ηθικών αμοιβών ως ένδειξη αναγνώρισης της προσφοράς των εκπαιδευτικών και του καθημερινού αγώνα τους να αναβαθμίσουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό τους έργο (Κουτρούκα, 2017).
- Ενίσχυση του ρόλου των διδασκόντων και ουσιαστική συμβολή τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στη λήψη αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2010).
- Αναβάθμιση του ρόλου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη λειτουργία του σχολείου.
- Ενίσχυση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών μέσα σε ένα επικοινωνιακό κλίμα (Ματσαγγούρας-Βέρδης, 2003).

Με την παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια προσέγγισης του πολυδιάστατου θέματος της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης και της σχολικής αυτονομίας, που η ψήφιση του σχετικού νόμου (Ν. 4823/2021) το καθιστά και επίκαιρο. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μπροστά σε μια μεγάλη πρόκληση που διαμορφώνει νέες προοπτικές για την εκπαίδευση των μαθητών. Η σύγχρονη μεταρρύθμιση της αποκεντρωμένης εκπαίδευσης καλεί τους λειτουργούς-εκπαιδευτικούς και μαθητές- του ελληνικού σχολείου να βοηθήσουν στην υιοθέτηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, εκτιμώντας τις ήδη υπάρχουσες συνθήκες αλλά και τις προκλήσεις της νέας εποχής. Άρτια εκπαιδευτικά μοντέλα δεν υπάρχουν ούτε στη Σουηδία, ούτε στις Η.Π.Α., ούτε στην Αγγλία για να τα δανειστούμε. Η Ελλάδα, εκτιμώντας την Ιστορία της εκπαίδευσής της, τις συνθήκες ζωής και τη νοοτροπία του λαού της μπορεί να δοκιμάσει το όποιο εγχείρημα, αρκεί να μετρήσει τις δυνατότητές της και με στρατηγικό σχεδιασμό να προσαρμόσει τα διεθνή εκπαιδευτικά δεδομένα στο δικό της όραμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, (Τόμος Β'), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. σελ. 176-197. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Alonso, J., Clifton, J. & Diaz-Fuentes, D. (2013). Did new public management Matter? An empirical analysis of the outsourcing and decentralization effects on public sector size. *Public Management Review*, 17(5), 643-660. Doi:10.1080/14719037. 2013.02.003.
- Barroso, J. (2001). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, no. 130, 57-72.

- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Creswell, J. (2015). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Εκδ. Ίων.
- Διπλάρη, Χ. (2011). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (1980 έως 2010): μία ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα. <https://www.didactorika.gr/eadd/handle/10442/24392>.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, εκδ. Αθ. Σταμούλης, Αθήνα.
- Hanushek, E. (2003). The failure of input-based schooling policies, *Economic Journal*, 113 (485), F64–F98. Ανακτήθηκε από: <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202003%20EJ520113%/28485529.pdf>
- Hecht, Y. (2010). Democratic education: a beginning of a story. *Innovation Culture*, pp. 55-68.
- Jeong, D., Lee, H. & Cho, S. (2017). Educational decentration, school resources and Students' outcomes in Korea. *International Journal of Educational Development*, 53, pp. 12-27. Doi:10.1016/j.ijedudev.2016.12.003.
- Καλογιάννης, Δ. (2017). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας σε τροχιά επαγγελματοποίησης. Λόγοι και τρόποι θέσπισης ενός νέου επαγγέλματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καρκατσέλιου, Ε. (2017). *Επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, σελ. 88 – 100.
- Κουμέντος, Γ. (2017). Η συμβολή της Διοίκησης στην ποιότητα αναβάθμισης του Εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναζήτηση πλαισίου αξιών για τη διοίκηση ποιότητας της εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1', σελ. 470-480. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1756>.
- Kolias, A. & Hatzopoulos, P. (2013). Briefing notes on School Leadership policy development and background papers on school leadership, European Policy Network on School Leadership.
- Κουτρούκα, Θ. (2017). *Σχολική αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και όρια*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος. Παν/μιο Θεσσαλίας.
- Kyriakides. L. & Campell. R. J. (2004). School self - evaluation and school Improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- Λαϊνάς, Θ. (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.
- Ματσαγγούρας, Μ. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων Γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5–23.

- Merkus, S. & Veenswijk, M. (2017). Turning New Public Management theory into reality: Performative struggle during a large-scale planning progress. *environment and Planning C: Politics and Space*, 35(7), pp.1264-1284. Doi:10.1177/0263774x16689370.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία-ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα. Εκδόσεις: Κριτική.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητική προσέγγιση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παντελής, Α. (2016). Εγχειρίδιο Συνταγματικού Δικαίου (3^η εκδ). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος–Αποκέντρωση–Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές, *Νέα Παιδεία, αρ. τευχ. 141*, σελ. 25-50.
- Paschiardis, P. (1994). Teacher Participation in decision Making. *International Journal of Educational Management*, 8 (5), 14-17.
- Perie, M. & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. Statistical Analysis Report. Washington DC: National Center for Education Statistics (NCES).
- Σδούκου, Π. (2014). *Στρατηγική ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος των επιχειρήσεων - περίπτωση ελληνικών επιχειρήσεων*. Πτυχιακή εργασία. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου: Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής.
<https://apothesis.teiep.org/xmlui/bistream/handle/123456789/877/log/20140015.pdf>.
- Τσιάκκρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33: 195-213.
- UNESCO, (2018). Decentralization of education management. Ανακτήθηκε από: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/education-system-management/decentral-of-educational-management>.
- Φάλκα, Δ. (2017). *Η εκπαιδευτική αποκέντρωση στο λόγο διεθνών οργανισμών και εκπονητών πολιτικής: Η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Φλώρινα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδημητρίου, Ε. (2009). *Αποκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση: Αξιολόγηση πρακτικών εφαρμογής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελέσματα (1982-2005) – Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα.
- Zavattano, S. (2013). Municipalities as Public Relations and Marketing Firms. *administrative Theory and Praxis*, 32(2), 191-211. Doi:10.2753/ATP1084-1806320202.

Διερεύνηση των στυλ ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ευθυμίου Άννα

Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, 4ο Εσπερινό ΕΠΑΛ Ηρακλείου, ΜΡΗ, PhD (c)

e-mail efthymiou.ann@gmail.com

Περίληψη

Η ηγεσία αντιπροσωπεύει τη διαδικασία, με την οποία ένας ηγέτης επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, με σκοπό να επιτύχει τη συνεργασία τους για την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Μπουραντάς, 2005· Κατσαρός, 2008). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, το επίκεντρο είναι η κινητοποίηση και η ενεργοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων με στόχο την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Κατσαρός, 2008). Στον τομέα αυτό, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει κεντρικό ρόλο, καθώς με τη στάση και τις ενέργειές του διαμορφώνει το σύστημα αξιών του σχολείου, επηρεάζοντας τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, και την ευρύτερη κοινωνία (Σαΐτης, 1992· Κατσαρός, 2008). Συγκεκριμένα, το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής αποτελεί σημαντική παράμετρο στον τομέα της σχολικής διοίκησης και έχει εκτενώς μελετηθεί, με διάφορες προτεινόμενες κατηγοριοποιήσεις (Σαΐτης, 1992· Κατσαρός, 2008). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσω αφηγηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιστημονικών μελετών και μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών να επιχειρήσει την τεκμηριωμένη διερεύνηση των στυλ ηγεσίας που ασκούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όλων των βαθμίδων.

Λέξεις-κλειδιά: ηγεσία, σχολείο, διοίκηση.

Abstract

Leadership represents the process by which a leader influences the behavior of group members with the aim of achieving their cooperation in reaching the group's goals (Bourantas, 2005; Katsaros, 2008). In the context of educational leadership, the focus is on mobilizing and activating all stakeholders towards the attainment of educational objectives (Katsaros, 2008). In this context, the school principal has a key role, as his/her attitude and actions shape the school's value system, affecting educators, students, and the broader community (Saitis, 1992; Katsaros, 2008). Specifically, the leadership style adopted by the school principal is a significant parameter in the realm of school administration and has been extensively studied, with various proposed categorizations (Saitis, 1992; Katsaros, 2008). The aim of this work is, through a narrative literature review of scientific studies and postgraduate dissertations, to attempt a well-documented exploration of the leadership styles exercised within the Greek educational system at all levels.

Keywords: leadership, school, school administration leadership.

1.Εισαγωγή

Το σχολείο ως οργανισμός, φέρει ευθύνες, εκτελεί συγκεκριμένους ρόλους, επιδιώκει συγκεκριμένους σκοπούς, συνεργάζεται με διάφορους φορείς, διαθέτει μια δομή διοίκησης

και εφαρμόζει συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες ρυθμίζονται από νομικές διατάξεις (Σαϊτής, 1992).

Ωστόσο, στο πεδίο της εκπαίδευσης, η ηγεσία δεν περιορίζεται μόνο στην εφαρμογή των νόμων και των κανονισμών. Ο πραγματικός στόχος της είναι να παρέχει στήριξη και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (Δεδούλη, 2001). Επιπλέον, η εκπαιδευτική ηγεσία αποσκοπεί στο να κινητοποιήσει και να ενεργοποιήσει όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, με σκοπό την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρός, 2008). Επομένως, για την επίτευξη αυτών των εκπαιδευτικών στόχων, είναι απαραίτητο ο διευθυντής ή ο ηγέτης να διαθέτει αρχικά δεξιότητες στον τομέα της παιδαγωγικής και να είναι σε θέση να ασκεί αποτελεσματικά τόσο τον ρόλο του διευθυντή όσο και τον ρόλο του ηγέτη, προσαρμόζοντάς τον ανάλογα με τις συγκεκριμένες περιστάσεις (Whitaker, 2000; Whitehead, Andretzke, & Binali, 2018; Chandolia & Anastasiou, 2020).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται μέσω μιας σειράς ηγετικών χαρακτηριστικών, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητάς του να εμπνέει και να καθοδηγεί το όραμά του για το μέλλον, να παρέχει θετική ενθάρρυνση στους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας, να διευκολύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες των μαθητών, να εκφράζει ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων και να επιδεικνύει επαγγελματική αρτιότητα (Φασούλης, 2011).

Ταυτόχρονα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της "αποτελεσματικότητας" και της "διασφάλισης της ποιότητας" της εκπαίδευσης. Είναι υπεύθυνος για την ασφαλή και ομαλή λειτουργία του σχολείου και την τήρηση καθορισμένων κανόνων. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στην επιβολή των κανόνων, αλλά προάγει τη συνεργασία και την αποδοτικότητα μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιπλέον, διαμορφώνει το σχολικό περιβάλλον μέσω της οργανωμένης συνεργασίας, προωθώντας την αποτελεσματικότητα στη συνολική λειτουργία του σχολείου (Babalís et al., 2012).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται ως πρότυπο ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον και κατέχει βαθιά κατανόηση των ευθυνών του ηγέτη, τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και στη διαχείριση της σχολικής κοινότητας. Είναι ο κινητήρας πίσω από τη διαμοιρασμένη ηγεσία, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ενεργά ηγετικούς ρόλους, επιδεικνύοντας αποφασιστικότητα και κατεύθυνση. Παράλληλα, προωθεί την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω αποτελεσματικής επικοινωνίας και επίδειξης ηγετικής επιρροής. Ταυτόχρονα, δείχνει αφοσίωση προς τη βελτίωση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της στρατηγικής κατεύθυνσης του σχολείου και εξασφαλίζοντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την υλοποίησή της (Huber, 2004).

2.Η θεωρία του πλήρους φάσματος της ηγεσίας (Full Range Leadership Theory), τα είδη και οι διαστάσεις τους

Ο Burns (1978) εισήγαγε τη θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτόν, ο ηγέτης συγκεντρώνει την προσοχή των συνεργατών του στην επίτευξη στόχων που υπερβαίνουν τα ατομικά τους συμφέροντα. Οι έρευνες του Burns σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ηγετών έθεσαν τη θεμελιώδη διάκριση μεταξύ της μετασχηματιστικής

και της συναλλακτικής ηγεσίας στο προσκήνιο. Προσφέροντας στοιχεία κοινωνικής ανταλλαγής μεταξύ ηγέτη και συνεργατών, η συναλλακτική ηγεσία εξισορροπεί το φάσμα, με τους ηγέτες να μπορούν να εκδηλώνουν στοιχεία και από τα δύο μοντέλα ηγεσίας, δηλαδή τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Burns, ο ηγέτης μπορεί να υιοθετήσει δύο διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας: το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό. Ο Bass (1985) επέκτεινε αυτήν την ιδέα, υποστηρίζοντας ότι τα δύο αυτά μοντέλα είναι διακριτικά, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται.

Ο Bass και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι το συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας παρέχει τη βάση για την αποτελεσματική ηγεσία. Ο ηγέτης επικεντρώνεται στην εφαρμογή των υφιστάμενων κανόνων και των πρακτικών, με έμφαση στην ανταμοιβή και την τιμωρία, ανάλογα με τις επιδόσεις των ατόμων.

Από την άλλη πλευρά, το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας εστιάζεται στην εμπλοκή και την ενθάρρυνση των ατόμων για την επίτευξη υψηλών στόχων που υπερβαίνουν τα ατομικά τους συμφέροντα. Επικεντρώνεται στη δημιουργία κοινών οραμάτων και στο να κινητοποιεί την αλλαγή στον οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Leithwood, Tomlinson και Genge (1996), η συναλλακτική ηγεσία είναι σχετική με τη διαχείριση καθημερινών δραστηριοτήτων, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία αφορά πρωτίστως την προώθηση της αλλαγής στον οργανισμό.

Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως μια περαιτέρω εξέλιξη του συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας. Το συναλλακτικό μοντέλο επικεντρώνεται κυρίως στην ανταμοιβή ως κύριο κίνητρο, αποτελώντας τη βάση για αποτελεσματική ηγεσία. Ωστόσο, το μετασχηματιστικό μοντέλο προχωρά ένα βήμα παραπέρα, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Σε πολλές περιπτώσεις, ο ηγέτης ενδέχεται να συνδυάζει τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία από τα δύο αυτά μοντέλα, προσαρμόζοντας την ηγετική του προσέγγιση ανάλογα με τις ανάγκες και τις καταστάσεις (Bass & Riggio, 2004; Yukl, 2013).

Η εξέλιξη των δύο θεωριών, της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οδήγησε στη δημιουργία της Θεωρίας της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας (Full Range Leadership Theory) από τους Avolio και Bass (1991). Αυτή η θεωρία, που έχει επανεξεταστεί λόγω κριτικών και αναθεωρήσεων (Hater & Bass, 1988; Avolio, Waldman, & Yammarino, 1991; Bass & Avolio, 1994; Bass, 1998), αντιστοιχεί σε ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας. Αυτό το μοντέλο μπορεί να εξηγήσει την πολυδιάστατη φύση της ηγεσίας με τη μέτρηση των ηγετικών συμπεριφορών που προβλέπουν την ηγεσία, βασιζόμενες σε πραγματικά δεδομένα (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003).

Το μοντέλο της ηγεσίας περιλαμβάνει διάφορες πτυχές, στις οποίες συγκαταλέγονται:

➤ Οι διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας:

- Εξιδανικευμένη επιρροή, όπως το χάρισμα, η αίσθηση της δύναμης, η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη που αποπνέει ο ηγέτης (Antonakis et al., 2003).
- Επίδραση μέσω της συμπεριφοράς του ηγέτη, βασισμένη στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την αίσθηση αποστολής του, αποτελώντας θετικά πρότυπα (Antonakis et al., 2003; Bass & Riggio, 2014).
- Εμπνευσμένη παρακίνηση των μελών της ομάδας, με σκοπό τη δέσμευσή τους σε ένα κοινό συναρπαστικό όραμα (Antonakis et al., 2003).

- Πνευματική διέγερση των μελών της ομάδας, προκειμένου να συμμετέχουν σε καινοτομικές και δημιουργικές δραστηριότητες, αναζητώντας νέους τρόπους επίλυσης προβλημάτων (Bass & Riggio, 2014).
- Εξατομικευμένο ενδιαφέρον των ηγετών προς τα μέλη της ομάδας, με δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τα προσωπικά ζητήματά τους και την ανάπτυξή τους (Bass & Riggio, 2014).
 - Η διάσταση της Συναλλακτικής Ηγεσίας:
- Ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση, όπου οι ηγέτες αναλαμβάνουν δράσεις επανόρθωσης, όταν οι εργαζόμενοι αποκλίνουν από τις προσδοκίες τους (Antonakis et al., 2003).

Στο μοντέλο της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας περιλαμβάνονται και παθητικές μορφές ηγεσίας, που αναφέρονται στις εξής διαστάσεις:

- Διάσταση της Συναλλακτικής Ηγεσίας:
- Παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση: Σε αυτήν την περίπτωση, οι ηγέτες ενεργοποιούνται μόνο όταν προκύπτουν προβλήματα ή δυσκολίες και
 - Διάσταση της Αδιάφορης Ηγεσίας (Ηγεσία Αποφυγής): Αναφέρεται στη συμπεριφορά των ηγετών που αποφεύγουν να αναλάβουν δράση ή να λάβουν αποφάσεις (Antonakis et al., 2003; Bass & Riggio, 2014).

Η Θεωρία της Πλήρους Έκτασης της Ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι αποτελεί ένα αξιόπιστο μοντέλο που έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε πολλά διεθνή οργανωτικά πλαίσια (Bass & Riggio, 2014).

Για την αξιολόγηση της ηγετικής συμπεριφοράς έχουν αναπτυχθεί ποικίλα ερευνητικά εργαλεία, ωστόσο το πιο διαδεδομένο είναι επινόηση των Avolio & Bass (2004) και ονομάζεται "Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire - M.L.Q.)", που χρησιμοποιείται για να μετρήσει το εύρος των διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας και τα αποτελέσματά της.

3.Ελληνικό σχολικό περιβάλλον

Δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να έχουν καταγράψει τα ασκούμενα στυλ ηγεσίας στην Ελλάδα και η πλειοψηφία έχει επικεντρωθεί στους διευθυντές των σχολείων.

Οι διευθυντές ελληνικών σχολείων έχουν πρωτίστως διοικητικές αρμοδιότητες, σύμφωνα με την Παπαναούμ (1995). Ο Σαϊτής (1997), ωστόσο, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολείων είναι λιγότερο ηγέτες και μοιάζουν περισσότερο με παραδοσιακούς γραφειοκράτες. Η Ζέρβα (2012) ανακάλυψε μια ευνοϊκή συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και των μετασχηματιστικών και συναλλακτικών στυλ ηγεσίας. Σύμφωνα με τη Sianna-Kirgiou (1992), οι ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις είναι το επίκεντρο της πιο αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι Brinia και Papantonίου (2016) κατέληξαν ότι το στυλ ηγεσίας ενός διευθυντή σχολείου μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το είδος του εκπαιδευτικού συστήματος που χρησιμοποιεί το σχολείο (συγκεντρωτικό έναντι αποκεντρωμένου, για παράδειγμα). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι πιο κεντρικά σχεδιασμένο και παρέχει λιγότερη αυτονομία στον διευθυντή του σχολείου, χρησιμεύει ως παράδειγμα αυτής της άποψης.

4.Αποτελέσματα

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σε βάσεις δεδομένων, είναι άξιο να αναφερθεί ότι πολλές ερευνητικές μελέτες έχουν καταλήξει πως το στυλ ηγεσίας που κυριαρχεί είναι το μετασχηματιστικό.

Πιο αναλυτικά, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Καρακαζά (2017) σε 104 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατήρησε ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετείται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους διευθυντές είναι το μετασχηματιστικό. Περίπου το 51% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι οι διευθυντές τους εκδηλώνουν τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη. Σε μικρότερο ποσοστό, παρατηρήθηκε η υιοθέτηση του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας, ενώ το παθητικό στυλ ηγεσίας εμφανίστηκε ως το λιγότερο διαδεδομένο.

Αντίστοιχα αποτελέσματα εμφάνισε η έρευνα της Χελντ (2021) σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιφερειακής ενότητας Πέλλας, όπου οι απαντήσεις των 195 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν έδειξαν ότι το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές είναι σε μέτριο προς υψηλό βαθμό η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία, ενώ σπάνια η παθητική.

Οι Anastasiou & Garametsi (2021), θέλοντας να διερευνήσουν το στυλ ηγεσίας που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της πρωτεύουσας της περιφέρειας Ηπείρου στη ΒΔ Ελλάδα, κατέληξαν ότι τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία, επικρατεί ένα μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας ακολουθούμενο από ένα συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας, με σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία να συγκεντρώνει η μετασχηματιστική ηγεσία στα ιδιωτικά σχολεία.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι Καλιοντζή και Ιορδανίδης (2019) θέλησαν να ερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς το μοντέλο της ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούν οι διευθυντές, στο πλαίσιο του ελληνικού συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν την εμφάνιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας ελαφρώς ισχυρότερη από αυτήν της συναλλακτικής, ενώ η παθητική παρουσιάστηκε με ιδιαίτερα χαμηλές τιμές.

Αντίστοιχα αποτελέσματα είχε και η έρευνα της Αντωνιάδου (2020), που κατέληξε ότι το ηγετικό στυλ που ασκούν οι διευθυντές των σχολείων Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) της περιοχής Α' και Β' Αθήνας είναι κυρίως της μετασχηματιστικής ηγεσίας, και αυτό με έναν βαθμό άνω του μέσου. Στη δεύτερη θέση, με μέτριο βαθμό, βρίσκεται η συναλλακτική ηγεσία, ενώ το τελευταίο στυλ ηγεσίας, που ονομάζεται παθητική/προς αποφυγή ηγεσία, εμφανίζεται σε πολύ χαμηλό βαθμό. Αυτά τα αποτελέσματα είναι συναφή με τα προηγούμενα ευρήματα από διάφορες ερευνητικές εργασίες (Παπάζογλου, 2016· Δούγαλη, 2017· Τάγαρη, 2017) και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές/ντρίες των σχολείων Δ.Δ.Ε. της περιοχής Α' και Β' Αθήνας υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ.

Οι Μπρινιά και Παπαντωνίου (2016), εξέτασαν τις απόψεις 235 διευθυντών λυκείων αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης του σχολείου τους (δάσκαλοι, μαθητές, γενική διοίκηση, σχολικό κλίμα, κατάρτιση και ανάπτυξη, σχέσεις με τον «έξω» κόσμο) και μέσω αυτών των παραμέτρων καθόρισαν το στυλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων. Στα αποτελέσματα επισημάνθηκε ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ήταν πιο εμφανές (56,85%) από το συναλλακτικό (43,15%).

Το 2020 οι Anastasiou, & Oikonomou, διερεύνουν την αποτελεσματικότητα των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο και το στυλ ηγεσίας που ασκούσαν. Διευθυντές σε μικρές σχολικές μονάδες (<200 μαθητές) εμφάνιζαν συχνότερα ένα στυλ ηγεσίας παθητικό, ενώ το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας επικράτησαν σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες.

4.1.Συζήτηση - Καταληκτικές διαπιστώσεις

Το στυλ ηγεσίας που φαίνεται να επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εκείνο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτό το εύρημα είναι πολύ θετικό, καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην προθυμία των εργαζομένων για συνεργασία. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Επιπλέον, μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το σχολείο, ως οργανισμός που μαθαίνει, μπορεί να αναπτύξει το όραμά του. Κάτι τέτοιο συμβαίνει, όταν οι εργαζόμενοι πείθονται να τοποθετήσουν το κοινό όραμα και το καλό του οργανισμού πάνω από τα ατομικά τους συμφέροντα. Συνεπώς, ο ηγέτης και η ομάδα του μπορούν να επιτύχουν εξαιρετικά αποτελέσματα (Antonakis, Avolio και Sivasubramaniam, 2003).

Η παρουσία της μετασχηματιστικής ηγεσίας στον τομέα της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα φαίνεται να συνδέεται με την έντονη οικονομική και κοινωνική κρίση που έχει αντιμετωπίσει η χώρα τα τελευταία 15 χρόνια. Σύμφωνα με τον Bass (1998), η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ιδιαίτερα σημαντική σε περιόδους κρίσης, καθώς μπορεί να προσφέρει επαγγελματικές ευκαιρίες, να αντιμετωπίσει τους φόβους των ανθρώπων στον οργανισμό και να δημιουργήσει ενθουσιασμό.

Οι διευθυντές, εφαρμόζοντας κυρίως το μοντέλο ηγεσίας που είναι βασισμένο στην ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, προβάλλουν το όραμά τους για το σχολείο, ενθαρρύνουν την εμπιστοσύνη στο ευρύτερο περιβάλλον τους, προωθούν πρωτοβουλίες που εμπλέκουν την τοπική κοινότητα και χρησιμοποιούν νέες και καινοτόμες μεθόδους για την προώθηση της γνώσης. Κυρίως, προσπαθούν να αναπτύξουν αίσθηση συλλογικότητας και ομαδικότητας, καθώς και να ενθαρρύνουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών στον τομέα της διδασκαλίας. Έναν τομέα που γνωρίζουν καλά, ενώ παράλληλα σέβονται την επαγγελματική εξειδίκευση και την προσωπικότητα των συναδέλφων τους. Ωστόσο, το μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν εφαρμόζεται πάντα σε όλες τις πτυχές του με τον ίδιο βαθμό αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, η εφαρμογή μετασχηματιστικών πρακτικών στη σχολική ηγεσία παρατηρήθηκε κυρίως σε συστήματα που λειτουργούν κεντρικά και έχουν έντονη γραφειοκρατική δομή, όπως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν εργασίες με συναλλακτικό χαρακτήρα όπως η τήρηση νόμων και κανονισμών των κεντρικών εκπαιδευτικών αρχών, η τήρηση σχολικών αρχείων, μητρώων και λοιπής γραφειοκρατίας καθώς και η παροχή οδηγιών στους δασκάλους, διασφαλίζοντας ότι τις ακολουθούν. Ταυτόχρονα, ο σχεδιασμός σχολικών δραστηριοτήτων και η συνεργασία με οργανώσεις γονέων και σχολικούς συμβούλους θεωρούνται επίσης συναλλακτικές (Pieterse et al., 2010).

Οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι πάντα πρόθυμοι να προσφέρουν κάτι στους συνεργάτες τους ως αντάλλαγμα, όπως μια καλή αξιολόγηση της απόδοσής τους, αύξηση στον μισθό, προώθηση, νέες ευθύνες ή αλλαγές στα καθήκοντά τους. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα, όμως, υπάρχουν περιορισμοί όσον αφορά τη δυνατότητα παροχής ανταμοιβών και αυτές συνήθως περιορίζονται σε αναγνωρίσεις ή ευκολίες, όπως ένα ευνοϊκότερο πρόγραμμα ή παροχή άδειας (Δουγαλή, 2018). Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται κυρίως στον ρόλο της εποπτείας, της οργάνωσης και της απόδοσης της ομάδας. Οι συναλλακτικοί ηγέτες, που μπορεί να εμφανίζουν ορισμένες φορές χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές παρόμοιες με αυτές των χαρισματικών ηγετών, μπορούν να είναι αρκετά αποτελεσματικοί σε πολλές περιπτώσεις, δημιουργώντας παράλληλα κίνητρα στους συνεργάτες τους. Έχουν τη δεξιότητα να συνάπτουν ενθαρρυντικές συμφωνίες και αυτό μπορεί να είναι επωφελές για τον οργανισμό. Το κύριο ζήτημα είναι να διασφαλιστεί η βιωσιμότητα αυτών των συμφωνιών (Kabeyi, 2018). Είναι πρόθυμοι να εργαστούν εντός των παραδοσιακών πλαισίων και να διαπραγματευτούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Συνήθως τηρούν παθητική στάση και οι συμπεριφορές που σχετίζονται με αυτόν τον τύπο ηγεσίας καθορίζουν τους όρους για την ανταμοιβή των συνεργατών, καθώς και τη διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης (Kabeyi, 2018).

Στον αντίποδα των προηγούμενων στυλ ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα της μετασχηματιστικής, βρίσκεται η παθητική ηγεσία. Θεωρείται μια ανεπιτυχής μορφή ηγεσίας που έχει αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοση των συνεργατών και η προσέγγιση αυτού του τύπου ηγεσίας προκαλεί τις περισσότερες δυσμενείς επιπτώσεις στο σχολείο και κατ' επέκταση στον οργανισμό (Adeel et al, 2018).

Τα αποτελέσματα των ευρημάτων της μελέτης μπορούν να χαρακτηριστούν διερευνητικά, καθώς προσφέρουν κάποιες ενδείξεις σχετικά με τα κυρίαρχα πρότυπα των στυλ ηγεσίας, ωστόσο δεν γίνεται να γενικευτούν και να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά των εκπαιδευτικών της Ελλάδας.

Παρά τους περιορισμούς που επιφέρονται σε κάθε ερευνητική προσπάθεια, η παρούσα αφηγηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, μπορεί να αναδειχθεί ως πηγή έμπνευσης για την πραγματοποίηση μελλοντικών ερευνών. Οι μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να επεκτείνουν το δείγμα συμμετεχόντων, προκειμένου να ληφθεί μια σαφής αξιολόγηση των στυλ ηγεσίας. Η εξέταση της σχέσης μεταξύ εργασιακής ευημερίας (στρες, δέσμευση, εργασία/οικογένεια) και βιωσιμότητα ομάδας θα αποτελούσε επίσης αξιόλογη προσέγγιση για περαιτέρω μελέτη, ιδίως όταν συνδυάζεται με την ανάλυση της συμπεριφοράς και των γνωστικών αποτελεσμάτων (μάθηση/ανάπτυξη, αντιλήψεις ρόλου).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adeel, M.M., Ghufuran, H., Zafar, N., & Rizvi, S.T. (2018). *Passive leadership and its relationship with organizational justice: Verifying mediating role of affect-based trust*. Journal of Management Development, 37(4), 212-223.
- Αμπεριάδου, Π. (2020). *Δυνατότητες και αδυναμίες εφαρμογής του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στην διοίκηση σχολικών μονάδων στην Ελληνική Δημόσια Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: Α.Ε.Π.
- Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2021). *Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools*. International Journal of Management in Education, 15(1), 58-77.

- Anastasiou, S., & Oikonomou, E. (2020). Effectiveness, Leadership Style and Gender of Secondary Education School Principals in Athens, Greece. *World Journal of Vocational Education and Training*, 2(1), 12-20.
- Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). *Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire*, *The Leadership Quarterly*, 14, (3), 261-295.
- Αντωνιάδου, Κ. (2020). *Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών και στη λειτουργία δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως Οργανισμών Μάθησης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα).
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range leadership development program: Basic and advanced manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio, & Associates.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: third edition manual and sampler set*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Avolio, B. J., Waldman, D. W., & Yammarino, F. L. (1991). *Leading in the 1990's: towards understanding the four I's of transformational leadership*. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9 – 16.
- Babalıs, T., Tsoli, K., Koutouvela, C., Stavrou, N., & Alexopoulos, N. (2012). *Quality and effectiveness in Greek primary school*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1462 – 1468. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Nektarios_Stavrou/publication/271889262_Quality_and_Effectiveness_in_Greek_Primary_School/links/5617ba1e08ae717411a66167/Quality-and-Effectiveness-in-Greek-Primary-School.pdf (14.01.2024).
- Bass, B. (1998). *Transformational leadership: industrial, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Brinia, V., & Papantoniou, E. (2016). *High school principals as leaders: Styles and sources of power*. *International Journal of Educational Management*, 30(4).
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Chandolia, E., & Anastasiou, S. (2020). *Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the region of Epirus, NW Greece*. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 455-468. Available at: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034>.
- Δεδούλη, Μ. (2001). *Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δουγαλή, Ε. (2018). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: Σ. Γκιώση, Ε. Βαλκάνος & Α. Οικονόμου (Επιμ.), 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2017 (τόμ. Β', σελ. 129-141). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Ζέρβα, Γ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις* (Master's thesis).
- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). *Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership*. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695 – 702.
- Huber, S. G. (2004). *School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school*. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.
- Kabeyi, M.J.B. (2018). *Transformational Vs Transactional Leadership with Examples*. *The International Journal Of Business & Management*, 6(5), 191-193.
- Καρακαζά, Ε. (2017). *Επιλογή στρατηγικών διαχείρισης σχολικών συγκρούσεων από τους δασκάλους/λες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Λάρισας, σε συσχέτιση με την προσωπικότητά τους και το διερμηνευόμενο από αυτούς στυλ ηγεσίας των διευθυντών/ντριών τους* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2024 από: http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). *Transformational school leadership*. *International handbook of educational administration* (785- 840). Netherlands: Kluwer Academic.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Οργανισμός Μάθησης: Διερεύνηση της Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέα.
- Σαΐτης, Χ. (1997). *Management ολικής ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης*. *Διοικητική ενημέρωση*, 9, 21-51.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Siannou-Kirgiou, E. (1992) 'The content of teacher education and their social predefined role', *Modern Education*, No. 66, pp.31–39, in Greek.
- Τάγαρη, Μ. (2017). *Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης με έμφαση στην προώθηση της μάθησης των μαθητών*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Φασούλης, Κ. (2011). *Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου: Γνωρίσματα της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα Ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. *Μέντορας*, 13, 22-41.
- Χελντ, Χ. (2021). *Ο ρόλος της ηγεσίας του διευθυντή στον μετασχηματισμό του σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Γιαννιτσά).

- Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: Open University Press.
- Whitehead, K., Andretzke, E., & Binali, V. (2018). „*They call me headmaster*“: *Malawian and Australian women leaders*. *Gender and Education*, 30(2), 156-171. Available at: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1184235>.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed.)*. Pearson Prentice Hall.

Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη σχολική μονάδα

Ζουριδάκης Νεκτάριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Διευθυντής ΓΕΛ Κισιάμου
nekzou@gmail.com

Περίληψη

Κύριο ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αποτελεσματικότητα, με πλήθος διεθνών μελετών και ερευνών να καταδεικνύει τον καταλυτικό ρόλο του διευθυντή-ηγέτη στην επίτευξη του στόχου αυτού. Το παρόν άρθρο, που εξετάζει τον ρόλο που διαδραματίζει ένας διευθυντής-ηγέτης σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού και επιτυχημένου σχολείου, ξεκινά με βιβλιογραφική επισκόπηση των εννοιών «αποτελεσματικό σχολείο» και «ηγεσία», για να σκιαγραφήσει στη συνέχεια τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη, που περιλαμβάνουν: το όραμα για τη σχολική μονάδα, τη συνεργατική αλλαγή της κουλτούρας, τη δημιουργία ανοικτού σχολικού κλίματος, την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, το δημοκρατικό-συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, τη στήριξη επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Η μελέτη ολοκληρώνεται με αναφορά στην άσκηση ηγεσίας στο έντονα γραφειοκρατικό, συγκεντρωτικό, και με συνεχείς αλλαγές Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο και δυσχεραίνει την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, με αποτέλεσμα ο διευθυντής να επιτελεί κυρίως ρόλο διαχειριστή-διεκπεραιωτή.

Λέξεις κλειδιά: Ηγέτης, αποτελεσματικό σχολείο.

Abstract

The main goal of any educational system is efficiency, with a number of international studies and research demonstrating the catalytic role of the manager-leader in achieving this goal. This article, which examines the role played by a school unit leader in shaping an effective and successful school, begins with a literature review of the concepts of 'effective school' and 'leadership', to then outline the key characteristics of an effective principal-leader, which include: the vision for the school unit, the collaborative change of culture, the creation of an open school climate, the development of communication skills, the democratic-participatory management model, the support of professional development and improvement of teachers. The study concludes with a reference to the exercise of leadership in the highly bureaucratic, centralized, and constantly changing Greek education system, which makes it difficult to exercise effective leadership, with the result that the principal mainly performs the role of task manager.

Keywords: Leader, effective school.

1. Αποτελεσματικό σχολείο

Το βασικό ζητούμενο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι η αποτελεσματικότητα. Υπάρχουν πολλές αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα ενός σχολείου, ώστε αυτό να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό (Παμουκτσόγλου, 2001), αν και η

πλειονότητα των ορισμών δίνει έμφαση στο μετρήσιμο μαθητικό αποτέλεσμα. Όπως αναφέρεται στον Πασιαρδή (2014), ο Lezotte (1989) βάζει στον ορισμό και την έννοια της ποιότητας, αναφέροντας ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν «συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους». Άρα, δεν είναι μόνο οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών που χαρακτηρίζουν ένα σύγχρονο σχολείο ως αποτελεσματικό. Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που:

1. Παρέχει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης για όλους τους μαθητές (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίση, 2014).
2. Έχει επαρκές και ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό, που πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν (Παμουκτσόγλου, 2001).
3. Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη για την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης προς τους μαθητές τους.
4. Προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών και όχι τον εγκυκλοπαιδισμό και την απομνημόνευση πληροφοριών (Θεριανός, 2006).
5. Δεν αξιολογεί μόνο την επίδοση των μαθητών στις βασικές δεξιότητες (μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες, πληροφορική) αλλά και στη μουσική, στα καλλιτεχνικά, στις κατασκευές, στις ερευνητικές εργασίες (Θεριανός, 2006), καθώς και τις μη γνωστικές κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές παραμέτρους συμπεριφοράς του μαθητή (Ξωχέλλης, 2005).
6. Αξιολογεί μαθητές κυρίως εντός της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές που συμβάλλουν στο τελικό αξιολογήσιμο αποτέλεσμα ,με στόχο τη βελτίωσή τους (Χαλκιώτης, 2008). Όπως αναφέρεται στους Ματσαγγούρα κ.ά. (2014), οι Fenstermacher & Richardson (2005) επισημαίνουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα της σύμπραξης: α) των κινήτρων, της προσπάθειας, και της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, β) του οικογενειακού και κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή, γ) της πολιτικής του εκπαιδευτικού συστήματος, και δ) της καλής διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, που προϋποθέτει την ύπαρξη των τριών πρώτων σε ανεκτό επίπεδο.
7. Μπορεί να διαμορφώσει εσωτερική πολιτική ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και το προφίλ του, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών (Πασιαρδής, 2014).
8. Έχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα αλλά και τις αναγκαίες βασικές και υποστηρικτικές δομές και υποδομές (Ματσαγγούρας κ.ά., 2018).
9. Επικρατεί ασφαλή και συνεργατική εργασιακή ατμόσφαιρα στην οποία: α) ο διευθυντής θα φέρεται σαν εμψυχωτής και συνεργάτης (Παμουκτσόγλου, 2001) και β) οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ερευνούν και να προσαρμόζουν τον χρόνο και τον τρόπο διδασκαλίας, για να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, χωρίς να ασφυκτιούν θεωρώντας τους εαυτούς τους ως «προγυμναστές εξετάσεων» (Θεριανός, 2006).
10. Κυριαρχεί κοινό όραμα και κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνία).

11. Ενσωματώνει τις ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) στην εκπαιδευτική διαδικασία, προάγοντας τη διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη.

2. Ηγεσία

Βασική προϋπόθεση του όρου «ηγεσία», είναι η ύπαρξη ατόμου που κατέχει καίρια θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης και η ύπαρξη μελών ομάδας που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας (Σαΐτης, 2008). Ο Κουτούζης (1999) αναφέρει ότι ηγεσία είναι η διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή/και τις πράξεις άλλων ανθρώπων, με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων, και η Χατζηπαντελή (1999) ότι είναι η άσκηση επιρροής, που θα οδηγήσει τους υφισταμένους να ενεργήσουν με τη θέληση τους προς την κατεύθυνση και με τον τρόπο που θα τους δείξει ο ηγέτης. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του ηγέτη, είναι ότι δε χρησιμοποιεί τη δύναμη της εξουσίας, όπως συμβαίνει με το διευθυντή/μάνατζερ, αλλά εμπνέει, πείθει, παρωθεί τα μέλη του οργανισμού να εκτελέσουν τις οδηγίες του με τη βούλησή τους.

«Οι ηγέτες γεννιούνται ή δημιουργούνται;», είναι από τα βασικά ερωτήματα, στον χώρο της Διοικητικής Επιστήμης. Οι προσεγγίσεις πολλές. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

1. Την προσέγγιση των Χαρακτηριστικών, στην οποία ο Golberg (1990) αναφέρει ότι οι «Πέντε Μεγάλοι» παράγοντες της προσωπικότητας που συνδέονται με την αποτελεσματική ηγεσία είναι: α) το χαμηλό επίπεδο Νευρωτισμού (τάση κατάθλιψης, άγχους, ανασφάλειας, εχθρότητας), β) η Εξωστρέφεια (κοινωνικότητα, δυναμικότητα και θετική ενέργεια), γ) η Δεκτικότητα στην εμπειρία (τάση ενημέρωσης, δημιουργικότητας, διορατικότητας και φιλοπεριεργειας), δ) η Προσήνεια (τάση αποδοχής, συμβιβασμού, εμπιστοσύνης και φροντίδας του άλλου), και ε) η Ευσυνειδησία (αξιοπιστία, οργανωτικότητα, αποφασιστικότητα, σχολαστικότητα). Στο μοντέλο «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» του Goleman (1998), η Αυτογνωσία, η Αυτορρύθμιση, η Κοινωνική δεξιότητα (επικοινωνία, επίλυση συγκρούσεων), η Ενσυναίσθηση, και η Παρακίνηση, αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Οι μάνατζερ, αναλύοντας τα προτερήματά τους και τις αδυναμίες τους, μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο που ηγούνται.
2. Την προσέγγιση των Δεξιοτήτων, όπου οι επίκτητες δεξιότητες, που μπορούμε όλοι να μάθουμε και να βελτιώσουμε, αποτελούν κύριο παράγοντα της ηγεσίας. Στο μοντέλο του Mumford et al. (2000), η ηγεσία: α) αξιολογείται βάσει της αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και εξωτερικών τυποποιημένων κριτηρίων, β) βασίζεται σε ατομικά γνώρισμα και ικανότητες και γ) δέχεται επιρροές από το εσωτερικό περιβάλλον (τεχνολογία, εγκαταστάσεις, επικοινωνία, γνώσεις υφισταμένων) και από το εξωτερικό (κοινωνικά/πολιτικά/οικονομικά προβλήματα, φυσικές καταστροφές). Μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και ανάπτυξης σε θέματα όπως η δημιουργική επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση συγκρούσεων, η προσεκτική ακρόαση και η ομαδική εργασία, καθιστά την ηγεσία προσβάσιμη και διαθέσιμη στον καθένα (Northouse, 2019).

Η μετατόπιση της εστίασης των ερευνών από το ερώτημα «τι χαρακτηριστικά διαθέτουν;», στο ερώτημα «τι κάνουν και πώς το κάνουν;» οι ηγέτες, οδήγησε στις «προσεγγίσεις των προτύπων ηγετικής συμπεριφοράς». Στις προσεγγίσεις αυτές μελετάται η

σχέση αλληλεξάρτησης των ηγετών και των ατόμων των οποίων ηγούνται, βάσει της οποίας προκύπτει μια σειρά χαρακτηριστικών τύπων (στυλ) ηγετικής συμπεριφοράς, και των τρόπων που αυτοί συμβάλλουν στην αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία των οργανισμών. Οι αναλύσεις των στυλ συμπεριφοράς του ηγέτη –που προσέφεραν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη- συγκλίνουν στην παραδοχή ότι οι διευθυντές ενδιαφέρονται κυρίως για τα αποτελέσματα (προσανατολισμός στο «έργο») και για τις ανθρώπινες σχέσεις (προσανατολισμός στον «άνθρωπο») (Κατσαρός, 2008).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πρότυπο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, που βασίζεται στη συμμετοχική μορφή και ταιριάζει στους σχολικούς οργανισμούς (Κατσαρός, 2008; Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019), που επιδιώκουν την καινοτομία και τη βελτίωσή τους και παράλληλα διαθέτουν την κατάλληλη αυτονομία. Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τις ρίζες της στο επιστημονικό έργο των Burns (1978) και Bass (1985). Ο Burns (1978) αναφέρει ότι: α) η ηγεσία συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες των υφισταμένων και β) οι ηγέτες παρακινούν τους υφιστάμενους για την επίτευξη κατά το βέλτιστο των στόχων και των δύο πλευρών. Ο Bass (1985) έδωσε μια πιο διευρυμένη και προηγμένη προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες θα πρέπει να διαθέτουν:

- α) Εξιδανικευμένη επιρροή: να αποτελούν πρότυπο για τους υφιστάμενους λόγω του ξεκάθολου οράματος και της αξιοπιστίας τους. Οι υφιστάμενοι θαυμάζουν, εμπιστεύονται, σέβονται, εμπνέονται, ταυτίζονται με τον ηγέτη,
- β) Εμπνευσμένο κίνητρο: να μεταδίδουν στους υφιστάμενους το ομαδικό πνεύμα και το αμοιβαίο όραμα που προκύπτει μέσα από την ομαδική εργασία και να τους παρωθεί πνευματικά, ώστε να είναι δημιουργικοί και να εργάζονται με πάθος για την εκπλήρωση των καθορισμένων στόχων,
- γ) Πνευματική διέγερση: να εμπνέουν τους υφιστάμενους για καινοτομία και δημιουργικότητα και
- δ) Εξατομικευμένη εκτίμηση: να αντιμετωπίζουν κάθε υφιστάμενό τους ως ξεχωριστό άτομο, εκχωρώντας του αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του, συμβάλλοντας στην προσωπική του ανάπτυξη και διατηρώντας ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας μαζί του, ώστε να αισθάνεται ελεύθερος να μοιραστεί ιδέες.

3.Ο διευθυντής/ηγέτης ενός αποτελεσματικού σχολείου

Στην Ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται ιδιαίτερα ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής-ηγέτης στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη είναι το όραμα που θέτει για τη σχολική μονάδα που διευθύνει. Ένα όραμα που πηγάζει από τις ανάγκες και τις επιθυμίες της κοινωνίας και αποτελεί την έκφραση του ιδεώδους για ένα καλύτερο μέλλον για τον οργανισμό, τα μέλη του και τους άμεσα ενδιαφερομένους. Το όραμα είναι το παν για έναν ηγέτη, τον οδηγεί προς τα εμπρός, αποτελεί τον πυρσό γι' αυτούς που τον ακολουθούν, και αποτελεί τη φωνή της δυσaréσκειας για την επικρατούσα κατάσταση (Maxwell, 2007). Ο διευθυντής-ηγέτης αφοσιώνεται στο ξεκάθαρο όραμά του και εργάζεται συνεχώς για την επίτευξη των στόχων του.

Το όραμα εκφράζεται μέσω της (οργανωσιακής) κουλτούρας, που αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό και την κινητήρια δύναμη του σχολικού οργανισμού. Ο Mintzberg (1979)

ορίζει την κουλτούρα ως ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων που διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλο, και ο Πασιαρδής (2014) ως το σύνολο των άμεσων, φανερών και αφανών προτύπων συμπεριφοράς, που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και παραδοχές που συλλειτουργούν στον σχηματισμό της. Η κουλτούρα του οργανισμού μπορεί να μεταβάλλεται, ενσωματώνοντας και τους στόχους του οράματος του διευθυντή-ηγέτη. Μια αλλαγή δύσκολη και επίπονη λόγω της παραδοσιακής και αναμενόμενης αντίδρασης των εργαζομένων σε οποιαδήποτε μεταβολή συμβαίνει σε έναν οργανισμό. Ο διευθυντής-ηγέτης, ακολουθώντας τις αρχές της δημοκρατικής μετασχηματιστικής ηγεσίας θα πρέπει: α) μέσω ενημέρωσης και διαλόγου να επικοινωνήσει και να πείσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας για τη σπουδαιότητα των αλλαγών προς όφελος της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και β) σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να συνδιαμορφώσει σχέδιο-δράσης για την υλοποίηση των αλλαγών.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων είναι το θετικό, ζεστό και ανοικτό σχολικό κλίμα, το οποίο και διαμορφώνεται κυρίως από τον διευθυντή (Πασιαρδής, 2014). Ως σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική, κτλ.) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους και γίνεται αντιληπτή από την πρώτη στιγμή. Το κλίμα είναι για τη σχολική μονάδα ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο. Το θετικό σχολικό κλίμα επιδρά βελτιωτικά τόσο στη μάθηση όσο και στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδής, 2001). Η κουλτούρα αντανακλάται στο σχολικό κλίμα, το οποίο και αποτελεί στοιχείο της οργανωτικής κουλτούρας (Mintzberg, 1979). Ο αποτελεσματικός διευθυντής πρέπει να προάγει το ανοικτό συνεργατικό κλίμα στο οποίο, σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2001), όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά, με αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης, έχοντας την πλήρη στήριξη του διευθυντή, ο οποίος διακρίνεται για το χαμηλό βαθμό περιορισμών και κατευθυντικής στάσης.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν βασικό εργαλείο δημιουργίας θετικού συνεργατικού κλίματος, μετάδοσης του οράματος και άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης σε έναν οργανισμό. Ο Αλεξάκης (2010) αναφέρει ότι πάνω από το 70% του εργάσιμου χρόνου του ο διευθυντής σχολείου το αφιερώνει στην επικοινωνία. Το επικοινωνιακό κλίμα χαρακτηρίζεται ανοικτό, όταν η πληροφόρηση που ρέει εντός του οργανισμού είναι προς όλες τις κατευθύνσεις, άφθονη σε ποσότητα, χωρίς όμως να είναι περιττή και, όταν υπάρχει ελευθερία έκφρασης, ειλικρίνεια και διάθεση συνεργασίας (Κοτζαϊβάζογλου & Πασχαλούδης, 2016). «Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό συνιστά θετική ή αρνητική δύναμη του. Σε ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα οι άνθρωποι αισθάνονται ασφαλείς, μιλούν και ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο και καθίστανται επαγγελματίες εκπαιδευτικοί» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Ο διευθυντής πρέπει να φροντίζει για τη δημιουργία ενός ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος, το οποίο επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο ηθικό και στην αποτελεσματικότητα των εργαζομένων, αποτελεί πηγή δημιουργίας και αποτρέπει τις εργασιακές συγκρούσεις. Μέσω της επικοινωνίας, ο αποτελεσματικός διευθυντής επιλύει τα φαινόμενα και τα επαπειλούμενα φαινόμενα συγκρούσεων, τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όσο και ανάμεσα στους μαθητές, διατηρώντας το φιλικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών-ηγέτων δεν περιορίζονται μόνο στο εσωτερικό του σχολικού οργανισμού.

Επικοινωνώντας με γονείς, δημοτική αρχή, τοπική κοινότητα και άλλους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς: α) επιζητούν και απαιτούν την εξασφάλιση ενός ασφαλούς, άνετου και με σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή σχολικού περιβάλλοντος, και β) συνδιοργανώνουν καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, και δράσεις οικολογίας και κοινωνικής αλληλεγγύης συμβάλλοντας στην εξέλιξη των μαθητών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Τα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα αποτελούν ένα ισχυρό όπλο στη φαρέτρα του διευθυντή-ηγέτη για τη δημιουργία ενός ποιοτικού σχολείου.

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η εκχώρηση πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας συντελούν στη δημιουργία μιας κουλτούρας, η οποία είναι κοινά αποδεκτή και αποτελεσματική, μιας και ευνοεί, τόσο τη διδασκαλία, όσο και τη μάθηση (Ανθοπούλου, 1999). Ο διευθυντής-ηγέτης είναι δημοκρατικός και καλός ακροατής. Ακούει εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και τοπικούς φορείς, αποδεχόμενος και στηρίζοντας -εφικτές και επιτρεπτές- νέες ιδέες και προτάσεις που συμβάλλουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Αγωνίζεται να ενεργοποιήσει τις ατομικές δεξιότητες και ικανότητες μέσα από ένα συλλογικό πλαίσιο. Διατηρεί τις ισορροπίες και δεν επιβραβεύει ατομικά, για να μη δημιουργήσει ανταγωνιστικότητα.

Η ανυπαρξία στόχων εξέλιξης και αξιολόγησης αφαιρεί από τους εκπαιδευτικούς το κίνητρο της βελτίωσης και εξέλιξής τους και οδηγεί τον διευθυντή-ηγέτη να εφεύρει τρόπους εμψύχωσης/επιβράβευσης μέσα από τη διαδικασία της συνεργατικότητας, ομαδικότητας και πρωτοπορίας. Προωθεί και στηρίζει τη συμμετοχική διαδικασία σε εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, Erasmus) και πολιτιστικές εκδηλώσεις, που αλλάζουν τελείως την ψυχολογία, δημιουργούν νέους στόχους και όραμα στους εκπαιδευτικούς, που έχουν κουραστεί από τη ρουτίνα και την καθημερινότητα, ανανεώνουν τη διάθεση όλων και ανεβάζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης, δημιουργώντας κλίμα αλλαγής και αισιοδοξίας σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Ο διευθυντής-ηγέτης είναι πάντα δίπλα στους εκπαιδευτικούς, για να τους βοηθήσει, εμψυχώσει, και επιβραβεύσει για κάθε τους προσπάθεια.

Στην εποχή της 4^{ης} Βιομηχανικής επανάστασης και της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, η χρήση των ΤΠΕ θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ για την αποτελεσματική διοίκηση ενός οργανισμού. Η σπουδαιότητα χρήσης ΤΠΕ και στην εκπαιδευτική διαδικασία καταδείχθηκε και κατά την περίοδο της επιδημιολογικής κρίσης του COVID-19, που ξέσπασε αρχές του 2020, με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να ενημερώνεται/επιμορφώνεται συνεχώς για τις τυχόν εξελίξεις της τεχνολογίας, τις οποίες και θα πρέπει να ενσωματώνει στη διοικητική λειτουργία, αλλά και να τις προωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, προς όφελος των εκπαιδευτικών (επαγγελματική ανάπτυξη) αλλά και των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό εξελίσσεται και σε αποτελεσματικό ηγέτη τεχνολογίας.

Όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999), «η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός που προσφέρεται για ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος». Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, κυρίως λόγω των συνεχών θεσμικών αλλαγών (νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες δομές) και της μετάβασης από την παραδοσιακή/δασκαλοκεντρική στη

μαθητοκεντρική/διερευνητική διδασκαλία. Ο διευθυντής-ηγέτης στηρίζει την οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης με θέματα για τη διαχείριση της τάξης, τα νέα αναλυτικά προγράμματα, την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία κ.ά. και αναδεικνύει νέους τρόπους διδασκαλίας, προσπαθώντας να ενημερώνεται συνεχώς από τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Ασκεί μεντορική και εξατομικευμένη βοήθεια στους νέους αλλά και στους έμπειρους εκπαιδευτικούς, που υστερούν σε γνώση και ικανότητες, ώστε να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους.

4.Η σχολική ηγεσία στον Ελλαδικό χώρο

Στην Ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία γίνεται για πρώτη φορά εκτενής αναφορά στα χαρακτηριστικά του διευθυντή-ηγέτη το 2002. Πρόκειται για το καθήκοντολόγιο των διευθυντών (ΦΕΚ Β' 1340, 2002), όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι ο διευθυντής θα πρέπει: α) να λειτουργεί ως εμψυχωτής και καθοδηγητής των μελών της σχολικής κοινότητας, στοχεύοντας στην επίτευξη υψηλών στόχων και στη δημιουργία ενός ανοικτού στην κοινωνία σχολείου, β) να αποτελεί παράδειγμα και να φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, γ) να αμβλύνει τις αντιθέσεις, να εμπνέει και να ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων και δ) να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού και δημοκρατικού κλίματος στη σχολική κοινότητα.

Στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας (ISSPP-International Successful School Principalship Project) πραγματοποιήθηκε το 2012 στην Κύπρο –όπου το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το συγκεντρωτικό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- έρευνα, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πρακτικών και των χαρακτηριστικών των επιτυχημένων διευθυντών. Τα ευρήματα, που κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερα πλαίσια και περιείχαν αρκετά από τα χαρακτηριστικά των μοντέλων ηγεσίας που αναφέραμε σε προηγούμενη ενότητα, ήταν (Πασιαρδής, 2012):

1. Δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας.
2. Σχολικό κλίμα και κουλτούρα συνεργασίας με τους εσωτερικά εμπλεκόμενους φορείς (μαθητές, εκπαιδευτικούς).
3. Δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, δήμο, τοπική κοινότητα, σχολεία).
4. Ξεκάθαρο όραμα και αφοσίωση σε αυτό, προσωπικό σύστημα αξιών, προσανατολισμός για αλλαγή.

Το έντονα γραφειοκρατικό και με ελλείψεις τόσο σε υλικοτεχνικές υποδομές όσο και σε διδακτικό και διοικητικό προσωπικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν παρέχει τις δυνατότητες και τον απαιτούμενο χρόνο για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης στις σχολικές μονάδες, μεταφέρει μεγάλο γραφειοκρατικό έργο στους διευθυντές, εξουθενώνοντας τόσο τον παιδαγωγικό όσο και τον ηγετικό τους ρόλο, διαμορφώνοντας παράλληλα ένα στείο και ασφυκτικό εργασιακό πλαίσιο, μετασηματίζοντας το σχολείο από παιδαγωγικό κύτταρο σε γραφειοκρατικό οργανισμό. Στην έκθεση της Α.Δ.Π.Π.Δ.Ε. (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) του 2018, που συντάχθηκε βασιζόμενη στα στοιχεία που κατέθεσαν οι σχολικές μονάδες στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης του 2013-2014 και τις Εκθέσεις Σχολικών Συμβούλων και ΠΕΠΚΑ (Προϊστάμενοι/Προϊστάμενες

Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης) για το Σχολικό Έτος 2016-17, η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης σε όλους τους τύπους σχολείων αναφέρεται ως ένας από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη λειτουργία του σχολείου (Ματσαγγούρας κ.ά, 2018). Στην ίδια έκθεση, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και ΠΕΠΚΑ προτείνουν, ως μέτρο για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη γραμματειακή υποστήριξη των μεγάλων σχολικών μονάδων «ώστε να μετριαστεί ο φόρτος διοικητικού έργου που έχει αναλάβει ο Διευθυντής του σχολείου, για να πραγματώσει αποτελεσματικότερα τον παιδαγωγικό και καθοδηγητικό του ρόλο» (σ. 128-129).

Ενδεικτικό του καθημερινού φόρτου εργασίας, της πίεσης και της δυσβάστακτης καθημερινότητας των διευθυντών σχολικών μονάδων, είναι το άρθρο του Λακασά (2023) στην εφημερίδα «Η Καθημερινή», με τίτλο «Κύμα παραιτήσεων από τους διευθυντές των σχολείων», σύμφωνα με το οποίο το πρώτο τρίμηνο του διδακτικού έτους 2023-24 από τους πρόσφατα τοποθετηθέντες -μετά τις κρίσεις του Απριλίου 2023- διευθυντές, αποχώρησαν από τη θέση τους οι 184.

Συμπεράσματα

Σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα το κύριο ζητούμενο είναι η αποτελεσματικότητα, η οποία όμως προϋποθέτει: α) σταθερή εκπαιδευτική πολιτική, β) μόνιμο διδακτικό προσωπικό, γ) κατάλληλες κτηριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, δ) επαρκή χρηματοδότηση, ε) κατάλληλη αυτονομία χάραξης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, στ) εστίαση όχι μόνο στο μετρήσιμο αποτέλεσμα, αλλά και στην ποιότητα. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής-ηγέτης στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι καθοριστικός, αφού σε κάθε οργανισμό ο διευθυντής είναι ο μαέστρος-ενορχηστρωτής των δράσεων για την επίτευξη των στόχων του. Ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να έχει ξεκάθαρο όραμα για ένα «καλύτερο σχολείο». Να είναι υπόδειγμα συμπεριφοράς και να παρέχει στήριξη και βοήθεια στους εκπαιδευτικούς. Να φροντίζει για τη διατήρηση του καλού και συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Να φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών και για τις σχέσεις σχολείου γονέων και κοινωνίας. Να αναπτύσσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Να είναι αποτελεσματικός ηγέτης τεχνολογίας. Να είναι δημοκρατικός και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, ανεβάζοντας το επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και τη διάθεση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Στο έντονα συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκολο να μιλάμε για εκπαιδευτική ηγεσία. Οι όποιες δειλές προσπάθειες παροχής αυτονομίας εκχωρούνται από την κεντρική εξουσία προς τους διευθυντές για την άσκηση ηγεσίας, αναιρούνται από την έλλειψη συνέχειας και σταθερότητας στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας. Οι συνεχείς αλλαγές, καταργήσεις και τροποποιήσεις νόμων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, σε συνδυασμό με την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων, έχει μετατρέψει τους διευθυντές σχολικών μονάδων σε διαχειριστές/διεκπαιρωτές, των οποίων η αποτελεσματικότητα αποτιμάται κυρίως από την πιστή εφαρμογή των νόμων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Κόκκος (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων Τόμος Β΄: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ.137-185). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αλεξάκης Γ., (2010). *Η τέχνη της διαχείρισης* (2η εκδ). Αθήνα: Σμίλη.
- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τ. Β΄: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοτζαϊβάζογλου Ι., & Πασχαλούδης Δ. (2016). *Οργανωσιακή επικοινωνία* (8η εκδ). Αθήνα: Πατάκη.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Management*, Πάτρα : ΕΑΠ.
- Λακασάς, Α. (2023). *Κύμα παραιτήσεων από τους διευθυντές των σχολείων*. Ανακτήθηκε στις 05-01-2024 από: <https://www.kathimerini.gr/society/562806835/kyma-paraitiseon-apo-toys-dieythytes-ton-scholeion/>.
- Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π., & Κουλουμπαρίση Α., (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Ματσαγγούρας, Η., Κουζέλης, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν., Αποστολόπουλος, Κ., Παπαζήση, Χ., Μάνεσης, Ν., Παπαϊωάννου, Μ., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Κασούτας Μ., Παυλινέρη, Π. & Στυλιάρης, Ε., (2018). *Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε. 2018: Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτο-αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.
- Maxwell, J. (2007). *Οι 21 απαραίτητες αρετές του ηγέτη: πως θα γίνετε αυτοί που οι άλλοι θα ακολουθούν* (μτφρ. Α. Ψιμικάκης). Αθήνα: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τ. Β΄. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. NJ: Prentice Hall.

- Mumford M. D., Zaccaro S. J., Harding F.D., Jacobs T. O., & Fleishman E. A. (2000). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11(1), 11–35.
- Northouse, P., G., (2019). *Ηγεσία Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 81-90.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Πολιτεία.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΦΕΚ Β' 1340 (2002). ΥΑ Φ.353.1/324/105657/Δ1. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.
- Χαλκιώτης, Δ. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α'* (σσ. 239-293). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χατζηπαντελή, Σ. Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η επαγγελματική ευζωία των διευθυντών/ντριών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης της Ελλάδας

Θεοδοσίου Βαλεντίνα,
Επιστημονική Συνεργάτιδα, Adjunct lecturer
Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή
Επ. Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε με σκοπό την καταγραφή των απόψεων των Διευθυντών/ντριών Δημοτικής Εκπαίδευσης σχετικά την επαγγελματική ευζωία την οποία βιώνουν στα σχολεία. Στην έρευνα υιοθετήθηκε ο ποσοτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός με τη χορήγηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους/στις Διευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων που συμμετείχαν σε επιμορφωτικό πρόγραμμα. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 155 συμμετέχοντες/ουσες (ποσοστό ανταπόκρισης 81,58%). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών έχουν θετική επαγγελματική ευζωία και επιθυμούν να συνεχίσουν να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο ως διευθυντές/ντριες. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία του σχολικού κλίματος, των σχέσεων με το προσωπικό και τους γονείς, των εργασιακών συνθηκών και του συγκεκριμένου του σχολείου για την επαγγελματική ευζωία των διευθυντών/ντριών.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ευζωία, διευθυντές σχολείων, δημοτική εκπαίδευση

Abstract

The paper presents the findings of a study which aimed to investigate the professional well-being of primary school principals. A quantitative methodological approach was adopted in the study and an online questionnaire was administered to Greek primary headteachers attending a training course. The questionnaire was completed by 155 participants (response rate 81.58%). The findings showed that the majority of school principals experience a positive professional well-being and wish to continue working in the same school as principals. The findings highlight the importance of school climate, relationships with staff and parents, working conditions and school context for the professional well-being of principals.

Keywords: professional well-being, school principals, primary education

1.Εισαγωγή

Τα σύγχρονα σχολεία λειτουργούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει τόσο τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους όσο και την καθημερινότητα εκπαιδευτικών και διευθυντών (Spillane & Kenney, 2012). Οι έρευνες φανερώνουν ότι οι αυξανόμενες απαιτήσεις στο εργασιακό περιβάλλον των διευθυντών για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, διαφάνεια, λογοδοσία και επαρκή ανταπόκριση στις εσωτερικές και εξωτερικές προσδοκίες από τα ενδιαφερόμενα μέρη (π.χ. προσωπικό, γονείς,

μαθητές, Διεύθυνση Εκπαίδευσης) (Federici & Skaalvik, 2012) έχουν ως αποτέλεσμα οι διευθυντές να βιώνουν υπερβολικό άγχος στην εργασία (Klocko & Wells, 2015). Οι συνεχείς στρεσογόνοι παράγοντες που βιώνουν στα σχολεία, τους οδηγούν συχνά σε συναισθηματική εξάντληση (Bartanen, Grissom & Rogers, 2019), η οποία έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εργασιακή ικανοποίηση (Klocko & Wells, 2015) και την επαγγελματική τους ευζωία. Ως εκ τούτου, πολλοί διευθυντές σχολείων οδηγούνται σε πρόωρη έξοδο από το εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργώντας έλλειψη ικανών διευθυντών σχολείων σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως.

Αναγνωρίζοντας τα πιο πάνω, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τον βαθμό επαγγελματικής ευζωίας που βιώνουν οι Διευθυντές/ντριες σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και τους παράγοντες οι οποίοι, σύμφωνα με τις αυτοδηλώσεις των Διευθυντών/ντριών, επηρεάζουν την επαγγελματική τους ευζωία. Τα αποτελέσματα αναμένεται να προσθέσουν στην περιορισμένη ελληνόφωνη βιβλιογραφία αναφορικά με την επαγγελματική ευζωία των Διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και να παρέχουν ανατροφοδότηση στους αρμόδιους ως προς τον σχεδιασμό προγραμμάτων επαγγελματικής ενδυνάμωσης και υποστήριξης.

2.Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Το «εϋ ζήν» των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των διευθυντών/ντριών αποτελεί θέμα προς διερεύνηση στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα τα τελευταία χρόνια. Η ευζωία ορίζεται ως η πολυεπίπεδη και υποκειμενική αξιολόγηση ενός ατόμου για την ποιότητα ζωής του, η οποία λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα που βιώνουν τα άτομα από τη διαβίωσή τους (Ryan & Deci, 2008). Σύμφωνα με τον Diener (1994), η υποκειμενική ευζωία (Subjective Well-being) περιλαμβάνει δύο διαστάσεις: α) τη βίωση θετικών συναισθημάτων και την απουσία βίωσης αρνητικών συναισθημάτων και β) τις γνωστικές αξιολογήσεις αναφορικά με την ικανοποίησή των ατόμων από την ποιότητα ζωής τους (Diener, 1994; Diener & Lucas, 1999). Η γνωστική διάσταση αναφέρεται στο πώς αντιλαμβάνεται ένα άτομο την ικανοποίηση από τη ζωή του ή για συγκεκριμένους τομείς της, όπως η εργασία και οι σχέσεις με τους άλλους. Η συναισθηματική διάσταση αφορά στα συναισθήματα και τις διαθέσεις που δημιουργούνται λόγω της ποιότητας ζωής που βιώνει το άτομο και βασίζεται στην αρχή ότι η αύξηση της ποιότητας ζωής οδηγεί στην ευτυχία (Diener & Lucas, 1999).

Αξιοποιώντας τις «γνωστικές και συναισθηματικές αξιολογήσεις» (Diener, Oishi & Lucas 2002, 187), η παρούσα έρευνα εστιάζει στην υποκειμενική επαγγελματική ευζωία, δηλαδή στο πώς οι Διευθυντές/ντριες αισθάνονται την ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα που βιώνουν. Σύμφωνα με τους Bradley et al. (2018), η ευζωία των εκπαιδευτικών προκύπτει από την αξιολόγηση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής ως κάτι που επιτυγχάνει αυτό που περιγράφουμε ως θετική ανισορροπία, δηλαδή οι θετικές αξιολογήσεις να είναι περισσότερες από τις αρνητικές αξιολογήσεις.

Συνεπώς, η επαγγελματική ευζωία των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής ενός εκπαιδευτικού (Ryan & Deci, 2008, Dolan & Metcalfe, 2012) και συχνά διασυνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση (Klocko & Wells, 2015). Οι αυξημένες απαιτήσεις στο εργασιακό περιβάλλον των σχολείων έχουν καταστήσει τον ρόλο των διευθυντών πιο περίπλοκο και πολυσύνθετο (Spillane & Kenney, 2012; Federici & Skaalvik, 2012), με αποτέλεσμα να βιώνουν υπερβολικό άγχος στην εργασία (Klocko & Wells, 2015) και

να οδηγούνται σε συναισθηματική εξάντληση και εγκατάλειψη της διευθυντικής θέσης (Bartanen, et al., 2019; Grissom & Anderson, 2012).

Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τους στρεσογόνους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευζωία των διευθυντών, επειδή είναι κρίσιμο για τους ίδιους να κατανοήσουν πώς το άγχος συμβάλλει στην εξουθένωσή τους, προκειμένου να επενδύσουν σε πρακτικές προώθησης της ευζωίας, οι οποίες θα μειώσουν το άγχος που βιώνουν και θα ενισχύσουν την ευημερία και την ανθεκτικότητά τους να ανταποκρίνονται σε ζητήματα και προκλήσεις, που διαφορετικά θα μπορούσαν να τους εκτροχιάσουν (Bartanen, et al., 2019; DeMatthews et al., 2019).

3.Μεθοδολογία

Η έρευνα στοχεύει να απαντήσει στα εξής ερωτήματα: α) Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές/ντρίες εκτιμούν ότι βιώνουν επαγγελματική ευζωία, β) Ποιοι παράγοντες σύμφωνα με τους διευθυντές/ντρίες διαμορφώνουν την ευζωία τους και γ) Ποιοι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ευζωία τους, έχουν αντίκτυπο στις επαγγελματικές πρακτικές τους.

Στην έρευνα υιοθετήθηκε ποσοτικός μεθοδολογικός σχεδιασμός και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε με τη βοήθεια του λογισμικού Microsoft Forms. Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο, καθώς επιτρέπει τη συλλογή ανώνυμων απαντήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα από ένα μεγάλο, σε αριθμό, δείγμα (Cohen, Manion & Morrison, 2008), διασφαλίζοντας συνάμα το μικρό οικονομικά κόστος και την εύκολη συλλογή των δεδομένων. Στην έρευνα υιοθετήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας (Cohen et al., 2008), καθώς το δείγμα αποτέλεσαν οι συμμετέχοντες σε επιμορφωτική διαδικτυακή συνάντηση που διοργάνωσε η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το Δεκέμβριο του 2023.

Στο ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν ανώνυμο, συμπεριλήφθηκαν δηλώσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και δηλώσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προσδιορίσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με απόψεις που αφορούσαν στις 6 διαστάσεις της επαγγελματικής ευζωίας (Σωματική, Συναισθηματική, Ψυχολογική, Γνωστική, Κοινωνική και Πνευματική διάσταση), τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ευζωία, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους.

Της ηλεκτρονικής χορήγησης του ερωτηματολογίου προηγήθηκε η πιλοτική χορήγηση σε τρεις διευθυντές δημοτικών σχολείων, οι οποίοι έδωσαν την απαιτούμενη ανατροφοδότηση για τον χρόνο συμπλήρωσής, τη δομή και το περιεχόμενό του, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου (Cohen et al., 2008). Η κωδικοποίηση και η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με το πρόγραμμα Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων (SPSS 24).

4.Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τα οποία αφορούν το προφίλ των

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

διευθυντών/ντριών και τις απόψεις τους αναφορικά με την κοινωνική και τη συναισθηματική διάσταση της επαγγελματικής ευζωίας, καθώς και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ευζωία και έχουν αντίκτυπο στις πρακτικές των διευθυντών/ντριών.

4.1. Προφίλ συμμετεχόντων

Στην έρευνα πήραν μέρος 155 συμμετέχοντες, 60 διευθυντές και 95 διευθύντριες δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης (Πίνακας 1). Η πλειοψηφία υπηρετούν στην εκπαίδευση για 21 έως 30 έτη (45,16%) ή για περισσότερα από 30 έτη (45,16%). Οι μισοί περίπου (56,13%) υπηρετούν ως νεοεισερχόμενοι διευθυντές/ντριες, έχοντας 1 έως 5 έτη υπηρεσίας, ενώ επτά στους δέκα (70,97%) υπηρετούν για 1 έως 3 έτη ως διευθυντές/ντριες στο συγκεκριμένο σχολείο. Σημαντικό ποσοστό (72,90%) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και ένας/μία στους δέκα κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών (9,68%). Οι περισσότεροι διευθυντές/ντριες υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών (63,23%), ενώ 2 υπηρετούν σε σχολείο νησιωτικής περιοχής. Η πλειοψηφία υπηρετεί σε μετρίου μεγέθους σχολικές μονάδες, οι οποίες στελεχώνονται με 17-30 εκπαιδευτικούς (47,74%) και στις οποίες φοιτούν 101-200 μαθητές/μαθήτριες (45,16%).

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχόντων διευθυντών/ντριών

		N	%
Φύλο	Άντρας	60	38,71
	Γυναίκα	95	61,29
Έτη υπηρεσίας	1 έως 10 έτη	2	1,29
	11 έως 20 έτη	20	12,90
	21 έως 30 έτη	70	45,16
	30 και άνω	63	40,65
Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια	1 έως 5 έτη	87	56,13
	6 έως 10 έτη	27	17,42
	11 έως 15 έτη	23	14,84
	16 και άνω	18	11,61
Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής/ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο	1 έως 3 έτη	110	70,97
	4 έως 6 έτη	11	7,09
	7 έως 9 έτη	15	9,68
	10 και άνω	19	12,26
Τοποθεσία σχολείου	Αστική	98	63,23
	Ημιαστική	28	18,06
	Αγροτική	27	17,42
	Νησί	2	1,29
Αριθμός μαθητών/μαθητριών	Μέχρι 100 μαθητές/μαθήτριες	30	19,35
	101-200 μαθητές/μαθήτριες	70	45,16
	200 μαθητές/μαθήτριες και άνω	55	35,49
Αριθμός εκπαιδευτικών	Μέχρι 16 εκπαιδευτικοί	26	16,77
	17-30 εκπαιδευτικοί	74	47,74
	31 εκπαιδευτικοί και άνω	55	35,49
Ανώτερος τίτλος σπουδών	Διδασκαλείο	10	6,45
	Πτυχίο Πανεπιστημίου	17	10,97
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	113	72,90
	Διδακτορικός Τίτλος	15	9,68

N=155

4.2.Επαγγελματική ευζωία διευθυντών/ντριών

Στην ερώτηση “Σε ποιον βαθμό αισθάνεστε ότι βιώνετε θετική επαγγελματική ευζωία στο σχολείο όπου υπηρετείτε φέτος;” το 87,74% των διευθυντών/ντριών απάντησε θετικά, σε μικρό βαθμό (49,68%) ή σε μεγάλο βαθμό (38,06%).

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι 77,41% των διευθυντών/ντριών είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (61,93% και 15,48%). Ως προς την κοινωνική διάσταση της επαγγελματικής ευζωίας, σημαντικός αριθμός διευθυντών/ντριών δήλωσαν “Συμφωνώ” ή “Συμφωνώ απόλυτα” στις δηλώσεις που αφορούσαν στην ικανοποίηση για τη στήριξη που λαμβάνουν από το προσωπικό (78,06%) και τους γονείς/κηδεμόνες (72,9%). Οι μισοί/ές περίπου διευθυντές/ντριες δήλωσαν ικανοποίηση για το ωράριο εργασίας (54,20%). Αντίθετα, λιγότεροι δήλωσαν ικανοποίηση για τις συνθήκες εργασίας (45,16%) και μόνο ένας/μία στους/στις τέσσερις “Συμφωνεί” ή “Συμφωνεί απόλυτα” ότι είναι ικανοποιημένος/η από τη στήριξη που λαμβάνει από τις τοπικές ή εθνικές αρχές εκπαίδευσης (39,35%).

Πίνακας 2: Ικανοποίηση από την εργασία

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις;	N	%	N	%	N	%	N	%
Είμαι ικανοποιημένος/η από:								
-τις συνθήκες εργασίας	18	11,61	67	43,23	60	38,71	10	6,45
-το ωράριο εργασίας	14	9,03	57	36,77	69	44,52	15	9,68
-τη στήριξη που λαμβάνω από το προσωπικό του σχολείου	2	1,29	32	20,65	107	69,03	14	9,03
-τη στήριξη που λαμβάνω από τις τοπικές ή εθνικές αρχές εκπαίδευσης	21	13,55	73	47,10	53	34,19	8	5,16
-τη στήριξη που λαμβάνω από τους γονείς/κηδεμόνες	7	4,52	35	22,58	91	58,71	22	14,19
Νιώθω ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου.	3	1,94	32	20,65	96	61,93	24	15,48

N=155

Ως προς τη συναισθηματική διάσταση της ευζωίας (Πίνακας 3) προκύπτει ότι οκτώ στους δέκα διευθυντές/ντριες (81,94%) απολαμβάνουν να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο. Επίσης, οι περισσότεροι “Διαφωνούν” ή “Διαφωνούν απόλυτα” με τις δηλώσεις “Επιθυμώ να μετακινηθώ σε άλλο σχολείο” (87,10%) και “Επιθυμώ να υπηρετήσω σε άλλη θέση” (83,23%). Επίσης, διαφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με τη δήλωση “Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω διευθυντής/διευθύντρια” (85,80%).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Πίνακας 3: Απόψεις διευθυντών/ντριων για την εργασία τους

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
Σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις;	N	%	N	%	N	%	N	%
Επιθυμώ να μετακινηθώ σε άλλο σχολείο την επόμενη χρονιά.	53	34,20	82	52,90	12	7,74	8	5,16
Επιθυμώ να υπηρετήσω σε άλλη θέση (π.χ. απόσπαση) την επόμενη χρονιά.	52	33,55	77	49,68	20	12,90	6	3,87
Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω διευθυντής/διευθύντρια.	51	32,90	82	52,90	15	9,68	7	4,52
Απολαμβάνω να εργάζομαι σε αυτό το σχολείο.	4	2,58	24	15,48	106	68,39	21	13,55

N=155

Στην ερώτηση “Για πόσα χρόνια ακόμη θα επιθυμούσατε να συνεχίσετε να υπηρετείτε στη θέση Διευθυντή/Διευθύντριας;” έξι στους δέκα διευθυντές/ντριες (63,23%, N=98) απάντησαν ότι θα ήθελαν να υπηρετήσουν ακόμη για 2-8 έτη, για όσα χρόνια μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση (9,68%, N=15), μέχρι τη λήξη της παρούσας θητείας τους (6,45%, N=10) ή έως την αφυπηρέτησή τους (17,42%, N=27). Ένα πολύ μικρό ποσοστό απάντησε ότι δεν γνωρίζει για πόσα χρόνια ακόμη θα ήθελε να υπηρετήσει στη θέση αυτή (3,22%, N=5). Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις των διευθυντών/ντριών στην ανοικτή ερώτηση που περιλήφθηκε στο ερωτηματολόγιο.

«Για όσο διάστημα συνεχίζω να εισπράττω χαρά κατά την υποστήριξη παιδιών, γονιών και εκπαιδευτικών. Αν προσφέρω στο σχολείο μου αυτά που οραματίζομαι θα παραμείνω.»

«Αυτή τη στιγμή θα έλεγα μέχρι να βγω στη σύνταξη. Δεν γνωρίζω τις μελλοντικές μου αντοχές κάτω από συνθήκες πίεσης.»

«Εάν και εφόσον διατελέσω με επιτυχία την τρέχουσα τετραετία, θα επιθυμούσα να συνεχίσω».

4.3. Παράγοντες που διαμορφώνουν την ευζωία των διευθυντών/ντριών

Αναφορικά με τους παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν την επαγγελματική ευζωία σύμφωνα με τις αυτοδηλώσεις των διευθυντών/ντριών, η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε ότι η ευζωία τους επηρεάζεται “Πάρα πολύ” και “Πολύ” από τις “Σχέσεις με το προσωπικό” (98,06%), τις “Συνθήκες εργασίας/σχολικό κλίμα” (97,42%), τις “Σχέσεις με τους γονείς/κηδεμόνες” (96,77%), την “Εργασιακή ικανοποίηση” (96,13%) που αισθάνονται, “Ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου” (95,48%), τη “Διαχείριση παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών” (92,26%) και τον “Όγκο διοικητικής εργασίας” (86,45%) που έχουν να επιτελέσουν.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Πίνακας 4: Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευζωία

	Πάρα πολύ		Πολύ		Λίγο		Καθόλου	
Σε ποιον βαθμό πιστεύετε ότι επηρεάζουν οι ακόλουθοι παράγοντες την επαγγελματική σας ευζωία;	N	%	N	%	N	%	N	%
Σχέσεις με το προσωπικό	109	70,32	43	27,74	3	1,94	0	-
Σχέσεις με τους γονείς/κηδεμόνες	76	49,03	74	47,74	5	3,23	0	-
Σχέσεις με τις τοπικές και εθνικές αρχές εκπαίδευσης	45	29,03	83	53,55	26	16,77	1	0,65
Χαρακτηριστικά σχολείου (θέση σχολείου, τύπος σχολείου)	41	26,45	89	57,42	22	14,19	3	1,94
Συνθήκες εργασίας/σχολικό κλίμα	99	63,87	52	33,55	4	2,58	0	-
Απολαβές από την εργασία	69	44,52	62	40,00	18	11,61	6	3,87
Προσωπικά χαρακτηριστικά	58	37,42	86	55,48	10	6,45	1	0,65
Εργασιακή ικανοποίηση	77	49,68	72	46,45	5	3,22	1	0,65
Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη	51	32,90	83	53,55	18	11,61	3	1,94
Ευκαιρίες για ανέλιξη	47	30,32	81	52,26	22	14,19	5	3,23
Όγκος διοικητικής εργασίας	90	58,06	44	28,39	17	10,97	4	2,58
Ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου	68	43,87	80	51,61	5	3,23	2	1,29
Διαχείριση παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών	65	41,94	78	50,32	9	5,81	3	1,93
Αισθήματα αυτεπάρκειας διευθυντή/ντριας	49	31,61	79	50,97	19	12,26	8	5,16

N=155

Σε ερώτηση ανοικτού τύπου για καθορισμό άλλων παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ευζωία, τα υποκείμενα αναφέρθηκαν στο ασαφές πλαίσιο καθηκόντων τους, στην έλλειψη πόρων, στην έλλειψη αυτονομίας που βιώνουν στα σχολεία, σε συνδικαλιστικές παρεμβάσεις, στην κουλτούρα του σχολείου, στις σχέσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση και άλλους λόγους. Οι δηλώσεις πιο κάτω αντικατοπτρίζουν τις απόψεις πολλών διευθυντών/ντριών.

«Σχέσεις με το Δήμο/τεχνικές υπηρεσίες... Είναι κούραση να παρακαλάς, προκειμένου να γίνει μια δουλειά, κι όταν αυτή γίνεται, να έχει κενά.»

«Η έλλειψη γραμματειακής αρωγής και ο όγκος της περιττής γραφειοκρατίας, που δεν αφήνει περιθώρια δημιουργικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας, ούτε χρόνο για επικοινωνία και διευθέτηση άλλων βασικών υποχρεώσεων.»

«Καλό, συνεργατικό, δημιουργικό κλίμα και καλές συναδελφικές σχέσεις είναι απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.»

4.4. Παράγοντες επαγγελματικής ευζωίας που έχουν αντίκτυπο στις επαγγελματικές πρακτικές των διευθυντών/ντριών

Αναφορικά με τους παράγοντες, οι οποίοι έχουν αντίκτυπο στην καθημερινή εργασία και τις πρακτικές που υιοθετούν, οι διευθυντές/ντριες στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι οι “Σχέσεις με το προσωπικό” (94,84%), οι “Συνθήκες εργασίας/σχολικό κλίμα” (88,39), η “Εργασιακή ικανοποίηση” (81,94%) και οι “Σχέσεις με τους γονείς/κηδεμόνες” (80,65%) έχουν “Μεγάλο Αντίκτυπο”. Σημαντικό αντίκτυπο φαίνεται να έχουν επίσης τα “Ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας” (77,42%) και η “Διαχείριση παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών” (72,26%).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Πίνακας 5: Αντίκτυπος παραγόντων ευζωίας στις επαγγελματικές πρακτικές

Ποιον αντίκτυπο πιστεύετε ότι έχουν οι ακόλουθοι παράγοντες στην εργασία σας και τις επαγγελματικές πρακτικές που υιοθετείτε;	Μεγάλο αντίκτυπο		Μικρό αντίκτυπο		Καθόλου	
	N	%	N	%	N	%
Σχέσεις με το προσωπικό	147	94,84	7	4,52	1	0,64
Σχέσεις με τους γονείς/κηδεμόνες	125	80,65	27	17,42	3	1,93
Σχέσεις με τις τοπικές και εθνικές αρχές εκπαίδευσης	83	53,55	61	39,35	11	7,10
Χαρακτηριστικά σχολείου (θέση σχολείου, τύπος σχολείου)	81	52,26	65	41,94	9	5,80
Συνθήκες εργασίας/σχολικό κλίμα	137	88,39	17	10,97	1	0,64
Απολαβές από την εργασία	85	54,84	48	30,97	22	14,19
Προσωπικά χαρακτηριστικά	111	71,61	41	26,45	3	1,93
Εργασιακή ικανοποίηση	127	81,94	27	17,42	1	0,64
Ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη	94	60,65	51	32,90	10	6,45
Ευκαιρίες για ανέλιξη	90	58,06	52	33,55	13	8,39
Όγκος διοικητικής εργασίας	118	76,13	30	19,35	7	4,52
Ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου	120	77,42	33	21,29	2	1,29
Διαχείριση παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών	112	72,26	39	25,16	4	2,58
Αισθήματα αυτεπάρκειας διευθυντή/ντριας	99	63,87	44	28,39	12	7,74

N=155

Σε ερώτηση ανοικτού τύπου, οι διευθυντές/ντρίες αναφέρθηκαν στις σχέσεις με το προσωπικό και τους γονείς, το σχολικό κλίμα και τη γραφειοκρατία που χαρακτηρίζει τα σχολεία, ως τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ευζωία και τις πρακτικές τους. Η σημασία των προαναφερθέντων παραγόντων τεκμηριώνεται από τις τοποθετήσεις των διευθυντών/ντριών που ακολουθούν.

«Ο φόρτος διοικητικής εργασίας στερεί χρόνο από την ποιοτική επικοινωνία με τους συναδέλφους και δεν αφήνει χώρο για ηγεσία.»

«Διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών και αδυναμία συνεργασίας των γονέων δημιουργούν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην επαγγελματική ισορροπία του σχολείου και της διεύθυνσης.»

«Υπάρχουν "δύσκολοι" συνάδελφοι, προκατειλημμένοι με το εργασιακό πλαίσιο και τις γρήγορες αλλαγές. Το καλό, συνεργατικό, δημιουργικό κλίμα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στον προγραμματισμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου σε ένα σύγχρονο δημόσιο σχολείο.»

5.Συζήτηση, συμπεράσματα και εισηγήσεις

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σημασία των παραγόντων του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος των σχολείων για την επαγγελματική ευζωία των διευθυντών/ντριών. Εξέχουσας σημασίας αναδεικνύεται η επικοινωνία, η συνεργασία και η στήριξη που λαμβάνει ο διευθυντής/ντρια από φορείς της σχολικής κοινότητας, καθώς και το σχολικό κλίμα και οι συνθήκες εργασίας που σχετίζονται άμεσα με το συγκείμενο του σχολείου.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών βιώνουν θετική επαγγελματική ευζωία στο σχολείο όπου εργάζονται, οκτώ στους δέκα διευθυντές/ντρίες δήλωσαν ότι απολαμβάνουν να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο και μόνο ένας/μία στους δέκα επιθυμεί να μετακινηθεί σε άλλο

σχολείο ή να υπηρετήσει από άλλη θέση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Bradley et al. (2018), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η θετική ανισορροπία στις συναισθηματικές αξιολογήσεις της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής των ατόμων συμβάλλει στη δημιουργία συναισθήματος οργανωσιακής δέσμευσης και εργασιακής ικανοποίησης, με αποτέλεσμα οι διευθυντές/ντρίες να επιθυμούν να συνεχίσουν να εργάζονται στο ίδιο σχολείο.

Επίσης, οι περισσότεροι διευθυντές/ντρίες διαφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με τη δήλωση *“Μετανιώνω για την απόφασή μου να γίνω διευθυντής/διευθύντρια”* (85,80%), δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες από την εργασία τους και ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν να υπηρετούν ως διευθυντές/διευθύντριες μέχρι το τέλος της θητείας τους ή μέχρι την αφυπηρέτησή τους. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αισιόδοξα, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών υπηρετούν για μικρό χρονικό διάστημα (1-5 χρόνια) και θα ήθελαν να συνεχίσουν να το κάνουν, γεγονός που φανερώνει ότι δεν αναμένεται να παρουσιαστούν ελλείψεις στη στελέχωση των σχολείων με διευθυντές/ντρίες στο άμεσο μέλλον, σε αντίθεση με αυτό που συμβαίνει σε εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως (Bartanen, et al., 2019). Επίσης, σύμφωνα με τον Μυλωνά (2023), η διασύνδεση της επαγγελματικής ευζωίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών/ντριών συνιστά σημαντικό ζητούμενο προκειμένου οι διευθυντές/ντρίες να εκλάβουν το έργο τους ως επιτυχημένο και τη συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική μονάδα ως ουσιαστική.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν, επίσης, τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της επαγγελματικής ευζωίας, η οποία προκύπτει από τις σχέσεις των διευθυντών/ντριών με τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα και τη στήριξη που οι διευθυντές/ντρίες λαμβάνουν κυρίως από το προσωπικό και τους γονείς/κηδεμόνες. Ομοίως, σε έρευνές τους με εκπαιδευτικούς, οι Σχοινιά (2016) και Saiti (2007) εντόπισαν υψηλά επίπεδα ευημερίας των μόνιμων εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία της Ελλάδας, η οποία διασυνδέεται με το θετικό σχολικό κλίμα, επηρεάζεται καταλυτικά από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή. Η σημασία του οργανωτικού κλίματος και της ικανοποίησης από την εργασία παίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ευζωίας και τη μείωση του εργασιακού στρες (Katsantonis, 2020) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Πέρα από το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις διευθυντών-προσωπικού και την εργασιακή ικανοποίηση, οι παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τις αυτοδηλώσεις των διευθυντών/ντριών, διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ευζωία και έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην καθημερινή εργασία και τις πρακτικές τους, περιλαμβάνουν τις σχέσεις με τους γονείς/κηδεμόνες και τις συνθήκες εργασίας (π.χ. φόρτος εργασίας, περιορισμένοι πόροι, έλλειψη αυτονομία κλπ). Όπως επισημαίνουν οι Romaki και Anagnostopoulou (2003), το αντικείμενο της εργασίας και η επαγγελματική αυτονομία των εργαζομένων είτε μεμονωμένα είτε σε αλληλεπίδραση ασκούν επιρροή στην ευημερία των εργαζομένων. Συνεπώς, οι εργασίες με υψηλό επίπεδο απαιτήσεων και υπερβολικό φόρτο εργασίας, όπως τα καθήκοντα ενός διευθυντή σχολείου, όταν συνδυάζονται με χαμηλό και περιορισμένο επίπεδο ελέγχου (π.χ. μειωμένοι πόροι), επιφέρουν αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ευζωία.

Παρά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς της, η παρούσα έρευνα αποτελεί μία από τις λίγες έρευνες που εστιάζουν στην οπτική των Διευθυντών/ντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ευζωία και τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας σε εθνικό επίπεδο ή για δόμηση

επιμορφωτικών προγραμμάτων για υποστήριξη της ικανότητας των διευθυντών/ντριών να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τους παράγοντες που επηρεάζουν την ευζωία και τις πρακτικές τους στο σχολείο.

Καταληκτικά, επισημαίνεται ότι το εϋ ζήν των διευθυντών/ντριών αποτελεί κλειδί τόσο για την αποτελεσματικότητα των ατόμων όσο και για την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών, καθώς η απουσία επαγγελματικής ευζωίας συχνά οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση, παρεμποδίζοντας τους διευθυντές/ντριες να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον ρόλο τους. Συνεπώς, πρωταρχικής σημασίας αναδεινύεται η άμβλυνση της αρνητικής επιρροής που ασκούν διάφοροι παράγοντες στην επαγγελματική ευζωία των διευθυντών/ντριών της εκάστοτε σχολικής μονάδας, καθώς και η επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών αναφορικά με τη διαχείρισή τους, με τρόπο ώστε να διασφαλίζουν την επαγγελματική ευζωία των εκπαιδευτικών, των μαθητών, αλλά και των ίδιων στη σχολική μονάδα.

6.Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α.,Σ. (Επιμ.) (2010). *Στρες, Προσωπική ανάπτυξη και Ευημερία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Bartanen, B., Grissom, J.A. & Rogers, L.K. (2019). The impacts of principal turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 350-374.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- DeMatthews, D.E., Carrola, P., Reyes, P. & Knight, D. (2021). School leadership burnout and job-related stress: recommendations for district administrators and principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 94(4), 159-167.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103–157 <https://doi.org/10.1007/BF01207052>
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213–229). New York:Russel Sage Foundation.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 463–73). Oxford University Press.
- Dolan, P., & Metcalfe, R. (2012). Measuring Subjective Wellbeing: Recommendations on Measures for use by National Governments. *Journal of Social Policy*, 41(2), 409-427. doi:10.1017/S0047279411000833
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15(3), 295–320. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>
- Katsantonis, G. I. (2020). Investigation of the Impact of School Climate and Teachers' Self-Efficacy on Job Satisfaction: A CrossCultural Approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119-133. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010011>
- Klocko, B.A. & Wells, C.M. (2015). Workload pressures of principals: a focus on renewal, support, and mindfulness. *NASSP Bulletin*, 99, 332-355.

- Μυλωνάς, Χ. (2023). *Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη Μέσης Εκπαίδευσης στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με στόχο την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/ Control/ Social Support Model: Prediction of Wellness/ Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), 537-550.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654–678). The Guilford Press.
- Saiti A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a changing education sector: The US experience. *Journal of Educational Administration*, 50, 541-561.
- Σχοινιά, Ε. Α. (2016). *Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παράγοντες που την καθορίζουν*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Κόρινθος.

Σχολική ηγεσία και ψηφιακός μετασχηματισμός: Προκλήσεις και εμπόδια

Καρούσιου Χριστιάνα
Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Karousiou.c@unic.ac.cy

Παναγίδης Παναγιώτης
Λειτουργός Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας
ppanagidis@schools.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις διευθυντών/-τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στον ψηφιακό μετασχηματισμό σε σχολεία στην Κυπριακή Δημοκρατία, με ιδιαίτερη έμφαση στις προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Υιοθετώντας μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η μελέτη χρησιμοποιεί συνεντεύξεις για τη συλλογή πληροφοριών από οκτώ σκόπιμα επιλεγμένους/-ες διευθυντές/διευθύντριες σχολείων. Τα εμπόδια που εντοπίστηκαν επικεντρώνονται κυρίως στον εξοπλισμό και τις υποδομές, την επαγγελματική ανάπτυξη, τις δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, καθώς και στην έλλειψη χρόνου και υποστήριξης. Ο εντοπισμός αυτών των ανασταλτικών παραγόντων συμβάλλει σημαντικά στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς στοχεύει στην ενημέρωση των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την υπέρβαση αυτών των εμποδίων για την προώθηση μιας πιο αποτελεσματικής ενσωμάτωσης της ψηφιακής τεχνολογίας και των ψηφιοποιημένων πληροφοριών σε διαδικασίες και λειτουργίες.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική ηγεσία, ψηφιακός μετασχηματισμός, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Abstract

This paper explores the views of primary school leaders regarding digital transformation in the Republic of Cyprus, with a particular focus on the challenges and barriers they face in their setting. Adopting a qualitative research approach, the study uses interviews to collect information from eight purposively selected school leaders. The barriers identified focus mainly on equipment and infrastructure, professional development, digital literacy skills, and lack of time and support. The identification of these barriers is an important contribution to the education field, as it aims to inform education policymakers on how to overcome them, to promote more effective integration of digital technology and digitised information into school processes and operations.

1.Εισαγωγή

Υπό το φως του εξελισσόμενου παγκόσμιου πλαισίου και της επείγουσας απαίτησης για συνεχή μάθηση με προηγμένα ψηφιακά εργαλεία, οι συμβατικές προσεγγίσεις αναθεωρούνται, δημιουργώντας την ανάγκη υιοθέτησης νέων μετασχηματιστικών

στρατηγικών (Lappalainen, 2015). Οι απαιτήσεις της σημερινής ψηφιακής εποχής επιβάλλουν στους σχολικούς ηγέτες να επιδεικνύουν βαθιά κατανόηση των αναδυόμενων τεχνολογιών, να υιοθετούν δυναμικές παιδαγωγικές μεθοδολογίες και να καλλιεργούν ένα συνεργατικό και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον, το οποίο επιτρέπει την απρόσκοπτη ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας και των ψηφιοποιημένων πληροφοριών σε διαδικασίες και λειτουργίες. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αποτελεί πραγματικότητα που υποβάλλει συστημικά πλέον όλους τους εμπλεκόμενους φορείς σε μια διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης ψηφιακού και εκπαιδευτικού υλικού, εφαρμογής και αξιολόγησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αλλά και καλών πρακτικών σχολικής λειτουργίας και επικοινωνίας που οδηγούν στη συνεχή βελτίωση (Jackson, 2019 · Cohen, 2019). Με τον τρόπο αυτό, αξιοποιούνται αποτελεσματικά τόσο οι δυνατότητες του ψηφιακού μετασχηματισμού για προώθηση της εκπαιδευτικής αριστείας όσο και η πολύπλευρη καλλιέργεια των μαθητών/-τριών ως πολίτες του κόσμου, προετοιμάζοντάς τους/τις κατάλληλα για τις μελλοντικές προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν. Οι ηγέτες των σχολείων, ως κύριοι φορείς αλλαγής στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, επωμίζονται την τεράστια ευθύνη της δημιουργίας ενός ισχυρού οικοσυστήματος μάθησης για να εξοπλίσουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες για την επιτυχία στην εποχή της Βιομηχανικής Επανάστασης. Στην προσπάθειά τους αυτή, πρέπει να πλοηγηθούν επιδέξια, ισορροπώντας μεταξύ των εξωτερικών πιέσεων και της ύψιστης ανάγκης για αναδιάρθρωση και αναδιοργάνωση των σχολείων, ιδίως όσον αφορά στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες (Kin & Kareem, 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο πρωταρχικός καταλύτης για τον ψηφιακό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων βρίσκεται αναμφισβήτητα στο όραμα των ηγετών τους, η παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώκει να εξετάσει την αλληλεπίδραση μεταξύ του ψηφιακού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση και των ηγετικών ρόλων, καθώς και των προοπτικών και των εμπειριών στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κυπριακή Δημοκρατία. Σε αντίθεση με την επικρατούσα τάση που διερευνά κατά κύριο λόγο χώρες με καθιερωμένα και αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, η παρούσα μελέτη προσφέρει μια διαφορετική προοπτική, εστιάζοντας στο κυπριακό εκπαιδευτικό συγκείμενο, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία.

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τις εμπειρίες και τις προοπτικές σχετικά με τον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις προκλήσεις και στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν.

Ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και τα εμπόδια του ψηφιακού μετασχηματισμού σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, σύμφωνα με τους σχολικούς ηγέτες;

2.Σχολική ηγεσία και ψηφιακός μετασχηματισμός

Η σύγχρονη εκπαίδευση του 21ου αιώνα προσπαθεί να εναρμονιστεί με τις επιταγές της ψηφιοποιημένης κοινωνίας, μετασχηματίζοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις στρατηγικές μάθησης, ώστε να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις ΤΠΕ και τα ψηφιακά εργαλεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Η σχολική ηγεσία κατέχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή του ψηφιακού μετασχηματισμού, με το να εισάγει και να διατηρεί τις αναγκαίες συνθήκες του πλαισίου αυτού, οδεύοντας προς τη σωστή

κατεύθυνση (Rauseo et al., 2023). Η πραγματοποίηση ή όχι των εν λόγω ενεργειών, εναπόκειται στη στάση του σχολικού ηγέτη απέναντι στον ψηφιακό μετασχηματισμό (Carvalho, Alves & Leitão, 2022).

Σύμφωνα με τους Kamprylis & Sala (2023), οι σχολικοί ηγέτες εστιάζουν κυρίως στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν κατά την εισαγωγή της ψηφιοποίησης στα σχολεία, όπως η έλλειψη των αναγκαίων πόρων, στην απουσία των απαραίτητων γνώσεων των εκπαιδευτικών, ενώ αναγνωρίζουν τα οφέλη που δύναται να προσφέρει στα κίνητρα μάθησης των μαθητών/-τριών.

Παρά τις διαπιστώσεις για τον πολύπλευρο ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαδικασία ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, ανακύπτουν σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου & Ψύλλο (2018) σημαντικές δυσκολίες, οι οποίες απορρέουν από τον τρόπο δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος και τις μειωμένες δυνατότητες του σχολικού ηγέτη για ανάληψη πρωτοβουλιών που ευνοούν την εισαγωγή στη νέα ψηφιακή εποχή. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις καταλήγουν και οι Δημοσθενίδης & Χατζής (2014), υποστηρίζοντας ότι παρά τις θετικές προθέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργιών, η έλλειψη κονδυλίων και ο μη λειτουργικός υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολείων, δεν ευνοούν τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Επιπλέον, ως ανασταλτικό παράγοντα καταδεικνύουν και την αρνητική στάση κάποιων εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρομοίως, η Håkansson Lindqvist (2019) εντοπίζει προκλήσεις, καθώς αναφέρεται σε σχολικούς ηγέτες, που ενώ αναγνωρίζουν τις δυνατότητες για δημιουργία νέων μεθόδων εργασίας μέσω της ψηφιακής διδασκαλίας, έρχονται αντιμέτωποι/-ες με τεχνικά προβλήματα και την έλλειψη απαιτούμενου χρόνου προετοιμασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει και ο Zakre (2019), ο οποίος μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη Σουηδία σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρει ο ερευνητής, η έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης στο αντικείμενο αποτελούσε για τους/τις εκπαιδευτικούς έναν ανασταλτικό παράγοντα, ενώ παράλληλα η αναγκαιότητα υποστήριξης είχε επισημανθεί από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων/-ουσών.

Η μελέτη των Δημακόπουλου & Παναγιωτακόπουλου (2011) αναδεικνύει ως ανασταλτικό παράγοντα στην προσπάθεια ψηφιακού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, την τεχνοφοβία που εκφράζει μερίδα διευθυντών/-τριών και εκπαιδευτικών. Αν και τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζουν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει τη θετική συμβολή των ψηφιακών μέσων και των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και το διοικητικό εκσυγχρονισμό του σχολείου, εντούτοις, οι απαρχαιωμένες υλικοτεχνικές υποδομές, η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων και η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων, ανακόπτουν την επιθυμία αξιοποίησής τους.

3.Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, αξιοποιήθηκε το εργαλείο της ημί – δομημένης συνέντευξης, καθώς θεωρείται ότι υποστηρίζει την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων/-ουσών και την ανάδειξη σημαντικών εμπειρικών βιωμάτων (Crouch & Pearce, 2012). Το δείγμα της μελέτης περιλαμβάνει οκτώ διευθυντές/διευθύντριες δημοτικών σχολείων, με έμφαση στη γυναικεία εκπροσώπηση, γεγονός που ευθυγραμμίζεται με την κυρίαρχη σύνθεση φύλου όσον αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Οι συμμετέχοντες/-ουσες επιλέγηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία και η εμπειρία τους στον συγκεκριμένο ρόλο κυμαινόταν από 5 έως 8 χρόνια. Οι συμμετέχοντες/-ουσες ενημερώθηκαν αρχικά για τους σκοπούς και τους στόχους της ερευνητικής μελέτης, ώστε να αποφασίσουν ελεύθερα και συνειδητά για την υποστήριξη ή όχι της προσπάθειας. Επιπλέον, τέθηκε από την αρχή το στοιχείο που αφορά στη διασφάλιση της ανωνυμίας και της μη δημοσιοποίησης στοιχείων ταυτότητας (Cohen, Manion, & Morison, 2007).

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η θεματική ανάλυση, καθώς παρέχει ευελιξία στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια και επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών και των στάσεων των συμμετεχόντων/-ουσών, αλληλεπιδρώντας μαζί τους σε μια σχέση διαλογική και αλληλεπιδραστική (Braun & Clarke, 2012). Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τα έξι στάδια, όπως αυτά προτείνονται από τον Creswell (2013). Στην προσπάθεια να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των δεδομένων, εξετάστηκαν και τριγωνοποιήθηκαν τα δεδομένα μέσα από πολλαπλές οπτικές γωνίες, και συγκεκριμένα μέσω της διαδικασίας ελέγχου από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες και μέσω άλλου/-ης ερευνητή/ερευνήτριας (Denzin & Lincoln, 2005). Το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των ανεξάρτητων αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν ήταν υψηλό.

4.Αποτελέσματα

Οι σχολικοί ηγέτες στην παρούσα ερευνητική μελέτη αναγνωρίζουν τη σημασία του ψηφιακού μετασχηματισμού στα σχολεία τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, ο «...ψηφιακός μετασχηματισμός είναι μια πραγματικότητα [...] υποχρέωση εκσυγχρονισμού, ενθάρρυνσης και υποστήριξης της σχολικής μονάδας η οποία πλάθει τον πολίτη του αύριο.» (Δ8) «...ο ψηφιακός μετασχηματισμός προωθεί τη χρήση χρήσιμων εκπαιδευτικών εργαλείων, τα οποία υποστηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών» (Δ1).

Ωστόσο, θεωρούν την ψηφιοποίηση ως μια ευρεία και σύνθετη πτυχή που περιλαμβάνει τεχνικές, παιδαγωγικές, διοικητικές και οργανωτικές προκλήσεις σε όλα τα επίπεδα της σχολικής οργάνωσης. Ζητήματα υποδομής, περιορισμένοι πόροι και τεχνική υποστήριξη, η συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επίσης και τα υπερφορτωμένα προγράμματα σπουδών περιορίζουν τον χρόνο για την προετοιμασία και εφαρμογή της ψηφιοποίησης. «[...] αν είχαμε μια διαφορετική κτιριακή δομή, με κατάλληλες αίθουσες που μπορούν να διαμορφωθούν κατάλληλα για τα παιδιά μας, ίσως τότε η κατάσταση να ήταν καλύτερη» (Δ6). « [...] δυστυχώς υπάρχουν πολλά προβλήματα, οι πόροι δεν είναι επαρκείς, τα σχολεία δεν είναι κατάλληλα εξοπλισμένα, η υλικοτεχνική υποδομή είναι σχεδόν ανύπαρκτη και δημιουργούνται προβλήματα, ενώ προκαλείται δυσφορία...». (Δ3) «[...] για να γίνει η μετάβαση που συζητάμε τότε πρέπει να δοθεί και ο κατάλληλος χρόνος. Έχουμε αρκετές αρμοδιότητες ως διευθυντές και η ψηφιοποίηση απαιτεί χρόνο, προσήλωση και επάρκεια στους πόρους» (Δ2).

Επιπρόσθετα, επισημαίνονται ανησυχίες σχετικά με την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών ηγετών «[...]η ψηφιακή ανεπάρκεια της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων και εμάς αποτελεί ακόμη ένα σοβαρό εμπόδιο» (Δ5). «[...] η περιορισμένη κατάρτιση και δυσκολίες στην τακτική χρήση της τεχνολογίας λόγω ανεπάρκειας όσον αφορά στις ψηφιακές μας

δεξιότητες» (Δ7). «[...]θεωρώ την ψηφιακή ανεπάρκεια ως το σοβαρότερο εμπόδιο που ενισχύει την αντίσταση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου, αφού γίνεται ένας αγώνας δρόμου να καλυφθεί η υπερφορτωμένη ύλη» (Δ8).

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη κρίνεται απαραίτητη, αλλά τα τρέχοντα επιμορφωτικά σεμινάρια επικρίνονται για το ότι είναι θεωρητικά και προαιρετικά. Οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων εκφράζουν την ανάγκη ανάπτυξης πιο σύνθετων ψηφιακών δεξιοτήτων πέραν των βασικών ικανοτήτων, ώστε να ηγηθούν αποτελεσματικά του ψηφιακού μετασχηματισμού. Όπως τονίζουν, το άγχος γύρω από τη χρήση της τεχνολογίας μπορεί να αμβλυνθεί με συνεχή εκπαίδευση. Επομένως, αναδεικνύεται η ανάγκη επανεκπαίδευσης ή αναβάθμισης των δεξιοτήτων για την ενίσχυση της ψηφιακής ικανότητας των ηγετών, αναγνωρίζοντας τη σημασία και τη χρησιμότητά της στην ψηφιοποίηση της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά επισημαίνουν: «[...]οι περισσότεροι από εμάς είχαμε τις πρώτες εμπειρίες από την επιβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διάρκεια της πανδημίας αλλά δεν είναι αρκετό να περάσουμε στον ψηφιακό μετασχηματισμό του σχολείου. Σίγουρα χρειαζόμαστε συστηματική επιμόρφωση» (Δ2). «[...]Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να υποστηρίξουν την ψηφιακή εκπαίδευση, αλλά ούτε και εμείς» (Δ1). «[...]Υπάρχει άρνηση και απροθυμία, που φέρνει πίσω τη σχολική μονάδα. Εκεί λοιπόν πρέπει να επεμβαίνει το Υπουργείο Παιδείας και οι προϊστάμενοι της πρωτοβάθμιας, για να δώσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις και δεσμεύσεις ώστε όλοι να επιμορφωθούν...» (Δ8) «[...]η ενίσχυση της ψηφιακής κατανόησης που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καταρτισμένοι στις δεξιότητες που χρειάζεται για να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και τις τεχνολογίες και τα εργαλεία είναι αναγκαία και άμεση...» (Δ3).

Τρεις συμμετέχοντες/-ουσες έκαναν και ιδιαίτερη αναφορά στις προκλήσεις της κυβερνοασφάλειας, τονίζοντας την ανάγκη προστασίας της ιδιωτικής ζωής των μαθητών/-ριών ως μέρος της ψηφιακής ευημερίας. Όπως αναφέρουν «[...]υπάρχει αυξημένος κίνδυνος παραβίασης της ασφάλειας και της ιδιωτικής ζωής, ιδίως επειδή τα παιδιά τείνουν να μην έχουν τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με την ασφάλεια στον κυβερνοχώρο και την ασφάλεια στο διαδίκτυο.» (Δ6). Όπως επεξηγούν «[...]προσωπικά, θεωρώ ότι υπάρχουν ζητήματα με την ασφάλεια των δεδομένων και τη διασφάλιση της συμμόρφωσης με τους κανονισμούς για την προστασία της ιδιωτικής ζωής...» (Δ3). «Τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών θα μπορούσαν να παραβιαστούν κατά τη διάρκεια μιας επίθεσης ransomware- πώς μπορούμε να το αποτρέψουμε αυτό, είμαστε προετοιμασμένοι;» (Δ5).

5.Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με προηγούμενες μελέτες σχετικά με τις αντιλήψεις των σχολικών ηγετών για τα εμπόδια που αφορούν στην ψηφιοποίηση των σχολικών μονάδων. Οι χρονικοί περιορισμοί, η ανεπαρκής θεσμική υποδομή και η έλλειψη ψηφιακών μαθησιακών πόρων αναδεικνύονται ως πρωταρχικά εμπόδια στην ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών, σύμφωνα με προηγούμενες εργασίες (Sofianidis et al., 2021 · Håkansson Lindqvist, 2019 · Reis-Andersson, 2023 · Ugur & Koc, 2019 · Chua & Chua, 2017 · Kamyli & Sala, 2023).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν και τις τοποθετήσεις των Chua, & Chua, (2017) και Cohen (2019) σχετικά με την αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού και την

επίδραση του ψηφιακού μετασχηματισμού στη διαμόρφωση του αυριανού πολίτη. Παρ' όλ' αυτά, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος στην Κύπρο, ο οποίος επιβάλλει την απόλυτη συμμόρφωση με την εθνική εκπαιδευτική πολιτική (Μακρή, 2017), περιορίζει τις στρατηγικές ενέργειες και τις πρωτοβουλίες του σχολικού ηγέτη, κυρίως κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός ψηφιακού λειτουργικού μοντέλου στη σχολική μονάδα (Blau & Shamir-Inbal, 2016), περιορίζοντας παράλληλα και το εύρος των όσον αφορά στον τύπο και τη διαδικασία της ψηφιακής μετασχηματιστικής διαδικασίας που θα μπορούσε να αναπτυχθεί στη σχολική μονάδα (βάσει αναγκών). Το χάσμα και η αντίσταση στη θεσμική αλλαγή και την υιοθέτηση ενός ψηφιακού μοντέλου λειτουργίας στη σχολική μονάδα, το οποίο ενισχύεται από την έλλειψη οικονομικών πόρων για την τεχνολογική υποδομή υποστηρίζεται και από τους Albugami και Ahmed (2015).

Οι προκλήσεις της κυβερνοασφάλειας, όπως οι παραβιάσεις δεδομένων, αναγνωρίστηκαν από μια μερίδα των συμμετεχόντων/-ουσών, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διασφάλισης της ιδιωτικής ζωής των μαθητών/-τριών στο πλαίσιο του ψηφιακού μετασχηματισμού. Με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να βασίζονται όλο και περισσότερο στην τεχνολογία για διάφορους σκοπούς, η αποκάλυψη προσωπικών δεδομένων των μαθητών/-τριών αναγνωρίζεται ότι μπορεί να επιφέρει φυσικές, συναισθηματικές και οικονομικές επιπτώσεις (Nowicki, 2020). Ομοίως, οι Miloslavskaya και Tolstoy (2019) εντοπίζουν σημαντικά εμπόδια που συνδέονται με την ασφαλή χρήση του διαδικτύου, είτε αυτό αφορά στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των συνεργατών/-τριών της σχολικής μονάδας (συμπεριλαμβανομένων των ανήλικων μαθητών/-τριών), είτε αυτό αφορά στη δεοντολογικά σωστή χρήση και συμπεριφορά στο διαδίκτυο (Castillo, 2017).

Η δεξιότητα και το επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν τεχνολογίες και παιδαγωγικές μεθόδους, καθώς και οι δείκτες που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και σχολικού έργου, αποτελούν σημαντικά στοιχεία, όπως έχει αναδειχθεί και από την παρούσα έρευνα (Castillo, 2017; Παπακωνσταντίνου & Ψύλλος, 2018). Εντούτοις, η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση της ΤΠΕ στην πρακτική της τάξης αναφέρεται ως ο κυριότερος ανασταλτικός παράγοντας (Thomson, 2015). Βέβαια, τίθεται έντονα το ζήτημα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης και των ίδιων των σχολικών ηγετών, προκειμένου μέσα από τις πρακτικές και τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών να μπορούν να υποστηρίξουν τους/τις εκπαιδευτικούς με τις νέες τεχνολογίες και να προάγουν καινοτόμα και βιώσιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Håkansson Lindqvist, 2019) με δράσεις εντός και εκτός σχολικής μονάδας για βελτίωση των ικανοτήτων, έτσι ώστε να μπορέσουν οι εμπλεκόμενοι φορείς να ανταποκριθούν στον ψηφιακό μετασχηματισμό (Cvetković, Stošić & Mitić, 2023).

Παράλληλα, με τις προαναφερθείσες έρευνες, οι σχολικοί ηγέτες θεωρούν ότι η έλλειψη εξοικείωσης με την ψηφιακή λειτουργία αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο, το οποίο κατ' επέκταση διαμορφώνει μια δικαιολογημένη αντίσταση στην αλλαγή, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αδυναμία στη δημιουργία ελκυστικών διαδικτυακών μαθημάτων σχετικά με την αποτελεσματική χρήση ψηφιακών εκπαιδευτικών πλατφορμών και στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης στους/στις μαθητές/μαθήτριες. (Cohen, 2019 · Blau & Shamir-Inbal, 2016 · Ottestad, 2013). Η υπέρβαση αυτού του χάσματος ψηφιακών δεξιοτήτων

επισημαίνεται ως ζωτικής σημασίας, τονίζοντας την ανάγκη για συνεχή, πρακτική επαγγελματική ανάπτυξη προσαρμοσμένη στα ατομικά ενδιαφέροντα και ανάγκες.

6.Επίλογος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, οι σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί ηγέτες αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή, στη θεσμική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, στην εκπαίδευση και κατάρτιση σε ψηφιακές δεξιότητες, στην έλλειψη χρόνου για τη δημιουργία ποιοτικού ψηφιακού περιεχομένου, καθώς και στην ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών.

Οι υπεύθυνοι/-ες χάραξης πολιτικής θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι προοπτικές των σχολικών ηγετών αποτελούν υψίστης σημασίας για τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Οι απόψεις και οι προοπτικές τους διαμορφώνουν την πορεία του ψηφιακού μετασχηματισμού στα αντίστοιχα σχολεία τους, ασκώντας αξιοσημείωτο αντίκτυπο στους στόχους, την εξέλιξη και τα τελικά αποτελέσματα αυτού του μετασχηματισμού (Andriani et al., 2022; Tulowitzki et al., 2022; Jackman et al., 2021). Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της επαναξιολόγησης και του επανασχεδιασμού των υφιστάμενων πρωτοβουλιών επαγγελματικής ανάπτυξης για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/διευθύντριες σχολείων και οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η μελέτη εντοπίζει ένα αξιοσημείωτο κενό για ανάγκη προσαρμογής της επαγγελματικής ανάπτυξης στις απαιτήσεις της κάθε σχολικής μονάδας. Καθώς η εκπαίδευση συνεχίζει να εξελίσσεται, καθίσταται επιτακτική ανάγκη να εφαρμοστούν στοχευμένες και προσαρμοσμένες στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης, που να λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά πλαίσια στα οποία δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί. Αυτό καθιστά αναγκαία τη στροφή προς εξατομικευμένες ευκαιρίες μάθησης, που να ενδυναμώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στις πολυπλοκότητες της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Υπό το πρίσμα των πιο πάνω αποτελεσμάτων, οι υπεύθυνοι/-ες χάραξης πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες καλούνται να συνεργαστούν για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων και παράλληλα ευαίσθητων στο πλαίσιο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία να μπορούν πραγματικά να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο περιφέρειας. Ορισμένες προτάσεις για την ομαλή μετάβαση προς μια ψηφιακά ενεργοποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση αναφέρονται πιο κάτω (Navaridas-Nalda et al., 2020; Banoğlu et al., 2022):

- Η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού και οράματος: Διαμόρφωση σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς ενός σαφούς οράματος για το πώς η ψηφιακή εκπαίδευση μπορεί να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα και να βελτιώσει τις μαθησιακές εμπειρίες.
- Ορθολογική διαχείριση πόρων: Εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων, όπως υλικοτεχνική υποδομή και λογισμικό, για την υποστήριξη της ψηφιακής εκπαίδευσης.
- Εφαρμογή δράσεων μέσα στη σχολική μονάδα για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού: Διοργάνωση και ενθάρρυνση υλοποίησης δράσεων για συνεχείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους/τις εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

- Καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας: Προώθηση και υποστήριξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας που να ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία και πόρους.
- Συμπερίληψη και προσβασιμότητα: Εξασφάλιση ότι οι ψηφιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είναι προσβάσιμες και συμπεριληπτικές για όλους/-ες τους/τις μαθητές/μαθήτριες.
- Συνεργασίες με άλλες σχολικές μονάδες και οργανισμούς: Ανάπτυξη δικτύων και συνεργασιών με άλλες σχολικές μονάδες και οργανισμούς με σκοπό την ανταλλαγή γνώσεων και πρακτικών.
- Αξιολόγηση και Συνεχής Βελτίωση: Τακτική αξιολόγηση των ψηφιακών προγραμμάτων και πρακτικών με στόχο τη συνεχή βελτίωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Albugami, S., & Ahmed, V. (2015). Success factors for ICT implementation in Saudi secondary schools: From the perspective of ICT directors, head teachers, teachers and students. *International Journal of education and development using ICT*, 11(1), 36-54.
- Andriani, R., Hasyim, Dewi, R., Tantri, A., & Nurkadri. (2022). Educational leadership in the digital age leadership education in the Digital age. *Journal Coaching Education Sports*, 3(2), 125–130. <https://doi.org/10.31599/jces.v3i2.1154>
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., Çetin, M., & Aesaert, K. (2022). Role of school principals' technology leadership practices in building a learning organization culture in public K-12 schools. *Journal of School Leadership*, 33(1), 66–91. <https://doi.org/10.1177/10526846221134010>
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2017). Digital competences and long-term ICT integration in school culture: The perspective of elementary school leaders. *Education and Information Technologies*, 22, 769-787.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Carvalho, A., Alves, H., & Leitão, J. (2022). What research tells us about leadership styles, digital transformation and performance in state higher education? *International Journal of Educational Management*, 36(2), 218–232. <http://doi.org/10.1108/ijem-11-2020-0514>
- Castillo, L., S. (2017). Call of Duty: A Case Study of ICT Integration in Philippine Provincial Public Schools in San Isidro Davao Oriental Post K-12 Implementation. *JPAIR Multidisciplinary Research* 30, 1-16.
- Chua, Y.P. & Chua, Y.P. (2017). How are e-leadership practices in implementing a school virtual learning environment enhanced? A grounded model study, *Computers & Education*, 109, 109-121.
- Cohen, G. (2019). Principals' leadership behaviors that shaped teachers' motivation to implement an educational ICT reform imposed by state authorities in Israel. *Israel Affairs*, 25, 554 - 570.

- Cohen, L., Manion, L., & Morison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Cvetković, B. N., Stošić, A. S., & Mitić, I. T. (2023). Leadership In Education In The Digital Age. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 189-199.
- Crouch, C., & Pearce, J. (2012). *Doing research in design*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Δημακόπουλος, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2011). ΤΠΕ & Οργάνωση – Διοίκηση Σχολικών Μονάδων: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας εστιασμένης στις απόψεις των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. *i-Teacher*, 3, 29-42.
- Δημοσθενίδης, Δ., & Χατζής, Β. (2014). *Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης, & Μ. Καλογιαννάκης (Επιμ.), *Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σσ. 821-829). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027. Επαναπροσδιορίζοντας την εκπαίδευση και την κατάρτιση για την ψηφιακή εποχή*. Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2024, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>
- Håkansson Lindqvist, M. (2019). School leaders' practices for innovative use of digital technologies in schools. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1226-1240.
- Jackson, C. N. (2019). Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*, 62, 761-772. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2019.08.002>
- Jackman, J. A., Gentile, D. A., Cho, N. J., & Park, Y. (2021). Addressing the digital skills gap for future education. *Nature human behaviour*, 5(5), 542-545. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01074-z>
- Kampylis, P. & Sala, A. (2023). Improving the digital capacity of schools by using the SELFIE tool for collective reflection. *European Journal of Education*, 58(2), 331-346. <http://doi.org/10.1111/ejed.12561>
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2019). School leaders' Competencies that make a difference in the Era of Education 4.0: A Conceptual Framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(5), 214-225.
- Lappalainen, P. (2015). Predictors of effective leadership in industry—should engineering education focus on traditional intelligence, personality, or emotional intelligence?. *European Journal of Engineering Education*, 40(2), 222-233.
- Μακρή, Α. (2017). Εκπαιδευτική πολιτική και διεθνή πρότυπα επιμόρφωσης για τους νεοπροαχθέντες και εν ενεργεία διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων. Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 13-15 Οκτωβρίου, Λάρισα.
- Miloslavskaya, N., & Tolstoy, A. (2019). Internet of Things: information security challenges and solutions. *Cluster Computing*, 22, 103-119.

- Navaridas-Nalda, F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., & Arias-Oliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of Schools. *Computers in Human Behavior*, 112, 106481. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481>
- Nowicki, J. M. (2020). Data Security: Recent K-12 Data Breaches Show That Students Are Vulnerable to Harm. Report to the Republican Leader, Committee on Education and Labor, House of Representatives. GAO-20-644. *US Government Accountability Office*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2024, από <https://www.gao.gov/products/gao-20-644>
- Ottestad, G. (2013), School leadership for ICT and teachers' use of digital tools. Norwegian center for ICT in education: *Nordic Journal of Digital Library*, 8, 107- 125.
- Παπακωνσταντίνου, Α., & Ψύλλος, Δ., (2018). Μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο Δημοτικό Σχολείο: Μια μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων. Στο: Π.Ε. Κολτσάκης & Μ.Ι. Σαλονικίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη» - «Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση» 27- 29 Απριλίου 2018* (Τόμ. Δ', 346-360). Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος» – 2003.
- Rauseo, M., Harder, A., Glassey-Previdoli, D., Cattaneo, A. S., Schumann, S., & Imboden, S. (2023). Same, but Different? Digital Transformation in Swiss Vocational Schools from the Perspectives of School Management and Teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 407–427. <http://doi.org/10.1007/s10758-022-09631-9>
- Reis-Andersson, J. (2023). Leading the digitalisation process in K–12 schools–The school leaders' perspective. *Education and Information Technologies*, 1-19.
- Sofianidis, A., Meletiou-Mavrotheris, M., Konstantinou, P., Stylianidou, N., & Katzis, K. (2021). Let students talk about emergency remote teaching experience: Secondary students' perceptions on their experience during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(6), 268.
- Thompson, D. J. (2015). *Elementary School Teachers' Perceptions of the Process of Integrating Technology*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2024, από <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1370>
- Tulowitzki, P., Gerick, J., & Eickelmann, B. (2022). The role of ICT for School Leadership and Management Activities: An international comparison. *International Journal of Educational Management*, 36(2), 133–151. <https://doi.org/10.1108/ijem-06-2021-0251>
- Uğur, N.G. & Koç, T. (2019). Leading and Teaching with Technology: School Principals' Perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 42-71. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2019.3758>
- Zakre, K. (2019). *The Use Of Learning Management Systems In Primary Schools: A Qualitative Study Among Teachers In Sweden*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2024, από <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1298874&dswid=-6368>

Επιμόρφωση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Αποτελεσματική Ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευτικών

Καστρινάκη Αναστασία,
Διευθύντρια Π.Ε (70),
7^ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων
Μ.Εδ. Διοίκηση και Επιμόρφωση στην Εκπαίδευση,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
anastasiakastr@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται εάν υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και κυρίως των Διευθυντών/Διευθυντριών σχολικών μονάδων καθώς και ποιοι είναι οι κατάλληλοι φορείς επιμόρφωσης τους. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποιοτική. Για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Κυρίαρχο συμπέρασμα είναι η βεβαιότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των Διευθυντών/Διευθυντριών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης. Αναδεικνύεται, επίσης, το γεγονός ότι οι φορείς επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι αντίστοιχες Πανεπιστημιακές σχολές ή οργανισμοί επίσημα αναγνωρισμένοι από το Υπουργείο Παιδείας ή το ΙΕΠ. Τέλος, φαίνεται ότι η επιμόρφωση, πρέπει να παρέχεται δωρεάν και να γίνεται πριν την ανάληψη των καθηκόντων των στελεχών εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, Διευθυντές, στελέχη εκπαίδευσης

Abstract

In this research it is examined whether there is a need for training of the education executives and especially of the Principals/Directors of schools, as well as who are the appropriate educational institutions for that kind of training. The research is qualitative. The methodological tool of the semi-structured interview was used in order to carry out the research. The dominant conclusion is the certainty of the teachers regarding the need to train the Directors/Principals in management issues. The research also highlights the fact that the training institutions should be corresponding University Faculties or Organizations officially recognized by the Ministry of Education or the IEP (Institute of Educational Policy). Finally, it seems that the training should be provided free of charge and should be done before the education executives take up their duties.

Keywords: training, Managers, training officers

Εισαγωγή

Η Ηγεσία των εκπαιδευτικών μονάδων είναι πολύ σημαντική, όπως έχουν αναδείξει πολλές έρευνες, μιας και η Ηγεσία είναι η κινητήριος δύναμη, που μπορεί να εγγυηθεί και να οδηγήσει στη βελτίωση αλλά και την αποτελεσματικότητά τους (Day & Sammons, 2016). Είναι γνωστό ότι ο/η διευθυντής/διευθύντρια της σχολικής μονάδας, πέρα από την οργάνωση και

τη διοικητική λειτουργία, επηρεάζει και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα φαίνεται ότι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζεται είναι και η ίδια η διδασκαλία (Sammons, 2007). Οι ηγέτες/ηγέτιδες μέσα στις σχολικές μονάδες τους, μπορούν να δώσουν ώθηση και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντάς τους άμεσα και παρακινώντας τους (Κουτούζης, 2012). Για αυτό τον λόγο οι διευθυντές/διευθύντριες- ηγέτες/ηγέτιδες των σχολικών μονάδων χρειάζονται γνώσεις, ικανότητες, θέληση, επιμονή, υπομονή, διοικητικές ικανότητες ή συνδυασμό όλων αυτών. Έχοντας αυτά ως δεδομένα, παρατηρείται ότι η επιμόρφωση των διευθυντών/διευθυντριών είναι αναγκαία, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στο δύσκολο έργο τους και να μπορούν να είναι αποτελεσματικοί. Οι Leithwood & Riehl (2003) τονίζουν ότι υπάρχουν κάποιες πολύ καλές πρακτικές που μπορεί να οδηγήσουν στην αποτελεσματική ηγεσία. Αρχικά θα πρέπει ο/η ηγέτης/ηγέτιδα να γνωστοποιεί το όραμα που έχει για το σχολείο, να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες και να συν-κινεί τους συνεργάτες του εκπαιδευτικούς, να υιοθετήσουν τους στόχους που έχει θέσει. Πέρα από αυτά, μεγάλη σημασία έχει και η σωστή επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού που θα μπορούσε να γίνει με τη σωστή καθοδήγηση του/της ηγέτη/ηγέτιδας. Ένα στέλεχος της εκπαίδευσης, που είναι ενδυναμωμένο και επιμορφωμένο, έχει και τη δυνατότητα να ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, των οποίων προΐσταται και να τους υποστηρίζει ανάλογα. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει, σύμφωνα με την έρευνα, να εφοδιάζονται με γνώσεις απαραίτητες όπως η νομοθεσία και το καθηκοντολόγιο. Απαραίτητο είναι να γνωρίζουν τις οργανωτικές δομές της εκπαίδευσης και να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και πληροφορίες γύρω από θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης. Επίσης θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε θέματα διδακτικής, μεθοδολογίας, ψυχολογίας, καθώς και στη χρήση και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του νομού Χανίων σχετικά με την επιμόρφωση των διευθυντών/διευθυντριών των σχολικών μονάδων. Επιπρόσθετα διερευνήθηκε αν θεωρούν ότι η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης, θα βελτιώσει την καθημερινότητα στα σχολεία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2022 στα Χανιά. Ερωτήθηκαν 15 εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Χανίων σχετικά με το αν υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών/διευθυντριών των σχολικών μονάδων, προκειμένου οι τελευταίοι να είναι αποτελεσματικοί, καθώς και για τους φορείς επιμόρφωσής τους. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι χρήσιμα, γιατί θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, προκειμένου να υπάρξουν οι συνθήκες επιμόρφωσης των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης.

Ερευνητική Μελέτη

Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, στο μέτρο που έχει πραγματοποιήσει η ερευνήτρια, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει απουσία ερευνών σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης των διευθυντών/διευθυντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης, οι οποίες είναι απαραίτητες για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της επαγγελματικής ανάπτυξης

τους. Κυρίως όμως υπάρχει έλλειμμα όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν πιστεύουν ότι οι διευθυντές/διευθυντρίες τους χρειάζονται επιμόρφωση στα θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκε η παρούσα έρευνα, αναζητώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων.

Ερευνητική Μέθοδος

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα «καθώς ασχολείται περισσότερο με τις διαδικασίες που καθορίζουν τη συμπεριφορά και τις εμπειρίες στη ζωή μας.» (Newby, 2019). Η ποιοτική έρευνα έχει υποκειμενική βαρύτητα στις ατομικές ερμηνείες των γεγονότων. Συλλέγονται δεδομένα, παρατηρούμε και διενεργείται η συνέντευξη σε βάθος, επίσης υπάρχει ευελιξία στο στάδιο του σχεδιασμού. Τέλος, η ποιοτική έρευνα αποτελεί διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης που στηρίζεται σε συγκεκριμένες μεθοδολογικές παραδόσεις στρατηγικής, οι οποίες εξετάζουν ένα ατομικό ή κοινωνικό ζήτημα (Creswell, 2015).

Έτσι, η παρούσα ερευνητική πρόταση ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σε βάθος τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων, σχετικά με τον ρόλο που μπορεί να παίζει η επιμόρφωση των διευθυντών/διευθυντριών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σε μια σχολική μονάδα. Επιλέγεται η ποιοτική έρευνα, γιατί πρόθεση της ερευνήτριας δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η καταγραφή μέσα από γενικά και ανοικτά ερωτήματα των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων.

Ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει το εξής ερευνητικό ερώτημα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Ν. Χανίων σχετικά με την επιμόρφωση των διευθυντών/διευθυντριών των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης;

Άξονες ερευνητικού ερωτήματος

- Απόψεις εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων σχετικά με την επιμόρφωση των διευθυντών/διευθυντριών, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.
- Φορείς επιμόρφωσης διευθυντών/διευθυντριών Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της οικείας Διεύθυνσης.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 15 εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Χανίων. Οι επτά από αυτούς εργάζονται ως αποσπασμένοι υπάλληλοι διοικητικού έργου στην οικεία Διεύθυνση και οι υπόλοιποι οχτώ εργάζονται σε μεγάλες σχολικές μονάδες του νομού. Το δείγμα περιλαμβάνει και τους

αποσπασμένους εκπαιδευτικούς για δύο λόγους. Από τη μια αποτελούν ένα δείγμα ευκολίας, μιας και η ερευνήτρια εργάζεται ως αποσπασμένη για διοικητικό έργο στο γραφείο προσωπικού της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Χανίων και από την άλλη είναι εκπαιδευτικοί που συναλλάσσονται με διευθυντές/διευθύντριες καθημερινά σε σχέση με διοικητικά και γραφειοκρατικά θέματα και έχουν μια άλλη οπτική. Οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί συναλλάσσονται καθημερινά με τους διευθυντές/διευθύντριες σε τεχνικά ή παιδαγωγικά θέματα και μπορούν να δουν τα ελλείμματα ή τις δεξιότητες καθενός. Εξάλλου, θα είναι χρήσιμο για τα συμπεράσματά μας να δούμε αν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία έχουν τις ίδιες αντιλήψεις με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Διεύθυνση.

Εργαλείο έρευνας

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Μέσα από ανοικτά ερωτήματα με μια ημιδομημένη συνέντευξη, καταγράφηκαν οι απόψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων και αναδύθηκε η νέα γνώση. Από την άποψη της συλλογής των δεδομένων, η συνέντευξη ήταν έτσι δομημένη, που κάλυπτε το ερευνητικό ερώτημα, επομένως ήταν εύκολη η συλλογή των δεδομένων. Η δημιουργία των ερωτήσεων της συνέντευξης βασίστηκε στο ερευνητικό ερώτημα. Ο πρώτος άξονας της συνέντευξης αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν θεωρούν απαραίτητη και σημαντική την επιμόρφωση των διευθυντών/διευθυντριών σε θέματα εκπαίδευσης και διοίκησης.

Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους φορείς επιμόρφωσης από τους οποίους θα μπορούσαν να επιμορφωθούν οι διευθυντές/διευθύντριες. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης κατασκευάστηκαν με βάση τον θεματικό άξονα του θεωρητικού πλαισίου και κατά τη διάρκεια αυτών δόθηκε έμφαση στην ποιότητα των απαντήσεων, χρόνος και χώρος στους ερωτώμενους για να δώσουν τις δικές τους απόψεις, περιγραφές, ερμηνείες, και σκέψεις.

Διαδικασία έρευνας

Η διαδικασία διενέργειας των συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες, τόσο για τη σωστή αξιοποίηση της μεθόδου, όσο και για λόγους δεοντολογίας. Βάσει αυτών των κανόνων, πριν από κάθε συνέντευξη προηγήθηκε συνεννόηση με τον υποψήφιο συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, προκειμένου να οριστεί ο τρόπος και ο τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης, καθώς και μια σύντομη ενημέρωση για το περιεχόμενό της. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την άδεια των ερωτώμενων με χρήση κινητού τηλεφώνου. Δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος για να απαντήσουν και η ερευνήτρια επεξήγησε ότι δεν ήταν αρκετά κατανοητό. Αυτό συνέβη μόνο όταν κρίθηκε απαραίτητο προκειμένου να μην ξεφύγουν τα υποκείμενα από το βασικό ερώτημα.

Αποτελέσματα της έρευνας

Προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, που είναι μια δημοφιλής μέθοδος και χρησιμοποιείται στις ποιοτικές μεθόδους. Η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε με το στάδιο της μετεγγραφής, δηλαδή της γραπτής απόδοσης της ηχητικής συνομιλίας μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου. Έγινε προσπάθεια να καταγραφούν ακριβώς τα λεγόμενα των ερωτώμενων χωρίς αλλαγές και

παραλείψεις. Στη συνέχεια, αφού η ερευνήτρια «εξοικειώθηκε με τα δεδομένα», έγινε καταγραφή των πληροφοριών με κωδικούς. Στο τέλος, έγινε σύμπτυξη αυτών των κωδικών και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 6 άντρες και 8 γυναίκες. Από αυτούς, 7 εργάζονται ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί και ασκούν διοικητικό έργο στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων και 8 εργάζονται σε σχολεία του νομού. Οι περισσότεροι είναι μόνιμοι και 4 από αυτούς αναπληρωτές. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 26-56 χρονών. Τα χρόνια υπηρεσίας τους είναι από 2-28 και έχουν διάφορες ειδικότητες. Από το σύνολο των ερωτώμενων οι 6 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, το οποίο απέκτησαν με προσωπική χρηματοδότηση και με σκοπό την απόκτηση μετρήσιμων μορίων, είτε για να διοριστούν είτε για να προετοιμαστούν για στελέχη της εκπαίδευσης. Οι υπόλοιποι διαθέτουν το αντίστοιχο με την ειδικότητά τους πτυχίο ΑΕΙ.

Ανάλυση δεδομένων

Οι δύο ενότητες που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων είναι α) οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων σχετικά με το πότε και αν πρέπει να επιμορφώνονται οι διευθυντές/δευθύντριες των σχολικών μονάδων και αν αυτό ωφελεί πρακτικά τη σχολική κοινότητα και β) ποιους φορείς επιμόρφωσης θεωρούν οι ερωτώμενοι κατάλληλους για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα κυριάρχησαν απόψεις θετικές προς την επιμόρφωση, που σε πολλές περιπτώσεις ήταν και απόλυτες. Επικράτησε η άποψη για συνεχή επιμόρφωση των στελεχών και αναγνωρίστηκαν τα οφέλη της επιμόρφωσης των διευθυντών/δευθυντριών. Ειδικά οι αποσπασμένοι στη διοίκηση εκπαιδευτικοί, έθεσαν και θέματα σχετικά με το γραφειοκρατικό κομμάτι και τις υπηρεσιακές υποχρεώσεις των στελεχών. Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί τάχτηκαν υπέρ της επιμόρφωσης από εγκεκριμένους φορείς, όπως το ΙΕΠ και τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση, προκειμένου τα στελέχη να είναι ενήμερα και καταρτισμένα πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους.

Συζήτηση-Ερμηνεία

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν δύο βασικές θεματικές ενότητες. Καθεμία από αυτές αφορούσε στην αναγκαιότητα και υποχρεωτικότητα εν τέλει της επιμόρφωσης των υποψηφίων στελεχών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκαν και στους φορείς επιμόρφωσης. Οι απαντήσεις ήταν κατά πλειοψηφία θετικές όσον αφορά στη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των στελεχών. Τα ευρήματα αυτά είναι χρήσιμα, προκειμένου να σχεδιαστούν προγράμματα επιμόρφωσης.

Μέσα στο πλαίσιο της μελέτης που προηγήθηκε, που είχε σχέση με την ανάγκη ή όχι της επιμόρφωσης των υποψηφίων στελεχών, προκειμένου να ασκούν μια αποτελεσματική ηγεσία, είχαμε πολύ ενδιαφέροντα και ουσιαστικά συμπεράσματα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται, ότι η επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης και διοίκησης είναι πολύ χρήσιμη κατά τη γνώμη των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, γιατί όχι

μόνο βελτιώνει τις συνθήκες εργασίας μέσα σε μια σχολική μονάδα, αλλά αποτελεί και παράγοντα αποτελεσματικότητας του σχολείου σύμφωνα με τον MacBeath (2001:37), που πιστεύει ότι ο επαγγελματισμός της διοίκησης του σχολείου είναι ένα από τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης πιστεύουν ότι η επιμόρφωση θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα στελέχη πρέπει να επιμορφώνονται από επίσημο φορέα, όπως το ΙΕΠ. Θα πρέπει να αποκτούν βεβαίωση επιμόρφωσης και να είναι δια ζώσης κατά προτίμηση, παρόλο που χρησιμοποιείται και η εξ αποστάσεως με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Η επιμόρφωση, επιθυμούν να γίνεται πριν την ανάληψη των καθηκόντων των στελεχών από επίσημους φορείς. Συμφωνούν η επιμόρφωση να είναι δωρεάν και ουσιαστική πάνω σε πρακτικά ζητήματα που αφορούν στην καθημερινότητα του σχολείου. Αυτό άλλωστε αναφέρει και ο νέος νόμος 4823/2021. Ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί το ζητούν αδιαπραγμάτευτα, είναι το γεγονός ότι οι περισσότερες επιμορφώσεις σήμερα, γίνονται έναντι αμοιβής από ιδιωτικούς φορείς ή πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κατάλληλος επιμορφωτικός φορέας είναι το πανεπιστήμιο και η Διεύθυνση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως αποσπασμένοι στη Διεύθυνση πρωτοβάθμιας προτείνουν και το Ε.Κ.Δ.Δ.Α καθώς προσφέρει επιμόρφωση διοικητικού ενδιαφέροντος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν μια άλλη οπτική, που είναι πιο συγκεκριμένη και αυστηρή σε θέματα γραφειοκρατίας. Ο λόγος είναι ότι καθημερινά δέχονται έγγραφα από τους/τις διευθυντές/διευθύντριες που χρήζουν διορθώσεων σε βασικά γραφειοκρατικά ζητήματα. Έτσι θεωρούν, ότι η επιμόρφωση σε αυτά είναι απαραίτητη και προτείνουν ως κατάλληλο και το ΙΕΠ. Όλοι εξάλλου πιστεύουν ότι πρέπει η επιμόρφωση να είναι στοχευμένη σε βασικά ζητήματα της αποστολής τους που είναι και πολυπόικλη.

Το σημαντικό σε σχέση με όλα τα παραπάνω είναι ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν σχεδόν απόλυτα σύμφωνες μεταξύ τους και όλοι σχεδόν είχαν τις ίδιες απόψεις, οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν κατηρτισμένα στελέχη που να τους κάνουν να νιώθουν ασφαλείς και να μπορούν να εργάζονται αδιάσπαστα προς το συμφέρον των μαθητών τους. Αυτό έρχεται σε απόλυτη ταύτιση με την έρευνα των (Day & Sammons, 2016 και Πασιαρδής, 2015), που αναφέρει ότι η αποτελεσματική ηγεσία, που έχει όλα τα προσόντα και τις δεξιότητες, είναι κινητήριος δύναμη και μπορεί να εγγυηθεί και να οδηγήσει στη βελτίωση όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία.

Συμπεράσματα

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ειδικότητας ή θέσης πιστεύουν ότι τα στελέχη των σχολικών μονάδων πρέπει να επιμορφώνονται σε θέματα διοίκησης και εκπαίδευσης. Θεωρούν ότι με αυτό τον τρόπο η νομοθεσία θα τηρείται και θα αισθάνονται όλοι πιο ασφαλείς, έχοντας ένα καταρτισμένο και ενημερωμένο σύμφωνα με τις τρέχουσες εξελίξεις Διοικητικό Προϊστάμενο. Όσον αφορά στην επιμόρφωση, πιστεύουν ότι η επιμόρφωση των διευθυντών/διευθυντριών στα θέματα οργάνωσης και διοίκησης θα πρέπει να είναι υποχρεωτική. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι διευθυντές/διευθύντριες πρέπει να επιμορφωθούν σε όλα τα θέματα που αφορούν τη θέση τους, πριν αναλάβουν τα νέα τους καθήκοντα. Κάποιοι από αυτούς πιστεύουν ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης Χανίων πιστεύουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα βοηθηθούν τα μέγιστα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αργυροπούλου, Ε. (2010). *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι*. Στο Κ. Μαλαφάντης (Επιμ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διά δρᾶση.
- CEDEFOP (2008). Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms. Belgium Office for Official Publications of the European Communities.
- Creswell, J. (2015) , (Επιμ.) Χ. Τορμπατσούδης. Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα :ΙΩΝ
- Cristopher D., Sammons P. and Gorgen K. (2020) Successful School leadership. Education development trust 4-6
- Day, C., & Sammons, P. (2016). Successful school leadership. Educational development trust.
- Grant, R., & Danziger, J. (2005). Grant, R., & Danziger, J. (2005). Exploring the Corporate Benefits and Employee Adoption of Corporate E-learning. UC Irvine: Center for Research on Information Technology and Organizations.
- Heathwood, K. A., & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Nottingham: National College for School Leadership.
- Ιορδανίδης, Γ.(2005).Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Αγγλία. Θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλη, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1 (3), 165-184.
- Μπαζιάνας, Δ. Β. (2015). *Αποτελεσματική διοίκηση της εκπαίδευσης: στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των διευθυντών των σχολικών μονάδων* (Master's thesis).
- Newby, P. (2019). Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση. (Μετ. Ι. Φυρριπή, Επιμ. Γ. Μανωλίτσης). Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π.& Παπαναούμ,Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Ειδική έκδοση ΕΠΕΑΕΚ
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(Επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.
- Πασιαρδής, Π.(2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα : Μεταίχμιο. Πασιαρδής Π., (2015). Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός (Τόμος 1), Αθήνα: Ελλην.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2002). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

- Robson, C. (2010). Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (2^η εκδ.,μτφ. Β.Νταλάκου, Κ. Βασιλικού) Αθήνα: Gutenberg.
- Σαββαΐδης Π.(2010) *Μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων*. <http://hdl.handle.net/11610/14187>
- Σαΐτης, Χ.(2007). *Οργάνωση και λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα (Αυτοέκδοση)
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα :Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections*. Reading: CfBT.
- Τσαρουχά Μ.& Παπαβασιλείου-Αλεξίου Α.(2017) Αντιλήψεις σχολικών ηγετών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τον ηγετικό τους ρόλο. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου.Εκπαιδευτική Διοίκηση και ηθικές αξίες, 2018(3)

“Leading” Leadership Models: A theoretical Comparative Overview

Dimitra Kourbeli

English Teacher, Med, Regional Directorate of Crete

dkourbeli@yahoo.gr

Abstract

At the dawn of the 5.0 Industrial Revolution the diverse socio-economic changes effected, render all the more imperative the need for premium education and high standards schooling. At the same time the dramatic shift in the educational landscape due to the greater school autonomy currently in operation in tandem with the greater accountability signals a shift in the role of leaders who need to broaden their leadership perspective. The key role of leadership for school improvement has been widely recognized in the relevant body of literature. The present paper offers a comparative insight into three of the most dominant school leadership models, namely Transactional, Transformational and Distributed leadership.

Keywords: Transactional leadership, Transformational leadership, Distributed Leadership

1.Introduction

At the dawn of the 5.0 Industrial Revolution the emerging diverse socio-economic changes in effect render all the more imperative the need for premium education and high standards schooling in a fast-paced globalized society of knowledge and information. As Harris and Jones (2016) convincingly argue, with education being "more than ever before a global commodity" improving both the teaching and the leading quality "remain the mantra of the moment"(p. xxvii).

The pivotal role of leadership for promoting school improvement and sustaining organizational change is clearly illustrated in the array of the substantial research evidence demonstrating the significant albeit indirect influence of leadership practices on student learning (Hallinger & Heck, 1998). Interestingly enough, school leadership is ranked second next to classroom teaching when it comes to the amelioration of student outcomes (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004).

The rhetoric of school improvement has currently brought forward a dramatic shift in the school landscape, allowing more room for autonomy to the school units and devolution of governance in tandem with the great challenges beset from the mandates of league tables and accountability regimes. Consequently, the excessive pressure exerted on leaders due to the multifaceted nature of their role and the prospect of policy reforms under way call for a change of leadership perspective. Hence, gaining an insight into the most highly influential leadership practices in the field is a sine qua non condition towards this direction.

Within this framework the present paper aspires to make a brief descriptive comparative overview of three of the most prominent leadership models, namely Transactional leadership, Transformational leadership and Distributed leadership. In particular, their theoretical underpinnings and conceptualization anchor fully the discussion to follow, while also briefly touching upon their prospects and limitations.

2. Leadership Definition

A review of literature unravels that despite the overabundance of definitions of the leadership concept per se there is a dearth of a single universally accepted definition. (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). To illustrate, Bennis (2009) employs a simile, noting that “to an extent, leadership is like beauty: it’s hard to define but you know it when you see it” (p. xxx).

An encompassing definition was devised by Bush and Glover (2003) according to which “Leadership is a process of influence leading to the achievement of desired purposes...” (p.8). This conceptual confusion is clearly mirrored in the disparate interpretations in literature which is replete with diversified theoretical leadership models and taxonomies presenting conceptual overlaps. Nonetheless, there is a common feature shared by the majority of leadership models, directly associated with the presence of one person, i.e., the leader. Pertinently, Harris (2003) maintains that among the voices of dissonance in literature the most predominant view of leadership seems to be the one postulating the effectiveness of one individual endowed with specific competencies.

Such a stance is also reflected in the theoretical propositions of the two most widely recognised leadership models, namely Transactional and Transformational leadership, the portrayal of which is attempted below.

3. Leadership Models

3.1. Transactional Leadership

A primary distinction between Transactional and Transformational leadership was originally drawn by Burns (1978), who described the first as leadership that transpires when “one person takes the initiative in making contact with others for the purpose of exchange of valued things” (p.19). It is evident that in Burns’ (1978) conceptualisation, the leader exchanges the rewards desired by the followers for the efforts exerted and the performance produced.

The word exchange draws the implication of a transaction taking place between the two parties who are involved in ‘a give and take’ process, being reminiscent of the ‘bargaining’ among politicians and voters who offer their votes in exchange of the fulfilment of their particular requests. Actually, transactional leadership is in the view of Bush (2003) in close association with micro politics.

What emerges out of this theoretical premise is a form of leadership placing at the centre of attention, in the words of Harris (2005b, p. 78) a “crudely abstracted ‘leader-follower dichotomy”, in that the leader is in a power position compared to the followers, who comply with the requirements for the sake of the desired gains.

Transactional leadership consists of three core dimensions, the first being known as *contingent reward*, which, as its very name denotes, is delineated by Bass (1998) as a process whereby the leader agrees with his followers on the specific efforts they are required to make in order to acquire the agreed reward on condition of successful task completion. Apparently, as it is also acknowledged by Barnett, McCormick & Conner (2000) in this case the individual’s self-interest is aimed at as the primary motive to elicit efforts.

It is arguable though that a relationship which is based on such diverse and individualised interests cannot be forged on a solid basis of shared goals. This is also clearly reflected in Burns' (1978) claim that it lacks an "enduring purpose that holds them together" (p.20). In the same spirit, in his critical analysis of the model, Bush (2003) highlights the shortcomings of the temporal transactional relationship formed, effectively highlighting that the employees' engagement is not guaranteed but up to the point of the immediate profit.

Yet, there is empirical research evidence from diverse professional contexts pointing to a positive relationship of contingent reward with the followers' job satisfaction, commitment and organisational performance (Bass, Avolio, Jung & Berson, 2003; Druskat, 1994). However, in their meta-analysis Judge and Piccolo (2004) report that though proven very efficacious in the business context, contingent reward may be rendered less effective in public sector, due to the limited resources available to the leaders.

Still, contingent reward seems to be more effective, as claimed by Bass and Avolio (1994), compared to the other two transactional leadership constituents, namely *management-by-exception-active* and *management-by-exception-passive*. The first is portrayed as a deliberate attempt of the leader to monitor and stay attentive to diverging actions and potential mistakes with a view to assuming corrective action on the spot, as opposed to the latter where remedial action is put into effect after the occurrence of mistakes (ibid). This very emphasis on failure and accountability rather than trust and innovation might account for this alleged limited potential of the two forms of management by-exception.

Embarking on a critical review of transactional leadership, Bass (1990) characterizes it as a mediocrity recipe mostly due to the ineffectiveness of the sanctions and rewards system. Pertinently, Harris (2003) maintains that by means of transactional practices a leader manages to effect simply "structural rather than cultural change" (p.16). Nonetheless, the model which has laid claim to more sustainable change is Transformational leadership, being the focus of discussion below.

3.2. Transformational Leadership

Building upon Burns' (1978) groundwork, Bass (1990) posits that transformational leadership transpires "when leaders broaden and elevate the interests of their employees, when they generate awareness and acceptance of the purposes and mission of the group..." (p. 21). Hence, instead of serving individual interests like transactional leaders, transformational leaders, according to Bass and Riggio (2006), manage to earn the commitment of the followers to common goals and visions.

Such leaders are portrayed to be acting as a source of inspiration rather than a source of power (Burns, 2003), managing in the words of Northouse (2010) "to raise the consciousness in individuals and to get them to transcend their own self-interests for the sake of others" (p. 185). In fact, achieving to inspire commitment in the commonality of goals can be seen as the greatest challenge facing the transformational leader, who strives, as Davies (2005) claims, to metamorphose his individual aims into the communal interest. Thus, beyond reward-driven purposes, the relationship formed in transformational leadership, echoing Barker (1992), is one "in which the purposes of the leader and the follower become fused, creating unity, wholeness..." (p.42).

Bass and Avolio (1994, pp.3-4) identify the following key transformational leadership practices, the “Four I’s”, that leaders exhibit:

- Idealised Influence, denoting the charismatic characteristic of leaders who manage to influence and earn the respect and trust of their followers. By means of their conduct, these transformational leaders act as role models, exhibiting moral stance, while putting aside their self-interest. As a result, their followers tend to imitate them and identify with their articulated purposes (ibid).
- Idealised Motivation characterises transformational leaders who act as motivators and source of inspiration for others, by setting high expectations and exhibiting a stance of commitment and positive belief in the success of the goal (ibid).
- Intellectual Stimulation, as described by Bass and Avolio (1994), is a process wherein leaders encourage others to develop critical thinking, by questioning past beliefs, seeking diverse approaches when solving problems and examining them from different angles. Seemingly, such practices are expected to heighten constructive efforts, in that far from being judgemental welcome the adoption of innovative and creative versatile approaches to tackling problems.
- Individualised Consideration is exhibited by leaders who treat others as unique individuals with diverse needs and abilities. Accordingly, they adopt a differentiated approach, always seeking to empower each individual to reach and expand beyond their potential (Bass & Avolio, 1994; Bass, 1998). Practically, by offering such personalised attention and by forging a supportive climate, transformational leaders seek to draw on the potential of all the involved stakeholders, propelling in this way individual growth and by expansion organisational one.

It is worth noting that the aforementioned leadership practices, as Bass and Bass (2008) point out, can be more directive or participative in their orientation depending on the way they are enacted by a transformational leader.

Unlike Burns (1978) for whom a leader can be either transactional or transformational, several scholars have supported that leadership is a continuum with transactional leadership anchoring one side and transformational the other one (Stone, Russel & Patterson, 2003). Embracing that, Bass (1985) advocated they can coexist without being mutually exclusive, contending that “while conceptually distinct, transformational and transactional leadership are likely to be displayed by the same individuals in different amounts and intensities” (p.26). This suggestion was verified by pertinent empirical findings which reveal that the most effective leaders appeared to exhibit both forms of leadership (Bass & Avolio, 1993; Bass, Avolio, Jung & Berson, 1999), with Bass (1998) exemplifying that “the best of leaders frequently do some of the latter but more of the former” (p. 8).

In fact, as Bass (1985) posited, transformational leadership augments transactional leadership in terms of derived satisfaction and heightened performance and extra effort, which was verified by a number of earlier empirical studies (Bass, 1998; Bass and Riggio, 2006) as well as educational studies (Barnett et al., 2000; Bass, 1985; Bogler, 2001). In their contemporary primer of transformational leadership research, Deng, Gulseren, Isola, Grocutt and Turner (2023) validate DL effectiveness in terms of the aforementioned organisational outcomes, as well as creativity, innovation, and well-being, with Bader, Gielnik & Bledow, (2023) adding followers' affect and work engagement.

Notwithstanding its high correlation with follower satisfaction, transformational leadership has come in for criticism, which is to be mainly attributed, in the view of Northouse (2010) to its “heroic leadership” bias and its overall unilateral emphasis on the leader at the expense of the follower (p.20). Thus, the shift away from the dominance of the leader has brought to the limelight a more encompassing leadership theory, namely Distributed leadership, to be outlined below.

3.3.Distributed Leadership

Although Distributed leadership is reckoned to be in fashion (Leithwood, Mascall & Strauss (2009), a review of literature unravels that as an idea is far from novel. The notable resurgence of interest for DL in the past decade, among scholars (Gronn, 2000; Harris, 2004) and the educational policy makers, can be ascribed in part to the school improvement discourse, calling for more autonomous and decentralized school governance and workforce reform (Torrance, 2013) and by expansion to the complexity of the new mission of schools alluded to by (Leithwood, et. al., 2009a). Interestingly, a review of literature in the past twelve-year span conducted by Mifsud (2023) bears evidence to Distributed leadership being an ‘always-in-the-limelight’, progressive and maturing notion” (p.18). In fact, during the disruptive Covid 19 period distributed leadership is seen as a survival necessity (Harris and Jones, 2020).

Notwithstanding its popularity, there is a noticeable lack of a universally accepted definition resulting in a conceptual ambiguity pinpointed by many scholars, who attribute it mostly to its interchangeable use with the overlapping notions of democratic, dispersed and shared leadership (Bolden, 2011; Harris, 2005a; Harris, 2008b).

Bennet, Wise, Woods, & Harvey (2003) formulated a germane definition asserting that “distributed leadership is not something ‘done’ by an individual ‘to others’... rather it is “an emergent property of a group or network of individuals in which group members pool their expertise” (p.3).

This definition clearly signifies a shift of leadership perspective, departing from the more leader-centric leadership models of the past, since leadership is not conceptualised as the influence exerted by the sole leader to the followers, but springs from the group dynamics. Actually, as Heng and Marsh (2009) effectively maintain, the fact that the power of leadership is not the prerogative of one individual anymore, results in a co-responsibility and co-dependency among the individuals, with leadership roles being allocated.

Gronn (2002b) was the leading theorist to develop a Distributed leadership theoretical approach, according to which leadership can be construed from two general perspectives, the first being known as ‘additive or numerical’ one; whereby leadership is portrayed as ‘the aggregated leadership of an organization...dispersed among some, many, or maybe all of the members’(p.429).Contrary to numerical, the holistic perspective views leadership, as Gronn (2002a) attests, “as a phenomenon which is more than the mere sum of its parts” (p. 656), being described as “conduct comprising joint or concertive action, rather than aggregated, individual acts” (Gronn, 2003, p. 35).

In a similar spirit, Spillane (2006) adopts a distributed perspective on leadership centred around two key aspects, namely, the ‘*leader-plus aspect*’ and the ‘*practice aspect*’ (p.120). The ‘leader-plus aspect’, as delineated by Spillane (2005b), denotes that leadership does not

reside in the formal leader only, entailing numerous leaders both formally positioned and informal ones. (p.385). In practice, in the view of Spillane (2006) it paves the way for leadership to be exercised by classroom teachers or even students and all the relevant stakeholders as well.

The more complex *leadership practice aspect*, according to Spillane and Healey (2010), typifies leadership as “a product of the interactions among leaders, followers, and aspects of their situation” like tools and routines (p.256), rather than “as a product of a leader’s knowledge and skill” (Spillane, 2005a, p. 144). In this case, the unit of analysis could be proffered to shift from the leader’s actions to the actions of all the involved stakeholders. Such an assumption though would fail to capture the essence of leadership practice from a distributed perspective, since, as it is stressed by Spillane, Camburn & Pareja (2009) individual actions bear significance, but their reciprocity is crucial, with the unit of analysis lying in the interdependence among the three elements, namely, leaders, followers and their situations.

We should be cognizant though that situation for Spillane (2006) is not equivalent to “the context within which leadership practice unfolds” (p.4). Instead, situation, as defined by Spillane, Halverson & Diamond(2004) is not an independent variable, but rather a constitutive element that may shape and be shaped by the three other elements.

Spillane (2005a) though stresses that in order for change to take place interest should not be if “leadership is distributed, but how it is distributed” (p. 149). In fact, the patterns of leadership distribution have been the research focus of various studies (Spillane, 2003; Macbeath, Oduro & Waterhouse, 2004). Indeed, research evidence supports that patterns of planful alignment, involving the greater degree of coordination, seem to be more effective, with researchers pinpointing to the importance of the coordinating role of the formal leader for the successful implementation of the patterns conducive to effective leadership. (Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon & Yashkina, 2007). Along this line, Harris (2008a) characterises the formally designated leaders as “gatekeepers to distributed leadership practice” (p.35), which, is contingent on the way “it is facilitated, orchestrated and supported” (Harris, 2008b, p. 173). Actually, the redefined formal leader’s role is “to orchestrate the talent and leadership capability of others to move the school forward” (Harris, 2011, p. 15)

Taking a retrospective and contemporary view of research evidence, in their review of studies conducted from 2011 to 2020, Harris, Jones and Nashwa (2022) confirm the positive contribution of distributed leadership to organizational change, while Mifsud’s review (2023) offers novel insights into its crucial contribution to education reform. Pertaining to its effectiveness, a growing corpus of past research galvanizes attention to the positive relationship between Distributed leadership and improved learning outcomes (Harris, 2008b), which is corroborated by contemporary research evidence alluded to by Leithwood, Harris and Hopkins (2020). In their overview, Bastea & Dohotaru (2023), while acknowledging certain limitations in practice, they also refer to various benefits such as enhanced decision-making, increased creativity and innovation, empowerment, leadership capacity development as well as shared responsibility along with enhanced decision-making. Overall, criticism is primarily voiced over the conceptual confusion generated by the interchangeable use of overlapping terms (Harris and Spillane, 2008).

4.A brief Comparative Synopsis

In retrospect, drawing upon the three previously presented leadership models, an endeavor is made to briefly touch upon the similarities and unveil the most noticeable differences with a view to allowing a better understanding of their implications when applied by the leadership practitioners.

First and foremost, both transactional and transformational leadership models appear to be leader-centric, top-down, hierarchical models, in that emphasis is on the formal leader, who is the sole source of leadership. By contrast, Distributed leadership clearly presents an antipodean perspective, as leadership ceases to be the purview solely of the one and only formal leader, being stretched over to more people who enact leadership tasks -be formally or informally designated. Such a vista affords a view of leadership as having an enhanced collective and collaborative quality, whereby the interactions among all the living human resources. 'the non- living capital' and situational aspects are of paramount significance.

As also noted, both transactional and transformational leadership models seem to be goal oriented, aiming to achieve the objectives set. Yet, for transactional leadership the focus is on efficiency and achievement of short-term task-oriented performance, having a short-lived impact. In contrast, transformational leadership has a future orientation of long-term results and long-lasting impact, with transformational leaders imparting a compelling vision to the followers so as to enact sustainable change. Hence, unlike transactional leaders who seek to maintain the status quo and the existing structure, transformational ones manifest themselves as agents of change and have transformative impact on structure.

As prior described, it can be inferred that both types of leaders exert influence on the followers but they adopt a different approach and motivational style. Transactional leaders make managerial transactions, set the tasks, give directions and grant the agreed rewards when goals are met. Transformational leaders, on the other hand, inspire, communicate their vision and motivate their followers by acting as role models to go beyond their self-interest and manage to spark enthusiasm, making them to internalize the shared vision for the good of the organization. It is evident that offering desired rewards be it in the form of financial motives or praise has a short-term effect, contingent on the availability of the resources. Consequently, while transactional leaders offer such rewards as extrinsic motivators, transformational leaders seek to enhance the intrinsic motivation in their followers, as they inspire them to act for the sake of higher purposes, rather than the external gains on an individual basis. In the first case, alluding to Maslow's hierarchy needs, they can be said to appeal to lower-order needs, as opposed to the higher-order needs of sense of purpose and self-actualization catered to by means of the inspirational motivation.

Furthermore, both leadership models can be said to maintain control but in completely diverse ways. Transactional leaders create a culture of accountability by means of directing, constant monitoring and reactive action in the form of corrections or sanctions in case of failure, primarily aiming to secure compliance. Conversely, transformational leaders act proactively by inspiring, aligning the followers to the shared vision, igniting trust and in this way, they increase levels of commitment and job satisfaction. In Distributed leadership, commitment to the shared mission is all the more enhanced by the shared sense of responsibility and accountability of all the stakeholders enacting leadership.

Two equally discernible differences between transactional leadership and the other two leadership models pertain to the lack of attention to empowerment, personal growth and innovation. Unlike transactional leaders, transformational ones primarily focus on the followers' personal growth, by accommodating their needs, while offering opportunities for capacity building, by mentoring and individualized support. They also foster acceptance of ideas and creative thinking and problem solving that leads to innovation. Similarly, leadership when distributed, on its own merit forges a climate that stimulates creativity, allowing innovative solutions, expressions of multiple and diverse ideas and diverse viewpoints. By definition, it also allows individuals to avail of opportunities for continuous professional development, communities of shared learning and support to expand their leadership capacity.

Concluding, a stark difference of prime importance is that unlike its two traditional counterparts, which are characterized by over-dependence on the leader with all the ensuing negative implications, distributed leadership supports a genuinely collaborative culture, promoting autonomy and inclusiveness, utilizing collective enhanced expertise to reach more informed decisions and empowering shared decision making that all the more enhances commitment to the common school mission.

Conclusion

In the wake of accelerating global challenges for education making all the more crucial for school leaders to adapt their leadership style in order to be able to navigate the complexities of school effectiveness, the present paper has cast informative light into the core aspects of the theoretical framework underpinning the concept of three leadership models that seem to have come to great prominence in the burgeoning literature.

Coining what Spillane (2006) reiterates for Distributed Leadership and applying it to every leadership model, i.e., that it should be seen as "neither friend nor foe", let alone "a panacea" (p.10), we espouse an eclectic approach to leadership. Hence, leaders may as well leverage the strengths and weaknesses of each model, opting to be judicious in the application of those aspects that would be compatible and more effective to the particular educational environment in a flexible manner.

From the standpoint of educational practitioners and potential leaders, embracing the view that neither teachers nor leaders should be lone rangers, we content that in order for our students to thrive, we should both be abreast of the latest research developments, while constantly reflecting on our daily practices so as to put into effect the most impactful leadership practices.

Bibliographic References

- Bader, B., Gielnik M. & Bledow, R. (2023) How transformational leadership transforms followers' affect and work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(3), 360-372. DOI: [10.1080/1359432X.2022.2161368](https://doi.org/10.1080/1359432X.2022.2161368)
- Barker, A. (1992). *Transformational Nursing Leadership: a Vision for the Future*. New York: National League for nursing press.

- Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2000). *Leadership Behaviour of Secondary School Principals, Teacher Outcomes and school culture*. A paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Sydney, 4 December- 7 December 2000.
- Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools: panacea, placebo, or problem? *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 24-46.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Bass, B. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M.M. Chemmers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49–88). Diego, CA: Academic Press.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994). Introduction. In B.M. Bass & B.J. Avolio, *Improving Organizational effectiveness through Transformational Leadership* (pp. 1-10). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D. & Berson, Y. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72 (4), 441-462.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bass, B. & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications* (4th ed.). New York: Free Press.
- Bass, B. & Riggio, R. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bastea, A., Catalano, H. & Dohotaru, A.I. (2023). An Overview of Distributed Leadership and its Shortcomings in Educational Settings. *Educatia 21 Journal*, 25 (12), 116-124. doi: 10.24193/ed21.2023.25.12
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P.A. & Harvey, J.A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bennis, W. (2009). *On Becoming a leader*. USA: Warren Bennis Inc.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, Mc. G. (2003). *Transforming leadership*. New York: Grove Press.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational leadership and Management* (3rd ed.) London: Sage Publications Ltd.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence* (full Report). London: Nottingham: National College for School Leadership. Retrieved January 10, 2024, from

- https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Davies, B. (2005) (Ed.) *The Essential of School leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: a review of the international literature. England: CfBT*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>.
- Deng, C., Gulseren, D., Isola, C., Grocutt, K. & Turner, N. (2023). Transformational leadership effectiveness: an evidence-based primer. *Human Resource Development International*, 26(5), 627-641.
- Druskat, V.U. (1994). Gender and leadership Style: transformational and transactional leadership in the Roman Catholic Church. *The Leadership Quarterly*, 5 (2), 99-119.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-38.
- Gronn, P. (2002a). Distributed leadership. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gronn, P. (2002b). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practices in an Era of School Reform*. London: Paul Chapman.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-91
- Harris, A. (2003). The changing context of Leadership: research, theory and practice. In A. Harris, Ch. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves & Ch. Chapman, *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 9-26). London: Routledge.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership for school improvement: Leading or misleading. *Educational Management Administration and Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2005a). Distributed leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 160-172). London: Paul Chapman.
- Harris, A. (2005b). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Harris, A. (2008a). *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders for Tomorrow*. London: Routledge.
- Harris, A. (2008b). Distributed Leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.
- Harris, A. (2011) Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31 (10), 7-17. Retrieved January 15, 2024 from https://www.researchgate.net/publication/235289037_Distributed_leadership_Implications_for_the_role_of_the_principal
- Harris, A., & Jones, S.M. (2016). *Leading futures: Global perspectives on educational leadership*. New Delhi, India: Sage.
- Harris, A. & Jones, S.M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40 (4), 243-247. Doi: 10.1080/13632434.2020.1811479

- Harris, A., Jones, S.M. & Nashwa, I. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42 (5), 438-456. Doi: 10.1080/13632434.2022.2109620
- Harris, A & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22 (1), 31-34.
- Heng, M. & Marsh, C. (2009). Understanding middle leaders: a closer look at middle leadership in primary schools in Singapore. *Educational Studies*, 35 (5), 525-536.
- Judge, T. & Piccolo, R. (2004). Transformational and Transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89 (5), 755-768.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 522.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. London: Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: a review of research for the Learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation. Retrieved April 24, 2010, from <http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachments/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf>
- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009). Preface. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence* (pp. xvii-xviii). London: Taylor & Francis.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1), 37-67.
- MacBeath, J., Oduro, G. & Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Mifsud, D. (2023). A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concept and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*.
- Northouse, P. (2010). *Leadership Theory and Practice*, (5th ed.). California: Sage Publications Inc.
- Spillane, J.P. (2003). Educational Leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 343-346.
- Spillane, J.P. (2005a). Distributed leadership. *The educational forum*, 69 (2), 143-150.
- Spillane, J.P. (2005b). *Primary school leadership practice: how the subject matters*. *School Leadership and Management*, 25 (4), 383-397.
- Spillane, J. P., (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M. & Pareja, A.S. (2009). School Principals at Work: a Distributed Perspective. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership according to the Evidence* (pp. 87-111). New York: Routledge.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.

- Spillane, J.P. & Healey, K.(2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: an exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111 (2), 253-281.
- Stuart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54.
- Torrance, D. (2013). Distributed Leadership: challenging five generally held assumptions. *Educational Leadership and Management*, 33 (4), 354-372.

Διαχείριση χρόνου: Σημαντική παράμετρος άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης

Λιόνας Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Δ/ντής 8^{ου} ΓΕΛ Πάτρας
alionas@sch.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή αποσκοπεί στη συζήτηση και στην ανάλυση της σημασίας που έχει η διαχείριση χρόνου στην αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού – σχολικής μονάδας. Λαμβάνοντας υπόψη μας απόψεις – θεωρίες ειδικών στη διοίκηση των επιχειρήσεων, που υιοθετούνται στη διοίκηση της εκπαίδευσης, αλλά και ειδικών στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης θα συμπεράνουμε ότι η διαχείριση του χρόνου, εκτός από τη μεγάλη συμβολή που έχει στην διαχείριση του φόρτου εργασίας και την αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους, παίζει σπουδαίο ρόλο σ' όλες τις σημαντικές παραμέτρους που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι προβληματισμοί σχετικά με τα ευνοϊκά αποτελέσματα της εφαρμογής διαχείρισης χρόνου, σε σχέση με τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων όσον αφορά την πίεση, προκαλώντας αρνητικές συνέπειες και σωματικές εντάσεις, η κριτική της διαχείρισης του χρόνου στα θέματα καθορισμού στόχων, προγραμματισμού, απόδοσης αποτελεσμάτων, καταμερισμού εργασίας, θετικού κλίματος στην εργασία παύουν να ισχύουν, όταν η διαχείριση χρόνου γίνεται με σωστό τρόπο και με σωστές πρακτικές από εκπαιδευμένα στελέχη εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: διαχείριση χρόνου, χρόνος, χρήση χρόνου, κατανομή χρόνου, συντονισμός, προγραμματισμός, χρόνος διευθυντή, φόρτος εργασίας, εργασιακό άγχος.

Abstract

This presentation aims to discuss and analyze the importance of time management in the effective management of an educational organization - school unit. Taking into account the opinions and theories of experts in business administration, which are adopted in education administration, but also experts in the field of education administration, we will conclude that time management, apart from the great contribution it has to workload management and dealing with work stress, plays an important role in all the important parameters that affect the effectiveness of an educational organization.

Reflections on the favorable effects of time management implementation, in relation to people's perceptions and feelings regarding pressure, causing negative consequences and physical tensions, the criticism of time management on the issues of goal setting, planning, performance, division of labor, positive climate at work, cease to apply, when time management is done in a correct way, and with correct practices by trained training staff.

1.Εισαγωγή

Κυρίαρχες αντιλήψεις και πολιτικές, οι οποίες υιοθετούνται κατά την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής σε κεντρικό επίπεδο και σε επίπεδο «εσωτερικής» πολιτικής εκπαιδευτικών μονάδων, επιτάσσουν τον συγχρονισμό τόσο των υποκείμενων (κυρίως εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων) που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, (Μαυρογιώργος, 2008. σ. 213), οι οποίες είναι στρατηγικής σημασίας όσον αφορά την οργάνωση, τον προγραμματισμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται, σημαντικών συστατικών μιας αποτελεσματικής διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. «Τις τελευταίες δεκαετίες, διεθνώς η ημερήσια διάταξη του εκπαιδευτικού ζητήματος δίνει ξεχωριστή και ιδιαίτερη θέση στη «διαχείριση» του χρόνου στην εκπαίδευση» (Μαυρογιώργος, 2008. σ. 214).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2008, σ. 221), η χρήση του χρόνου στην εκπαίδευση πρέπει να υπακούει σε κριτήρια διοίκησης, πρακτικές τεχνικές, εγκαταλείποντας «εμπειρικές» μεθόδους και υιοθετώντας συστηματικές και εντατικές διαδικασίες, ώστε κατάλληλα εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί να διοικούνται από εκπαιδευόμενα στελέχη διοίκησης, ώστε να εξασφαλίζεται η οργάνωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικής διοίκησής του.

Με τεκμηριωμένες απόψεις θα απαντηθούν τα ερωτήματα: γιατί ο χρόνος είναι σημαντική παράμετρος άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης, πώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του Διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας και σημαντικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας.

2.Χρόνος και αποτελεσματική Διοίκηση

2.1.Θεωρητική προσέγγιση

Η εισαγωγή των οργανωτικών χαρακτηριστικών της διοίκησης των επιχειρήσεων και του σύγχρονου μάντζμεντ που είναι: α) σχεδιασμός, β) οργάνωση, γ) διεύθυνση, δ) έλεγχος, ε) ανατροφοδότηση, (Κουτούζης, 2008) επηρέασαν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, που έχει ως σκοπό τον συντονισμό ανθρώπων, (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008. σ. 72). «Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων τα τελευταία 25 χρόνια και η επικράτηση της άποψης ότι το εκπαιδευτικό σύστημα – εκπαιδευτικοί οργανισμοί, αν και δημόσιος τομέας, θα πρέπει να διοικούνται με τη λογική και τις αρχές των επιχειρήσεων με σκοπό την αποτελεσματικότερη διοίκηση (νέο – τεύλορισμός)» (Παπακωνσταντίνου, 2008 σ. 67). Ειδικότερα, η διαχείριση του χρόνου στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς έχει να κάνει με τις προδιαγραφές του χρόνου λειτουργίας και λεπτομερέστερη περιγραφή της χρήσης του αναγκαστικού και υποχρεωτικού χρόνου στην εκπαιδευτική πράξη (Παπακωνσταντίνου, 2008 σ. 67). Τη σημασία του χρόνου στην εκπαίδευση στη σημερινή εποχή αναδεικνύει ο Μαυρογιώργος (2008, σ. 233), θεωρώντας ότι η εκπαίδευση «προβάλλεται ως καταναλωτικό αγαθό που αγοράζεται με συγκεκριμένο αντίτιμο για συγκεκριμένο χρόνο» και η εκπαιδευτική πολιτική «προσδιορίζεται από τις

κυρίαρχες επιλογές για καπιταλιστική ανασυγκρότηση με τα νεοφιλελεύθερα προστάγματα της οικονομίας της αγοράς».

Ο χρόνος στην εκπαίδευση διατίθεται με διπλό στόχο: α) Να κατανοούμε τις αφετηρίες και τις προεκτάσεις και χρήση του χρόνου στην εκπαίδευση. β) Να επανεξετάζουμε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές μας στην κατανομή του χρόνου στην εκπαίδευση και να ψάχνουμε καινούριους τρόπους οργάνωσης και διευθέτησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 215).

Είναι σκόπιμο να διευκρινίσουμε ότι η διαχείριση χρόνου στην εκπαίδευση δεν είναι μια απλή οργανωτική διευθέτηση, ούτε ένα σύνολο τεχνικών και προγραμματισμού για την επίλυση πρακτικών ζητημάτων κατανομής, διευθέτησης και χρήσης χρόνου από την πλευρά της διοίκησης και των υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος, 2008, σ.215), είναι κάτι βαθύτερο και εδώ υπάρχει διαφορά με τη διαχείριση χρόνου στις επιχειρήσεις, η οποία είναι διακριτή (Μαυρογιώργος, 2008, σ.215).

Σειρά ερευνών που εντάσσονται σε ευρύτερες συζητήσεις για επιστημονική διοίκηση του σχολείου αναδεικνύουν τις διάφορες μορφές διαχείρισης του σχολικού χρόνου, την αποτελεσματικότητά τους, τον πραγματικό χρόνο εργασίας μαθητών, εκπαιδευτικών, καθώς και τη σχέση που έχει ο χρόνος στη μεγιστοποίηση και στη εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με ιδιαίτερη σημασία σε ζητήματα ελέγχου, οργάνωσης και σχολικής πειθαρχίας (Thomas, J. 1971. Shipman, M. 1985. οπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος, 2008, σ.226).

2.2.Σημαντικοί παράμετροι αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης σε σχέση με τον χρόνο στην σχολική μονάδα

α)Συγχρονισμός των εμπλεκομένων: Εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, βοηθητικό προσωπικό

Το ωράριο των εκπαιδευτικών είναι καθορισμένο απ' την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Η αξιοποίηση του ωραρίου στο έπακρο είναι σημαντική παράμετρος αξιοποίησης χρόνου, καθώς και οι γνώσεις και οι ικανότητες και η επαγγελματική εκπαίδευση και ανάπτυξη της (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 224, 223). Είναι σαφές ότι οι γνώσεις, οι ικανότητες των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους. Υπερφορτωμένες εργάσιμες μέρες, κατακερματισμένος ελεύθερος χρόνος, δυσκολία συγκέντρωσης και διάθεσης χρόνου, εξοικονόμηση χρόνου απ' τη χρήση της τεχνολογίας είναι παράγοντες που επηρεάζονται απ' τη διαχείριση χρόνου (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 223).

Η αποτελεσματική διοίκηση συγχρονίζει και προσπαθεί να βρίσκει λύσεις με πρακτικές, σύγχρονες αντιλήψεις που έχουν καθιερωθεί στα παραπάνω προβλήματα, αυτός είναι ο σκοπός της (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 223). Οι εκπαιδευόμενοι «υπακούουν» σε ένα κεντρικό σχεδιασμό που προσδιορίζει συγκεκριμένες κατανομές, περιορισμούς, και ρυθμούς χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 224). Τα παραπάνω, όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2008, σ. 224), συνδέονται με την «υποτιθέμενη ανάγκη για επιδίωξη ενιαίου και ομοιογενούς μορφωτικού αποτελέσματος».

Τα καθήκοντα – ωράριο του βοηθητικού προσωπικού υπαγορεύονται από τη νομοθεσία και η διοίκηση πρέπει να συντονίζει, να αναθέτει συγκεκριμένο έργο με χρονικούς περιορισμούς, να ελέγχει, ώστε να ελαχιστοποιείται η απώλεια χρόνου.

β) Οργανωτικός σχεδιασμός σχολικού χρόνου

Η διάρκεια του σχολικού χρόνου ορίζεται από τον νόμο (προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι κ.ά.). Ο «επίσημος» σχολικός χρόνος (διάρκεια έτους) δεν μπορεί να ταυτιστεί με τον «πραγματικό» σχολικό χρόνο που διατίθεται για την διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής πράξης, μιας και διάφοροι λόγοι, όπως σεμινάρια, αργίες, απουσίες, απεργίες κ.ά. συντελούν να υπάρχουν διαφοροποιήσεις από σχολικό έτος σε σχολικό έτος, ή από εκπαιδευτική περιφέρεια σε περιφέρεια ή από σχολείο σε σχολείο (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 227). «Τα τελευταία χρόνια έχει μπει το ζήτημα της «σπατάλης» και της «κακής» διαχείρισης του σχολικού χρόνου στο ελληνικό σχολείο» (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 224) και προβάλλεται έντονα η εκτίμηση ότι «ο σχολικός χρόνος είναι μεταξύ των ενόχων στην υπόθεση της εκπαιδευτικής κρίσης» (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 224).

Το ωρολόγιο πρόγραμμα προβάλλεται ως «φυσικός» και μοναδικός τρόπος οργάνωσης και κατανομής χρόνου. Ένα ωρολόγιο πρόγραμμα δεν καθορίζει απλώς την καθημερινή έναρξη και το τέλος των μαθημάτων και των διδακτικών ωρών, τη διαδοχή τους και την απασχόληση του διδακτικού προσωπικού, αλλά μπορούμε να εντοπίσουμε σημαντικές διακρίσεις και ιεραρχήσεις στις κατανομές, όπως διάκριση του χρόνου σε σχολικό και μη σχολικό, διάκριση και ιεράρχηση του σχολικού χρόνου σε μάθημα (εργασία) και παιχνίδι (διάλειμμα) κ.ά. (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 229).

Ο Μαυρογιώργος (2008, σ. 232), υποστηρίζει ότι «το ωρολόγιο πρόγραμμα μπορεί να θεωρηθεί πλαίσιο που διαμορφώνει «συνείδηση χρόνου» τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές / τριες» και «μπορεί να θεωρηθεί ως κώδικας όρων, κανόνων και περιορισμών, που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την εγχάραξη κυρίαρχων αντιλήψεων, για τον χρόνο, τη σχολική εργασία, την υπακοή, την τάξη, την πειθαρχία, την πιστή τήρηση και εκτέλεση των εντολών, την κανονικότητα, την ιεραρχία, την εξουσία και την υποταγή σ' αυτή» (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 232).

3. Διαχείριση χρόνου Διευθυντή εκπαιδευτικής μονάδας

Ο ρόλος του ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης, του Διευθυντή είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στην εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι ανάγκη να εξοικειωθεί με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων (Κουτούζης, 2008, σ. 35). Έτσι λοιπόν, ο Διευθυντής πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά που θα του επιτρέπουν να γίνει ο ηγέτης της εκπαιδευτικής μονάδας. Πρέπει να είναι οργανωτικός, να θέτει χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη στόχων, να επιδιώκει συζήτηση και συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη (Πασιαρδής, 2004).

Μπορούμε λοιπόν να αναφέρουμε ότι η διαχείριση του χρόνου από τον Διευθυντή αποκτά μεγάλη σημασία. Αποτελεί λειτουργία, η οποία είναι απαραίτητη για την άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 213) και διαχέεται σε όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν το έργο και την αποτελεσματικότητά του.

Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την οργάνωση του χρόνου εργασίας του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας αναφέρονται παρακάτω: Ο διευθυντής θέτει τα χρονικά διαγράμματα για την επίτευξη στόχων και επιδιώκει την συνεργασία με τα άλλα

εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας. Αυτό θεωρείται απαραίτητο για τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος με κύριους άξονες εργασίας την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχικότητα σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Δημιουργεί συνθήκες, όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις ιδέες τους και ανταλλάσσουν ιδέες μεταξύ τους, ενισχύοντας τους δεσμούς μεταξύ τους (Αναγνωστοπούλου, 2008).

Ο προγραμματισμός του έργου από τον Διευθυντή είναι απαραίτητος τόσο σε καθημερινή βάση όσο και σε εβδομαδιαία. Όπως αναφέρουν οι Everrard & Morris (1999, σ. 144), η ιεράρχηση προτεραιοτήτων είναι σημαντική στην κατάρτιση του προγράμματος του Διευθυντή. Η κρίσιμη διάκριση είναι μεταξύ του επείγοντος και σημαντικού «Ο Διευθυντής πρέπει να ενεργεί με βάση το «μακροπρόθεσμο» και το «βραχυπρόθεσμο», έχοντας βέβαια υπόψη και όλες τις ενδιάμεσες βαθμίδες» (Everrard & Morris 1999, σ. 144). Συχνά ο Διευθυντής συλλαμβάνει τον εαυτό του να κάνει πράγματα που θα μπορούσε και θα έπρεπε να έχει αναθέσει σε άλλους, αρκεί να είχε σκεφθεί το θέμα νωρίτερα, αλλά νωρίτερα ήταν απασχολημένος (Everrard & Morris 1999, σ. 144). Γι' αυτό λοιπόν καταγράφει όλες τις δραστηριότητες και κάνει ορθολογική κατανομή του έργου ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οργανώνει τα θέματα και τη λειτουργία των συνεδριάσεων των συλλογικών οργάνων, ορίζοντας ακριβώς τον τόπο, τον χρόνο της συνεδρίασης καθώς και τα θέματα που θα συζητηθούν. Στις συνεδριάσεις ο Διευθυντής οφείλει, χωρίς αυταρχισμό, να εμποδίζει πλατειασμούς, ώστε χωρίς σπατάλη χρόνου, μέσα από δημιουργικό διάλογο, ο σύλλογος να οδηγείται στη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2005,α). Ο Διευθυντής οφείλει, εκτός απ' τη διαμόρφωση του δικού του γραφείου, να οργανώσει και τη σχολική γραμματεία, ώστε οι αρμοδιότητες να ασκούνται σε σωστό χρόνο, έγκαιρα. Αν, όπως στις περισσότερες σχολικές μονάδες, δεν υπάρχει διοικητικό προσωπικό για τη γραμματεία οφείλει να αναθέσει αρμοδιότητες σε εκπαιδευτικούς στα πλαίσια εξωδιδασκικών υποχρεώσεων ή στα πλαίσια συμπλήρωσης του διδακτικού ωραρίου.

Η χρήση των νέων τεχνολογιών μπορεί να βοηθάει τον Διευθυντή στην εξοικονόμηση χρόνου. Για τον λόγο αυτό, η γνώση νέων τεχνολογιών αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό εργαλείο στην άσκηση των καθηκόντων του. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται την αναγκαιότητα της γνώσης νέων τεχνολογιών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Δαδαμόγια, Οικονόμου, Σαχίνης, 2007).

Οι συγκρούσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο στις εκπαιδευτικές μονάδες. Έρευνες (Κάντας, 2009, οπ. αναφ. στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2012, σ. 183) αναφέρουν ότι τα διευθυντικά στελέχη ξοδεύουν περίπου το 20% του χρόνου τους στην αντιμετώπιση ή επίλυση κάποιας μορφής σύγκρουσης. «Έτσι λοιπόν η διευθέτηση των συγκρούσεων είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα, καθώς αυτό αφορά στην αποτελεσματική λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών» (Αθανασούλα – Ρέππα, 2012, σ. 184).

4.Εργασιακό άγχος – φόρτος εργασίας : σχέση με τον χρόνο, τρόποι αντιμετώπισης

Σύμφωνα με τους Kyriakou & Sutcliffe (1978) το άγχος (stress) ορίζεται σαν μια αντίδραση από τον εκπαιδευτικό, ως ένα αρνητικό συναίσθημα (όπως οργή ή κατάθλιψη) που συνοδεύεται από ενδεχόμενες παθολόγες φυσιολογικές μεταβολές (όπως ταχυπαλμία)

ως αποτέλεσμα απαιτήσεων από τον διδάσκοντα αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο. Η κακή διαχείριση χρόνου οδηγεί συνήθως σε άγχος.

Οι Everrard & Morris (1999), σ. 147 ορίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και τους δημιουργούν άγχος:

- α) κακή διαγωγή των μαθητών
- β) εκπαιδευτικές αλλαγές
- γ) κακές συνθήκες εργασίας
- δ) πίεση χρόνου
- ε) σύγκρουση ρόλων, σύγχυση ή υπερφόρτωση
- στ) σχολικό κλίμα που δεν ευνοεί την πληροφόρηση και την υποστήριξη.

Ο φόρτος εργασίας είναι ένας σημαντικός επίσης παράγοντας δημιουργίας άγχους στον εκπαιδευτικό. Από τη στιγμή που η εκπαίδευση προβάλλεται ως ένα καταναλωτικό αγαθό που αγοράζεται με συγκεκριμένο αντίτιμο για συγκεκριμένο χρόνο (Μαυρογιώργος, 2008), το διδακτικό προσωπικό έχουν γίνει δρομείς ταχύτητας για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, χωρίς να μένει χρόνος για τον δρόμο αντοχής του στοχασμού (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 234).

Στο επίπεδο του σχολείου οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά απέναντι τους εκπαιδευτικούς να ασκούν θετική διοίκηση (Everrard & Morris 1999, σ. 156), να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες του καθενός, βοηθώντας όπου χρειάζεται, μακριά από γραφειοκρατικές αγκυλώσεις, δημιουργώντας κλίμα σχολείου θετικό, χωρίς να προκαλούν περιττό άγχος, πίεση χρόνου στο προσωπικό (Everrard & Morris 1996, κεφ.8 σ.149). Τέλος, ο καταμερισμός των εργασιών, η διαχείριση του χρόνου, η εμψύχωση, η παρακίνηση, ο συμβουλευτικός ρόλος του Διευθυντή στους εκπαιδευτικούς, η σωστή ιεράρχηση των θεμάτων – προγραμματισμός καθώς και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης, τεχνολογίας καθώς και η εκμάθηση τρόπων διαχείρισης του προσωπικού άγχους και η συμβολή σύμβουλου άγχους (Everrard & Morris 1996, κεφ.8 σ.149), όταν κρίνεται απαραίτητη, είναι τρόποι αντιμετώπισης του φόρτου εργασίας.

5.Καταληκτικές επισημάνσεις

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω που συζητήθηκαν, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο χρόνος στην εκπαίδευση είναι αγαθό ή μέσο που μπορεί να αυξηθεί, να μειωθεί, να γίνει αντικείμενο διαχείρισης – μέτρησης, να δαπανηθεί, να οργανωθεί, να ποσοτικοποιηθεί και να διευθετηθεί για την επίτευξη επιλεγμένων εκπαιδευτικών στόχων (Μαυρογιώργος, 2008, σ. 226) και κατ' επέκταση να ωφελήσει σημαντικά τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Αν και μερικοί φαίνεται να είναι σκεπτικοί σχετικά με τα ευνοϊκά αποτελέσματα της εφαρμογής διαχείρισης χρόνου σε σχέση με τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων (Claesseus, Van Eerde, Rutte, Roε, 2004) όσον αφορά την πίεση, προκαλώντας αρνητικές συνέπειες και σωματικές εντάσεις, η κριτική της διαχείρισης του χρόνου στα θέματα καθορισμού στόχων, προγραμματισμού, απόδοσης αποτελεσμάτων, καταμερισμού εργασίας, θετικού κλίματος στην εργασία είναι θετική (Claesseus, Van Eerde, Rutte, Roε, 2004).

Η χρήση του χρόνου στην εκπαίδευση πρέπει να υπακούει σε κριτήρια διοίκησης, πρακτικές τεχνικές, εγκαταλείποντας «εμπειρικές» μεθόδους και υιοθετώντας συστηματικές και εντατικές διαδικασίες, ώστε κατάλληλα, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί να

διοικούνται από εκπαιδευόμενα στελέχη διοίκησης ώστε να εξασφαλίζεται η οργάνωση του εκπαιδευτικού οργανισμού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικής διοίκησής του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Α. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ. Χαλκιώτης, Δ. (2008). Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2012). *Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία*. Στο: Καρακατσάνη, Δ. Παπαδιαμαντάκη, Π. (επιμ). Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο σχολείο, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2012, σ. 183 – 200,.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση*. Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, (2008), σ. 87 – 89.
- Brigitte J. C. Claessens, Wendelien van Eerde Christel G. Rutte, Robert A. Roe (2004). A review of the time management literature.
Retrieved from: <http://www.emeraldinsight.com/>
- Δαδαμόγια, Θ. Οικονόμου, Τ. Σαχινίδης, Κ. (2007). Η χρήση των Τ.Π.Ε. από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. *Πρακτικά συνεδρίου: 5ο Συνέδριο Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, Σύρος, (2007)*.
- Everard, K. Morris, G. (1999). *Η διαχείριση του εαυτού μας: Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μετ. Κίκιζας Δ), κεφ. 8, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Α. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ. Χαλκιώτης, Δ. (2008). Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kyriacou C & Sutcliffe, J (1978). Teacher stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*. Vol 48, p. 156 – 157.
Retrieved from: <http://onlinelibrary.wiley.com>
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Εκπαίδευση και Χρόνος: Μορφές κατανόησης, κατανομής, διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση*. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Α. Κουτούζης, Μ. Μαυρογιώργος, Γ. Χαλκιώτης, Δ. (2008). Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπουζάκης, Σ. (1995). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Τχ. Β'. Αθήνα: Gutenberg, σ. 250 – 252.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: τάσεις νέο-τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Διοικητική ενημέρωση, τχ 41*, Απρίλιος – Ιούνιος 2007, σ. 62 – 72.
- Πασιαρδής, Π. Πασιαρδής, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα, (2000).
- Σαΐτης, Χ. (2005, α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση, 3η έκδοση, Αθήνα.

Ηγεσία Εκπαιδευτικών & Κριτική Παιδαγωγική: Κοινός βηματισμός

Ντεντάκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ070, MSc, 2/Θεσιο Δ.Σ. Σκεπαστής Ρεθύμνης
giorgosntentes@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της ηγεσίας μέσα από διαφορετικές θεωρήσεις και πεδία. Επιχειρεί μέσα από την ανάλυση της ηγεσίας εκπαιδευτικών και της ηγεσίας, όπως την εννοεί και την εκφράζει η κριτική παιδαγωγική, να φέρει κοντά και να εντοπίσει κοινά σημεία και βηματισμό σ' αυτά τα δύο θεωρητικά πεδία. Σκοπός της έρευνας είναι κατά πόσο μπορεί η ηγεσία εκπαιδευτικών να συμπλεύσει με την κριτική παιδαγωγική. Η ηγεσία στις σχολικές κοινότητες τον 21^ο αιώνα οφείλει να είναι διαφορετική. Τόσο ο ηγέτης όσο και οι υποστηρικτές του αξίζουν το ίδιο και συνεργάζονται, αφού είναι αλληλοεξαρτώμενοι και αποτελούν τις δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Μια παροιμία των Μαόρι αναφέρει ότι εκείνοι που ηγούνται δίνουν φως σ' αυτούς που ακολουθούν, αυτοί που ακολουθούν δίνουν ζωή σ' αυτούς που ηγούνται.

Λέξεις-κλειδιά: ηγέτης, ηγεσία εκπαιδευτικών, κριτική παιδαγωγική

Abstract

This paper deals with the issue of leadership through different perspectives and fields. Through the analysis of teachers' leadership and leadership, as understood and expressed by critical pedagogy, it attempts to bring together and identify common points and progress in these two theoretical fields. The purpose of the research is whether teachers' leadership can merge with critical pedagogy. Leadership in school communities in the 21st century must be different. Both the leader and his supporters deserve the same and work together, since they are interdependent and are two sides of the same coin. A Maori proverb states that those who lead give light to those who follow, those who follow give life to those who lead.

Keywords: leader, teachers' leadership, critical pedagogy

1. Προσεγγίζοντας την ηγεσία

1.1. Εννοιολόγηση ηγεσίας & σχολικής ηγεσίας

Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2018), υπάρχει πληθώρα ορισμών για την έννοια της ηγεσίας στη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει ένας ξεκάθαρος ορισμός και φυσικά η έννοια της ηγεσίας πλέον δεν περιορίζεται στην πολιτική και τους οργανισμούς, ούτε έχει να κάνει μόνο με την έννοια της εξουσίας. Γενικά, η ηγεσία σχετίζεται με όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες και την κοινωνική ζωή. Πάντως, οι μελετητές συμφωνούν στο γεγονός ότι η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού της δράσης της ομάδας με σκοπό την εκπλήρωση κάποιων στόχων. Η ηγεσία θα λέγαμε έχει τρεις διαστάσεις, την επιρροή, τη στοχοθεσία και το όραμα. Επιπλέον, σημαντικά στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κάθε φορά για την εννοιολογική οριοθέτηση της ηγεσίας

έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του ηγέτη, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των υποστηρικτών του ηγέτη, τις σχέσεις μεταξύ ηγέτη και υποστηρικτών του και φυσικά το συγκεκριμένο πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της ηγεσίας (Αργυροπούλου, 2018). Επομένως, η ηγεσία πλέον δεν θεωρείται μονοπρόσωπη. Επίσης, η έννοια της ηγεσίας και του ηγέτη έχει άμεση σχέση με την ανάδυση ενός προσώπου ως τέτοιου και όχι τόσο με την επιβολή του.

Όσον αφορά τη σχολική ηγεσία τα τελευταία χρόνια μετά την οδηγία του ΟΟΣΑ (2008), οι όροι διοίκηση και ηγεσία συμπλέκονται, για να συνδέσουν τα τρία χαρακτηριστικά του επικεφαλής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, δηλαδή της ηγεσίας, της διεύθυνσης-διαχείρισης και της εποπτείας απλών διοικητικών πράξεων. Όμως, η έννοια της διοίκησης έχει να κάνει με καθήκοντα χαμηλής τάξης, όπως γραφειοκρατικά-διοικητικά, ενώ, όπως αναφέρει η Παπαδάτου (2018), η σχολική διοίκηση είναι μία συντονισμένη προσπάθεια για την πραγματοποίηση ορισμένων στόχων, που έχουν τεθεί στα σχολεία. Βέβαια, η έννοια της ηγεσίας έχει να κάνει με υψηλής τάξης καθήκοντα και σχετίζεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω της διαμόρφωσης κινήτρων και στάσεων στο ανθρώπινο δυναμικό. Αυτόν τον ρόλο παίζει το όραμα που έχει ο ηγέτης κάθε φορά. Μάλιστα, μελετητές, όπως ο Σαΐτης (1994) και ο Dimmock (1999) συνδέουν την έννοια της ηγεσίας με την αλλαγή, ενώ την έννοια της διαχείρισης με τη συντήρηση, δηλαδή τη διατήρηση της ίδιας λογικής. Τέλος, η Χατζηπαναγιώτου (2001) προκρίνει ότι η σχολική διοίκηση είναι μία συνεχής δραστηριότητα, που περιλαμβάνει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου των δραστηριοτήτων. Για να επιτευχθούν οι στόχοι, αξιοποιούνται όλοι οι διαθέσιμοι πόροι του οργανισμού. Πάντως αρκετοί «ερευνητές (Harris, 2005, Muijs and Harris, 2003, Katzenmeyer and Moller, 2001) θεωρούν ότι η ηγεσία στην εκπαίδευση δεν είναι ένα φαινόμενο ή μια σειρά ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αφορούν μόνον τον επικεφαλής του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά αναφέρεται σε [και πραγματώνεται εξίσου από] όλους τους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ιδιαίτερη έμφαση στους διδάσκοντες» (Αργυροπούλου, 2018: 8).

Περνώντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, βλέπουμε ότι ο διευθυντής ως σχολικός ηγέτης –αν μπορούμε να τον πούμε έτσι– είναι μία δεδομένη θέση ευθύνης, που για να την αναλάβει κάποιος πρέπει να διαθέτει κάποια τυπικά προσόντα αλλά και φυσικά ορισμένες δεξιότητες. Άλλα προσμετρούνται – πριμοδοτούνται και άλλα είναι αδύνατον να μετρηθούν όπως, για παράδειγμα οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητές του. Ο διευθυντής είναι ένας προϊστάμενος μέσα σε μία συγκεκριμένη ιεραρχία, υπακούει και εφαρμόζει την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και λογοδοτεί για όποια απόφαση λαμβάνει. Τέλος, μπορούμε να πούμε ότι υφίσταται και κριτική πέρα από τους εκπαιδευτικούς και από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, που μπορεί να είναι οι μαθητές/τριες, οι γονείς ή και οι λοιποί/ες εργαζόμενοι/ες σε μία σχολική μονάδα.

1.2. Προσεγγίσεις-μοντέλα ηγεσίας

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα επιχειρηθεί να αναλυθούν τρεις προσεγγίσεις – μοντέλα ηγεσίας, τα οποία σήμερα προσδίδουν μία νέα κατεύθυνση στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών.

Αρχικά, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει να κάνει με το όραμα του ηγέτη, το οποίο έχουν συμφωνήσει και δεσμευτεί όλοι οι υποστηρικτές να το υλοποιήσουν. Αυτή η σχέση

που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ηγέτη και υποστηρικτές βασίζεται στην επιρροή που ο ηγέτης έχει στους υποστηρικτές του και χτίζεται μία κοινή αντίληψη πάνω στα θέματα στα οποία θέλουν να επιτύχουν. Η αλληλεπίδραση ηγέτη και υποστηρικτών δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν υψηλά αισθήματα αφοσίωσης και πίστης που προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών. Ο Leithwood (1994), όπως αναφέρεται στους Bush & Glover (2003), θεωρεί ότι υπάρχουν οχτώ διαστάσεις για τη μετασχηματιστική ηγεσία: «οικοδόμηση σχολικού οράματος, καθορισμός πολιτικών στόχων, παροχή διανοητικής διέγερσης, προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών, επίδειξη υψηλών προσδοκιών απόδοσης, δημιουργία μιας παραγωγικής διαδικασίας και ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις» (Bush & Glover, 2003: 13). Εννοείται πως σ' αυτό το μοντέλο οι υποστηρικτές είναι ενωμένοι με τον ηγέτη, η κάθε γνώμη τους μετράει και οι αποφάσεις λαμβάνονται σε συλλογικό επίπεδο. Επομένως, ο ηγέτης, μέσω του οράματός του, μετασχηματίζει στάσεις και αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας, δηλαδή στοχεύει στην ηθική και πνευματική ανάπτυξη κάθε μέλους και τελικά μετασχηματίζει από κοινού με τους υποστηρικτές και την ίδια τη σχολική κοινότητα, βελτιώνοντας την απόδοσή του.

Η διανεμημένη ηγεσία σχετίζεται με τη συλλογική δράση πολλών ατόμων μέσα στο σχολείο. Ο ρόλος της ηγεσίας επεκτείνεται σε πρόσωπα, πέρα από τις επίσημες ηγετικές ή διοικητικές αρμοδιότητες και έχει να κάνει περισσότερο με μία αναδυόμενη ιδιότητα μιας ομάδας ή ενός δικτύου ατόμων που έρχονται, για να συνεισφέρουν στη σχολική κοινότητα. Η Harris (2014), όπως αναφέρεται στην Αργυροπούλου (2018), «η διανεμημένη ηγεσία εστιάζει περισσότερο στην αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των μελών ενός οργανισμού παρά στην αναζήτηση της στη θέση ευθύνη ή στον επίσημο ρόλο του καθενός στον οργανισμό» (Αργυροπούλου, 2018: 33). Άρα, εδώ δίνεται έμφαση στη συλλογικότητα και στις δημοκρατικές διαδικασίες, αφού οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ομάδα. Το μοντέλο αυτό αποκρούει την ανωτερότητα του ηγέτη, βασίζεται στη συλλογική δράση και υποκίνηση όλων των εκπαιδευτικών και οι αποφάσεις λαμβάνονται με συλλογικό τρόπο. Η συμμετοχή αυξάνει την αποτελεσματικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εκείνα τα οποία οι ίδιοι αποφάσισαν. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται και άλλοι συνώνυμοι όροι όπως, συμμετοχική, συνεργατική, κατανεμημένη και αυτό πολλές φορές οδηγεί σε σύγχυση. Η ιδέα της διανεμημένης ηγεσίας προέρχεται από ερευνητές, όπως τον Cronn (2002) και από τον Spillane (2004) και πιο διεξοδικά από την Harris (2003) και έπειτα.

Ένα άλλο θεωρητικό μοντέλο, σχετικό με το προηγούμενο, είναι αυτό της ηγεσίας των εκπαιδευτικών, όπου η έμφαση δίνεται στους/στις διδάσκοντες/διδάσκουσες. Αυτοί/ές αναλαμβάνουν ρόλους, ικανότητες και δεξιότητες τότε θεσμικά και τότε όχι. «Η ηγεσία των εκπαιδευτικών ασχολείται κυρίως με ενισχυμένους ηγετικούς ρόλους και εξουσίες λήψης αποφάσεων για τους εκπαιδευτικούς χωρίς να βγουν από την τάξη» (Harris & Muijs, 2003: 4). Τέτοιες ηγετικές δεξιότητες ασκούνται στους/στις μαθητές/τριες και στους/στις συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρουν οι Katzenmeyer & Moller (2001) στους Harris & Muijs (2003), μπορούν να λειτουργήσουν ως μέντορες, επιμορφωτές, δημιουργοί νέων διδακτικών προσεγγίσεων ή καθοδηγητές όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα ή διάφορα ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και διδακτικές – παιδαγωγικές μεθόδους. Η Harris (2002) έχει προτείνει τέσσερις διαστάσεις της

ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Η πρώτη διάσταση έχει να κάνει με τη διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ενσωματώνουν τη σχολική βελτίωση στις πρακτικές όλων των τάξεων και αναπτύσσονται ουσιαστικά όλοι. Η δεύτερη σχετίζεται με τη συλλογική ηγεσία, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μέρος της κοινής προσπάθειας για αλλαγή. Μάλιστα, πιστεύουν ότι αυτή αποτελεί προϊόν ιδιοκτησίας τους και οι ηγέτες εκπαιδευτικοί βοηθούν τους/τις υπόλοιπους/ες στο να συνεργαστούν γύρω από ένα κοινό σχέδιο. Η τρίτη διάσταση αφορά τη διαμεσολάβηση των ηγετών εκπαιδευτικών ως έμπειρων και η τέταρτη διάσταση αφορά τη σφυρηλάτηση στενών σχέσεων με όλους τους εκπαιδευτικούς, συνιστώντας μία κοινότητα μάθησης (Harris & Muijs, 2003).

2.Κριτική Παιδαγωγική: ένα εναλλακτικό θεωρητικό ρεύμα

2.1.Βασικές αρχές και στόχοι

Η Κριτική Παιδαγωγική είναι ένα ριζοσπαστικό, εναλλακτικό, παιδαγωγικό, θεωρητικό ρεύμα που αναπτύχθηκε στο τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα στις Η.Π.Α. Οι Γούναρη και Γρόλλιος (2010) υποστηρίζουν ότι η Κριτική Παιδαγωγική ξεκίνησε με το έργο του Freire και αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας και θεμελιώθηκε αργότερα με τον Giroux. Βέβαια, το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν είναι ένα ομοιογενές σύνολο, αλλά έχει διάφορες θεωρητικές αποχρώσεις, που άλλες έχουν σαν αφετηρία τη Σχολή της Φρανκφούρτης και της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας, άλλες τον μαρξισμό και το νεομαρξισμό, ενώ άλλες πλευρές σχετίζονται με το προοδευτικό μεταμοντέρνο ρεύμα. Κύριοι εκπρόσωποι της είναι ο Freire, Giroux, McLaren, Aronowitz, Apple και Faramandour. Σύμφωνα με τον Freire (1977), η Κριτική Παιδαγωγική συνδέει θεωρία και πράξη/δράση, με στόχο να εξανθρωπίσει εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους και να οδηγήσει, μέσα από την κατανόηση των αιτιών των προβλημάτων, στο να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τη ζωή τους. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι ικανοί να το μετασχηματίσουν με παραγωγικό τρόπο. Κυρίαρχο στοιχείο αυτής της διαδικασίας αποτελεί ο διάλογος. Στέκεται απέναντι σε κάθε μορφής καταπίεση και έρχεται να βελτιώσει και να χειραφετήσει τα άτομα από αντικείμενα καταπίεσης σε υποκείμενα αυτονομίας (Freire, 1977). Ο Giroux βλέπει την εκπαίδευση ως πολιτική παρέμβαση, που οδηγεί σε μια ισότιμη και δημοκρατική κοινωνία, ενώ ο McLaren κρίνει πως οι νέοι/ες θα χειραφετηθούν μέσω της ανάπτυξης πολιτικών δεξιοτήτων (Νούλα, 2014).

Σε αυτό το σημείο, είναι ανάγκη να ειπωθεί ότι το κίνημα της Κριτικής Διδασκαλίας δεν θα πρέπει να συγχέεται με την Κριτική Παιδαγωγική, καθώς η Κριτική Παιδαγωγική δεν θεωρεί τους εκπαιδευόμενους ως «άδεια δοχεία», που σκοπό έχει να τους γεμίσει με γνώση. Πολλές φορές, μάλιστα, η Κριτική Παιδαγωγική συγχέεται σκόπιμα και ύπουλα με την κριτική σκέψη. Αυτό έχει σαν στόχο την ιδεολογική επιβολή και προσαρμογή - υποταγή των νέων ανθρώπων στις δυνάμεις του καπιταλισμού και την κυριαρχία των νέων τεχνολογιών. Χρησιμοποιείται, δηλαδή ως τέλειο άλλοθι. «Απώτερος σκοπός της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση επί των υφιστάμενων κοινωνικών δομών της εκμετάλλευσης και η απόκτηση μιας γλώσσας δυνατότητας από τη μεριά των καταπιεσμένων μαθητών/τριών, ώστε να αναλάβουν συγκεκριμένη δράση για να ανατραπούν οι καταπιεστικές κοινωνικές δομές» (Χουρδάκης, 2020: 102). Ο Freire (1977) μίλησε για την ανάγκη όλοι οι άνθρωποι μέσω της εκπαίδευσης

να απελευθερωθούν, ανεξαρτήτως των όποιων διαφορών ή ιδιαιτεροτήτων και να αλλάξουν την ίδια τη δομή της καταπιεστικής κοινωνίας. Είναι, δηλαδή, μια αγωγή ελευθερίας και εξανθρωπισμού του ανθρώπου. Ο ίδιος ανέπτυξε το χαρακτήρα της τραπεζικής αντίληψης της εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται παντογνώστες που στόχο έχουν να μεταδώσουν τη γνώση σε μαθητές/τριες, που δεν γνωρίζουν τίποτα. Εκείνος πρότεινε ως μοντέλο την υποβολή του προβλήματος από τους/τις εκπαιδευτικούς προς τους/τις μαθητές/τριες (προβληματίζουσα εκπαίδευση). Μέσα από την κριτική συνείδηση αναπτύσσεται η γνώση από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες εστιάζοντας στα προβλήματα που οι ίδιοι/ες έχουν.

Σύμφωνα με τον Χουρδάκη (2020), η Κριτική Παιδαγωγική απευθύνεται προς όλους/ες ανεξαιρέτως και κυρίως σε περιθωριοποιημένες ομάδες, όπου τους/τις καλεί με βάση τη δική τους κουλτούρα να συμμετέχουν στη χειραφετική διαδικασία μάθησης και επίλυσης των δικών τους προβλημάτων. Βέβαια τα σχολεία θεωρούνται μέρος της κοινωνίας και επομένως θα πρέπει να εξετάζονται και να συνδέονται με το συγκείμενο, δηλαδή το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και το πολιτισμικό πλαίσιο που υφίσταται κάθε φορά. «*Η θεώρηση της σχολικής μάθησης ως μιας ουδέτερης διαδικασίας δεν ισχύει*» (Χουρδάκης, 2020: 105). Η εκπαίδευση, δηλαδή, έχει πάντα πολιτικό σκοπό και θα πρέπει να κατανοείται κάθε φορά ο ρόλος της σχολικής εκπαίδευσης με την εξουσία και ο τρόπος που η γνώση παρέχεται, καθώς έτσι θα διαμορφωθούν κριτικές συνειδήσεις, που θα αμφισβητήσουν την καθεστηκυία τάξη. Σύμφωνα με τη Νούλα (2014), οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής βλέπουν το σχολείο ως μηχανισμό αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας και ιδεολογίας, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να λειτουργήσει ως θεσμός αντίστασης και αλλαγής. Ασφαλώς και οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε αυτή τη λογική, όπου πρέπει να είναι αναστοχαστές. Σύμφωνα με τον Νικολούδη (2010), ο Giroux θεώρησε τους/τις εκπαιδευτικούς ως αναμορφωτές διανοούμενους/ες. Εκείνοι/ες δίνουν όλα αυτά τα ερεθίσματα και την ελευθερία στους εκπαιδευόμενους/ες τους, ώστε να διαμορφώσουν μία ενεργή και ολοκληρωμένη κριτική συνείδηση. Οφείλουν και οι ίδιοι/ες να καταλάβουν τις σχέσεις εξουσίας που διαδραματίζει το σχολείο και η εκπαίδευση και ποιος είναι ο δικός τους ρόλος μέσα σε αυτό. Με άλλα λόγια, ενδυναμώνουν τους εκπαιδευόμενους/ες τους και με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που διαθέτουν επικρίνουν και αμβλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Ακόμη, επικοινωνούν με τους/τις μαθητές/τριες τους και αναπτύσσουν μια ουσιαστική σχέση εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης. Αυτό οδηγεί στη χειραφετική γνώση που δεν αναπαράγεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά δημιουργείται μέσα από τον διάλογο, την αμφισβήτηση και τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων μαζί. Τέλος, οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν πως και τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια είναι να ανάγκη να σχεδιάζονται με βάση τα μαθησιακά ενδιαφέροντα και βιώματα και φυσικά με τη συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

2.2.Ο ηγέτης στην Κριτική Παιδαγωγική

Η ηγεσία αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι που ενδιαφέρει την Κριτική Παιδαγωγική, όπως βέβαια και όλες τις πτυχές της σχολικής κοινότητας και γενικότερα της εκπαίδευσης. Η Κριτική Παιδαγωγική δίνει έμφαση στο είδος ηγεσίας καθώς «*το είδος της σχολικής ηγεσίας αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα για τον προσδιορισμό της κοινωνικής λειτουργίας, πολιτισμικής επιτέλεσης και πολιτικής θεματολογίας μιας σχολικής μονάδας*» (Χουρδάκης,

2020: 109). Με άλλα λόγια, η Κριτική Παιδαγωγική προτείνει ένα νέο είδος ηγεσίας και διοίκησης στη σχολική μονάδα. Ο κριτικός ηγέτης, γνωρίζοντας ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, καλείται να αναρωτηθεί με ποιο τρόπο και για ποιο λόγο κατασκευάζεται και φυσικά την αιτία που κάποιες πτυχές της πραγματικότητας νομιμοποιούνται και κάποιες όχι από την κυρίαρχη κουλτούρα. Σύμφωνα με τον Χουρδάκη (2020), αφού ο στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ο εξανθρωπισμός της εκπαίδευσης, ο κριτικός ηγέτης έρχεται να αποτελέσει φορέα αλλαγής και όχι άβουλο ον που εκτελεί πειθήνια τις εντολές των ανωτέρων του. Εννοείται πως η ηγεσία στην Κριτική Παιδαγωγική δεν περιορίζεται σε ένα και μόνο άτομο, αλλά έχει αναφορά σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας που αλληλεπιδρούν με δημοκρατικό και ισότιμο τρόπο. Ο κριτικός ηγέτης, επομένως, αλληλεπιδρά με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, αναπτύσσει ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, έχει όραμα και ενθαρρύνει όλους να συμμετέχουν στην οικοδόμηση μιας κοινά αποδεκτής σχολικής κουλτούρας.

Επιπλέον, ο κριτικός ηγέτης οφείλει να έχει, σύμφωνα με τον Susilo (2018), όπως αναφέρεται στον Χουρδάκη (2020), εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική παρόρμηση και εξατομικευμένο στοχασμό. Φυσικά, θα πρέπει να αντιστέκεται σε κάθε μορφή βίας ή καταπίεσης και να μην λησμονεί το γενικότερο καπιταλιστικό πλαίσιο, κάνοντας κάθε φορά τις απαραίτητες συνδέσεις. Πρόσθετα, η κριτική ηγεσία οφείλει να ενστερνίζεται όλες εκείνες τις χειραφετικές διαδικασίες και σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο μέσα σε ένα δημοκρατικό πάντα πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να προωθεί και να εφαρμόζει την έννοια της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, να έχει σταθερά μία ηθική πρακτική και συμπεριφορά, να λειτουργεί με γνώμονα τον μετασχηματισμό και την αμφισβήτηση. Επίσης, ο κριτικός ηγέτης χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του και τα καθημερινά ζητήματα ως στοιχεία, για να εξηγήσει ζητήματα εξουσίας, δικαιοσύνης, ανισοτήτων και να δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς για νέες μορφές γνώσης και δράσης, ώστε και εκείνοι/ες να είναι σε θέση να είναι πραγματικά αναμορφωτές διανοούμενοι/ες. Φυσικά καλό είναι να χειρίζεται τα θέματα με συνδιαλλαγή και να προκρίνει εναλλακτικές λύσεις σε κάθε ζήτημα. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο κριτικός ηγέτης να ενθαρρύνει και να συνδιαμορφώνει με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς τον απαιτούμενο εκείνο χώρο, όπου όλοι/ες οι μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο και να επιζητεί από τους αρμόδιους φορείς να το λαμβάνουν υπόψη τους. Ιδιαίτερα κρίσιμο είναι το στοιχείο της αντίστασης για τον κριτικό ηγέτη. Ένας γνήσιος κριτικός ηγέτης οφείλει να αμφισβητεί τις σχέσεις εξουσίας και να ενεργεί με βάση τη δική του κρίση, ώστε να μην προδίδει τα ιδανικά του και να είναι αυθεντικός.

3.Η συνάντηση της Ηγεσίας Εκπαιδευτικών με την Κριτική Παιδαγωγική

Συνήθως η Κριτική Παιδαγωγική συσχετίζεται με τη μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ θα μπορούσε να βρει κοινό βηματισμό με τη διανεμημένη ηγεσία. Όμως, στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να συναντηθεί η Κριτική Παιδαγωγική με την Ηγεσία Εκπαιδευτικών.

Θα λέγαμε πως κι οι δυο θεωρήσεις επικεντρώνονται σε μία εναλλακτική νοοτροπία, αφού στόχο έχουν την αμφισβήτηση του υπάρχοντος πλαισίου μέσω του μετασχηματισμού του. Οι κριτικοί παιδαγωγοί θεωρούν ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός αναπαραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας, που συνειδητά ή ασυνειδητά την παράγει. Επομένως, δεν είναι

άμοιρο ευθυνών ούτε πολιτικά ουδέτερο. Η Κριτική Παιδαγωγική αμφισβητεί και αποδομεί την καθεστηκυία τάξη, τις δομές και τις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο. Άρα, το είδος της ηγεσίας, μέσα από τη συμπεριφορά, τη διοίκηση και την ιδεολογία, καθορίζει κατά πολύ τον ρόλο του σχολείου. Οι Kilinç et al. (2021) αναφέρουν ότι γίνεται προσπάθεια εναλλακτικής προσέγγισης και κατανόησης της σχολικής ηγεσίας. Πλέον, αμφισβητείται η ηγεμονία του ενός και το κέντρο θέασης έρχεται στους/στις εκπαιδευτικούς που ενθαρρύνονται να ηγούνται εντός και εκτός τάξης ή ακόμα εντός ή εκτός σχολείου (Shirley & Miller (2016). Δεν είναι δυνατόν το σύγχρονο σχολείο να αναφέρεται σε ηγεσία και να παραγκωνίζει τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως το ίδιο ισχύει και για τους γονείς, τους/τις μαθητές/τριες ή τους/τις εργαζόμενους/ες (Χουρδάκης, 2020). Όπως αναφέρθηκε, η ηγεσία δεν έχει να κάνει με επίσημους ή δοτούς ρόλους, αλλά ενέχει το στοιχείο της ανάδυσης μέσω της επιρροής. Οι εκπαιδευτικοί λησμονούν ότι οι ίδιοι καθημερινά στην εκπαιδευτική και διδακτική τους πρακτική λειτουργούν ως ηγέτες μέσα στην τάξη. Είναι αδύνατο να μην μπορούν συνολικά να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους μέσα στη σχολική μονάδα (Harris & Jones, 2022). Ο Freire μίλησε για δημοκρατικό σχολείο με συλλογική αυτοοργάνωση με όρους άμεσης λογοδοσίας και δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Κοινή πεποίθηση και των δυο θεωρήσεων είναι πως η ηγεσία είναι έργο όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η δραστηριοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην καθημερινή σχολική ζωή στο πλαίσιο μιας πλουραλιστικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων (Καρράς, 2021). Όταν η ηγεσία επεκτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς, εκείνοι/ες, αξιοποιώντας την εμπειρία, τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική πρακτική. Μ' αυτό τον τρόπο, αυξάνεται η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ενισχύεται το κίνητρο για συμμετοχή και τελικά επιτυγχάνεται η οργανωτική αλλαγή και βελτίωση του σχολείου. Ακόμη, παρακινούνται από τους/τις ηγέτες εκπαιδευτικούς όλοι οι συνάδελφοι να αποκτήσουν ενεργότερο ρόλο και βελτιώνονται κι οι ίδιοι/ες (Kilinç et al, 2021). Σύμφωνα με τους Cooper et al (2016), η ηγεσία εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται μέσα από το είδος της σχολικής κουλτούρας, τις σχέσεις που αναπτύσσονται και τις δομές που υφίστανται. Δημιουργείται μια κοινότητα ενεργητικής μάθησης με εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να δικτυώνονται και οι ηγέτες εκπαιδευτικοί επηρεάζουν και συντονίζουν μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Με άλλα λόγια, δίνεται η δυνατότητα σε πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους με διαφορετική πολιτισμική ή ακαδημαϊκή καταβολή να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους, με στόχο να οδηγηθούν μέσα από συλλογικές αποφάσεις στην υλοποίηση των στόχων, που οι ίδιοι έθεσαν εξ αρχής. Από την άλλη, η Κριτική Παιδαγωγική βλέπει τους/τις εκπαιδευτικούς ως αναμορφωτές διανοούμενους, που καθοδηγούν, συντονίζουν μαθητές/τριες και συναδέλφους, είναι συνδιαμορφωτές της μαθησιακής διαδικασίας εξανθρωπισμού και απελευθέρωσης τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών/τριών τους. Με κριτική συνείδηση προσπαθούν αποδομήσουν και να μετασχηματίσουν μία δίκαιη δημοκρατική κοινωνία. Γνωρίζουν ότι έχουν ευθύνη και αναστοχάζονται στο τι διδάσκουν, πώς το διδάσκουν και για ποιο λόγο.

Ένας αξιολόγος παράγοντας είναι ότι, σύμφωνα με τους Spillane και Seashore-Louis (2002), όπως αναφέρονται στην Rutherford (2006), «όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ασκήσουν εξουσία και ηγεσία σε τομείς που επηρεάζουν άμεσα τη διδακτική πρακτική, η μάθηση των μαθητών επίσης βελτιώνεται» (Rutherford, 2006: 61). Επιπλέον,

διαπιστώνεται αύξηση της συνοχής της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και κατανόησης από μεριάς των εκπαιδευτικών της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου, όπως και της αποφυγής του φόβου για τέτοιου είδους ζητήματα. Η Κριτική Παιδαγωγική βλέπει τον/την εκπαιδευτικό ως φορέα αλλαγής και καινοτομίας που με κριτικό και ευσυνείδητο τρόπο δρα και συμπεριφέρεται, μεριμνώντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών και των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας (Καρράς, 2021). Το ίδιο πρεσβεύει κι η Ηγεσία Εκπαιδευτικών μιλώντας για συνεργατική έρευνα και πρακτική και ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους/τις εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα προς όφελος τόσο των μαθητών/τριών όσο και του σχολείου γενικότερα.

Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και με τις δύο προσεγγίσεις είναι κομβικός. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και ενδυναμώνουν είτε τους μαθητές/τριες είτε τους/τις συναδέλφους τους, υποβάλλουν προβληματισμούς και από κοινού προωθούν την επίλυσή τους βάσει εμπειριών, βιωμάτων ή γνώσεων. Έχουν συντονιστικό ρόλο και επιχειρούν να ακούν και να λαμβάνουν υπόψη όλες τις φωνές μέσα στο σχολείο. Λειτουργούν παιδαγωγικά, προωθούν τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη και την ισότητα, εμπνέουν και προσπαθούν να διδάσκουν καινοτόμα και εναλλακτικά. Πρώτα απ' όλα, όμως, μετασχηματίζεται ο ίδιος ο εαυτός κάθε εκπαιδευτικού, για να μπορεί στη συνέχεια να χειραφετήσει τους γύρω του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση – διδακτικό υλικό – σύγχρονες όψεις Εκπαιδευτικής Ηγεσίας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts and Evidence. *National College for School Leadership*, 1-42
- Cooper, K., Stanulis, R., Brondyk, S., Hamilton, E., Macaluso, M. & Meier, J. (2016). The teacher leadership process: Attempting change within embedded systems. *International Journal of Educational Management*. Vol. 17: pp. 85-113. Springer Science+Business Media Dordrecht
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεσμένου*. σε μτφρ Κρητικός Γ. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος
- Θεριανός, Κ. (2014). Κριτική Παιδαγωγική: Τι είναι και τι δεν είναι. <https://tvxs.gr/news/paideia/kritiki-paidagogiki-ti-einai-kai-ti-den-einai-toy-kosta-therianoy> [ανάκτηση, 4/11/2022]
- Gronn, P. (2002) Distributed leadership as a unit of analysis, *The Leadership Quarterly*, vol. 13, pp. 423–451
- Harris, A. & Jones, M. (2022). Teachers leading enquiry. *School Leadership & Management*, 42:4, 309-312
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership: principles and practice. *National College for School Leadership*
- Harris, A. and Muijs, D. (2004) *Teacher leadership: improvement through empowerment: a review of the literature*, Nottingham: NCSL
- Καρράς, Κ. (2021). Κριτικός παιδαγωγός υπό το πρίσμα μιας δημοκρατικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 27, 81-97
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the sleeping giant*, Thousand Oaks, Corwin

- Kilinc, A.C., Bellibas, M.S. & Bectas, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*. Vol. 35: 7, pp. 1556-1571. Emerald Publishing Limited
- Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός*. διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ
- Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοιας της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών*. διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος: ΠΤΔΕ
- Rutherford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure. The implications of restructured leadership in an Edison school. *International Journal of Educational Management*. Vol. 7: pp. 57-76. Springer Science+Business Media Dordrecht
- Shirley, D. & Miller, A. (2016). The labyrinth of teacher leadership. *International Journal of Educational Management*. Vol. 17: pp. 1-5. Springer Science+Business Media Dordrecht
- Spillane, J. P. (2006) *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 100-130

Ηθική ηγεσία: σχέση με το ηθικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης

Ξαγαρά Παρασκευή

Σχολική Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας

v.xagara@gmail.com

Βάσιου Αικατερίνη

Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

avasίου@uoc.gr

Ιορδανίδης Γεώργιος,

Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας

giordanidis@uowm.gr

Περίληψη

Η ηθική ηγεσία επηρεάζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εργαζομένων, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ηθικοί ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της εργασιακής ικανοποίησης. Επιπλέον, η ικανοποίηση από την εργασία θεωρείται πρακτική μέθοδος ενθάρρυνσης των εργαζομένων να εργαστούν για την επιτυχία του οργανισμού, ενώ και το ηθικό κλίμα αποτελεί συστατικό στοιχείο του οργανωσιακού εργασιακού κλίματος. Ως εκ τούτου, θα ήταν σημαντικό να δοθεί έμφαση στην ανάδειξη των πτυχών εκείνων της ηθικής ηγεσίας που ενισχύουν θετικά το ηθικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η παρούσα μελέτη εξέτασε την επίδραση της ηθικής ηγεσίας στο ηθικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. 100 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης συμπλήρωσαν τις κλίμακες: Ethical Leadership Questionnaire, The Ethical Climate Questionnaire και An index of Job satisfaction, οι οποίες αξιολογούν την ηθική ηγεσία, το ηθικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το ηθικό κλίμα συσχετίζεται θετικά με την ηθική ηγεσία και την εργασιακή ικανοποίηση, ότι η ηθική ηγεσία δε συσχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση και ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούν πως οι διευθυντές των σχολείων στα οποία υπηρετούν διοικούν περισσότερο ηθικά, σε σύγκριση με τους διευθυντές σε σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: ηθική ηγεσία, ηθικό κλίμα, εργασιακή ικανοποίηση, ειδική εκπαίδευση, γενική εκπαίδευση

Abstract

Ethical leadership influences employees' attitudes and behaviors suggesting that ethical leaders play a key role in ensuring job satisfaction. In addition, job satisfaction is considered a practical method of encouraging employees to work for the organization's success and moral climate is a component of organizational work climate. Therefore, it would be important to focus on highlighting those aspects of ethical leadership that positively enhance moral climate and job satisfaction in educational organizations. This study examined the impact of ethical

leadership on teachers' moral climate and job satisfaction. 100 teachers of primary and secondary special and general education completed the Ethical Leadership Questionnaire, The Ethical Climate Questionnaire and An index of Job satisfaction, which evaluate ethical leadership, ethical climate and job satisfaction respectively. The results showed that ethical climate is positively related to ethical leadership and job satisfaction, that ethical leadership does not affect job satisfaction, and that special education teachers perceive their schools' principals are more ethical leaders than their general education colleagues do.

Key-words: moral leadership, moral climate, job satisfaction, special education, typical education

1.Θεωρητική Διερεύνηση

1.1.Ηθική ηγεσία

Η ηθική ηγεσία ορίζεται ως «η επίδειξη της κανονιστικά κατάλληλης συμπεριφοράς μέσω προσωπικών ενεργειών και διαπροσωπικών σχέσεων και η προώθηση αυτής της συμπεριφοράς στους υφιστάμενους μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας, ενίσχυσης και λήψης αποφάσεων» (Brown et al., 2005, σ. 120). Η ηθική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο όσον αφορά τα εργασιακά αποτελέσματα (Freire & Bettencourt, 2020) και περιλαμβάνει κυρίως συνεπή ηθική συμπεριφορά. Μελέτες επισημαίνουν ότι η ηγεσία στα σχολεία πρέπει να αφορά βαθύτερους ηθικούς σκοπούς, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, επειδή υπάρχει η πεποίθηση ότι τα σχολεία πρέπει να συμβάλλουν με τον τρόπο τους σε έναν κόσμο που θα είναι δίκαιος για όλους (Blackmore, 1999; Marshall, 2004; Ryan, 2006). Κάθε επιλογή ενός εκπαιδευτικού ηγέτη σχετικά με το πού θα επικεντρώσει τα ενδιαφέροντα και την ενέργειά του πρέπει να βασίζεται στο κοινό καλό και όχι στο προσωπικό συμφέρον - πρέπει να είναι μια ηθική επιλογή και όχι προσωπικό όφελος (Branson & Gross, 2014).

1.2.Ηθική ηγεσία και Ειδική αγωγή

Όσοι εργάζονται στον τομέα της ηγεσίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες παρέχουν έναν πιο εστιασμένο στόχο (Keys et al., 1999), υποστηρίζοντας τη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικές αναπηρίες στις κανονικές τάξεις και θεωρώντας την ηγεσία ως έναν τρόπο επίτευξης αυτού του σκοπού. Για να είναι η ηγεσία συνεπής με τα ιδανικά της συμπερίληψης πρέπει να θεωρείται και να ασκείται ως μια δίκαιη, συλλογική διαδικασία που είναι επίσης οργανωμένη για την προώθηση της συμπερίληψης. Κατά καιρούς, όταν οι επαγγελματίες της ειδικής αγωγής προσπαθούν να ενσωματώσουν επαγγελματικούς και προσωπικούς κώδικες ηθικής συμπεριφοράς, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι η ηθική ασυμφωνία ή η σύγκρουση ανταγωνιστικών αξιών και εντολών (Frick & Faircloth, 2007). Ωστόσο, οι Howe & Miramontes (1992) υποστηρίζουν ότι «παρά τα ηθικά τέλματα που γεννά η ειδική εκπαίδευση, μπορεί κανείς να ισχυριστεί με ασφάλεια ότι η ηθική της ειδικής εκπαίδευσης έχει λάβει μέχρι στιγμής ελάχιστη προσοχή».

1.3.Ηθικό κλίμα

Το εργασιακό κλίμα ενός οργανισμού είναι ένα ψυχολογικό περιβάλλον όπου μοιράζονται κοινές πρακτικές και διαδικασίες. Το ηθικό κλίμα αποτελεί συστατικό στοιχείο του εργασιακού κλίματος ενός οργανισμού (Simha & Cullen, 2012) και ορίζεται ως εξής: «Οι επικρατούσες αντιλήψεις των τυπικών οργανωσιακών πρακτικών και διαδικασιών που έχουν ηθικό περιεχόμενο συνιστούν το ηθικό εργασιακό κλίμα» (Victor & Cullen, 1988). Η έρευνα έχει δείξει ότι το ηθικό κλίμα μπορεί να μεσολαβεί μεταξύ των πρακτικών ηγεσίας και διοίκησης (π.χ. συμπεριφορές ηγέτη, στυλ ηγεσίας, πρακτικές διοίκησης) και των εργασιακών στάσεων (π.χ. οργανωτική δέσμευση, πρόθεση για τζίρο, ικανοποίηση από την εργασία κλπ.) (Newman et al., 2017; Simha & Cullen, 2012).

1.4.Εργασιακή ικανοποίηση

Η ικανοποίηση από την εργασία ορίζεται ως «η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση ότι η εργασία κάποιου επιτυγχάνει ή προωθεί τις επαγγελματικές αξίες του» (Locke, 1969, σ.317) ή μια συναισθηματική αντίδραση στην εργασία του που σχετίζεται με τη σύγκριση των σημαντικών αποτελεσμάτων με τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τον εργαζόμενο (Cranny et al., 1992). Η ικανοποίηση από την εργασία θεωρείται ως ένας πρακτικός τρόπος ενθάρρυνσης των εργαζομένων να εργαστούν για την επιτυχία του οργανισμού (Puni et al., 2018). Ο κύριος λόγος για την κρίση στην εκπαίδευση αποτελεί η χαμηλή εκπαιδευτική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Crisci, et al., 2019; Crossman & Harris, 2006). Μάλιστα, εξαιτίας της σταδιακής μείωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης, πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Crossman & Harris, 2006; Whaley, 1994).

1.5.Σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών

Σύγχρονες μελέτες εξετάζουν τη σχέση της ηθικής ηγεσίας με παράγοντες του ηθικού κλίματος του οργανισμού και την ικανοποίηση των εργαζομένων σε αυτό. Στην έρευνά τους οι Tran Quang et al. (2021) είχαν ως στόχο να διαπιστώσουν τον πιθανό αντίκτυπο των πρακτικών της ηθικής ηγεσίας στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους σε ένα ιδιωτικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του Βιετνάμ. Η μελέτη διευρύνει την κατανόηση σχετικά με την ηθική ηγεσία, επαληθεύοντας την προβλεπτική της δύναμη στα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία, όπως αυτά δηλώνονται από το διδακτικό προσωπικό.

Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι το ηθικό κλίμα μπορεί να μεσολαβεί μεταξύ των πρακτικών ηγεσίας και διοίκησης και των εργασιακών στάσεων (Newman et al., 2017; Simha & Cullen, 2012).

Στην έρευνα των Cansor et al., (2021) εξετάστηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ηθικού κλίματος στη σχέση μεταξύ ηθικής ηγεσίας και εργασιακής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε 641 εκπαιδευτικούς στην Τουρκία έδειξαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της ηθικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και θετική σχέση μεταξύ της ηθικής ηγεσίας και του ηθικού κλίματος. Επιπλέον, το ηθικό κλίμα διαμεσολάβησε εν μέρει στη σχέση μεταξύ ηθικής ηγεσίας και ικανοποίησης από την εργασία.

Παρόμοια, διαχρονική μελέτη σε 336 εκπαιδευτικούς που διεξήχθη σε τρεις χρονικές περιόδους, χρησιμοποιώντας μετρήσεις της ηθικής ηγεσίας, της αντιλαμβανόμενης

ακεραιότητας του ηγέτη, του ηθικού κλίματος και των δημογραφικών στοιχείων, διαπίστωσε ότι η ηθική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με το ηθικό κλίμα και ότι αυτή η σχέση διαμεσολαβείται από την αντιλαμβανόμενη ακεραιότητα του ηγέτη (Enwereuzor et al., 2020).

Οι Bon και Bigbee (2011) διερεύνησαν πώς οι ηγέτες ειδικής εκπαίδευσης, ενώ επηρεάζονται από τους επαγγελματικούς και προσωπικούς τους κώδικες, πρωτίστως ενδιαφέρονται για το βέλτιστο συμφέρον του μαθητή κατά την προσέγγιση και επίλυση ηθικών διλημμάτων.

Οι Geropoulos και Tsioumis (2022), προσεγγίζοντας τα χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την υποστήριξη κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, βρήκαν ότι η εφαρμογή της ηθικής ηγεσίας δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών και δημιουργεί θετικό εκπαιδευτικό κλίμα.

2.Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τη σχέση της ηθικής ηγεσίας με το ηθικό κλίμα του σχολείου και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς και την ηθική ηγεσία, όπως διαμορφώνεται σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης.

Διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

Για τη συσχέτιση Ηθικής ηγεσίας και ηθικού κλίματος:

- H0: Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηθικής ηγεσίας και του ηθικού κλίματος στον πληθυσμό.
- H1: Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ηθικής ηγεσίας και του ηθικού κλίματος στον πληθυσμό.

Για τη συσχέτιση Ηθικής Ηγεσίας και Εργασιακής Ικανοποίησης

- H0: Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ Ηθικής Ηγεσίας και Εργασιακής Ικανοποίησης στον πληθυσμό.
- H1: Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ Ηθικής Ηγεσίας και Εργασιακής Ικανοποίησης στον πληθυσμό.

Για τη συσχέτιση Ηθικού Κλίματος – Εργασιακής Ικανοποίησης:

- H0: Δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του Ηθικού Κλίματος και της Εργασιακής Ικανοποίησης στον πληθυσμό.
- H1: Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του Ηθικού Κλίματος και της Εργασιακής Ικανοποίησης στον πληθυσμό.

Για την Ηθική Ηγεσία και τη σύγκριση των μέσων τιμών ανάμεσα σε Ειδική και Γενική Αγωγή:

- H0: Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά του βαθμού Ηθικής Ηγεσίας ανάμεσα σε Ειδική και Γενική Αγωγή.
- H1: Υπάρχει σημαντική διαφορά του βαθμού Ηθικής Ηγεσίας ανάμεσα σε Ειδική και Γενική Αγωγή.

3.Μεθοδολογία

3.1.Συμμετέχοντες και διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 44 ήταν άνδρες (44%) και οι 56 γυναίκες (56%). 42 εκπαιδευτικοί (42%) εργάζονται στην ειδική αγωγή (Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, ΕΕΕΕΚ, ΕΝΕΕΓΥΛ) και 58 (58%) στη γενική εκπαίδευση. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω των Διευθύνσεων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας τον Δεκέμβριο του 2023. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν εθελοντικά και ανώνυμα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σε μορφή Google Forms, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για τη διασφάλιση του απορρήτου των πληροφοριών.

3.2.Εργαλεία μέτρησης

1. Για την αξιολόγηση της ηθικής ηγεσίας, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Ethical Leadership Questionnaire (ELQ) των Langlois et al. (2014), η οποία αποτελείται από 23 δηλώσεις, με 7βαθμη διαβάθμιση από (0) δεν ισχύει έως (6) πάντα και περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες, τη φροντίδα, την κριτική και τη δικαιοσύνη. Παραδείγματα δηλώσεων είναι τα εξής: «Όταν αναλογίζομαι τον τρόπο με τον οποίο ενεργώ στην εργασία μου, το κύριο μέλημά μου είναι να διατηρήσω την αρμονία στον οργανισμό» (ηθική της φροντίδας) – «Όταν πρέπει να επιλύσω ένα ηθικό πρόβλημα, προσπαθώ να αποφασηνίσω τα κύρια εμπόδια στην κατανόηση της κατάστασης» (ηθική της κριτικής) – «Όταν πρέπει να επιλύσω ένα ηθικό πρόβλημα, ελέγχω τις νομικές επιπτώσεις και τυχόν κανονισμούς που μπορεί να ισχύουν» (ηθική της δικαιοσύνης).
2. Για την αξιολόγηση του ηθικού κλίματος, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα The Ethical Climate Questionnaire των Victor και Cullen (1987, 1988) στην πιο πρόσφατη αναθεώρηση της, η οποία αποτελείται από 36 στοιχεία με 6βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνονταν από Πλήρως ψευδής (0) έως Πλήρως αληθής (5). Η κλίμακα περιλαμβάνει στοιχεία όπως: «Σε αυτόν τον οργανισμό, οι άνθρωποι εργάζονται κυρίως για τον εαυτό τους» ή «Στον οργανισμό αυτό οι άνθρωποι καλούνται να εκφράσουν τις προσωπικές και ηθικές τους πεποιθήσεις».
3. Για την αξιολόγηση της εργασιακής ικανοποίησης, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα An index of Job satisfaction των Brayfield και Rothe (1951), η οποία περιλαμβάνει 18 στοιχεία που βαθμολογούνται σε μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνεται από (1) Διαφωνώ απόλυτα έως (5) Συμφωνώ απόλυτα και περιλαμβάνει στοιχεία όπως: «Απολαμβάνω τη δουλειά μου περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο μου» ή «Συχνά βαριέμαι τη δουλειά μου».

4.Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών "Ηθική Ηγεσία", "Ηθικό Κλίμα" και "Εργασιακή Ικανοποίηση". Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov για να ελεγχθεί η κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών και τα αποτελέσματα έδειξαν κανονική κατανομή για τις μεταβλητές "Ηθική Ηγεσία", "Ηθικό Κλίμα" και "Εργασιακή Ικανοποίηση" (πίνακας 2) ($p = 0,079, 0,2$ και $0,14 > \text{ορισμένο διάστημα εμπιστοσύνης } 0,05$).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά

Variables	Mean	Median	SD	Min	Max	IR
Ηθική Ηγεσία	4,9078	5	0,53412	3,43	6	0,68
Ηθικό Κλίμα	3,2258	3,2361	0,5145	1,94	4,53	0,66
Εργασιακή Ικανοποίηση	2,7933	2,7778	0,24441	2,28	3,61	0,33

Πίνακας 2. Έλεγχος κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnova		
	Statistic	df	Sig.
Μέσος Ηθικής Ηγεσίας	0,084	100	0,079
Μέσος Ηθικού Κλίματος	0,061	100	,200*
Μέσος Εργασιακής Ικανοποίησης	0,078	100	0,14

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Αφού πραγματοποιήθηκε η ανάλυση συσχέτισης rho του Spearman για τις μέσες τιμές των μεταβλητών (πίνακας 3) συμπεραίνεται μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση (0,317**) μεταξύ ηθικού κλίματος και ηθικής ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν στοιχεία που απορρίπτουν τη μηδενική υπόθεση της μη συσχέτισης στον πληθυσμό. Συνεπώς, καθώς το ηθικό κλίμα αυξάνεται, υπάρχει μια τάση να αυξάνεται και η ηθική ηγεσία και αντίστροφα. Η τιμή p είναι χαμηλότερη από το επίπεδο σημαντικότητας 0,01 γεγονός που υποδηλώνει ότι η παρατηρούμενη συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 3: Συσχέτιση Μέσης Ηθικής Ηγεσίας – Μέσου Ηθικού Κλίματος

Correlations		Μέσος Ηθικό Κλίμα
Spearman's rho	Μέσος Ηθική Ηγεσία	
	Correlation Coefficient	,317**
	Sig. (2-tailed)	0,001
	N	100

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πραγματοποιώντας εκ νέου ανάλυση συσχέτισης rho του Spearman μεταξύ του Ηθικού Κλίματος και της Μέσης Εργασιακής Ικανοποίησης λαμβάνουμε αποτελέσματα τα οποία δείχνουν συντελεστή συσχέτισης 0,220* με p-value 0,028 (Πίνακας 4). Η τιμή $p < 0,05$ υποδηλώνει στατιστική σημαντικότητα, απορρίπτοντας τη μηδενική υπόθεση (H_0) ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Τα αποτελέσματα δείχνουν θετική συσχέτιση, υποδηλώνοντας ότι με την αύξηση του ηθικού κλίματος, αυξάνεται και η εργασιακή ικανοποίηση.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Πίνακας 4: Συσχέτιση Μέσου Ηθικού Κλίματος – Μέσης Εργασιακής Ικανοποίησης

Correlations			Μέσος Εργασιακή Ικανοποίηση
	Μέσος Ηθικό Κλίμα		
Spearman's rho	Μέσος ΗθικόΚλίμα	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,220*
		N	100
	Μέσος ΕργασιακήΙκανοποίηση	Correlation Coefficient	,220*
		Sig. (2-tailed)	,028
		N	100

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης rho Spearman μεταξύ Ηθικής Ηγεσίας και Εργασιακής Ικανοποίησης για τις μέσες τιμές δείχνουν συντελεστή συσχέτισης 0,072 με τιμή $p = 0,474$ (πίνακας 5). Παρατηρώντας την τιμή $p = 0,474$ να είναι μεγαλύτερη από διάστημα εμπιστοσύνης 0,05, συμπεραίνουμε ότι η παρατηρούμενη συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,05. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση (H_0) και φαίνεται μια ασθενής και μη σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών.

Πίνακας 5: Συσχέτιση Μέσου Ηθικής Ηγεσίας - Μέσου Εργασιακής Ικανοποίησης

Correlations			Μέσος Όρος Εργασιακής Ικανοποίησης
	Μέσος Όρος Ηθικής Ηγεσίας		
Spearman's rho	Μέσος Όρος Ηθικής Ηγεσίας	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,474
		N	100
	Μέσος Όρος Εργασιακής Ικανοποίησης	Correlation Coefficient	,072
		Sig. (2-tailed)	,474
		N	100

Παρουσιάζοντας τα περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών «Ηθική Ηγεσία», «Ειδική Αγωγή», «Γενική Αγωγή» (πίνακας 6) και εφαρμόζοντας το τεστ Kolmogorov-Smirnov (πίνακας 7) για την αξιολόγηση της κανονικότητας της κατανομής, παρατηρείται η τιμή p του 0,200* και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κατανομή των βαθμολογιών "Μέσος Όρος

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Ηθικής Ηγεσίας" είναι συνεπής με μια κανονική κατανομή τόσο στις ομάδες Ειδικής όσο και Γενικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 6 Περιγραφικά στατιστικά

Variables		Mean	Median	SD	Min	Max	IR
Ηθική Ηγεσία	Ειδική Αγωγή	5,0932	5,1087	0,5095	4	6	0,7826
	Γενική Αγωγή	4,7736	4,8043	0,5149	3,4348	5,7826	0,6957

Πίνακας 7 Έλεγχος Κανονικότητας Ηθικής Ηγεσίας (Ειδική/Γενική Αγωγή)

Kolmogorov-Smirnov^a

		Statistic	df	Sig.
Μέσες Τιμές	Ειδική Αγωγή	,104	42	,200*
Ηθικής Ηγεσίας	Γενική Αγωγή	,096	58	,200*

Πραγματοποιώντας τον μη-παραμετρικό έλεγχο δυο ανεξάρτητων δειγμάτων Mann-Whitney U test (πίνακας 8), διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($U = 840.00$, $p = 0,008 < 0,01$) μεταξύ των ομάδων Ειδικής και Γενικής Αγωγής με την αρνητική τιμή Z (-2,642) να υποδηλώνει ότι η μέση κατάταξη της Ειδικής είναι υψηλότερη από τη μέση κατάταξη της Γενικής Αγωγής όσον αφορά τις μέσες τιμές της Ηθικής Ηγεσίας (πίνακας 9).

Πίνακας 8: Μέση Κατάταξη Μ.Ο Ηθικής Ηγεσίας για Ειδική και Γενική Αγωγή

		Ranks		
	Γενική/ Ειδική Αγωγή	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Μέσος Όρος Ηθικής Ηγεσίας	Ειδική Αγωγή	42	59,50	2499,00
	Γενική Αγωγή	58	43,98	2551,00
	Total	100		

Πίνακας 9: Man-Whitney U Test στατιστικής σημαντικότητας

Test Statistics^a

Μέσος Όρος Ηθικής Ηγεσίας	
Mann-Whitney U	840,000
Wilcoxon W	2551,000
Z	-2,642
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008

a. Grouping Variable: Γενική/Ειδική Αγωγή

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά των υποκλιμάκων της Ηθικής Ηγεσίας (Φροντίδα, Κριτική, Δικαιοσύνη). Χρησιμοποιώντας το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov για τις μέσες τιμές των μεταβλητών, ελέγχθηκαν για κανονικότητα και, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 11, και οι τρεις (Φροντίδα, Κριτική, Δικαιοσύνη) έχουν τιμές p μικρότερες από 0,05, υποδεικνύοντας μη κανονική κατανομή για τις τιμές των μεταβλητών.

Πίνακας 10 Περιγραφικά στατιστικά υποκλιμάκων Ηθικής Ηγεσίας

Variables	Mean	Median	SD	Min	Max	IR
Μέσος_Φρόντιδα	5,1	5,2	0,55176	3,8	6	0,8
Μέσος_Κριτική	4,8929	5	0,7639	2,29	6	1
Μέσος_Δικαιοσύνη	4,605	4,6667	0,64033	3,17	6	0,96

Πίνακας 11 Έλεγχος Κανονικότητας Υποκλιμάκων Ηθικής Ηγεσίας

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Μέσος Φρόντιδα	,122	100	,001	,966	100	,010
Μέσος Κριτική	,101	100	,013	,950	100	,001
Μέσος Δικαιοσύνη	,109	100	,005	,978	100	,094

a. Lilliefors Significance Correction

Χρησιμοποιώντας το μη-παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U λαμβάνουμε τα αποτελέσματα για τις παρακάτω μεταβλητές (πίνακας 12):

Φροντίδα:

Η τιμή p είναι $0,053 < 0,05$, συνεπώς δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην κατανομή των βαθμολογιών για τη μεταβλητή της φροντίδας μεταξύ των ομάδων Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Κριτική:

Η τιμή p είναι $0,003 < 0,05$, συμπεραίνοντας πως υπάρχει σημαντική διαφορά στην κατανομή των μέσων τιμών μεταξύ των ομάδων Γενικής και Ειδικής Αγωγής με βάση την Κριτική σαν παράμετρο.

Δικαιοσύνη:

Η τιμή p είναι $0,017 < 0,05$ και αυτό οδηγεί επίσης στο συμπέρασμα πως υπάρχει σημαντική διαφορά στην κατανομή των μέσων τιμών για τη μεταβλητή Δικαιοσύνη μεταξύ των ομάδων Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Πίνακας 12 : Mann-Whitney Test για υποκλίμακες Ηθικής Ηγεσίας

	Test Statistics ^a		
	Μέσος Φρόντιδα	Μέσος Κριτική	Μέσος Δικαιοσύνη
Mann-Whitney U	942,000	788,000	876,000
Wilcoxon W	2653,000	2499,000	2587,000
Z	-1,933	-3,010	-2,397
Asymp. Sig. (2-tailed)	,053	,003	,017

a. GroupingVariable: Γενική/Ειδική Αγωγή

5.Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στη διερεύνηση της σχέσης της ηθικής ηγεσίας με το ηθικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης.

Επαληθεύοντας την 1^η υπόθεση, η έρευνα αποκάλυψε ότι, όταν ασκείται ηθική ηγεσία στα σχολεία και οι διευθυντές χρησιμοποιούν περισσότερες τέτοιου είδους πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται υψηλότερο ηθικό κλίμα στο σχολείο. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η ηθική ηγεσία έχει σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην εδραίωση του σχολικού ηθικού κλίματος. Οι ιδιότητες ηθικής ηγεσίας των διευθυντών σχολείων, όπως η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, η επιβράβευση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορούν να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν το ηθικό κλίμα. Ο ηθικός ηγέτης – διευθυντής αποτελεί πρότυπο όσον αφορά την κανονιστική συμπεριφορά και τα επιθυμητά αποτελέσματα για ένα σχολείο. Η εμπιστοσύνη και η υποστήριξη στη σχέση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού παράγει αμοιβαία οφέλη για το σχολείο. Ο διευθυντής ως ηθικός ηγέτης επηρεάζει τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα ηθικό πλαίσιο.

Αντίθετα με τη 2^η υπόθεση, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηθικής ηγεσίας και εργασιακής ικανοποίησης. Οι διευθυντές σχολείων, όσο ηθικοί κι αν είναι και όσο κι αν αντιμετωπίζουν δίκαια τους εκπαιδευτικούς και τους αποδέχονται χωρίς προκαταλήψεις, δεν επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανοποίηση στην εργασία τους.

Το ηθικό κλίμα που διαμορφώνεται στο σχολείο συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, επαληθεύοντας την 3^η υπόθεση και υποδηλώνοντας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται, όταν το ηθικό κλίμα του σχολείου προωθεί ηθικές αξίες, πρακτικές, συμπεριφορές και στάσεις. Η εξάλειψη της αβεβαιότητας στο σχολικό περιβάλλον με την τήρηση κανόνων μπορεί να συμβάλει σε ένα πιο ικανοποιητικό πλαίσιο για τους εργαζόμενους.

Τέλος, εξετάζοντας την 4^η υπόθεση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής εκπαίδευσης, διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές των σχολείων τους ασκούν ηθική ηγεσία σε μεγαλύτερο βαθμό και εκδηλώνουν αυξημένη ευαισθητοποίηση στην επίλυση ηθικών ζητημάτων. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ηθική της Κριτικής, όπου εξετάζεται η αδικία που υπάρχει στις κοινωνικές σχέσεις ή

δημιουργείται από τους νόμους μέσα στη σχολική δομή ή μέσω της χρήσης της γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεώρησαν ότι η άσκηση της ηγεσίας στα σχολεία τους είναι προσανατολισμένη προς την ευαισθητοποίηση των άλλων, όταν ανακαλύπτεται μία αδικία, και στην επίτευξη καλύτερης ισορροπίας στην κατανομή κοινωνικών παροχών. Σύμφωνα με τον Starratt (2004), «Αν η ηθική της δικαιοσύνης κοιτάζει προς την κατεύθυνση της δικαιοσύνης, η ηθική της κριτικής κοιτάζει προς τα εμπόδια της δικαιοσύνης» (σ. 47).

Ακόμη, η διαφορά που υπήρξε και για την υποκλίμακα ηθική της Δικαιοσύνης υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκτιμούν πως η σχολική ηγεσία υποστηρίζει τη διαβούλευση ως την προτιμώμενη στρατηγική για την προώθηση θετικής στάσης και κατανόησης. Η ηθική της δικαιοσύνης στο σχολείο είναι σαν να ακροβατούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στο καλό των πολλών και στο καλό του ατόμου (Eyal et al., 2011).

Όσον αφορά την υποκλίμακα ηθική της Φροντίδας δεν υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων εκπαιδευτικών, καθώς αυτή η υποκλίμακα σχετίζεται με τη θεώρηση ότι οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν μείζονα σημασία για την εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών, κάτι που ισχύει γενικά τόσο στα σχολεία ειδικής όσο και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

6.Περιορισμοί, προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και πρακτικές εφαρμογές

Σε κάθε ερευνητική μέθοδο που βασίζεται σε αυτοαναφορές, όπως τα ερωτηματολόγια, πρέπει να επιδεικνύεται προσοχή όσον αφορά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Leedy&Ormrod, 2005). Περιορισμοί τίθενται και λόγω του μικρού δείγματος των συμμετεχόντων, καθώς και του ότι η έρευνα διεξήχθη σε μία μόνο γεωγραφική περιοχή. Δεδομένων των αριθμητικών και γεωγραφικών περιορισμών, τα αποτελέσματα πρέπει να προσεγγιστούν με προσοχή, καθώς μπορεί να μην εφαρμόζονται σε άλλες περιπτώσεις.

Καθώς η μελέτη για την ηθική ηγεσία και το ηθικό κλίμα στην ελληνική εκπαίδευση και κυρίως στην ειδική αγωγή είναι αρκετά περιορισμένη, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθούν έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας, ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, που να μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα .

Η παρούσα μελέτη ωστόσο είναι σημαντική, γιατί υποδεικνύει ότι οι διευθυντές των σχολείων είναι καλό να επικεντρωθούν σε ηθική άσκηση της ηγεσίας, με στόχο τη δημιουργία ηθικού κλίματος και την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anna Crisci & Enrica Sepe & Pasqualina Malafronte, 2019. "What influences teachers' job satisfaction and how to improve, develop and reorganize the school activities associated with them," *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, Springer, vol. 53(5), pages 2403-2419, September.
- Blackmore, J. (1999). *Troubling women*. Buckingham: Open University Press.
- Bon, S. C., & Bigbee, A. J. (2011). Special Education Leadership: Integrating Professional and Personal Codes of Ethics to Serve the Best Interests of the Child. *Journal of School Leadership*, 21(3), 324–359.

- Branson, C.M., & Gross, S.J. (Eds.). (2014). *Handbook of Ethical Educational Leadership* (1st ed.). Routledge.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307–311.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134.
- Chughtai, A., Byrne, M., & Flood, B. (2015). Linking ethical leadership to employee well-being: The role of trust in supervisor. *Journal of Business Ethics*, 128(3), 653-663.
- Cranny, C., Smith, P. C., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs*. Lexington Books.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Enwereuzor, I.K., Onyishi, I.E., Albi-Oparaocha, F.C. et al. Perceived leader integrity as a mediator between ethical leadership and ethical climate in a teaching context. *BMC Psychology* 8, 52 (2020).
- Eyal, Ori & Berkovich, Izhak & Schwartz, Talya. (2011). Making the right choices: Ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration*, 49. 396-413. 10.1108/09578231111146470.
- Freire, C., & Bettencourt, C. (2020). Impact of ethical leadership on job satisfaction: The mediating effect of work–family conflict. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(2), 319-330.
- Frick, W. C., & Faircloth, S. C. (2007). Acting in the collective and individual “best interest of students”: When ethical imperatives clash with administrative demands. *Journal of Special Education Leadership*, 20(1), 21–32.
- Geropoulos, Panagiotis & Tsioumis, Konstantinos. (2022). The Contribution of Ethical Leadership in Promoting the Educational and Learning Process in Greece. *Journal of Education and Training*, 9, 10.5296/jet.v9i2.19523.
- Howe, K., & Miramontes, O. B. (1992). *The ethics of special education*. New York: Teachers College Press.
- Keys, M., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. (1999). Spirituality? It is the core of my leadership: Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 203–237.
- Kim, W. G., & Brymer, R. A. (2011). The effects of ethical leadership on manager job satisfaction, commitment, behavioral outcomes, and firm performance. *International Journal of Hospitality Management*, 30(4), 1020-1026
- Langlois L, Lapointe C, Valois P, & de Leeuw, A. al. (2014) Development and validity of the ethical leadership questionnaire. *Journal of Educational Administration* 52(3), 310–331.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research: Planning and design* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.

- Marshall, C. (2004). Yes, “but” . . . education leaders discuss social justice. *Journal of School Leadership*, 14, 530–563.
- Newman, A., Round, H., Bhattacharya, S., & Roy, A. (2017). Ethical climates in organizations: a review and research agenda. *Business Ethics Quarterly*, 27(4), 475-512.
- Phuc, T. Q. B., Parveen, K., Tran, D. T. T., & Nguyen, D. T. A. (2021). The linkage between ethical leadership and lecturer job satisfaction at a private higher education institution in Vietnam. *Journal of Social Sciences Advancement*, 2(2), 39–50. <https://doi.org/10.52223/jssa21-020202-12>
- Puni, A., Mohammed, I., & Asamoah, E. (2018). Transformational leadership and job satisfaction: The moderating effect of contingent reward. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(4), 522-537.
- Ren, S., & Chadee, D. (2017). Ethical leadership, self-efficacy and job satisfaction in China: The moderating role of guanxi. *Personnel Review*, 46(2), 371-388.
- Ryan, James (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools, *Leadership and Policy in Schools*, 5:1, 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Simha, A., & Cullen, J. B. (2012). Ethical climates and their effects on organizational outcomes: implications from the past and prophecies for the future. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 20-34.
- Starratt, R.(2004). *Ethical Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Victor, B., and Cullen, J. B. (1987). A theory and measure of ethical climate in organizations. In W. C. Frederick (ed.), *Research in Corporate Social Performance and Policy*: 51 -71. Greenwich, CT: JAI Press.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 101-125.
- Whaley, K. W. (1994). Leadership and Teacher Job Satisfaction. *NASSP Bulletin*, 78(564), 46–50.

Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματικοί Ηγέτες, Στρατηγικές Ενδυνάμωσης κι Αναστοχασμός Στελεχών

Τερεζάκη Χρυσή
Διευθύντρια Α/θμιας Εκπαίδευσης Χανίων, Καθηγήτρια Σύμβουλος ΕΑΠ
xterezaki@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο πραγματεύεται την έννοια της ηγεσίας, τα βασικά μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς και τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ηγετών. Επίσης, αναδεικνύει την πρακτική ενδυνάμωσης των στελεχών ως κρίσιμη παράμετρο προσωπικής κι επαγγελματικής ανάπτυξης, στο πλαίσιο ενός μανθάνοντα οργανισμού. Στην παρούσα εισήγηση γίνεται λόγος για την περίπτωση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων. Συγκεκριμένα, κατά τις πρώτες 100 ημέρες της λειτουργίας της ΔΙ.ΠΕ Χανίων, υπό την νέα Διοίκηση της Υπηρεσίας το φθινόπωρο του 2023, επιχειρείται μία αλλαγή που στοχεύει να συνεισφέρει στην ανάδειξη ποιοτικών στοιχείων στην εργασία, τόσο σε επίπεδο σχέσεων κι επικοινωνίας μεταξύ των εργαζόμενων, όσο και σε επίπεδο παραγόμενου έργου εντός του οργανισμού. Συγκεκριμένα, υιοθετούνται νέες πρακτικές επικοινωνίας και, ταυτόχρονα, η πρακτική του Συλλογικού Αναστοχασμού (Συλλογικής Συνέντευξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης). Τα άτομα απελευθερώνουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις, αποκτούν νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες κι αντιλαμβάνονται τη σχέση «μέρος-όλον» στο πλαίσιο της εργασίας, συνειδητοποιώντας τον δικό τους πολύτιμο ρόλο στον οργανισμό.
Λέξεις-κλειδιά: Ηγεσία, Μοντέλα-Τύποι Ηγεσίας, Πρακτικές Ενδυνάμωσης στελεχών

Abstract

The article discusses the concept of leadership, the basic models of leadership behaviour and the characteristics of effective educational leaders. It also highlights the empowerment practice of educational executives as a critical parameter of personal and professional development, in the context of a learning organization.

In this report, the case of Chania Directorate of Primary Education is discussed. Specifically, during the first 100 days of CDPE operation, under new management in the fall of 2023, a change is attempted that aims to contribute to the highlighting of quality elements at work, both at the level of relationships and communication between employees, as well as at the level of work produced within the organization. More specifically, new communication practices are adopted and, at the same time, the practice of Collective Reflection (collective interview and formative assessment). Individuals release their creative powers, acquire new knowledge, attitudes and skills and perceive the "part-whole" relationship in the context of work, realizing their own valuable role in the organization.

Keywords: Leadership, Leadership Models-Types, Executive Empowerment Practices

1.Ορισμός και αποσαφήνιση της έννοιας «ηγεσία»

«Ηγεσία» είναι μία σύνθετη έννοια, έννοια-ομπρέλα που καλύπτει πολλές παραμέτρους. Τρεις διαστάσεις της συνδράμουν στην ανάπτυξη ενός λειτουργικού ορισμού: α) αφορά μια διαδικασία επιρροής από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα πάνω σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες, προκειμένου να δομηθούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις σε έναν οργανισμό, β) βασίζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, γ) έχει σχέση με την ανάπτυξη και την έκφραση ενός οράματος για τον οργανισμό (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντώνται πολλοί ορισμοί, οι αντιπροσωπευτικοί των οποίων ακολουθούν. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002, 197):

Πρόκειται για μια διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα.

Για τον Πασιαρδή η ηγεσία ορίζεται ως «το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά» (2004, 209) και τέλος για τον Σαϊτή πρόκειται για «τη διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους (2005, 240).

Βάσει των παραπάνω ορισμών αναδεικνύονται κάποια στοιχεία κοινής αποδοχής μεταξύ των θεωρητικών. Η ηγεσία είναι: α) διαδικασία, β) ομαδική λειτουργία, γ) άσκηση επιρροής των ηγετών που επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων και δ) συνάρτηση της στοχοθεσίας και της καθοδήγησης (Σαϊτής, 2005).

Στο πεδίο εφαρμογής των σύγχρονων ενδεχομενικών θεωριών, η ηγεσία, ως έννοια και ως διαδικασία εμπλουτίζεται με αυτήν της «ποιότητας», βρίσκοντας την πλήρη έκφρασή της στη δομική θεωρία της «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» (στο εξής: ΔΟΠ). Η ΔΟΠ στη συνέχεια συνδέεται στενά κι αποδίδεται με δύο ακόμη έννοιες: την «αποτελεσματικότητα» και τη «λογοδότηση» (Everald, Morris, 1999, 226; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, 75· Θεοφιλίδης, 2012, 118-123, 280). Στη δεκαετία του '80 την εμφάνισή της στη διοικητική βιβλιογραφία κάνει και η θεωρία για τη «Μετασχηματιστική Ηγεσία» (Θεοφιλίδης, 2012, 209· Πασιαρδής, 2012, 21). Έκτοτε κύριο χαρακτηριστικό της «ΔΟΠ-Μετασχηματιστικής-Κατανεμημένης Ηγεσίας» είναι το ότι αυτή αναφέρεται σε μία συνδεδεμένη ολότητα μελών και μερών εντός του οργανισμού και δεν αποτελεί χαρακτηριστικό ή ευθύνη ενός μεμονωμένου διευθυντή/ηγέτη μόνο (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, 93-94· Γιαγκου, Θεοφιλίδης, 2012, 152-160).

2.Βασικά Μοντέλα Ηγεσίας - Τύποι ηγεσίας/ηγετικής συμπεριφοράς

Ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας αποτελεί το ενδεδειγμένο μέσο για την αποτελεσματική έκφραση της «τέχνης» του να επιτυγχάνεις σκοπούς μέσω των ανθρώπων. Τα στυλ ηγεσίας εντάσσονται σε γενικές γραμμές σε τρεις κατηγορίες: την *αυταρχική ηγεσία*, τη *χαλαρή-εξουσιοδοτική* και την *συμμετοχική-δημοκρατική* (Σαϊτής 2005). Με βάση το διοικητικό πλέγμα του Θεοφιλίδη (2012, 146-149) κατά την ανάλυση της διοικητικής συμπεριφοράς, αναδεικνύονται πέντε μορφές-τύποι ηγετικής συμπεριφοράς που αφορούν στην έκταση της προσοχής του ηγέτη (νομοθετική διάσταση: έμφαση στο αποτέλεσμα, στους στόχους, το

χρονοδιάγραμμα, εξωτερικά κίνητρα, εξωτερική αξιολόγηση κ.ά.) ή στην ιδιογραφική διάσταση με έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, στα ενδιαφέροντα, στις σχέσεις, στα εσωτερικά κίνητρα των συνεργατών κ.ά. Πρόκειται για τους εξής τύπους:

Διοίκηση laissez-faire: Υψηλή απόδοση και Σχέσεις συγκρούονται, ενώ ο ηγέτης απέχει από τη σύγκρουση, διατηρώντας ουδέτερη στάση, με κυρίαρχο ενδιαφέρον του το να ακολουθηθεί η πεπατημένη οδός.

Διοίκηση με βάση τις Ανθρώπινες Σχέσεις: Προκειμένου να εξασφαλιστούν οι καλές σχέσεις στον οργανισμό, παραγνωρίζεται η αποδοτικότητα, ενώ ο ηγέτης αρκείται στη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας που εμπνέει το αίσθημα της ασφάλειας στον οργανισμό.

Διοίκηση Μέσης Οδού: Εδώ επικρατεί μία ισορροπία μεταξύ απόδοσης και σχέσεων, ενώ ο ηγέτης στοχεύει σε ένα τέτοιο επίπεδο αποδοτικότητας που δεν μειώνει το ηθικό των συνεργατών του.

Επιστημονική Διοίκηση: Οι καλές σχέσεις παραγνωρίζονται, δίνοντας τη θέση τους στην υψηλή απόδοση των εργαζομένων, ενώ στόχος του ηγέτη είναι η επιτυχία των προγραμματισμένων στόχων του οργανισμού, μέσω της διαρκούς παρακολούθησης και του ελέγχου της εργασίας.

Συμμετοχική Διοίκηση: Εναρμόνιση στόχων-αποτελεσμάτων του οργανισμού με τις ανάγκες των εργαζομένων και με βασικό στόχο του ηγέτη την αύξηση της αποδοτικότητας μέσω της δημιουργίας συνθηκών τέτοιων μεταξύ των συνεργατών του, όπου εξασφαλίζονται η ενεργητική συμμετοχή και η αξιοποίηση των ιδεών και των δεξιοτήτων τους.

Πέντε είναι τα μοντέλα-στυλ ηγεσίας που πιθανά θα υιοθετήσουν οι σχολικοί ηγέτες στη διοίκηση των Σχολείων ή και των Διοικητικών Υπηρεσιών τους (Πασιαρδής, 2012, 25-30):
Παιδαγωγικό στυλ: Διακρίνεται για σαφή καθορισμό διδακτικών/ επιχειρησιακών στόχων, διευκόλυνση επίτευξης των στόχων, καθορισμό υψηλών προσδοκιών, έλεγχο-αξιολόγηση των εμπλεκόμενων και προώθηση παιδαγωγικών/ εργασιακών καινοτομιών.

Δομικό στυλ: Διακρίνεται για σαφήνεια του οράματος και της αποστολής του οργανισμού, τη διαχείριση εγκαταστάσεων, ανάληψη ρίσκου, προώθηση αναδόμησης, καθορισμό κι εφαρμογή σαφών οδηγιών, κατανομή εργασιών μεταξύ των εργαζομένων.

Επιχειρησιακό στυλ: Εμπλοκή εξωτερικών παραγόντων κι εκπροσώπων φορέων, απόκτηση πόρων, οικοδόμηση συνεργασιών.

Στυλ ανάπτυξης προσωπικού: Στελέχωση του Οργανισμού, μελέτη των αναγκών των εκπαιδευτικών/διοικητικών-συνεργατών, παροχή επιμορφωτικών ευκαιριών, ενίσχυση της ανεπάρκειας, αναγνώριση των κόπων των συνεργατών κι επιβράβευση.

Συμμετοχικό στυλ: Επίσημοι και ανεπίσημοι μηχανισμοί λήψης αποφάσεων μεταξύ του προσωπικού του Οργανισμού (εκπαιδευτικού-διοικητικού), προώθηση της συνεργασίας, προώθηση συναισθημάτων δέσμευσης- αφοσίωσης στους κοινούς στόχους και μεσολάβηση/διαμεσολάβηση.

Τα παραπάνω μοντέλα ηγεσίας, υπό το πρίσμα της οπτικής του έργου στον οργανισμό και της πληροφόρησης των προσδοκιών της κοινωνίας, καλούν τον εκπαιδευτικό-διοικητικό ηγέτη να αξιοποιήσει το σύνολο των πρακτικών ηγεσίας, προκειμένου να εφαρμόσει μία αποτελεσματική διοίκηση (Ρέντζη, 2015, 6). Κάνοντας χρήση του «κοκτέιλ μιξ» των πρακτικών διοίκησης και ηγεσίας, ο ηγέτης, καλείται να πάρει τις πλέον ορθές αποφάσεις για τον «μανθάνοντα» οργανισμό, δεδομένων των συνθηκών του εσωτερικού και του

εξωτερικού του περιβάλλοντος (Πασιαρδής, 2012, 24-28). Στη συνέχεια παρατίθενται κωδικοποιημένα τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Γιουμούκη, 2017, 25-54):

Γραφειοκρατικό μοντέλο (Weber, 1947): Εξειδίκευση, ιεραρχία, διοίκηση βάσει εγγράφων, κατάρτιση, πλήρης απασχόληση σε διοικητικά θέματα, κανονισμοί και πολιτική

- Παραδοσιακή Εξουσία
- Χαρismaticή εξουσία
- Λογική εξουσία

Διοικητική ηγεσία: Η έμφαση δίνεται στη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων. Η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι κατά κύριο λόγο λογική. Η εξουσία και η επιρροή ασκούνται από άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις στην ιεραρχία (Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1999).

Διαπροσωπική ηγεσία: Έχει σχέση με τη συναδελφικότητα και τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς σχετίζεται με μια διαδικασία αυτοσυναισθήσης, που οδηγεί σε μία πετυχημένη αλληλεπίδραση με τα μέλη της σχολικής ή οργανωσιακής κοινότητας. Τα καθήκοντα του ηγέτη απαιτούν μια ευρεία κλίμακα προσωπικών – συναισθηματικών δεξιοτήτων (Goleman, 2000).

Κατανεμημένη ηγεσία: Η βασική παραδοχή είναι ότι κάθε μέλος του οργανισμού έχει κάποιες ηγετικές ικανότητες χρήσιμες για την ομάδα (Leithwood, Jantzi, 2000). Η κατανεμημένη ηγεσία οδηγεί στην ανάπτυξη των ατόμων, στη βελτίωση του οργανισμού (σχολείου ή υπηρεσίας) και οδηγεί σε οργανωσιακή αλλαγή, αφού τα μέλη του προσωπικού συνεργάζονται κι εμπλέκονται στην προώθηση της αλλαγής-καινοτομίας.

Μετασχηματιστική Ηγεσία: Συμμετοχικού τύπου κατανεμημένη ηγεσία όπου επιχειρείται η προσπάθεια για «αλλαγή» στον οργανισμό να μην επέλθει μόνο από πάνω προς τα κάτω (top down), αλλά κι από τη βάση προς την κορυφή (bottom up) με την εμπλοκή όλων.

Ηθική Ηγεσία: Βασίζεται στις αξίες και πεποιθήσεις των ηγετών. Συμπεριλαμβάνει κανονιστικές, δημοκρατικές και συμβολικές έννοιες της ηγεσίας (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). Μοιάζει με το μετασχηματιστικό μοντέλο, με τη διαφορά ότι εδώ υπάρχει μία πιο ισχυρή βάση αξιών, που μπορεί να είναι πνευματική. Η ηθική ηγεσία προσφέρει στον οργανισμό μία σαφή αίσθηση σκοπού (Bush & Glover, 2003).

Ηγεσία των πιθανοτήτων: Εστιάζει στο πώς οι ηγέτες αντιμετωπίζουν τις μοναδικές συνθήκες ή προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν. Η ποικιλομορφία που παρουσιάζει το περιβάλλον κάθε οργανισμού (σχολείου ή υπηρεσίας) υπαγορεύει αυτόν τον τύπο ηγεσίας. Οι ηγέτες καλούνται να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους στις ειδικές συνθήκες του σχολείου και στις εκάστοτε περιστάσεις (Bush & Glover, 2003).

Μεταμοντέρνα ηγεσία: Είναι το πιο πρόσφατο μοντέλο ηγεσίας που προστέθηκε στην αρχική τυπολογία από τον Bush (2003), για το οποίο δεν υπάρχει ένας γενικός και συμπεφωνημένος προσδιορισμός. Στηρίζεται σε μεταμοντέρνες αντιλήψεις και δίνει έμφαση στις εμπειρίες κάθε ατόμου και στον τρόπο που αυτό τις νοηματοδοτεί. Εξάλλου, εφόσον δεν υπάρχει μία μόνο πραγματικότητα, οποιαδήποτε κατάσταση μπορεί να έχει πολλαπλές ερμηνείες.

Καθοδηγητική-Παιδαγωγική ηγεσία: Μοντέλο ηγεσίας που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου/οργανισμού μέσα από την ανάπτυξη της διδασκαλίας/ μαθητείας και της μάθησης, επενδύοντας στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους συμμετέχοντες και πνευματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς (Sergiovanni, 2001; Bush & Glover, 2003).

3.Χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας και δεξιότητες/ ικανότητες των αποτελεσματικών ηγετών

Οι όροι «αποτελεσματικότητα» και «ποιότητα» στην εκπαίδευση συνδέονται άρρηκτα με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (στο εξής: ΔΟΠ). Η φιλοσοφία της ΔΟΠ αφορά στη λογική της διαρκούς βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού, στην εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων, στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και αποσκοπεί μέσω του κύκλου «σχεδιασμός-έργο-έλεγχος-δράση» σε ανώτερες υπηρεσίες προς τους «πελάτες» (Κουτούζης, 1999· Αθανασίου, 2015, 125-140). Πρόκειται για οργανωσιακή μορφή διοίκησης και ηγεσίας-διοικητική πρακτική, όπου λειτουργούν η μετασχηματιστική και η κατανεμημένη ηγεσία και η οποία τείνει στην αυτοαξιολόγηση-χειραφέτηση του εκάστοτε μανθάνοντα οργανισμού/εκπαιδευτικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012· Kools & Stoll, 2016).

Η εκπαιδευτική ηγεσία και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση παρουσιάζεται κι αναλύεται σε πολλά μοντέλα αποτελεσματικότητας. Συνολικά οι ερευνητές καταλήγουν στην αναγνώριση 13 δεικτών αποτελεσματικότητας (Ζιάκα, 2014, 46). Πρόκειται για τους εξής: 1) επαγγελματική καθοδήγηση, 2) κοινό όραμα και στόχοι, 3) επιβοηθητικό περιβάλλον μάθησης, 4) έμφαση στη διδασκαλία-μάθηση, 5) αποτελεσματική διδασκαλία, 6) υψηλές προσδοκίες, 7) θετική ενίσχυση των μαθητών, 8) έλεγχος προόδου των μαθητών, 9) δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών, 10) σχέσεις σχολείου οικογένειας, 11) το σχολείο «οργανισμός μάθησης», 12) σύνδεση με τους θεσμικούς φορείς, 13) αξιοποίηση μέσων-πόρων.

Βασική συνιστώσα σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό για την επίτευξη νέων εκπαιδευτικών/διοικητικών συμπεριφορών κι αποτελεσμάτων θεωρείται ο διευθυντής-ηγέτης του, αφού για να ασκήσει την εκπαιδευτική ηγεσία πρέπει να διαθέτει σημαντικές δεξιότητες-ικανότητες. Έτσι, θα προβεί στην καλλιέργεια της κατάλληλης κουλτούρας και θα οδηγήσει τον οργανισμό σε καινοτομία-εκσυγχρονιστική αλλαγή και αποτελέσματα. Μέσω της ισχυροποίησης της θέσης, είτε του Σχολείου ή της Υπηρεσίας στο μέλλον, της υποστήριξης κι ενδυνάμωσης των συνεργατών και των ωφελούμενων των υπηρεσιών (μαθητών ή κοινού) ο ηγέτης καλείται να διαχειριστεί δυσάρεστα γεγονότα και συναισθήματα, ελαχιστοποιώντας τις επιδράσεις τους στο προσωπικό και στους ωφελούμενους, αλλά και να πολλαπλασιάσει την επίδραση θετικών συναισθημάτων και σχέσεων για το βέλτιστο αποτέλεσμα στον Οργανισμό (Πασιαρδής, 2004· Παπαδόπουλος, 2016, 1024-25· Τσούνη, 2016, 1359).

4.Στο πεδίο: Η Περίπτωση της Α/θμιας Εκπ/σης Χανίων και ενδεικτικές στρατηγικές μορφών ηγεσίας

Ποια είναι ωστόσο η σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση, αλλά και τη λογοδοσία μέσα σε έναν μανθάνοντα εκπαιδευτικό οργανισμό διοίκησης; Είναι κάτι που εκτελείται αυστηρά στα τμήματα του οργανισμού από αξιολογους τμηματάρχες-ηγέτες και τον συντονιστή τους; Ή μήπως οι τρεις έννοιες συνδέονται μεταξύ τους κι αποκτούν νέο νόημα μέσα από τη συλλογική δουλειά και τη συνεργατική έρευνα; Στο παραπάνω ερώτημα απαντά η πρωτοβουλία της Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων για τη δημιουργία κοινής γλώσσας μεταξύ των μελών και των μερών του οργανισμού, τέτοιας, που να θεμελιώνεται στις ανθρώπινες αξίες των συνεργατών. Μια προσπάθεια να αναδειχθούν η

δημιουργικότητα και η ενεργή εφευρετικότητα των εργαζομένων, οι οποίοι κάποτε ασφυκτιούν κάτω από την πίεση των γραφειοκρατικών και διεκπεραιωτικών οδηγιών της άχαρης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η συντροφικότητα της μάθησης (ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση) συχνά μέσω αρχών και πρακτικών επικοινωνίας-εργασίας και συλλογικού αναστοχασμού του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων συντελούν σε προοπτικές πραγματικού διαλόγου και κατανομής της ηγεσίας, καθώς και στην ανάδειξη νέων ηγετών, πέραν όσων φέρουν τον τίτλο της θέσης ευθύνης.

4.1.Μεθοδολογία και Πολιτικές της Διεύθυνσης Π.Ε Χανίων κατά το α τρίμηνο του 2023-2024

Σε μια προσπάθεια θεμελίωσης του παραπάνω προβληματισμού κατά τη διάρκεια των 100 πρώτων ημερών οργάνωσης και διοίκησης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων με την αλλαγή της σκυτάλης Διευθυντή-τριας κατά το πρώτο τετράμηνο του 2023-2024, αφού προηγήθηκε η φάση της μελέτης της υπάρχουσας κατάστασης, βιβλιογραφικά αλλά και με τη νέα Διευθύντρια επί 6 μήνες σε πρότερο ρόλο συμμετόχου παρατηρητή (Συμβούλου Εκπαίδευσης), εφαρμόστηκαν οι ακόλουθες πρακτικές:

- Διερεύνηση αναγκών και διατύπωση προσδοκιών των εργαζόμενων στη Διεύθυνση μέσω συλλογικών συνεντεύξεων (Focus groups), από την ανάλυση του περιεχομένου των οποίων σχεδιάζονται οι επόμενες παρεμβάσεις.
- Τεχνικές χτισίματος της ομάδας (team building): Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού, αφήγηση ιστοριών/παραμυθιών για ενήλικες (story telling), συναισθηματική αγωγή μέσω κατοικίδιων (pet approaching), εργαστήριο 'the sugar artists', δράση συμπερίληψης ΑΜΕΑ
- Προσκλήσεις ειδικών από το πεδίο της Οργάνωσης και Διοίκησης (Διοικητική προσκεκλημένη από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ακαδημαϊκές προσκεκλημένες από Πανεπιστήμια της Κύπρου)
- Σεμινάριο Life Coaching για τον απολογισμό πεπραγμένων του 2023 και για τον προγραμματισμό ενός «μαγικού» 2024
- Σύνδεση επιπέδων (οριζόντια και κάθετη διασύνδεση στελεχών): Συμμετοχή διοικητικών στελεχών σε διήμερη διά ζώσης βιωματική συνάντηση (μέσω τεχνικής world café) με τους Διευθυντές των Σχολείων και τις Προϊστάμενες των Νηπιαγωγείων του Νομού, συμμετοχή διοικητικών στελεχών στην συνάντηση συμμετοχικού διαλόγου με τους αιρετούς εκπροσώπους των γονέων και κηδεμόνων των σχολικών κοινοτήτων του Νομού (επίλυση ζητημάτων λειτουργικότητας σχολικών μονάδων ειδικών περιοχών)
- Ενδυνάμωση και δικτύωση διοικητικών στελεχών της Διεύθυνσης μέσω της συμμετοχής τους στα τέσσερα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα της ΔΙΠΕΧ, σε εθελοντική συνεργασία με άλλους τοπικούς φορείς (Π.Ε.Χ, ΚΕΠΕΔΗΧ-ΚΑΜ, ΚΕ.ΠΡΟ, ΣΑΧ, ΕΔΕΕΚ): α) Πρόγραμμα «ΓΕΦΥΡΕΣ: για τη σύνδεση Γενικής και Ειδικής Αγωγής», Πρόγραμμα «Ψυχαγωγία-Στρατηγική-Σκάκι», Σχολή «Διαχείρισης Εργασιακού Στρες», Πρόγραμμα στελεχών «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-Είμαι Ενεργός/ή»
- Εκπαίδευση Εκπαιδευτών κι επαγγελματική ανάπτυξη των διοικητικών: Στελέχη σε ρόλο επιμορφωτή για τη διεξαγωγή Πολιτισμικού Εργαστηρίου και προβολή ταινίας

- «Ο Πολίτης Κανε»: Σύμπραξη ΔΙΠΕΧ με «Ίδρυμα Ερευνών -Μελετών 'Ε. Βενιζέλος», Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων (CFF), Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Χανίων, ΕΔΕΕΚ.
- Επαγγελματική ανάπτυξη των διοικητικών στελεχών μέσω συμμετοχής σε Ομάδα πολυτομεακής συνεργασίας για την υποβολή ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ (ομάδα αποτελούμενη από διοικητικά στελέχη της ΠΔΕ Χανίων, διευθυντές σχολείων/προϊστάμενες Νηπ/γείων, διοικητικά στελέχη ΔΔΕ Χανίων, εκπροσώπους Πανεπιστημίων, ιδιωτικών φορέων κ.ά)
 - Συλλογικό Αναστοχασμό-Διαμορφωτική Αυτοαξιολόγηση πρώτου τετραμήνου 2023-2024: Ανά τμήμα διοίκησης (focus groups) συλλογικές συνεντεύξεις, SWOT Ανάλυση και ανάδειξη προτάσεων-καλών πρακτικών ως διαδικασία απόδοσης λόγου. Λέγοντας οι άνθρωποι την ιστορία τους αίρεται ο φόβος της εξωτερικής αξιολόγησης. Μέσω της εν λόγω διαδικασίας επέρχεται η συνειδητοποίηση ότι «ηγεσία-μάθηση-αξιολόγηση» είναι δραστηριότητες, οπότε στο τιμόνι της ηγεσίας κάθεται αυτός που μαθαίνει.

Οι ενήλικες εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία βάσει των προθέσεων τους και των προσδοκιών, των εμπειριών και των ξεχωριστών μαθησιακών τους μοτίβων (Rogers, 1983). Η ενδυνάμωση των ενηλίκων στον οργανισμό κατά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στοχεύει στη δημιουργία κλίματος αποδοχής των συνεργατών, ώστε να κατακτηθούν οι νέες γνώσεις-στάσεις και δεξιότητες. Μακροπρόθεσμα, αποσκοπεί στη δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (ΕΚΜ), όπου οι νέες γνώσεις-στάσεις-αξίες ενσωματώνονται στην καθημερινή πρακτική, καθώς οι εργαζόμενοι δραστηριοποιούνται βάσει των ταλέντων και των ικανοτήτων τους κι επιτυγχάνουν υψηλής ποιότητας μάθηση (Θεοφιλίδης 2012, 341, 349).

4.2.Τύποι ηγεσίας μέσα από τον συλλογικό αναστοχασμό των εργαζόμενων της ΔΙΠΕ Χανίων

Βάσει της τυπολογίας της ηγεσίας ο αποτελεσματικός ηγέτης ακολουθεί συγκεκριμένη κεντρική κατεύθυνση με στοιχεία από όλες της μορφές ηγεσίας (Μπάλιας & Μπέστιας, 2016, 172-173). Ακολουθεί η παράθεση βασικών στοιχείων των περισσότερων μορφών ηγεσίας, έτσι όπως αναδόθηκαν από το Συλλογικό αναστοχασμό (δεδομένα ομαδικών συνεντεύξεων και της ανάλυσης του περιεχομένου τους) των εργαζομένων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων το πρώτο τετράμηνο του 2023-2024. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους ο/η ηγέτης/τιδα κατά την:

Εκπαιδευτική ηγεσία: επηρεάζει τη Διδασκαλία/Εργασία-Μάθηση: «και πριν την αλλαγή και μετά έρχομαι χαρούμενη σε αυτό το Γραφείο! Όταν είχα πρωτοέρθει δεν ήξερα τίποτα, όμως με βοήθησαν οι Προϊστάμενοι, όλοι, και οι συνάδελφοι ήταν τόσο ευγενικοί και συνεργατικοί...οι ανάγκες μου δείχνουν τον δρόμο...! Αρχικά στηρίζεις τους Προϊσταμένους από υπηρεσιακή υποχρέωση κι ελπίζεις σε μια ζεστή κι ανθρώπινη σχέση. Νιώθω σε αυτούς τους τρεις μήνες όμορφα πια...Οι δράσεις που κάναμε, πέρα από τον κόπο, έγιναν με ζεστασιά κι αυτό φάνηκε στο αποτέλεσμα στη δράση με τα ζωάκια που συμμετείχαν και οι πιο επιφυλακτικοί...Νιώθω πιο ολοκληρωμένη, καθώς είμαι μοναχική...» (ΕΜ, Διοικητικό Τμήμα)

Μετασηματιστική: μεταδίδει τον μεγάλο στόχο και όραμα, ενώ αυξάνει τις υποχρεώσεις και ανυψώνει τις φιλοδοξίες: «μετά την αλλαγή σκυτάλης εκτός από την έμφαση στο έργο των τμημάτων με τις διακριτές αρμοδιότητες, δίνεται έμφαση και στο έργο

της Ολομέλειας. Κι ακόμη παραπέρα! Διασυνδεόμαστε με τα σχολεία. Μας μιλάνε πιο άνετα γιατί συνυπήρξαμε στο συμμετοχικό διάλογο και σχεδιασμό στον Ιστιοπλοϊκό...και οι σύλλογοι γονέων το ίδιο, αφού μιλήσαμε και με αυτούς στο ΚΑΜ...Μα και όλοι οι 200 περίπου δάσκαλοι και τα στελέχη που συμμετέχουν στα προαιρετικά προγράμματα της ΔΙΠΕΧ τα απογεύματα...Όλα τώρα επικοινωνούν και το εισπράττουμε αυτό !!!» (ΚΑ, Τμήμα ΗΥ)

Ηθικά Μετασχηματίζουσα: στοχεύει στην αλλαγή του Οργανισμού ως προς την ηθική, αμοιβαία βελτίωση της συνειδητοποίησης, διασκορπισμένη ενδυνάμωση: «ποια είναι η πρώτη λέξη που άκουσα με την αλλαγή κι ένιωσα ανακούφιση...η διαφάνεια και οι ανοικτές πόρτες! Έτσι αισθάνομαι μέρος ενός όλου! Δεν νιώθω ασήμαντος και δεν υπάρχουν μυστικά» (ΓΠ, Οικονομικό Τμήμα)

Συναλλακτική: επιδιώκει την ανταλλαγή σχέσεων ανάμεσα στον ίδιο και στους συνεργάτες του: «Νιώθω ζεστασιά, όμως υπάρχει τόση δουλειά που τα άτομα δεν φτάνουν παρότι κάνουν φανταστική δουλειά...κάποτε τα Συμβούλια είχαν λιγότερα θέματα, τώρα όμως περισσότερα! Ήθελα να πάω στην Πινακοθήκη επίσκεψη κι εγώ ως διάλειμμα στην εργασία, που μας πρότεινες, όμως δε γινόταν λόγω δουλειάς...Σου μιλούσα στον πληθυντικό στην αρχή, ενώ τώρα στον ενικό... Τελικά ό,τι δώσεις το παίρνεις ... γιατί υπάρχει φιλότιμο σε μεγάλο βαθμό» (ΜΜ, ΠΥΣΠΕ)

Ηθική: αναδεικνύει τις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη: «Τόση διακριτική παρουσία, εκτίμηση και σεβασμός ... μου αρέσει η αίσθηση του δίκαιου, του ανθρώπινου, του μη κρυφού...ενημερώθηκα, νιώθω ασφάλεια, εμπιστοσύνη ...Με εμπιστεύτηκα!!!» (ΑΠ, Τμήμα Διοικητικό, Άδειες)

Κατανεμημένη: δίνει πρωτοβουλία-επιμερίζει την ηγεσία βάσει ικανοτήτων κι επιθυμιών ως προϊόν της συλλογικής δράσης των ατόμων: «Είναι σημαντική η Διοίκηση των Συστημάτων που άρχισε να εφαρμόζεται, το άνοιγμα με όλους και με τους γονείς..., μου αρέσει τόσο πολύ να συμμετέχω στις δράσεις και στα σεμινάρια και σας ευχαριστώ που μπορώ να συμμετέχω σε αυτά και με νέο ρόλο, αφού μου δίνονται οι ευκαιρίες να βγω μπροστά για να προσφέρω, όπως πχ στο Ίδρυμα Βενιζέλος...» (ΕΒ, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων)

Μεταμοντέρνα: αποδέχεται τις πολλαπλές αλήθειες και πραγματικότητες έναντι της μιας μόνο: «Αυτό που έγινε με την 'αδύναμη' συνάδελφο με το πειθαρχικό, που την υπηρετήσατε ουσιαστικά, δίνοντάς της ρόλο τα Χριστούγεννα μ' έκανε να δακρύνω...από τότε άλλαξαν στάση πολλοί εδώ! ...» (ΝΣ, Γραμματεία Συμβούλων)

Διαπροσωπική: αποσκοπεί στη συνεργασία και στις διαπροσωπικές σχέσεις: «με την αλλαγή και την αλλαγή του γραφείου μου νιώθω την υπηρεσία πιο ανθρώπινη και συμπεριληπτική...Μου αρέσουν οι πρωτοβουλίες του απογεύματος και ένιωθα μόνη στο κομμάτι των ευρωπαϊκών προγραμμάτων...τώρα αυτό άλλαξε! Υπάρχει υποστήριξη και ομάδα, βέβαια χρειάζεται δέσμευση και σχεδιασμός...» (ΜΔ, Τμήμα Διοικητικού)

Ενδεχόμενη: μπορεί να προσαρμόζεται σε μοναδικές συνθήκες και προβλήματα που συμβαίνουν σε συγκεκριμένα μέρη και στιγμές: «Το κλίμα είναι πολύ καλό, ωστόσο εγώ δεν ταυριάζω με όλους και μου αρέσει που υπάρχουν και τα διακριτά όρια όταν υπάρξει η διαφωνία ή η επαγγελματική σύγκρουση» (ΜΒ, Γραμματεία)

Δημοκρατική: αντιλαμβάνεται την ηγεσία ως διανεμημένη διακυβέρνηση μεταξύ ηγετών που εργάζονται μαζί: «την λέξη εμπιστοσύνη δεν την ξέραμε...ωστόσο το αίσθημα ελευθερίας που τώρα νιώθω με κάνει να μην έρχομαι με φόβο και με αγωνία, αλλά να

λειτουργώ με μεγάλο αίσθημα ελευθερίας και πιο γρήγορα!» (ΕΠ, Τμήμα Εκπαιδευτικών Θεμάτων)

Επίλογος

Η ηγεσία δεν είναι χαρακτηριστικό προσωπικότητας μόνο, αλλά διαδικασία και διεργασία. Η παγκόσμια ακαδημαϊκή-ερευνητική εμπειρία μπορεί να μας καθοδηγήσει σχετικά, καθώς οι μανθάνοντες εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι ολοκληρωμένα μοντέλα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά «προσανατολισμένα στη δράση» (Kools, Stoll, 2016) όπως:

- ✓ Ανάπτυξη και κοινή χρήση ενός οράματος μάθησης για όλους
- ✓ Ευκαιρίες υποστήριξης συνεχιζόμενης μάθησης για όλο το προσωπικό
- ✓ Ομαδική μάθηση και συνεργασία μεταξύ του προσωπικού·
- ✓ Κουλτούρα έρευνας, καινοτομίας
- ✓ Ενσωματωμένο συστήματα συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων και μάθησης·
- ✓ Μάθηση με και από το εξωτερικό περιβάλλον (μεγαλύτερο σύστημα μάθησης)
- ✓ Μοντελοποίηση κι αυξανόμενη ηγεσία μάθησης

Στο παραπάνω πλαίσιο φαίνεται να προσανατολίζεται το βλέμμα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων, επιχειρώντας να συνθέσει διαισθητικά στην παραπάνω κατεύθυνση πρότερες τοπικές κι εθνικές επιμορφωτικές εμπειρίες¹ (Τερεζάκη & Ανδρεάδου, 2012, 2013· Κατσαρού, Τερεζάκη & κ.ά 2014· Τερεζάκη, 2018α 2018β), λόγω του ότι δεν υπάρχει ολοκληρωμένη πρόταση στη χώρα μας για την ενδυνάμωση των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των μανθανόντων οργανισμών τους. Γί' αυτό κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή επιπλέον ερευνών και η διερεύνηση των αναγκών των Στελεχών προκειμένου να δημιουργηθεί «κάτι» ολοκληρωμένο και συντονισμένο. Ευχόμαστε το παρόν άρθρο να συνέβαλε έστω κι ελάχιστα στη συνειδητοποίηση της ανάγκης αυτής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασίου, Ι. (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΕΚΠΑ, 125-140
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΙΩΝ
- Βασιλειάδου, Δ., Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 3^ο, 92-108
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Bush, T., Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Bush, T. (2003). *Theories of Leadership and Management*. London: SAGE Publications

¹ Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση-Πολιτισμός» (ΥΠΠΕΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ΓΓΛΕ, 1995-2004), «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (ΥΠΑΒΜΘ- ΠΙ, 2010-2011)

- Γιάγκου, Γ., Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανοημένης ηγεσίας. *12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 152-163
- Γιουμούκη, Μ. (2017). *Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα γενικών και ειδικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Συγκριτική μελέτη. Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης, Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Everald, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφρ). Πάτρα: ΕΑΠ,
- Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής, ΕΜΔΑ*, ν.11 (1), 41-54
- Goleman, D. (2000). *Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change reflections on the practice of instructional and transnational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κατσαρού, Ε., Τερεζάκη, Χ., κ.ά (2014). Επαγγελματική ανάπτυξη Διευθυντών Σ. Μονάδων: Διερευνώντας τα βήματά τους προς τη συμμετοχική ηγεσία, στο: *Νέα Παιδεία*, τ. 153, 2014
- Kools, M. and Stoll L. (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris
- Κουτούζης, Μ, κ.ά, (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων-Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, J., Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.). *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.
- Μπάλιας, Ε, Μπέστιας, Γ. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia*, ν.6, n1, 2016
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007) *Επιμ. Ένα Σχολείο Μαθαίνει*, Αθήνα: Λιβάνης
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Παπαδόπουλος, Α. (2016). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΕΚΠΑ, 1020-1035
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων
- Ρέντζη, Α (2015). Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, αρ.30. 5-9
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Τσούνη, Β., κ.ά. (2016). *Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΕΚΠΑ, σ. 1351-1364

- Τερεζάκη, Χ., Ανδρεάδου, Χ. (2012). *Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η». Οδηγός Εκπαίδευσης*. Χανιά: ΕΔΕΕΚ
- Τερεζάκη, Χ., Ανδρεάδου, Χ. (2013). *Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η». ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ*. Χανιά: ΕΔΕΕΚ,
- Τερεζάκη, Χ. (2018α). *Πρόγραμμα «ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ-ΕΙΜΑΙ ΕΝΕΡΓΟΣ/Η». Β ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ*. Χανιά: ΕΔΕΕΚ
- Τερεζάκη, Χ. (2018β). *Από την Εκπαιδευτική Εμπειρία στην Πρεμιέρα κι απ' εκεί στην Κοινότητα. Σειρά Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τέχνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία στη Κοινότητα*. Χανιά: ΕΔΕΕΚ,
- Weber M. (1947), *The Theory of Social and Economic Organizations*, (T. Parsons trans.), New York: Free Press

Επαναπροσδιορίζοντας τη Σχολική Ηγεσία σε Περιόδους Κρίσης: η Συμβολή της Συμπονετικής Ηγεσίας

Δρ. Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή

Επ. Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

p.chatzipanagiotou@euc.ac.cy

Δρ. Κατσαρού Ειρήνη

ΕΕΠ Αγγλικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

ekatsaro@fmenr.duth.gr

Περίληψη

Ο αντίκτυπος της πρόσφατης υγειονομικής πανδημίας COVID-19 υπήρξε καταλυτικός για όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, επιφέροντας καίριο πλήγμα στους τομείς της οικονομικής ανάπτυξης αλλά και της ομαλής διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε παγκόσμια κλίμακα. Οι χαοτικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν ταρακούνησαν συθέμελα το οικοδόμημα της παραδοσιακά δια ζώσης εκπαίδευσης και προκάλεσαν την άμεση επιβολή του μοντέλου της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης ως μέτρου πρόληψης και περιορισμού της διασποράς του ιού στον γενικό πληθυσμό. Απόρροια της παραπάνω αλλαγής δεν ήταν μόνο η αναδιοργάνωση του τρόπου διδασκαλίας με την εφαρμογή εναλλακτικών διαδικτυακών διδακτικών πρακτικών αλλά και η υιοθέτηση αναδυόμενων ανθρωποκεντρικών μοντέλων ηγεσίας. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι αυτό της συμπονετικής ηγεσίας, το οποίο διασφαλίζει ένα θετικό σχολικό περιβάλλον και θεωρείται βασικό προαπαιτούμενο για την απρόσκοπτη παροχή μαθησιακών υπηρεσιών σε κρίσιμες περιστάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, συμπονετική ηγεσία, πανδημία, διαχείριση κρίσεων

Abstract

The impact of the recent pandemic COVID-19 has been a catalyst for all aspects of life, causing a major blow to economic development and the smooth running of the educational process on a global scale. The chaotic conditions created have shaken the structure of the traditional face-to-face education system and led to the imposition of the e-learning model as a tool to prevent and reduce the spread of the virus in the population. The consequence of this change was not only the immediate reorganization of the teaching mode by implementing alternative online teaching practices but also the adoption of emerging human-centered leadership models. One such model is that of compassionate leadership, which ensures a positive school environment and is considered as a key pre-requisite for the seamless delivery of learning in crucial circumstances.

1.Εισαγωγή

Η πρωτόγνωρη φύση της πανδημίας του COVID-19, που ενέσκηψε αιφνιδίως στις αρχές του 2020, επηρέασε σημαντικά και σε πολύ μεγάλο βαθμό κάθε πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αποτελώντας μια ιδιαίτερη πρόκληση για τον υφιστάμενο τρόπο οργάνωσης,

διοίκησης και λειτουργίας των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλη την υφήλιο (Torrance, Mifsud, Niesche & Fertig, 2023). Η αναστολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα σχολεία ως αποτέλεσμα της άμεσης επιβολής αυστηρών περιοριστικών μέτρων μετακίνησης και συνάθροισης του πληθυσμού σε δημόσιους χώρους για τη ανάσχεση της μετάδοσης του ιού αυτόματα σηματοδότησε και τη μετάβαση στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια του υποχρεωτικού εγκλεισμού (OECD, 2021). Η εσπευσμένη αυτή αλλαγή του παραδοσιακού δια ζώσης μαθησιακού μοντέλου αναπόφευκτα ανέτρεψε ριζικά το γνώριμο σχολικό εργασιακό πλαίσιο, υποχρεώνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό να προβεί άμεσα στην αποτελεσματική ενσωμάτωση καινοτόμων προσεγγίσεων παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής σε ψηφιακά περιβάλλοντα εκμάθησης (AlAjmi, 2022), στοχεύοντας στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλους τους μαθητές αλλά και στην επαγγελματική τους επιβίωση παρά τις αντιξοότητες του πανδημικού κύματος (Niu, 2022).

Από την πλευρά τους, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων κλήθηκαν με τη σειρά τους να διαδραματίσουν έναν πολυδιάστατο ρόλο για να συνεχίσουν να ασκούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους, αποσκοπώντας στην προσαρμογή της σχολικής κοινότητας στις άγνωστες και αβέβαιες συνθήκες της πανδημίας (Bartsch, Weber, Büttgen & Huber, 2021). Λειτουργώντας μέσα σε ένα τέτοιο ευμετάβλητο περιβάλλον, κύριες προτεραιότητές τους κατέστησαν η εξισορρόπηση των συνεχώς μεταβαλλόμενων οδηγιών που λάμβαναν σε επίπεδο κυβερνητικής πολιτικής με τις περιορισμένες δυνατότητες σε πόρους και εξοπλισμό, η διασφάλιση της ομαλής εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών, μαθητών και των οικογενειών τους (Fotheringham, Harriott, Healy, Arengé & Wilson, 2019). Για την πλειονότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων, ζώντας και λειτουργώντας σε τέτοιου είδους απαιτητικές και χαοτικές συνθήκες, ήταν «σαν να βαδίζουν σε τεντωμένο σχοινί δίχως δίχτυ ασφαλείας» (Harris & Jones, 2020, σελ. 244), βιώνοντας αμείλικτη πίεση, έχοντας περιορισμένες εναλλακτικές λύσεις και εκφράζοντας μεγάλη ανασφάλεια για την επιλογή των ενεργειών τους, καθώς και για τις επιπτώσεις αυτών στην καθημερινή σχολική πράξη (Netolicky, 2020). Ο τρόπος άσκησης της σχολικής ηγεσίας κατά την περίοδο του COVID-19, όπως αυτή μελετήθηκε μέσα από ανάλογες εμπειρικές μελέτες σε παγκόσμια κλίμακα (Bauwens, Batistič, Kilroy & Nijs, 2022; Stone-Johnson & Weiner, 2020), μονοπωλεί το ερευνητικό ενδιαφέρον μεγάλου μέρους της βιβλιογραφίας κατά την πανδημική και μετα-πανδημική περίοδο, αποσκοπώντας κυρίως στην αποτίμηση του ρόλου του σχολικού ηγέτη μέσα από την εφαρμογή καλών πρακτικών διαχείρισης της υγειονομικής κρίσης COVID-19 (Wu, Shao, Newman & Schwarz, 2021; Chatzipanagiotou & Katsarou, 2023), με σκοπό την ενσωμάτωσή τους σε μελλοντικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης στελεχών εκπαίδευσης. Παράλληλα, παρατηρείται και μια τάση επαναπροσδιορισμού της σχολικής ηγεσίας ενόψει επικείμενων κρίσιμων συμβάντων υπό το πρίσμα σύγχρονων ανθρωποκεντρικών προσεγγίσεων με επίκεντρο την επίδραση της συναισθηματικής διάστασης της ηγεσίας στις σχέσεις ηγέτη-εργαζομένων (Hannah, Sumanth, Lester & Cavarretta, 2014), με βασικό εκπρόσωπο αυτής τη συμπονετική ηγεσία, στην οποία εστιάζουμε εδώ.

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι διττός, επιχειρώντας: (α) την εννοιολογική οριοθέτηση της συμπονετικής ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης και (β) την αξιολόγηση της πρακτικής εφαρμογής της κατά την περίοδο της

πανδημίας του COVID-19 ως μέσου διασφάλισης παροχής του εκπαιδευτικού αγαθού σε περιόδους κρίσης.

2.Η Φύση της Συμπονετικής Ηγεσίας

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία στο πεδίο της ηγεσίας, η συμπονετική ηγεσία (compassionate leadership) εμφορείται από τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων μορφών ηγεσίας που εμφανίστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη έμφαση στη διαπροσωπική δυναμική που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της άσκησης της ηγετικής πρακτικής (Bass & Bass, 2008). Η ανάγκη για αυτή τη νέα τάση στην ηγεσία με τη μορφή μετασχηματιστικών, ηθικών, αυθεντικών και άλλων θεωριών «νεότερου είδους» πυροδοτήθηκε από την αναγνώριση του σημαντικού ρόλου του ανθρώπινου δυναμικού με επίκεντρο τον προσδιορισμό των παραγόντων που ωθούν τους εργαζόμενους να υπερβαίνουν τις προσδοκίες απόδοσης των διευθυντών, να επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα προσπάθειας, να εμπνέουν δημιουργικότητα στο έργο τους και να συνεισφέρουν στην ομάδα και τον οργανισμό (Uhl-Bien, Riggio, Lowe & Carsten, 2014). Μολονότι η άσκηση της συμπονετικής πρακτικής έχει πρωτίστως συνδεθεί με την παροχή αποτελεσματικής και ποιοτικής εξασφαλισμένης φροντίδας στον τομέα της υγείας (Jemal, Hailu, Mekonnen, Tesfa, Bekele & Kinati, 2023), έχει καταφέρει να αποσπάσει το ενδιαφέρον των θεωρητικών της ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως κατά την πανδημική περίοδο, ως ηγετικού μοντέλου για την άμβλυνση των αρνητικών και στρεσογόνων επιπτώσεων της πανδημίας που βίωσε το ανθρώπινο δυναμικό στον χώρο εργασίας του (Rao & Sutton, 2020), αλλά και για δυνατότητα προώθησης θετικού εργασιακού περιβάλλοντος με την επίδειξη αλληλεγγύων συναισθημάτων αγάπης, φροντίδας και ανιδιοτέλειας από την πλευρά του διευθυντή-ηγέτη προς τους υφισταμένους του (Oruh, Mordi, Dibia & Ajonbadi, 2021).

Επισκόπηση των αντίστοιχων ευρημάτων σε θεωρητικό επίπεδο από τον χώρο της οργανωσιακής επιστήμης ως προς τον προσδιορισμό της συμπονετικής ηγεσίας αποκαλύπτει την πληθώρα των διαφορετικών ορισμών που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί, καθώς και την κοινή πεποίθηση των ερευνητών ότι το στοιχείο της συμπόνιας αποτελεί ουσιώδες χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη (Friedman, Hershey & Gerstein, 2017), ιδιαίτερα σε κρίσιμες περιόδους. Σύμφωνα με τους Dutton, Workman & Hardin (2014, σελ. 278), η ηγεσία που στηρίζεται στη συμπόνια προσδιορίζεται ως «μια δυναμική διαπροσωπική διαδικασία που εμπεριέχει τα στοιχεία της παρατήρησης, της συναίσθησης και της δράσης που ανακουφίζουν τον πόνο ενός άλλου ατόμου», ενώ, στο ίδιο μήκος κύματος και οι Simpson, Rego, Berti, Clegg & Pina e Cunha (2022, σελ. 339), την προσδιορίζουν ως σύνθετη πρακτική, η αποτελεσματική εφαρμογή της οποίας επαφίεται στην ικανότητα των ηγετών «να παρατηρούν σημάδια της δυσφορίας των υφισταμένων τους, να συμπάσχουν με τις επώδυνες εμπειρίες που βιώνουν, να αξιολογούν το (εργασιακό) περιβάλλον και να μπορούν να ανταποκρίνονται με σκοπό τη διατήρηση, δημιουργία και την αναπλήρωση των (απαιτούμενων) πόρων που ανακουφίζουν τον πόνο τους». Από την άλλη, οι Banker & Bhal (2018) συνδέουν τη συμπονετική ηγεσία με την ανάπτυξη μιας νοοτροπίας που μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και στην κατανόηση σύνθετων καταστάσεων σε διαπολιτισμικά εργασιακά περιβάλλοντα, σε αντίθεση με τους Benevene, Buonomo & West (2022), οι οποίοι περιγράφουν τη συμπονετική ηγετική συμπεριφορά στον εργασιακό χώρο ως σύμπλεγμα τεσσάρων διαφορετικών διαστάσεων: (α) *παρουσία* του

ηγέτη, η οποία έχει να κάνει με την ικανότητα των ηγετών να βρίσκονται μαζί και να ασχολούνται με αυτούς που διοικούν, (β) *κατανόηση* των θεμάτων που απασχολούν τους εργαζόμενους μέσω του διαλόγου, (γ) *χρήση της ενσυναίσθησης* και (δ) *προσφορά βοήθειας*, λαμβάνοντας υπόψη το εύρος των πόρων που μπορούν να προσφερθούν, την ποσότητα των πόρων που θα διατεθούν, το πόσο άμεσα προσφέρθηκε η βοήθεια και τον βαθμό στον οποίο ανταποκρίθηκε στις ανάγκες των εργαζομένων. Οι πρόσφατες ανασκοπήσεις θεωρητικών μελετών του θέματος που εκπονήθηκαν στον 21^ο αιώνα υπογραμμίζουν τη στενή σχέση της άσκησης της συμπονετικής ηγεσίας με την οργανωσιακή απόδοση αλλά και την προσωπική ευημερία των εργαζομένων και εντοπίζουν επίσης έξι κύρια δομικά στοιχεία που συγκροτούν τη συμπονετική ηγετική φυσιογνωμία, τα εξής:

- Την *ενσυναίσθηση*: αναφέρεται στην ικανότητα και την κλίση που διαθέτει ένα άτομο να διαισθάνεται τα συναισθήματα των ανθρώπων που βιώνουν δυσφορία και να βιώνει και ο ίδιος τα ίδια συναισθήματα σαν να βρίσκεται στη θέση τους (Salovey & Pizarro, 2003). Η εκδήλωση της ενσυναίσθησης στον χώρο της εργασίας συμπεριλαμβάνει επίσης την ικανότητα από την πλευρά του ηγέτη για προσεκτική ακρόαση, άμεση συσχέτιση και πλήρη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι υφιστάμενοί τους. Θεωρείται βασικό συστατικό στοιχείο της συμπονετικής ηγεσίας, που μπορεί να συμβάλλει με επιτυχία στη δημιουργία ευνοϊκών εργασιακών συνθηκών, προωθώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης ανάμεσα στα άτομα ενός οργανισμού (Benevene et al., 2022)
- Τη *διαφάνεια* και την *επικοινωνία*: οι συμπονετικοί ηγέτες προάγουν τη διαφάνεια στον εργασιακό χώρο, αφού πιστεύουν ότι η συνεχής, ειλικρινής, και ξεκάθαρη αμφίδρομη επικοινωνία, τόσο μεταξύ των εργαζομένων μεταξύ τους, όσο και μεταξύ της διεύθυνσης και του λοιπού εργατικού δυναμικού, επιλύει καίρια ζητήματα, απαλύνει συναισθήματα αρνητισμού του προσωπικού ενός οργανισμού και διευκολύνει την καθημερινή λειτουργία (του οργανισμού) ιδιαίτερα σε κρίσιμες περιόδους, όπως ήδη εφαρμόστηκε σε όλη τη διάρκεια της πρόσφατης πανδημίας του COVID-19 (π.χ. Balasubramanian & Fernandes, 2022).
- Τη *σωματική και ψυχική υγεία/ευημερία*: οι συμπονετικοί ηγέτες ενεργούν έχοντας ως μέλημά τους την προστασία, τη διατήρηση ή την ανάκαμψη της σωματικής και ψυχικής υγείας και ψυχολογικής ευημερίας των εργαζομένων. Το ενδιαφέρον αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ειδικά όταν οι υφιστάμενοι καλούνται να εργαστούν υπό την πίεση στρεσογόνων εργασιακών συνθηκών και να εξισορροπήσουν τον εργασιακό φόρτο που επωμίζονται. Οι συμπονετικοί ηγέτες εστιάζουν στην τόνωση της πνευματικής υγείας και ψυχικής ευεξίας του προσωπικού, λειτουργώντας καλοπροαίρετα, ακούγοντας τις ανησυχίες τους, ενδυναμώνοντάς τους με την παροχή κατάλληλης υποστήριξης και συμβουλευτικής μέσα σε κλίμα συνεργασίας. Έχει αποδειχθεί ότι οι εργαζόμενοι που έχουν ευεργετηθεί από τέτοιου είδους ενέργειες από τη διεύθυνση του οργανισμού τους, τείνουν να νοιώθουν πιο έντονο το αίσθημα του ανήκειν στο εργασιακό τους περιβάλλον, γεγονός που τους ωθεί να εμπλέκονται πιο ενεργά και να εκτελούν τα εργασιακά καθήκοντα τους με μεγαλύτερο σθένος και, κατ' επέκταση να αυξάνεται η παραγωγικότητά τους (Mayer & Oosthuizen 2020).
- Τη *συμπερίληψη*: η προώθηση συμπεριληπτικής νοοτροπίας στον εργασιακό χώρο έχει επίσης καταγραφεί ως κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός ηγέτη που ασκεί

συμπονετικού τύπου ηγεσία. Εμπλέκει τους υφισταμένους τους σε διαδικασίες λήψης απόφασης ισότιμα και επιζητά τη γνώμη τους και τα εποικοδομητικά σχόλια τους με τη μορφή ανατροφοδότησης ανεξάρτητα από το οργανωσιακό επίπεδο στο οποίο υπηρετεί ο κάθε εργαζόμενος. Σύμφωνα με τους Vogus, McClelland, Lee, McFadden & Hu (2020), η ενσωμάτωση συμπεριληπτικών ηγετικών προσεγγίσεων στον χώρο της εργασίας αυξάνει το αίσθημα της ισότητας, μειώνοντας την απόσταση μεταξύ διοικούντων-διοικούμενων, ενισχύοντας συμπονετικούς δεσμούς μεταξύ των συναδέλφων, όπως και μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων.

- Την *ακεραιότητα*: το ζήτημα της ακεραιότητας συνδέεται με το αίσθημα της επαγγελματικής διαφάνειας, με την παρουσία των στοιχείων της ηθικής της δικαιοσύνης, της εμπιστοσύνης και της αξιοπιστίας στη συμπεριφορά του ηγέτη. Οι Shuck, Alagaraja, Immekus, Cumberland & Honeycutt-Elliott (2019) υποστηρίζουν ότι ο βαθμός ακεραιότητας σε επίπεδο ηγεσίας ενισχύει τα αισθήματα αξιοπιστίας και εμπιστοσύνης των εργαζομένων προς τη διοίκηση, από την οποία και αναμένεται η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μελών του ανθρώπινου δυναμικού.
- Τον *σεβασμό* και την *αξιοπρέπεια*: για ένα συμπονετικό ηγέτη, κάθε εργαζόμενος νοείται ως προστιθέμενη αξία για τη συνολική απόδοση του οργανισμού και αντιμετωπίζεται με ενδιαφέρον και σεβασμό. Η αξιολόγηση της ατομικής προσπάθειας των εργαζομένων συνοδεύεται από αισθήματα εκτίμησης και σεβασμού, καθώς έτσι αυξάνεται το αίσθημα της αξιοπρέπειας στον εργασιακό τομέα (Shuck et al., 2019).

Στο ίδιο μήκος κύματος με τους Dutton et al., (2014), οι Ramachandran, Balasubramanian, James & Masaeid (2023) υπογραμμίζουν ότι η συμπονετική ηγεσία είναι μια διαπροσωπική διαδικασία που περιλαμβάνει την παρατήρηση, το συναίσθημα και την ικανότητα κατανόησης της φύσης μιας κατάστασης/ προβλήματος, ώστε να ενεργεί κατάλληλα, για να διασφαλίζεται η καλύτερη οργανωσιακή απόδοση και η ευημερία του ανθρώπινου δυναμικού. Σύμφωνα με τους ίδιους, η συμπονετική ηγεσία σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την υπηρετική (servant) (Meuser & Smallfield, 2023) και την συντονιστική ηγεσία (Hewison, Sawbridge & Tooley, 2019) όπου τα στοιχεία της ενσυναίσθησης, της αναγνώρισης των αναγκών, της αυθεντικής ανταπόκρισης και της αφοσίωσης στην ανάπτυξη και ευημερία του ανθρώπινου δυναμικού θεωρούνται εξίσου ζωτικής σημασίας. Για τους Seashore, Murphy και Smylie (2016), η συμπονετική σχολική ηγεσία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ηγεσία που στηρίζεται στο ενδιαφέρον/φροντίδα (caring leadership) ως διαδικασία που εστιάζει στην προώθηση της γενικής ανάπτυξης και της ευημερίας των άλλων με κοινό παρονομαστή το συστατικό της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με την Riley (2022), η συμπονετική ηγεσία στα πλαίσια του σχολείου ενισχύει το αίσθημα της ταυτότητας και του ανήκειν στον σχολικό χώρο για παιδιά και εφήβους, εφόσον αυτά ενθαρρύνονται από τη διεύθυνση να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του σχολείου, να αντιμετωπίζονται με εμπιστοσύνη και σεβασμό και να δημιουργούν διασυνδέσεις και συνεργασίες με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επομένως, δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι η επίδειξη της συμπόνιας ως βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής ηγεσίας, υπερτονίστηκε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς οι διευθυντές σχολείων σε όλο τον κόσμο υποχρεώθηκαν να προσαρμοστούν σε νέες πραγματικότητες, να αναλάβουν νέες ευθύνες

και να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις μέσα σε συνθήκες φόβου, ανασφάλειας και ακραίας αβεβαιότητας (Harris & Jones, 2023).

3. Συμπόνια και Σχολική Ηγεσία στην περίοδο της Πανδημίας

Η σπουδαιότητα της εφαρμογής ηγετικών πρακτικών με βάση την ενσυναίσθηση στο σχολικό περιβάλλον έχει αποτυπωθεί εύγλωττα μέσα από μια σειρά λιγοστών εμπειρικών μελετών περίπτωσης, που διενεργήθηκαν σε διάσπαρτες περιοχές του πλανήτη σε όλη την περίοδο της πανδημίας. Η επίδειξη συμπόνιας και ενδιαφέροντος από σχολικούς ηγέτες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία έχει καταγραφεί από τη Longmuir (2021) ως κύριο συστατικό της επιτυχημένης διοικητικής τακτικής που ακολούθησαν κατά τους πρώτους μήνες της κρίσιμης περιόδου της πανδημίας. Γνώμονας στην επιλογή τους αποτέλεσε το γεγονός της διασφάλισης της ψυχικής ευεξίας και ευημερίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, εστιάζοντας και επιλύοντας θεμελιώδη ζητήματα με άμεσο τρόπο, επιδιώκοντας συνάμα τη στενή συνεργασία και ανοιχτή επικοινωνία με γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικό προσωπικό. Ανάμεσα στις συγκεκριμένες δράσεις που ανέδειξαν το ανθρώπινο πρόσωπο της ηγεσίας κατατάσσονται η οργάνωση και διανομή γευμάτων σε οικονομικά ευάλωτες οικογένειες, η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού σε μειονεκτούντες μαθητές και η προώθηση της διασύνδεσης εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων μέσω συμβουλευτικών και άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Η μελέτη περίπτωσης των Lasater, Scales, Sells, Hoskins & Dickey (2022), βασισμένη στις διηγήσεις πέντε σχολικών διευθυντών σε αγροτικές περιοχές των Μεσοδυτικών πολιτειών της Αμερικής, αποδίδει στην υιοθέτηση της συμπονετικής προσέγγισης την αгаστή συνεργασία σχολείου-τοπικής κοινωνίας για τη διασφάλιση μιας αποτελεσματικής συνεργασίας κατά την αντιμετώπιση των προκλήσεων σε κρίσιμους καιρούς. Για τους ερευνητές, η ειλικρινής επικοινωνία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο προώθησης συμπονετικού πνεύματος στο οργανωσιακό περιβάλλον του σχολείου, με την προϋπόθεση ότι πραγματοποιείται με βάση τη συναισθηματική συνδεσιμότητα, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, το κουράγιο, την ευαισθησία, το σθένος και την προθυμία των εμπλεκόμενων μερών να εμπλακούν από κοινού και να διεκπεραιώσουν σύνθετες καταστάσεις προς όφελος όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Θεωρούν ότι η συμπονετική προσέγγιση αποτελεί την παρακαταθήκη της πανδημίας στον χώρο της σχολικής ηγεσίας και την επιτομή ορθής πρακτικής σε επίπεδο διοίκησης σε περιόδους κρίσης. Έτσι, διασφαλίζεται η συναισθηματική ασφάλεια και ευεξία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσπαθούν να ανταποκριθούν σε ποικίλες αντιξοότητες και διευκολύνεται η μετα-τραυματική επούλωση του ψυχικού φόρτου που έχουν επωμιστεί, λειτουργώντας κάτω από εξαιρετικά στρεσογόνες συνθήκες.

Στην προσπάθειά της να συγκεντρώσει τα βασικά στοιχεία της ηγεσίας σε κρίσιμες περιστάσεις με αφορμή την πανδημία, η Thornton (2020) κατατάσσει την ικανότητα της ενσυναίσθησης ως ηγετική ικανότητα θεμελιώδους σημασίας κατά τα αρχικά στάδια της κρίσης αλλά και μετά τη λήξη αυτής με βάση της μαρτυρίες δεκαοκτώ σχολικών διευθυντών στη Νέα Ζηλανδία. Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν τη σημασία της ψυχικής ευημερίας των μαθητών και των οικογενειών τους ως πρώτη προτεραιότητα για τους σχολικούς διευθυντές και την αναγκαιότητα της ενσυναίσθησης ως κύρια δεξιότητα για τη διασφάλισή της μέσω κλίματος εμπιστοσύνης κατά τη διάρκεια κρίσεων. Στο ίδιο μήκος κύματος, η μελέτη των McLeod & Dulsky (2021) αναδεικνύει τη συμπαράσταση που

επέδειξαν οι διευθυντές προς το προσωπικό των σχολείων τους στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν διδακτικά και τεχνολογικά στις επιταγές της διαδικτυακής εκπαίδευσης μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα από την έναρξή της. Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα της Bingham (2022), με βάση τα οποία η ενσωμάτωση και ο συνδυασμός συμπονετικών, συνεργατικών και διανεμητικών πρακτικών ηγεσίας ισχυροποιούν το συναίσθημα της εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα, οδηγώντας σε άμεσες δράσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του ευμετάβλητου και απρόβλεπτου σκηνικού της πανδημίας στην εκπαίδευση. Για τους Αμερικανούς σχολικούς διευθυντές στη μελέτη των Brion & Kiral (2021), η υιοθέτηση υπομονετικής, συμπονετικής και ταπεινής στάσης με έμφαση στην ικανοποίηση των υλικών και ψυχικών αναγκών της σχολικής κοινότητας αλλά και της τόνωσης του αισθήματος του ανήκειν λειτούργησε καταλυτικά, αφού υπογράμμισε την αναγκαιότητα για την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων. Τέλος, οι Mowat & Beck (2023) παρατηρούν ότι η προώθηση πιο δημοκρατικών μορφών σχολικής ηγεσίας με βάση τις αρχές της ισότητας, της συμπερίληψης και της συμπόνιας, αποτελούν την κυριότερη πρόκληση της μετα-πανδημικής περιόδου, προτάσσοντας την ανάγκη ένταξης των εννοιών αυτών σε επιμορφωτικά προγράμματα σχολικών διευθυντών. Κατά τους Louis, Murphy & Smylie, (2016), τέτοιου είδους προσπάθειες, με σκοπό την καλλιέργεια συμπονετικής ηγεσίας, θα πρέπει να εστιάζουν στην ανάπτυξη στοιχείων, που εδώ μεταφράζονται σε μια σειρά συγκεκριμένων ηγετικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο μέλλον, όπως αυτές που αναφέρονται παρακάτω:

1. Επίδειξη ανιδιοτελούς και ανεπιτήδευτης προσοχής που βασίζεται στην ενσυναίσθηση
2. Μετατόπιση κινήτρων, δίνοντας προτεραιότητα στις ανάγκες των άλλων
3. Προσαρμοστικότητα, ανάλογα με τις περιστάσεις και ικανότητα ανταπόκρισης σε μεταβλητές συνθήκες
4. Αμοιβαιότητα, επίδειξη ευελιξίας και συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών
5. Αυθεντικότητα, διαφάνεια, διαύγεια και ουσιαστική προσοχή

4. Συμπεράσματα

Η περιοδική επανεμφάνιση κρίσιμων καταστάσεων απαιτεί σχολικούς ηγέτες ικανούς να ανταποκρίνονται άμεσα στην αποκατάσταση της ομαλής λειτουργίας των οργανισμών που διοικούν, εστιάζοντας πρωτίστως στην εξασφάλιση της ψυχικής ευημερίας σε προσωπικό και οργανωσιακό επίπεδο. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας υπογραμμίζει τον κρίσιμο ρόλο της συμπονετικής ηγετικής συμπεριφοράς σε αντίστοιχες με την πανδημία περιόδους κρίσης, με τη λήψη συντονισμένων δράσεων και πρωτοβουλιών, με κύριο στόχο τη συναισθηματική αποφόρτιση και ενδυνάμωση της ψυχικής ευεξίας των μελών μιας σχολικής κοινότητας. Με βάση τα παραπάνω, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ενδυνάμωση του ηγετικού προφίλ των σχολικών διευθυντών μέσω συνεχών επιμορφωτικών παρεμβάσεων, οι οποίες θα εστιάζουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ενσυναίσθησης, προσαρμογής και άμεσης απόκρισης με σκοπό την επιτυχή αντιμετώπιση των αναγκών του εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού σε περιόδους κρίσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- AlAjmi, M.K., 2022. The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 112, 1–10. doi:10.1016/j.ijer.2022.101928
- Balasubramanian S. and Fernandes, C. (2022). Confirmation of a crisis leadership model and its effectiveness: lessons from the COVID-19 pandemic. *Cogent Business Management*. <https://doi.org/10.1080/23311975.2021.2022824>
- Banker, D. V., & Bhal, K. T. (2020). Understanding Compassion from Practicing Managers' Perspective: Vicious and Virtuous Forces in Business Organizations. *Global Business Review*, 21(1), 262-278. <https://doi.org/10.1177/0972150917749279>
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *Handbook of Leadership: Theory, Research, and Application*. New York: Free Press.
- Bartsch, S., Weber, E., Büttgen, M., & Huber, A. (2021). Leadership matters in crisis-induced digital transformation: How to lead service employees effectively during the COVID-19 pandemic. *Journal of Service Management*, 32(1), 71-86. <https://doi.org/10.1108/JOSM-05-2020-0160>
- Bauwens, R., S. Batistič, S. Kilroy, and S. Nijs. (2022). New Kids on the Block? A Bibliometric Analysis of Emerging COVID-19—Trends in Leadership Research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 29 (2), 224–232. doi:10.1177/1548051821997406
- Benevene, P., Buonomo, I. & West, M. (2022). Editorial: Compassion and compassionate leadership in the workplace. *Frontiers in Psychology* 13:1074068 doi: 10.3389/fpsyg.2022.1074068
- Bingham, D. (2022). Vulnerability leaders and teachers in English schools in the COVID-19 pandemic: Implications for leadership of wellbeing, retention and equity. *Buckingham Journal of Education*, 3 (2), 83-100.
- Brion, C. & Kiral, B. (2021). COVID-19 Crisis Challenges and Management Strategies of Educational Leaders in America. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 170-183. <https://doi.org/10.33200/ijcer.943568>
- Chatzipanagiotou, P. & Katsarou, E. (2023). Crisis Management, School Leadership in Disruptive Times and the Recovery of Schools in the Post COVID-19 Era: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13 (118), <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>
- Dutton, J. E., Workman, K. M., & Hardin, A. E. (2014). Compassion at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 277-304.
- Friedman, Hershey H., and Miriam Gerstein (2017). Leading with Compassion: The Key to Changing the Organizational Culture and Achieving Success. *Psychosociological Issues in Human Resource Management* 5(1), 160–175.
- Fotherington, P., Harriott, T., Healy, G. Arengé, G. & Wilson, E. (2019). Pressures and influences on school leaders navigating policy development during the COVID-19 pandemic. *British Educational Research Journal*, 48 (2), 201-227.
- Hannah, S. T., Sumanth, J. J., Lester, P., & Cavarretta, F. (2014). Debunking the false dichotomy of leadership idealism and pragmatism: Critical evaluation and support of newer genre leadership theories. *Journal of organizational behavior*, 35(5), 598-621. <https://doi.org/10.1002/job.1931>

- Harris, A. & Jones, M. (2023). Compassionate Leadership. *School Leadership & Management*, 43 (3), 185-188.
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID-19 – School Leadership in Disruptive Times. *School Leadership & Management*, 40 (4), 243-247.
- Hewison, A., Sawbridge, Y. & Tooley, L. (2019) Compassionate leadership in palliative and end-of-life care: a focus group study. *Leadership Health Service* 32(2), 264–279
- Jemal, K., D. Hailu, M. Mekonnen, B. Tesfa, K. Bekele, and T. Kinati (2023). The Importance of Compassion and Respectful Care for the Health Workforce: A Mixed-Methods Study. *Journal of Public Health*, 31, 167–178. doi:10.1007/s10389-021-01495-0
- Lasater, K., Scales, M., Sells, K., Hoskins, M. & Dickey, J. (2022). Compassion: the legacy of the pandemic in rural schools and communities. *Journal for Multicultural Education*, 16 (1), 43-54. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2021-0151>
- Louis, K. S., Murphy, J., and Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: findings from exploratory analyses. *Educational Administration. Quarterly*, 52, 310–348. doi: 10.1177/0013161X15627678
- Longmuir, F. (2021). Leading in lockdown: Community, communication and compassion in response to the COVID-19 crisis. *Educational Management and Administration*, 51 (5), 1014-1030.
- Mayer, C.H. & Oosthuizen, R.M. (2020). Sense of coherence, compassionate love and coping in international leaders during the transition into the fourth industrial revolution. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(8) 2829
- McLeod, S. & Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership during the early months of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6 <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.637075>
- Meuser, J. D., & J. Smallfield (2023). Servant Leadership: The Missing Community Component. *Business Horizons* 66 (2), 251–264. doi:10.1016/j.bushor.2022.07.002
- Mowat, J.G. & Beck, A. (2023). Rising to the Challenge of Creating Equitable, Inclusive, and Compassionate School Communities in the Recovery Phase of the Pandemic: The Role of Aspiring Headteachers. *Education Sciences*, 13
- Netolicky, D. M. (2020). School Leadership During a Pandemic: Navigating Tensions. *Journal of Professional Capital and Community*. <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2056-9548#earlycite>
- Niu, Y., 2022. Educational leadership support for work transitions during COVID-19: perceptions of K-12 teachers in United States and China. *Human Resource Development International*, 25 (3), 360–380. doi:10.1080/13678868.2022.2072700.
- OECD (2021). *OECD Economic Outlook, Interim Report September 2021: Keeping the Recovery on Track*. OECD.
- Oruh ES, Mordi C, Dibia CH, Ajonbadi HA (2021) Exploring compassionate managerial leadership style in reducing employee stress level during COVID-19 crisis: the case of Nigeria. *Employee Relations* 43(6), 1362–1381. <https://doi.org/10.1108/ER-06-2020-0302>
- Ramachandran, S., S. Balasubramanian, W. F. James, T. Al Masaeid. 2023. Whither Compassionate Leadership? A Systematic Review. *Management Review Quarterly* 1–85.

- Rao, H. & Sutton, R. (2020) *From a room called fear to a room called hope: a leadership agenda for troubled times*. McKinsey & Company
- Riley, K. (2022). *Compassionate Leadership for School Belonging*. London: UCL Press.
- Salovey, P., & Pizarro, D. A. (2003). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, & T. I. Lubart (Eds.), *Models of intelligence: International perspectives* (pp. 263–278). *American Psychological Association*.
- Seashore Louis, K., Murphy, J. & Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings from Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 310-348.
- Shuck B, Alagaraja M, Immekus J, Cumberland D, Honeycutt-Elliott M (2019) Does compassion matter in leadership? A two-stage sequential equal status mixed method exploratory study of compassionate leader behavior and connections to performance in human resource development. *Human Resources Development Quarterly*, 30 (4), 537–564
- Simpson, A. V., Rego, A., Berti, M., Clegg, S., & Pina e Cunha, M. (2022). Theorizing compassionate leadership from the case of Jacinda Ardern: Legitimacy, paradox and resource conservation. *Leadership*, 18(3), 337-358.
<https://doi.org/10.1177/17427150211055291>
- Stone-Johnson, C., and J. M. Weiner. (2020). Principal Professionalism in the Time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community* 5 (3/4), (367–374). doi:10.1108/JPC-05-2020-0020
- Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration and Leadership*, 49 (3), 393-409.
- Torrance, D., Mifsud, D., Niesche, R. & Fertig, M (2023): Headteachers and the pandemic: Themes from a review of literature on leadership for professional learning in complex times, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2023.2229333
- Uhl-Bien, M., Riggio, R.E., Lowe, K.B. & Carsten, M.K. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 25 (83-104).
- Vogus TJ, McClelland LE, Lee YSH, McFadden KL, Hu X (2020) Creating a compassion system to achieve efficiency and quality in health care delivery. *Journal of Service Management* 32(4):560–580. <https://doi.org/10.1108/JOSM-05-2019-0132>
- Wu, Y.L., Shao, B., Newman, A. & Schwarz, G. (2022). Crisis leadership: A review and future research agenda. *The Leadership Quarterly*, 2021
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2021.101518>

Διαχείριση παλαιού έντυπου αρχείου σχολείων

Ψαράκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Διευθυντής στο ΕΠΑ.Λ. Κισσάμου
psarakisgio@gmail.com

Περίληψη

Παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μια γοργή επέλαση νόμων, εγκυκλίων, οδηγιών που αφορούν διαδικασίες ψηφιακής μετάβασης. Στην εκπαίδευση, το MySchool και το ΠΣΔ (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο), το ΟΠΣΥΔ (Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Σύστημα Διαχείρισης) προσωπικού Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης, η ψηφιακή υπογραφή και το ΣΗΔΕ (Σύστημα Ηλεκτρονικής Διακίνησης Εγγράφων), αποτελούν βασικά βήματα. Στην πορεία αυτή προς το μέλλον, έχει παραμεληθεί μια σημαντική παράμετρος. Και αυτή είναι το παρελθόν των σχολείων. Στην πλειοψηφία των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων παρατηρείται μια χαώδης, αντιαισθητική κατάσταση, με πλήθος παλαιών εγγράφων, φακέλων, βιβλίων, φωτογραφιών και εντύπων άγνωστης αξίας. Παράλληλα, υπάρχουν παρωχημένοι ισχύοντες νόμοι που αφορούν αυτήν την έντυπη πραγματικότητα, η οποία όμως μεταλλάσσεται ψηφιακά.

Στην εργασία αυτή θα επιχειρηθεί να εξετασθεί το φαινόμενο και να δοθούν συστάσεις οργάνωσης και διαχείρισης του παλαιού αρχειακού υλικού των σχολείων.

Λέξεις-κλειδιά: έντυπο αρχείο σχολείων, γραφειοκρατία, οργάνωση

Abstract

In recent years, a rapid advance of laws, circulars, directives concerning digital transition procedures has been observed. In education, MySchool and PSN (Panhellenic School Network), IEPMS (Integrated Education Personnel Management System), digital signature and EDHS (Electronic Document Handling System) are key steps.

In this march towards the future, an important parameter has been neglected. And this is the past of schools. In the majority of Greek educational institutions, a chaotic, unsightly situation is observed with a multitude of old documents, files, books, photographs and forms of unknown value. At the same time, there are outdated existing laws regarding this printed reality, which is mutating digitally.

In this paper, an attempt will be made to examine the phenomenon and to give recommendations for the organization and management of the old archival material of the schools.

Keywords: school paper record, bureaucracy, organization

1.Εισαγωγή - Προβληματική

Το κάθε ελληνικό σχολείο έχει τη δική του πορεία στον χρόνο, με τις εξελίξεις στην κτηριολογική του υποδομή και τον εξοπλισμό, με τα πρόσωπα που πέρασαν από αυτό (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γραμματείς, επιστάτες, καθαρίστριες, άλλο προσωπικό) και τις δραστηριότητές του. Για όλα αυτά, υπάρχουν τεκμήρια με κυριότερο το έντυπο αρχείο του

σχολείου και τελευταία ίσως και κάποια τεκμήρια σε ψηφιακή μορφή. Μέσα στον τρέχοντα φόρτο, η διεύθυνση και ο σύλλογος διδασκόντων συνήθως ιεραρχούν το ζήτημα της οργάνωσης και της διαχείρισης του αρχειακού υλικού ως δευτερεύον. Εκτός αυτού, θα έλεγε κανείς ότι με τον καιρό προστίθεται και άλλο έντυπο υλικό στο ήδη υπάρχον και πολλές φορές δίχως τάξη. Κάθε διευθυντής ή υποδιευθυντής, αναλόγως της αίσθησης υπευθυνότητας, πράττει κατά το δοκούν στη διαχείριση και στην τήρηση της τάξης. Το αποτέλεσμα είναι τις περισσότερες φορές χαοτικό έως απογοητευτικό. Στην καλύτερη περίπτωση θα επικρατήσει ένα αισθητικό κιτς.

Παράλληλα με αυτήν την «παρελθοντική» συνιστώσα, τελευταία κάνει έντονα την παρουσία της στα σχολεία μια δεύτερη συνιστώσα, η «μελλοντική». Αυτή είναι η ψηφιακή διάσταση του σχολείου, η οποία απαιτεί να μετασχηματιστούν παραδοσιακές δραστηριότητες με τη βοήθεια κάθε λογής σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων. Το MySchool και το ΠΣΔ (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο) αποτελούν πλέον αναντικατάστατα μέρη της ελληνικής εκπαίδευσης. Η αλληλογραφία διεκπεραιώνεται πλέον κατά 99% ηλεκτρονικά. Η ψηφιακή υπογραφή και το ΣΗΔΕ (Σύστημα Ηλεκτρονικής Διακίνησης Εγγράφων) τείνει να επεκταθεί πλήρως. Αυξάνονται συνεχώς οι διάφορες διαδικτυακές πλατφόρμες εξυπηρέτησης της εκπαίδευσης (για αξιολόγηση, για αιτήματα προς ΚΤ.ΥΠ., για διορισμούς και παραστατικά αναπληρωτών, για παραγγελία σχολικών βιβλίων, για προμήθειες υλικού κτλ.). Η ψηφιακή αυτή μετάβαση δεν αφορά μόνο τα διοικητικά ζητήματα αλλά και τα παιδαγωγικά. Γενικά, υπάρχει πλήρης συμφωνία των εκπαιδευτικών για χρήση Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορικής Επικοινωνιών) στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Μανταλιά, 2018).

Τα σχολεία πρέπει να αναπτυχθούν και να προχωρήσουν προς το μέλλον, απαλλασσόμενα από διάφορα βαρίδια του παρελθόντος. Στα βαρίδια αυτά περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η σπατάλη χώρου στα γραφεία, η χρονοβόρα διαδικασία στη διαχείριση του αρχειακού υλικού και η συνήθης εικόνα μιας αντιαισθητικής δημόσιας υπηρεσίας.



Εικόνα 1. Μέρος σχολικού αρχειακού υλικού

Παράλληλα όμως, πρέπει να διατηρηθεί και να αναδειχθεί ο πλούτος του παρελθόντος του κάθε σχολείου. Ως προς αυτό έχει επισημανθεί η τεράστια αξία των αρχείων, όπως αναφέρει η Ellis (2000). Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη καλών πρακτικών και ορθής διαχείρισης του παλιού αρχειακού υλικού του σχολείου, παράλληλα με μια ορθολογική ψηφιακή οργάνωση/διαχείριση της τρέχουσας γραφειοκρατίας, που να μην προσθέτει πλέον άλλα έντυπα στο παλαιό αρχείο του σχολείου.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να εξετασθεί το φαινόμενο. Η διάρθρωσή της έχει ως εξής: Προηγήθηκε η περίληψη, η παρούσα ενότητα είναι εισαγωγική, η δεύτερη ενότητα αναφέρεται εν συντομία σε θεωρητικά στοιχεία περί αρχειονομίας και σε σχετικούς νόμους που αφορούν την αρχειοθέτηση στις ελληνικές δημόσιες υπηρεσίες. Στην τρίτη ενότητα περιγράφονται διαδικασίες και παραδείγματα ορθολογικής διαχείρισης του έντυπου αρχείου των σχολείων. Ακολουθεί ο επίλογος.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι συνδυασμός συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών/βιωματικών δεδομένων και βιβλιογραφικών/νομοθετικών αναφορών.

2.Αρχειονομία, Νόμοι αρχειοθέτησης

Δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί η εξέταση του ζητήματος του αρχειακού υλικού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δίχως μια στοιχειώδη εξέταση βασικών ορισμών της αρχειονομίας. Εκτός αυτού, η εξέταση πρέπει να περιλάβει τους νόμους του κράτους που περιγράφουν τις σχετικές υποχρεώσεις των δημόσιων υπηρεσιών.

2.1.Αρχειονομία, Αξία τεκμηρίων, Μέθοδοι ταξινόμησης, Ευρετηρίαση

Αρχειονομία είναι η επιστήμη η οποία έχει ως αντικείμενο τις αρχές και τις τεχνικές για τη διαχείριση και την επεξεργασία των αρχείων. Με τον όρο αρχείο εννοούνται τόσο οι αρχειακές πληροφορίες όσο και το υλικό στο οποίο είναι αποθηκευμένες (Μπάγιας, 1999).

Ο ίδιος συγγραφέας με κριτήριο την υπηρεσιακή χρησιμότητα των δημοσίων εγγράφων, διακρίνει τα δημόσια έγγραφα σε ενεργά, ημιενεργά και ιστορικά. Όμως αυτή τη διάκριση θα τη δούμε λίγο πιο κάτω στο κείμενο, όπως ακριβώς την ορίζει ο νομοθέτης στον σύγχρονο σχετικό νόμο του 2019.

Σε σχέση με το είδος της αξίας ενός αρχείου ή τεκμηρίου, διακρίνουμε τη διοικητική του αξία, την οικονομική του αξία, τη νομική του αξία και επίσης την τεκμηριωτική του αξία. Η τελευταία συνίσταται στην ικανότητά του να τεκμηριώνει γεγονότα και συμπεριφορές του παρελθόντος (Μπάγιας, 1999).

Ας δούμε τις μεθόδους ταξινόμησης:

- κατά λειτουργία
- κατά κατηγορία υποστρώματος
- θεματική
- ταξινόμηση κατά προέλευση
- χρονολογική ταξινόμηση
- μικτή ταξινόμηση

Τέλος, Ευρετηρίαση είναι η επεξεργασία των τεκμηρίων για την επιλογή των όρων που χαρακτηρίζουν το περιεχόμενό τους (Μπάγιας, 1999). Από αυτήν την εργασία, θα δημιουργηθούν τελικά και τα χρήσιμα ευρετήρια, τα οποία μπορεί να είναι αλφαβητικά, χρονολογικά και άλλα.

2.2.Νόμοι του ελληνικού κράτους περί αρχειοθέτησης

Αρχικά ας αναφερθεί το Προεδρικό Διάταγμα 63/1981 (ΦΕΚ 22 τ. Α'/28-01-1981) περί αρχειοθετήσεως σχολικών εγγράφων. Σε αυτό αναφέρεται η γνωστή θεματική ταξινόμηση των εγγράφων (Φ.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ – ΝΟΜΟΛΟΓΙΑ. Φ.2 ΙΔΡΥΣΗ - ΟΡΓΑΝΩΣΗ –

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ Φ.3 ΚΤΙΡΙΟΛΟΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ Φ.4 ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ κτλ. με 31 κατηγορίες και τις υποκατηγορίες τους).

Ο νόμος 1946/1991 (ΦΕΚ 69 τ. Α'/14-05-1991) ήταν ο βασικός νόμος που καθόριζε για αρκετά χρόνια τα περί αρχείων και τεκμηρίων. Τα Γενικά Αρχεία του Κράτους ορίστηκαν ως η κεντρική υπηρεσία, αρμόδια επί του θέματος. Στο άρθρο 41 αυτού του νόμου αναφέρεται η υποχρέωση των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα να προβαίνουν σε ετήσια εκκαθάριση των αρχείων τους.

Το 2019 ο παραπάνω νόμος αντικαταστάθηκε από το μέρος ΣΤ' (άρθρα 160 έως 198) του πιο σύγχρονου νόμου 4610/2019 (ΦΕΚ 70 τ. Α'/07-05-2019), όπου διαπιστώνεται ότι σε αρκετά σημεία έχουν κληρονομηθεί πολλά στοιχεία του παλιού.

Στο άρθρο 161 περιγράφονται τα δημόσια αρχεία και η διάκρισή τους:

"Τα δημόσια αρχεία διακρίνονται σε:

1. Ενεργά, ... χρησιμοποιούνται καθημερινώς για τη διεκπεραίωση των τρεχουσών υποθέσεων μιας υπηρεσίας, ...
2. Ημιενεργά, ... έχουν πάψει να θεωρούνται ενεργά, σύμφωνα με την περίπτωση α', αλλά δεν μπορεί να υποστούν εκκαθάριση, διότι δεν έχει λήξει ο χρόνος διατήρησης, σύμφωνα με τη νομοθεσία που τα διέπει. ...
3. Ανενεργά, ... ο χρόνος διατήρησης των οποίων έχει λήξει, σύμφωνα με τη νομοθεσία που τα διέπει και δεν έχουν πλέον υπηρεσιακή χρησιμότητα για τον φορέα παραγωγής τους. Τα Γ.Α.Κ. παραλαμβάνουν υποχρεωτικά τα ανενεργά αρχεία από τον φορέα παραγωγής τους μετά τη διαδικασία εκκαθάρισης και διατηρούν το δικαίωμα της περαιτέρω επεξεργασίας τους.
4. Διηνεκούς υπηρεσιακής χρησιμότητας, ... έγγραφα τα οποία ανεξάρτητα από την παλαιότητά τους, εξακολουθούν να παραμένουν ενεργά."

Στο άρθρο 193 (Εκκαθάριση αρχείων – Υπάλληλοι Σύνδεσμοι) ορίζεται, μεταξύ άλλων, η υποχρέωση από τους φορείς του δημόσιου τομέα να ορίζουν υπαλλήλους - συνδέσμους με τα Γ.Α.Κ. με καθήκον την επισήμανση των ημιενεργών και ανενεργών αρχείων που δεν έχουν εκκαθαριστεί ή παραδοθεί στα Γ.Α.Κ. και η απρόσκοπτη κατάθεσή τους στα Γ.Α.Κ..

Στην Υπουργική Απόφαση 79942/2019 (ΦΕΚ 2005 τ. Β'/31-05-2019) στα άρθρα 3 έως 7 αναφέρονται τα τηρούμενα βιβλία και έντυπα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται και η χρονική διάρκεια τήρησης. Π.χ. 2 έτη για βιβλία ύλης και 1 έτος για βιβλία φοίτησης (απουσιολόγια) και έντυπα ημερήσιων δελτίων φοίτησης από τη λήξη του σχολικού έτους που αφορούν.

Ας αναφερθεί το άρθρο 11 του Προεδρικού Διατάγματος 126/2016 (ΦΕΚ 211 τ. Α'/11-11-2016), όπου αναφέρεται η ετήσια υποχρέωση καταστροφής γραπτών των μαθητών.

Τέλος, ας αναφερθεί επίσης ότι η Υπουργική Απόφαση 105657/2002 (ΦΕΚ 1340 τ. Β'/16-10-2002) περί καθηκόντων στις σχολικές μονάδες στο άρθρο 33 ορίζει ως υπεύθυνο για την αρχειοθέτηση των εγγράφων τον υποδιευθυντή. Όμως, αυτό μάλλον πρέπει να ερμηνευτεί ως υποχρέωση μόνο για τα τρέχοντα έγγραφα. Η διαδικασία αρχειοθέτησης παλαιών εγγράφων είναι μια αρκετά απαιτητική εργασία, η οποία περισσότερο αφορά εξειδικευμένο προσωπικό, βλέπε π.χ. την εργασία για αρχειοθέτηση μέρους του αρχείου του Πρωτοδικείου Θεσσαλονίκης (Μισός, 2005).

Οι νόμοι που αφορούν την ψηφιακή μετάβαση είναι αρκετοί, όμως εκφεύγουν της παρούσας εργασίας. Ας αναφερθεί μόνο ο πιο πρόσφατος και χαρακτηριστικός, που είναι ο

νόμος 4727/2020 (ΦΕΚ 184 τ. Α'/23-09-2020), ο οποίος μεταξύ άλλων αφορά και ενσωμάτωση σχετικών ευρωπαϊκών οδηγιών.

3. Διαδικασίες εξοικονόμησης χώρου και χρόνου

Θα ακολουθήσει μια παρουσίαση διάφορων πτυχών της γραφειοκρατικής πραγματικότητας των σχολείων, παράλληλα με έναν προβληματισμό και συνιστώμενες προτάσεις είτε προς τα σχολεία είτε και προς τους νομοθέτες του υπουργείου Παιδείας και κάθε αρμόδιο φορέα. Η ψηφιακή μετάβαση απαιτεί το προσεκτικό βλέμμα μας και προς το παρελθόν.

3.1. Ψηφιοποίηση μητρώου μαθητών, βιβλίου πράξεων συλλόγου κτλ.

Το πιο σημαντικό αρχειακό στοιχείο σε όλα τα σχολεία είναι βέβαια η πληροφορία με τους φοιτήσαντες μαθητές και τελικά τους απολυθέντες. Το κόστος της απώλειας αυτής της πληροφορίας μπορεί να είναι πολύ μεγάλο για κάποιον ενδιαφερόμενο πολίτη. Τα τελευταία χρόνια δεν τίθεται τέτοιο ζήτημα, καθώς η πληροφορία αυτή του MySchool αποθηκεύεται σε κεντρικούς Server, όπου τηρούνται τα απαραίτητα μέτρα, όπως αντίγραφα ασφάλειας. Όμως τι γίνεται με τη σχετική πληροφορία παλαιότερων ετών; Ως γνωστόν, αυτή έχει αποθηκευτεί μόνο έντυπα στα Βιβλία μητρώου μαθητών. Η προστασία της πληροφορίας αυτής στο διηλεκές επιβάλλεται από το άρθρο 8 της Υπουργικής Απόφασης 79942/2019. Όμως, υπάρχουν διάφοροι κίνδυνοι καταστροφής, μερικοί από τους οποίους δεν πρέπει να θεωρηθούν καθόλου αμελητέοι. Συγκεκριμένα, η φωτιά (π.χ. από φυσικό φαινόμενο, ατύχημα ή βανδαλισμό) και η πλημμύρα (π.χ. πρόσφατο φαινόμενο Θεσσαλίας) είναι πλέον αρκετά πιθανά ενδεχόμενα.

Υπάρχει μεν σαφής αναφορά στον κανονισμό της Πολιτικής Προστασίας για σύσταση σχετικής ομάδας στα σχολεία για διαφύλαξη του αρχείου σε έκτακτες περιστάσεις, όμως το μέτρο κρίνεται ανεπαρκές.

Πρόσφατα έχει προαναγγελθεί από το Υπουργείο Παιδείας η ψηφιακή τήρηση βιβλίων του σχολείου (π.χ. Βιβλίο μητρώου μαθητών, Πρωτόκολλο, Βιβλίο πράξεων συλλόγου, διαβιβαστικά έγγραφα κτλ.) σε διαδικτυακές πλατφόρμες. Εκτιμάται ότι θα νομοθετηθούν εφαρμοστικές υπουργικές αποφάσεις των ευρωπαϊκών οδηγιών του νόμου 4727/2020 στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Όμως, δεν είναι ακόμα γνωστό αν αυτή η νομοθέτηση θα αφορά και το παρελθόν.

Το Βιβλίο μητρώου μαθητών και το Βιβλίο πράξεων συλλόγου ανήκουν στα «έγγραφα διηλεκούς χρησιμότητας». Συστήνεται να νομοθετηθεί η υποχρέωση ψηφιοποίησής τους από ιδρύσεως σχολείων και η κατάλληλη φύλαξη του σχετικού ψηφιακού υλικού ακόμα και εκτός του σχολείου π.χ. στις Διευθύνσεις ή σε κεντρικές διαδικτυακές πλατφόρμες. Μέχρι στιγμής η ψηφιοποίηση προχωράει προαιρετικά. Η ψηφιοποίηση μπορεί βέβαια να περιλαμβάνει και άλλα κρίσιμα βιβλία. Τεχνικά, η ψηφιοποίηση προτείνεται να γίνεται σε pdf και όχι σε jpg για λόγους όγκου αρχείων με τα διάφορα προγράμματα σκαναρίσματος να διατίθενται ελεύθερα και για υπολογιστές και για κινητά. Η Θεοχάρη (2015) στη μεταπτυχιακή της διατριβή αναφέρει λεπτομερείς και ορθές οδηγίες. Όμως, το πιο ορθό μάλλον θα ήταν να δοθούν κεντρικά οδηγίες με εγκυκλίους. Επισημαίνεται ότι η διαδικασία αυτή μπορεί να ενταχθεί κάλλιστα και σε σχέδια δράσης στα πλαίσια της Αξιολόγησης σχολικών μονάδων στον άξονα «Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας».

Εφόσον πραγματοποιηθεί η ψηφιοποίηση κρίσιμων βιβλίων, θεωρητικά μπορούν αυτά να αρχειοθετηθούν στην έντυπη ή/και ψηφιακή μορφή τους ακόμα και στις υπηρεσίες των Γενικών Αρχείων του Κράτους, σύμφωνα και με το άρθρο 161 παρ. 5 του νόμου 4610/2019. Για παράδειγμα, μέρος των αρχείων του 2^{ου} ΓΕΛ Χανίων και του 1^{ου} Γυμνασίου Χανίων έχει παραδοθεί στο Ιστορικό Αρχείο Κρήτης (υπηρεσία-παράρτημα των Γ.Α.Κ.) και το ίδιο σκοπεύεται να γίνει το επόμενο διάστημα με μέρος του αρχείου του 1^{ου} Γυμνασίου Κισσάμου. Τελευταία, μπαίνουν ενεργά στη συζήτηση οι ψηφιοθήκες, όπου καταχωρούνται διάφορων ειδών αρχεία που ψηφιοποιούνται, π.χ. βλέπε ψηφιοποίηση του αρχείου Μάντακα με μουσικές παρτιτούρες (Ψωμάς & Μαρτίδου, 2013). Έτσι λοιπόν, είτε σε ικανούς υπολογιστές σε κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, είτε σε υπολογιστές των περιφερειακών Γ.Α.Κ. πρέπει να δίνεται η δυνατότητα αποθήκευσης ψηφιοποιημένου αρχειακού υλικού σχολείων.

3.2.Καταστροφή γραπτών μαθητών, βιβλίων ύλης, απουσιολογίων κτλ.

Η καταστροφή παλαιών γραπτών των μαθητών δεν επαφίεται στη βούληση της διεύθυνσης αλλά αποτελεί υποχρέωση, βλέπε για παράδειγμα το άρθρο 11 του Προεδρικού Διατάγματος 126/2016, που αφορά ετήσια υποχρέωση κάθε Μάιο στα Γυμνάσια.

Πέραν αυτών, υπάρχει μια πληθώρα άχρηστων εντύπων. Η υποχρέωση τήρησης έντυπης καρτέλας με τους βαθμούς κάθε μαθητή καταργήθηκε πρόσφατα, κατά συνέπεια η διεύθυνση μπορεί άφοβα να πετάξει και τις παλιές καρτέλες, εφόσον τα ουσιαστικά δεδομένα τους (στοιχεία μαθητή, αποτελέσματα) έχουν καταχωρηθεί στο Βιβλίο μητρώου μαθητών. Διάφορες υπεύθυνες δηλώσεις και δικαιολογητικά απουσιών, επίσης μπορούν να θεωρηθούν περιττά έγγραφα.

Σε κάθε περίπτωση, για καταστροφή συνιστάται πρώτα σχετική νομοθέτηση, εξειδικευμένη στα εκπαιδευτικά αρχεία και στη συνέχεια να ακολουθηθούν οι οδηγίες των εγκυκλίων ή οι επίσημες οδηγίες των αρμόδιων υπαλλήλων των Γ.Α.Κ..

3.3.Έλλειψη ανάγκης διατήρησης έντυπου υλικού εγκυκλίων και νόμων

Όποιος επιχειρήσει να βουτήξει στο αρχειακό υλικό ενός σχολείου, θα πνιγεί από το πλήθος αντιγράφων παλαιών εκπαιδευτικών εγκυκλίων, νόμων, διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και σχετικών εγγράφων. Από το 2010 νομοθετήθηκε πλέον η δωρεάν διάθεση ολόκληρης της ελληνικής νομοθεσίας και τα ΦΕΚ σε ηλεκτρονική μορφή είναι διαθέσιμα στην ιστοσελίδα του Εθνικού Τυπογραφείου <https://www.et.gr/>. Επομένως, εκλείπει η ανάγκη διατήρησης όλου αυτού του έντυπου όγκου εκπαιδευτικής νομοθεσίας στα σχολεία. Αρκεί η διατήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε ψηφιακή μορφή.

3.4.Τίτλοι εισόδου και τίτλοι εξόδου (απολυτήρια)

Σε κάθε σχολείο μπορεί κανείς να εντοπίσει τους τίτλους εισόδου των μαθητών για κάθε σχολικό έτος. Στα Γυμνάσια θα εντοπίσει τα σχετικά απολυτήρια Δημοτικών, ενώ στα Λύκεια θα εντοπίσει τα απολυτήρια των Γυμνασίων. Υπάρχει μια πληθώρα άχρηστων εγγράφων και πληροφοριών που συνυπάρχουν στους σχετικούς φακέλους, όπως έγγραφα για προτίμηση δεύτερης ξένης γλώσσας ή υπεύθυνες δηλώσεις κάθε είδους. Για λόγους εξοικονόμησης χώρου και χρόνου συστήνεται το σχετικό ξεκαθάρισμα και η αλφαβητική ταξινόμηση των τίτλων εισόδου για κάθε σχολικό έτος. Έτσι, όχι μόνο προχωράει η

εκκαθάριση αλλά διευκολύνεται η αναζήτηση και εξυπηρέτηση κάθε ενδιαφερόμενου που θα αιτηθεί αντίγραφο τίτλου. Ένα φωτοαντίγραφο γίνεται αποδεκτό σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες.

Ένα σημαντικό ζήτημα στους τίτλους που εκδίδει η δευτεροβάθμια βαθμίδα είναι η απαίτηση φωτογραφίας του απολυθέντα μαθητή επάνω δεξιά. Η αναγκαιότητα αυτή, καθιστά την έκδοση του εγγράφου αυτού περίπλοκη στην περίπτωση που επιθυμούμε ψηφιακή υπογραφή. Η συνήθης πρακτική είναι να μπαίνουν παραδοσιακά υπογραφή και σφραγίδα και να παραδίδεται το έγγραφο σε έντυπη μορφή. Στη συνέχεια πιθανόν να ψηφιοποιηθεί ανεπισήμως το έγγραφο από τον ενδιαφερόμενο με σκανάρισμα.

Καθώς το ζητούμενο είναι η εξοικονόμηση χρόνου κατά τη δημιουργία τους αλλά και η πρακτική ευχρηστία των σχετικών εγγράφων κατά την μελλοντική ηλεκτρονική διακίνησή τους, προτείνεται η εξής βελτίωση: Κατάργηση απαίτησης φωτογραφίας σε τίτλους σπουδών (απολυτήρια και αποδεικτικά απόλυσης). Η πρακτική αυτή εφαρμόζεται για παράδειγμα στην καλά οργανωμένη Γερμανία στα απολυτήρια (Abitur) των σχολείων της (Gymnasiale Oberstufe Bayern, 2024). Εξάλλου, ας έχει κανείς υπόψη ότι τα απολυτήρια έγγραφα των Πανεπιστημίων δεν έχουν απαίτηση για φωτογραφία. Πρέπει να μπει στη σχετική συζήτηση ένας σύγχρονος ικανός τρόπος επαλήθευσης των τίτλων, όπως οι κωδικοί στα έγγραφα με ΑΔΑ.

Μελλοντικά, και σε επόμενη φάση ψηφιακής μετάβασης συνιστάται η πληροφορία της φωτογραφίας που συνοδεύει αυτή τη στιγμή τις νέες ταυτότητες, να διασυνδεθεί ενδεχομένως με σημαντικούς τίτλους του κάθε πολίτη (απολυτήρια, πτυχία κτλ.).

3.5.Φάκελοι εκπαιδευτικών, ΟΠΣΥΔ

Σε κάθε σχολείο θα εντοπίσει κανείς πολλούς παλιούς έντυπους φακέλους εκπαιδευτικών. Αγνοείται πολλές φορές το γεγονός ότι η υποχρέωση τήρησης σχετικών επίσημων φακέλων δεν αφορά τις σχολικές μονάδες. Στην Υπουργική Απόφαση 79942/2019 δεν υπάρχει καμία σχετική με εκπαιδευτικούς αναφορά στα τηρούμενα έγγραφα και έντυπα των σχολικών μονάδων παρά μόνο σε δελτία κίνησης προσωπικού, τα οποία εξάλλου τηρούνται από το σχολικό έτος 2017-18 ηλεκτρονικά στο σύστημα MySchool. Εξάλλου, η πρόσβαση και τροποποίηση αυτής της πληροφορίας δεν μπορεί να γίνει από το σχολείο αλλά μόνο από τις Διευθύνσεις.

Τελευταία, το Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Σύστημα Διαχείρισης προσωπικού Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης (ΟΠΣΥΔ) προσφέρει ιδιαίτερες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευτικούς, κυρίως για διορισμούς αναπληρωτών και αποσπάσεις/μεταθέσεις μονίμων. Όμως, είναι ελλιπές σε ό,τι αφορά την πληρότητα των στοιχείων, αν και έχουν προβλεφθεί πεδία προς συμπλήρωση. Κρίνεται απαραίτητο να ενημερωθεί επισήμως με τα πλήρη στοιχεία και τα προσόντα του κάθε εκπαιδευτικού σε ψηφιακή μορφή όπως πτυχία, μοριοδοτούμενα προσόντα και προϋπηρεσίες. Έτσι, θα αντιμετωπιζόταν ορθολογικά το ενοχλητικό φαινόμενο των αναπληρωτών που παρουσιάζονται στα σχολεία κάθε χρόνο, να πρέπει να προσκομίζουν εντύπως ξανά και ξανά τα ίδια δικαιολογητικά, τα οποία οι διευθυντές θα πρέπει επίσης κάθε χρόνο να εξετάσουν για να τα παραλάβουν. Το ΟΠΣΥΔ θα μπορούσε να συνεισφέρει και στις όποιες κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης.

Καθώς ως κύριο ζήτημα παραμένει ο τεράστιος όγκος δουλειάς που απαιτείται στη σχετική πλατφόρμα, συνιστάται να προχωρήσει η πρόοδος της πλατφόρμας ΟΠΣΥΔ, αρχικά

με υποχρέωση των ενδιαφερόμενων σε μεταφόρτωση των δικαιολογητικών τους σε διορισμούς, μεταθέσεις, αποσπάσεις, κρίσεις στελεχών, κτλ. Επιπλέον, συνιστάται παράλληλα να προχωρήσει η διασύνδεση των διαφορετικών πληροφοριακών συστημάτων, όπως για παράδειγμα η αυτόματη ενημέρωση του ΟΠΣΥΔ στο πεδίο της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού από το Δελτίο Κίνησης που τηρείται στο MySchool.

Όσον αφορά τους παλιούς έντυπους φακέλους εκπαιδευτικών, προτείνεται να νομοθετηθεί μια ενιαία αντιμετώπιση, π.χ. διασταύρωση με φακέλους στις Διευθύνσεις και καταστροφή διπλότυπων στα σχολεία.

3.6.Φάκελοι Φ

Αναφορικά με την ελληνική σχολική πραγματικότητα, σχετική έρευνα αναδεικνύει την έλλειψη ενιαίου συστήματος ταξινόμησης των διοικητικών πληροφοριών στα σχολεία (Μανταλιά, 2018). Είναι σαφές ότι οι διατάξεις του Π.Δ. 63/1981 κρίνονται πλέον ανεπίκαιρες. Στην καλύτερη περίπτωση, ένας οργανωτικός διευθυντής θα αυτοσχεδιάσει, καταργώντας την έντυπη τήρηση σε διάφορες κατηγορίες εγγράφων και εισάγοντας την ψηφιακή τήρηση. Όμως λείπει η ενιαία αντιμετώπιση στα σχολεία. Εξάλλου, μπορεί κανείς να διαπιστώσει με βεβαιότητα την ανάδυση ενός νέου ψηφιακού χαοτικού τοπίου στα σχολεία πέραν του έντυπου.

Προτείνεται η πλήρης αναδιαμόρφωση του συστήματος αρχειοθέτησης. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας δεν μπορεί να παρουσιαστεί μια πλήρης πρόταση, όμως θα προταθούν κατευθυντήριες γραμμές προς τον νομοθέτη:

- α) Νομοθέτηση για κατάργηση υποχρέωσης έντυπης τήρησης των σχολικών εγγράφων. Έχουν γίνει σχετικά νομοθετικά βήματα π.χ. στο άρθρο 5 της Υπουργικής Απόφασης 79942/2019, όμως απαιτούνται και άλλα πιο τολμηρά. Αιτήσεις, βεβαιώσεις, διαβιβαστικά, κτλ. θα πρέπει να διακινούνται πλέον μόνο ψηφιακά.
- β) Νομοθέτηση για νέο σύστημα ψηφιακής αρχειοθέτησης, το οποίο θα επικαιροποιήσει τις παλιές θεματικές κατηγορίες του Π.Δ. 63/1981. Συστήνεται το νέο σύστημα να τηρηθεί μόνο ψηφιακά.
- γ) Νομοθέτηση οδηγιών για τη διαχείριση του υπάρχοντος έντυπου αρχειακού υλικού των φακέλων Φ.
- δ) Νομοθέτηση υποχρεωτικών οδηγιών για την οργάνωση του τρέχοντος και του υπάρχοντος ψηφιακού αρχειακού υλικού στους υπολογιστές του σχολείου. Τα τελευταία χρόνια σε όλα τα σχολεία, η καταγραφή των δραστηριοτήτων τους, δηλαδή μέρους της ιστορίας τους, υπάρχει μόνο ψηφιακά. Παραμέληση αυτού του βήματος, θα οδηγήσει με βεβαιότητα και σε ένα νέο ψηφιακό χάος αλλά πιθανότατα και σε απώλεια χρήσιμων πληροφοριών.

3.7.Ψηφιακή υπογραφή, ΣΗΔΕ

Το ζήτημα αυτό εκφεύγει από τα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Συστήνεται απλά νομοθέτηση πολύ εύχρηστου τρόπου της ψηφιακής υπογραφής στο Σύστημα Ηλεκτρονικής Διακίνησης Εγγράφων (ΣΗΔΕ) και του τρόπου διακίνησης των ηλεκτρονικών εγγράφων. Διότι παρατηρείται πολλές φορές, η χρήση της παραδοσιακής υπογραφής/σφραγίδας να αποδεικνύεται λιγότερο χρονοβόρα. Γενικά, ο χρόνος διεκπεραίωσης της κάθε ενέργειας του

3.8.Καταγραφή ιστορίας του σχολείου

{ 191 }

- διευθυντή και των διδασκόντων (*Master's thesis*). Ανακτήθηκε στις 08-01-2024 από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49941/19178.pdf?sequence=1>.
- Μισσός, Σ. (2005). *Ταξινόμηση και αρχειοθέτηση μέρους του αρχείου Πρωτοδικείου Θεσσαλονίκης: πτωχεύσεις (Doctoral dissertation)*. Ανακτήθηκε στις 08-01-2024 από: <http://www.eureka.teithe.gr/jspui/handle/123456789/3052>.
- Μπάγιας, Α. (1999). *Αρχειονομία: βασικές έννοιες και αρχές. Η οργάνωση των αρχείων για τη διοίκηση και την έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ν. 1946/1991 «Γενικά αρχεία του κράτους (Γ.Α.Κ.) και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 69 τ. Α'/14-05-1991).
- Ν. 4610/2019 «Μέρος ΣΤ' Γενικά αρχεία του Κράτους» (ΦΕΚ 70 τ. Α'/07-05-2019).
- Ν. 4727/2020 «Ψηφιακή Διακυβέρνηση (Ενσωμάτωση στην Ελληνική Νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2016/2102 και της Οδηγίας (ΕΕ) 2019/1024) - Ηλεκτρονικές Επικοινωνίες (Ενσωμάτωση στο Ελληνικό Δίκαιο της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/1972) και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 184 τ. Α'/23-09-2020).
- Π.Δ. 63/1981 «Περί αρχειοθέτησεως σχολικών εγγράφων των περιφερειακών υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (ΦΕΚ 22 τ. Α'/28-01-1981).
- Π. Δ. 126/2016 «Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου» (ΦΕΚ 211 τ. Α'/11-11-2016).
- Υ. Α. 105657/2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων» (ΦΕΚ 1340 τ. Β'/16-10-2002).
- Υ. Α. 79942/2019 «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 2005 τ. Β'/31-05-2019).
- Ψωμάς, Δ., & Μαρτίδου, Ε. (2013). *Ψηφιοποίηση και διάθεση στην 'Ψηφιοθήκη' του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μουσικών παρτιτούρων από το αρχείο Γιάννης Μάντακας (Doctoral dissertation)*. Ανακτήθηκε στις 08-01-2024 από: http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/3949/1/Psomas_Martidou.pdf.

Θεματικός άξονας: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

**Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από ένα πρόγραμμα
επιμόρφωσης για την αξιολόγηση των μαθητών. Πώς θα ήθελαν να
είναι;**

Κουτσουλή Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Εδ. Επιστήμες της
Αγωγής
maria198443@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης με θεματικό άξονα την αξιολόγηση των μαθητών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων της έρευνας δηλώνει πως δεν έχει συμμετάσχει σε κάποιο αντίστοιχο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Αντιτίθεται στις πεπαλαιωμένες αντιλήψεις που αφορούν τη συμβατική αξιολόγηση, όμως εκφράζει δισταγμό και δυσπιστία απέναντι στις νέες μορφές εναλλακτικής αξιολόγησης. Επιπροσθέτως αναδεικνύονται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και πώς θέλουν να είναι διαμορφωμένο ένα τέτοιου είδους επιμορφωτικό πρόγραμμα. Επιθυμούν να είναι στοχευμένο, βραχυπρόθεσμο, να υπάρχει άμεση συνάρτηση της θεωρίας και της πράξης και οι επιμορφωτές να είναι δάσκαλοι, ώστε να γνωρίζουν τις αδυναμίες και τις δυσκολίες της μαθησιακής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αξιολόγηση μαθητών, χαρακτηριστικά προγράμματος επιμόρφωσης

Abstract

The article explores Primary school teachers' perceptions about the benefits from a training program concerning students' assessment. The biggest percentage of the teachers who took part in this research assert that they have never been trained in a program like this. On the one hand they are opposed to the old-fashioned opinions about the conventional type of assessment, but on the other hand they feel fear and hesitation for the new, alternative types of assessment. Moreover, the research focuses on the type of the training program that the teachers prefer. They wish to be targeted especially for the assessment, to be brief, to be theoretical and practical at the same time. Finally, they believe that the trainers should be teachers, so that they already know the weaknesses and the difficulties of the learning procedure.

Keywords: adult education, teachers training, students' assessment, characteristic of the program

1.Εισαγωγή

Σκοπός της εκπαίδευσης στη σημερινή κοινωνία δεν είναι η απλή μετάδοση και μεταλαμπάδευση γνώσεων και αξιών των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές αλλά το ζητούμενο είναι να εστιάζουν στην ουσία της έννοιας σκεπτόμενοι με τρόπο δημιουργικό (ΙΕΠ, 2021). Ο μαθητής του 21^{ου} αιώνα καθίσταται, μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης, ικανός παρατηρητής και αναλυτής πληροφοριών, μέσω της ανάπτυξης των κατάλληλων δεξιοτήτων, εξοικειωμένος με τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος και δεξιοτέχνης ομιλητής, ο οποίος χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο κώδικα επικοινωνίας μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους συνομιλητές του (Dierick & Dochy, 2001).

Πολλές έρευνες (Eisner, 1979· Black and William, 1998· Δημητρόπουλος, 1998· Stiggins, 2002· Petropoulou et al., 2015) συνηγορούν στον διττό χαρακτήρα της αξιολόγησης, βοηθώντας αφενός ως κίνητρο στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου ως εργαλείο εκτίμησης της ποιότητας της και για τους μαθητές αλλά και για τον εκπαιδευτικό. Ο σημαντικός ρόλος της αξιολόγησης ως αναπόσπαστο κομμάτι στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύεται καθημερινά εξαιτίας των υψηλών απαιτήσεων της κοινωνίας και της ανάγκης για ποιοτική μάθηση (Looney et al., 2018).

Στο προφίλ του σύγχρονου σχολείου ταιριάζει ο «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός, ο οποίος, όντας καθοδηγητής, εμπνευστής, μέντορας θα πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Μέσω λοιπόν των δημιουργικών και γεμάτο ενδιαφέρον εργασιών να δίνει δυνατότητες στους μαθητές για βελτίωση των μαθησιακών στρατηγικών και συνεχούς αυτοαξιολόγησης της πορείας που ακολουθούν (Dierick & Dochy, 2001).

Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη δια βίου επιμόρφωση, η οποία τους εξασφαλίζει συνεχή ενημέρωση, τους προετοιμάζει για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τους καθιστά δυνατούς και σίγουρους, παρέχοντάς τους τα σωστά εργαλεία στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας και αξιολόγησης. Προκειμένου η αξιολόγηση να συνδεθεί με τη μαθησιακή διαδικασία και να βοηθήσει ουσιαστικά τους μαθητές, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να τη χειριστούν όσο καλύτερα γίνεται (Antonίου & James, 2014).

2.Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μαθησιακή αξιολόγηση

2.1.Εκπαίδευση ενηλίκων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Κατά την UNESCO (2019), ο σκοπός της επιμόρφωσης και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να παρέχει στους συμμετέχοντες όλα τα απαραίτητα στοιχεία, με απώτερο στόχο να προωθείται η προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στη σημερινή κοινωνία όμως, πολλά πράγματα διαφοροποιούνται διαρκώς και οι ενήλικες μέσω της εκπαίδευσης των ενηλίκων προσπαθούν να είναι προετοιμασμένοι για τις αλλαγές.

Η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί πλέον μία πρόκληση μεγάλου μεγέθους (Larrivee, 2000). Πρόκληση, η οποία παίρνει συνεχώς διαφορετική μορφή, ανάλογα με το κοινωνικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τη γλώσσα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι

προετοιμασμένος, έχοντας ως προαπαιτούμενα το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που χρειάζεται προκειμένου να διαμορφώσει μία μαθησιακή κουλτούρα, η οποία θα του παρέχει τη δυνατότητα να καλύπτει τις κοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες (Larrivee, 2000). Ευκαιρίες για επέκταση των γνώσεων, εκμάθηση νέων τεχνικών διδασκαλίας και επαναπροσδιορισμό νέων στόχων δίνονται στους εκπαιδευτικούς μέσω των προγραμμάτων επιμόρφωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Μελέτες (Ferguson, 1991 · Fuller, 1999 · Andrew & Schwab, 1995· Andrew, 1990· Arch, 1989) συνηγόρησαν στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώνονται συνεχώς εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι και σίγουροι για τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη διαχείριση της διδασκαλίας. Έχοντας ως «όπλο στη φαρέτρα τους» όλες τις απαραίτητες μεθόδους και τεχνικές, μπορούν να ανταποκρίνονται σε οποιαδήποτε μαθησιακή «πρόκληση», χωρίς να διστάζουν ή να ματαιώνονται μπροστά σε οποιαδήποτε δυσκολία ή εμπόδιο που προκύπτει (Araceli, Ruiz-Primo & Furtak, 2006).

Η επιμόρφωση μετατρέπει επομένως τους εκπαιδευτικούς σε «επαγγελματίες» επιστήμονες και παιδαγωγούς, οι οποίοι, καλύπτοντας τις υποκειμενικές και αντικειμενικές τους ανάγκες, διαφοροποιούν και προσαρμόζουν τη μαθησιακή διαδικασία, διαμορφώνοντας έτσι τη δική τους παιδαγωγική πρακτική (Webb, 2010).

2.2. Χαρακτηριστικά προγραμμάτων επιμόρφωσης

Η συνεχής και συστηματική διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών εξασφαλίζει την προοπτική τα προγράμματα επιμόρφωσης να βοηθούν τους ενήλικες και κατ' επέκταση τους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο (Karagiorgi & Symeou, 2007). Οι υποκειμενικές και αντικειμενικές ανάγκες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να στραφούν προς την επιμόρφωση διαφοροποιούνται ανάλογα με τις τρέχουσες κοινωνικές συνθήκες, με σκοπό να ανταποκρίνονται σε αυτές (Serdenciuc, 2013). Έρευνες (MacBeath et al., 2004· Cekada, 2010) επιβεβαιώνουν πως, όταν οι στόχοι ενός επιμορφωτικού προγράμματος καθορίζονται με βάση τις ανάγκες των συμμετεχόντων, τότε το πρόγραμμα κρίνεται ως αποτελεσματικό και επιτυχημένο.

Κατά τους (Sartoni et al., 2015· Hudson et al., 2014· Serdenciuc, 2013), οι εκπαιδευτικοί προτιμούν πολύ σύντομα προγράμματα επιμόρφωσης επικεντρωμένα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Εξέφρασαν την επιθυμία για την ύπαρξη ενός δικτύου επικοινωνίας και συνεργασίας, μέσω του οποίου θα οργανώνονται καλύτερα τα προγράμματα επιμόρφωσης. Οι παραπάνω έρευνες τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητισμό και δυσaréσκεια απέναντι σε προγράμματα τα οποία συνεχίζουν να διαμορφώνονται με τον παραδοσιακό τρόπο.

Δημοφιλές είδος επιμόρφωσης αποτελεί η ενδοσχολική επιμόρφωση, διότι προσφέρει στους επιμορφούμενους ένα ασφαλές και οικείο περιβάλλον, σχεδιάζεται και οργανώνεται με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες και ως στόχο της έχει τη βελτίωση και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές πρακτικές, συνδράμοντας στη λύση των προβλημάτων της μαθησιακής διαδικασίας και εφαρμόζοντας καινοτομίες (Σακκούλης, κ.συν., 2017).

2.3.Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί όταν αξιολογούν τους μαθητές θα πρέπει να διαθέτουν τον λεγόμενο «αλφαριθμητισμό της αξιολόγησης». Το σύνολο δηλαδή των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την απαραίτητη συνέπεια και επαγγελματισμό (Looney et al., 2018). Η συνέπεια και ο επαγγελματισμός είναι έννοιες που για να οικοδομηθούν απαιτούν χρόνο και εκπαίδευση, η οποία εξασφαλίζεται διαμέσου της επιμόρφωσης σύμφωνα με την έρευνα των Clarke and Gipps (2000).

Αρκετές έρευνες (Black & William, 2009· Brown, Lake & Matters, 2009· Marshall & Drummond, 2006· Stiggins, 2005· Torrance & Pryor, 2001) συγκλίνουν στο γεγονός πως ενώ οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι περισσότεροι από αυτούς δεν τις εφαρμόζουν στην πράξη και παραμένουν προσκολλημένοι στις παραδοσιακές μεθόδους. Αντίστοιχη εικόνα όμως υπάρχει και στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα όπου κατά τους Βλάχος και Δαγκλής (2008) και Κωνσταντίνου (1998) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως εργαλείο εκτίμησης της απόδοσης των μαθητών τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης ενώ ταυτόχρονα ο επιμορφωτικός δείκτης τους σχετικά με αυτό είναι πολύ χαμηλός. Αποφαινεται επομένως η έλλειψη και η ανυπαρξία ενός σωστού και οργανωμένου πλαισίου επιμόρφωσης που αφορά την αξιολόγηση.

3.Μεθοδολογία της έρευνας

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα εξετάστηκαν με μεικτό ερευνητικό σχεδιασμό. Ο μεικτός ερευνητικός σχεδιασμός διασφαλίζει καλύτερη δυνατότητα διερεύνησης και ανάλυσης (Creswell, 2016).

Σκοπός λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να προβάλλει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς και να αναδείξει τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που θα επιθυμούσαν οι ίδιοι να διαθέτει. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και εξετάστηκαν είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την πιθανή επίδραση της επιμόρφωσης στην αξιολόγηση;
2. Ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που αφορά την αξιολόγηση των μαθητών;

Με τον ποσοτικό σχεδιασμό, όπως αναφέρει ο Creswell (2016), εξασφαλίστηκε στην έρευνα η περιγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων αναφορικά με την επιμόρφωσή τους ως προς την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς και η συσχέτιση των βασικών μεταβλητών της έρευνας, που είναι η αξιολόγηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με τον ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους για την αξιολόγηση των μαθητών, με την ανάδειξη των προσωπικών απόψεων και, κατ' επέκταση, τη δημιουργία μίας εμπλουτισμένης και λεπτομερούς αφήγησης, η οποία εξετάζει και διερευνά ενδελεχώς το ερευνητικό πρόβλημα και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

3.1.Στρατηγική δειγματοληψίας της έρευνας

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε σχολεία του νομού Χανίων κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021. Τα κοινά χαρακτηριστικά του πληθυσμού-στόχου είναι ότι εργάζονταν τη συγκεκριμένη χρονιά σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Χανίων. Το μέγεθος του πληθυσμού στόχου είναι 1.500 εκπαιδευτικοί περίπου.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε στον ποσοτικό σχεδιασμό με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling), ώστε να προκύψει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού-στόχου που να επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Creswell, 2016).

Για να υπολογιστεί το μέγεθος του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η πιθανότητα παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων, η οποία είναι παράλληλα και βασική μεταβλητή της έρευνας. Η εξέταση του αριθμού των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης αποτελεί ένα από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας, εφόσον συνδέεται και με τα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Ο τύπος για τον υπολογισμό του μεγέθους του δείγματος είναι ο:

$$n_0 = \frac{Z^2 p(1-p)}{e^2}$$

(Lioutas & Charatsari, 2011).

n_0 είναι το μέγεθος του δείγματος και Z το επίπεδο αξιοπιστίας που απαιτείται να έχει η διαδικασία. Το επίπεδο εμπιστοσύνης ορίζεται στο 95%. Το p είναι η πιθανότητα να έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Από τα 58 άτομα τα 56 είχαν παρακολουθήσει. Κατά συνέπεια το ποσοστό ήταν 96,6%, οπότε το p στον τύπο έλαβε την τιμή 0,966. Οπότε $Z=1,96$. Ο συντελεστής e αναφέρεται στην ακρίβεια. Συνήθως η ακρίβεια ορίζεται στο 5% ($e=0,05$). Με αντικατάσταση των δεδομένων στον τύπο προκύπτει ότι $n_0=50,47$. Πρέπει να υπάρχει ένα δείγμα 51 ατόμων, ώστε να εξασφαλίζεται ακρίβεια 5% και επίπεδο εμπιστοσύνης 95%. Δεδομένου ότι το δείγμα που συγκεντρώθηκε ξεπερνά τον ελάχιστο αριθμό συμμετεχόντων που απαιτείται, η δειγματοληψία δεν συνεχίστηκε μετά τα 58 άτομα.

Το δείγμα στον ποιοτικό σχεδιασμό της έρευνας προέκυψε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη στρατηγική δειγματοληψίας, ώστε μέσα από την προσεκτική επιλογή των συμμετεχόντων να εξασφαλιστεί ικανοποιητικό μέγεθος πληροφοριών που σχετίζεται με το ζητούμενο της έρευνας (Creswell, 2016). Με μέθοδο επομένως τη σκόπιμη δειγματοληψία στον ποιοτικό σχεδιασμό, επιλέχθηκαν έξι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι τρεις από αυτούς ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής, ο ένας ήταν δάσκαλος ειδικής αγωγής, η μία συμμετέχουσα εξ αυτών ήταν καθηγήτρια αγγλικών και ο έκτος συμμετέχων ήταν διευθυντής σε σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλυφθούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι κλάδοι των εκπαιδευτικών που απασχολούνται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να προκύψει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού-στόχου. Οι έξι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στον ποιοτικό σχεδιασμό της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται και στους πενήντα οχτώ εκπαιδευτικούς του ποσοτικού σχεδιασμού της έρευνας.

3.2.Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων στα πλαίσια του ποσοτικού δειγματοληπτικού σχεδιασμού επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο και για το ποιοτικό σκέλος της έρευνας οι συνεντεύξεις.

Το ερωτηματολόγιο ήταν σύντομο και ο μέσος χρόνος συμπλήρωσής του υπολογίστηκε στα δέκα λεπτά. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με βάση τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Ήταν ξεκάθαρες, χωρίς να υπάρχει περιθώριο διφορούμενης απάντησης ή αλληλεπικαλυπτόμενων εννοιών, όπως προτείνει ο Creswell (2016). Αποτελούνταν από δεκαοχτώ ερωτήσεις κλειστού τύπου. Υπήρξαν ερωτήσεις που διαπραγματεύονταν τη συμφωνία των εκπαιδευτικών με το πρόγραμμα αξιολόγησης που εφαρμόζεται αυτή τη χρονική περίοδο στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τον σκοπό της αξιολόγησης σύμφωνα με τα δικά τους κριτήρια, καθώς και τη χρήση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Ως τεχνική συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε η προσωπική συνέντευξη. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένας οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Το είδος αυτό της συνέντευξης περιέχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, όμως δίνει την ευελιξία στον ερευνητή να τροποποιήσει την ερώτηση ανάλογα με τον συμμετέχοντα, να εμβαθύνει σε κάποια σημεία που κρίνει περισσότερο αναγκαία, να αλλάξει τη σειρά των ερωτήσεων και πολλές φορές να αφαιρέσει ή να προσθέσει ερωτήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Προτιμήθηκαν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι ίδιοι τον τρόπο που θα απαντήσουν, χωρίς να τους περιορίζει κάποια προκαθορισμένη απάντηση (Creswell, 2016).

3.3.Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση και η επαγωγική ανάλυση. Η περιγραφική ανάλυση (ποσοστά, συχνότητες) περιέγραψε τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων και εξέτασε τις ονομαστικές μεταβλητές της έρευνας. Η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων μελέτησε τις σχέσεις και τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν έγιναν με κριτήριο το είδος των μεταβλητών. Δημιουργήθηκαν ωστόσο και νέες πολυθεματικές μεταβλητές. Οι νέες πολυθεματικές μεταβλητές εξασφάλισαν στις μετρήσεις των σχέσεων και στις συσχετίσεις των μεταβλητών (αξιολόγηση και επιμόρφωση) μεγαλύτερη ακρίβεια και λεπτομέρεια.

Για την ποιοτική ανάλυση της έρευνας, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, ορίστηκε μία ημιδομημένη συνέντευξη με μικτές ερωτήσεις. Ως μέθοδος ανάλυσης των έξι σε σύνολο συνεντεύξεων της έρευνας προτιμήθηκε η θεματική. Η θεματική ανάλυση επιλέχθηκε με κριτήρια την ευέλικτη προσέγγιση στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αλλά και τη λεπτομερή ανάλυση των πτυχών των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006).

4.Αποτελέσματα

4.1.Χαρακτηριστικά προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών

Το 50% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα προτιμούν τα βραχυπρόθεσμα προγράμματα επιμόρφωσης. Αν οι ερωτηθέντες καλούνταν να συμμετάσχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα το 55,2% θα προτιμούσαν να είναι εξίσου πρακτικό και θεωρητικό και το 39,7% (23 συμμετέχοντες) κυρίως πρακτικό. Το 69% των συμμετεχόντων, οι 40 από τους 58, δήλωσε πως δεν έχει συμμετάσχει μέχρι στιγμής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα που αφορά την αξιολόγηση των μαθητών. Θεωρούν πως ένα τέτοιο πρόγραμμα θα προσέφερε άμεσες και πρακτικές λύσεις.

Οι εκπαιδευτικοί στην ποιοτική έρευνα τόνισαν πως, σε ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, ως εκπαιδευτές των προγραμμάτων θα έπρεπε να είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι που διδάσκουν καθημερινά στις τάξεις. Εξέφρασαν την επιθυμία να είναι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να κατανοούν τις πραγματικές συνθήκες της μαθησιακής διαδικασίας και συνεπώς το επιμορφωτικό πρόγραμμα να είναι προσαρμοσμένο σε αυτές. Μία συμμετέχουσα είπε και παρακάτω, «Θα ήθελα οι εισηγητές του προγράμματος αυτού να είναι εκπαιδευτικοί, γιατί γνωρίζουν τη δουλειά μας».

4.2.Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την πιθανή επίδραση της επιμόρφωσης στην αξιολόγηση των μαθητών

Για την πιθανή επίδραση της επιμόρφωσης στην αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιήθηκαν περισσότερες ποσοτικές μετρήσεις απ' ό,τι ποιοτικές. Οι συσχετίσεις που ελέγχθηκαν ήταν μεταξύ των νέων πολυθεματικών μεταβλητών. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση παρουσίασαν οι μεταβλητές «Αξιολόγηση και μαθητές» και «Επιμόρφωση στην αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση των μαθητών». Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως εργαλείο ανατροφοδότησης για τους μαθητές, πιστεύουν πως η επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση θα έχει θετικό αντίκτυπο ως προς την προσφορά ανατροφοδότησης και τη βελτίωση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών.

Στα πλαίσια του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, οι νέες πολυθεματικές μεταβλητές ελέγχθηκαν με συσχετισμένο έλεγχο t (Paired Samples t-test). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η επιμόρφωση θα τους εφοδιάσει με τα κατάλληλα εργαλεία και τεχνικές, ώστε να είναι σε θέση να μετατρέπουν τα μειονεκτήματα και τα αρνητικά συναισθήματα που προέρχονται από την αξιολόγηση σε πλεονεκτήματα και σε συναισθήματα με θετικό αντίκτυπο κυρίως για τους μαθητές.

Πολύ σημαντικά είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη σύγκριση των μεταβλητών της αξιολόγησης και της πιθανής επίδρασης της επιμόρφωσης ως προς την αξιολόγηση των μαθητών των ποσοτικών μετρήσεων. Οι μέσοι όροι των νέων πολυθεματικών μεταβλητών που αφορούν την πιθανή επίδραση της επιμόρφωσης στην αξιολόγηση των μαθητών παρουσιάζονται υψηλότεροι από τους μέσους όρους που αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης των μαθητών. Το γεγονός αυτό πρακτικά δηλώνει τη βαρύτητα και τη σημαντικότητα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επιμόρφωση, προκειμένου να βελτιώσουν τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα τόνισαν πως ένα αντίστοιχο πρόγραμμα μπορεί να είναι η αφορμή ώστε να διαφοροποιηθούν οι παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση και η επιμόρφωση στις εναλλακτικές μορφές και την εφαρμογή τους να δείξει πως η αξιολόγηση είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, προσφέροντας ποικίλα οφέλη τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς.

5. Συμπεράσματα

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έχει συμμετάσχει μέχρι στιγμής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με την αξιολόγηση των μαθητών, δείχνει όμως μεγάλη προθυμία και ανάγκη να λάβει μέρος σε κάτι αντίστοιχο.

Υποστηρίζουν και προσδοκούν πως ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης σχεδιασμένο αποκλειστικά για την αξιολόγηση των μαθητών θα βελτιώνει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και θα τους έδινε το κίνητρο να συνειδητοποιήσουν πως η αξιολόγηση συνδέεται και μπορεί να εξυπηρετήσει και να δώσει ανατροφοδότηση στο σύνολο των στοιχείων που συνθέτουν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως τους εκπαιδευτικούς, το αναλυτικό πρόγραμμα του κάθε γνωστικού αντικειμένου, τους μαθησιακούς στόχους αλλά κυρίως τον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας, που είναι οι μαθητές.

Επιθυμούν το πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών να είναι σύντομο και να συνδυάζει τη θεωρία και την πράξη. Ως προς το περιεχόμενο, να δίνεται μεγάλη σημασία και βαρύτητα σε εφαρμοσμένες τεχνικές αξιολόγησης, ώστε και οι ίδιοι να μπορούν να τις εντάξουν και να τις χρησιμοποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Αν και η συμβατική αξιολόγηση με την οποία είναι εξοικειωμένοι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αμφισβητείται και κατακρίνεται για τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ανεπάρκεια, παρόλα ταύτα το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα δείχνουν φόβο, δισταγμό και έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στις νέες τεχνικές αξιολόγησης. Όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα όμως, πηγάζουν από την έλλειψη επιμόρφωσης και την ανυπαρξία κινήτρων, που έρχεται να προσθέσει το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών και η ύλη που εμπεριέχεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και πρέπει να ακολουθήσουν κάθε τρέχουσα σχολική χρονιά. Διαφαίνεται, επομένως, η έλλειψη και η ανάγκη για επιμόρφωση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα.

Συνολικά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν ενδιαφέρον να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα, που ως σκοπό έχουν τη βελτίωση και τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί που θα παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση θα ενδυναμώσουν τον ρόλο τους ως «επαγγελματιών» αξιολογητών (Looney et al., 2018). Θα συνειδητοποιήσουν πως μέσω της αξιολόγησης έχουν την δυνατότητα να ελέγχουν και να αναδιαρθρώνουν την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι λοιπόν θα μπορέσουν να εκπαιδεύσουν και τους μαθητές με τη σειρά τους να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση, ώστε να βελτιώνουν και να διαφοροποιούν τα προφίλ μάθησης, προκειμένου να βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Andrew, M., & Hafstead, C. (1990). Assessment of teaching. In *In*.
- Andrew, M. D., & Schwab, R. L. (1995). Has reform in teacher education influenced teacher performance? An outcome assessment of graduates of an eleven-university consortium. *Action in teacher education*, 17(3), 43-53.
- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 153-176.

- Araceli Ruiz-Primo, M., & Furtak, E. M. (2006). Informal formative assessment and scientific inquiry: Exploring teachers' practices and student learning. *Educational Assessment*, 11(3-4), 237-263.
- Arch, E. C. (1989). Comparison of Student Attainment of Teaching Competencies in Traditional Preservice and Fifth-Year Master of Arts in Teaching Programs. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED308162.pdf>
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Βλάχος, Δ. και Δαγκλής, Ι.Α. (2008). *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.ΙΙ), Γ'Κ.Π.Σ. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/304/85.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cekada, T. L. (2010). Training needs assessment: Understanding what employees need to know. *Professional Safety*, 55(03), 28-33.
- Clarke, S., & Gipps, C. (2000). The role of teachers in teacher assessment in England 1996-1998. *Evaluation & Research in Education*, 14(1), 38-52.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, μετ.). Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (μέρος 2ο): Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in educational evaluation* 27(4), 307-329.
- Eisner, E. W. (1979). The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(6), 11-19.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28, 465.
- Fuller, E. J. (1999). Does teacher certification matter? A comparison of TAAS performance in 1997 between schools with low and high percentages of certified teachers. *University of Texas at Austin, Texas*.
- Hudson, P. B. (2014). Understanding preservice teachers' development of pedagogical knowledge practices when co-teaching primary science to peers. *Journal of Science and Mathematics in Southeast Asia*, 37(1), 44-66.
- ΙΕΠ (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού - Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα μαθηματικά δημοτικού*, Πρώτη Έκδοση, Αθήνα.
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 175-194.

- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Lioutas, E. D., & Charatsari, C. (2011). Who is the customer of public agricultural extension/education services? *International Journal of Rural Management*, 7(1-2), 83-102.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 442-467.
- MacBeath, J., Meuret, B., Schratz, M., Jakobsen, L.B. (2004). Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Marshall, B., & Jane Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(02), 133-149.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, και Α., Ρετάλης, Σ., (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/232>
- Σακκούλης, Δ., και Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71 – 83.
- Sartori, R., Tacconi, G., & Caputo, B. (2015). Competence-based analysis of needs in VET teachers and trainers: an Italian experience. *European Journal of Training and Development*. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-09-2013-0089>
- Serdenciuc, N. L. (2013). Competency-based education—Implications on teachers' training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 754-758.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1495-1510.
- Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-631.
- UNESCO (2019), UNESCO Institute for Lifelong Education. *4th global report on adult learning and education: leave no one behind: participation, equity and inclusion*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274>
- Webb, M. (2010). Beginning teacher education and collaborative formative e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 597-618.

Ανάλυση των μαθησιακών προφίλ των μαθητών και η επίδραση τους στη διδασκαλία: Μια προοπτική για την εκπαιδευτική πρακτική

Τρικόλης Κωνσταντίνος
Μεθ Διδακτολογία, ΜΑ Εφαρμοσμένης Κλινικής Κοινωνιολογίας, ΠΕ 03, ΠΕ 86
trikalis@gmail.com

Περίληψη

Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα μαθησιακά στυλ των μαθητών, καθώς αυτό τους επιτρέπει να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης. Η παρούσα εργασία τονίζει τη σημασία της κατανόησης και διερεύνησης του μαθησιακού προφίλ κάθε μαθητή όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζεται για να αναπτύξει το συμπεριφορικό και γνωστικό του επίπεδο. Η μελέτη εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών. Αξιοποιώντας μια συνδυασμένη μέθοδο, συλλέχθηκαν δεδομένα μέσω συνεντεύξεων πλέγματος ρεπερτορίου και αξιολογήσεων. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημασία της εξατομίκευσης στη διδασκαλία, όπως φαίνεται από τη θετική ανταπόκρισή τους σε εκπαιδευτικά μοντέλα όπως το VARK. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η χρήση μιας πλατφόρμας για περιγραφική αξιολόγηση και αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για ανοιχτή και εξελισσόμενη εκπαίδευση, προκειμένου να παρέχεται βέλτιστη υποστήριξη σε κάθε μαθητή, με τη δημιουργία ενός ενιαίου περιβάλλοντος μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, μαθήτυπος, διδακτική

Abstract

It is important for teachers to understand students' learning styles so they can design and implement effective learning strategies. This article highlights the importance of understanding and exploring each student's learning profile in terms of the social skills they need to develop their behavioral and cognitive abilities. The study examines how teachers deal with student diversity. Using a combined method, data were collected through repertoire grid interviews and assessments. Teachers recognized the importance of personalization in teaching, as evidenced by their positive response to models like VARK. In addition, a platform was used to descriptively record and assess the students' social skills. The results highlight the need for open and evolving education to provide optimal support to every student by creating an integrated learning environment.

Keywords: evaluation, assessment, teaching practice

1.Εισαγωγή - Προβληματική

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην αντιλαμβάνονται πλήρως έννοιες της διδακτικής επιστήμης συμπεριλαμβανομένων των μορφών μάθησης, των στρατηγικών για μάθηση, των χαμηλών επιδόσεων και των δυσκολιών, των ταλέντων και των κινήτρων επίδοσης λόγω διαφόρων παραγόντων. Πολύ περισσότερο δε, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν ολοκληρωμένη κατανόηση των μαθησιακών προφίλ των μαθητών, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να καλύπτουν αποτελεσματικά τις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Marlina et al., 2019). Η κατανόηση των προφίλ μαθησιακών στυλ των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς είναι ζωτικής σημασίας, διότι μπορούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Herdianto et al., 2023). Από την άλλη, η χαμηλή επίδοση των μαθητών, ιδιαίτερα των χαρισματικών μαθητών, μπορεί να μην αναγνωρίζεται από τους δασκάλους, καθώς οι δυσκολίες προσοχής και οι αρνητικές στάσεις προς το σχολείο και τους δασκάλους μπορούν να εμποδίσουν την αναγνώριση των εμποδίων στη μάθηση (McCoach et al., 2020). Επιπλέον, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ταλέντων και, για αυτόν τον λόγο, η επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση είναι απαραίτητες για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους μαθητές. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα κίνητρα και οι στάσεις επηρεάζουν επίσης την ακαδημαϊκή επίδοση και την υποεπίδοση των μαθητών, υπογραμμίζοντας την πολυπλοκότητα των παραγόντων που πρέπει να λάβουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί (Ali & Jahangir, 2020). Τέλος, ο γραμματισμός και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών από διαφορετικά υπόβαθρα μπορούν επίσης να επηρεάσουν τα μαθησιακά τους προφίλ, τονίζοντας την ανάγκη ευαισθησίας των εκπαιδευτικών στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους (Sulisworo et al., 2017).

Σκοπός: Ο σκοπός του παρόντος ερευνητικού άρθρου είναι να αναλύσει τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών και την επίδρασή τους στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, η μελέτη εστιάζει στην αντιστοίχιση των μαθησιακών προφίλ με την οργάνωση της διδασκαλίας, τη συμμετοχή των μαθητών και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων για την αναγνώριση της σημασίας της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Ερευνητικό κενό: Παρά τη σύγχρονη έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών, εστιάζοντας στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αυτό το ερευνητικό κενό υπογραμμίζει την ανάγκη για μια ολοκληρωμένη μελέτη που να διερευνά τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Προβληματική: Πώς αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τη διαφορετικότητα των μαθητών, με έμφαση στις κοινωνικές τους δεξιότητες; Πώς οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές τους επηρεάζουν τη διδακτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητα της μάθησης; Ποιο ρόλο παίζουν σε αυτό τα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα και προσεγγίσεις, όπως το VARK και η περιγραφική αξιολόγηση με τη χρήση πλατφορμών όπως το zelexio;

Ερευνητική υπόθεση: Η ερευνητική υπόθεση υποστηρίζει ότι η κατανόηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει σημαντικά την προσαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων.

Ερευνητικά Ερωτήματα: Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο των κοινωνικών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πρόοδο; Πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μάθηση των μαθητών; Πώς δύναται να εφαρμόζονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα αναγνώρισης του μαθήτυπου στο πλαίσιο της ανάλυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων; Ποιες είναι οι προκλήσεις και τα οφέλη από την εφαρμογή των αξιολογικών ρουμπρικών και των εκπαιδευτικών μοντέλων;

Η **καινοτομία** της μελέτης έγκειται στη συνδυασμένη προσέγγιση που προτείνεται, συνδυάζοντας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους, για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών προφίλ και διδασκαλίας. Επίσης, η ενσωμάτωση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να ανταποκριθεί στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη σημασία της αξιολόγησης από ομοτίμους στο zelexio (zelexio.com), στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενίσχυση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των μαθητών, ιδιαίτερα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς οι εκπαιδευτικοί σε κλινικές συνεντεύξεις αναφέρουν τις προκλήσεις και τις καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως οι αναποδογυρισμένες τάξεις και τη μικτή χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην έρευνα.

2.Βιβλιογραφική επισκόπηση

Ο μαθήτυπος (το στυλ μάθησης του μαθητή): Η αξιολόγηση των προτιμήσεων του μαθησιακού στυλ ενός μαθητή είναι ζωτικής σημασίας, διότι μπορεί να παρέχει πολύτιμες γνώσεις για τις γνωστικές διαδικασίες και τη διατήρηση πληροφοριών (Reid, 1987). Έτσι, μια αποτελεσματική μέθοδος για την αξιολόγηση των προτιμήσεων του μαθησιακού στυλ γίνεται μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, όπως το ερωτηματολόγιο VARK, το οποίο μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό της τάσης του μαθητή προς τα οπτικά, ακουστικά, ανάγνωσης/γραφής ή κιναισθητικά στυλ μάθησης (Wehrwein et al., 2007). Οι τεχνικές συνεργατικής μάθησης έχουν αποδειχθεί ευεργετικές για την κατανόηση και την προσαρμογή διαφορετικών στυλ μάθησης, καθώς προάγουν την ενεργό συμμετοχή και την παρατήρηση των συμπεριφορών των μαθητών (Noh & Yusuf, 2018). Επιπλέον, η χρήση μιας εφαρμογής έμπειρου συστήματος μπορεί να βοηθήσει στον προσδιορισμό των στυλ μάθησης των μαθητών, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Wulan et al., 2020). Ελλείψει γνώσης σχετικά με το μαθησιακό στυλ ενός μαθητή, είναι επίσης σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι δεξιότητες κριτικής σκέψης και η συμπεριφορά του. Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης έχει βρεθεί ότι σχετίζονται στενά με τα μαθησιακά στυλ και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ιδιαίτερα στον τομέα της νοσηλευτικής εκπαίδευσης (Shirazi & Heidari, 2019). Επιπλέον, η ανάλυση της συμπεριφοράς των μαθητών, χρησιμοποιώντας το μοντέλο Felder Silverman, μπορεί να παρέχει πληροφορίες για την πρόβλεψη των στυλ μάθησης, συμβάλλοντας έτσι σε μια ολιστική αξιολόγηση των μαθητών (Ikawati et al., 2021). Από την άλλη, το επίπεδο της κριτικής σκέψης των μαθητών έχει συσχετιστεί με το μαθησιακό τους στυλ, τονίζοντας τη σημασία της αξιολόγησής της παράλληλα με τις αξιολογήσεις του μαθησιακού στυλ (Puteh et al., 2021). Παρόλα τα παραπάνω, η διάλεξη, σύμφωνα με τον Κόκκο το 2016, η πλέον παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, αποτελεί, μέχρι σήμερα, την κατεξοχήν επιλογή σε όλο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ρακιτζή, 2021).

2.1. Περιγραφική αξιολόγηση

Η μικτή μάθηση, η οποία συνδυάζει πρόσωπο με πρόσωπο και τεχνολογικά διαμεσολαβημένες αλληλεπιδράσεις, μπορεί να ενισχύσει την ολιστική κατανόηση και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Οι ποσοτικές αξιολογήσεις μπορούν να παρέχουν πολύτιμα δεδομένα για τις επιδόσεις των μαθητών, τις κοινωνικές δεξιότητες και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Η γνώση των μαθησιακών στυλ, των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και της συμπεριφοράς των μαθητών είναι σημαντική, όταν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές τους ανάγκες. Η ενσωμάτωση λογισμικού διαχείρισης εκπαιδευτικών δεδομένων -όπως το zelexio- μπορεί να διευκολύνει την οργάνωση και ανάλυση δεδομένων και να υποστηρίξει την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο προφίλ των μαθητών και στην παρακολούθηση της προόδου.

Κατά την αξιολόγηση ενός μαθητή χωρίς προηγούμενη γνώση του στυλ μάθησης και των στρατηγικών του, είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί μια ολοκληρωμένη και πολύπλευρη προσέγγιση, για να διασφαλιστεί μια δίκαιη και ακριβής αξιολόγηση. Ενώ το στυλ και οι στρατηγικές μάθησης μπορούν σίγουρα να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση ενός μαθητή, υπάρχουν διάφορες μέθοδοι αξιολόγησης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μετρηθεί η πρόοδος και η κατανόησή τους. Μια προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός μαθητή με άγνωστο στυλ και στρατηγικές μάθησης εφαρμόζεται μέσω της χρήσης διαμορφωτικών αξιολογήσεων. Αυτές οι αξιολογήσεις είναι συνεχείς και παρέχουν ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο για την κατανόηση και την πρόοδό του. Παραδείγματα διαμορφωτικών αξιολογήσεων περιλαμβάνουν κουίζ, συζητήσεις στην τάξη και εργασίες για το σπίτι. Με τη συνεχή παρακολούθηση της απόδοσης ενός μαθητή μέσω αυτών των μεθόδων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες κατανόησης και μάθησης.

Μια άλλη αποτελεσματική μέθοδος είναι η χρήση αξιολογήσεων που βασίζονται στην απόδοση. Αυτές οι αξιολογήσεις απαιτούν από τους μαθητές να επιδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε πραγματικό πλαίσιο. Οι εργασίες απόδοσης, τα έργα και οι παρουσιάσεις επιτρέπουν στους μαθητές να επιδείξουν την κατανόησή τους και την εφαρμογή των εννοιών, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για τη μάθησή τους ανεξάρτητα από το ατομικό μαθησιακό στυλ τους. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της αυτοαξιολόγησης και του προβληματισμού μπορεί να είναι ευεργετική για την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας ενός μαθητή. Ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναλογιστούν τη μάθηση και την πρόοδό τους, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σημαντική σχέση συνεργασίας και αυτοεκτίμησης στην τάξη. Επιπλέον, είναι σημαντικό να εξεταστούν εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως χαρτοφυλάκια, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να παρέχουν μια πιο ολιστική άποψη των ικανοτήτων ενός μαθητή, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με τα δυνατά τους σημεία και τους τομείς προς βελτίωση.

2.2. Μαθήτυπος και σύγχρονη διδακτική

Όταν αντιμετωπίζεται η πρόκληση της αξιολόγησης ενός μαθητή χωρίς προηγούμενη γνώση του στυλ μάθησης και των στρατηγικών του, είναι απαραίτητο να εξεταστεί μια πολύπλευρη προσέγγιση. Αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των προτιμήσεων του μαθησιακού στυλ μέσω ερωτηματολογίων, τη χρήση τεχνικών

συνεργατικής μάθησης, την αξιολόγηση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και τη χρήση εφαρμογών έμπειρων συστημάτων για τον προσδιορισμό των στυλ μάθησης. Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχει μια αυξανόμενη βάση στοιχείων που υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά και νέους με δυσκολίες κοινωνικής επικοινωνίας, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ΔΑΦ (Wolstencroft et al., 2021). Ωστόσο, παρά τη θεωρητική και πρακτική σημασία της κατανόησης του τι χρειάζεται ένα παιδί για να είναι «έτοιμο» για το σχολείο, υπάρχει σημαντικό κενό στην παροχή εφοδίων στους εκπαιδευτικούς με απαραίτητες γνώσεις και εργαλεία για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ των μαθητών τους (Martarelli et al., 2018). Αυτή η έλλειψη συνειδητοποίησης μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Για παράδειγμα, η παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας που βασίζεται σε διαλέξεις μπορεί να μην ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε διαφορετικά στυλ μάθησης και ατομικές ανάγκες. Επιπλέον, το λεγόμενο "κρυμμένο πρόγραμμα σπουδών", η έλλειψη ρόλων, το άγχος και ο αυξημένος φόρτος εργασίας επισημαίνονται επίσης ως πιθανοί λόγοι για μια μείωση της ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί σημαντική πτυχή της κατανόησης και υποστήριξης των μαθησιακών προφίλ των μαθητών. Επιπλέον, το πεδίο των μορφών μάθησης έχει επικριθεί σε μεγάλο βαθμό λόγω της έλλειψης βάσιμων στοιχείων ότι τα στυλ μάθησης -ως σταθερά ατομικά χαρακτηριστικά- υπάρχουν στην πραγματικότητα. Αυτή η κριτική μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη έμφασης στην κατανόηση και την προσαρμογή διαφορετικών στυλ μάθησης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν αποτελεσματικές στρατηγικές και προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος. Για παράδειγμα, τα μοντέλα της ανεστραμμένης τάξης έχουν αποδειχθεί ότι προωθούν την ενσωμάτωση της ανεξάρτητης μάθησης και τη χρήση της τεχνολογίας εκτός της τάξης, καθώς και πιο αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις μαθητών-εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Η μεθοδολογία για την επικοινωνία της προσωπικότητας και του μαθησιακού στυλ κάθε μαθητή στην εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να ενημερωθεί από μια προσωποκεντρική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις γνωστικές και κοινωνικές πτυχές της ανάπτυξης ενός παιδιού. Αυτή η προσέγγιση δίνει έμφαση στην κατανόηση του μοναδικού προφίλ εκτελεστικών λειτουργιών και κοινωνικών δεξιοτήτων κάθε μαθητή, που μπορεί να προσφέρει πολύτιμες γνώσεις στους εκπαιδευτικούς, ώστε να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές στις μεμονωμένες ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, η αξιολόγηση και η υποστήριξη των αναγκών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με αναπηρίες μπορεί να προσφέρει συγκεκριμένες γνώσεις για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιολογήσουν αποτελεσματικά και να αντιμετωπίσουν την κοινωνική ικανότητα των μαθητών τους.

3.Μεθοδολογία

Ερωτήθηκαν 20 εκπαιδευτικοί σε Γυμνάσιο του Ηρακλείου για τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να φέρουν οι μαθητές για την απρόσκοπτη διδακτική αλληλεπίδραση και μάθηση στην τάξη. Οι προοπτικές τους καταγράφηκαν σε πλέγμα ρεπερτορίου. Κατόπιν 6 εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ανώνυμα ο καθένας τους 2 παραβατικούς μαθητές (Σχήμα-1). Τα αποτελέσματα συζητήθηκαν με όλους τους εκπαιδευτικούς σε ενδοσχολική επιμόρφωση. Η παρούσα μελέτη ακολούθησε μια προσεκτικά σχεδιασμένη μεθοδολογία για την ανάλυση της ποικιλομορφίας των μαθητών και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Πιο αναλυτικά, οι

κύριοι στόχοι περιλάμβαναν την κατανόηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία εργαλείων αξιολόγησης και την εφαρμογή αξιολογήσεων στους μαθητές. Αρχικά, αναπτύχθηκε μια ολοκληρωμένη ρουμπρίκα αξιολόγησης RGT για την καταγραφή των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Wheatley et al., 2020). Αυτή η ρουμπρίκα (Σχήμα-1) αντανακλούσε τις απόψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, αποτελώντας τη βάση για την επόμενη φάση της μελέτης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η συλλογή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απόψεις αυτές καταγράφηκαν προσεκτικά και αποτέλεσαν τη βάση για την επόμενη φάση. Με βάση τις απόψεις που συγκεντρώθηκαν, δημιουργήθηκε μια τελική ρουμπρίκα αξιολόγησης, προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες του εν λόγω εκπαιδευτικού πλαισίου. Η ρουμπρίκα αξιολόγησης RGT εφαρμόστηκε σε μια ομάδα μαθητών για την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Η εφαρμογή αυτή παρείχε συγκεκριμένα δεδομένα για την ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών (Σχήμα-2). Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένης της σύγκρισης με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα πρότυπα που υποστηρίζονται από τη βιβλιογραφία. Το εκπαιδευτικό προσωπικό εκπαιδεύτηκε στη χρήση της πλατφόρμας zelexio για περαιτέρω περιγραφικές αξιολογήσεις και ανάλυση των εκπαιδευτικών δεδομένων μέσω της εφαρμογής. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την εφαρμογή των ρουμπρικών αξιολόγησης αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν για την παραγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Τέλος, συγκεντρώθηκαν παρατηρήσεις και συστάσεις από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα αποτελέσματα και την εφαρμογή των αξιολογήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης.

4.Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προβληματίστηκαν με τα αποτελέσματα του δένδρογράμματος (Σχήμα-2): ενδεχομένως ο ίδιος μαθητής να αξιολογήθηκε από περισσότερους εκπαιδευτικούς, οπότε θα ήταν ενδιαφέρουσα η οπτική και η συγκριτική τους αξιολόγηση. Αρκετοί αναρωτήθηκαν εάν οι απαντήσεις συμφωνούσαν με τη βιβλιογραφία και αν ήταν σταθμισμένο το ερωτηματολόγιο. Έτσι, συμφώνησαν να συμμετέχουν μακροπρόθεσμα σε έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και στάθμιση των δεδομένων, ώστε να διαμοιραστούν αναλυτικά δεδομένα που θα φανερώνουν το μαθήτυπο κάθε μαθητή και θα βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις στρατηγικές για τη μάθηση. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν να καταγραφεί και η άποψη των μαθητών για τις ήπιες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ένας καινοτόμος και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

Κατά τη διάρκεια της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για την ποικιλομορφία των μαθητών και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τα συμπεράσματα της μελέτης υπογραμμίζουν τη σημασία της χρήσης προηγμένων εκπαιδευτικών εργαλείων και μοντέλων περιγραφικής αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά στα μοντέλα VARK, αναγνωρίζοντας τη σημασία της προσαρμογής της διδασκαλίας στα διάφορα μαθησιακά στυλ των μαθητών. Η περιγραφική αξιολόγηση και η χρήση της πλατφόρμας zelexio συνέβαλαν στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης κατανόησης των δεξιοτήτων και των αναγκών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν επίσης έντονο ενδιαφέρον για την εξισορρόπηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με την κατάρτιση κοινών

αξιολογικών ρουμπρικών περιγραφικής αξιολόγησης. Έτσι, οι συνεργατικές ρουμπρίκες που αναπτύχθηκαν στο zelexio, μετά από ζυμώσεις στις ομάδες εστίασης και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δεδομένων αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια να επιτευχθεί δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές ικανότητες που απαιτούνται για την επιτυχή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

5.Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Το άνοιγμα των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων και αναλυτικών εργαλείων αποτελεί θετικό παράδειγμα της συνεχούς εξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την ανάγκη για συνεχείς συζητήσεις και επαγγελματική ανάπτυξη μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών και να προάγουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και την επιτυχία κάθε μαθητή. Η έρευνα αποκαλύπτει την σημαντική σύνδεση μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων και εκπαιδευτικής προόδου. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της επικοινωνίας ως βασικούς παράγοντες για την επιτυχημένη εκμάθηση των μαθητών. Αυτό το αποτέλεσμα υπογραμμίζει την ανάγκη ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων ως μέσου για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική μάθηση. Έτσι, παραδέχονται ότι η ενίσχυση της αυτονομίας και της κριτικής σκέψης των μαθητών προωθείται μέσω της ενσωμάτωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αξιολογικές ροές που έχουν αναπτυχθεί, βασίζονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και αποδεικνύουν τη σημασία της αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Από τις παρατηρήσεις τους στις συζητήσεις φάνηκε ότι η αποτελεσματική μάθηση απαιτεί ομαδική εργασία και επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν τις κοινωνικές δεξιότητες ως απαραίτητες για την καλή διδασκαλία, επειδή βοηθούσαν τους μαθητές να γίνουν πιο ανεξάρτητοι και κριτικά σκεπτόμενοι. Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι υπήρχαν δυσκολίες στην εφαρμογή των αξιολογικών μοντέλων στην πράξη, αλλά εντόπισαν επίσης πλεονεκτήματα στην αυξημένη διαφάνεια και την εξατομικευμένη υποστήριξη. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν πόσο ζωτικής σημασίας είναι η τροποποίηση της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία.

6.Συμπεράσματα - Προτάσεις

Με την αξιοποίηση συνδυασμένης μεθόδου αξιολόγησης και διδασκαλίας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημασία της εξατομικεύσεως στη διδασκαλία. Συνεπώς, η χρήση μοντέλων όπως το VARK και η πλατφόρμα zelexio ενισχύουν την κατανόηση των μαθησιακών στυλ και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η ανοικτή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η διαφάνεια στην αξιολόγηση και η ανάγκη για επιμόρφωση, προκειμένου να παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη, αποτελούν θεμελιώδη συμπεράσματα. Παρά τις προκλήσεις που θέτει η εφαρμογή των μοντέλων αξιολόγησης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη στη βελτίωση της ατομικής υποστήριξης των μαθητών. Η επιφύλαξη για καινοτομία συμβαίνει, διότι οι

περισσότερες αξιολογήσεις και οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις αυξάνουν τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Πιθανά, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τα αναλυτικά εκπαιδευτικά δεδομένα, να μπορεί να αντιμετωπιστεί συνολικά, με μια συνδυασμένη προσέγγιση της ανατρεπόμενης τάξης, της μικτής μάθησης, της παιχνιδοποίησης, της μάθησης βάσει προβλημάτων, της μάθησης βάσει περιπτώσεων και της στοχευμένης υποστήριξης, ειδικά για μαθητές με ειδικές ανάγκες, διότι με αυτές τις στρατηγικές διδασκαλίας μπορεί να αποκαλυφθεί η προσωπικότητα και το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή στους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, η ενσωμάτωση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων αξιολόγησης που υποστηρίζονται από συστήματα διαχείρισης εκπαιδευτικών δεδομένων μπορεί να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα στην ανάλυση του μαθησιακού δυναμικού. Έτσι, με μια ολοκληρωμένη κατανόηση του προφίλ και των αναγκών των μαθητών δύναται να παρέχεται στοχευμένη υποστήριξη και παρεμβάσεις, βελτιώνοντας τελικά τα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Με την ενσωμάτωση αυτών των μεθόδων στην πλατφόρμα zelexio, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση του μαθησιακού στυλ, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των γνωστικών λειτουργιών κάθε ατόμου, επιτρέποντάς τους να προσαρμόσουν την προσέγγισή τους για την υποστήριξη διαφορετικών μαθησιακών προφίλ στην τάξη.

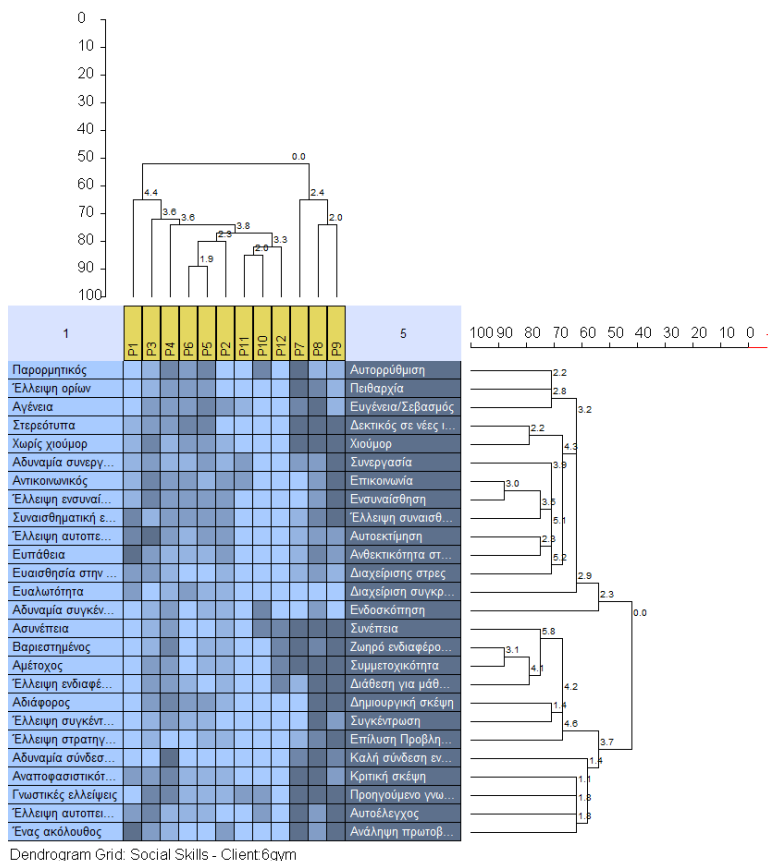
Χρησιμοποιώντας μια προσωποκεντρική προσέγγιση, μπορούν να αναδυθούν πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη κάθε μαθητή, παρέχοντας μια πιο εξατομικευμένη και αποτελεσματική προσέγγιση στην εκπαίδευση. Με βάση τα αποτελέσματα, προτείνεται η περαιτέρω ανάπτυξη και ενσωμάτωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Συνιστάται η ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη χρήση μοντέλων μάθησης και αξιολόγησης, όπως και η δημιουργία ανοικτών δομών επικοινωνίας και αξιολόγησης, καθώς η ενσωμάτωση τέτοιων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση θα προωθήσει την ανάπτυξη και την εξέλιξη κάθε μαθητή. Επιπλέον, προτείνεται η διεξαγωγή πρόσθετης έρευνας για τη βελτίωση των μοντέλων αξιολόγησης και την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών στα σημαντικά ενδιαφέροντα των μαθητών.

5ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Π.Δ.Ε. Κρήτης
ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΒΙΩΣΙΜΟ ΜΕΛΛΟΝ:
ΝΕΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

1	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	5
Αντικοινωνικός	2	3	4	3	2	3	1	3	5	1	3	1	Επικοινωνία
Αδυναμία συνεργασίας	2	2	3	2	3	2	3	3	5	1	3	1	Συνεργασία
Έλλειψη ενσυναίσθησ...	2	3	4	3	3	3	1	3	5	1	1	1	Ενσυναίσθηση
Αδυναμία συγκέντρω...	1	2	2	3	2	1	1	3	1	4	1	1	Ενδοσκόπηση
Ευπάθεια	5	3	3	2	2	2	2	4	3	1	1	1	Ανθεκτικότητα στην α...
Ευαλωτότητα	3	2	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	Διαχείριση συγκρούσ...
Έλλειψη αυτοπεποίθ...	4	3	5	3	3	2	2	3	3	1	1	1	Αυτοεκτίμηση
Γνωστικές ελλείψεις	1	2	4	4	2	2	5	5	5	3	3	1	Προηγούμενο γνωστι...
Αναποφασιστικότητα	3	2	3	4	2	2	5	5	3	1	1	1	Κριτική σκέψη
Αδυναμία σύνδεσης ο...	1	1	1	5	1	1	4	5	4	1	1	1	Καλή σύνδεση εννοιών
Βαριεστημένος	1	2	2	4	2	1	5	4	5	1	1	4	Ζωηρό ενδιαφέρον γι...
Στερεότυπα	2	1	3	3	4	4	5	5	5	1	1	1	Δεκτικός σε νέες ιδέες
Αδιάφορος	1	2	3	4	3	3	1	5	5	1	1	1	Δημιουργική σκέψη
Αγένεια	1	3	3	3	4	3	4	5	2	1	2	1	Ευγένεια/Σεβασμός
Έλλειψη στρατηγικώ...	1	2	2	1	2	1	2	4	5	1	1	1	Επίλυση Προβλημάτων
Ευαισθησία στην πίεση	3	2	3	2	1	1	2	3	2	1	1	1	Διαχείρισης στρες
Ασυνέπεια	1	2	2	3	1	1	5	5	5	4	1	4	Συνέπεια
Έλλειψη αυτοπειθαρχ...	3	1	4	2	2	2	5	3	5	3	1	1	Αυτοέλεγχος
Συναισθηματική ενδο...	4	3	2	3	3	3	2	4	5	1	1	1	Έλλειψη συναισθημα...
Έλλειψη ενδιαφέροντος	1	2	3	3	1	2	2	5	5	1	1	4	Διάθεση για μάθηση
Αμέτοχος	1	2	3	3	2	1	5	5	5	1	1	4	Συμμετοχικότητα
Έλλειψη συγκέντρω...	1	1	2	3	2	2	1	5	3	1	1	1	Συγκέντρωση
Έλλειψη ορίων	1	1	2	3	3	3	5	4	2	1	1	1	Πειθαρχία
Παρορμητικός	1	1	2	4	4	3	5	2	2	4	1	1	Αυτορρύθμιση
Ένας ακόλουθος	5	3	3	2	1	1	5	3	5	1	1	1	Ανάληψη πρωτοβουλ...
Χωρίς χιούμορ	2	2	4	2	3	3	5	5	5	1	1	1	Χιούμορ

Σχήμα-1: η συλλογή των δεδομένων σε ρουμπρίκα RGT με το λογισμικό GridSuite



Σχήμα-2: δενδρόγραμμα αποτελεσμάτων RGT

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ali, S. B., & Jahangir, A. A. (2020). *Difference of Motivation, Perception and Attitudes between High Achieving and Underachieving Young Adolescents*. <https://geistscience.com/JESS/Issue1-20/Article8/JESS-2008105.pdf>
- Herdianto, F., Mudzanatun, M., & Suneki, S. (2023). Analysis of Students' Learning Style Profiles in 5th Grade Differentiate Learning in Elementary School. *Edunesia: Jurnal*. <https://edunesia.org/index.php/edu/article/view/417>
- Ikawati, Y., Al Rasyid, M. U. H., & Winarno, I. (2021). Student Behavior Analysis to Predict Learning Styles Based Felder Silverman Model Using Ensemble Tree Method. *EMITTER International Journal of Engineering Technology*, 9(1), 92–106. <https://doi.org/10.24003/emitter.v9i1.590>
- Marlina, M., Efrina, E., & Kusumastuti, G. (2019). *Differentiated Learning for Students with Special Needs in Inclusive Schools*. 5th International Conference on Education and Technology (ICET 2019). <http://repository.unp.ac.id/26761/>
- Martarelli, C. S., Feurer, E., Dapp, L. C., & Roebbers, C. M. (2018). Profiles of executive functions and social skills in the transition to school: A person-centred approach. *Infant and Child Development*, 27(6), e2114. <https://doi.org/10.1002/icd.2114>
- McCoach, D. B., Siegle, D., & Rubenstein, L. D. (2020). Pay attention to inattention: Exploring ADHD symptoms in a sample of underachieving gifted students. *The Gifted Child Quarterly*, 64(2), 100–116. <https://doi.org/10.1177/0016986219901320>
- Puteh, B., Jais, Z., Mokhtar, M. Y. O., Idris, N. A., & Othman, W. N. W. (2021). Level of Learning Style and Level of Students' Critical Thinking at Private Higher Learning Institutions. *Journal of Academic and Business Ethics*.
- Ρακιτζή, Κ. (2021). Εφαρμογή μοντέλων ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τη δημιουργία μικτών περιβαλλόντων μάθησης, με συνδυασμό καινοτόμων διδακτικών τεχνικών [National Documentation Centre (EKT)]. <https://doi.org/10.12681/eadd/49230>
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87. <https://doi.org/10.2307/3586356>
- Shirazi, F., & Heidari, S. (2019). The Relationship Between Critical Thinking Skills and Learning Styles and Academic Achievement of Nursing Students. *The Journal of Nursing Research: JNR*, 27(4), e38. <https://doi.org/10.1097/jnr.0000000000000307>
- Sulisworo, D., Nasir, R., & Maryani, I. (2017). Identification of teachers' problems in Indonesia on facing global community. *International Journal of*. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2016.1519>
- Wehrwein, E. A., Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. *Advances in Physiology Education*, 31(2), 153–157. <https://doi.org/10.1152/advan.00060.2006>
- Wheatley, R., Winder, B., & Kuss, D. J. (2020). Using a visually adapted repertory grid technique (VARGT) with people who stalk. *Journal of Forensic Practice*, 22(2), 109–121. <https://doi.org/10.1108/jfp-10-2019-0048>

Θεματικός άξονας:

Εκπαιδευτική Πολιτική και Νέα Προγράμματα Σπουδών

Τίτλος εργασίας-σεναρίου:

Η ανάπτυξη των Εθνικών Κρατών: Η περίπτωση της Γαλλίας

Βασιλομανωλάκης Αλέξης
Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
e-mail: alex53469@gmail.com

Περίληψη

Μια νέα διδακτική πρόταση στο μάθημα της ιστορίας

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει τις νέες προοπτικές που αναδεικνύονται στο μάθημα της ιστορίας για τα γενικά λύκεια μέσα από τις θεαματικές αλλαγές που διαμορφώνονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών του ΙΕΠ. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική πρόταση εστιάζει σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές όπως: Παλιό Καθεστώς, Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, Γαλλική Επανάσταση, Ναπολεόντεια περίοδος που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο σφαιρικής αντίληψης των μαθητών για την ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη. Επιπλέον, γίνεται αξιοποίηση παραθεμάτων που σχετίζονται με τη Γαλλική Επανάσταση και τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό, καθώς και με το «ιδιότυπο» σύστημα διακυβέρνησης του Ναπολέοντα Βοναπάρτη. Σε όλη αυτήν την μαθησιακή διαδικασία γίνεται αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών τεχνικών, όπως της ομαδοσυνεργατικής, της σύντομης αφήγησης, των ερωταποκρίσεων, του καταγισμού ιδεών, του κατευθυνόμενου διάλογου κτλ. Τέλος, αξιοποιείται η διεπιστημονική προσέγγιση και στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ορισμένα από τα φύλλα εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: νέα Προγράμματα Σπουδών, Ευρωπαίος πολίτης, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, διεπιστημονική προσέγγιση, φύλλα εργασίας.

Abstract

A new teaching proposal in the history lesson

The purpose of this paper is to highlight the new perspectives that emerge in the history course for general high schools through the spectacular changes that are taking shape in the new IEP Curriculums. More specifically, the teaching proposal focuses on specific cognitive areas such as: Old Regime, European Enlightenment, French Revolution, Napoleonic period that contribute to the formation of a more global perception of the students on the status of European citizen. In addition, quotations related to the French Revolution and the European Enlightenment are used, as well as to the "idiosyncratic" system of government of Napoleon

Bonaparte. Throughout this learning process, a variety of teaching techniques are used, such as teamwork, short narration, questions and answers, brainstorming, guided dialogue, etc. Finally, the interdisciplinary approach and elements of differentiated teaching are used in some of the worksheets.

Keywords: new Study Programs, European citizen, team-collaborative method, interdisciplinary approach, worksheets.

1.Εισαγωγή-προβληματική

Η συγκεκριμένη ενότητα, - Μορφές κρατικής οργάνωσης κατά τους Νεότερους Χρόνους- Η ανάπτυξη των Εθνικών Κρατών: η περίπτωση της Γαλλίας, έχει ως βασικό περιεχόμενο την ιστορική πορεία του γαλλικού κράτους από την προεπαναστατική περίοδο μέχρι την είσοδο της Γαλλίας στην Ε.Ο.Κ. Θα υπάρξει όμως εστίαση σε συγκεκριμένα σημεία όπως: Παλιό Καθεστώς, Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, Γαλλική Επανάσταση, Ναπολεόντεια περίοδος (ΙΕΠ, 2023). Η επόμενη ενότητα που αφορά τις γαλλογερμανικές συγκρούσεις του 19ου και 20ου αιώνα και τη συγκρότηση γαλλογερμανικού άξονα θα διδαχθεί σε επόμενη διδακτική ώρα, αφού το χρονικό εύρος είναι μεγάλο και θα δυσκολέψει τους μαθητές της Α΄ Λυκείου. Επιπλέον, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον των μαθητών για τη Γαλλική Επανάσταση που διδάχτηκαν στη γ΄ γυμνασίου σε γραμμική μορφή και τώρα θα είναι σε θέση να την προσεγγίσουν μέσα στην ευρύτερη θεματική ενότητα των Εθνικών κρατών και να τη συσχετίσουν με την εφαρμογή των ιδεών του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Κατά αυτόν τον τρόπο θα υπάρξει η δυνατότητα διεύρυνσης της αποκλίνουσας σκέψης και της αφαιρετικής τους ικανότητας, γεγονός βαρύνουσας σημασίας για το αναπτυξιακό στάδιο της αφαιρετικής σκέψης κατά τον Piaget (Ματσαγγούρας, 2000). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας-που θα αναφερθεί παρακάτω- παρέχει ευκαιρίες για δυναμικές αλληλεπιδράσεις σε ένα σύγχρονο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον μάθησης με ποικίλο πολιτισμικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, ό.π.).

1.1.Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως ακριβώς αναφέρονται στο ΠΣ (2023):

1. Να εντάσσουν τη δημιουργία του γαλλικού κράτους στον χώρο και τον χρόνο και να διακρίνουν τις διαδοχικές περιόδους της ιστορίας του..
2. Να κατανοούν τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις του 18ου αιώνα, ιδιαίτερα τον Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση και να διακρίνουν τα αίτια από τις συνθήκες και τις αφορμές που οδήγησαν στην Επανάσταση του 1789.
3. Να κατανοούν το γαλλικό αυτοκρατορικό πρότυπο διακυβέρνησης του Ναπολέοντα και τους επεκτατικούς Ναπολεόντειους Πολέμους.

Χρονική διάρκεια: Μία διδακτική ώρα.

1.2.ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΘΥΜΗΤΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει προεπιλέξει τις μεθόδους διδασκαλίας που θα αξιοποιήσει κατά την παρουσίαση της ενότητας και κυρίως θα πρέπει να έχει κάνει προεργασία πάνω σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλύτερη ανάπτυξη του σεναρίου θεωρούνται: α)Γνώση του ιστορικού πλαισίου της εποχής. β)Γεωγραφικός προσδιορισμός της περιοχής της Γαλλίας από τον 17 αιώνα έως το

1814 (πτώση του Ναπολέοντα Βοναπάρτη.) Για τον σκοπό αυτό θα γίνει χρήση του λογισμικού centennia <https://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/250>, ώστε να υπάρξει δυνατότητα διαχρονικής -συγκριτικής μελέτης της εδαφικής επικράτειας του γαλλικού κράτους. γ) Προηγούμενη εμπειρία –έστω και ελάχιστη- των μαθητών στην αναζήτηση στο Διαδίκτυο και στην αξιοποίηση των μηχανών αναζήτησης όπως πχ. του *google scholar*. δ) Γνώση του λογισμικού παρουσίασης. ε) Εξοικείωση των μαθητών με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας, ο οποίος θα αξιοποιηθεί στα φύλλα εργασίας που θα δοθούν σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή (στα tablets) στους μαθητές. Απώτερος σκοπός μας θα μπορούσε να είναι η ανάπτυξη ενός πλέγματος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα υγιές ψυχοκοινωνικό κλίμα, που είναι βαρύνουσας σημασίας για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα (Τσιπλητάρης, 2011).

1.3.ΣΚΟΠΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ - ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αφορά στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Λυκείου και συγκεκριμένα την ενότητα «Μορφές κρατικής οργάνωσης κατά τους Νεότερους Χρόνους- Η ανάπτυξη των Εθνικών Κρατών: η περίπτωση της Γαλλίας». Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες με τη χρήση tablet και του διαδικτύου και μέσω ψηφιακού και έντυπου υλικού πληροφορούνται για τα βασικά σημεία της ιστορίας της Γαλλίας ως εθνικού κράτους από τον 17ο έως τις αρχές του 19ου αιώνα. Η γνωριμία με τη Γαλλία δεν είναι επιφανειακή αλλά παρέχει ευκαιρίες για προσέγγιση της γαλλικής σκέψης κατά τη διάρκεια του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, την υλοποίηση των ιδεών κατά τη Γαλλική Επανάσταση και τα αποτελέσματα όπως αποτυπώθηκαν στο «ιδιότυπο» μοντέλο διακυβέρνησης του Ναπολέοντα.

Στόχοι σχετικοί με το γνωστικό αντικείμενο (γνωστικοί στόχοι κατά Bloom)

Οι μαθητές επιδιώκεται:

1. Να εντοπίζουν τα σημεία του γαλλικού κράτους στον χώρο και στον χρόνο, αξιοποιώντας το κλειστό λογισμικό centennia.
2. Να εξηγούν βασικές ιστορικές έννοιες όπως : «Παλιό Καθεστώς», Οικονομική-Θρησκευτική Απολυταρχία, αστική τάξη, Διαφωτισμός, Γαλλική Επανάσταση, Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη, Ναπολεόντειο Σύστημα διακυβέρνησης.
3. Να ερμηνεύουν τις ιδέες του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού μέσα από τα κείμενα των Γάλλων Διαφωτιστών όπως του Μοντεσκιέ, του Ρουσσό και του Βολταίρου.

Στόχοι σχετικοί με την ανάπτυξη ικανοτήτων-στάσεων

4. Να κατασκευάζουν έναν πίνακα με τις αιτίες και τις αφορμές της Γαλλικής Επανάστασης
5. Να υπερασπίζονται ή να επικρίνουν το Ναπολεόντειο Σύστημα διακυβέρνησης.

1.4.ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Οργάνωση της τάξης: Η τάξη αρχικά λειτουργεί μετωπικά και στη συνέχεια ομαδοσυνεργατικά χωρισμένη σε 4 ομάδες των 6 ατόμων σε σύνολο 24 μαθητών-μαθητριών.

Οι ομάδες είναι ανομοιογενείς, ώστε να συμμετέχουν όλοι και όσο γίνεται και οι «αδύναμοι» μαθητές. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προτείνεται ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, που θα εφαρμόζεται συνδυαστικά με άλλες μορφές διδασκαλίας και όχι εξολοκλήρου, αφού η ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών μπορεί να

ενεργοποιήσει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας (Ματσαγγούρας,ό.π.).Επίσης, μέσα από τους ρόλους των ομάδων δίνεται η δυνατότητα αυτοέκφρασης και δραστηριοποίησης του κάθε μαθητή, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση του. Σύμφωνα με την Ανθρωπιστική Σχολή του Carl Rogers, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθάει τον μαθητή σε σχέση με τη βελτίωση της εικόνας του, προκειμένου να φθάσει στην αυτοπραγμάτωση. Συνεπώς, οι παραπάνω συνδυασμοί εκπαιδευτικών τεχνικών (πχ αφήγηση στην αρχή και ομάδες στη συνέχεια) κρίνεται επιβεβλημένη(Ματσαγγούρας, ό.π.).

Εκπαιδευτικό υλικό: Σχολικό εγχειρίδιο, ιστορικός χάρτης (λογισμικό centennia που περιέχει 9.500 αλλαγές συνόρων, την ιστορική διαδρομή όλων των αυτοκρατοριών, βασιλείων και εθνικών κρατών μέσα από σύντομα κατατοπιστικά κείμενα), πίνακας, φωτοτυπίες με πηγές, παρουσίαση με διαφάνειες (power point), φύλλα εργασίας, πίνακας με όρους σε φωτοτυπία, αξιοποίηση υπερσυνδέσμων για τις εργασίες για το σπίτι, 4 tablet (ένα για κάθε ομάδα) χρήση συνεργατικού εγγράφου στον επεξεργαστή κειμένου και ατομικές κόλλες για τη δραστηριότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.

2.ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΜΕΙΚΤΟΣ: Διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μέθοδος, με ταυτόχρονη αξιοποίηση διαφορετικών διδακτικών τεχνικών, ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον όλων των μαθητών-μαθητριών.

Θα αξιοποιηθούν οι εξής διδακτικές τεχνικές: σύντομη αφήγηση, ερωταποκρίσεις, καταιγισμός ιδεών, κατευθυνόμενος διάλογος, ερωτήσεις Scamper και εργασία σε ομάδες. Αυτές οι επιλογές κρίνονται σκόπιμες, ώστε να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών σε ένα μάθημα που είναι υποτιμημένο ή κρίνεται βαρετό από τους μαθητές λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του λυκείου αλλά και πιθανών αρνητικών προκαταλήψεων ως προς την αξία και τη χρησιμότητα του μαθήματος της ιστορίας για την καθημερινότητα τους. Επιπλέον, με ορισμένες από αυτές τις τεχνικές δεν εξασφαλίζεται μόνο η προσέλκυση της προσοχής τους (καταιγισμός ιδεών), αλλά δίνονται νέα παράθυρα για πιο ενεργητική μάθηση (διάλογος, ερωταποκρίσεις), καθώς και ευκαιρίες για πιο δημιουργικές δράσεις (ερωτήσεις Scamper και εργασία σε ομάδες), στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την απόκτηση των λεγόμενων μαλακών δεξιοτήτων (Μπαμπάλης, Τσώλη & Σταύρου,2012), αφού η διαδικασία της μάθησης πρέπει να εστιάζει στα 4 C (επικοινωνία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη και συνεργασία).

Η αξιολόγηση από όλους τους μαθητές αλλά και από τον εκπαιδευτικό βασίζεται στα παρακάτω κριτήρια: α) για το περιεχόμενο: αν έχουν εντοπιστεί στο λογισμικό centennia και στις ιστοσελίδες των φύλλων εργασίας τα σχετικά με το θέμα που εξετάζεται στοιχεία και αν τεκμηριώνονται οι απόψεις, β) για την οργάνωση και δομή των πηγών : αν υπάρχει λογική αλληλουχία στην παρουσίασή τους, γ) για την ομαδική εργασία: αν οι εργασίες είναι αποτέλεσμα αμοιβαίας συνεισφοράς και ανταλλαγής απόψεων και αν έχουν αξιοποιηθεί οι κοινωνικές δεξιότητες όλων των μαθητών, καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος της μη ίσης εκπροσώπησης όλων των μαθητών σε κάθε ομάδα. Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του συντονιστή-καθοδηγητή και παρεμβαίνει μόνο όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο. Τέλος, η τελευταία δραστηριότητα ενδέχεται να βοηθήσει όσους δεν κατάφεραν

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

να εργαστούν ομαδικά λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας που αποτελεί τροχοπέδη για την απρόσκοπτη συμμετοχή τους (Μπαμπάλης, Τσώλη & Σταύρου, ό.π.).

2.1.ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ

1η διδακτική ώρα

α/α	Θέματα (Υποενότητες)	Διάρκεια κάθε υποενότητας (σε λεπτά)	Εκπαιδευτικές Τεχνικές για κάθε υποενότητα	Εκπαιδευτικά Μέσα για κάθε υποενότητα
1	Αφόρμηση	2 λεπτά	Καταιγισμός Ιδεών	PPT(προβολή εικόνων) σε Η/Υ, πίνακας για καταγραφή σκέψεων των μαθητών
2	Εισαγωγή στο θέμα: Εντοπισμός της Γαλλίας στο γεωγραφικό χώρο διαχρονικά	5 λεπτά	Ερωταποκρίσεις	Η/Υ και προβολή χάρτη μέσω του λογισμικού centennia https://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/250
3	Παρουσίαση βασικών ιστορικών εννοιών	3 λεπτά	Σύντομη διάλεξη	Χρήση Εννοιολογικού χάρτη https://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3423
4	Ερμηνευτική προσέγγιση δυο ιστορικών πηγών με θεματικό άξονα τις ιδέες του Διαφωτισμού και τον τρόπο εφαρμογής τους στη Γαλλική Επανάσταση	15 λεπτά	Δημιουργία Ομάδων (4 ομάδες των 6 ατόμων) + κατευθυνόμενος διάλογος	1ο κοινό φύλλο εργασίας + φωτοτυπία κειμένων
5	Οι συνέπειες της Γαλλικής Επανάστασης και η δημιουργία του Ναπολεόντειου συστήματος διακυβέρνησης μέσα από 4 διαφορετικές ιστορικές πηγές	15 λεπτά	Ομάδες (συνέχεια) + ανάθεση ρόλων στην κάθε ομάδα	2ο φύλλο εργασίας(διαφορετικό για κάθε ομάδα) : φωτοτυπία κειμένων με τίτλο:1) ΜΙΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ ΨΩΜΙΟΥ (1789) (1 ^η ομάδα) (χωρικοί) 1) Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη που εγκρίθηκε από την Εθνοσυνέλευση της Γαλλίας, 26 Αυγούστου 1789 (δικηγόροι) 2) Ιστοριογραφικές απόψεις για τη Γαλλική Επανάσταση, Εξαρχάκου, Ζ. (για ομάδα 3 ^η) – ιστορικοί αναλυτές 1 ^η) «Ο Ναπολέων Α΄ και η

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

				κωδικοποίηση των νέων αρχών» στο Berstein & Milza (για ομάδα 4 ^η) (στρατιωτικοί-πολιτικοί)
6	Ανακεφαλαίωση- αναστοχασμός	1 λεπτό	Ερωταποκρίσεις	H/Y, ppt
7	Αξιολόγηση	2 λεπτά	Διευκρινίσεις για τις εργασίες για το σπίτι	Ατομικά φύλλα εργασίας για το σπίτι

2.2.ΑΝΑΛΥΣΗ

Μέσα από τη συγκεκριμένη ενότητα ο διδάσκων θέτει ως αρχικό ερώτημα στους μαθητές : *Ποιες άλλες κρατικές οντότητες γνωρίζετε στον Ευρωπαϊκό χώρο;* Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν αυθόρμητα τις σκέψεις τους και ο εκπαιδευτικός μέσω της ιδεοθύελλας τις καταγράφει στον πίνακα της τάξης. Στη συνέχεια με τη χρήση ppt και προβολέα ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το κλειστό λογισμικό centennia, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίζουν το γαλλικό κράτος στον χώρο και τον χρόνο. Εξυπακούεται ότι οι μαθητές έχουν σχετική εμπειρία με το συγκεκριμένο λογισμικό από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Ακολουθούν σύντομες ερωτήσεις όπως: *Τι αλλαγές παρατηρείτε στην αυξομείωση των συνόρων από το 1600 έως το 1814;* Οι μαθητές απαντούν σύντομα, αφού παρατηρήσουν την εναλλαγή των συνόρων. Ο διδάσκων δίνει τον λόγο σε όλους τους μαθητές προκειμένου να ενθαρρυνθούν και οι πιο «αδύναμοι». Αμέσως μετά, ο διδάσκων προβάλλει στον βιντεοπροβολέα έναν εννοιολογικό χάρτη από το φωτόδεντρο και με σύντομη αφήγηση περιγράφει τις βασικές ιστορικές έννοιες της ενότητας, ώστε οι μαθητές να έχουν μια ολιστική γνώση της περιόδου, προκειμένου να είναι σε θέση να εργαστούν ομαδικά στο επόμενο στάδιο.

Έπειτα οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες από τον διδάσκοντα, ώστε να εξασφαλιστεί η ανομοιογένεια και μοιράζονται σε φωτοτυπία 2 ιστορικές πηγές σε ένα κοινό φύλλο εργασίας (Βλ.Παράρτημα: Φύλλα εργασίας). 1) Ρουσσό «Περί Κοινωνικού Συμβολαίου, 2) Μοντεσκιέ (1748). Το πνεύμα των νόμων. Οι ομάδες 1 και 2 παρουσιάζουν προφορικά στην ολομέλεια της τάξης τις σκέψεις τους για το Κοινωνικό Συμβόλαιο ως μορφή Λαϊκής Βούλησης και τις αλλαγές που φαντάζονται ότι ακολούθησαν, ενώ οι ομάδες 3 και 4 επιβεβαιώνουν τις αλλαγές αυτές μέσα από τη διάκριση εξουσιών του Μοντεσκιέ. Με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τις μεταβολές του Διαφωτισμού με παραστατικό τρόπο, ενώ ταυτόχρονα ασκούνται στην παραγωγή προφορικού ιστορικού λόγου. Εδώ εντάσσεται και μια παράλληλη ατομική δραστηριότητα για παιδιά από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, τα οποία έχουν διαφορετικό ρυθμό μάθησης και μάλλον διαφορετικά ενδιαφέροντα. Με αυτόν τον τρόπο θα αξιοποιηθούν -ως έναν βαθμό- κάποιες από τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, που στοχεύουν στην αξιοποίηση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και του διαφορετικού χρόνου διδασκαλίας που απαιτείται κάθε φορά για τον κάθε μαθητή-μαθήτρια. Επίσης, τα ενδιαφέροντα των μαθητών αυτών είναι διαφορετικά και έτσι τους ζητείται να καταγράψουν τα δικαιώματα που εντοπίζουν στις πηγές και να τα συσχετίσουν με τα δικά τους βιώματα, τα οποία είναι διαφορετικά, όταν προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στη συνέχεια οι ομάδες ανοίγουν τα tablets και εντοπίζουν 4 αρχεία. Το 1^ο αρχείο έχει τίτλο: Οι χωρικοί, το 2^ο : Οι δικηγόροι το 3^ο : Ιστορικοί Αναλυτές και το 4^ο: Οι στρατιωτικοί-

πολιτικοί. Η κάθε ομάδα έχει να ασχοληθεί με ένα διαφορετικό παράθεμα και να το παρουσιάσει προφορικά στην τάξη με βάση τον ρόλο που καταγράφεται στο κάθε αρχείο. Η τεχνική της ανάθεσης ρόλων σε ομάδες ενδέχεται να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να ενισχύσει την παιγνιώδη ατμόσφαιρα της μαθησιακής διαδικασίας. Όμως, ο διδάσκων πρέπει να βοηθάει τις ομάδες, ώστε να μην χαθεί πολύτιμος χρόνος και οι ομάδες να παρουσιάσουν σε σύντομο χρόνο τους ρόλους τους.

Στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός μέσω κατευθυνόμενου διαλόγου παρέχει μια ευκαιρία αναστοχασμού και δίνει ορισμένες διευκρινίσεις για τις εργασίες για το σπίτι. Η τελευταία δραστηριότητα (βλ. παράρτημα) έχει διαφοροποιημένο χαρακτήρα και αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών που είτε έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα είτε δεν μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις των υπόλοιπων δραστηριοτήτων.

2.3.Διεπιστημονική προσέγγιση με το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας

Μέσω της πλατφόρμας Webex προβάλλουμε απόσπασμα από την ταινία *Un Peuple et son Roi* του Pierre Schoeller (2018). Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν μια κριτική της ταινίας για να δημοσιευτεί σε σχολική εφημερίδα σε ένα κείμενο 250-300 λέξεων. Η εργασία αυτή θα συνεχιστεί και σε άλλη διδακτική ώρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bernstein S. & Milza P. (1987). *Ιστορία της Ευρώπης, από τη ρωμαϊκή αυτοκρατορία στα ευρωπαϊκά κράτη*, τ. 1 Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ψηφιακά Εργαλεία Μάθησης. Ψηφιακή Εργαλειοθήκη Εκπαιδευτικού.). Retrieved on 09-4-23 from <https://edtech.gr/postermywall/>
- Εξαρχάκου, Ζ. (1989). Ιστοριογραφικές απόψεις για τη Γαλλική Επανάσταση, {πανεπιστημιακές σημειώσεις}. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα ιστορίας-αρχαιολογίας, Βόλος.
- Harold B. Lee Library. France (1789-1871). Retrieved on 09-4-23 from <https://eudocs.lib.byu.edu/index.php/France: 1789 - 1871>
- Hobsbawm, E. J. (1992), *Η εποχή των επαναστάσεων (1789-1848)*, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ., & Σταύρου, Ν. (2012). Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: η συμβολή του εκπαιδευτικού. Στο Θ. Μπάκας (Επιμ.) Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Γιάννενα: Π.Ε.Ε
- Τσιτλητάρης, Α. (2011). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Διάδραση.
- A Paris Newspaper on bread shortages (1789). Retrieved on 09-4-23 from <https://alphahistory.com/frenchrevolution/paris-newspaper-bread-shortages-1789/>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Τράπεζα Θεμάτων, Θέματα(2023).). Retrieved on 09-4-23 from <https://trapeza.iep.edu.gr/public/subjects.php>
- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου(2023). Retrieved on 09-4-23 from <https://elearning.iep.edu.gr/study/course/index.php?categoryid=82>

Φωτόδεντρο, Εκπαιδευτικό Λογισμικό(2023). Retrieved on 09-4-23 from <https://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3423>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Φύλλα εργασίας (που θα δοθούν σε μαθητές και μαθήτριες) (Τόσο για την τάξη όσο και για το σπίτι)

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΚΟΙΝΟ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ)

Αφού διαβάσετε τα αποσπάσματα που σας δόθηκαν, να περιγράψετε τις βασικές θέσεις του Ρουσσό περί λαϊκής βούλησης (ομάδες 1 και 2) και τη σημασία της διάκρισης των εξουσιών κατά τον Μοντεσκιέ (ομάδες 3 και 4). Τι αλλαγές παρατηρείτε σε σχέση με το Παλαιό Καθεστώς;

ΠΗΓΗ I

«Ο άνθρωπος γεννιέται ελεύθερος και όμως είναι παντού με δεσμά [αλυσίδες]. Κυβερνάται, υποχρεούται να υπακούει στους νόμους. Τι είναι αυτό που νομιμοποιεί αυτή την υποταγή στην κυβέρνηση; Νομίζω ότι μπορώ να λύσω το πρόβλημα. Το πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζουν οι άντρες σε αυτές τις συνθήκες μπορεί να τεθεί ως εξής: «Να βρεθεί μια μορφή συνεταιρισμού που να υπερασπίζεται και να προστατεύει, με όλη την κοινή δύναμη, το πρόσωπο και την περιουσία κάθε συντρόφου, και με την οποία κάθε σύντροφος ενώνεται με όλα τα υπόλοιπα, ωστόσο υπακούει μόνο στον εαυτό του, και παραμένει τόσο ελεύθερο όσο μέχρι τώρα».

Σε αυτό το πρόβλημα το κοινωνικό συμβόλαιο δίνει μια λύση. Η ουσία του συμφώνου είναι η πλήρης και ανεπιφύλακτη αποξένωση από κάθε εταίρο όλων των δικαιωμάτων του στο κοινωνικό σύνολο. Κανένα άτομο δεν μπορεί να διατηρήσει δικαιώματα που δεν κατέχονται εξίσου από όλα τα άλλα άτομα χωρίς να παραβιάζεται έτσι το σύμφωνο...

Επομένως, το σύμφωνο μπορεί να περιοριστεί στους ακόλουθους όρους: «Καθένας από εμάς θέτει από κοινού το πρόσωπό του και όλη του τη δύναμη, υπό την υπέρτατη διεύθυνση της γενικής βούλησης, και δεχόμαστε κάθε μέλος ως αδιαίρετο μέρος του συνόλου»...Είναι λογική ακολουθία του κοινωνικού συμβολαίου ότι στις συνελεύσεις του λαού κυριαρχεί η φωνή της πλειοψηφίας. Ο μόνος νόμος που απαιτεί ομοφωνία είναι η ίδια η σύμβαση. Πώς όμως μπορεί ένας άνθρωπος να είναι ελεύθερος, και ταυτόχρονα να υποτάσσεται σε νόμους στους οποίους δεν έχει συναινέσει;

Απαντώ ότι όταν ένας νόμος προτείνεται στη λαϊκή συνέλευση, το ερώτημα δεν είναι ακριβώς αν οι πολίτες τον εγκρίνουν ή τον αποδοκιμάζουν, αλλά αν συμμορφώνεται ή όχι με τη γενική βούληση. Η μειοψηφία, λοιπόν, απλώς της έχει αποδείξει ότι εκτίμησε λανθασμένα τη γενική βούληση. Μόλις δηλωθεί, συμμετέχουν ως πολίτες σε αυτό και ως υποκείμενα πρέπει να το υπακούουν».

Jean-Jacques Rousseau, ΓΙΑ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ (1762)

ΠΗΓΗ II

Όταν στο ίδιο πρόσωπο ή στο ίδιο κυβερνητικό σώμα βρίσκονται ενωμένες η νομοθετική και η εκτελεστική εξουσία, δεν υπάρχει ελευθερία, γιατί υπάρχει κίνδυνος μήπως ο ηγεμόνας θεσπίσει τυραννικούς νόμους, τους οποίους θα προσπαθήσει να επιβάλει τυραννικά. Το ίδιο δεν υπάρχει ελευθερία, εάν η δικαστική εξουσία δεν είναι χωρισμένη από τη νομοθετική και τη εκτελεστική. [...] τότε οι πολίτες θα βρίσκονταν στη διάθεση της κάθε αυθαιρεσίας και η ζωή και η ελευθερία τους θα απειλούνταν. [...] Το ίδιο αν η δικαστική εξουσία ήταν ενωμένη με την εκτελεστική, τότε ο δικαστής θα μπορούσε να μεταβάλλεται σε καταπιεστή των πολιτών.

Μοντεσκιέ (1748). Το πνεύμα των νόμων, βιβλίο XI, κεφάλαιο 6, μτφρ. Β. Σκουλάτου. Στο: Ασημομύτης, Β., Βώρος, Φ., Δημακόπουλος, Ν., Κατσουλάκος, Θ., & Οικονομοπούλου, Ξ. (1997), Θέματα νεότερης και σύγχρονης ιστορίας από τις πηγές, έκδοση ΙΖ', σ. 26. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Εναλλακτικά (στα πλαίσια της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας) ο εκπαιδευτικός, αφού μοιράσει λευκές κόλλες στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε όσους έχουν διαφορετική εθνική καταγωγή, μπορεί να ξεκινήσει με την ακόλουθη εισαγωγή:

«Καταγράψτε στο τετράδιο σας δυο δικαιώματα που αναφέρει ο Ρουσσό και δυο δικαιώματα που εστιάζει ο Μοντεσκιέ με βάση τα αποσπάσματα που σας δόθηκαν. Στη συνέχεια να εργαστείτε ατομικά και να συνδέσετε τα δικαιώματα αυτά με τα δικαιώματα που έχετε ως πολίτες στην Ελλάδα του 2023. Τι παρατηρείτε»;

Σκοπός αυτού του φύλλου εργασίας είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των «αδύναμων» μαθητών και η προώθηση της αυτενέργειας τους, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα πιο θετικό ψυχοκοινωνικό κλίμα στη σχολική τάξη. Οι μαθητές θα έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να ασχοληθούν με κάτι που άπτεται περισσότερο των ενδιαφερόντων τους. Επίσης, θα δοθούν από τον εκπαιδευτικό οι απαιτούμενες διευκρινίσεις σε πιθανές απορίες ή δυσκολίες.

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αφού ανοίξετε τα αρχεία που σας δίνονται στο tablet της ομάδας σας, να επιλέξετε ένα αρχείο η κάθε ομάδα από τα εξής: (1^η ομάδα -χωρικοί), (2^η ομάδα δικηγόροι στα γαλλικά σαλόνια), (ομάδα 3^η – ιστορικοί αναλυτές), (ομάδα 4^η -στρατιωτικοί-πολιτικοί). Αφού μελετήσετε τα παραθέματα που ακολουθούν, να παρουσιάσετε στην ολομέλεια της τάξης στοιχεία που σχετίζονται με τη Γαλλική Επανάσταση (αίτια, αφορμές, σημασία για τις ομάδες 1,2 και 3) και τα βασικά χαρακτηριστικά του Ναπολέοντειου συστήματος με βάση το παράθεμα IV (ομάδα 4) από την οπτική γωνία του ρόλου που σας ανατέθηκε. Μπορείτε να ορίσετε έναν εκπρόσωπο για κάθε ομάδα που θα έχει τον ρόλο του συντονιστή.

ΠΗΓΗ I

ΜΙΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ ΨΩΜΙΟΥ (1789)

Στα τέλη Ιουλίου 1789, η συντηρητική εφημερίδα L'Ami du Roi («Φίλος του Βασιλιά») ανέφερε πώς η έλλειψη ψωμιού επιτάχυνε την αναταραχή της 14ης Ιουλίου:

«Όσο πλησίαζε η 14η Ιουλίου, τόσο μεγαλύτερη γινόταν η έλλειψη τροφίμων. Το πλήθος, που πολιορκούσε κάθε αρτοποιείο, έλαβε μια φειδωλή διανομή ψωμιού, πάντα με προειδοποιήσεις για πιθανές ελλείψεις την επόμενη μέρα. Οι φόβοι διπλασιάστηκαν από τα παράπονα ανθρώπων που είχαν περάσει όλη την ημέρα, περιμένοντας στην πόρτα του φούρναρη χωρίς να λάβουν τίποτα.

Υπήρχε συχνή αιματοχυσία. Το φαγητό αρπαζόταν από το χέρι καθώς οι άνθρωποι ήρθαν σε σύγκρουση. Τα εργαστήρια ερημώθηκαν, εργάτες και τεχνίτες έχασαν τον χρόνο τους σε καυγάδες, προσπαθώντας να πιάσουν ακόμη και μικρές ποσότητες φαγητού και, χάνοντας χρόνο εργασίας στην ουρά, βρέθηκαν ανίκανοι να πληρώσουν για την προμήθεια της επόμενης ημέρας.

Αυτό το ψωμί, εξάλλου, που κατασχέθηκε με τέτοιο κόπο, απέχει πολύ από το να είναι καλής ποιότητας. Ήταν γενικά μαυριδερό, γήινο και ξινό. Η κατάποσή του έξυσε τον λαιμό και η πέψη του προκάλεσε πόνους στο στομάχι. Στο Ecole Militaire και σε άλλα καταστήματα δημητριακών, είδα αλεύρι τρομερής ποιότητας, με αποκρουστική μυρωδιά κίτρινων αναχωμάτων που παρήγαγαν τόσο σκληρούς σβόλους ψωμιού που μπορούσαν να χωριστούν μόνο με τη χρήση τσεκουριού.

Όσο για τον εαυτό μου, απογοητευμένος από την αποτυχία μου να αποκτήσω αυτό το δυσάρεστο ψωμί και αηδιασμένος με το ψωμί που διατίθεται ακόμη και σε ξενώνες, εγκατέλειψα εντελώς αυτό το είδος φαγητού. Το βράδυ πήγα στο καφέ Caveau, όπου ευτυχώς είχαν σκεφτεί να μου κρατήσουν δύο από τα μικρά ψωμάκια που είναι γνωστά ως φλάουτα. Αυτό ήταν το μόνο ψωμί που είχα φάει για μια ολόκληρη εβδομάδα. Καθώς αναγκάστηκα στο απόγειο της έλλειψης να πάω στις Βερσαλλίες για μια σύντομη επίσκεψη, ήμουν περίεργος να δω τι είδους ψωμί τρώγονταν στο δικαστήριο ή σερβιρισμένο στα τραπέζια των υπουργών και των βουλευτών. Πουθενά δεν μπορούσα να βρω ούτε ψωμί σικάλεως. Παντού έβλεπα μόνο όμορφο ψωμί, της πιο εκλεκτής και ντελικάτης ποιότητας. Σερβίρεται σε μεγάλη αφθονία και παραδίδεται από τους ίδιους τους αρτοποιούς.»

<https://alphahistory.com/frenchrevolution/paris-newspaper-bread-shortages-1789/>

ΠΗΓΗ II

Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη που εγκρίθηκε από την Εθνοσυνέλευση της Γαλλίας, 26 Αυγούστου 1789

Οι εκπρόσωποι του γαλλικού λαού, οργανωμένοι ως Εθνοσυνέλευση, πιστεύοντας ότι η άγνοια, η παραμέληση ή η περιφρόνηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι η μοναδική αιτία των δημόσιων συμφορών και της διαφθοράς των κυβερνήσεων, αποφάσισαν να διατυπώσουν σε μια επίσημη δήλωση τα φυσικά, αναπαλλοτρίωτα και ιερά δικαιώματα του ανθρώπου, ώστε αυτή η δήλωση, ευρισκόμενη συνεχώς ενώπιον όλων των μελών του Κοινωνικού σώματος, να τους υπενθυμίζει συνεχώς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο οι πράξεις της νομοθετικής εξουσίας, καθώς και εκείνες της εκτελεστικής εξουσίας, μπορούν ανά πάσα στιγμή να συγκριθούν με τους σκοπούς και τους στόχους όλων των πολιτικών θεσμών και να γίνουν έτσι περισσότερο σεβαστές. Επομένως, η Εθνοσυνέλευση αναγνωρίζει και διακηρύσσει, παρουσία και υπό την αιγίδα του Υπέρτατου Όντος, τα ακόλουθα δικαιώματα του ανθρώπου και του πολίτη:

Άρθρα:

1. Οι άνδρες γεννιούνται και παραμένουν ελεύθεροι και ίσοι στα δικαιώματα. Οι κοινωνικές διακρίσεις μπορούν να θεμελιωθούν μόνο στο γενικό καλό.
2. Στόχος όλων των πολιτικών συνεταιρισμών είναι η διαφύλαξη των φυσικών και απερίγραπτων δικαιωμάτων του ανθρώπου. Αυτά τα δικαιώματα είναι η ελευθερία, η ιδιοκτησία, η ασφάλεια και η αντίσταση στην καταπίεση.
3. Η αρχή κάθε κυριαρχίας βρίσκεται ουσιαστικά στο έθνος. Κανένας φορέας ή άτομο δεν μπορεί να ασκήσει οποιαδήποτε εξουσία που δεν προέρχεται απευθείας από το έθνος.
4. Η ελευθερία συνίσταται στην ελευθερία να κάνεις οτιδήποτε δεν τραυματίζει κανέναν άλλον. Ως εκ τούτου, η άσκηση των φυσικών δικαιωμάτων του καθενός δεν έχει όρια εκτός από αυτά που διασφαλίζουν στα άλλα μέλη της κοινωνίας την απόλαυση των ίδιων δικαιωμάτων. Αυτά τα όρια μπορούν να καθοριστούν μόνο με νόμο.
5. Ο νόμος μπορεί να απαγορεύσει μόνο τέτοιες ενέργειες που βλάπτουν την κοινωνία. Δεν επιτρέπεται να εμποδίζεται τίποτα που δεν απαγορεύεται από το νόμο, και κανείς δεν μπορεί να εξαναγκαστεί να κάνει κάτι που δεν προβλέπεται από τον νόμο.
6. Ο νόμος είναι η έκφραση της γενικής βούλησης. Κάθε πολίτης έχει δικαίωμα να συμμετέχει προσωπικά ή μέσω του εκπροσώπου του στην ίδρυσή του. Πρέπει να είναι το ίδιο για όλους, είτε προστατεύει είτε τιμωρεί. Όλοι οι πολίτες, όντας ίσοι στα μάτια του νόμου, είναι εξίσου επιλέξιμοι σε όλες τις αξιοπρέπειες και σε όλες τις δημόσιες θέσεις και επαγγέλματα, ανάλογα με τις ικανότητές τους, και χωρίς διάκριση εκτός από τις αρετές και τα ταλέντα τους.
7. Κανένα πρόσωπο δεν κατηγορείται, συλλαμβάνεται ή φυλακίζεται παρά μόνο στις περιπτώσεις και σύμφωνα με τους τύπους που ορίζει ο νόμος. Όποιος ζητά, μεταδίδει, εκτελεί ή προκαλεί την εκτέλεση οποιασδήποτε αυθαίρετης εντολής, θα τιμωρείται. Όμως, κάθε πολίτης που κλητεύεται ή συλλαμβάνεται δυνάμει του νόμου, θα υποβάλλεται χωρίς καθυστέρηση, καθώς η αντίσταση συνιστά αδίκημα.
8. Ο νόμος θα προβλέπει τέτοιες τιμωρίες μόνο όσες είναι απολύτως και προφανώς αναγκαίες, και κανείς δεν θα τιμωρηθεί εκτός εάν επιβληθεί νόμιμα δυνάμει νόμου που ψηφίστηκε και εκδόθηκε πριν από τη διάπραξη του αδικήματος.
9. Καθώς όλα τα άτομα θεωρούνται αθώα έως ότου κηρυχθούν ένοχοι, εάν η σύλληψη κριθεί απαραίτητη, κάθε αυστηρότητα που δεν είναι απαραίτητη για την ασφάλεια του ατόμου του κρατουμένου θα καταστέλλεται αυστηρά από το νόμο.
10. Κανείς δεν πρέπει να ανησυχεί για τις απόψεις του, συμπεριλαμβανομένων των θρησκευτικών του απόψεων, υπό τον όρο ότι η εκδήλωσή τους δεν διαταράσσει τη δημόσια τάξη που έχει θεσπίσει ο νόμος.
11. Η ελεύθερη επικοινωνία ιδεών και απόψεων είναι ένα από τα πολυτιμότερα δικαιώματα του ανθρώπου. Κάθε πολίτης μπορεί, αναλόγως, να μιλάει, να γράφει και να εκτυπώνει με ελευθερία, αλλά είναι υπεύθυνος για τέτοιες καταχρήσεις αυτής της ελευθερίας όπως ορίζει ο νόμος.
12. Η ασφάλεια των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολίτη απαιτεί δημόσιες στρατιωτικές δυνάμεις. Αυτές οι δυνάμεις, επομένως, είναι εγκατεστημένες για το καλό όλων και όχι για το προσωπικό όφελος εκείνων στους οποίους θα εμπιστευτούν.

13. Η κοινή συνεισφορά είναι απαραίτητη για τη διατήρηση των δημοσίων δυνάμεων και για το κόστος διοίκησης. Αυτό θα πρέπει να κατανέμεται δίκαια σε όλους τους πολίτες ανάλογα με τις δυνατότητές τους.
14. Όλοι οι πολίτες έχουν δικαίωμα να αποφασίζουν, είτε προσωπικά είτε από τους εκπροσώπους τους, για την αναγκαιότητα της δημόσιας συνεισφοράς, να παρακολουθούν τη χρήση της και να καθορίζουν την ποσότητα, τη διάθεση, την είσπραξη και τη διάρκεια της.
15. Η κοινωνία έχει το δικαίωμα να απαιτεί από κάθε δημόσιο φορέα έναν λογαριασμό της διοίκησής του.
16. Μια κοινωνία στην οποία δεν διασφαλίζεται η τήρηση του νόμου, ούτε ορίζεται η διάκριση των εξουσιών, δεν έχει καθόλου σύνταγμα.
17. Εφόσον η ιδιοκτησία είναι απαραβίαστο και ιερό δικαίωμα, κανείς δεν μπορεί να τη στερηθεί, εκτός αν η δημόσια αναγκαιότητα, νομικά καθορισμένη, το απαιτεί ξεκάθαρα και μόνο υπό την προϋπόθεση ότι ο ιδιοκτήτης έχει προηγουμένως και δίκαια αποζημιωθεί.

Η Κοινωνία του Συντάγματος The Cleveland Free-Net - aa300) Διανέμεται από το Τμήμα Υπηρεσιών Cybercasting του Εθνικού Δημόσιου Δικτύου Τηλευπολογισμού (NPTN).

ΠΗΓΗ III

Ιστοριογραφικές απόψεις για τη Γαλλική Επανάσταση (Διασκευή)

Είναι κοινή η διαπίστωση ότι σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση του επαναστατικού κινήματος διαδραμάτισε, κυρίως, η αστική τάξη. Επρόκειτο για μια νέα κοινωνική δύναμη, η οποία, αφού απέκτησε οικονομική ευρωστία, επιχείρησε να διεκδικήσει και την εξουσία. Ως εκ τούτου, ο γαλλικός λαός, ο οποίος είχε οδηγηθεί σε αδιέξοδο, μην έχοντας εναλλακτική λύση, την ακολούθησε. Επίσης, τα περισσότερα μέλη της αριστοκρατίας φαίνεται ότι δεν αντιλήφθηκαν τη σοβαρότητα της κατάστασης και αντιτίθεντο σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Ακόμη, ο Διαφωτισμός, με τη γένεση νέων θεωρητικών προβληματισμών και ορθολογικών συστημάτων, δημιούργησε το κατάλληλο διανοητικό κλίμα, το οποίο ευνόησε τις επαναστατικές διεργασίες. Επιπλέον, συνέβαλε στη διάβρωση του συστήματος των αξιών της προεπαναστατικής κοινωνίας, καθώς και στην αφύπνιση των συνειδήσεων. Η αστική τάξη, λοιπόν, διακήρυττε την ελευθερία και την ισότητα σε όλα τα επίπεδα της γαλλικής κοινωνίας, σε αντίθεση με το Ancien Régime, το οποίο είχε τότε περιέλθει σε τέλμα.

Στις αρχές του Κ' αιώνα, δημοσιεύθηκε το έργο του Jean Jaurès υπό τον τίτλο: *Histoire socialiste de la Révolution française* (1901-1904), στο οποίο επιχειρείται μία σοσιαλιστική προσέγγιση της επανάστασης. Η Γαλλική Επανάσταση -κατά τον Jaurès- αποτέλεσε το ιστορικό πρότυπο κατάληψης της πολιτικής εξουσίας από μια τάξη οικονομικά κυρίαρχη. Στο έργο του αυτό, φωτίζει σημαντικές πτυχές της Επανάστασης. Συγκεκριμένα, προβαίνει σε αναλυτική περιγραφή της προεπαναστατικής κοινωνικής πραγματικότητας και καταδεικνύει μεταξύ άλλων: το μετασχηματισμό του συστήματος γαιοκτησίας, την εμφάνιση και ισχυροποίηση της αστικής τάξης, καθώς και την επιδίωξή της -μέσω της οικονομικής της επιβολής- για απόκτηση πολιτικής δύναμης. Εντούτοις, ο Camille-Ernest Labrousse απέδειξε -μερικές δεκαετίες αργότερα- ότι η αιτία της Γαλλικής Επανάστασης, καθώς και των μετέπειτα επαναστάσεων των ετών 1830 και 1848 ανάγεται, κυρίως, στην οικονομική κρίση.

Μία ακόμη σοσιαλιστική-μαρξιστική ερμηνεία για τη Γαλλική Επανάσταση διατυπώθηκε από τους Μαρξ και Ένγκελς. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση, η Αστική Επανάσταση, όπως αποκαλείται, υπήρξε αποτέλεσμα της νίκης του αστικού καπιταλισμού επί του φεουδαρχικού απολυταρχισμού. Σημειώνεται ότι οι μαρξιστές ανάγουν την αιτία της Επανάστασης στην ταξική πάλη.

Σε αντίθεση με τους Μαρξ και Ένγκελς, οι Σοβιετικοί ιστορικοί δίνουν έμφαση στο λαϊκό ακτιβισμό, ο οποίος συνέβαλε καθοριστικά στην έκβαση των γεγονότων. Οι κυριότεροι εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής θεωρούνται -μεταξύ άλλων- οι εξής: V. P. Volgin, Ia. M. Zakher, A. R. Ioannisian, V. S. Alekseen-Popov, καθώς και A. Z. Manfred. Θεωρούν ως βασική αιτία της Επανάστασης το απολυταρχικό φεουδαρχικό σύστημα, το οποίο δεν συμβάδιζε με τις οικονομικοκοινωνικές συνθήκες του ΙΗ' αιώνα. Ο φεουδαρχισμός αποτελούσε εμπόδιο στην εξέλιξη των παραγωγικών δυνάμεων, οι οποίες ρύθμιζαν την κρατική οργάνωση. Συγκεκριμένα, ο Manfred υποστηρίζει ότι η Επανάσταση άρχισε ουσιαστικά με τις αγροτικές εξεγέρσεις στα τέλη του 1788, καθώς και τις αναταραχές του επόμενου έτους, οι οποίες προκλήθηκαν από τις εξαθλιωμένες λαϊκές μάζες των πόλεων. Στην πραγματικότητα, η αστική τάξη με τη συμμετοχή του λαού πέτυχε την αναμόρφωση της κοινωνίας σύμφωνα με τον καπιταλιστικό τρόπο που ταίριαζε στα συμφέροντά της.

Ιστοριογραφικές απόψεις για τη Γαλλική Επανάσταση Ζωή Χ. Εξάρχου Διδάκτωρ Ιστορίας, Τμ. Ιστορίας-Αρχαιολογίας Φιλοσοφικής Πανεπιστημίου Αθηνών Λέκτωρ Π. Δ. 407/80 Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΠΗΓΗ IV

Ο Ναπολέον Α' και η κωδικοποίηση των νέων αρχών (διασκευή)

Ο Ναπολέον Βοναπάρτης, αν και επικαλείται τις νέες αρχές που τέθηκαν από τη Γαλλική Επανάσταση και ιδιαίτερα τη θεμελιώδη αρχή της κυριαρχίας του έθνους, το καθεστώς που εγκαθιδρύει τις εκτρέπει από τη σημασία τους. Έτσι το Σύνταγμα του 1799 αν και επαναφέρει την καθολική ψηφοφορία, ουσιαστικά συμβάλλει στη δημιουργία καταλόγων από τους οποίους η κυβέρνηση θα επιλέγει κατά βούληση κρατικούς υπαλλήλους βουλευτές και δημάρχους.....Επιπλέον, αν και η εκτελεστική εξουσία ανατίθεται σε τρεις υπάτους με δεκαετή θητεία, μόνο ο πρώτος έχει πραγματικές δικαιοδοσίες....

Στον τομέα της γαλλικής διοίκησης, μολονότι ο Βοναπάρτης ξεκινάει από καινοτομίες που είχαν αποφασιστεί από τη Γαλλική Επανάσταση, επιβάλλει τον συγκεντρωτισμό σε όλα τα επίπεδα: νομάρχες, υπονομάρχες και δήμαρχοι αντιπροσωπεύουν το κράτος και όχι εκείνους τους οποίους διοικούν...Στον δικαστικό χώρο οι δικαστές διορίζονται από τον ύπατο και είναι αμετάθετοι.

Όμως ο Ναπολέον Βοναπάρτης για να εξασφαλίσει τη σταθερότητα του υπατικού καθεστώτος του προτίθεται να στηριχτεί στην αστική τάξη, εκείνη την κοινωνική τάξη που γκρέμισε το παλαιό καθεστώς και καθοδήγησε την Επανάσταση...Έτσι προχωρά στη δημιουργία νέων κοινωνικών θεσμών όπως του Αστικού Κώδικα. Το 1804 ενοποιεί τους

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

γαλλικούς νόμους που προέρχονταν από μια συμπαράθεση εθίμων του Παλαιού Καθεστώτος και νέων κειμένων ψηφισμένων από τις επαναστατικές συνελεύσεις...Διατηρεί τις μεγάλες αρχές του 1789 όπως: ατομική ελευθερία, ελευθερία της συνείδησης, κατάργηση φεουδαρχικών προνομίων και επιβεβαιώνει τον απαραβίαστο χαρακτήρα της ιδιοκτησίας....Εν κατακλείδι, το Ναπολεόντειο πρότυπο διακυβέρνησης αντιπροσωπεύει μια απαρχή σύνθεσης ανάμεσα στις νέες αρχές του 1789 και την παλιά αρχή της μοναρχίας...

Berstein & Milza (1997), Ιστορία της Ευρώπης: Από τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στα Ευρωπαϊκά κράτη-5^{ος} 018^{ος} αιώνες

3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ)
ΑΣΚΗΣΗ I

Να αντιστοιχίσετε τα στοιχεία της στήλης α' με τα δεδομένα της στήλης β'

A	B
1.Αστική τάξη	Α. Μεγάλη επανάσταση το 1789 ως αποτέλεσμα του πληθωρισμού, της φτώχειας, της πείνας και της σπατάλης της Αυλής που οδήγησε σε μαζικές αντιδράσεις της Τρίτης Τάξης
2. Ναπολεόντειο Σύστημα διακυβέρνησης	Β. Απόλυτη μοναρχία
3. Γαλλική Επανάσταση	Γ. Νέα τάξη με οικονομική δράση στις πόλεις και με βασική ενασχόληση σε εμπόριο, βιοτεχνία και υπηρεσίες
4. Παλιό Καθεστώς	Δ. Μεικτό σύστημα διακυβέρνησης με απολυταρχικά αλλά και φιλελεύθερα στοιχεία

ΑΣΚΗΣΗ II

Με αφορμή τη φωτογραφία που ακολουθεί και αξιοποιώντας στοιχεία από την πηγή IV (Ο Ναπολέων Α' και η κωδικοποίηση των νέων αρχών), πώς κρίνετε το έργο του Ναπολέοντα; Καταγράψτε τις ιδέες σας σε μια παράγραφο 50-60 λέξεων.



ΑΣΚΗΣΗ III

ΑΣΚΗΣΗ ΤΥΠΟΥ SCAMPER

Βρίσκεστε στη Βαστίλλη στις 14 Ιουλίου 1789.... Το Παλαιό Καθεστώς κερδίζει και εσείς προσπαθείτε να διαφύγετε.... Καταγράψτε τη συνέχεια της ιστορίας σε ένα σύντομο κείμενο σε μορφή απομνημονεύματος (100-150 λέξεων), ώστε το κείμενό σας να αξιοποιηθεί από τους μεταγενέστερους.

ΑΣΚΗΣΗ IV

Αξιοποιώντας το λογισμικό <https://edtech.gr/postermywall/>, να δημιουργήσετε μια ηλεκτρονική αφίσα με τα βασικά θέματα του γαλλικού εθνικού κράτους (Γαλλική Επανάσταση, Διαφωτισμός, Ναπολέοντας, αστική τάξη κτλ). Να παρουσιάσετε το έργο σας στο radlet της τάξης μας.

ΑΣΚΗΣΗ V (με διαφοροποιημένο χαρακτήρα)

Να γράψετε μια ιστορία (100-150 λέξεων), στην οποία να περιγράψετε τη συμμετοχή σας στη Γαλλική Επανάσταση και τις πιθανές προσδοκίες σας από τη δράση σας. Έχετε την ελευθερία να χρησιμοποιήσετε τη φαντασία σας και να αξιοποιήσετε τον ελεύθερο χρόνο σας. Μπορείτε να περιγράψετε τα συναισθήματά σας κατά τη διάρκεια της ιστορίας αλλά και αυτά που σας προκλήθηκαν μετά τη συγγραφή. Πώς αισθάνεστε; Τι νομίζετε ότι θα σας άρεσε να επαναλάβετε;

Οι συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεις για το ρόλο της εκπαίδευσης (Gramsci, Giddens, Bernstein, Habermas, Willis, Giroux, Apple), παραδείγματα εφαρμογής.

Βασιλομανωλάκης Αλέξης
Ιδιότητα: Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
e-mail: alex53469@gmail.com

Περίληψη

Η συνεισφορά των Συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεων στην εκπαίδευση εν έτει 2024

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων που εστιάζουν τη μελέτη τους σε διλήμματα ως προς το δίπτυχο «ανθρώπινη δράση και κοινωνική δομή». Μέσα από μια σύντομη περιγραφή του έργου μεγάλων κοινωνιολόγων γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα όπως: Τι είδους εξαναγκασμοί εμφανίζονται στα υποκείμενα της μάθησης; Ποια είναι τα περιθώρια αντίστασης των εκπαιδευτικών υποκειμένων στις σαρωτικές οικονομικές και πολιτικές αλλαγές; Μπορούν οι δάσκαλοι να συνεισφέρουν σε μεταρρυθμίσεις στις κοινωνικές δομές παρά την ασυμμετρία στις σχέσεις δασκάλου μαθητή; Παράλληλα, υπάρχει σοβαρός προβληματισμός για τις νέες γλωσσικές και κοινωνικές ανισότητες που επανεμφανίζονται με βάση τη θεωρία του Bernstein στο σημερινό σχολείο. Η επιλογή των συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεων δεν είναι τυχαία, καθώς ο εκπαιδευτικός θεσμός δέχεται πολλαπλές πιέσεις και απαιτείται η υιοθέτηση πρακτικών με περισσότερα δημοκρατικά ιδεώδη και ελευθερίες για όλους τους πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Θεωρητικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, αντίσταση, γλωσσικές και κοινωνικές ανισότητες, δημοκρατικά ιδεώδη, θεωρία του Bernstein.

Abstract

The contribution of Combinational Approaches to education in 2024

The purpose of this work is the presentation of the main theoretical sociological approaches that focus their study on dilemmas regarding the dichotomy "human action and social structure". Through a brief description of the work of great sociologists, an attempt is made to answer questions such as: What kind of compulsions appear in the subjects of learning? What are the margins of resistance of educational subjects to sweeping economic and political changes? Can teachers contribute to reforms in social structures despite asymmetry in teacher-student relationships? At the same time, there is serious reflection on the new linguistic and social inequalities that reappear based on Bernstein's theory in today's school. The choice of the combined type of approaches is not accidental as the educational institution

receives multiple pressures and the adoption of practices with more democratic ideals and freedoms for all the protagonists of education is required.

Keywords: theoretical sociological approaches, resistance, linguistic and social inequalities, democratic ideals, Bernstein's theory.

1.Εισαγωγή – Προβληματική

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των κυριότερων θεωρητικών προσεγγίσεων που εστιάζουν τη μελέτη τους σε διλήμματα ως προς το δίπτυχο «ανθρώπινη δράση και κοινωνική δομή». Μια ομάδα στοχαστών όπως οι Gramsci, Giddens, Bernstein, Habermas, Willis, Giroux & Apple εξετάζουν -με διαφορετικό τρόπο ο καθένας- τον βαθμό εμπλοκής των κοινωνικών υποκειμένων στο κοινωνικό «γίνεσθαι», χωρίς όμως να παραβλέπουν τον ρόλο των κοινωνικών δομών. Η διεξοδική μελέτη όλων των παραπάνω συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεων καθίσταται ιδιαίτερα πρόσφορη για τον θεσμό της εκπαίδευσης που είναι -εν έτει 2024- έμφορτος από ετερόκλητα στοιχεία και διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής.

2.1.Εννοιολογική προσέγγιση των Συνδυαστικών Προσεγγίσεων για την εκπαίδευση

Η γέννηση των παραπάνω θεωριών ήταν απόρροια της διαμάχης των μακροκοινωνιολογικών και μικροκοινωνιολογικών προσεγγίσεων που έλαβε χώρα στο διάστημα των δεκαετιών 1950-1960. Διλήμματα που εμφανίζονται είναι : «*Μέχρι ποιο σημείο είμαστε δημιουργικά ανθρώπινα υποκείμενα δράσης; Ή μήπως τα περισσότερα από αυτά που κάνουμε είναι αποτέλεσμα γενικών κοινωνικών δυνάμεων που είναι εκτός του ελέγχου μας*»; (Giddens, 2009: 723). Συνεπώς, από τη μια πλευρά υπάρχουν οι δομές που επιφέρουν εξαναγκασμούς στα κοινωνικά υποκείμενα (π.χ. νόρμες, κανόνες, θεσμοί κ.τ.λ.) και έχουν σημαντική επιρροή σ' αυτά και από την άλλη οι συνδυαστικές προσεγγίσεις τονίζουν τη μετασχηματιστική δυναμική της ανθρώπινης δράσης, η οποία εκδηλώνεται στο μικρο-επίπεδο και είναι εξέχουσας σημασίας (Λάμνιαν, 2002:245). Ωστόσο, πρέπει να διευκρινιστεί ότι παρά την ύπαρξη ενός κοινού άξονα αναφοράς –δηλαδή της συνύπαρξης δομών και δράσεων- η κάθε θεωρία τείνει είτε προς τη μία είτε προς την άλλη πλευρά και δίνει μια διαφορετική ερμηνεία που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

Όσον αφορά το θεσμό της εκπαίδευσης, οι παραπάνω θεωρίες έχουν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα τόσο έναντι των προσεγγίσεων του Λειτουργισμού-Μαρξισμού όσο και απέναντι στις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις της σχολής της Συμβολικής Διαντίδρασης, αφού η εκπαίδευση ως θεσμός είναι εξαιρετικά σύνθετος και διαπνέεται από πολλαπλούς ρόλους και λειτουργίες. Για παράδειγμα ο θεσμός της εκπαίδευσης πέρα από την ειδική-γενική κοινωνικοποίηση προωθεί την εσωτερίκευση αξιών, στάσεων και αντιλήψεων που προέρχονται από την εκάστοτε κυρίαρχη ιδεολογία αλλά και λανθάνουσες λειτουργίες, όπως π.χ. τον περιορισμό δραστηριοτήτων που χαρακτηρίζονται ως μη φυσιολογικές-τυπικές ή την ομαδοποίηση ατόμων με βάση τα ατομικά επιτεύγματα (Γιαβρίμης, 2015: 86). Συνεπώς, όλες οι θεωρίες που έχουν στοιχεία αλληλεπίδρασης ατόμου και κοινωνικών δομών μπορούν να θεωρηθούν Συνδυαστικές, ακόμα και η θεωρία των Γλωσσικών Κωδίκων του Bernstein, η οποία υπάρχει και επίσημα σε αυτές (Δασκαλάκης, 2017: 10).

2.2.Η προσφορά των Gramsci και Giddens

Παρά το γεγονός ότι ο Ιταλός Antonio Gramsci εντάσσεται στον Κριτικό Μαρξισμό, η θεωρία του είναι συνδυαστικού τύπου, γιατί από τη μια ασκεί κριτική στην οικονομική αιτιοκρατία της κλασικής Μαρξιστικής Θεωρίας και από τη άλλη αποδέχεται την ύπαρξη των κοινωνικών δομών, ενώ συγχρόνως δίνει έμφαση στις ατομικές και συλλογικές δράσεις των κοινωνικών υποκειμένων (Δασκαλάκης, 2017: 147-148). Βασική του θέση είναι ότι τα κοινωνικά υποκείμενα μπορούν μέσα από τη διαμόρφωση μιας ηγεμονικής κουλτούρας να πετύχουν ριζικές μεταρρυθμίσεις στις κοινωνικές δομές (Γκίβαλος, 2005: 204-205). Ωστόσο, η έννοια της ηγεμονίας για τον Gramsci είναι πολύπλευρη και περιλαμβάνει αξίες, αρχές, σκέψεις που πρέπει να διαπνέουν την πολιτισμική ηγεσία, δηλαδή μια σειρά από διανοούμενους που κατέκτησαν ηγετικές θέσεις στην πολιτισμική σφαίρα με φυσικό επακόλουθο να έχουν ισχυρή επιρροή στις μάζες (Ritzer, 2012: 205).

Αναφορικά με τον τομέα εκπαίδευσης, για τον Gramsci η σχολική γνώση είναι προϊόν της κυρίαρχης ιδεολογίας αλλά εμφανίζεται ως ουδέτερη και καθολική από τους εκάστοτε κρατούντες (Gramsci, 1973). Στο σημείο αυτό, ο ίδιος τονίζει ότι οι λαϊκές μάζες έχουν ανάγκη από τη σωστή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς που πρέπει να θεωρούνται «ηγέτες» με την έννοια του «οργανικά διανοούμενου». Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη μιας αμφίδρομης σχέσης μαθητή –δασκάλου όπου : *«κάθε δάσκαλος είναι πάντα μαθητής και κάθε μαθητής δάσκαλος* (Λάμνιαν, 2002: 259). Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι η διαμόρφωση μιας νέας κοσμοαντίληψης, ώστε οι μαθητές να έχουν ενεργό ρόλο και να μην θεωρούνται παθητικά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας. Σε σχέση με τις λαϊκές μάζες υποστηρίζεται από το μεγάλο στοχαστή ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να τις προσεγγίζει αλλά δεν κρίνεται σωστό να επικεντρώνει τα ενδιαφέροντα και τις απαιτήσεις του μόνο σε αυτές (Δασκαλάκης, 2017: 149). Η πρακτική αυτή συνίσταται στην περαιτέρω ενεργοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως φορέα αφύπνισης συνειδήσεων, ενώ παράλληλα διασφαλίζει τη δημιουργία ενός κατάλληλου ψυχοκοινωνικού κλίματος που δεν θα στηρίζεται στη δημιουργία ασύμμετρων σχέσεων μεταξύ των ίδιων και των μαθητών.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό η συμβολή του Gramsci στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού προτείνεται να είναι διακριτικός και υποστηρικτικός. Η επιρροή των εκπαιδευτικών-διανοούμενων μπορεί να είναι μεγάλης εμβέλειας, εφόσον πρώτιστος στόχος είναι η δημιουργία ενεργών προσωπικοτήτων και ο σεβασμός στον αυθορμητισμό και στην αξιοπρέπεια του μαθητικού πληθυσμού. Ο ίδιος διακρίνει το σχολείο σε ενεργό και δημιουργικό (Gramsci, 1973), δίνοντας όμως έμφαση στο δεύτερο που συνδυάζει την υπακοή στους κανόνες μέσα από μια διαδικασία λογικής εσωτερίκευσης, ώστε να υπάρξει δημιουργική αφομοίωση των κανόνων και όχι απλή κυριαρχία γνώσεων όπως στο ενεργό σχολείο (Δασκαλάκης, 2017: 148).

Τέλος, στην παραπάνω θεωρία υπάρχει αισιοδοξία ως προς τις προοπτικές κοινωνικής μεταβολής, στοιχείο που αναβαθμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού-διανοούμενου και του δίνει περισσότερες δυνατότητες για μαζική αφύπνιση συνειδήσεων και ενεργοποίηση των υποκειμένων για μάθηση και αλλαγή. Παρά το γεγονός ότι οι παραπάνω θέσεις διατυπώθηκαν τον εικοστό αιώνα, εξακολουθούν να έχουν εξέχουσα σημασία, αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει καίριος αλλά και δύσκολος καθώς ο τελευταίος βάλλεται από πληθώρα οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η θεωρία της Δομοποίησης του Anthony Giddens που εστιάζει στην αλληλεξάρτηση των κοινωνικών δομών και δράσης των κοινωνικών

υποκειμένων προκειμένου να συντελεστεί η κοινωνική αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ ατόμων όσο και μεταξύ θεσμών (Giddens, 2009). Ο ίδιος άλλωστε επισημαίνει ότι τα κοινωνικά υποκείμενα συμμετέχουν σε ποικίλες σχέσεις ισχύος οι οποίες καθορίζονται από το βαθμό προσβασιμότητας τους στους πόρους και τους κοινωνικούς ρόλους των διαφόρων κοινωνικών συστημάτων. Όμως η άνιση κατανομή των πόρων ενδέχεται να οδηγήσει σε προκαταλήψεις και διομαδικές συγκρούσεις, αφού σύμφωνα με τη Θεωρία της Σχετικής Αποστέρησης, δημιουργούνται συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων ως προς τους υπάρχοντες διαθέσιμους πόρους και τα προνόμια που προσδοκά η κάθε ομάδα να αποκτήσει (Κοκκινάκη, 2006: 232).

Στον τομέα της εκπαίδευσης αν και προϋπάρχουν οι κοινωνικές δομές με τη μορφή κανόνων και νορμών, εντούτοις τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δράσουν με διαφορετικό τρόπο και να συμβάλουν έτσι σε πιθανές μικροαλλαγές που αφορούν στη σχολική τους καθημερινότητα (Giddens, 2009). Ένα απλό παράδειγμα μπορεί να είναι η τροποποίηση ασκήσεων-δραστηριοτήτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού σε τάξεις με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και οι πιθανές στερεοτυπικές αντιλήψεις που μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα ή στην απόδοση ετικέτας σε ορισμένους μαθητές. Αν και ο Giddens αναγνωρίζει τον ενεργό ρόλο των υποκειμένων θεωρεί ότι η ατομική δράση στηρίζεται σε αργά βήματα αφού παρατηρείται μη άνιση πρόσβαση των ατόμων σε υλικούς και άυλους πόρους, εφόσον δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση (Δασκαλάκης, 2017: 151).

2.3.Η θεωρία του Bernstein περί γλωσσικών κωδίκων και η σημασία της

Ο Bernstein ξεκινάει από τον Δομολειτουργισμό (ταξικό κοινωνικό πλαίσιο) και στη συνέχεια εξετάζει τη δράση των υποκειμένων στους θεσμούς (πχ. αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης). Συνεπώς, η θεωρία του ανήκει στις Συνδυαστικού Τύπου Προσεγγίσεις. Ο βασικός άξονας της θεωρίας του περιστρέφεται γύρω από τις άνισες γνωστικές-κοινωνικές αφετηρίες που εκφράζονται μέσω της γλώσσας (Δασκαλάκης, 2017: 63). Παρά το γεγονός ότι το σχολείο ως θεσμός θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές είναι ομόγλωσσοι, αυτό δε συμβαίνει ποτέ. Αντίθετα, οι λεκτικοί κώδικες κατά τον Bernstein είναι οι συνέπειες του είδους των κοινωνικών σχέσεων που συνάπτονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, αφού η γλώσσα συνδέεται με την ευρύτερη κουλτούρα μιας κοινωνίας (Γιαβρίμης, 2015: 330-331).

Προκειμένου να μελετήσει τη σχέση της γλώσσας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο Bernstein αρχικά κάνει λόγο για δύο κώδικες: τον περιορισμένο, που τον συνδέει με τα υποκείμενα της εργατικής τάξης, και τον επεξεργασμένο, που τον συσχετίζει με άτομα της μεσαίας τάξης. Στόχος του είναι να αποδείξει ότι η κυρίαρχη πολιτισμική μετάδοση συνδέεται κατά κύριο λόγο με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, γεγονός που εξηγεί εν μέρει και την πιθανή μειωμένη σχολική επίδοση των μαθητών που κάνουν χρήση του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα και κατ' επέκταση προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα. Ο Bernstein (1961) επισημαίνει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο γλωσσικών κωδίκων και δίνει δύο παραδείγματα γλωσσικής επικοινωνίας σε ένα λεωφορείο ανάμεσα σε μια μητέρα και το παιδί της, που προέρχονται από διαφορετικά ταξικά περιβάλλοντα:

Μητέρα και παιδί από εργατική τάξη

Μητέρα: Κρατήσου γερά.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Κρατήσου γερά.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Θα πέσεις.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Σου είπα να κρατηθείς γερά, δεν στο είπα;

Μητέρα και παιδί από μεσαία τάξη

Μητέρα: Κρατήσου γερά, αγάπη μου.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Αν δε κρατηθείς, θα πεταχτείς προς τα εμπρός και θα πέσεις.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Γιατί εάν το λεωφορείο σταματήσει απότομα, θα πεταχτείς προς τα εμπρός.

Παιδί: Γιατί;

Μητέρα: Τώρα αγάπη μου, κρατήσου γερά και μη δημιουργείς τόση φασαρία.

(Bernstein, 1961: 163-176).

Από τη μελέτη του διαλόγου προκύπτουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δύο κώδικες, αφού στην πρώτη περίπτωση ο λόγος της μητέρας είναι συνοπτικός, επαναλαμβανόμενος, λιτός και με έντονη χρήση αντωνυμιών (σου είπα). Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση ο λόγος είναι πιο αναλυτικός με υποτακτική σύνδεση των προτάσεων (χρήση δευτερεύουσας υποθετικής πρότασης: Αν δεν κρατηθείς, θα πεταχτείς...). Επίσης, παρατηρείται εναλλαγή των ρηματικών εγκλίσεων (προστακτικής και οριστικής) και το περιεχόμενο είναι μη προβλέψιμο (μη δημιουργείς....)

Στη συνέχεια, ο Bernstein διαπίστωσε ότι, πέρα από τις προαναφερθείσες διαφορές, οι γλωσσικοί κώδικες συνδέονται: α) με πολιτισμικά στοιχεία, β) με την κοινωνική κατανομή της εργασίας και γ) με διαφορετικά μηνύματα κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Γιαβρίμης, 2015: 333). Απόρροια των δύο κωδίκων είναι η μείωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, αφού υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό εξοικείωσης με τη γλώσσα (Δασκαλάκης, 2017: 165). Ταυτόχρονα, τα προβλήματα των μαθητών με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αυξάνονται, αφού οι τελευταίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με αφηρημένα νοήματα και έννοιες, γεγονός που επιβεβαιώνεται από το γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η σχολική γνώση αποτυπώνεται κυρίως με αφηρημένες γλωσσικές δομές ή με την εκδήλωση σύνθετων εκπαιδευτικών πρακτικών (Λάμνιαν, 2002: 286). Επιπλέον, ο ίδιος διαπίστωσε ότι και ο τύπος της οικογένειας διαδραματίζει καίριο ρόλο. Έτσι γίνεται λόγος για δύο συστήματα οικογενειών: α) Το «κλειστό οικογενειακό σύστημα», που περιορίζει τις γλωσσικές και κοινωνικές πρωτοβουλίες, διότι η κοινωνικοποίηση γίνεται με βάση την κοινωνική θέση, β) Το «ανοιχτό οικογενειακό σύστημα» που είναι πιο ευέλικτο και δίνει χώρο στη διαφορετικότητα και στο πλεόνασμα επιλογών, ανεξάρτητα από την ταξική θέση (Γιαβρίμης, 2015: 338).

Ως προς τον ρόλο των εκπαιδευτικών, αυτός είναι σημαντικός για τον Bernstein, αφού οι κώδικες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και να λειτουργήσουν έτσι ως αντιστάθμισμα απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει, παρά τις αντίθετες

θεωρητικές διακηρύξεις. Συνεπώς, υπάρχει μια αισιόδοξη προοπτική λόγω της αλληλεξάρτησης των υποκειμένων και των κωδίκων. Το γεγονός αυτό καθιστά τη θεωρία του επίκαιρη, αφού σήμερα οι εκπαιδευτικές ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα - και όχι μόνο- εντείνονται λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η πρόσφατη εισαγωγή του Θεσμού της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διαιώνισης κοινωνικών ανισοτήτων, αφού και οι σημερινοί μαθητές δεν έχουν το ίδιο πολιτισμικό κεφάλαιο κατά τον Bourdieu, ούτε χρησιμοποιούν όλοι τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Παρά τη θεωρητική διακήρυξη ότι *είναι μια ψηφιακή βάση θεμάτων που αποβαίνει αποτελεσματική αφού τα επιλεγόμενα θέματα προς αξιολόγηση των μαθητών/τριων συμβάλλουν στην εξασφάλιση των αρχών: της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας*. (Retrieved on 27-12-22 from <http://iep.edu.gr/el/eisagogi-stin-trapeza-thematon>) γεννάται το ερώτημα: Πώς μπορεί η Τράπεζα Θεμάτων να άρει τις άνισες γλωσσικές αφετηρίες που τόσο εύστοχα επισήμανε ο Bernstein;

2.4.Η θεωρία της Δράσης του Habermas και ο ρόλος της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η θεωρία της Δράσης περιγράφει την κοινωνική πραγματικότητα ως προϊόν λογικών και κατανοητών δράσεων από τα άτομα. Κατά τον Habermas υπάρχουν δύο τύποι δράσης (Habermas, 1968α: 82). Ο πρώτος τύπος ονομάζεται «δράση με ορθολογικό σκοπό», ρυθμίζεται από τεχνικούς κανόνες, στηρίζεται στην εμπειρία και είναι μονολογικός, δηλαδή καταρτίζεται ατομικά χωρίς ύπαρξη συμφωνίας των κοινωνικών υποκειμένων με άλλα άτομα. Ο δεύτερος τύπος λέγεται «επικοινωνιακή δράση ή αλληλόδραση», είναι διαλογικός και οι πράξεις δεν γίνονται ατομικά αλλά διαλογικά μέσω της συνεννόησης μεταξύ των δρώντων (Habermas, 1968α: 82).

Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία υπάρχουν τρεις τύποι επικοινωνιακής δράσης: α) Επικοινωνία: θεωρητικός διάλογος με παραδοχή διατυπώσεων για τον αντικειμενικό κόσμο. Β) Δράση ρυθμισμένη από νόρμες: π.χ. σε μια διδακτική ώρα εκπαιδευτικοί και μαθητές προσανατολίζονται στις ισχύουσες προσδοκίες ρόλων. Γ) Δραματουργική δράση: συμφωνία ως προς την αλήθεια της έκφρασης συναισθημάτων ή επιθυμιών. Στόχος είναι η δημιουργία μίας πραγματικής αλληλεπίδρασης μέσω διαλογικών τεχνικών, προκειμένου να υπάρξει πρόοδος με μικρά βήματα (Habermas, 1981α: 126-384).

Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι αυτονόητο ότι έχει ιδιαίτερη σημασία να αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ο δεύτερος τύπος της επικοινωνιακής δράσης, αφού αυτός είναι σε θέση να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου μέσω της γλώσσας, δια της οποίας αναπαράγονται τα εκάστοτε πρότυπα συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερης σημασίας, αφού ακόμα και αν οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς και των προσδοκιών των άλλων, λόγω της ύπαρξης μιας λανθάνουσας κοινής λογικής βάσης (Δασκαλάκης, 2017: 152-153). Η παραπάνω επιλογή είναι ιδιαίτερα γόνιμη για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, αφού επιτρέπει την υιοθέτηση εναλλακτικών σχολικών πρακτικών και την ποιοτική διαφοροποίηση των ατομικών εμπειριών. Πχ. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πετύχουν συγκερασμό πολιτισμικών προτύπων-αξιών ακόμα και εάν δεν επωφελούνται όλοι οι μαθητές (Δασκαλάκης, ό.π.: 152-153). Παράλληλα στη θεωρία του Habermas (Habermas,

1969) γίνεται λόγος για τρία στάδια εξέλιξης των ατόμων: το προσυμβατικό, το συμβατικό και το μετασυμβατικό. Το τελευταίο είναι και το πιο σημαντικό, γιατί τα παιδιά μπορούν να ασκήσουν κριτική στις κοινωνικές νόρμες και να αλλάξουν σταδιακά τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (Δασκαλάκης, 2017: 153). Η παραπάνω διαδικασία κρίνεται εξαιρετικά γόνιμη σε μια εποχή που κυριαρχούν οι πληροφορίες και παρατηρείται δυσκολία στη διαχείρισή τους τόσο από τους μαθητές όσο και από τους ενήλικες.

Συμπερασματικά, η θεωρία του Habermas μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη, αφού προωθεί τη διαλογική διαδικασία, την αλληλεπίδραση και την ορθολογική διαχείριση καταστάσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις, που χαρακτηρίζονται από μεγάλη ανομοιογένεια τόσο σε γνωστικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο. Παρά το γεγονός ότι η θεωρία αυτή δεν εξετάζει τις πιθανότητες σύγκρουσης των υποκειμένων με το status quo, είναι χρήσιμη γιατί συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συναινετικού κλίματος που είναι απαραίτητο για την παγίωση ενός υγιούς δημοκρατικού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη.

2.5. Apple & Willis: Η θεωρία της Αντίστασης

Οι Apple & Willis θεωρούνται συνδυαστικοί, διότι αναγνωρίζουν την ύπαρξη δομών και κανόνων αλλά εστιάζουν στο γεγονός ότι το σχολείο δεν είναι απλός μηχανισμός κατάταξης στην κοινωνική ιεραρχία αλλά και χώρος «επεξεργασίας ανθρώπων» (Apple, 1993, στο Δασκαλάκης, 2017: 154). Κοινός άξονας της θεωρίας τους είναι το γεγονός ότι τα κοινωνικά υποκείμενα έχουν πολλές δυνατότητες αντίδρασης-αντίστασης απέναντι στο «μαύρο κουτί», όπως αποκαλούν τη σχολική τάξη, και απέναντι στην «αρένα», όπως αποκαλούν συνολικά την εκπαίδευση (Λάμνιαν, 2002: 276-268).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Αντίστασης, οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες, ούτε θύματα του ταξικού συστήματος, όπως αντιμετωπίζονται από τις κλασικές μαρξιστικές προσεγγίσεις. Υπάρχει έμφαση στις δυνατότητες συγκρούσεων στη σφαίρα παραγωγής και κατά συνέπεια και στο σχολείο που αποτελεί έναν χώρο εργασίας (Δασκαλάκης, 2017: 154-155). Τα υποκείμενα είναι σε θέση να αφομοιώνουν στοιχεία τόσο από το φανερό όσο και από το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να απορρίπτουν όσα από αυτά θεωρούν μη συμβατά με τις πεποιθήσεις τους (Δασκαλάκης, ό. π.: 155). Όταν όμως τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι ελλειμματικά, τότε δεν υλοποιούνται. Η αντίσταση των μαθητών συνδέεται με την εμπρόθετη δράση, τη δημιουργικότητα και την επινοητικότητα τους (Πεχτελίδης, 2012, στο Δασκαλάκης, 2017: 155).

Ο Willis στο έργο του «Μαθαίνοντας να δουλεύεις» ασκεί κριτική στα κυρίαρχα ιδεώδη της εκπαίδευσης περί ισότητας ευκαιριών και αξιοκρατικής αντιμετώπισης των μαθητών, ενώ επισημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι στην πραγματικότητα αντιφατικός. Στην εθνογραφική έρευνά του που υλοποίησε σε ένα βιομηχανικό αστικό κέντρο της Αγγλίας, διαπίστωσε ότι οι αντιπαραθέσεις δεν οφείλονται μόνο σε οικονομικούς παράγοντες αλλά διαμορφώνονται μέσω στερεοτύπων, στάσεων και αντιλήψεων ανάμεσα στους «μάγκες» και τα «φυτά», όπως αποκαλούνται οι μαθητές της εργατικής και της αστικής τάξης αντίστοιχα (Γιαβρίμης, 2015: 38-39). Αν και προωθείται η οικονομική ευημερία μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, υπάρχουν απαιτήσεις για περισσότερη ισότητα και κοινωνική αλληλεγγύη. Συνεπώς τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων αδικούνται και καταπιέζονται περισσότερο. Έτσι, οι «μάγκες» στην έρευνά του απορρίπτουν το σχολείο ως θεσμό πριν

απορριφθούν απ' αυτό, ενώ τα «φυτά», δηλαδή τα παιδιά της αστικής τάξης, έχουν αποδεχτεί πλήρως τον ρόλο που τους έχει αποδοθεί ως κάτι φυσιολογικό.

Η θεωρία του Willis έχει χαρακτηριστεί ως μια «εκπαιδευτική επανάσταση», αφού προτείνει ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο έχει αποτύχει ως θεσμός (Δασκαλάκης, ό.π.: 156). Παρά το γεγονός ότι η θεωρία του έχει δεχτεί έντονη κριτική τόσο από το Φεμινιστικό κίνημα για τον ανδροκρατικό προσανατολισμό της έρευνας του όσο και για Δυσμό (συσχέτιση τάξεων-κουλτούρας), εντούτοις έχει σημαντικές εφαρμογές στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, αφού ένα μεγάλο μέρος των μαθητών συχνά απορρίπτει τους μηχανισμούς αξιολόγησης και φοιτά μόνο για την απόκτηση τίτλων χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον για ουσιαστική και δημιουργική μάθηση.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Apple, ο οποίος θεωρεί ότι τα προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης των κοινωνικών υποκειμένων με τις προϋπάρχουσες κοινωνικές δομές. Όμως, για τον ίδιο η σχολική ζωή είναι μια «αυτόνομη πολιτιστική αρένα», όπου οι μαθητές μεταφέρουν τις εμπειρίες τους με βάση κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία, όπως κοινωνική τάξη, φύλο, εθνικότητα και φυλή (Λάμνιαν, 2002: 271). Κατά συνέπεια, η δράση των υποκειμένων δεν είναι προβλέψιμη αλλά εξαιρετικά σύνθετη, αφού οι βιωμένες εμπειρίες των υποκειμένων επηρεάζονται από πληθώρα παραγόντων και η προσαρμογή ή όχι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν γίνεται με ομαλό τρόπο αλλά μέσω ποικίλων αντιστάσεων και συγκρούσεων.

Συνεπώς, στους θεωρητικούς της Αντίστασης υπάρχει μια πληρέστερη διερεύνηση παραγόντων ως προς τη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής, γεγονός που καθιστά τη θεωρία τους εξαιρετικά επίκαιρη λόγω της πολυπολιτισμικότητας και της ρευστότητας των μετανεωτερικών κοινωνιών αλλά και των σημερινών ανομοιογενών σχολικών τάξεων. Εν έτει 2023 οι κοινωνικές ανισότητες δεν μπορούν να εξεταστούν σε ένα στενό ντετερμινιστικό οικονομικό πλαίσιο, αφού οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι τόσο οικονομικοί-κοινωνικοί όσο και πολιτικοί και ψυχολογικοί.

2.6. Henry Giroux: Η προσφορά του στην εκπαίδευση στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής

Ο Henry Giroux δέχεται επιρροές από τον Paulo Freire και την Κριτική Παιδαγωγική. Η εκπαίδευση για τον Giroux είναι ένα συνολικό οικοδόμημα που στοχεύει στην κριτική κατανόηση, την προαγωγή δημοκρατικών ιδεών και την ανάπτυξη κοινωνικά υπεύθυνων ατόμων. Ο ίδιος την διαφοροποιεί από τον όρο Σχολιοποίηση που είναι η απλή μετάδοση γνώσεων. Στη θεωρία του υπάρχουν κάποια κοινά σημεία με τους ριζοσπάστες παιδαγωγούς ως προς την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα η νομιμοποίηση της κουλτούρας, των αξιών και των γλωσσικών κωδίκων της άρχουσας τάξης. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο ίδιος παρομοιάζει την εκπαίδευση με εργοστάσιο και φυλακή (Δασκαλάκης, 2017:159-160). Η άποψη αυτή θυμίζει το καθεστώς επιτήρησης και φύλαξης του Φουκώ, στο οποίο κυρίαρχο ρόλο έχει ο Πανοπτισμός, ένα πλαίσιο που μοιάζει με ένα απάνθρωπο και επιστημονικό κλουβί. Η χρησιμότητά του είναι πολλαπλή: *σωφρονίζει τούς φυλακισμένους, περιθάλπει τούς αρρώστους, διδάσκει τούς μαθητές, φυλάει τούς τρελούς και επιτηρεί τούς εργάτες* (Foucault, 2011: 271). Αν και η παραπάνω συσχέτιση φαίνεται κάπως υπερβολική, ο Giroux τη χρησιμοποιεί για να αναδείξει όλες τις πλευρές καταπίεσης των κοινωνικών υποκειμένων που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα,

ο ίδιος θεωρεί ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί δέχονται πιέσεις από το Φορντικό Μοντέλο, καθώς αναγκάζονται να παράγουν περισσότερη γνώση σε λιγότερο χρόνο και να λειτουργούν περισσότερο ως κρατικοί υπάλληλοι παρά σαν παιδαγωγοί, με απώτερο στόχο την διάδοση της κυρίαρχης κουλτούρας και ιδεολογίας. Όμως, κάτι τέτοιο κρίνεται επιζήμιο για την εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς θα πρέπει οι ίδιοι να αναθεωρήσουν τους σκοπούς και τον τρόπο διδασκαλίας τους, ώστε να θεωρηθούν και πάλι εκπαιδευτικοί στοχαστές (Aronowitz & Giroux, 2010: στο Δασκαλάκης, 2017: 161).

Παράλληλα, μέσα από τη θεωρία του Giroux ασκείται κριτική στα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία προωθούν τη νομιμοποίηση της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης και συνιστούν μια αρνητική μορφή κοινωνικού ελέγχου (Δασκαλάκης, ό.π.: 161). Οι στόχοι της Εκπαίδευσης κατά τον ίδιο πρέπει να έχουν ως όραμα τη δημοκρατία και την ελευθερία, ώστε να υπάρξει ένα καλύτερο μέλλον για όλους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποτελούν υγιή πρότυπα για χειραφέτηση και για ατομική και πολιτική κοινωνικοποίηση. Ο τρόπος αντίστασης των κοινωνικών υποκειμένων δεν μπορεί να είναι τυχαίος και ανοργάνωτος αλλά οφείλει να πληροί ορισμένα κριτήρια, ώστε να είναι ουσιώδης και αποτελεσματική (Λάμνιαν, ό.π.: 274).

3. Συμπεράσματα

Η επιλογή των συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεων δεν είναι τυχαία, καθώς ο εκπαιδευτικός θεσμός δέχεται πολλαπλές πιέσεις στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος και το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει πληθώρα κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών προβλημάτων. Συνεπώς, τόσο οι μικροκοινωνιολογικοί όσο και μακροκοινωνιολογικοί παράγοντες μπορούν να αποτυπώσουν τη σύγχρονη –σύνθετη σχολική πραγματικότητα και να συμβάλουν σε μια υιοθέτηση πρακτικών με περισσότερα δημοκρατικά ιδεώδη και ελευθερίες για τα κοινωνικά υποκείμενα.

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις δεν είναι μονομερείς αλλά εξετάζουν την αλληλεπίδραση της κοινωνικής δομής με τη δράση των κοινωνικών υποκειμένων στις σημερινές κοινωνίες που χαρακτηρίζονται ως μετανεωτερικές και είναι έμφορτες από κατακερματισμό απόψεων, στάσεων και κοινωνικών αναπαραστάσεων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού-διανοητή κατά τον Gramsci γίνεται πιο επιτακτικός από ποτέ, αφού τα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες λόγω του πολυσχιδούς χαρακτήρα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι διακριτικές παρεμβάσεις στις σχολικές πρακτικές με ταυτόχρονο σεβασμό στους κανόνες και τις νόρμες που προτείνει ο Giddens κρίνονται αποτελεσματικές λόγω των συνεχών αλλαγών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Επιπλέον, η αξιοποίηση των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein ως παιδαγωγικών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να συμβάλει στη μείωση-έστω και σε μικρό βαθμό-των κοινωνικών ανισοτήτων στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Βέβαια, ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων δεν διευκολύνει την παραπάνω πρόταση αλλά εγκλωβίζει τα κοινωνικά υποκείμενα σε δοτούς ρόλους και στη διατήρηση ασύμμετρων ιεραρχικών σχέσεων. Στο σημείο αυτό οι θεωρίες Αντίστασης προσφέρουν μια εναλλακτική, χωρίς βέβαια να παρέχουν μαγικές λύσεις. Σε τελική ανάλυση, παρέχεται στα κοινωνικά υποκείμενα το έναυσμα για αντίσταση και ενίσχυση του δημοκρατικού ρόλου του σχολείου, ώστε ο κοινωνικός αποκλεισμός των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων να αμβλυνθεί ως ένα βαθμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Στο Δ. Δασκαλάκης, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). *Η διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου* (Μτφ: Κ. Θερνανός). Στο Δ. Δασκαλάκης, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Bernstein, B. (1961). Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3, 163-176.
- Γιαβρίμης, Π. (2015). Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις. Μυτιλήνη: εκδ. ίδιου.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και Τιμωρία: η γέννηση της φυλακής* (Μτφ: Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη). Αθήνα: Ράππα.
- Giddens, A. (2009). *Κοινωνιολογία* (2η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Gramsci, A. (1973) *Letters from prison*. Antonio Gramsci, (ed.) Lawner, L., New York: Noonday Press.
- Habermas, J (1968). *Technic Und Wissenschaft Als Ideologie*. Στο Δ. Δασκαλάκης, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παπαζήση
- Habermas, J. (1969). *Technic Und Wissenschaft Als Ideologie*, Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Philosophisch-politische Profile*, Frankfurt a. M. Suhrkamp
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λάμνιος, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Morel, Bauer, Melegny, Niedenzu, Preglau, Staubmann. (2014). *Κοινωνιολογική Θεωρία. Επισκόπηση των βασικών εκπροσώπων της*. Αθήνα: Προπομπός.
- Πεχτελίδης, Γ. (2012). *Εισαγωγή του επιμελητή στο Willis P., Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Στο Δ. Δασκαλάκης, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ritzer, G. (2012). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία* (Επιμ.: Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.

Η συμβολή των Web2.0 εργαλείων στην ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Κουκάκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ86
gkoulakakis@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι η αναφορά ορισμένων Web 2.0 εργαλείων και η συμβολή τους ως ομαδοσυνεργατικού εργαλείου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην προσπάθεια αυτή γίνεται μια μελέτη και καταγραφή των δεδομένων που υπάρχουν τη δεδομένη χρονική στιγμή και πώς μπορούν τα συγκεκριμένα εργαλεία να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δημιουργώντας ένα ομαδοσυνεργατικό κλίμα μάθησης μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικά Εργαλεία Web 2.0, Εκπαίδευση & Διαδίκτυο, ομαδοσυνεργατική μάθηση

Abstract

The subject of this presentation is the reference of some Web 2.0 tools and their contribution as a team-collaborative tool in distance education. In this effort, a study and recording of the data that exists at the given time and how the specific tools can be applied in the context of distance education, creating a cooperative learning climate between trainee and instructor.

Εισαγωγή

Από τα κυριότερα θέματα στα πλαίσια της πληροφορικής και του διαδικτύου αποτελεί το πέρασμα από το Web 1.0 σε αυτό που λέγεται Web 2.0. Η όλο και αυξανόμενη χρήση του διαδικτύου σχεδόν σε όλες τις μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας προσδίδει ξεχωριστή σημασία σε αυτό το πέρασμα. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στο σύγχρονο σχολείο συνιστά σημαντική προτεραιότητα στη σημερινή εποχή των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης. Υπάρχει μια συνεχώς αυξανόμενη τάση για ενημέρωση από την πλευρά των χρηστών του διαδικτύου για όλες τις εξελίξεις του Web 2.0 και τα πλεονεκτήματα που προσφέρει. Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων που προσφέρει το Web 2.0 κρίνεται επιτακτική στην ελληνική εκπαίδευση. Δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό και να το διαμοιραστούν. Έτσι σχεδιάζονται μαθήματα όπου ο μαθητής δεν μένει αμέτοχος αλλά συμμετέχει ενεργά και ενισχύεται η συνεργατική μάθηση και η επικοινωνία. Εργαλεία που λειτουργούν με τη χρήση του διαδικτύου ενισχύουν την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν τις πληροφορίες που χρειάζονται, να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους, να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό, ενισχύοντας έτσι την

ομαδοσυνεργατική μάθηση και την αυτονομία που είναι κύρια χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

1. Παρουσίαση Web 2.0

1.1. Χαρακτηριστικά

Ο όρος Web 2.0 (Ιστός 2.0) χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη νέα γενιά του Παγκόσμιου Ιστού, η οποία βασίζεται στην όλο και μεγαλύτερη δυνατότητα των χρηστών του Διαδικτύου να μοιράζονται πληροφορίες και να συνεργάζονται online (Γλέζου & Γρηγοριάδου, 2010). Αυτή η νέα γενιά είναι μια δυναμική διαδικτυακή πλατφόρμα στην οποία μπορούν να αλληλεπιδρούν χρήστες χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα υπολογιστών και δικτύων. Η διάδοση του Διαδικτύου έχει φτάσει σε αρκετά υψηλό επίπεδο στη σημερινή εποχή. Οι χρήστες του το χρησιμοποιούν καθημερινά για την ενημέρωσή τους, τη διασκέδασή τους και για την επικοινωνία τους, αλλά και για την εκπαίδευσή τους. Οι εταιρείες που δραστηριοποιούνται στον χώρο, αλλά και αυτές που αναπτύσσουν λογισμικό, έχουν αντιληφθεί τις πολλές ευκαιρίες που ανοίγονται και έτσι αναπτύσσονται όλο και πιο πολύπλοκες εφαρμογές. Οι τελευταίες μάλιστα εκμεταλλεύονται την επέκταση των ευρυζωνικών δικτύων που παρέχουν μεγάλη ταχύτητα πρόσβασης στο Διαδίκτυο και έτσι μπορούν να λειτουργήσουν ομαλά στους περιηγητές ιστοσελίδων (web browser) των χρηστών τους. Πέρα από την ανάπτυξη των περίπλοκων εφαρμογών διαπιστώθηκε η ανάγκη για εύκολη εύρεση αυτών, μέσω μίας δόμησης του Διαδικτύου, αλλά και σύνθεσης αυτών για τη δημιουργία νέων. Όλα τα παραπάνω έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη νέων δυνατοτήτων, οι οποίες έχει καθιερωθεί να ονομάζονται ως τεχνολογίες Web 2.0. Ο όρος έχει πλέον καταστεί η κοινά αποδεκτή ονομασία μιας νέας γενιάς διαδικτυακών υπηρεσιών και εφαρμογών.

Ο όρος Web 2.0 οφείλει την ύπαρξη του σε εφαρμογές, υπηρεσίες, εργαλεία και λειτουργίες, που παρουσιάζουν καινοτομίες και ευκολίες που αναζητούσαν οι χρήστες, για αυτό τον λόγο και όταν υλοποιήθηκαν έτυχαν ευρείας αποδοχής και απόδοσης. Η αλληλεπίδραση διαχειριστή και χρηστών δεν εξαρτάται πλέον από τους άμεσους τρόπους επικοινωνίας (e-mails) παρά από ένα νέο σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τη χρήση κοινωνικών περιοχών δικτύωσης. Στη συνέχεια περιγράψουμε μερικά από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των εργαλείων αυτών.

- | | |
|------------------------------------|---|
| • Διαδραστικότητα | • Δημιουργικότητα |
| • Δυναμικό περιεχόμενο | • Διάδοση Πληροφοριών |
| • Συνεργασία | • Χρήση εργαλείων που επιτρέπουν στον χρήστη να κάνει σχόλια, αλλαγές, αξιολογήσεις |
| • Συνεισφορά | |
| • Κοινότητα και κοινωνική δικτύωση | |
- (<http://pe1920.weebly.com/>)

1.2. Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα

Προφανώς υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα από τη χρήση του Web 2.0 στην εκπαίδευση. Παρακάτω αναφέρονται τα πιο προφανή από αυτά, όπως η μείωση κόστους, η ευελιξία στην προσβασιμότητα, ευκολότερη και γρηγορότερη πρόσβαση στην πληροφορία, ενσωμάτωση Web 2.0 τεχνολογιών στις μαθησιακές δραστηριότητες, δυνατότητα ελέγχου της πρόσβασης σε πηγές με την πιστοποίηση των χρηστών, διαμοίραση συσσωρευμένων εμπειριών, χαμηλό επίπεδο πολυπλοκότητας, ευκολία χρήσης, αξιοπιστία, ανακατανομή της προσπάθειας, έτσι ώστε να δαπανάται λιγότερος χρόνος και ενέργεια για την αναζήτηση και διαχείριση πληροφοριών, δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου

Σχετικά με τα μειονεκτήματα, θα μπορούσαν να αναφερθούν και ως πιθανά εμπόδια ή δυσκολίες στην εφαρμογή του Web 2.0 στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς κρύβει πίσω του ένα σύνολο τεχνολογιών και εννοιών που δεν έχουν ακόμη προσδιοριστεί επαρκώς, ενώ απαιτείται σύνδεση στο διαδίκτυο απαραίτητα για την αξιοποίησή τους. Η εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου, εκτός του ότι έχει περιορισμένη ασφάλεια, η ταχύτητα των προγραμμάτων είναι ασύγκριτα χαμηλότερη απ' ό,τι αυτή των προγραμμάτων που εγκαθίστανται σε έναν υπολογιστή. Τέλος, ένα ακόμη μειονέκτημα είναι ότι πρέπει να επενδυθεί χρόνος και γνώσεις από όλους τους εμπλεκόμενους πάνω στις Web 2.0 τεχνολογίες για την ορθή χρήση τους στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως (Grosseck, 2009).

1.3.Web 2.0 εφαρμογές

Τα τελευταία χρόνια τα web 2.0 γίνονται γνωστά ακόμη και στους απλούς χρήστες του διαδικτύου, καθώς επιτρέπει να δημιουργήσουν, να δημοσιεύσουν και να ανταλλάξουν περιεχόμενο. Αυτή η τεχνολογία επιτρέπει την έκδοση και την περιήγηση περιεχομένου αλλά κυρίως ενθαρρύνει τη συνεργατική δημιουργία αυτών των παρεχομένων, προωθώντας την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ χρηστών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πιθανά αναπτυσσόμενες μελλοντικές εφαρμογές ηλεκτρονικής μάθησης θα πρέπει να στηρίζονται σε υπηρεσίες και όχι σε δυσκίνητες εφαρμογές, να προσφέρουν υψηλού επιπέδου δυνατότητες εξατομίκευσης στον χρήστη, να είναι απλές, αλλά και επεκτάσιμες, να λειτουργούν με επαναχρησιμοποιήσιμους εκπαιδευτικούς πόρους, να μπορούν να ενσωματώνουν εύκολα άλλες υπηρεσίες, να είναι συμβατές με τα διεθνή πρότυπα και να είναι συμβατές με όλες τις πλατφόρμες λογισμικού και όλες τις συσκευές (O'Reilly, 2012).

Το διαδίκτυο στη νέα του μορφή δεν αποτελείται πλέον από μεμονωμένες εφαρμογές και υπηρεσίες, αλλά αποτελεί μία ενιαία πλατφόρμα, ένα σύστημα χωρίς ιδιοκτήτη, που παραμένει συνδεδεμένο χάρη σε ένα σύνολο πρωτοκόλλων και προτύπων και στηρίζεται σε μία συνολική διάθεση για συνένωση και συνεργασία. Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε πως ο όρος Web 2.0 εκφράζει την αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται πλέον το διαδίκτυο. Δεν αποτελεί κάποιο νέο τεχνολογικό πρότυπο, αλλά αναφέρεται στη χρήση του διαδικτύου ως μια πλατφόρμα εφαρμογών, όπου η συμμετοχή των χρηστών στην ανάπτυξη και διαχείριση του περιεχομένου, αλλάζει τη φύση και την αξία της πληροφορίας.

(<https://plioforikiatschool.blogspot.com/2011/02/10-web-20.html>)

Παρακάτω αναφέρουμε μερικές από τις εφαρμογές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

- Wikispaces - Δημιουργία Wiki - Ομαδική Συγγραφή
- Padlet - Τοίχος για Ομαδική Συγγραφή

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

- Google Drive - Χώρος Αποθήκευσης, Διαμοιρασμού και Συνεργασίας σε Έγγραφα, Παρουσιάσεις, Υπολογιστικά Φύλλα, Φόρμες ή Σχέδια
- Edmodo - Ολοκληρωμένη Διαχείριση Μαθήματος
- Prezi - Ομαδική Δημιουργία Χωρικών Παρουσιάσεων
- Slideshare - Διαμοιρασμός Παρουσιάσεων και άλλων
- PowToon - Δημιουργία Κινούμενων Παρουσιάσεων – Βίντεο
- Pixton - Δημιουργία Κόμικς
- ToonDoo - Δημιουργία Κόμικς
- Glogster - Πολυμεσικές Αφίσες
- Tagxedo - Συννεφόμελα
- Animoto - Βίντεο - Πολυμεσικές Παρουσιάσεις
- Mindomo - Εννοιολογικοί Χάρτες
- Weebly - Δημιουργία Ιστοσελίδων

(<https://www.slideshare.net/gpalegeo/24-web-20>)

2.Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας στον χώρο της σχολικής τάξης κατέχει εξέχουσα θέση, η οποία στοχεύει στη ζωντανή διαδικασία μάθησης, στην αλληλεπίδραση και στον προβληματισμό ανάμεσα στα μέλη της ομάδας (Κογκούλης, 2004). Στην Ελλάδα οι συνηθέστεροι όροι είναι ομαδοσυνεργατική, συνεργατική, ομαδική, εργασία σε ομάδες, τα οποία αποτελούν ουσιαστικά μετάφραση των ξένων όρων της collaboration και της cooperation. Στη βιβλιογραφία ο όρος «collaborate» έχει ρίζα λατινική και τονίζει τη σημασία της συλλογικής εργασίας, ενώ ο όρος «cooperate» δίνει περισσότερη έμφαση στο τελικό προϊόν με προσδιορισμό του περιεχομένου του όρου. Ο πρώτος όρος έχει ρίζες βρετανικές, δίνοντας έμφαση στον ενεργητικό ρόλο της μάθησης, ενώ ο δεύτερος όρος έχει Αμερικανικές ρίζες και επηρεάζεται από τις ιδέες του Dewey και τις μελέτες του Kurt Lewin για την δυναμική των ομάδων (Κακανά, 2008). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη. Η ομαδική επίλυση προβλημάτων αναδείχτηκε μέσα από την έννοια της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης». Σύμφωνα με τη «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» για τους μαθητές, υπάρχει ένα κενό ανάμεσα σε εκείνους που μπορούν να πετύχουν μόνοι και σε εκείνους που καταφέρνουν με τη βοήθεια κάποιου πιο έμπειρου.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποβλέπει, μεταξύ των άλλων, στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων και στάσεων, που εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας του ατόμου και ελαχιστοποίησης των προβλημάτων του κοινωνικού συνόλου. Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα αναγνωρίζει την παιδευτική σημασία των διαμαθητικών σχέσεων, τις οποίες θεωρεί μήτρα μάθησης και ανάπτυξης, χωρίς βεβαίως να παραγνωρίζει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα και των δασκαλομαθητικών σχέσεων.

3.Τα Web 2.0 εργαλεία στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

3.1.Αξιοποίηση Web 2.0 στην ΕΞΑΕ

Σύμφωνα με τον O'Reilly (2012) «*Web 2.0 είναι η σχεδίαση συστημάτων που γίνονται καλύτερα όσο περισσότερα άτομα τα χρησιμοποιούν*». Η τεχνολογία αυτή δεν επιτρέπει μόνο την περιήγηση στο περιεχόμενο του Web αλλά ωθεί και την συνεργατική δημιουργία των περιεχομένων και με αυτόν τον τρόπο προωθεί την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών. Ο χρήστης ενός εργαλείου Web 2.0, δεν είναι απλός θεατής που επισκέπτεται ιστοσελίδες, αλλά είναι ενεργός και συμπεριφέρεται συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά, αφού μοιράζεται το υλικό που παρήγαγε με άλλους χρήστες.

Πολλές από τις εφαρμογές του Web 2.0 περιλαμβάνουν έννοιες που δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο που δημιουργείται από τον χρήστη. Δίνεται ακόμα έμφαση στην ανταλλαγή πληροφοριών, στην αλληλεπίδραση μέσω των εφαρμογών και στη δημιουργία περιεχομένου από τους ίδιους τους χρήστες (Franklin & Van Harmelen, 2007). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών είναι δύο από τα βασικά χαρακτηριστικά των εργαλείων Web 2.0. Σύμφωνα με την Παγγέ (2009), τα χαρακτηριστικά των Web 2.0 εργαλείων είναι η διαδραστικότητα, το δυναμικό περιεχόμενο, η κοινωνική δικτύωση, η συνεργασία, η συνεισφορά και η καινοτομία.

Ένα βασικό στοιχείο που διακρίνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης είναι η απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτικό από τους εκπαιδευόμενους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε όλους εκείνους, που διαλέγουν να μην παρακολουθήσουν τον συμβατικό τρόπο εκπαίδευσης, όπως γίνεται στο σχολείο ή το Πανεπιστήμιο σε μια κανονική αίθουσα διδασκαλίας, αλλά επιθυμούν να σπουδάσουν στο σπίτι τους ή στον χώρο εργασίας τους (Καλτσογιάννης, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις που διαμορφώνουν τις απαιτήσεις της ζωής καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί διαρκώς αναζητούν τρόπους για να βελτιώσουν τη διδασκαλία, ώστε η μάθηση να γίνει αποτελεσματικότερη. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα στον μαθητή να μελετήσει όσο θέλει, όταν θέλει και από όπου θέλει. Επίσης, η χρήση των νέων τεχνολογιών και η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μεθόδων στη διδασκαλία ενισχύουν τα παρακάτω:

- Την κοινωνικοποίηση των μαθητών.
- Τη συνεργασία των μαθητών στην ανταλλαγή απόψεων.
- Την αυτονομία στη μάθηση.
- Την ενεργό συμμετοχή στο μάθημα.

3.2.Εμπόδια στην εφαρμογή

Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γνωρίζει τεράστια απήχηση στις μέρες μας τόσο σε επίπεδο ερευνητικού ενδιαφέροντος όσο και σε επίπεδο υλοποίησης, καθιστώντας την σημείο αναφοράς για την κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικότερα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι οργανώνουν με προσωπικό, ελεύθερο, ανεξάρτητο και εξατομικευμένο τρόπο τη μελέτη τους, στον χώρο και χρόνο που επιθυμούν, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό αυτόνομα και ακολουθώντας μια ευρετική πορεία προς τη γνώση με ευθύνη των ατομικών τους επιλογών (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Οι εκπαιδευόμενοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν συνήθως ζωηρό ενδιαφέρον. Συχνά έχουν αποφασίσει να ξεκινήσουν ή να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, ενώ μπορούν οποιαδήποτε στιγμή να αποφασίσουν να σταματήσουν αντίστοιχα. Για τους λόγους αυτούς τα εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης είναι αρκετά διαδεδομένα στη χώρα μας, δεδομένων των

συνθηκών που υφίστανται σχετικά με την έλλειψη χρόνου και την αυξανόμενη ανάγκη για κατάρτιση. Το υπάρχον τεχνολογικό περιβάλλον μπορεί να ανταποκριθεί στην κάλυψη των αναγκών της συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευσης.

Παρ' όλα αυτά, είναι κοινός τόπος ότι η χρήση της τεχνολογίας για την κάλυψη των αναγκών που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης προκαλεί δυσκολίες σε μεγάλο μέρος της κοινωνίας. Οι προαναφερθείσες δυσκολίες δεν είναι οι μόνες, καθώς οι εκπαιδευόμενοι έχουν μία πληθώρα εμποδίων να αντιμετωπίσουν. Η ανεπαρκής επικοινωνία των εκπαιδευομένων τόσο μεταξύ τους όσο και με τον καθηγητή, η μη εξοικείωσή τους με την τεχνολογία, οι αυξημένες απαιτήσεις των εξ αποστάσεως εξατομικευμένων σπουδών και η τήρηση χρονοδιαγραμμάτων είναι μερικές από τις πηγές αρνητικών συναισθημάτων που διακατέχουν τους φοιτητές, καθώς επίσης οι πολλαπλοί ρόλοι που καλούνται να εκπληρώσουν. Επιπλέον, η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκαλεί σε πολλούς προβληματισμό και ανασφάλεια, κυρίως λόγω έλλειψης προσωπικής επαφής, σε αντίθεση με τη διδασκαλία σε μια τάξη (Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Παυλάκης, 2007).

Η ύπαρξη τεχνικού εξοπλισμού επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ παρατηρείται άνιση πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες και στις ευκαιρίες συμμετοχής που προσφέρουν (Redecker et al., 2009). Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται φαινόμενα ψηφιακού αναλφαριθμητισμού, καθώς οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι, ποικίλουν στο επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων, γεγονός που αντικατοπτρίζει το ψηφιακό χάσμα. Επίσης, η χρήση του διαδικτύου αλλάζει τις συνθήκες για τη συμμετοχή των χρηστών, καθώς φέρει απώλεια στην ποιότητα της ζωής και διαβρώνει την ιδιωτική ζωή και την ταυτότητά τους.

Εκτός από τα εμπόδια που υπάρχουν, σημειώνονται και ορισμένοι κίνδυνοι από τη χρήση Web 2.0 εργαλείων, με τον σημαντικότερο να αφορά την προστασία των προσωπικών δεδομένων, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Για λόγους, λοιπόν, ασφαλείας πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα και πολλοί εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι στη χρήση των κοινωνικών δικτύων.

4.Συμπεράσματα

Τα Web 2.0 εργαλεία προκάλεσαν επανάσταση στα συνεργατικά περιβάλλοντα και στον τρόπο δημιουργίας και διαχείρισης εγγράφων. Ο τρόπος αυτός εργασίας είναι πιο ξεκούραστος και ευέλικτος, ενώ παράλληλα παρέχουν συμβατότητα με κάθε συσκευή που έχει σύνδεση στο διαδίκτυο. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι όλες οι φορητές συσκευές θα μπορούν στο μέλλον να αποτελέσουν χρήσιμα μαθησιακά εργαλεία, που θα συντελέσουν στην άμεση πληροφόρηση του χρήστη, όπου κι αν βρίσκεται.

Επιπλέον, μέσω των Web 2.0 εργαλείων δημιουργούνται οι συνθήκες για την ανάπτυξη της συμμετοχικότητας και τη δημιουργία ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, δίνοντας τη δυνατότητα στο χρήστη να χρησιμοποιεί ξανά το υλικό, ενώ τους επιτρέπει να εργαστούν συλλογικά και να ανταλλάξουν ιδέες και εμπειρίες μέσω της προϋπάρχουσας γνώσης που έχει ο καθένας τους. Η συλλογική εργασία βελτιώνει αισθητά την παραγωγικότητα, καθώς ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων. Τα Web 2.0 εργαλεία που εισάγονται σταδιακά στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνουν τα επίπεδα επικοινωνίας,

αλληλεπίδρασης, κοινωνικοποίησης και οδηγούν σε έναν νέο τρόπο διδασκαλίας αλλά και μάθησης από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

Για τη σωστή αξιοποίηση του Web 2.0 στην εκπαίδευση χρειάζεται βέβαια να περάσει ένα χρονικό διάστημα, ώστε να υιοθετηθούν οι νέες τεχνολογίες, να μελετηθούν παιδαγωγικά οι αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, να γίνει αποδεκτή σε κεντρικό επίπεδο η χρήση τους και να εκπαιδευτεί το προσωπικό. Για να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες αυτές θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν υψηλού επιπέδου παιδαγωγική/διδακτική γνώση και εμπειρία, σε συνδυασμό με την κατάλληλη τεχνολογική επιμόρφωση. Επομένως, το σύστημα είναι απαραίτητο να υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών, να μη θέτει εμπόδια με ελλείψεις και αντιφάσεις που ακυρώνουν κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια.

Συνοψίζοντας, το Web 2.0 λοιπόν αποτελεί το μέλλον στον τρόπο εργασίας και μάθησης μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, διότι συνθέτει ένα εύχρηστο, επεκτάσιμο, αλληλεπιδραστικό, εξατομικευμένο και εύκολα προσβάσιμο περιβάλλον με απεριόριστες δυνατότητες. Η ηλεκτρονική μάθηση ως άρρηκτα συνδεδεμένος κλάδος με το διαδίκτυο, δεν μπορεί να εξελιχθεί χωρίς την ενσωμάτωση των νέων αυτών υπηρεσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση του Web 2.0 στην ηλεκτρονική μάθηση, αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την υλοποίηση μίας τόσο βασικής όσο και δια βίου εξατομικευμένης εκπαίδευσης, με επίκεντρο τον άνθρωπο – εκπαιδευόμενο. Άλλωστε ο Σημασιολογικός Ιστός (Web 3.0) βρίσκεται ήδη δίπλα μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γλέζου, Κ., Γρηγοριάδου, Μ., (2010). «Ελληνικά Διαδικτυακά Εκπαιδευτικά Κοινωνικά Δίκτυα» , 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση», σσ. 1665-1677, Βέροια-Νάουσα.
- Ζεμπύλας, Μ., Θεοδώρου, Μ. & Παυλάκης, Α. (2007). «Ο ρόλος των Συναισθημάτων στην Εμπειρία της Ηλεκτρονικής-Εξ Αποστάσεως Μεθοδολογίας: Προκλήσεις και Ευκαιρίες». 4^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. «Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Πρακτικά Συνεδρίου. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). "Web 2.0 for content for learning and Teaching in Higher Education". London : Joint Information Systems Committee.
- Grosbeck, G., (2009). "To use or not to use web 2.0 in higher education?" Procedia –Social and Behavioral Sciences, 1(1), 478-482.
- Κακανά, Δ., (2008). «Η ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Προοπτικές». Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη.
- Καλτσογιάννης, Δ., (2007). «Web 2.0: Χαρακτηριστικά και Επίδραση του στις Επιχειρήσεις, Κεντρική Διοίκηση και Χρήστες». 1η Έκδοση Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορικής.
- Κογκούλης, Ι., (2004). «Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση». Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδερφών Κυριακίδη
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α., (1998). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων». Τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ

- Ματσαγγούρας, Γ., (2000). «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση». Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ο'Reilly, T., (2012). "What is Web 2.0: Design patterns and bussines models for the next generation of software". Retrieved on August 10, 2012, from <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Παγγέ, Τ., (2009). «Εκπαιδευτική Τεχνολογία». Ιωάννινα: Εκδόσεις Θεοδωρίδη.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., & Punie, Y. (2009). "Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe". EU Comission, EUR Number: 24103 EN.
- Vygotsky, L., S., (1978). "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes". Cambridge, MA: Harvard University Press.

Διαδίκτυο:

- <http://pe1920.weebly.com/> (13/1/24)
- <https://www.slideshare.net/gpalegeo/24-web-20> (13/1/24)
- <https://pliroforikiatschool.blogspot.com/2011/02/10-web-20.html> (14/1/24)

Η εκπαίδευση στον αστερισμό του νεοφιλελευθερισμού

Λάμπρου Παναγιώτης ΠΕ02, 8^ο ΓΕΛ Ηρακλείου
Εκπαιδευτικός
panlamprou@gmail.com

Ροΐδης Αλέξανδρος ΠΕ04, 2^ο ΓΕΛ Ηρακλείου
Εκπαιδευτικός
roidisalexandros@gmail.com

Περίληψη

Το τέλος της δημόσιας εκπαίδευσης;

Η επιβολή του νεοφιλελεύθερου προγράμματος σε όλο και περισσότερες χώρες τις τελευταίες δεκαετίες πλήττει ανεπανόρθωτα όλο και περισσότερα πεδία του αποθνήσκοντος κοινωνικού κράτους. Η εκπαίδευση (μαζί με την υγεία) αποτελεί προνομιακό χώρο προώθησης των ποικίλων πολιτικών που εμπνέονται από το νεοφιλελεύθερο σχέδιο. Η απόσυρση του κράτους συνοδεύεται από εισβολή της αγοράς και την προϊούσα ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, γεγονός που ανατρέπει εκ θεμελίων βασικές πτυχές του μεταπολεμικού κοινωνικού συμβολαίου στον δυτικό κόσμο, μετατρέποντας το εκπαιδευτικό αγαθό από καθολικό δικαίωμα και δη δωρεάν σε εμπόρευμα, στο οποίο με την πάροδο του χρόνου θα έχουν πρόσβαση όλο και λιγότεροι. Επιπλέον, η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης φαίνεται να κλονίζει συθέμελα τόσο τις αξίες που την έχουν θεμελιώσει ως καθοριστική διαδικασία στη διαμόρφωση και εξέλιξη του ανθρώπου, όσο και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων που απαιτούνται προκειμένου η διαδικασία αυτή να πραγματοποιείται με τον προσφορότερο τρόπο.

Λέξεις- κλειδιά: Εκπαίδευση, νεοφιλελευθερισμός, αγορά, ιδιωτικοποίηση

Abstract

The end of public education?

The imposition of the neoliberal programme in more and more countries in the last decades is irreparably affecting more and more areas of the dying welfare state. Education (together with health) is a privileged space for the promotion of the various policies inspired by the neoliberal project. The withdrawal of the state is accompanied by the invasion of the market and the impending privatisation of education at all levels, which is fundamentally overturning key aspects of the post-war social contract in the western world, transforming the educational good from a universal right, free of charge, into a commodity to which fewer and fewer people will have access over time. Moreover, the commodification of education seems to be seriously undermining both the values that have founded it as a decisive process in the formation and development of human beings and the characteristics of the relationships required for this process to be carried out in the most appropriate way.

Keywords: Education, neoliberalism, market, privatisation

1. Η νεοφιλελεύθερη ηγεμονία

Αναμφίβολα, ο νεοφιλελευθερισμός συνιστά μια από τις πλέον συζητημένες και ταυτόχρονα αμφιλεγόμενες έννοιες των τελευταίων δεκαετιών. Σπάνια στην ιστορία των ιδεών συναντά κανείς μια τόσο παθιασμένη αντιπαράθεση σαν εκείνη μεταξύ των θιασωτών αλλά και των άσπονδων εχθρών της έννοιας αυτής, που συνεχίζεται με αμείωτη ένταση μέχρι τις μέρες μας. Παρότι οι καταβολές του εντοπίζονται στη μεσοπολεμική περίοδο (Jessop 2012), μόλις στη δεκαετία του 1970 αποκτά αρκετά από τα σύγχρονα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του στα οποία καταλήγουν πολλοί μελετητές και βέβαια επιβάλλεται πολιτικά ως μονόδρομος ΤΙΝΑ (There is no Alternative) από μια διαπρύσια κήρυκά του. Επιπλέον, αν και οι νοηματοδοτήσεις του στο κοινωνικό φαντασιακό εξακολουθούν να είναι ποικίλες (Flew, 2014), οι ιστορικοί συμφωνούν πως δεν πρόκειται παρά για μια γιγαντιαία μηχανική που συνιστά την απάντηση του καπιταλισμού στην οικονομική κρίση της δεκαετίας του '70, η οποία σηματοδότησε το τέλος της χρυσής τριακονταετίας (που άρχεται με τη λήξη του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου) και αποκτά πρωτοφανή ώθηση με το τέλος του υπαρκτού κομμουνισμού (Judt, 2012). Οι Martinez και Garcia (2000) θεωρούν ότι τα βασικά σημεία του νεοφιλελεύθερου σχεδίου είναι: α) η απελευθέρωση της αγοράς και των επιχειρήσεων, επειδή θεωρείται προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη, β) η περικοπή των δημοσίων δαπανών για κοινωνικές υπηρεσίες (υγεία/υγειονομική περίθαλψη, εκπαίδευση, ασφάλιση κ.α.), γ) η απορρύθμιση που αφορά τον περιορισμό της κρατικής παρέμβασης και καθετί άλλο που θα μπορούσε να μειώσει τα κέρδη (περιλαμβανομένων της προστασίας του περιβάλλοντος και της εργασίας), δ) οι ιδιωτικοποιήσεις με την πώληση κρατικών επιχειρήσεων, αγαθών και υπηρεσιών σε ιδιώτες και ε) η εξάλειψη της έννοιας του δημόσιου αγαθού ή της κοινότητας και η αντικατάστασή τους από την ατομική ευθύνη.

Κατά συνέπεια, ο νεοφιλελευθερισμός, βασιζόμενος στις αρχές του οικονομικού φιλελευθερισμού, στρέφεται ενάντια στο κράτος πρόνοιας, επικρίνοντάς το διότι δημιουργεί κουλτούρα εξάρτησης και παθητικότητα μεταξύ των οικονομικά αδύναμων, ενώ αποδεχόμενος τις κοινωνικές ανισότητες ως φυσιολογικές, αγωνίζεται για την αποτροπή των αλλαγών που εκτιμά ότι μπορεί να ανατρέψουν τις κατεστημένες κοινωνικές δομές. Απορρίπτει τις εξισωτικές αρχές του κοινωνικού φιλελευθερισμού, υποστηρίζοντας το ασύμβατο της «ισότητας» με την «ελευθερία». Δίνοντας έμφαση στην «αποθετική ελευθερία» και στα «αρνητικά δικαιώματα» επιδιώκει την ανατροπή της παγιωμένης αντίληψης της ισότητας των ευκαιριών, την οποία αντικατέστησε με ένα καθαρά ατομικιστικό πρότυπο ισότητας, θεμελιωμένο στα ιδεολογήματα του ανταγωνισμού και της αξιοκρατίας, ταυτίζοντας παράλληλα την ελευθερία με την αγορά (Kymlicka, 2014). Ως νέο παράδειγμα (με την κοινωνική έννοια), ο νεοφιλελευθερισμός μπορεί να μη συγκροτεί πλήρη πολιτική φιλοσοφία ή ιδεολογία, τον χαρακτηρίζει όμως μια ιδιαίτερη προσαρμοστικότητα, στον βαθμό που οι πολιτικές που εμπνέονται από αυτόν επιβάλλονται με την ίδια ευκολία, τόσο στις φιλελεύθερες δημοκρατίες, όσο και στις κοινωνίες που οργανώνονται πολιτικά με αυταρχικό τρόπο (Harvey, 2007).

Η επιβολή του νεοφιλελεύθερου σχεδίου έχει τεράστιες επιπτώσεις, μεταξύ άλλων, στους δημοκρατικούς θεσμούς, αφού τα κόμματα μετατρέπονται σε «εταιρείες», λειτουργώντας σαν επιχειρηματίες μέσα στην πολιτική αγορά. Κατ' επέκταση οι πολίτες,

συμπεριφερόμενοι κι αυτοί με τη σειρά τους με αγοραίους όρους, παθητικοποιούνται και απεκδύονται τις ιδιότητες και αξίες που συγκροτούν τον δημοκρατικό πολίτη, δρώντας εν είδει μεμονωμένων καταναλωτών (Springer, Birch & MacLeay, 2015). Επιπλέον, οι θιασώτες του νεοφιλελευθερισμού διακατέχονται από χαμηλή οικολογική συνείδηση, αφού στο όνομα της οικονομικής ανάπτυξης η φύση θεωρείται ανεξάντλητη πηγή πλούτου, όπως άλλοτε πιστευόταν από τους πιονιέρους φιλελεύθερους στοχαστές του Διαφωτισμού, και μίσος για τα συνδικάτα και τα δικαιώματα των εργαζομένων (Birsen, 2020).

Η επιβολή του νεοφιλελεύθερου προγράμματος που συχνά συνοδεύεται από βία (Springer, Birch & MacLeay, 2015), ιδιαίτερα όταν εκκινεί μετά από βαθιά κοινωνικο – οικονομική κρίση (Klein, 2010), εκτείνεται πλέον σε πλανητική κλίμακα στη βάση του ελεύθερου εμπορίου και της απρόσκοπτης διακίνησης του κεφαλαίου. Διεθνείς οργανισμοί, όπως το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Παγκόσμιος οργανισμός Εμπορίου επιτελούν στη διαδικασία αυτή κυρίαρχο ρόλο, όχι μόνο οικονομικό αλλά και πολιτικό (Peters, 2020).

Συμπερασματικά, η πρακτική επιβολή των νεοφιλελεύθερων πολιτικών οδηγεί στη μετατόπιση της εξουσίας από τις πολιτικές στις οικονομικές διαδικασίες, από το κράτος στις αγορές και τα άτομα και τελικά από τη νομοθετική και εκτελεστική εξουσία στα δικαστήρια (Thorsen & Lie, 2007).

2.Η εκπαίδευση προνομιακό πεδίο του νεοφιλελευθερισμού

Η εισβολή της αγοράς στο εκπαιδευτικό πεδίο εξαιτίας της ηγεμονίας της νεοφιλελεύθερης συνθήκης υπήρξε αναπόφευκτη, επειδή – εξαιτίας της ακόρεστης ζήτησης που πλέον ενισχύεται σφοδρά από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας – ο τζίρος έχει εκτιναχθεί σε δυσθεώρητα ύψη (Lynch, 2006, Τσιάκαλος, 2007). Το κράτος αποσύρεται σταδιακά, με αποτέλεσμα το κομμάτι της εκπαιδευτικής πίτας να μεγεθύνεται με γοργούς ρυθμούς για το ιδιωτικό κεφάλαιο. Η εμπορευματοποίηση όμως της εκπαίδευσης δεν ακολουθεί παντού την ίδια πορεία και σε καμιά περίπτωση δεν εμφανίζεται με ομοιογενή χαρακτηριστικά σε όλο τον κόσμο. Διαφέρει ακόμη και χρονικά η είσοδος κάθε χώρας στη διαδικασία αυτή. Προηγήθηκαν οι ΗΠΑ, η Μεγάλη Βρετανία, η Νέα Ζηλανδία, η Σουηδία κ.α. από τις αναπτυγμένες χώρες και ακολούθησαν οι πρώην κομμουνιστικές χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, ο Νότος καθώς και ο Τρίτος κόσμος. Στις μέρες μας έχουν διαμορφωθεί εκτεταμένα επιχειρηματικά, φιλανθρωπικά και άλλα δίκτυα σε παγκόσμιο επίπεδο που υπερασπίζονται με ιδιαίτερη ζέση και διαδίδουν ιδιωτικές λύσεις στα προβλήματα της δημόσιας εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός κοινωνικού φαντασιακού της αγοράς, κινητήρια δύναμη του οποίου είναι ο νεοφιλελευθερισμός (Ball, 2012).

Απόλυτα διακριτή πλέον είναι η διαδικασία της αγοραιοποίησης της πρωτοβάθμιας – δευτεροβάθμιας αφενός και ανώτατης εκπαίδευσης αφετέρου. Ποικίλουν, εκτός από τις εκπαιδευτικές πρακτικές, η έκταση και ο τρόπος υλοποίησης των αλλαγών που θα επιτρέψουν τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων εκείνων οι οποίες θα ευνοήσουν την είσοδο της αγοράς. Κατά καιρούς προωθούνται μικρές ή μεγάλες «μεταρρυθμίσεις» στο όνομα συνήθως του εκσυγχρονισμού με τις προσφορότερες πάντα τροποποιήσεις, ανάλογα με το εθνικό συγκείμενο, με τις οποίες επιδιώκεται η υλοποίηση του στόχου. Σε κάθε περίπτωση πάντως και παρά την υποχώρησή του το κράτος εξακολουθεί και στο νέο αυτό αγοραίο καθεστώς να ασκεί ρόλους π.χ. καθορίζοντας τα ελάχιστα όρια του εκπαιδευτικού

«προϊόντος», να ελέγχει και να επιθεωρεί, ενώ συνεχίζει να καταβάλει άλλοτε μεγαλύτερο και άλλοτε μικρότερο μέρος της χρηματοδότησης που είναι αναγκαίο για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζεμπύλας, 2011, Tooley, 2005).

Η αποικιοποίηση της εκπαίδευσης από την αγορά συμπληρώνεται με όσα συμβαίνουν εδώ και δεκαετίες στην ανώτατη εκπαίδευση και αφορούν, μεταξύ των άλλων, την προϊούσα επιβολή διδάκτρων και την αναζήτηση εναλλακτικών πηγών χρηματοδότησης από τον ιδιωτικό τομέα. Το κράτος έχει πλέον απεμπολήσει το δικαίωμα και συγχρόνως τις υποχρεώσεις του στη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων, μεταβιβάζοντας την ευθύνη στις πανεπιστημιακές διοικητικές αρχές, τόσο για τη λειτουργία όσο και για την έρευνα, εκχωρώντας τους ταυτόχρονα την ευθύνη επιλογής των φοιτητών τους καθώς και άλλες αρμοδιότητες που παραδοσιακά ασκούσε, αρκούμενο σε μια υψηλή αλλά διακριτική εποπτεία (Branch & Christiansen, 2021).

3.Η αγορά, λύση του εκπαιδευτικού «αδιεξόδου»

Οι θιασώτες της αγοραιοποίησης της εκπαίδευσης διαθέτουν στο οπλοστάσιό τους επιχειρήματα εμπειρικής και φιλοσοφικής προέλευσης. Βασίζονται στο φιλελεύθερο ιδεολογικό πρόταγμα, σύμφωνα με το οποίο α)τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα είναι αναποτελεσματικά, β)το δικαίωμα της επιλογής εκπαιδευτικού φορέα δεν τυγχάνει ικανοποιητικής προστασίας και (το πιο σημαντικό) γ) η ιδιωτική εκπαίδευση, λειτουργώντας στο φιλελεύθερο πλαίσιο της αγοράς, θα οδηγήσει στη βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρει το κράτος (Tooley, 1996, Friedman, 2012, Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιώτης, 2019). Κατά συνέπεια, θέτουν με επίταση την αντικατάσταση του κράτους από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους (γονείς, μαθητές), οι οποίοι στη βάση του αυτοκαθορισμού και της ελεύθερης ατομικής επιλογής και μακριά από τον περφεξιονισμό που δηλώνει η παρέμβαση του κράτους, διεκδικούν την ελεύθερη επιλογή από τους ίδιους, της εκπαίδευσης που επιθυμούν. Για να ικανοποιηθεί η απαίτηση αυτή, είναι αναγκαία η προσφορά του εκπαιδευτικού «προϊόντος» από περισσότερους σε μια αγορά, στα πρότυπα της λειτουργίας μιας οποιασδήποτε άλλης αγοράς παροχής αγαθών ή υπηρεσιών (Nain Smith, 2005, Ross & Gibson, 2006). Το κράτος αποσύρεται από τη μονοπωλιακή θέση που κατείχε στην προσφορά εκπαίδευσης, καθώς και από τον σχεδιασμό για τη διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ της προσφοράς και της ζήτησης θέσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και αρκείται στον προσδιορισμό των ελάχιστα αποδεκτών standards ποιότητας παροχής εκπαίδευσης και στη δημιουργία μηχανισμών ελέγχου της ποιότητάς αυτής. Ανάλογα με την περίπτωση του εθνικού συγκείμενου, το κράτος αποσύρεται όχι μόνο από τον σχεδιασμό αλλά, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, και από τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, μεταφέροντας την ευθύνη ανεύρεσης των συμπληρωματικών πόρων, σε περίπτωση που το ίδιο εξακολουθεί να μετέχει σε ένα ποσοστό (κυρίως με την παροχή voucher), στο σχολείο και τη σχολική κοινότητα (Tooley, 1996, και 2005).

Η κινητήρια δύναμη του νέου αυτού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η μεταφορά του κέντρου βάρους από την προσφορά του εκπαιδευτικού «προϊόντος» στη ζήτηση. Κλειδί στην κατεύθυνση αυτή συνιστά η γονεϊκή επιλογή, αφού οι γονείς είναι εκείνοι, οι οποίοι, προσδοκώντας το καλύτερο για το παιδί τους, θα φροντίσουν κατ' αρχάς να ενημερωθούν για την πληθώρα της προσφοράς εκπαιδευτικών «προϊόντων» μέσα στο πλαίσιο της αγοράς

και σταθμίζοντας στη συνέχεια τα πράγματα, στη βάση ποιότητας/τιμής ή κόστους/οφέλους, θα προχωρήσουν στην προσφορότερη επιλογή σχολείου. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητη και αποτελεί διεκδίκηση από την πλευρά των γονέων η βελτίωση της ποιότητας πληροφόρησης για όλα εκείνα τα στοιχεία που συγκροτούν το εκπαιδευτικό «προϊόν» που προσφέρει κάθε σχολείο, διότι μόνο μετά από ενδελεχή εξέτασή του είναι δυνατή η καλύτερη επιλογή, ανεξάρτητα αν το «προϊόν» αυτό προσφέρεται από δημόσιο ή ιδιωτικό πάροχο. Την απαίτηση αυτή καλύπτουν πίνακες, οι οποίοι δημοσιεύονται ετησίως υπό την αιγίδα του κράτους και περιλαμβάνουν την κατάταξη των σχολείων βάσει των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, της φοίτησης κ.α., υπηρετώντας, εκτός από την ανάγκη της πληροφόρησης των εν δυνάμει καταναλωτών-γονέων και τον απώτερο στόχο ανύψωσης των standards εξαιτίας του αναμενόμενου ανταγωνισμού (Drew, 2023). Οι γονείς -καταναλωτές, με τον τρόπο αυτό, εμπλέκονται ουσιαστικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία και εύλογα διεκδικούν και καταλαμβάνουν θέσεις διοίκησης στα σχολικά συμβούλια, λειτουργώντας ως «συνέταιροι», «διευθύνοντες», «συνδιδάσκαλοι», ιδιότητες που θεμελιώνονται κύρια σε εκείνη του καταναλωτή, ο οποίος επιλέγει και χρηματοδοτεί το προς κατανάλωση «προϊόν». Η φιλελεύθερη επιχειρηματολογία θεωρεί ότι όλη η διαδικασία, όπως και κάθε άλλη στα πλαίσια της αγοράς που αυξάνει την καταναλωτική επιλογή, αποβαίνει ιδιαίτερα θετική για τους δυνητικούς καταναλωτές των εκπαιδευτικών παροχών, αφού οξύνει την κρίση τους καθώς και την υπευθυνότητά τους εξαιτίας της ανάληψης του σχετικού ρίσκου (Bridges, 2005).

Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός σχολείου με αυξημένη αυτονομία και κατά συνέπεια αυτοδιοικούμενο, αφού σε μεγάλο βαθμό αποφασίζει για τα περισσότερα ζητήματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική λειτουργία (Bridges, 1997, Καλημερίδης, 2017). Αναφορικά με τη χρηματοδότηση, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ενθαρρύνονται να απελευθερωθούν από την εξάρτηση των κρατικών επιχορηγήσεων, να γίνουν πιο επιχειρηματικά, ανοιγόμενα μέσα στην αγορά και να δημιουργήσουν εναλλακτικές πηγές εσόδων. Ο απώτερος στόχος είναι να καταστούν αυτοχρηματοδοτούμενα, αντλώντας πόρους από τους γονείς -καταναλωτές. Μέχρι τότε ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών αποτελεί το καθοριστικό στοιχείο για την απόσπαση και το ύψος της χρηματοδότησης από τον κρατικό προϋπολογισμό, είτε άμεσα, είτε μέσω του voucher. Κατά συνέπεια, κάθε σχολείο οφείλει να ανταγωνίζεται τα άλλα για την προσέλκυση όλο και περισσότερων μαθητών. Αυτός ακριβώς ο ανταγωνισμός που οι αγορές δημιουργούν μεταξύ των παρόχων του εκπαιδευτικού «προϊόντος» για την προσέλκυση πελατών, τους παρέχει κίνητρα για συνεχή βελτίωση των υπηρεσιών τους, προκειμένου να ικανοποιούν τις επιθυμίες και προτιμήσεις των τελευταίων. Τα χαρακτηριστικά αυτού του σχολείου σύμφωνα με τους υποστηρικτές του, εκτός από την ανεξαρτησία, είναι η υπευθυνότητα όλων των εμπλεκόμενων (διοίκηση, γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές), που εξασφαλίζεται μέσω ενός συστήματος λογοδοσίας και διαρκούς αξιολόγησης, στοιχεία που με τη σειρά τους συνθέτουν τη βάση -κίνητρο για να γίνει το σχολείο καλύτερο (Drew, 2023, Ζεμπύλας, 2011).

4.Η altera pars

Αναμφίβολα, δεν υπάρχει ένα ενιαίο στρατόπεδο πολέμιων της εμπορευματοποίησης στην εκπαίδευση. Σχηματικά και με τον κίνδυνο της υπεραπλούστευσης θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο μεγάλες κατηγορίες μελετητών-επικριτών του φαινομένου. Αφενός

πρόκειται για εκείνους που αποδέχονται προγραμματικά την είσοδο της αγοράς στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας όμως κακοτοπιές και ενεχόμενους κινδύνους, υποστηρίζοντας ως αντίδοτο την ανάγκη κανόνων ρύθμισης από το κράτος, αφετέρου για εκείνους που αρνούνται συλλήβδην την εμπορευματοποίηση, θεωρώντας το δίπολο αγορά και εκπαίδευση ασύμβατο.

Αρχικά, διατυπώνονται επιχειρήματα αμφισβήτησης όχι μόνο των αποτελεσμάτων που επέφερε η διαδικασία της ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση, αλλά και της διαπιστωτικής βάσης που θεμελιώνει το άνοιγμα της αγοράς. Αμφισβητείται για παράδειγμα η θέση για την «αναποτελεσματικότητα» της δημόσιας εκπαίδευσης ως ένας καλά επεξεργασμένος μύθος που στηρίζεται σε προσεγγίσεις, οι οποίες λειτουργούν στην κατεύθυνση της δυσφήμισης της δημόσιας εκπαίδευσης και των φορέων της. Υποστηρίζεται πως ουσιαστικά πρόκειται για θέσεις διακηρυκτικού τύπου, προερχόμενες από τον δημοσιογραφικό, κατά βάση, λόγο, χωρίς επιστημονικό έρεισμα, αφού δεν έχει επιχειρηθεί ποτέ η απάντηση σε μια σειρά ερωτήματα που θα τεκμηριώνουν την προβαλλόμενη «αναποτελεσματικότητα» (Καμαριανός, Κυρίδης, Φωτόπουλος, Χαλκιώτης, 2019). Στον βαθμό μάλιστα που η εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί ιερό τοτέμ, και η ιδιωτικοποίηση συνάντησε και εξακολουθεί να συναντά αντιστάσεις σε πολλές χώρες του κόσμου, επιχειρήθηκε η αγοραιοποίησή της με «κρυφό» και παραπλανητικό τρόπο. Ως βασικό εργαλείο χρησιμοποιείται μια γλώσσα στρεβλή που θυμίζει το οργουελιανό *new speak* και καταλήγει να μεταμορφώνει την πραγματικότητα, αφήνοντας στους περισσότερους ανθρώπους ελάχιστες πιθανότητες να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τους σύγχρονους νεοφιλελεύθερους πολιτικούς σχεδιασμούς (Fitoussi, 2021). Έτσι εξηγείται εξάλλου γιατί το εγχείρημα της ιδιωτικοποίησης εστιάζεται κυρίως στην ενδογενή της διάσταση που αφορά την εισαγωγή τεχνικών και πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα, έτσι ώστε ο δημόσιος να μοιάζει περισσότερο με επιχείρηση, όπως π.χ. η γονεϊκή επιλογή, η μεταβίβαση του ελέγχου του προϋπολογισμού, ο ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων, ο νέος «διοικητισμός» (*new managerialism*), το μάντζμεντ της απόδοσης, η ανταγωνιστική χρηματοδότηση, η ανταγωνιστική χρηματοδότηση, το επιχειρηματικό πνεύμα, παρά στην εξωγενή, που αφορά στο άνοιγμα των υπηρεσιών της δημόσιας εκπαίδευσης, στη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα σε κερδοσκοπική βάση και τη χρησιμοποίησή του για τον σχεδιασμό, τη διοίκηση ή την παροχή πλευρών της δημόσιας εκπαίδευσης (Ball & Youdell, 2008).

Από την άλλη, υπάρχουν μελετητές π.χ. της ανώτατης εκπαίδευσης που μετά από συστηματική έρευνα απέδειξαν ότι η εμπορευματοποίηση δεν επέφερε νέα καλύτερα αποτελέσματα σε πεδία όπως π.χ. η γραφειοκρατία που υποτίθεται πως θα θεράπευε, απεναντίας μάλιστα, οδήγησε σε υποχώρηση των αξιών και αρχών της ακαδημαϊκότητας (Brawn & Carasso, 2013). Άλλοι διαπιστώνουν ότι η ουσιαστική απόπειρα εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, απόρροια της αγοραιοποίησής της, απέβη μάλλον ατελής. Αμφισβητείται έτσι η ορθολογικότητα της ατομικής επιλογής εντός της αγοράς στη βάση ότι οι αποφάσεις των ατόμων που επιδιώκουν το δικό τους συμφέρον δεν αποβαίνουν, κατ' ανάγκη, και στην καλύτερη συλλογική απόφαση υπέρ του κοινού συμφέροντος (Bridges, 2005). Ο Bridges (2005) μάλιστα θεωρεί ότι οι γονείς μεταξύ των «εργαλειικών» ωφελημάτων που σχετίζονται με την πιστοποίηση υψηλών επιδόσεων, την προσφορότερη προετοιμασία για επαγγελματική απασχόληση και των «εγγενών» ωφελημάτων που αποβαίνουν προς όφελος όλων, όπως η κατανόηση της ιστορίας, η απόλαυση της τέχνης, η

οικολογική ευαισθητοποίηση κ.α. θα επέλεγαν τα πρώτα, ακόμη και αν αυτό θα έπληττε τα υπόλοιπα παιδιά, δημιουργώντας όρους για άνιση πρόσβαση στις εκπαιδευτικές παροχές από όλους, αφού το μέλημά τους θα ήταν η διασφάλιση για τα δικά τους παιδιά του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

Μια άλλη δέσμη επιχειρημάτων – οντολογικού χαρακτήρα θα μπορούσε να πει κάποιος – στρέφεται κατά της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης, επειδή αυτή διαστρέφει τη φύση της, ταυτίζοντας την με επιχειρήσεις και γραμμές παραγωγής, μετατρέποντας τους μαθητές σε προϊόντα, στοιχίζοντας την αμοιβή των δασκάλων με την παραγωγικότητά τους και τις επιδόσεις των μαθητών τους κ.α. (Ζεμπύλας, 2011). Μέγιστη απόδειξη αυτού αποτελεί η προϊούσα αποικιοποίηση του εκπαιδευτικού λόγου (discourse) από τον λόγο της οικονομικής επιστήμης και αγοράς. Πλέον είναι γνωστό ότι τα επίσημα νομοθετικά κείμενα που ρυθμίζουν ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατακλύζονται από τον λόγο αυτό (παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνισμός, ελεύθερη επιλογή, τράπεζα θεμάτων κ.α.) (Gray, O' Reagan, Wallace, 2018). Η αλλοίωση αυτή όμως του λόγου για την εκπαίδευση ακυρώνει, και στην καλύτερη περίπτωση, διαστρεβλώνει την κατανόηση της φύσης της εκπαίδευσης, των σχέσεων αλληλεπίδρασης που συνάπτουν οι εμπλεκόμενοι, στοιχεία που συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συγκρότηση της σχολικής κοινότητας, εργαλειοποιώντας τόσο αξίες, όσο και σχέσεις και επαφές, θέτοντας σε κίνδυνο την τελευταία (Giroux, 2011).

Στην παραπάνω επιχειρηματολογία εντάσσεται και η συζήτηση για την εκπαίδευση ως «δημόσιο αγαθό» (Locatelli, 2018). Παρότι υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με τη γεωγραφία, τις ιστορικές παραδόσεις αλλά και τα πολιτικά διακυβεύματα κάθε εποχής, είναι βέβαιο πως η νεοφιλελεύθερη συνθήκη έχει ρευστοποιήσει τα όρια μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού. Όπως επίσης ότι η αυστηρά οικονομική θεώρηση της εκπαίδευσης (όπως ακόμη της υγείας, της κοινωνικής ασφάλισης κ.α.) έχει αποβάλει την τελευταία από τη χορεία των δημόσιων αγαθών. Νέες προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τα νέα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα, αποπειρώνται μια πιο διασταλτική θεώρηση της έννοιας του δημόσιου αγαθού, επιτρέποντας έτσι την κατάληψη μιας θέσης εντός του πεδίου που η έννοια καταλαμβάνει και στην εκπαίδευση (Daviet, 2016, Grace, 2005, Neubauer, 2008).

Επιχειρήματα εναντίον της εκπαιδευτικής εμπορευματοποίησης διατυπώνονται και στη βάση της ασυμβατότητας των αξιών. Έτσι, στις νεοφιλελεύθερες «αξίες» που κατά κόρον προβάλλονται, όπως η ελεύθερη επιλογή, η ατομική ανεξαρτησία και αυτάρκεια, η επιχειρηματικότητα κ.α. πολλοί αντιπαραβάλλουν αξίες και αρετές όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η ισότητα. Ενώ λοιπόν οι πρώτες προάγονται με τον ανταγωνισμό, οι δεύτερες, που συγκροτούν κοινοτικές αρετές και αξίες, υποσκάπτονται λόγω του ανταγωνισμού. Οι υποστηρικτές των επιχειρημάτων αυτού του είδους αποφαίνονται ότι οι κοινωνικές, εν γένει, αξίες είναι ασύμβατες με τις αξίες της αγοράς και συμπεραίνουν ότι το εκπαιδευτικό έργο που προωθεί τις πρώτες, υπονομεύεται από την εισβολή της αγοράς στην εκπαίδευση (Wring, 2005)

Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και τα επιχειρήματα εκείνων που θεωρούν ότι η επικράτηση των αγοραίων αξιών στην εκπαίδευση υπονομεύει, μεταξύ άλλων, και τη δημοκρατία. Η αντικατάσταση του δημόσιου χώρου, όπου συντελείται ο πολιτικός διάλογος, από τις ατομικές προτιμήσεις που βασιζονται στις αγορές απειλούν όλες τις όψεις της δημοκρατικής ζωής εξαιτίας της προτεραιότητας των ατομικών ικανοποιήσεων έναντι των

κοινωνικών ευθυνών, με συνέπεια την καταστροφή των δημοκρατικών αξιών και προοπτικών. Οι υποστηρικτές των απόψεων αυτών κρούουν το καμπανάκι του κινδύνου για την υπονόμευση από την αγορά όλων εκείνων των αξιών που πρέπει να διακατέχουν τον ενεργό, δημοκρατικό πολίτη και συγκροτούν αυτό που ονομάζεται πολιτειότητα (citizenship), τη νεωτερική δηλαδή θέσμιση της πολιτικής, που μεταξύ των άλλων, ελέγχει την οικονομία, αμφισβητεί την ταξικότητα, συνδέεται με τις ποικίλες δεξιότητες που απορρέουν από τον εγγραμματοισμό και εκφράζει τις αξίες και την υπεράσπισή τους (Saltman, 2000). Η αγορά και η διείσδυσή της στα εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώνει μια απλή αν όχι ατελή πολιτειότητα η οποία πόρρω απέχει από την πλήρη, που ορίζει τον αυτοκυβερνώμενο πολίτη, τον πολίτη της δημοκρατίας δηλαδή, στη διαμόρφωση του οποίου οφείλει να συμβάλει η εκπαίδευση (Κοντογιώργης, 2003).

Σημαντική κριτική ασκείται στην αγορά εκπαίδευση και σε ταξική βάση. Οι θιασώτες των επιχειρημάτων αυτού του είδους εκκινούν από τις μαρξιστικές θεωρήσεις κριτικής της αγοράς, θεωρώντας ότι, όπως σε κάθε αγορά έτσι και στην εκπαίδευση, υπάρχει ενθάρρυνση για παροχή διαφοροποιημένων «προϊόντων» π.χ. ξένες γλώσσες, τέχνες, αθλητισμός κ.α., διαφοροποίηση που μοιραία αλλά δυναμικά φέρνει και ποιοτική διαφοροποίηση, με τελική συνέπεια την αδυναμία πρόσβασης όλων στο καλύτερο «προϊόν» (Καλημερίδης, 2012). Είναι επιπλέον καθολικά παραδεκτό ότι στην αγορά η αρχική επιτυχία φέρνει εκ νέου επιτυχίες, ενώ η αρχική αποτυχία σωρεύει διαρκώς νέες αποτυχίες. Στην εκπαίδευση αυτό συμβαίνει, καθώς η αρχική επιτυχία ενθαρρύνει τον πελάτη γονέα-καταναλωτή, ο οποίος ικανοποιημένος των από τις αρχικές επιδόσεις, προσκομίζει πρόσθετους πόρους, υποχρεώσεις κ.α. που με τη σειρά τους οδηγούν σε νέες επιτυχίες. Ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει με τον πελάτη που γεύτηκε αρχικά την αποτυχία. Συνεπώς, το σύστημα της αγοράς στην εκπαίδευση ευνοεί τα εύπορα παιδιά κυρίως των αστικών κέντρων, αφού τα σχολεία εκεί στοχεύουν στην προσέλκυση αυτών ακριβώς των μαθητών, αντίθετα από τα παιδιά που προέρχονται από αγροτικό περιβάλλον ή από τα ασθενέστερα οικονομικά, κοινωνικά στρώματα, τα οποία παραμένουν στο σχολείο της περιοχής τους ή φοιτούν σε εκείνο που τους επιτρέπει η οικονομική τους δυνατότητα (Ball, 2010, Brathwaite, 2017, Au, 2020, Ingleby, 2021). Τα σχολεία αυτά περιθωριοποιούνται εξαιτίας των αδυσώπητων νόμων της αγοράς και οδηγούνται στον μαρασμό, αδυνατώντας να παρέχουν την ποιότητα του «προϊόντος» που όφειλαν να προσφέρουν. Οι ανισότητες οξύνονται περισσότερο στον βαθμό που όλο και περισσότεροι γονείς, προκειμένου να ανταποκριθούν τα παιδιά τους στις υψηλών απαιτήσεων τυποποιημένες εξετάσεις, προσφεύγουν στην εξωσχολική ενίσχυση, με συνέπεια τη γιγάντωση ενός δεύτερου σκιάδους σχολείου, στο οποίο έχουν πρόσβαση μόνον όσοι διαθέτουν τους οικονομικούς πόρους (Bray, 2011). Πρόκειται για ένα εγγενές χαρακτηριστικό του νεοφιλελευθερισμού που αφορά τη διαμόρφωση ενός εννοιολογικού μηχανισμού, ο οποίος απευθύνεται και ενδεχομένως κολακεύει τις αυθόρμητες πεποιθήσεις, τις αξίες και επιθυμίες των ανθρώπων, στον οποίο μηχανισμό κυρίαρχη θέση κατέχει η ελευθερία. Ο μηχανισμός αυτός είναι, ως εκ των ων ουκ άνευ, προϋπόθεση προκειμένου να γίνει κυρίαρχος ο νεοφιλελεύθερος τρόπος σκέψης με την εμφύτευσή του βαθιά στον κοινό νοο, ώστε να θεωρείται κάτι δεδομένο και αναμφισβήτητο (Apple, 2002, Harvey, 2007).

Στην κατεύθυνση αυτή ο νεοφιλελεύθερος λόγος χρησιμοποιείται ως εργαλείο από τις ελίτ για να προωθήσουν τα δικά τους φυλετικά ή ταξικά συμφέροντα, αποκλείοντας π.χ. από την εκπαίδευση τους υποτιθέμενους κατώτερους (Ball, 1993). Είναι συχνό, εξάλλου, το

φαινόμενο η ιδεολογία της αγοράς και η συναφής κουλτούρα της ελεύθερης επιλογής να αντιμετωπίζονται ως ανιστορικό –δίκην φυσικού– φαινόμενο, που υποστηρίζεται από επικίνδυνες και αποπροσανατολιστικές εξιδανικεύσεις που καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την ολόπλευρη θεώρηση της αγοραίας λειτουργίας της εκπαίδευσης, των αποτελεσμάτων της γονεϊκής επιλογής κ.α. (Hastings, 2019). Αυτή ακριβώς η ουσιοκρατική αντίληψη της αγοράς και των συμπαρομαρτούντων της δεν επιτρέπει να αντιληφθεί κάποιος ότι οι αγορές δεν είναι ουδέτερα φαινόμενα, αλλά κοινωνικά και πολιτικά κατασκευασμένα και κατά συνέπεια η ιδεολογία τους λειτουργεί σαν ένας μηχανισμός ταξικής αναπαραγωγής (Bartlett, Frederick, Gulbrandsen, Murillo, 2002).

Ο μετασχηματισμός μέσω της αγοραίας λογικής των αξιών χρήσης (use values) – και μια τέτοια συνιστά κατά κύριο λόγο η εκπαίδευση – με ανταλλακτικές αξίες (exchange values) και οι πρωτοφανείς συνέπειες που επιφέρει στις ποικίλες σχέσεις των ανθρώπων όσο και στο ίδιο το άτομο, είναι μια ακόμη δέσμη επιχειρημάτων που αρνείται κατηγορηματικά την αγορά στην εκπαίδευση, θεωρώντας την ως κατεξοχήν υπεύθυνη για την έκπτωση και περιθωριοποίηση σχέσεων και αξιών (Ball, 2004). Οι θεωρητικοί αυτοί επικεντρώνονται και στις τεχνολογίες διείσδυσης και ενσφήνωσης της καταναλωτικής κουλτούρας στα άτομα, μέσω τεχνικών ιδιαίτερα λεπτών και ραφιναρισμένων, που τα εμποδίζει να απομακρύνουν το πέπλο για να αντικρύσουν την πραγματικότητα, οδηγώντας τα έτσι σε μια καινοφανή και κυρίως επικίνδυνη αλλοτριωτική συνθήκη (Schwartman, 2013).

Η αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης μετασχηματίζει άρδην, κατ' αρχάς, τη σχέση μεταξύ γονιών και παιδιών. Στις συνθήκες της αγοράς ο γονέας οφείλει να λειτουργήσει δίκην επιχειρηματία και μάλιστα σε ένα αγοραίο περιβάλλον που του δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια όταν καλείται να κάνει επιλογή σχολείου για το παιδί του. Η σχέση μεταξύ τους παίρνει κατ' εξοχήν εμπορικά χαρακτηριστικά, καθώς η «ελεύθερη επιλογή» του γονέα καθίσταται μια επένδυση αφού εμπεριέχει και το ρίσκο της αποτυχίας. Εύλογα μια τέτοιου είδους σχέση μεταβάλλει τις γνήσιες, βασισμένες και σε συναισθήματα, σχέσεις που θα ανέμενε κανείς ότι διέπουν τα δύο μέρη. Η αγοραιοποίηση πλήττει και τις κοινωνικές σχέσεις στην εκπαίδευση. Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης σε ένα πεδίο λογιστικής, όπου όλα είναι μετρήσιμα στη βάση κάποιων standards, περιθωριοποιεί αυτόματα πεποιθήσεις και αξίες οι οποίες δεν είναι μετρήσιμες. Όταν όλα κρίνονται με μοναδικό γνώμονα την αποτελεσματικότητα, οι σχέσεις μεταξύ των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαρρηγνύονται. Ο διδάσκων μετατρέπεται σε performer, αγνοώντας την αξία της παιδαγωγικής σχέσης, εστιάζοντας στην εξοικείωση του μαθητή στην επίλυση των tests που θα κρίνουν την κατάταξη του σχολείου στους πίνακες κατάταξης αλλά και το προσωπικό του επαγγελματικό μέλλον και αδιαφορώντας για την υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας που θα προάγουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (Drew, 2023). Από την άλλη, ο μαθητής μετατρέπεται σε ψυχρό εκτελεστή εντολών και οδηγιών, προκειμένου να επιτύχει τη μέγιστη επίδοση που θα πιστοποιηθεί από ένα σύνολο άτεγκτων κανόνων, τους οποίους όλες οι πλευρές έχουν αναγάγει σε θέσφατο. Έτσι, η υποκρισία, η καχυποψία, ο χωρίς όρια ανταγωνισμός, η χομπσιανή λογική κυριαρχούν στον εκπαιδευτικό χώρο μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, δυναμιτίζοντας κάθε δυνατότητα οικοδόμησης σχέσεων βασισμένες σε αξίες και αρχές που θα επέτρεπαν την επίδιξη του ατομικού, με πρωταρχικό μέλημα όμως την επίτευξη του κοινού συμφέροντος. Εξαιτίας αυτής ακριβώς της αδυναμίας άρθρωσης σχέσεων σε υγιή θεμέλια ακυρώνεται η όποια προσπάθεια

συγκρότησης κοινότητας στον χώρο του σχολείου (Ball, 2004, Brancalone & O' Brien, 2011). Επιπλέον, όταν όλα κρίνονται από τις επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων, εκτός από την επίταση των ανισοτήτων, οι εμπλεκόμενοι μαθητές και εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε άγχος και κόπωση (Au, 2020) με σοβαρές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία.

Η εισβολή του οικονομισμού στην εκπαίδευση δεν αφήνει ανέγγιχτη ούτε τη σχέση με τη γνώση. Πλέον η γνώση ταυτίζεται με την απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν απλά και μόνο την επαγγελματική αποκατάσταση, παρά με ιδεώδη και αξίες. Η απαξίωση των μαθημάτων γενικής παιδείας από τους ίδιους τους μαθητές ακολουθείται από τη σταδιακή αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σε μια πιο χρησιμοθηρική κατεύθυνση, με συνέπεια την επίταση των αλλοτριωτικών συνθηκών στους εκπαιδευτικούς χώρους (Nussbaum, 2013). Πρόκειται, συνολικά, για μία απόπειρα μετασχηματισμού της ίδιας της φύσης των κοινωνικών σχέσεων με την υπαγωγή των ηθικών κ.α. ανθρώπινων υποχρεώσεων αποκλειστικά στις οικονομικές, και όχι μόνο για μια διαδικασία μεταρρυθμίσεων με ιδεολογικό προκάλυμμα τον εκσυγχρονισμό (Davies & Bansel, 2007).

Η επιχειρηματολογία εναντίον της αγοράς στην εκπαίδευση ολοκληρώνεται, αναδεικνύοντας τον απώτερο στόχο του νεοφιλελευθερισμού που δεν είναι άλλος από την παραγωγή μιας νέας υποκειμενικότητας που θα υπηρετεί τη νέα φουκοϊκή κυβερνησιμότητα (governmentality) νεοφιλελεύθερου τύπου (Dardo & Laval, 2022). Η παραγωγή πειθήνιων υποκειμένων, που όμως θα αυτοπροσδιορίζονται ως ελεύθερα, επιτυγχάνεται με την επανατοποθέτηση της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς πάνω σε αποκλειστικά οικονομικές τροχιές, δίνοντας την ψευδαίσθηση ατόμων ενεργητικών, τα οποία επιλέγονται για να προάγουν τα στενά οικονομικά και οικογενειακά τους συμφέροντα δικαιώνοντας την απόφαση της M. Thucher για την ανυπαρξία της κοινωνίας. Τα αναδιαμορφωμένα σχολεία και γενικότερα η εκπαίδευση, συνιστούν βασικά εργαλεία προς αυτή την κατεύθυνση της διάχυσης «τεχνικών διαχείρισης του εαυτού», εκτελώντας το έργο παραγωγής υψηλού ατομικισμού και υπευθυνότητας, υποκειμένων που θα γίνουν επιχειρηματίες σε όλες τις διαστάσεις της ζωής, με άλλα λόγια, επιχειρηματίες του εαυτού τους (Foucault, 2012). Στην κατεύθυνση αυτή η νεοφιλελεύθερη διαχείριση εισάγει νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση που αποσκοπούν στην πειθάρχηση με νέους μηχανισμούς επιτήρησης, άρρηκτα συνδεδεμένους με την επιχειρηματικότητα, τον αυξανόμενο εθνικισμό και έναν λόγο ηθικής για την αναγκαιότητα και το αναπόφευκτο των παγκόσμιων αλλαγών. Αξίζει τέλος να σημειωθεί η προσπάθεια ομογενοποίησης των κατευθύνσεων αυτών της εκπαίδευσης σε πλανητική κλίμακα στον βαθμό που οικονομικοί οργανισμοί (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια τράπεζα κ.α.) παίζουν σημαντικό ρόλο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού πλέον δεν αρκούνται σε προτάσεις και συμβουλές, αλλά και στον έλεγχο των αποτελεσμάτων με τη δημιουργία ελεγκτικών μηχανισμών τύπου PISA (Μαυρογιώργος, 2015).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της αγοραίας εισβολής στην εκπαίδευση έχουν αρχίσει πλέον να γίνονται αντιληπτά και έξω από τους στενούς ακαδημαϊκούς χώρους. Οι προβληματισμοί είναι έντονοι και ο διάλογος έχει φουντώσει για τα καλά. Αρκετοί θεωρούν ότι η αγορά έχει και καλές πλευρές και οι κοινωνίες οφείλουν να τις λάβουν υπόψη τους. Η άποψη αυτή συνήθως συνοδεύεται από την πρόταση για την ανάγκη ρύθμισης της εκπαιδευτικής αγοράς

με στόχο τη διαμόρφωση ενός αποδεκτού πλαισίου που θα οριοθετεί την αγορά, προστατεύοντας με τον τρόπο αυτό τον πυρήνα της εκπαίδευσης που συγκροτείται από αξίες και σχέσεις. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, στο κράτος πέφτει το βάρος να αναλάβει εκείνες τις πρωτοβουλίες για τις ρυθμίσεις που θα αποτρέψουν τις ακρότητες της αγοράς, διασφαλίζοντας το δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων που θα συνδυάζουν τη μύηση σε δεξιότητες παράλληλα με τη μεταλαμπάδευση των καταξιωμένων ανθρώπινων αξιών και αρετών, που θα επιτρέπουν στο άτομο τη διεκδίκηση της ελευθερίας, της αυτονομίας και του αυτοκαθορισμού και ακόμη το δικαίωμα στην αμφισβήτηση και στην αντίσταση, όροι απαραίτητοι για τη συγκρότηση υγιών κοινοτήτων.

Πέρα όμως από το γεγονός ότι η προηγηθείσα επιχειρηματολογία αποτελεί το ύστατο καταφύγιο, μεταξύ άλλων, των θιασωτών της εισόδου της αγοράς στην εκπαίδευση, η εμπειρία από μια σειρά χώρες αποδεικνύει ότι η νεοφιλελεύθερη συνθήκη καθιστά μάλλον ουτοπική μια τέτοια αξίωση. Το πιθανότερο είναι ότι το ζήτημα θα λυθεί στο μέλλον πολιτικά, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που θα υπερβαίνει το εκπαιδευτικό. Στον βαθμό πάντως που η αγορά είναι μάλλον ασύμβατη με την εκπαίδευση και η υπεράσπιση της ψυχής της είναι αναγκαίος όρος, όχι μόνο για τη δική της σωτηρία αλλά και όλων των ανθρώπων και ιδίως των νέων, οφείλει κατ' αρχάς η εκπαιδευτική κοινότητα να ξαναφέρει την ελπίδα στην εκπαίδευση, εξερευνώντας όχι μόνο την αξία αλλά και τις δυνατότητες της ουτοπικής σκέψης στις συζητήσεις για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αλλά και τη χάραξη μιας άλλης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ελπίδα δεν αφορά μόνο την ανθρώπινη τάση προς το μέλλον, αλλά την τάση του «είναι» ως «όχι ακόμα είναι» που καθιστά την πραγματικότητα ανοιχτή, όπου το «είναι» αναφέρεται ως δυνατότητα, ως πείραμα (Freire, 2022). Όπως ισχυρίζεται ο D. Halpin (2003), η συζήτηση αναφορικά με τα ζητήματα αυτά συνιστά *sine qua non* προϋπόθεση για την αποκρυστάλλωση των θέσεων που θα υιοθετηθούν από τον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και όσους είναι ευαίσθητοι και αντιλαμβάνονται το διακύβευμα σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις και την προοπτική της αναπόφευκτης εκπαιδευτικής αλλαγής. Εκείνο που χρειάζονται, όμως, όλοι όσοι στρατευθούν στον καλό αυτό αγώνα είναι ο εξοπλισμός τους με τη μαχητική αισιοδοξία αφενός της διανόησης, αφετέρου της βούλησης που θα εκκινεί από τη διερώτηση μιας δεδομένης τάξης πραγμάτων στο όνομα της ικανότητας των μελών μιας κοινότητας να την αμφισβητούν και -γιατί όχι;- να την καταργούν, και θα απολήγει στη δυνατότητά τους να φανταστούν και -γιατί όχι;- να καθορίσουν τα ίδια το μέλλον τους. Είναι αυτή ακριβώς η αισιοδοξία που συνιστά το κινούν αίτιο όχι μόνο της σύλληψης πτυχών της ουτοπικής φαντασίας αλλά και της εφαρμογής τους στην καθημαγμένη σύγχρονη εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angus, L. (2015). School choice: Neoliberal education policy and imagined futures. *British Journal of Sociology of education*, vol 36, no 3.
- Apple, M. (2002) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Au, W. (2020). Άνισες βάσει σχεδίου. Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της ανισότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the U.K and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, no1.

- Ball, S. (2004). Education for sale. The commodification of everything. Kings annual education lecture. Ανακτήθηκε στις 23-12-2023 από <https://nepc.colorado.edu/publication/education-sale-the-commodification-everything>.
- Ball, S. (2010). New class inequalities in education; Why education policy may be looking in the wrong place. Education policy, civil society and social class. International Journal of Sociology and social policy. 30 (3/4).
- Ball, S. (2012). Global education inc: new policy networks and the neoliberal imaginery. London & New York: Routledge.
- Ball, S. και D. Youdell (2008). Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, Εκπαιδευτική Διεθνής.
- Birsen, F. (2020). The rise of neoliberalism and the decline of freedom. Palgrave Macmillan.
- Brancaleone, D. & S. O' Brien (2011). Educational commodification and the (economic) sighth value of learning outcomes. British Journal of Sociology of education, vol 32, no 4.
- Branch, J. & B. Christiansen (eds) (2021). The marketisation of higher education. Concepts, cases and criticisms. Palgrave Macmillan.
- Brathwaite, J. (2017). Neoliberal education reform and the perpetuation of inequality. Journal Critical Sociology, vol. 43.
- Bray, M. (2011). The challenge of shadow education. Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. Ανακτήθηκε στις 19-12-2023 από https://www.researchgate.net/publication/308412504_The_Challenge_of_Shadow_Education_Private_Tutoring_and_its_Implications_for_Policy_Makers_in_the_European_Union.
- Bridges, D. (2005). *Parents: Customers or partner?* In D. Bridges & T. Maughlin, (eds) Education and the market place. London & Washington: The Falmer Press.
- Bridges, D. (ed.) (1997). Education autonomy and democratic citizenship. Philosophy in a changing world. London & New York: Routledge.
- Brown, R. & H. Carasso (2013). Everything for sale; The marketisation of UK higher education. London: Routledge, Taylor and Francis.
- Dardot, P. & C. Laval (2022). Ο νέος λόγος του κόσμου. Ένα δοκίμιο για τη νεοφιλελεύθερη κοινωνία. Αθήνα: Angelus novus.
- Davies, B. & P. Bansel (2007). Neoliberalism and education. International Journal of Qualitative Studies in Education, vol.20.
- Daviet, B. (2016). Revisiting the principle of education as a public good. Unesco, Education research and foresight. Working Press.
- Drew, C. (2023). Neoliberalism in education. Ανακτήθηκε στις 22-12-2023 από <https://helpfulprofessor.com/neoliberalism-in-education/>.
- Ζεμπύλας, Μ. (επιμ.) (2011). Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής. Τομ. Α'. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Fitoussi, J. (2021). Τι μας κρύβουν οι λέξεις. Πως η νεογλώσσα επηρεάζει τις κοινωνίες μας. Αθήνα: Πόλις.
- Flew, T. (2014). Six theories of neoliberalism. Thesis Eleven, Vol.122(1).
- Foucault, M. (2012). Η γέννηση της βιοπολιτικής. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979). Αθήνα: Πλέθρον.

- Freire, P. (2022). Παιδαγωγική της ελπίδας. Αναβιώνοντας την αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Διάδραση.
- Friedman, M. (2012). Καπιταλισμός και ελευθερία. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Giroux, H. (2011). Neoliberalism as a form of public pedagogy: Making the political more pedagogical. Ανακτήθηκε στις 26-12-2023 από https://www.academia.edu/12795711/Neoliberalism_as_public_pedagogy.
- Grace, G. (2005). *Education is a public good: On the need to resist the domination of economic science*. In D. Bridges & T. Maughlin, (eds) Education and the market place. London & Washington: The Falmer Press.
- Gray, J., P. O' Reagan, C. Wallace (2018). Education and the discourse of global neoliberalism. Language and Intercultural Communication, 18 (5).
- Halpin, D. (2003). Hope and education. The role of utopian imagination. London: Routledge Falmer.
- Harvey, D. (2007). Νεοφιλελευθερισμός, ιστορία και παρόν. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Hastings, M. (2019). Neoliberalism and education. Oxford Research Encyclopedia of Education. Ανακτήθηκε στις 23-12-2023 από <https://oxfordre.com/education/>
- Ingleby, E. (2021). Neoliberalism across education. London: Springer International Publishing.
- Jessop, B. (2012). «Neoliberalism» in G. Ritzer (ed.) The Wiley Blackwell Encyclopedia of globalization: John Wiley & Sons.
- Judt, T. (2012). Η Ευρώπη μετά τον πόλεμο. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Καλημερίδης, Γ. (2012). Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φινλανδία, Σουηδία. Θέσεις, Νο 119.
- Καλημερίδης, Γ. Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. Τετράδια Μαρξισμού, τεύχος 2.
- Klein, N. (2010). Το δόγμα του σοκ. Η άνοδος του καπιταλισμού της καταστροφής. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κοντογιώργης, Γ. (2003). Πολίτης και πόλις. Έννοια και τυπολογία της «πολιτειότητας». Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουμαριανός, Γ., Α. Κυρίδης, Ν. Φωτόπουλος, Δ. Χαλικιώτης (2019). Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης. Αθήνα: ΔΟΕ & ΟΛΜΕ.
- Kymlicka, W. (2014). Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας. Μια εισαγωγή. Αθήνα: Πόλις.
- Locatelli, R. (2018). Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing contest. Unesco, Education research and foresight. Working Press.
- Lynch, K. (2000). Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education. European Educational Research Journal, vol 5, issue 1.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2015). Οίκοι αξιολόγησης στην εκπαίδευση και το «αόρατο χέρι» της αγοράς. Η περίπτωση του PISA (Ελλάδα-Κύπρος). Αθήνα: Οσελότος.
- Martinez, E. & A. Garcia (2000). What is neoliberalism? A brief definition for activists. Ανακτήθηκε στις 23-12-2023 από [/https://www.collectiveliberation.org/wp-content/uploads/2013/01/What_Is_Neoliberalism.pdf](https://www.collectiveliberation.org/wp-content/uploads/2013/01/What_Is_Neoliberalism.pdf).
- Nain Smith, D. (2005). *In defense of the educational voucher*. In D. Bridges & T. Maughlin, (eds) Education and the market place. London & Washington: The Falmer Press.

- Neubauer, D. (2008). The historical transformation of public good. *Journal of Asian Public Policy* 1 (2).
- Nussbaum, M. (2013). Όχι για το κέρδος. Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία. Αθήνα: Κριτική.
- Peters, M. (ed.) (2020). *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer. Ανακτήθηκε στις 23-12-2023 από <https://link.springer.com/referencework/10.1007/978-981-287-532-7>.
- Ross, E. & R. Gibson (2006). *Neoliberalism and education reform*. New York: Hampton Press.
- Saltman, K. (2000). *Collateral damage: Corporatizing public schools- A threat to democracy*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
- Springer, S., K. Birch, J. MacLeavy (2015). *The handbook of neoliberalism*. London & New York: Routledge.
- Swhartman, R. (2013). Consequences of commodifying education. *Academic Exchange Quarterly*, 17,3.
- Thorsen, E. D. & A. Lie (2007). What is neoliberalism. Ανακτήθηκε στις 27-12-2023 από <https://www.semanticscholar.org/paper/What-is-Neoliberalism-Thorsen-Lie/bffcf3fb9537670f97a459649eab6ab181615de>.
- Tooley, J. (1996). *Education without state*. IEA Education and training Unit: London. Ανακτήθηκε στις 27-12-2023 από <https://www.jamestooley.org/wp-content/uploads/2019/08/Education-Without-The-State.pdf>.
- Tooley, J. (2005). *In defense of markets in educational provision*. In D. Bridges & T. Maughlin, (eds) *Education and the market place*. London & Washington: The Falmer Press.
- Τσιάκαλος, Γ. (2007). Για την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και την αναθεώρηση του άρθρου 16. Ανακτήθηκε στις 27-12-2023 από https://users.auth.gr/users/5/4/003745/public_html/AcrobatArxeia/Emorevmatopoiisi_arthro16.pdf.
- Wringe, C. (2005). *Markets, values and education*. In D. Bridges & T. Maughlin, (eds) *Education and the market place*. London & Washington: The Falmer Press.

Θεματικός άξονας:

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η δεξιότητα της επίλυσης προβλήματος στα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Μαθηματικών. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και μια πρόταση καλλιέργειάς της μέσα από μια επιμορφωτική δράση

Μπούτσκου Λεμονιά
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μαθηματικών Δυτ.Μακεδονίας
lemonmp3@gmail

Γραμματικοπούλου Αρχοντία
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μαθηματικών Πέλλας
arxontia@gmail.com

Μιχαηλίδου Χριστίνα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Μαθηματικών Αν.Θεσσαλονίκης
chrismichailidou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών του μαθήματος των μαθηματικών όσον αφορά την διδακτική προσέγγιση της επίλυσης προβλήματος, όπως αυτή προτείνεται στο νέο πρόγραμμα σπουδών (ΝΠΣ) των μαθηματικών. Διεξήχθη μία ποσοτική έρευνα με διαδικτυακό ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα 157 μαθηματικών από την περιοχή της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, που είχαν λάβει μέρος σε δίωρη επιμόρφωση που αφορούσε την επίλυση προβλήματος με βάση το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν σαφή εικόνα της διαφοράς ανάμεσα σε μαθηματική άσκηση και σε μαθηματικό πρόβλημα σύμφωνα με τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν στη διδακτική τους πρακτική την επίλυση προβλήματος αρκετά σπάνια ως πλαίσιο και ως στόχο της μάθησης των μαθηματικών, αξιοποιώντας την οπτικοποίηση και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες θα ενέτασσαν στη διδασκαλία τους την προσέγγιση επίλυσης μαθηματικού προβλήματος και θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε μια κοινότητα πρακτικής που θα εμβαθύνει στην επίλυση προβλήματος.

Λέξεις-κλειδιά: μαθηματικά, επιμόρφωση, επίλυση προβλήματος, διδακτικές προσεγγίσεις.

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the views of teachers of the mathematics course regarding the didactic approach to problem solving as proposed in the new mathematics curriculum. A quantitative online questionnaire survey was conducted on a sample of 157 mathematicians from the region of Central and Western Macedonia, who had taken part in a two-hour problem-solving training based on the new curriculum. From the research it was found that the teachers of the sample do not have a clear picture of the difference between a mathematical exercise and a mathematical problem according to the philosophy of the New Study Programs. Most participants use in their teaching practice problem solving quite rarely as a context and as a goal of learning mathematics, making use of students' visualization and creativity. Most participants would inject the mathematical problem-solving approach into their teaching and would like to participate in a community of practice that deepens problem-solving.

Keywords: mathematics, teachers training, problem solving, teaching approaches.

1.Εισαγωγή

Οι διάφορες αλλαγές που συντελούνται στο ευρύτερο περιβάλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών οδηγούν στην αναγκαιότητα συνεχούς αναβάθμισης των υφιστάμενων γνώσεων και δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον πολυδιάστατο ρόλο τους, να γνωρίζουν τις νέες εξελίξεις στο πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά και να ενημερώνονται για τα νέα προγράμματα σπουδών (Yates, 2007). Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι επιτρέπει την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ του προγράμματος σπουδών και των παραμέτρων που διαμορφώνουν την πρακτική εφαρμογή του (Sofou & Tsafos, 2009). Όπως υποστηρίζουν και οι Κοποκman κ. ά.(2017), ανεξάρτητα από το πόσο καλά είναι αναπτυγμένο ένα πρόγραμμα σπουδών, δεν θα επιτύχει τους στόχους του εκτός εάν οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το εν λόγω πρόγραμμα στην πράξη το κατανοήσουν, εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά, εφαρμόζοντας τις αρχές του και κατανοώντας τους στόχους του και το πώς αυτοί μπορούν να επιτευχθούν. Επιπρόσθετα, έχει τονιστεί από τους Nawaz και Akbar (2019) ότι τα ευρήματα από μελέτες που εστιάζουν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και πτυχές αυτού μπορούν να παράσχουν πληροφορίες που θα είναι χρήσιμες για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το πλαίσιο, στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών του μαθήματος των μαθηματικών όσον αφορά στην επίλυση προβλήματος στο νέο πρόγραμμα σπουδών των μαθηματικών. Η επίλυση προβλημάτων αποτελεί σημαντικό τομέα της διδασκαλίας των μαθηματικών και υπάρχει ανάγκη για έρευνα σχετικά με διδακτικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών σε αυτόν τον τομέα (Klang κ. ά., 2021). Τα ευρήματα από την έρευνα αυτή αναμένεται να οδηγήσουν στην κατάθεση προτάσεων που θα αφορά στη διαμόρφωση προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και την προσέγγιση που θα υιοθετήσουν οι σύμβουλοι εκπαίδευσης, όσον αφορά στην εφαρμογή αυτού του άξονα του προγράμματος σπουδών.

2.Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Bharati και Chalise (2017), η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αφορά την ενίσχυση και την ανάπτυξη αυτών στον επαγγελματικό τους ρόλο, έτσι ώστε να μπορούν να επιτελούν το έργο τους πιο αποτελεσματικά. Στη βάση αυτή, οι Lessing και de Witt (2007) αναφέρουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε οποιεσδήποτε δραστηριότητες αποσκοπούν στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους μέσω του προσανατολισμού, της κατάρτισης και της υποστήριξης. Σε παρόμοιο πλαίσιο, οι Choi και Kang (2019) τονίζουν ότι η επαγγελματική εξέλιξη περιλαμβάνει επίσημα και μη σχεδιαζόμενες και διεξαγόμενες δραστηριότητες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετάσχουν σε συνεργασία ή ανεξάρτητα, για να αποκτήσουν και να αναπτύξουν ιδέες, γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και πρακτικές που επιφέρουν αλλαγές στο έργο τους. Σύμφωνα και με τη Bourdesa (2019) η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει δραστηριότητες / διαδικασίες που έχουν ως στόχο την αλλαγή πεποιθήσεων και στάσεων, γνώσεων και πρακτικών διδασκαλίας, μεμονωμένα αλλά κυρίως συνδυαστικά, λαμβάνοντας υπόψη τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ αυτών των στοιχείων.

Αρκετοί μελετητές έχουν εστιάσει στην αναγκαιότητα της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να υιοθετούν μεταρρυθμίσεις, να συμβαδίζουν με τους γρήγορα αναπτυσσόμενους τομείς της γνώσης και των τεχνολογιών και ταυτόχρονα να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών στις τάξεις τους με διαφορετικά ενδιαφέροντα, ικανότητες και δεξιότητες. Υπό αυτό το πρίσμα υπάρχει ανάγκη για την ανανέωση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν τη διάρθρωση της διδασκαλίας τους και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και να ενημερωθούν για τα νέα προγράμματα σπουδών (Yates, 2007). Εκτός των ανωτέρω έχει υποστηριχθεί πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχουν επιπτώσεις στην απόδοση στην τάξη και στη διδακτική πρακτική (Cristina-Corina & Valerica, 2012). Διάφοροι μελετητές (Makovec, 2018; Bourdesa, 2019) έχουν υπογραμμίσει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους, η οποία αλληλεπιδρά με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό και τεχνολογικό περιβάλλον, αλλά και με κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές των ιδίων των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, η επαγγελματική εξέλιξη είναι απαραίτητη για την κάλυψη του χάσματος που υπάρχει μεταξύ των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν και που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί (Badri et al., 2016; Bharati & Chalise, 2017). Αυτό με τη σειρά του έχει θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα του παραγόμενου και παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, όπως επίσης και στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, με θετικά αποτελέσματα στην απόδοσή τους και τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Badri et al., 2016; Bharati & Chalise, 2017; Choi & Kang, 2019).

3.Η επίλυση προβλήματος στο νέο πρόγραμμα σπουδών των μαθηματικών

Το νέο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο) που δημοσιεύθηκε το 2023 στο ΦΚ 235/20.01.2023 «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Μαθηματικών των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου» εστιάζει μεταξύ άλλων στην επίλυση προβλημάτων. Ζητήματα που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων είναι η διαφορά μεταξύ προβλήματος και άσκησης, το κατά πόσο η επίλυση προβλημάτων συνιστά ένα μέσο μάθησης μαθηματικών εννοιών ή σκοπός της διδασκαλίας

των μαθηματικών, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην επιλογή προβλημάτων και ασκήσεων, αλλά και πώς μπορούν να υιοθετήσουν στην τάξη πρακτικές, ώστε να βελτιωθούν οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων από μέρους των μαθητών/τριών.

Η επίλυση προβλημάτων αναφέρεται στο εγχειρίδιο Οδηγός Εκπαιδευτικού (2022) ως μία αμιγώς μαθηματική πρακτική, με απώτερο στόχο την εις βάθος κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Δεν θα πρέπει ακόμα να παραβλέπεται και η σημείωση στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (2022) πως η επίλυση προβλημάτων δεν αφορά μόνο έναν μαθηματικό στόχο, αλλά και ένα μέσο διδασκαλίας των μαθηματικών. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Aydoğdu και Ayaz (2008), ο απώτερος στόχος οποιουδήποτε προγράμματος επίλυσης προβλημάτων είναι να βελτιωθεί η απόδοση των μαθητών/τριών στην επίλυση προβλημάτων. Οι ειδικοί στόχοι της επίλυσης προβλημάτων στα μαθηματικά είναι: α) να βελτιωθεί η προθυμία των μαθητών/τριών να δοκιμάσουν προβλήματα και να βελτιώσουν την επιμονή τους κατά την επίλυση προβλημάτων, β) να βελτιωθεί η αυτό-ιδέα των μαθητών/τριών σε σχέση με τις ικανότητες για την επίλυση προβλημάτων, γ) να γνωρίζουν οι μαθητές/τριες τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, δ) να ενημερωθούν οι μαθητές/τριες για την αξία της προσέγγισης των προβλημάτων με συστηματικό τρόπο, ε) να γνωρίζουν οι μαθητές/τριες ότι πολλά προβλήματα μπορούν να λυθούν με περισσότερους από έναν τρόπους, στ) να βελτιωθούν οι ικανότητες των μαθητών/τριών για να επιλέξουν τις κατάλληλες στρατηγικές λύσεων, ζ) να βελτιωθούν οι ικανότητες των μαθητών/τριών για την εφαρμογή των στρατηγικών λύσεων με ακρίβεια, η) να βελτιωθούν οι ικανότητες των μαθητών/τριών για να παράσχουν πιο σωστές απαντήσεις σε προβλήματα.

Η έμφαση που δίνεται στην επίλυση προβλημάτων απορρέει από το ότι η επίλυση προβλημάτων αποτελεί στοιχείο της ανάπτυξης συλλογισμού και επιχειρηματολογίας, σύμφωνα με το εγχειρίδιο του Οδηγού Εκπαιδευτικού (2022). Όπως τονίζουν και οι Liljedahl et al. (2016), η επίλυση προβλημάτων στην εκπαίδευση των μαθηματικών στοχεύει στην κατανόηση και τη συσχέτιση των διαδικασιών που εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων με την ανάπτυξη των μαθηματικών γνώσεων και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων από τους μαθητές/τριες. Αναφέρεται ακόμα πως οι μαθητές/τριες θα πρέπει να προτείνουν οι ίδιοι δικές τους λύσεις σε μαθηματικά προβλήματα και μαθηματικές ασκήσεις και να αποτιμούν με κριτικό τρόπο αυτές τις λύσεις, καθώς αυτή η διαδικασία θα τους παράσχει την ευκαιρία εις βάθος κατανόησης των μαθηματικών εννοιών, αξιοποιώντας παράλληλα τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από τη δική τους ζωή και επαφή με την πραγματικότητα. Προς αυτήν την κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες μέσω της οπτικοποίησης του προβλήματος, της αξιοποίησης παραδειγμάτων καθημερινής ζωής, της συνεργατικής μάθησης κλπ.

Όπως τονίζουν και οι Liljedahl et al. (2016), η συσσωρευμένη γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί σε εννοιολογικά πλαίσια για την ερμηνεία και τον προσδιορισμό της επιτυχίας των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, στη γνωστική, μεταγνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάλυση, αλλά και τρόπους προώθησης προσεγγίσεων επίλυσης προβλημάτων. Οι Klang et al. (2021) διερεύνησαν μία διδακτική προσέγγιση της συνεργατικής μάθησης στη μαθηματική επίλυση προβλημάτων των μαθητών σε ετερογενείς τάξεις (μαθητές/τριες με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Η παρέμβαση συνδύασε μια προσέγγιση συνεργατικής μάθησης με οδηγίες σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων μαθηματικών μοντέλων

πολλαπλασιασμού/διαίρεσης, αναλογικότητας και γεωμετρίας. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν σημαντικές επιπτώσεις της παρέμβασης στην απόδοση των μαθητών/τριών στη συνολική επίλυση προβλημάτων και στην επίλυση προβλημάτων στη γεωμετρία. Οι μαθητές/τριες που έλαβαν υψηλότερες βαθμολογίες στην κοινωνική αποδοχή και τις φιλίες έλαβαν επίσης υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων. Έτσι, η προσέγγιση συνεργατικής μάθησης μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά οφέλη των μαθητών/τριών στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων σε ετερογενείς τάξεις, αλλά η κοινωνική αποδοχή και οι φιλίες μπορεί επίσης να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να υποστηρίζει τη διερεύνηση από μέρους των μαθητών/τριών διαμέσου της έμφασης στην ίδια τη διαδικασία της επίλυσης και όχι στην απλή παροχή της απάντησης που καθιστά τους μαθητές/τριες παθητικούς δέκτες της μαθηματικής γνώσης. Οι Liljedahl et al. (2016) υπογραμμίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης της δημιουργικής πλευράς των μαθητών κατά την επίλυση προβλημάτων. Η δημιουργικότητα αναφέρεται σε μια διαδικασία ή ένα άτομο, του οποίου τα προϊόντα είναι πρωτότυπα, νέα, ασυνήθιστα ή ακόμα και μη φυσιολογικά. Υπό αυτό το πρίσμα η δημιουργικότητα αξιολογείται με βάση τα εξωτερικά και παρατηρήσιμα προϊόντα της διαδικασίας, τη διαδικασία με την οποία δημιουργείται το προϊόν ή με τα χαρακτηριστικά του χαρακτήρα του ατόμου που δημιουργεί.

4.Η επίλυση προβλήματος μέσα από την οπτική της επιμορφωτικής συνάντησης

Ο άξονας “επίλυση προβλήματος” ήταν ο πρώτος της επιμόρφωσης με κεντρική ομιλήτρια καθηγήτρια από το ΑΠΘ ενώ ταυτόχρονα παρουσιάστηκαν τρεις εργασίες - προτάσεις διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς σε σχέση πάντα με την επίλυση προβλήματος. Η πρώτη εργασία αφορούσε την Αριθμητική πρόοδο και το άθροισμα των ν-πρώτων όρων της. Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί που την παρακολουθούσαν είχαν τη δυνατότητα να θέσουν ερωτήματα στους ομιλητές και να αλληλεπιδράσουν μέσω chat. Επιπλέον, έγινε διαχωρισμός σε ομάδες και τους ζητήθηκε να σχολιάσουν προβλήματα μαθηματικών που αντλήθηκαν μέσα από τα σχολικά βιβλία (από Α' Γυμνασίου έως και Β' Λυκείου) και να προτείνουν τρόπους βελτίωσής του, εμπλουτισμού ή χρήσης τους στην τάξη των μαθηματικών. Πιο αναλυτικά, η κάθε ομάδα ασχολήθηκε με ένα πρόβλημα και, αφού το συζήτησαν στην ομάδα τους, κατέγραψαν σε ένα κοινόχρηστο padlet (ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων) τις απόψεις τους, τις οποίες στη συνέχεια παρουσίασαν στην ολομέλεια. Δυστυχώς, το στάδιο της παρουσίασης δεν ολοκληρώθηκε για όλες τις ομάδες λόγω περιορισμού του χρόνου, ωστόσο, έγινε κατανοητή η διαδικασία και η στοχοθεσία της δραστηριότητας.

Στόχος της δραστηριότητας ήταν οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ενεργητικό ρόλο και να μην είναι απλοί θεατές των ομιλιών, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να επικοινωνήσουν. Επιπλέον, ήταν σημαντικό να εφαρμόσουν στην πράξη αυτά που η κεντρική ομιλήτρια είχε τονίσει προηγουμένως.

5.Μεθοδολογία

Η ποσοτική μέθοδος με διαδικτυακό ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας (Creswell, 2015). Μέσω της ποσοτικής μεθόδου με ερωτηματολόγιο είναι δυνατή η συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο αριθμό υποκειμένων, τα οποία ποσοτικοποιούνται και επιδέχονται στατιστικής ανάλυσης. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η αντιπαραβολή τους με τα ευρήματα άλλων μελετών καθώς και η δημιουργία νέας γνώσης (Aruke, 2017).

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες αποκλειστικά ηλεκτρονικά. Οι ερευνήτριες δημιούργησαν το ερωτηματολόγιο στην πλατφόρμα Google Forms και απέστειλαν τον σύνδεσμο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους συμμετέχοντες. Ως εκ τούτου, κατέστη δυνατή η συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο αριθμό υποκειμένων, χωρίς η συγκεκριμένη διαδικασία να επηρεάζεται από γεωγραφικούς ή χρονικούς περιορισμούς. Αντίστοιχα, η συμπλήρωσή του από τους ίδιους τους ερωτηθέντες χωρίς να απαιτείται η παρουσία των ερευνητριών μπορεί να διεξαχθεί χωρίς χρονικούς περιορισμούς (Regmi et al., 2016). Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια και δεν υπήρξε κάποιο παράπονο για μη δυνατότητα πρόσβασης στα ερωτηματολόγια.

Το δείγμα τους αποτελείται από 157 Έλληνες εκπαιδευτικούς του μαθήματος των μαθηματικών που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια στην ευρύτερη περιοχή της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, στη βάση της δειγματοληψίας ευκολίας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες απέστειλαν τον σύνδεσμο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα συναδέλφων (δειγματοληψία ευκολίας). Οι περισσότεροι (56,7%, N=89) προέρχονται από την Ανατολική Θεσσαλονίκη. Ακολουθούν όσοι προέρχονται από την Πέλλα και την Κοζάνη (15,9%, N=25), τη Φλώρινα (7%, N=11), τα Γρεβενά (2,5, N=4) και τέλος την Καστοριά (1,9%, N=3). Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν λάβει μέρος σε δίωρη επιμόρφωση που αφορούσε την επίλυση προβλήματος με βάση το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences (SPSS) έκδοση 21. Το SPSS αποτελεί ένα εύχρηστο και ευρέως διαδεδομένο στατιστικό πρόγραμμα για τη διεξαγωγή στατιστικών αναλύσεων και την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων (Blessing & Chakrabarti, 2009).

6.Αποτελέσματα

Από τον πιο κάτω πίνακα 1 διαπιστώνεται πως στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων (82,2%) είναι ξεκάθαρη η διαφορά ανάμεσα σε μαθηματική άσκηση και σε μαθηματικό πρόβλημα ή σε ότι θεωρούν οι ίδιοι πρόβλημα σύμφωνα με τη φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΝΠΣ).

Πίνακας 1. Σαφήνεια διαφοράς ανάμεσα σε μαθηματική άσκηση και σε μαθηματικό πρόβλημα σύμφωνα με τη φιλοσοφία των ΝΠΣ

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	129	82.2
Όχι	27	17.2
Άλλοτε ναι και άλλοτε όχι	1	.6
Total	157	100.0

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο συχνά χρησιμοποιούν στη διδακτική τους πρακτική την επίλυση προβλήματος ως πλαίσιο και ως στόχο της μάθησης των μαθηματικών. Όπως φαίνεται από τον πιο κάτω πίνακα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 16,5% δήλωσαν καμία φορά/ελάχιστες φορές, σε αντίθεση με το 38,2% που δήλωσαν σχετικά συχνά/συχνά. Πρέπει να τονιστεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία 61,7% το χρησιμοποιεί από καθόλου έως λίγες φορές.

Πίνακας 2. Συχνότητα χρήσης της επίλυσης προβλήματος ως πλαίσιο και ως στόχο της μάθησης των μαθηματικών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καμία φορά	1	.6
Ελάχιστες φορές	25	15.9
Λίγες φορές	71	45.2
Σχετικά συχνά	47	29.9
Συχνά	13	8.3
Total	157	100.0

Όσες φορές χρησιμοποίησαν το πλαίσιο της επίλυσης προβλήματος λίγο παραπάνω από τους μισούς (54,1%) αντιμετώπισαν αντίσταση ή αρνητική στάση ορισμένων μαθητών/μαθητριών.

Πίνακας 3. Αντίσταση/αρνητική στάση μαθητών/τριων στη χρήση της επίλυσης προβλήματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	85	54.1
Όχι	70	44.6
Μερικές φορές	1	.6
Μερικοί μαθητές αρχικά παρουσίασαν αντίσταση αλλά μετά άλλαξαν στάση	1	.6
Total	157	100.0

Στον πιο κάτω πίνακα 4 απεικονίζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων ως προς το ποια πρακτική θεωρούν ότι προτιμούν οι καλοί και οι λιγότεροι καλοί μαθητές /τριες της τάξης στην οποία διδάσκουν. Η απλή εφαρμογή τυποποιημένων μαθηματικών αλγορίθμων επιλέγεται από την πλευρά των λιγότερο καλών μαθητών/τριών (43,9%), ενώ η εμπλοκή και ενεργός συμμετοχή σε αντιμετώπιση καταστάσεων ανοιχτών προβλημάτων από την πλευρά των καλών μαθητών (47,8%).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Πίνακας 4. Επιλεγόμενη πρακτική από μέρους των μαθητών/τριών στη βάση της απόδοσής τους

	Καλοί μαθητές		Λιγότερο καλοί μαθητές	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Απλή εφαρμογή τυποποιημένων μαθηματικών αλγορίθμων	32	20.4	69	43.9
Εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή σε αντιμετώπιση καταστάσεων ανοιχτών προβλημάτων	75	47.8	60	38.2
Έχουν την ίδια απόκριση	50	31.8	28	17.8
Total	157	100.0	157	100.0

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα σε ποσοστό 86% δήλωσαν πως οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, αφού τους παρασχεθούν οδηγίες και στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων.

Πίνακας 5. Ποσοστό μαθητών/τριών που βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους αφού τους παρασχεθούν οδηγίες και στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	135	86.0
Όχι	22	14.0
Total	157	100.0

Στον επόμενο πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς το πώς μπορούν οι μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Όπως παρατηρείται, οι περισσότεροι δήλωσαν με χρήση αναπαραστάσεων και γεωμετρικών σχημάτων (33,7%), έπειτα με ενίσχυση της δεξιότητας κατανόησης και ανάλυσης κειμένου (21%), με εξάσκηση και ανάλυση παραπλήσιων προβλημάτων (15,9%), με συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών, ώστε να ανακαλυφθούν νέες προσεγγίσεις και στρατηγικές για την επίλυσή του (15,2%) και με κατανόηση (14%).

Πίνακας 6. Τρόποι βελτίωσης των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων από μέρους των μαθητών/τριων

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Με κατανόηση	22	14.0
Με εξάσκηση και ανάλυση παραπλήσιων προβλημάτων	25	15.9
Με συνεργασία και ανταλλαγή ιδεών ώστε ανακαλυφθούν νέες προσεγγίσεις και στρατηγικές για την επίλυσή του	24	15.2
Με χρήση αναπαραστάσεων και γεωμετρικών σχημάτων	53	33.7
Με ενίσχυση της δεξιότητας κατανόησης και ανάλυσης κειμένου	33	21.0
Total	157	100.0

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η μέθοδος επίλυσης προβλήματος στα μαθηματικά μπορεί να εξελιχθεί προς μια πιο τεχνολογική κατεύθυνση με ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων που χρησιμοποιούν διάφορες τεχνολογίες (73,2%).

Πίνακας 7. Εκπαιδευτικά εργαλεία για εξέλιξη της μεθόδου επίλυσης προβλήματος προς μια πιο τεχνολογική κατεύθυνση

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Τεχνητή νοημοσύνη	10	6.4
Μηχανική μάθηση	2	1.3
Εικονική πραγματικότητα	7	4.5
Επαυξημένη πραγματικότητα	13	8.3
Υπολογιστική σκέψη	10	6.4
Όλα τα παραπάνω	115	73.2
Total	115	100.0

Τέλος, το 94,9% δήλωσε πως μετά από την παρακολούθηση της δίωρης επιμόρφωσης θα ενέτασσε στη διδασκαλία του την προσέγγιση επίλυσης μαθηματικού προβλήματος. Επίσης, το 71,3% απάντησε θετικά ως προς το ότι θα επιθυμούσε να συμμετάσχει σε μια κοινότητα πρακτικής που θα εμβαθύνει στην επίλυση προβλήματος.

7.Συζήτηση

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώθηκε καταρχήν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν σαφή εικόνα της διαφοράς ανάμεσα σε μαθηματική άσκηση και σε μαθηματικό πρόβλημα σύμφωνα με τη φιλοσοφία των ΝΠΣ. Αυτό μπορεί να διευκολύνει την επιτυχή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, δεδομένου ότι η κατανόησή του αποτελεί σημαντικό παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική του εφαρμογή (Sofoy & Tsafos, 2009; Konokman et al., 2017).

Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες χρησιμοποιούν στη διδακτική τους πρακτική την επίλυση προβλήματος ως πλαίσιο και ως στόχο της μάθησης των μαθηματικών, κάτι το οποίο προβλέπεται από τον Οδηγό Εκπαιδευτικού (2022), αλλά έχει αναφερθεί και από τους Aydoğdu και Ayaz (2008). Όμως, θα πρέπει να σημειωθεί πως σχεδόν οι μισοί/ες ανέφεραν αντίσταση ή αρνητική στάση ορισμένων μαθητών/μαθητριών, όταν χρησιμοποίησαν το πλαίσιο της επίλυσης προβλήματος. Αυτό μπορεί να σημαίνει είτε μη σωστή/αποτελεσματική εφαρμογή του πλαισίου επίλυσης προβλήματος από μέρους των εκπαιδευτικών, είτε διατάραξη του υφιστάμενου τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος των μαθηματικών στο σκεπτικό των μαθητών/τριών. Αυτό θα πρέπει να συνδεθεί και με το ότι οι μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως επίδοσης, επιλέγουν την απλή εφαρμογή τυποποιημένων μαθηματικών αλγορίθμων.

Επίσης, είναι θετικό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε πως οι μαθητές/μαθήτριες βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, αφού τους παρασχεθούν οδηγίες και στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων. Η δημιουργικότητα από μέρους των μαθητών/μαθητριών έπεται από την ενθάρρυνση των

εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική βάση του εγχειριδίου του Οδηγού Εκπαιδευτικού (2022), αλλά και των όσων αναφέρουν οι Liljedahl et al. (2016). Η οπτικοποίηση (χρήση αναπαράστασεων και γεωμετρικών σχημάτων) αποτελεί μία μέθοδο που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων από μέρους των μαθητών βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών, όπως προβλέπει και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού (2022) και αναφέρουν και οι Liljedahl et al. (2016). Σε μικρότερο βαθμό, όμως, τονίστηκε η συνεργατική μάθηση, σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων μελετών (Liljedahl et al., 2016; Klang et al., 2021). Σημαντικό είναι επίσης να σημειωθεί και το γεγονός ότι η χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων που είναι βασισμένα σε έναν συνδυασμό τεχνολογιών μπορούν επίσης να εξελίσσουν τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων προς μια πιο τεχνολογική κατεύθυνση.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί και το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης θα ήθελαν να εντάξουν στη διδασκαλία τους την προσέγγιση επίλυσης μαθηματικού προβλήματος και θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε μια κοινότητα πρακτικής που θα εμβαθύνει στην επίλυση προβλήματος. Ωστόσο, δεν μπορεί να αγνοηθεί και το σχετικά υψηλό ποσοστό όσων απάντησαν αρνητικά σε αυτές τις ερωτήσεις, κάτι που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό μελλοντικών επιμορφώσεων.

8. Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την παρούσα μικρής κλίμακας έρευνα διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των μαθηματικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά άξονες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, όπως είναι η επίλυση προβλήματος. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε συγκεκριμένες πτυχές που άπτονται των μαθηματικών εννοιών στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στην αποτελεσματική εφαρμογή της επίλυσης προβλήματος ως πλαίσιο και ως στόχο της μάθησης των μαθηματικών, στους τρόπους ενίσχυσης των δεξιοτήτων των μαθητών/τριων στην επίλυση προβλήματος, αλλά και στην αλλαγή του τρόπου μάθησης των μαθητών/τριων. Για τον λόγο αυτό απαιτούνται καταρχήν πρωτογενείς έρευνες στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες, οι οποίες θα αποτελέσουν περιεχόμενο προγραμμάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Εκτός των ανωτέρω, ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στον ρόλο συμβούλων εκπαίδευσης σε επίπεδο επιστημονικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Τα θέματα που θα πρέπει να εξεταστούν σχετικά με την υποστήριξη αφορούν αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας του μαθήματος των μαθηματικών και σε επί μέρους πτυχές αυτών, στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών (π.χ. μέσω τεχνολογίας) στη διδασκαλία των μαθηματικών για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών/τριων και της μαθησιακής διαδικασίας.

Τέλος, περαιτέρω έρευνες απαιτούνται σε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, από όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδας, που διδάσκουν και στις δύο βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η ανάγκη αναδεικνύεται, δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα το δείγμα προερχόταν από μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, που διδάσκει σε γυμνάσιο και λύκειο και δεν μπορεί θεωρηθεί ως αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Επίσης, θα μπορούσε να διεξαχθεί στο μέλλον και μία συγκριτική έρευνα μεταξύ εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες, οδηγώντας και σε προτάσεις καλής πρακτικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Apuke, O.D. (2017). Quantitative Research Methods: A Synopsis Approach. *Arabian Journal of Business and Management Review (Kuwait Chapter)*, 6(10), 40-47.
- Aydoğdu, M., & Ayaz, M. F. (2008). The importance of problem solving in mathematics curriculum. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(4), 538-545.
- Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of Teachers' Professional Development Needs, Impacts, and Barriers: The Abu Dhabi Case. *SAGE Open*, July-September, 1-15.
- Bharati, P.L., & Chalise, S. (2017). Teacher Development: Strategies and Perception. *The Saptagandaki Journal*, VIII, 69-78.
- Blessing, L. T. M., & Chakrabarti, A. (2009). *DRM A Design Research Methodology*. London: Springer-Verlag.
- Bourdesa, N. (2016). The Importance of Teachers' Training and Professional Development Programs in the Algerian Educational Context: Toward Informed and Effective Teaching Practices. *Expériences Pédagogiques*, 1. https://exp-pedago.ens-oran.dz/experiences-pedagogiques/contributions_numero1/nacera-BOUDERSA.pdf
- Choi, J., & Kang, W. (2019). Sustainability of Cooperative Professional Development: Focused on Teachers' Efficacy. *Sustainability*, <https://doi.org/10.3390/su11030585>.
- Cristina-Corina, B., & Valerica, A. (2012). Teachers' perceptions and attitudes towards professional activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 167-171.
- Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Klang, N., Karlsson, N., Kilborn, W., Eriksson, P., & Karlberg, M. (2021). Mathematical Problem-Solving Through Cooperative Learning—The Importance of Peer Acceptance and Friendships. *Frontiers in Education*, 6, <https://doi.org/10.3389/educ.2021.710296>.
- Konokman, G. Y., Yelken, T. Y., Karasolak, K., & Cesur, E. (2017). Teachers' Perception: Competent or Not in Curriculum Development. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(4), 56-73.
- Lessing, A., & de Witt, M. (2007). The value of continuous professional development: teachers' perceptions. *South African Journal of Education*, 27(1), 53-67.
- Liljedahl, P., Santos-Trigo, M., Malaspina, U., & Bruder, R. (2016). Problem Solving in Mathematics Education. In: *Problem Solving in Mathematics Education. ICME-13 Topical Surveys*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-40730-2_1.
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33-45.
- Nawaz, H., & Akbar, R. A. (2019). Exploration of Gaps between Intended and Enacted Physics Curriculum: Teachers' Professional Development Perspective. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 1-10.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού (2022). Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των μαθηματικών στις Α', Β' και Γ' τάξεις γυμνασίου. <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Regmi, P. R., Waithaka, E., Paudyal, A., Simkhada, P., & van Teijlingen, E. (2016). Guide to the design and application of online questionnaire surveys. *Nepal Journal of Epidemiology*, 6(4), 640-644.
- Sofou, E., & Tsafos, V. (2009). Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420.

Yates, S. M. (2007). Teachers' perceptions of their professional learning activities.
International Education Journal, 8(2), 213-221.

Θεματικός άξονας:

Ευρωπαϊκά και Εθνικά Προγράμματα Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Καινοτομίας

**Καλλιεργώντας κοινωνικές δεξιότητες για την πρόληψη του
εκφοβισμού – Από τη θεωρία στην πράξη**

Βουράκη Αρετή
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, Αναπλ. Προωθήτρια ευρωπαϊκών προγραμμάτων
ΠΔΕ Κρήτης
verieta1@gmail.com

Μαρία Πρατσίνη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Λασιθίου ΠΕ70
mpratsini@gmail.com

Ανδρονίκη Σπαθαράκη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηρακλείου ΠΕ70
spatharakiandroniki@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο εστιάζει στο σύνθετο φαινόμενο του εκφοβισμού, το οποίο αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, την ευημερία και την απόδοση των μαθητών. Περιγράφει τις διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού, όπως η σωματική, ψυχολογική και διαδικτυακή βία, και αναδεικνύει την ανάγκη δημιουργίας ασφαλών σχολικών και κοινωνικών περιβαλλόντων. Σημαντικό μέρος του άρθρου αφιερώνεται στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα *SAFER*, το οποίο ενσωματώνει μια ολιστική προσέγγιση για την πρόληψη του εκφοβισμού. Το πρόγραμμα, που χρηματοδοτήθηκε από το Erasmus+, περιλαμβάνει δράσεις ευαισθητοποίησης και εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, με στόχο την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη θετικών αξιών. Εφαρμόστηκε πιλοτικά σε σχολεία έξι χωρών, προσφέροντας εργαλεία για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και την ενδυνάμωση των σχολικών κοινοτήτων. Τα αποτελέσματα του προγράμματος καταδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και κοινότητας για την καταπολέμηση του εκφοβισμού και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, ολιστική προσέγγιση, δεξιότητες

Abstract

This article focuses on the complex phenomenon of bullying, a global issue with serious impacts on students' mental health, well-being, and academic performance. It discusses the various forms of school bullying, including physical, psychological, and cyber violence, highlighting the need to create safe school and social environments. A significant portion of the article is dedicated to the *SAFER* project, a European initiative adopting a holistic approach to bullying prevention. Funded by Erasmus+, the program includes awareness campaigns and educational resources for teachers, students, and parents to foster social skills and positive values. Implemented as a pilot across schools in six countries, *SAFER* provides tools for addressing school violence and strengthening school communities. The programme's outcomes underscore the importance of collaboration between schools and communities to combat bullying and create a supportive learning environment.

Key words: school bullying, holistic approach, skills

1.Εισαγωγή

Η βία δεν γνωρίζει σύνορα, δεν κάνει διακρίσεις και δεν έχει προτιμήσεις. Εμφανίζεται σε διάφορες μορφές, είτε ως φυσική βία, είτε ως ψυχολογική, λεκτική ή οικονομική και οι συνέπειές της είναι πολυδιάστατες. Μια από τις εκφάνσεις της βίας είναι και ο εκφοβισμός. Ένα ετερογενές φαινόμενο που αφορά εκατομμύρια ανθρώπους. Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας έχει αποκαλέσει τον εκφοβισμό «μείζον πρόβλημα δημόσιας υγείας» στα σχολεία, τους εργασιακούς χώρους, τους φίλους, την οικογένεια, και γενικότερα στην κοινωνία και ιδιαίτερα εκεί που απαντούν μειονότητες ατόμων με διαφορετικούς προσανατολισμούς, πολιτικές τάξεις, συνήθειες, τρόπο ζωής, σεξουαλικότητα και κάθε είδους ετερότητα.

Ο εκφοβισμός έχει εισχωρήσει σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής αλλά και εντός των σχολείων. Η σχολική βία και ο εκφοβισμός είναι ένα παγκόσμιο πρόβλημα με σοβαρές συνέπειες στη σχολική επίδοση, την υγεία και την ευημερία όλων των παιδιών. Η σωματική, λεκτική και ψυχολογική κακοποίηση που υφίστανται, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια, οδηγεί σε σχολική διαρροή και μπορεί να αφήσει μακροχρόνιες πληγές που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές (Cosma et al., 2024).

Πολλοί μαθητές υποφέρουν καθημερινά από πράξεις που απειλούν ή θέτουν σε αμφισβήτηση τα δικαιώματά τους. Οι δυσκολίες στην προσπάθεια πρόληψης και καταπολέμησης των συνεπειών αυτού του φαινομένου αντικατοπτρίζονται στη στάση του θύματος και του θύτη, καθώς δεν γνωρίζουν πάντα ότι βρίσκονται σε αυτή τη θέση -του θύτη ή του θύματος-, ενώ οι παρευρισκόμενοι σε περιστατικό εκφοβισμού δεν αντιλαμβάνονται το φαινόμενο ή δεν αντιδρούν κατάλληλα.

Πώς μπορούμε να αποτρέψουμε μια κατάσταση, εάν τα θύματα και οι θύτες μπορεί να πιστεύουν ότι εμπλέκονται σε ένα "αστείο", τη στιγμή που γνωρίζουμε πλέον ότι οι ψυχοκοινωνικές συνέπειες του εκφοβισμού μπορεί να είναι σοβαρές, μακροχρόνιες και επιβλαβείς; Πλήθος μελετών επιβεβαιώνουν ότι τα θύματα εκφοβισμού υποφέρουν από αυξημένη κατάθλιψη, αυτοκτονικές τάσεις και απελπιστική μοναξιά. Επίσης, γνωρίζουμε πως η εμπειρία αυτής της μορφής παρενόχλησης από συνομηλίκους συνδέεται συχνά με την απέχθεια προς το σχολείο αλλά και τη σχολική διαρροή.

Η βιβλιογραφία δείχνει πως όσοι κατά την εφηβεία ή την παιδική ηλικία βιώνουν αυτή τη μορφή βίας, έχουν αυξημένο ποσοστό εμφάνισης συμπεριφορών στην ενήλικη ζωή τους που σχετίζονται με τη βία, σε σύγκριση με εκείνους που δεν εμπλέκονται σε εκφοβισμό.

Επιπλέον, η θυματοποίηση σχετίζεται με σημαντικές ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις σε όλη την εφηβεία και στη νεαρή ενήλικη ζωή.

Έχοντας αυτή τη γνώση, πέραν του γεγονότος ότι μερικές φορές το σχολείο απέχει πολύ από το να είναι ο προστατευτικός χώρος που επιθυμούμε, δεν έχουμε καταφέρει να βρούμε ένα κατάλληλο και ικανοποιητικό μέτρο για την καταπολέμηση του φαινομένου, αν και έχουν περάσει πολλές δεκαετίες από την αναγνώρισή του στις αρχές της δεκαετίας του '60. Επιπλέον, προγράμματα και δράσεις που έχουν υλοποιηθεί κατά καιρούς οδηγούν στη διαπίστωση, ότι η αντιμετώπιση του εκφοβισμού απαιτεί μια ολιστική, πολύπλευρη προσέγγιση με ιδιαίτερη έμφαση στις πολιτειακές δεξιότητες, τις δημοκρατικές αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

2. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Μετά από εξήντα χρόνια, οι κύριες μελέτες για τον εκφοβισμό συνεχίζουν να αναφέρονται στον ορισμό που έδωσε ο Olweus το 1973. Σύμφωνα με τον Σουηδό Ψυχολόγο, σχολική βία και σχολικός εκφοβισμός παρατηρείται όταν ένα παιδί εκτίθεται, κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις από ένα ή περισσότερα άτομα (Olweus, 1973).

Παρόλο που αυτός ο πρώτος ορισμός ήταν θεμελιώδης για την έρευνα και οι περισσότερες μελέτες εξακολουθούν να αναφέρονται σε αυτόν, νέα δεδομένα έρχονται να προστεθούν για την κατανόηση του φαινομένου. Τα πρόσφατα εμπειρικά και θεωρητικά στοιχεία δείχνουν ότι το φαινόμενο μεταβάλλεται συνεχώς.

Ωστόσο, όποιες μεταβολές -ή μεταμορφώσεις- κι αν λάβει το φαινόμενο, οδηγούμαστε στα ίδια αποτελέσματα. Έτσι, ο σχολικός εκφοβισμός μοιάζει σαν «ένα παλιό πρόβλημα χωρίς απλές λύσεις». Αυτό υποδηλώνει ότι οι ενέργειες για την πρόληψη και την καταπολέμηση του εκφοβισμού θα πρέπει να βασίζονται στην επαλήθευση και τη συνεχή επαναξιολόγηση των νέων στοιχείων.

Κάθε επιθετική ενέργεια που λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο άνισης εξουσίας, εκπορεύεται από άτομα ή ομάδες και στοχεύει στο να βλάψει ένα άλλο άτομο, είτε αυτή εκδηλώνεται σε φυσικό περιβάλλον είτε σε διαδικτυακό, είναι εκφοβισμός και πρέπει να παρέμβουμε άμεσα για να τον σταματήσουμε. Πριν από αυτό όμως χρειάζεται να κάνουμε πολύ περισσότερα για να προλάβουμε την εκδήλωση εκφοβιστικών συμπεριφορών. Χρειάζεται δηλαδή, να δημιουργήσουμε ένα ασφαλές περιβάλλον όπου, ακόμη και αν δεν είναι δυνατό να αποφευχθούν αυτές οι μορφές επιθετικότητας, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ενεργοποιούνται πολύ γρήγορα εφαρμόζοντας άμεσα κατάλληλα μέτρα αντιμετώπισης.

Για να υπάρξει αποτελεσματική δράση, το σχολείο χρειάζεται να συνεργαστεί με τα θεσμικά όργανα της κοινότητας, όπου τα παιδιά και οι έφηβοι δρουν ερχόμενοι σε επαφή με τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

2.1 Γνωρίζω καλύτερα το φαινόμενο και ευαισθητοποιώ τους γύρω μου

Μελέτες σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Bauman & Hurley, 2005) δείχνουν πως στην πλειονότητά τους αισθάνονται ότι οι μαθητές/μαθήτριες τους, ένιωσαν

τουλάχιστον ανασφαλίζει μερικές φορές και οι ίδιοι δεν είναι σίγουροι ότι μπορούν να προσδιορίσουν το κλίμα στο σχολείο τους. Σύμφωνα με την ίδια μελέτη, το εξήντα τοις εκατό των θυμάτων αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται ελάχιστα ενώ είναι σχετικά μικρή η παρέμβασή τους στον κύκλο του εκφοβισμού στο σχολείο.

Προκύπτει επομένως, σαφής ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων εργαλείων για την καλύτερη κατανόηση, τόσο του φαινομένου όσο και των μέτρων που πρέπει να ληφθούν. Η πρώτη ενέργεια προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι να διασφαλιστεί ότι όλοι οι μαθητές/μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν τις καταστάσεις εκφοβισμού. Μια ακόμη μελέτη διαπίστωσε ότι οι Έλληνες μαθητές ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού στους γονείς τους παρά στους δασκάλους τους και ότι οι περισσότεροι μαθητές πίστευαν ότι οι δάσκαλοί τους αγνοούν σε μεγάλο βαθμό ότι οι μαθητές υφίστανται εκφοβισμό (Houndoumadi & Pateraki, 2001).

Είναι πράγματι αξιοπρόσεκτο το στοιχείο που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο στο σχολείο όσο και στην Κοινότητα αναγνωρίζουν ότι δε διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση συμβάντων εκφοβισμού. Δυστυχώς, διαπιστώνεται συχνά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενήμεροι για τα περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο ή στην κοινότητα. Κι αυτό γιατί οι μαθητές/μαθήτριες αποφεύγουν να μιλήσουν στους ενήλικες και γενικά ντρέπονται να ομολογήσουν ότι είναι θύματα.

Οι λόγοι που τα θύματα παραμένουν σιωπηλά είναι πολλοί, αλλά ο εκφοβισμός συχνά δημιουργεί μια τρομακτική και μπερδεμένη νοοτροπία. Το να βρίσκεσαι στη θέση του αδύναμου θύματος δεν είναι εύκολο και τα ίδια τα άτομα που βιώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές δεν ξέρουν πώς να τις χειριστούν.

Σύμφωνα με μια μελέτη στις ΗΠΑ, η πλειονότητα δεν αναφέρει σε κανέναν τα περιστατικά εκφοβισμού που βιώνει (Seldin & Yanez, 2019). Κι αυτό συμβαίνει γιατί, καθώς ο εκφοβισμός αφορά την εξουσία και τον έλεγχο, το άτομο που βρίσκεται στη θέση του θύματος αισθάνεται ένα αρνητικό συναίσθημα αδυναμίας το οποίο συνεπάγεται έντονη ντροπή και αμηχανία. Γνωρίζουμε, επίσης, ότι οι μαθητές/μαθήτριες πέφτουν θύματα εκφοβισμού επειδή μπορεί να έχουν κάποιες ευαισθησίες ή έχουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση ή σωματική ιδιότητα. Αυτό μπορεί να τους/τις κάνει να νιώθουν άβολα, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν σκόπιμα να μιλήσουν σε έναν ενήλικα ή σε έναν συνομήλικο για όσα βιώνουν.

2.2 Το περιβάλλον εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός δεν σταματά μετά το σχολείο, συνεχίζεται σε αθλητικούς και πολιτιστικούς, ακόμη και θρησκευτικούς χώρους όπου τα παιδιά και οι έφηβοι πηγαίνουν μετά το σχολείο.

Επιπλέον, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν ένα ασαφές περιβάλλον εκδήλωσης εκφοβιστικών συμπεριφορών και παρενόχλησης των οποίων οι επιπτώσεις μπορούν να ακολουθούν τα θύματα παντού.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το φαινόμενο του εκφοβισμού στην κοινότητα, όπου οι μαθητές/μαθήτριες ανέχονται εκφοβιστικές συμπεριφορές για να ενισχύσουν το αίσθημα του ανήκειν μέσα σε διάφορες ομάδες. Συχνά υποκύπτουν στην πίεση των συνομηλίκων και αποδέχονται τον εκφοβισμό ως τρόπο διατήρησης της σχέσης τους με μια ομάδα. Οι

μαθητές/μαθήτριες που είναι θύματα τείνουν να δείχνουν αποδοχή σε αυτούς που τους εκφοβίζουν, ώστε να συνεχίσουν να θεωρούνται μέρος της ομάδας.

Η πολυπλοκότητα και η δυναμική του φαινομένου κάνουν επιτακτική την ανάγκη της συνεχούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν, να δρουν προληπτικά και να διαχειρίζονται με την κατάλληλη μεθοδολογία περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού. Αντίστοιχα όμως και οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται και να είναι διαρκώς ευαισθητοποιημένοι σε θέματα που αφορούν την σωματική, ψυχική και συναισθηματική υγεία των παιδιών τους

3.Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα SAFER «SociAl competences and FundamEntal Rights for preventing bullying»

3.1. Λίγα λόγια για το έργο

Το SAFER «SociAl competences and FundamEntal Rights for preventing bullying» είναι ένα τριετές έργο που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Erasmus+/ KA3- Κοινωνική ένταξη και κοινές αξίες (<https://www.safer-erasmus.eu/>). Σκοπός του είναι η προώθηση μιας στρατηγικής για την πρόληψη του εκφοβισμού που περιλαμβάνει μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς και την κοινότητα που περιβάλλει κάθε σχολείο.

Η προσέγγιση του έργου SAFER ονομάζεται Ολιστική Προσέγγιση Σχολείου και Κοινότητας κατά του Εκφοβισμού (Antibullying Whole School and Community Approach- WSCA) και βασίζεται στον σχεδιασμό ενός πλαισίου που εστιάζει στις κοινωνικές και πολιτειακές δεξιότητες, τις κοινές θετικές και δημοκρατικές αξίες και τα θεμελιώδη δικαιώματα. Το πρόγραμμα SAFER εκκινεί από την υπόθεση ότι ο εκφοβισμός είναι ένα συστημικό πρόβλημα και, κατά συνέπεια, η παρέμβαση πρέπει να απευθύνεται σε ολόκληρο το σχολικό πλαίσιο και όχι μόνο σε μεμονωμένους εκφοβιστές και θύματα. Για τον σκοπό αυτό, αναπτύσσει μια καινοτόμο μέθοδο πρόληψης της σχολικής βίας και εκφοβισμού, υποστηρίζοντας όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πράγματι, η έρευνα και η εμπειρία υποδηλώνουν ότι μία ευρεία δράση που περιλαμβάνει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές/μαθήτριες, γονείς και μέλη της κοινότητας), είναι πιθανό να είναι πιο αποτελεσματική από αυτές που προσεγγίζουν το φαινόμενο του εκφοβισμού μόνο μέσα στη σχολική τάξη.

Η υλοποίηση του έργου διήρκεσε τρία χρόνια, από το 2021 έως το 2023. Το πρόγραμμα πλαισιώθηκε από εκπαιδευτικούς, ερευνητικούς και πανεπιστημιακούς φορείς από έξι χώρες: Ελλάδα, Κύπρος, Ιταλία, Πορτογαλία, Βουλγαρία, Βόρεια Μακεδονία και Βέλγιο.

Στην πιλοτική εφαρμογή συμμετείχαν σχολικές μονάδες από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνολικά, πήραν μέρος 20 σχολεία, 200 εκπαιδευτικοί, 1000 μαθητές και 500 μέλη των τοπικών κοινωνιών. Μαθητικές τάξεις από κάθε σχολείο υλοποίησαν δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού SAFER. Από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης συμμετείχαν το 47^ο ΔΣ Ηρακλείου, το 11^ο ΔΣ Ηρακλείου, το 2^ο ΔΣ Αρκαλοχωρίου, το 3^ο ΔΣ Ιεράπετρας και το 6^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου. Οι μαθητές μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος απέκτησαν πιο ξεκάθαρη εικόνα για τον εκφοβισμό, καλλιεργήσαν αίσθηση ευθύνης για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος και παράλληλα ανέπτυξαν δεξιότητες για να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Ταυτόχρονα εξασκήθηκαν να αντιμετωπίζουν τις

καταστάσεις με ενσυναίσθηση και κατανόηση, ενώ δούλεψαν πάνω σε στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων, ενισχύοντας τη δυνατότητά τους να παρεμβαίνουν σε περιστατικά εκφοβισμού και να επιλύουν συγκρούσεις ειρηνικά. Επιπροσθέτως, τα πιλοτικά σχολεία ενέπλεξαν ενεργά τους γονείς, ενθαρρύνοντάς τους να ακούσουν τις εμπειρίες των παιδιών τους και να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στις προσπάθειες πρόληψης του φαινομένου. Η εμπειρία αυτή ανέδειξε την ανάγκη να επικοινωνήσουν και συνδεθούν εκπαιδευτικοί και γονείς δημιουργώντας και βιώνοντας κοινές εμπειρίες, πάνω σε ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα, όχι μόνο στη σχολική καθημερινότητα, αναγνωρίζοντας την έκταση του φαινομένου σε όλα τα πλαίσια όπου μεγαλώνει και δραστηριοποιείται το παιδί.

Η τελική παρουσίαση των παραγομένων έγινε τον Μάρτιο του 2024 στις Βρυξέλλες όπου όλοι οι εταίροι, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών που συμμετείχαν κατά την πιλοτική εφαρμογή, παρουσίασαν τις δράσεις που ανέπτυξαν καθώς και τα αποτελέσματα ως προς την ευαισθητοποίηση, πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στη σχολική κοινότητα.

3.2. Το παιδαγωγικό υλικό του SAFER

Το παιδαγωγικό υλικό SAFER αποτελείται από μια σειρά εγχειριδίων και για τις τρεις βασικές ομάδες –στόχο: εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Οι Οδηγοί δημιουργήθηκαν με τη συμμετοχή εξειδικευμένου επιστημονικού και εκπαιδευτικού προσωπικού από όλους τους συμμετέχοντες οργανισμούς-εταίρους στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης. Το παιδαγωγικό υλικό, βασίζεται στην Ολιστική Προσέγγιση του Σχολείου και την Κοινότητας (WSCA) και η πρόθεση των συγγραφέων δεν είναι να προτείνουν έναν εναλλακτικό ορισμό του εκφοβισμού, εν μέρει επειδή οι νέοι ορισμοί τείνουν να αναθεωρούνται σύντομα μετά την εμφάνισή τους. Η προσέγγιση εστιάζει στο σχολικό περιβάλλον, όπου εμφανίζεται ο εκφοβισμός και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προστατεύσουν τα παιδιά. Όμως το περιβάλλον μάθησης ευρύτερα περιλαμβάνει και την κοινότητα. Γι' αυτό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις πρακτικές που αναπτύσσονται μέσα σε πιο ανοιχτά οικολογικά και εξελικτικά πλαίσια.

Ειδικότερα το παιδαγωγικό πακέτο περιλαμβάνει έναν καλοσχεδιασμένο κι ελκυστικό παιδαγωγικό οδηγό ο οποίος έχει μελετηθεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην πρόληψη και την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού καθώς και στην ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών και στάσεων που προάγουν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης για όλους. Εκτός από το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο, περιλαμβάνει σχέδια μαθήματος και μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες αποτελούν μεθοδολογικές προτάσεις εφαρμογής διδακτικών ενοτήτων. Ένα ακόμη τετράδιο, σχεδιάστηκε για τους μαθητές και τις μαθήτριες προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό και να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, βοηθώντας τους να αποτρέψουν και να αντιμετωπίσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές. Τέλος, ένας οδηγός για γονείς και μέλη της κοινότητας έχει σχεδιαστεί για να τους εκπαιδεύσει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, προσφέροντας βασικές γνώσεις και οδηγίες για το πώς να αναπτύξουν δεξιότητες ακρόασης και αποτελεσματικές διαδικασίες αντίδρασης σε φαινόμενα βίας. Αυτές οι τρεις ομάδες μπορούν να δημιουργήσουν μια “κρίσιμη μάζα” στα σχολεία, ικανή να επιφέρει ουσιαστική και μακροπρόθεσμη αλλαγή. Το υλικό παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια.

3.2.1.Οδηγός Εκπαιδευτικών

Ο Οδηγός και το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί μέρος του πλαισίου SAFER WSCA κατά του Εκφοβισμού το οποίο έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην πρόληψη και την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού καθώς και στην ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών και στάσεων που προάγουν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης για όλους. Είναι γεγονός ότι για τους εκπαιδευτικούς η αντιμετώπιση της κλιμακούμενης αύξησης του σχολικού εκφοβισμού, όπως ορίζεται επί του παρόντος στα εκπαιδευτικά συστήματα, αποτελεί μια σημαντική πρόκληση. Ο οδηγός αποτελείται από τρεις κύριες ενότητες με πολλές πρακτικές δραστηριότητες, εικονογραφήσεις κινουμένων σχεδίων και γραφημάτων, και είναι ταυτόχρονα ενημερωτικό και επιμορφωτικό. Παρέχει μια σειρά εξαιρετικά πρακτικών σχεδίων μαθήματος και ασκήσεων, που ονομάζονται μαθησιακές εμπειρίες, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν μόνοι τους στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει τις μαθησιακές εμπειρίες που συνδέονται περισσότερο με τις ανάγκες της τάξης του και να τις συνδυάσει με ασκήσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση των κοινωνικών και πολιτειακών δεξιοτήτων, αλλά και των θεμελιωδών αξιών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο οδηγός παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα σημαντικό εργαλείο για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς εκφοβισμό, το οποίο καλλιεργεί θετικές μαθησιακές εμπειρίες, προωθεί την αποδοχή, την ψυχική ανθεκτικότητα και τον σεβασμό, ενθαρρύνοντας συμπεριφορές που συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας και διαπαιδαγώγησης (Weare & Gray, 2000).

Το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των παιδιών και στη γνωστική τους ανάπτυξη, την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία και ως εκ τούτου είναι ουσιαστικός φορέας υποστήριξης των μαθητών για την αντιμετώπιση των δύσκολων και πολύπλοκων ζητημάτων του εκφοβισμού. Στο πλαίσιο αυτό, το υλικό του Οδηγού παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να κατανοούν τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών και την πολυπλοκότητα του φαινομένου από την οπτική γωνία του παιδιού για να μπορέσουν στη συνέχεια να αποτρέψουν την εμφάνισή του, αντιμετωπίζοντας τις θεμελιώδεις αιτίες που το προκαλούν.

Μελετώντας αυτό το εγχειρίδιο και εφαρμόζοντας όσα προτείνονται, γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει απλή απάντηση στο πρόβλημα. Η προσπάθεια για την πρόληψη και διαχείριση ενός φαινομένου που μεταβάλλεται και αλλάζει μορφές καθώς τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα αυξάνονται, πρέπει να είναι διαρκής και επίμονη.

3.2.2.Τετράδιο Μαθητών

Το «Τετράδιο Μαθητών», σχεδιάστηκε για τους μαθητές και τις μαθήτριες προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό και να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, βοηθώντας τους να αποτρέψουν και να αντιμετωπίσουν εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Περιέχει 15 Δραστηριότητες και έναν Οδηγό για «ανοικτή συζήτηση» και μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη αλλά και από την οικογένεια στο σπίτι. Τα παιδιά μέσα από στοχευμένες και δημιουργικές δραστηριότητες- σενάρια και με σύνθημα «Γίνε εσύ ο Ήρωας που θα μηδενίσει τον εκφοβισμό» (Be the HERO for reducing bullying to ZERO), αναμένεται να κατανοήσουν καλύτερα το φαινόμενο του εκφοβισμού και τις διάφορες μορφές του, πώς

να συμπεριφέρονται και τι πρέπει να κάνουν και τι να μην κάνουν εάν δέχονται εκφοβισμό ή εάν βλέπουν να συμβαίνει σε κάποιον άλλο, εντός ή εκτός του σχολείου.

Με γνώση και ενσυναίσθηση οδηγούνται σταδιακά στον αναστοχασμό μέσα από τις καθημερινές τους εμπειρίες, προκειμένου να δράσουν προληπτικά αλλά και για να αντιμετωπίσουν πιθανές καταστάσεις εκφοβισμού.

Μπορούν, επίσης, να βρουν συμπληρωματικό υλικό για να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο αντιμετώπισης του εκφοβισμού, ώστε να γίνει το κάθε παιδί **«ο ήρωας και η ηρώίδα που θα συμβάλλουν στην εκμηδένισή του!»**

3.2.3.Οδηγός για Γονείς και Μέλη της Εκπαιδευτικής Κοινότητας

Τέλος, ένας οδηγός έχει σχεδιαστεί για γονείς και μέλη της κοινότητας με σκοπό να τους εκπαιδεύσει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, προσφέροντας βασικές γνώσεις και οδηγίες για το πώς να αναπτύξουν δεξιότητες ακρόασης και αποτελεσματικές διαδικασίες αντίδρασης σε φαινόμενα βίας.

Στόχος του Οδηγού είναι να παρέχει πληροφορίες σε γονείς, φροντιστές και μέλη της Εκπαιδευτικής Κοινότητας για να τους βοηθήσει να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε τυχόν ανησυχίες που μπορεί να έχουν τα παιδιά και οι έφηβοι σχετικά με τον εκφοβισμό ή/και εάν εμπλέκονται σε μια κατάσταση εκφοβισμού. Τα θέματα που μπορούν να μελετήσουν μέσα από τις 15 ενότητες του εγχειριδίου, είναι:

- Μύθοι και πραγματικότητα για τον εκφοβισμό και τον διαδικτυακό εκφοβισμό
- Τι είναι ο εκφοβισμός;
- Τι δεν είναι ο εκφοβισμός;
- Ποια είναι τα κύρια είδη εκφοβισμού;
- Ποιοι είναι οι ρόλοι στον εκφοβισμό;
- Πώς να εντοπίσετε εάν ένα παιδί/έφηβος είναι θύμα εκφοβισμού;
- Γιατί τα παιδιά και οι έφηβοι δεν ζητούν βοήθεια;
- Πώς πρέπει να μιλήσω σε ένα παιδί/έφηβο για τον εκφοβισμό;
- Το παιδί μου είναι θύμα εκφοβισμού. Τι πρέπει να κάνω;
- Πώς να αντιμετωπίσω ένα παιδί/έφηβο που εκφοβίζει άλλους;
- Το παιδί μου υπήρξε μάρτυρας περιστατικού εκφοβισμού. Τι πρέπει να κάνω;
- Τι είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός και πώς μπορώ να τον αντιμετωπίσω;
- Ποιος είναι ο ρόλος του γονέα;

Επίσης, ο Οδηγός περιλαμβάνει ενδεικτικά σενάρια μέσα από τα οποία ο γονέας μπορεί να ελέγξει όσα μελέτησε καθώς και συμβουλές-προτάσεις για την ψύχραιμη διαχείριση και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Αυτές οι τρεις ομάδες –εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς- μπορούν να δημιουργήσουν μια “κρίσιμη μάζα” στα σχολεία, ικανή να επιφέρει ουσιαστική και μακροπρόθεσμη αλλαγή.

4.Αντί επιλόγου

Το Safer αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού η οποία αξιοποιεί με τον πλέον βέλτιστο τρόπο, σύγχρονα δεδομένα της συστημικής θεωρίας και της βιωματικής μάθησης, προσκαλώνοντας όλα τα εμπλεκόμενα συστήματα που διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε γόνιμους, ανατροφοδοτικούς, αναστοχαστικούς διαλόγους. Μέσω ενός καινοτόμου,

ευφάνταστου και καλαίσθητου εκπαιδευτικού υλικού ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής και ο γονιός βρίσκει τα δικά του κατάλληλα εργαλεία για δράση, ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση με κοινή επιδίωξη την από κοινού διαμόρφωση συνθηκών που θα οδηγήσουν προοπτικά στην καταπολέμηση και εξάλειψη των φαινομένων του εκφοβισμού. Με τον τρόπο αυτό το Safer καθιστά τη συλλογική δράση σε επίπεδο κοινότητας, δίαυλο της δημιουργίας εκπαιδευτικών κοινοτήτων φροντίδας και ασφάλειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bauman, S., Hurley, C. (2005). *Teachers' Attitudes and Beliefs About Bullying*, Journal of School Violence
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2. In *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2*.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). *Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness*. Educational Review, 53(1), 19-26.
- Olweus, D. (1973a). *Hackkycklingaroch översittare: Forskningomskolmobbning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1973b). *Personality and aggression*. I J.K. Cole, & D.D. Jensen (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Seldin, M., Yanez, C.(2019). *Student Reports of Bullying: Results From the 2017 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*. U.S. Department of Education. Synergy Enterprises, Inc
- Weare, K., & Gray, G. (2000). Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Digital Education on the Europeana network

Geladari Athena

PhD, Principal of the 94th Primary School of Thessaloniki,

e-mail: gela@itl.auth.gr

Abstract

This article introduces the aim and scope of the Europeana web portal and highlights the pedagogical potential of digital cultural heritage material. As Europeana operates a Community of Practice, this article presents the available training opportunities, in addition to the community's networking and ongoing support for teachers. The aim is to assist teachers in designing lesson plans that integrate digital cultural heritage with modern digital tools for the development of students' essential 21st-century skills. A teaching scenario is proposed for primary school teachers who wish to extend or differentiate their practices and explore the pedagogical potential of including digital cultural heritage in their teaching. The results of the implementation and the reflection of each phase contribute to our knowledge of the benefits of using Europeana in practice for teaching different learning objectives to primary school students.

Keywords: European Education, Europeana network, digital cultural heritage, digital skills, inquiry learning, educational scenario.

1.Introduction

In recent years, as educational landscapes evolve, the need for effective professional development for teachers has become increasingly crucial. Traditional professional development models often fail to provide teachers with the ongoing support and resources necessary for meaningful growth (Guskey, 2000; Papanou, 2003). Online communities of practice (CoPs) have emerged as a promising solution to this challenge. CoPs are dynamic, participant-driven networks that foster collaborative learning and knowledge-sharing within a specific professional domain (Preece & Maloney-Krichmar, 2005; Wenger, McDermott, R. & Snyder, 2002). With the advent of technology, these communities have transitioned into digital platforms, providing teachers with opportunities to engage in ongoing professional learning without the restrictions of time and place (Tsopanoglou & Ypsilantis, 2013; Geladari, Mastrothanas, & Kladaki, 2023).

Europeana (<https://www.europeana.eu>) is a web portal created by the European Union that contains digitized collections of cultural heritage from more than 3,000 institutions across Europe. It plays an important role in the preservation and promotion of Europe's rich cultural heritage. Europeana is a multilingual platform accessible to educators across Europe. It serves as a repository where authentic material is easily accessible and can be integrated into various educational activities for different purposes. The benefits of the platform for educators lie in the vast collection of over 50 million digitized objects available for free, ranging from ancient artifacts to modern works of art, making it an invaluable resource for designing cross-curricular projects. Europeana offers content on a range of subjects including history, art,

literature, science and more, enabling teachers to enhance cross-curricular lessons. The authentic material allows students to engage with historical artifacts, artworks and documents, improving their critical thinking skills.

Europeana's search function allows for precise queries and filtering options, making it easier for educators to find relevant resources and appropriate material in the curated collections that bring together related resources on specific topics or events. Even more practical is the extensive collection of educational resources, including worksheets, lesson plans and interactive tools that can be used directly in the classroom. It offers a range of resources, such as forums, webinars, and research articles, to support continuous learning and professional development. This includes access to a vast digital collection of cultural heritage objects, as well as tools for digitization, metadata management, and content enrichment. Europeana actively engages its community members through discussions, events, workshops, and online forums. It provides opportunities for professionals to connect, exchange ideas, and collaborate on projects related to cultural heritage. MOOCs on several topics are offered leading to certification by the Schoolnet Academy as well as peer-to-peer support. Educators can create and publish their lesson plans, success stories, and best practices related to cultural heritage on the platform to encourage collaboration and resource sharing among colleagues. Europeana advocates for the value and accessibility of cultural heritage in the digital age. It works towards raising awareness, influencing policies, and promoting the use and reuse of cultural heritage resources. By participating in Europeana, educators contribute to a collective effort to promote the significance and impact of cultural heritage in society.

Cultural heritage plays a crucial role in education. While languages, curricula, and syllabuses may change around the world, the need to engage with the past in order to understand the present is intergenerational and universal (Achille & Fiorillo, 2022; Ott, Dagnino & Pozzi, 2015). The protection and promotion of cultural heritage has become a core aspect of European and international cultural policies, especially in recent decades (UNESCO, 2003). With the aim of using digital cultural data as a reliable primary source for innovative pedagogy and combating misinformation, the Europeana network empowers teachers and educators to use new technologies. This work aims to promote the integration of digital cultural heritage material, regardless of the subject. In addition, exploring the authentic material offered in Europeana provides an unprecedented field of work for the classroom.

Several quantitative studies demonstrate the effectiveness of inquiry-based learning as a teaching approach to building knowledge over traditional or direct instruction (Alfieri, Brooks, Aldrich, Tenenbaum, 2011; Furtak, Seidel, Iverson, Briggs, 2012; Minner, Levy, Century, 2010). The development of research skills begins in the early primary school years (Lakkala, Lallimo, & Hakkarainen, 2005), so it is important to involve students in the process of inquiry-based learning. It is recognized that the inquiry learning approach is a useful pedagogy to implement learner-centered learning (Marshall, Smart, & Horton, 2010). The inquiry learning process helps learners to develop inquiry skills as well as critical and creative thinking, information literacy and media literacy, collaboration and communication (Geisinger, 2016).

Europeana also promotes the integration of multimedia resources in the classroom. The material is engaging for students, as the objects are presented in high-resolution images, in a user-friendly interface that is easy for young learners. The online elaboration of the material

provides a great opportunity for students to improve their digital skills and competencies while familiarizing themselves with their culture. This wealth of content allows teachers to incorporate a variety of engaging and interactive materials into their lessons, making the learning experience more dynamic and inclusive for students. Audiovisual content and interactive exhibitions, can be used to create immersive learning experiences that cater to different learning styles. This approach not only increases students' engagement but also helps them retain the information Wang & Degol, 2014;).

The ultimate goal is to develop engaging and deep learning content for students to better prepare them to be active and responsible citizens who possess critical 21st century skills. To summarize and/or make them easier to remember, 21st century skills are also referred to as 8Cs (Competencies). Century skills are also referred to as 8Cs (Compassion, Creativity, Career, Computing, Collaboration, Critical thinking, Cross-Cultural, Communication), 6Cs (Collaboration, Communication, Creativity, Critical thinking, Character, Citizenship), 4Cs (Collaboration, Communication, Creativity, Critical thinking) within the 3Rs (Reading, wRiting, aRithmetic), with the term 4Cs predominating more recently. Digital classrooms are on the rise; students are connected and learning on computers, and teachers are expected to guide students towards learner-centered learning as early as elementary school.

2.The scenario

2.1.Identity of the teaching scenario

The proposed scenario is entitled “Symmetry in Ancient Greek Art of the Cycladic and Minoan Civilizations” and is designed for students aged 9-10 years for teaching history and mathematics in Greek elementary school. However, it can also be adapted for any other age, grade level and nationality of students. The suggested duration is approximately 4 lessons and covers cognitive areas of history, math, geography and art. The topic is treated using the inquiry-based learning method. The interdisciplinary group activities include practical tasks, problem-solving situations and require critical thinking. At the same time, students develop their digital, expressive, collaborative and reflective skills.

As the classes are likely to be attended by students from different linguistic and cultural backgrounds, it is to be expected that some children will be seeing Greek statues or the map of Greece for the first time. Pupils may have no experience of using laptops or have never browsed the internet. These difficulties should be taken into account when designing a scenario so that the use of pictures and hands-on activities is considered more appropriate. Furthermore, research has shown that playful activities promote second language acquisition while strengthening social interactions (Griva, Semoglou & Geladari, 2010; Mastrothanasis & Geladari, 2016; Mastrothanasis, Geladari, Kladaki, 2018).

Vygotsky's social constructivism permeates this collaborative scenario. Peer learning is intrinsic to group work on a project for a common goal. As an educational theory, social constructivism encourages students to actively participate in their own learning process (Amineh & Asl, 2015). This collaborative learning approach is known as peer teaching and learning (Knapp, 2019) and is applied to the present scenario. In this approach, students

discuss concepts, find solutions and test and expand their ideas, skills and knowledge through appropriate activities (Krahenbuhl, 2016).

2.2.Aims and goals of the teaching scenario

The scenario aims to familiarize young students with the digital collections of cultural heritage in Europeana and to explore symmetry as a mathematical concept as well as an artistic feature of Greek ancestry. In addition, students train their critical thinking skills through the practical tasks and problem-solving situations they have to complete. The digital tools that support the scenario and group work are designed to enrich the content and enhance students' collaboration skills. The objectives are in line with the Interdisciplinary Unified Framework of Study Programs (IUSF) & Analytical Study Programs (ASP) of compulsory education as defined by the Pedagogical Institute of the Greek Ministry of Education (2003) for the subject of symmetry in the first grades of elementary school (1st-2nd-3rd grade) and the teaching of art as part of the history curriculum for 3rd grade. Specifically, the objectives for the teaching of history (DEPPS-2003:184) are "the development of an interest in Greek mythology and the Greek mythological survivals in language, literature, and art and, to get in touch with their cultural heritage'. Accordingly, the aim of geometry in mathematics is "practicing the construction of symmetrical shapes in relation to the axes" (DEPPS-2003:251). The learning objectives are therefore compatible and fully correspond to the cognitive domains and level of the learners.

The adding value of the scenario lies on the various aspects of symmetry that are infused into the activities and develop a number of skills: visual memory and recognition, identification of patterns and making connections, perception of concepts such as balance and proportion, problem-solving by modeling and experimenting with different shapes, developing geometry awareness and spatial relationships. Last, the scenario combines many digital sources and tools, giving students the opportunity to browse onto the maps, experiment with the features of each software and complete online tasks.

2.3.Classroom and material organization

The scenario is addressed to 20-25 students, who can be divided to groups of 4 or 5. Two groups are assigned to study the Cycladic civilization, while the other two focus on the Minoan civilization. Students swap roles after each activity: secretary, laptop manager, presenter, thinker, and drawer. The lesson can take place in the computer laboratory of the school, in case of lack it can also take place in class where 4 laptops are used by the groups and 1 by the teacher with a projector. Since the educational material derives from open sources, the scenario is feasible for every educator.

The teaching material includes: 3 group Worksheets, flashcards with content from Europeana (The Minoan Bull, The Snake Goddess, women's idols, disc, The Bees), print Greek vases, 5 laptops, 1 projector, clay, rulers, compasses, colored pens, assessment Rubric. Furthermore online resources were as well used: concept maps, Youtube, Wikipedia, Google Maps, padlet, digitized History textbooks .

2.4.Design of the teaching scenario

As presented on Table 1, the scenario is unfolded in seven stages. In the 1st stage, the pupils are introduced in a brainstorming activity where they follow the guidelines of the 1st Worksheet (See Appendix). They create a concept map about symmetry at bubble.us. The results are visualized in word bubbles and discussed. The goal of the activity is two-folded: first, the pupils are familiarized with the digital environment and, second, they realize the aspects of symmetry.

Next, in the introduction stage, the teacher elicits knowledge about symmetrical works like buildings, churches, ancient temples, and even statues. After a brief discussion, pupils watch a video presenting the main characteristics of symmetry in actual and popular cultural products. Pupils' interest is expected to rise as most of the demonstrated works, like the Parthenon, the Colosseum, pieces of jewelry, etc. are well-known.

In stage 3, investigating, pupils are engaged in a number of collaborative, linear, student-centered activities, through worksheets with their groups. The 2nd Worksheet guides students to spot the Cyclades and Crete on Google Maps, observe the geography, discover the application features, and write down five cities (See Appendix). The same activity is designed for Crete. Then, the groups connect to the lesson's Padlet, find the corresponding links, and are redirected to certain artworks from the Europeana repository. Groups are also given flashcards with each item (see Picture 1 and Picture 2). The groups are asked to observe the images, discuss symmetry, spot the symmetry ax, and carve it, using a ruler. In the last activity of this stage, the groups browse the Units of Cycladic Civilization and Minoan Civilization from the digital schoolbook of History. They discuss and describe two pictures, then record their observations for the paradigms of each culture on the 3rd Worksheet, namely description, location, and date (See Appendix).



Picture 1: Flashcards-Cycladic civilization

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)



Picture 2: Flashcards-Minoan civilization

Stage 4 serves as the implementation and expansion of all knowledge derived from the above stages. Groups are asked to incorporate the recorded features in two types of art, namely a symmetrical print ancient vase with elements of the civilization under observation and a symmetrical clay representative item for each civilization, e.g., an idol, a double ax, a ship, a vase etc. Each group will work using clay, prints, and crayons taking into consideration the proper selection of coloring. The clay works are left to dry and then be drawn.

Expressing is the goal for the 5th stage. Groups prepare a presentation of their work, and present the content of their study to their classmates. They need to summarize the most important elements, organize the presentation, use proper language, style and vocabulary, be polite, and control their voice pace and tone.

In stage 6, the groups are assessed by their classmates under certain criteria on a Rubric in terms of successful completion of all tasks, effective collaboration and successful presentation (see Appendix-Assessment). All groups receive both quantitative and qualitative feedback, as they collect a final grade and hear their peers' comments and remarks.

Last, the 7th stage, that of dissemination, serves both as a recycling of knowledge and a self-evaluation task, since pupils have to revisit the material in retrospect, reflect on the important and less important aspects of the exhibits and highlight the significant ones during the Open Day exhibition.

Table 1: Stages, activities and teaching time of the scenario

Stages	Activities	Time
1st - Brainstorming	Create of a concept map at www.bubble.us about symmetry	10'
2nd - Introduction	Watch videos on youtube and weebly Browse Wikipedia Discussion	20'
3rd - Investigating	Carve the symmetry ax on the flashcards. Find Cyclades/Crete on Google Maps and write 5 cities. Use the Padlet to browse the school textbook, discuss with your group about the features of ancient artworks, complete the worksheets	45'

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

4th - Creating	Draw a symmetrical vase with features of the Cycladic/Minoan civilization. Create a Cycladic/Minoan symmetrical item with clay.	45'
5th - Expressing	Groups present their work to the class, adopting proper style and vocabulary	20'
6th - Assessing	Peer assessment using a Rubric	10'
7th - Disseminating	Groups present final product to audience at school's Open Day exhibition Post on the school blog https://blogs.sch.gr/1dimkyp/2023/06/25/efarmogi-eyropaikoy-ekpaideytikoy-senariou/	30' (not included as teaching time)

Conclusions

The aim of this article was to highlight the benefits of integrating modern digital resources into the classroom while suggesting various digital tools and teaching strategies to incorporate this material into a teaching scenario. The Europeana portal offers a wide range of materials that can be used in learning activities, such as: collaborative projects, presentations, digital storytelling, where students can create narratives based on historical artifacts or artworks, and even research projects where students can use primary sources from Europeana to deepen their understanding of a particular topic.

Additionally, cultural awareness and diversity are promoted by presenting content from different European countries and regions. By incorporating these resources, educators can foster global citizenship by exposing students to different cultures, languages, and historical contexts. This promotes empathy, respect, and appreciation for cultural diversity. By providing resources in multiple languages and accommodating different learning needs, educators can also reach a wider range of students, including those with different linguistic profiles or learning difficulties.

The advantages of Europeana for educators are summarized in the extensive resources, the inter-disciplinary possibilities, the authentic learning, and the global perspective. However, the pedagogical design and implementation of a teaching scenario is a challenging process at every stage. The present scenario is aspired to represent a viable suggestion for early primary educators. Incorporating Europeana resources into the classroom offers a variety of benefits for teachers and students. As the implementation of the scenario has shown, it has increased student engagement and cultivated critical thinking in a learning environment that promotes cultural awareness, fosters teamwork and ensures inclusivity. Educators looking to enrich their teaching and provide a more meaningful and inclusive learning experience for their students can find a valuable source of materials and a supportive online community of practice on the Europeana portal.

References

- Achille C., & Fiorillo F. (2022). Teaching and Learning of Cultural Heritage: Engaging Education, Professional Training, and Experimental Activities, *Heritage*, 5(3), 2565-2593.
- Alfieri L., Brooks P.J., Aldrich N.J., & Tenenbaum H.R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103, 1-18.

- Amineh, R. J., & Asl, H. D. (2015). Review of constructivism and social constructivism. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 1(1), 9-16.
- D.E.P.P.S. (2003). *Interdisciplinary Unified Framework of Curricula*, Government Gazette 304, 2nd Issue, 13/03/2003.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What are they and how do we assess them?, *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Geladari, A., Mastrothanas, K., & Kladaki, M. (2023). Evaluation of the beliefs of theatre education teachers' participation in online learning communities. In K. Mastrothanas (Ed.), *Emerging technologies and converging practices in applied theatre and educational drama* (pp. 251-266). Collective Volume. Gutenberg.
- Griva, E., Semoglou, K., & Geladari, A. (2010). Early foreign language learning: Implementation of a project in a game-based context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3700-3705.
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 52-56.
- Knapp, N. F. (2019). The shape activity: Social constructivism in the psychology classroom. *Teaching of Psychology*, 46(1), 87-91.
- Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-centered education and constructivism: Challenges, concerns, and clarity for teachers. The Clearing House: *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 97-105.
- Lakkala, M., Muukkonen, H., Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2008). Designing pedagogical infrastructures in university courses for technology-enhanced collaborative inquiry. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 3(1), 33-64.
- Ott, M., Dagnino, F. M., & Pozzi, F. (2015). Intangible Cultural Heritage: Towards collaborative planning of educational interventions. *Computers in Human Behavior*, 51, 1314-1319.
- M.N.E.T.-P.I., (2002). *Interdisciplinary Integrated Curriculum Framework (D.E.P.P.S.) and Comprehensive Curricula (A.P.S.) of Compulsory Education*, Volumes A, B, C. Athens: Pedagogical Institute.
- Marshall, J., Smart, J., & Horton, R. (2010). The design and validation of EQUIP: An instrument to assess inquiry-based instruction. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(2), 299-321.
- Mastrothanas, K., Geladari, A., & Kladaki, M. (2018). Play activities in second language teaching metacognitive writing strategies to struggling bilingual writers: an empirical study. *International Journal of Education and Research*, 6(6), 279-290.
- Mastrothanas, K., & Geladari, A. (2016). The effects of an intervention program based on metacognitive strategies on young student's writing. In K. Coleman & A. Flood (Eds.), *Enabling reflective thinking. Reflective practices in learning and teaching* (pp. 248-269). Champaign, Illinois: Common Ground Publishing.
- Matsangouras, H. G. (2003). *Theory and Practice of Teaching*, vol.2, Strategies of Teaching. Athens: Gutenberg.
- Minner, D. D., Levy, A. J., Century, J. (2009). Inquiry-based science instruction – what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 474-496.

- Papanaoum, Z. (2003). *The teaching profession: theoretical and empirical approach*. Athens: Printed G. Dardanos.
- Preece, J., & Maloney-Krichmar, D. (2005). Online communities: Design, Theory, and Practice. *Journal of computer-mediated communication*, 10(4), JCMC10410. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00264.x>
- Tsopanoglou, A., & Ypsilantis, G. (2013). Conventional and alternative forms of language teacher training. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1, 48-54.
- UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris: UNESCO.
- Wang, M.T. & Degol, J. (2014). Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Dev Perspect*, 8(3), 137-143.
- Wenger, E.C., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, MA, USA: Harvard Business School Press.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Worksheet No 1

1. Double click on the Chrome Browser shortcut



2. On the Google search, type www.bubble.us



3. On the center bubble type "Symmetry"
4. What comes to your minds when you hear symmetry?
Every member writes one word in a bubble.
5. Create a bubble with your answers
There must be one big bubble and 5 small bubbles.

Finish ☐

Appendix

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Worksheet No 2

1. Go to Google Maps



2. Find Cyclades/Crete

3. Write down 5 cities

a).....

b).....

c).....

d).....

e).....

Finish ☐

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Worksheet No 3 – The Cyclades

1. Follow the links for Cycladic Civilization you can find on the padlet:

www.shorturl.at/dwHI4

2. Complete the table for each object:

a)

Title

Theme

Type

Date

Material

What do you like
about it?

b)

Title

Theme

Type

Date

Material

What do you like
about it?

Finish ☐

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Worksheet No 3 - Crete

1. Follow the links for Minoan Civilization you can find on the padlet:
www.shorturl.at/dwHI4

2. Complete the table for each object:

a)

Title
Theme
Type
Date
Material
What do you like about it?

b)

Title
Theme
Type
Date
Material
What do you like about it?

Finish ☐

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Assessment

Assessment Rubric – Group			
Criteria	 No = 1	 With a little help = 2	 Yes! = 3
1. The group found Cyclades/Crete on Google Maps			
2. The group spotted the symmetry ax correctly on all flashcards			
3. The group created beautiful tangibles			
4. All members of the group worked without problems			
5. The group made a successful presentation of their work.			
Final Score:			

Χαρτογραφώντας την ένταξη παιδιών προσφύγων και μεταναστών: η εφαρμογή της έρευνας του προγράμματος Horizon2020 "IMMERSE" στα σχολεία της Κρήτης

Καρτσωνάκης Εμμανουήλ
Περιφερειακός Δ/ντής Εκπ/σης Κρήτης

Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Ερευνήτρια, MSc Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Τμήμα Φ.Κ.Σ.

Κρουσταλίδου Χρυσάνθη
Εκπ/κός ΠΕ06 Αγγλικών
siskrou@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μέρος της πορείας και των αποτελεσμάτων της έρευνας του ευρωπαϊκού έργου IMMERSE "Χαρτογράφηση της Ένταξης Παιδιών Προσφύγων και Μεταναστών σε Σχολεία και σε άλλα Βιωματικά Περιβάλλοντα στην Ευρώπη". Σκοπός του ανωτέρω έργου είναι να εξετάσει την κοινωνικοεκπαιδευτική ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στα σχολεία και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τυπικά και μη, στις χώρες υποδοχής τους σε όλη την Ευρώπη, και συγκεκριμένα στις παρακάτω έξι χώρες: Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, Ιρλανδία, Ιταλία και Ισπανία. Ειδικότερα, εστιάζει στα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στις σχολικές μονάδες της Κρήτης.

Η χαρτογράφηση της ένταξης των παιδιών και εφήβων βασίστηκε σε μια σειρά δεικτών που προσδιορίστηκαν κατά την πρώτη φάση του έργου με τη μέθοδο της συν-δημιουργίας μέσω ομάδων εστιασμένης συζήτησης με τα παιδιά, τους γονείς και άλλους εμπλεκόμενους σε διάφορα στάδια. Μέσω της έρευνας προσδιορίστηκαν 30 δείκτες ένταξης που καλύπτουν πτυχές όπως η πρόσβαση στα δικαιώματα, η γλώσσα και ο πολιτισμός, η ευημερία, οι κοινωνικές διασυνδέσεις και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Επίσης, εντοπίστηκαν παράγοντες που διευκολύνουν (π.χ. υποστηρικτική διδασκαλία, υπηρεσίες ψυχικής υγείας) και παράγοντες που εμποδίζουν την ένταξη (π.χ. σχολικός διαχωρισμός, αρνητικές στάσεις). Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά στην Κρήτη έχουν παρόμοιες ή ελαφρώς καλύτερες εμπειρίες ένταξης σε σύγκριση με άλλες περιοχές της Ελλάδας. Παράλληλα, αναδείχθηκαν οι διαφορές ανάμεσα σε παιδιά μεταναστευτικού και μη μεταναστευτικού προφίλ, καθώς και οι σημαντικοί ρόλοι των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων στην υποστήριξή τους.

Λέξεις-κλειδιά: μετανάστης, πρόσφυγας, ένταξη, εκπαίδευση

Abstract

This paper presents key findings from the European Horizon2020-IMMERSE project ("Mapping the Integration of Refugee and Migrant Children in Schools and other Experiential Environments in Europe"), which examines the socio-educational integration of refugee and migrant children in various formal and non-formal educational settings across six European countries: Belgium, Germany, Greece, Ireland, Italy, and Spain. Focusing specifically on data

collected in primary and secondary schools in Crete, this study utilizes a comprehensive set of 30 co-created indicators to assess aspects of inclusion, including access to rights, language and cultural adaptation, well-being, social connections, and academic achievements. Developed through collaboration with children, parents, and stakeholders, these indicators also identify enabling factors (e.g., supportive teaching, mental health services) and barriers (e.g., school segregation, negative attitudes) affecting integration.

The findings indicate that children in Crete experience similar or slightly better levels of inclusion compared to other regions of Greece. The study also underscores differences in the experiences of migrant and non-migrant children, with teachers and peer relationships emerging as critical elements in fostering a supportive educational environment.

Keywords: migrant, refugee, integration, education

1. Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί ένα δυναμικό φαινόμενο που έχει τις ρίζες του στο παρελθόν, διαφοροποιείται στην πάροδο του χρόνου ως προς τη μορφή, τα αίτια, την ένταση και συνεχίζεται έως και τις μέρες μας. Η μετανάστευση είτε στηρίζεται σε διακρατικές συμφωνίες, επομένως, είναι νόμιμη, είτε είναι παράνομη/ παράτυπη με την εισροή μεταναστών χωρίς την τήρηση των προβλεπόμενων διαδικασιών.

Θεωρούμε σημαντικό να αναφερθούμε συνοπτικά στη σημασία των όρων «μετανάστευση», «μετανάστης» και «πρόσφυγας», όροι άρρηκτα συνδεδεμένοι με το ερευνητικό έργο στο οποίο αναφερόμαστε στο παρόν άρθρο. «Μετανάστευση» ονομάζεται η μετακίνηση ενός ατόμου είτε σε ένα άλλο κράτος (διεθνής μετανάστευση) είτε εντός ενός κράτους (εσωτερική μετανάστευση) για διάστημα περισσότερο από έναν χρόνο και η οποία μπορεί να είναι εκούσια ή μη και να αφορά ουσιαστικά τη διαφοροποίηση του τόπου εγκατάστασης και διαβίωσης για διάφορους λόγους όπως αναζήτηση εργασίας, άσυλου κλπ. (Γκέμη Ε., κ.ά., 2015· Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής, 2019). Τα κύρια αίτια της μετανάστευσης είναι η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής, εργασίας, πιθανοί λόγοι επανένωσης των μελών μίας οικογένειας, είτε ακόμα και η φυγή από συνθήκες που προκαλούν φόβο λόγω έντονου κινδύνου για τη ζωή και την ασφάλεια του ατόμου, όπως στις εμπόλεμες περιοχές είτε η φυγή από συνθήκες παραβίασης της ελευθερίας του ατόμου και της απειλής συνάμα της υπαρξιακής του οντότητας (Μπάγκαβος, χ.χ.· Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής, 2019). Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό μετανάστευσης, «Μετανάστης» ορίζεται ένα άτομο το οποίο έχει μετακινηθεί ή μετακινείται μακριά από τον τόπο διαμονής του, για να αναζητήσει καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες καθώς και για να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του (ΔΟΜ, 2009).

Ο όρος «πρόσφυγας» έχει καθοριστεί με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967 και θεωρείται το άτομο που διασχίζει τα σύνορα της χώρας του και μεταβαίνει σε άλλη χώρα, υπό τον δικαιολογημένο φόβο της δίωξης στη χώρα από την οποία προέρχεται, λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων (ΟΔΗΓΙΑ 2011/95/ΕΕ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ).

Το φαινόμενο αυτό συνεπάγεται αναπόφευκτα και τις μεταναστευτικές πολιτικές που υιοθετεί κάθε κράτος. Κάθε χώρα υποδοχής ακολουθεί μία μεταναστευτική πολιτική, η οποία αναδιαμορφώνεται στην πορεία ανάλογα με τις διαπιστώσεις που γίνονται, τις ανάγκες που

ανακύπτουν και με στόχο την καλύτερη ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία έχει βασικό στόχο τη χάραξη κοινής μεταναστευτικής πολιτικής για όλα τα κράτη μέλη, συνδυάζοντας εσωτερικές και εξωτερικές πολιτικές, σεβόμενη τη διαφορετικότητα κάθε κράτους μέλους και με άμεση επιταγή την προστασία όσων έχουν ανάγκη βασιζόμενοι στις αρχές της αλληλεγγύης και της κοινής ευθύνης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2014· European Commission, 2015). Η πολιτική της μετανάστευσης συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο διαπραγμάτευσης και ένταξης των μεταναστών στη χώρα εγκατάστασης. Άλλωστε ανάμεσα στις κοινές βασικές αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) για την πολιτική ένταξης των μεταναστών είναι ο σεβασμός των βασικών αξιών της ΕΕ, των αρχών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, οι οποίες έχουν καθολική ισχύ για όλους τους πολίτες. Επίσης, οι προσπάθειες στον τομέα της εκπαίδευσης είναι σημαντικές για την προετοιμασία των μεταναστών, και ιδιαίτερα των απογόνων τους, ώστε να είναι πιο επιτυχημένοι και πιο ενεργά συμμετέχοντες στην κοινωνία, καθώς και η πρόσβαση σε ισότιμη βάση με τους εθνικούς πολίτες και χωρίς διακρίσεις, σε δημόσια και ιδιωτικά αγαθά και υπηρεσίες, αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για την καλύτερη ενσωμάτωση (Council of European Union, 2004; OECD, 2019).

Το μεταναστευτικό προφίλ της Ελλάδας μεταβάλλεται από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής στην πάροδο των χρόνων (Sitaropoulos, 2000; Τριανταφυλλίδου, 2005· Παυλόπουλος, Ντάλλα & Μόττη-Στεφανίδη, 2015). Η μεταναστευτική πολιτική του ελληνικού κράτους ως προς την εκπαίδευση των μεταναστών/ προσφύγων μαθητών/τριών υποστηρίζεται μέσα από διάφορες νομοθετικές ρυθμίσεις με σταθμούς εκείνες που υποστηρίζουν την ίδρυση και λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων (Ν. 2413/1996· Ν. 4415/2016), τάξεων υποδοχής (Υ.Α. Φ1/63691/Δ1/13-04-2017· Φ1/143929/Δ1/5-9-2018) και των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (Ν. 4547/2018). Επίσης, εφαρμόζονται Ευρωπαϊκά προγράμματα ενσωμάτωσης των μεταναστών στην τοπική κοινωνία με στόχο την κοινωνική ένταξή τους από την τοπική αυτοδιοίκηση (Mouroutsos, 2020).

Μια από τις πιο θεμελιώδεις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η επιτυχής ενσωμάτωση των αυξανόμενων και ποικίλων ροών προσφύγων και μεταναστών, καθώς και των ήδη εγκατεστημένων πληθυσμών μεταναστών και των απογόνων τους. Η έλλειψη ένταξης μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Εμπεριέχει πολιτικό κόστος και αστάθεια, καταστρέφει την κοινωνική συνοχή και προωθεί αρνητική στάση του κοινού που περιορίζει τον πολιτικό χώρο όσον αφορά στην κατάλληλη διαχείριση της μετανάστευσης. Οι θετικές επιρροές που μπορούν να προκληθούν από τις μεταναστευτικές ροές, ανάλογα με τη μορφή και τρόπο ενσωμάτωσής τους, εντοπίζονται στην αξία της διαφορετικότητας για την κοινωνική και οικονομική πρόοδο, αλλά και στη δημογραφική αναζωογόνηση των γηρασκόντων κοινωνιών (OECD, 2019).

2. Το Ευρωπαϊκό έργο Horizon 2020 IMMERSE

Το Horizon 2020 IMMERSE "Χαρτογράφηση της Ένταξης Παιδιών Προσφύγων και Μεταναστών σε Σχολεία και σε άλλα Βιωματικά Περιβάλλοντα στην Ευρώπη", είναι ένα διεθνές πρόγραμμα που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ο γενικός στόχος

του IMMERSE ήταν να ορίσει μια νέα γενιά δεικτών σχετικά με την ένταξη και την κοινωνικο-εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στις ανάγκες των παιδιών μεταναστών και προσφύγων, αλλά και των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών, προκειμένου να οικοδομήσουν ένα περιβάλλον αποδοχής και συμπερίληψης.

Η Κοινοπραξία του IMMERSE περιλαμβάνει 11 εταίρους από 6 χώρες (Ισπανία, Ιρλανδία, Ελλάδα, Ιταλία, Βέλγιο και Γερμανία):

- 3 πανεπιστήμια που εξειδικεύονται στη μετανάστευση και τις σπουδές για την παιδική ηλικία (Παπικό Πανεπιστήμιο Κομίγιας, Πανεπιστήμιο του Κορκ, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών)
- 2 φορείς της δημόσιας διοίκησης με αρμοδιότητες στην μετανάστευση και την εκπαίδευση (Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης Κρήτης και Ισπανικό Παρατηρητήριο για τον Ρατσισμό και την Ξενοφοβία, Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης (OBERAXE)
- 3 ΜΚΟ που εξειδικεύονται στα δικαιώματα του παιδιού, την ένταξη και την προστασία (SavetheChildren Ιταλίας, DOZ, ACE)
- 2 εταιρίες με εξειδίκευση στην κοινωνική καινοτομία και την εμπλοκή ενδιαφερόμενων φορέων (Zabala, Infodef)
- 1 τεχνολογική εταιρία με εξειδίκευση στην ψηφιακή μετατροπή (Inetum)

(<https://www.immerse-h2020.eu/el/%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%ce%bf%cf%80%cf%81%ce%b1%ce%be%ce%af%ce%b1/>)

Το πρόγραμμα IMMERSE εστίασε στον εντοπισμό των κύριων εμπλεκόμενων φορέων στην κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων και στην αντιμετώπιση των προκλήσεων που επισημάνθηκαν παραπάνω, με βάση τους εξής πυλώνες:

- *Καθορίζοντας νέες μεθόδους έρευνας και εργαλεία.* Αναπτύχθηκε μια **μέθοδος συν-δημιουργίας** με σκοπό να συμπεριληφθούν όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς
- *Συμπεριλαμβάνοντας τη φωνή των παιδιών σε όλη τη διαδικασία.* Τα παιδιά συν-δημιούργησαν και επικύρωσαν τον πίνακα δεικτών μέσω της συμμετοχικής έρευνας. Μια **Συμβουλευτική Ομάδα Παιδικής Έρευνας** παρείχε συμβουλές καθ' όλη τη διάρκεια του έργου
- *Συλλογή δεδομένων αντιπροσωπευτικών της ευρωπαϊκής πραγματικότητας.* Κατά το 2021-2023 διεξήχθη μεγάλη κλίμακας έρευνα στις 6 χώρες της κοινοπραξίας μέσω μιας **ψηφιακής πλατφόρμας** που αναπτύχθηκε ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι ερευνητές συνέλλεξαν δεδομένα από 24.000 μαθητές και διαμένοντες σε άσυλο 6-18 ετών εκ των οποίων οι 13.345 ήταν παιδιά με προσφυγικό ή μεταναστευτικό προφίλ.
- *Δημιουργία και διάδοση σειράς **καλών πρακτικών και προσαρμοσμένων συστάσεων πολιτικής** για τη βελτίωση των συστημάτων ένταξης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ευρώπη*

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) Κρήτης, σε συνεργασία με το Πάντειο Πανεπιστήμιο, συμμετείχαν σε όλη την ερευνητική διαδικασία, από τη συνδιαμόρφωση της μεθοδολογίας και των δεικτών μέσω ομάδων εστιασμένης συζήτησης με παιδιά και γονείς ως τη συλλογή δεδομένων από 2600 παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα. Επιπλέον, με τη συμβολή της αναπληρώτριας προωθήτριας ευρωπαϊκών προγραμμάτων της ΠΔΕ Κρήτης & project manager του IMMERSE, κ. Αρετής Βουράκη, δημιουργήθηκε ένα δίκτυο ανταλλαγής καλών πρακτικών στην Κρήτη μεταξύ τοπικών φορέων εκπαίδευσης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των παιδιών.

3. Μέθοδοι Έρευνας και Εργαλεία

Μία από τις κύριες μεθοδολογικές συνεισφορές του IMMERSE είναι η εφαρμογή μιας προσέγγισης συν-δημιουργίας για την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών και των νέων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του έργου. Η έρευνα ξεκίνησε με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε θέματα ένταξης παιδιών προσφύγων και μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης, ενώ τα Εργαστήρια Συνδημιουργίας (Μάιος-Ιούνιος 2019) με παιδιά, γονείς, δασκάλους και διευθυντές σχολείων σε έξι χώρες, κατέληξαν στον καθορισμό των παρακάτω 30 δεικτών (14 για τα αποτελέσματα ένταξης σε μικροεπίπεδο και 16 για τα εμπόδια και τους παράγοντες διευκόλυνσης της ένταξης σε μέσο- και μακρο- επίπεδο). Ένα βασικό αποτέλεσμα της έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός διαδραστικού πίνακα οργάνων που κατασκευάστηκε με την εφαρμογή μιας μεθοδολογίας συνδημιουργίας που περιλάμβανε επαναληπτικές διαβουλεύσεις με τα παιδιά και άλλων εμπλεκόμενων σε διάφορα στάδια. Οι δείκτες επιτρέπουν μια συγκριτική επισκόπηση του βαθμού ένταξης που βιώνουν τα παιδιά σε διάφορες χώρες, παρακολουθώντας την εξέλιξή του στον χρόνο και τον εντοπισμό τομέων μελλοντικής παρέμβασης σε ένα δεδομένο πλαίσιο.

3.1. Δείκτες Ένταξης

Οι δείκτες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ένταξης περιλαμβάνουν:

- Πρόσβαση στα δικαιώματα (υποχρεωτική εκπαίδευση, υγειονομική περίθαλψη)
- Γλώσσα και πολιτισμός
- Ευημερία και αίσθηση του ανήκειν
- Κοινωνική συνδεσιμότητα/διασυνδέσεις (Υποστήριξη από φίλους και συνομηλίκους, Υποστήριξη από διδάσκοντες και εκπαιδευτικά ιδρύματα)
- Εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Ακαδημαϊκές δεξιότητες, ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, πρόσβαση, τύποι και επίπεδα της τυπικής μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης)

3.2. Παράγοντες Διευκόλυνσης και Εμπόδια για την Ένταξη

Παράγοντες Διευκόλυνσης

- Πολιτική Διαχείριση: Νομοθετικές και πρακτικές προϋποθέσεις για την πρόσβαση στην ιθαγένεια και τη μόνιμη διαμονή.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

- Οργάνωση Σχολείου και Εκπαιδευτικοί: Σαφής ηγεσία και σχολική ταυτότητα γύρω από τις διαπολιτισμικές αξίες, Προώθηση συμμετοχής των γονέων, Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ικανότητα.
- Υποστηρικτική διδασκαλία: Τάξεις προετοιμασίας, Εκπαιδευτική υποστήριξη/εξωσχολικά κέντρα για εκμάθηση της γλώσσας.
- Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας: Παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας και συμβουλευτικής υποστήριξης στα σχολεία.

Εμπόδια

- Σχολικός Διαχωρισμός: Συγκέντρωση σε μειονοτικά σχολεία.
- Αρνητικές Στάσεις: Εμπειρία αρνητικών συμπεριφορών και εκφοβισμού εκτός οικογενειακού πλαισίου. (<https://is.gd/b0JmxK>)

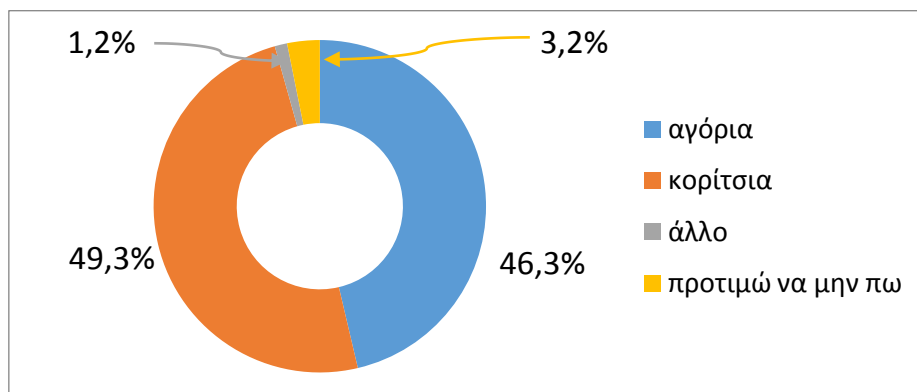
3.3. Συλλογή Δεδομένων

Η ποσοτική έρευνα περιλάμβανε την πιλοτική εφαρμογή των ερωτηματολογίων σε σχολεία και στη συνέχεια, τη μαζική διεξαγωγή της έρευνας από τον Ιούνιο του 2021 έως τον Δεκέμβριο του 2022, αφού πρώτα είχε εξασφαλιστεί η έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (τα με αρ. πρωτ. 43122/Δ2/14-04-2021 & 140632/ΓΔ4/03-11-2021 έγγραφα του Υ.ΠΑΙ.Θ.). Συνολικά, περισσότερα από 24.000 παιδιά εκ των οποίων τα 13.344 με μεταναστευτικό ή/και προσφυγικό υπόβαθρο από έξι χώρες συμμετείχαν στην έρευνα. Στην Ελλάδα, η έρευνα διεξήχθη σε έξι περιφέρειες (Αττική, Κεντρική Μακεδονία, Θεσσαλία, Κρήτη, Ήπειρο, Ξάνθη) και με τη συνδρομή της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κρήτης, συγκεντρώθηκαν 3.363 ερωτηματολόγια από παιδιά και εφήβους.

4.Αποτελέσματα της Έρευνας του Προγράμματος IMMERSE στα Σχολεία της Κρήτης

Συμμετοχή στην Έρευνα

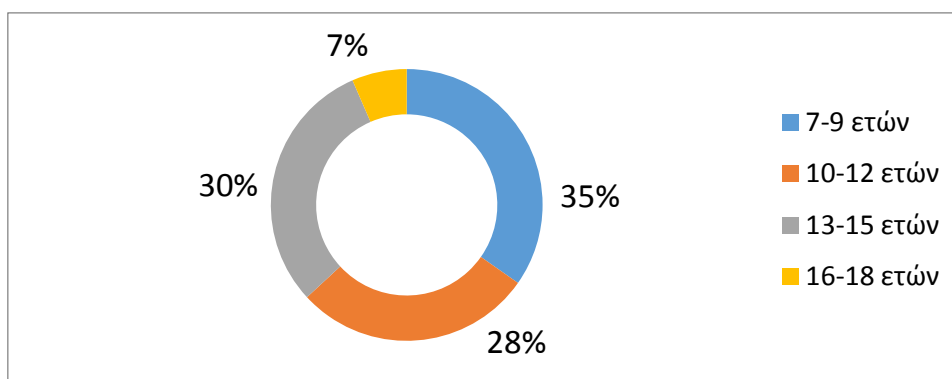
Στην Κρήτη, συμμετείχαν συνολικά 1.076 παιδιά και έφηβοι, μαθητές και μαθήτριες από 43 σχολικές μονάδες Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης. Από αυτούς, περίπου το 46% προσδιόρισε τον εαυτό του ως αρσενικό, το 49% ως θηλυκό, και ένα πολύ μικρό ποσοστό σε άλλες κατηγορίες (1%). Το 3% των παιδιών προτίμησαν να μην αποκαλύψουν το φύλο τους.



Διανομή κατά Ηλικία και Φύλο

Οι ηλικίες των παιδιά και των εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα εκτείνεται από την ηλικία των 7 ετών έως την ηλικία των 18 ετών, με ποσοστά συμμετοχής κατά προσέγγιση 35 % ηλικίας 7-9 ετών, 30% ηλικίας 13-15 ετών, 28% ηλικίας 13-15 ετών και 7% ηλικίας 15-18 ετών

Ηλικία	Αρσενικό	Θηλυκό	Άλλο	Προτιμούν να μην πούνε	Σύνολο
7-9 έτη	175	191	3	3	372
10-12 έτη	139	149	5	11	304
13-15 έτη	149	156	3	17	325
16-18 έτη	34	31	2	3	70
Σύνολο	497	527	13	34	1071

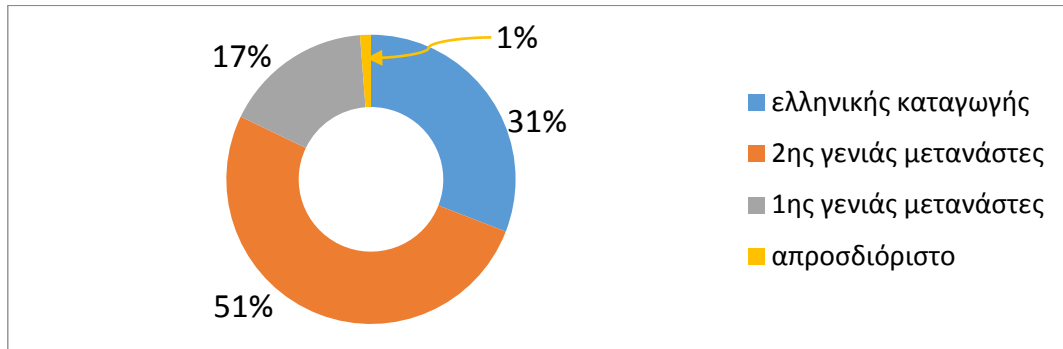


Διανομή κατά Υπόβαθρο Μετανάστευσης

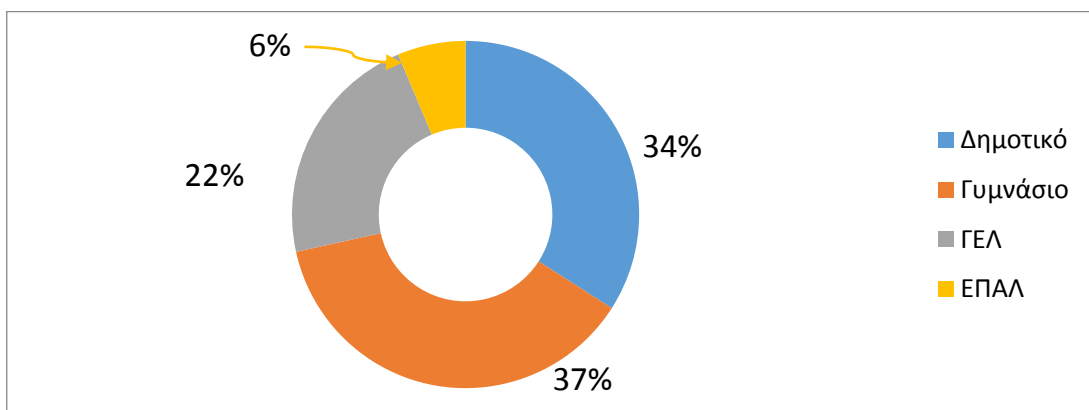
Από τους συμμετέχοντες, το 68% είχαν μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ το 31% προερχόταν από μη μεταναστευτικό υπόβαθρο. Υπήρξαν 13 παιδιά (1%) που δεν παρείχαν επαρκείς πληροφορίες για τον καθορισμό της καταγωγής τους.

Ηλικία	Μη μεταναστευτικό υπόβαθρο	Παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο	Παιδιά με γονείς μεταναστευτικούς	Ακαθόριστο	Σύνολο
7-9 έτη	85	186	97	4	372
10-12 έτη	111	147	41	5	304
13-15 έτη	117	178	26	4	325
16-18 έτη	15	40	15	0	70
Σύνολο	328	551	179	13	1071

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)



Ακαδημαϊκό και Επαγγελματικό Υπόβαθρο



Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι μαθητές και μαθήτριες στην τυπική εκπαίδευση. Τα περισσότερα παιδιά φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED2) και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ISCED1). Οι μαθητές της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας (ISCED3) είναι σημαντικά μεγαλύτερος (22%) σε σχέση με τους μαθητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης (6%).

Επάρκεια στη Γλώσσα Υποδοχής

Η πλειονότητα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις άλλες περιφέρειες της Ελλάδας (59%) δηλώνει υψηλή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, αλλά αυτό είναι ΚΑΤΩ από οποιαδήποτε άλλη από τις χώρες IMMERSE (73% μέσος όρος)- ενώ το ποσοστό με χαμηλή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα (11%) είναι το υψηλότερο από τις χώρες IMMERSE (6% μέσος όρος). Ωστόσο παρατηρείται διαφοροποίηση στην Κρήτη που πλησιάζει στο μέσο όρο των άλλων χωρών.

4.1. Αποτελέσματα της έρευνας στην Κρήτη σε σύγκριση με τα αποτελέσματα της έρευνας στις υπόλοιπες περιοχές της Ελλάδας

- 1 Επίπεδο Προσωπικό: Συναισθήματα Ευτυχίας και Ανήκειν
 - ο Τα παιδιά στην Κρήτη ανέφεραν αίσθημα ευτυχίας σε ποσοστό 84.5%, το οποίο είναι αντίστοιχο με αυτό των παιδιών σε άλλες περιοχές της Ελλάδας.
 - ο Περίπου το 51% των συμμετεχόντων δήλωσαν υψηλό αίσθημα ανήκειν στο σχολείο.
 - ο Η αίσθηση του ανήκειν μειώνεται με την ηλικία, με υψηλότερα ποσοστά στα μικρά παιδιά και σημαντικές μειώσεις στους εφήβους.
- 2 Διαπροσωπικές Σχέσεις: Αντίληψη Υποστήριξης από Συμμαθητές και Δασκάλους
 - ο Δύο τρίτα των συμμετεχόντων στην Κρήτη ανέφεραν υψηλή υποστήριξη από συμμαθητές (66%), ελαφρώς υψηλότερη σε σχέση με άλλες περιοχές της Ελλάδας.
 - ο Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές ανέφεραν υψηλή υποστήριξη από δασκάλους (59%), ποσοστό παρόμοιο με άλλες περιοχές της Ελλάδας.
 - ο Το ποσοστό παιδιών με υψηλό επίπεδο υποστήριξης από φίλους και εκπαιδευτικούς μειώνεται με την ηλικία και το μεταναστευτικό υπόβαθρο.
- 3 Ευρύτερες Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις: Εμπειρίες Εκφοβισμού και Γενική Εμπιστοσύνη στο Εκπαιδευτικό Σύστημα
 - ο Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην Κρήτη ανέφεραν ότι δεν έχουν υποστεί εκφοβισμό και παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα σε σύγκριση με άλλες περιοχές της Ελλάδας (64%-69%).
 - ο Στην εμπιστοσύνη προς τους δασκάλους και το εκπαιδευτικό σύστημα, το 68% των συμμετεχόντων στην Κρήτη εξέφρασε υψηλή εμπιστοσύνη, ποσοστό παρόμοιο με αυτό των άλλων περιοχών της Ελλάδας.
 - ο Στην εμπιστοσύνη προς το δημόσιο σύστημα υγείας, το 77% των συμμετεχόντων στην Κρήτη ανέφεραν υψηλή εμπιστοσύνη, ποσοστό που είναι παρόμοιο με άλλες περιοχές της Ελλάδας.
 - ο Η εμπιστοσύνη στην αστυνομία και το δικαστικό σύστημα στην Κρήτη είναι επίσης παρόμοια με άλλες περιοχές της Ελλάδας.

4.2. Μεταβλητότητα κατά Υπόβαθρο Παιδιών στην Κρήτη

- 1 Επίπεδο Προσωπικό: Συναισθήματα Ευτυχίας και Ανήκειν
 - ο Ελαφρώς περισσότεροι μαθητές χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο ανέφεραν αίσθημα ευτυχίας (87%) σε σύγκριση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (83.4%).
 - ο Οι μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες πρώτης γενιάς ανέφεραν υψηλότερο αίσθημα ανήκειν (87%) σε σύγκριση με τους μαθητές μη μετανάστες (51%) και τους μαθητές μετανάστες δεύτερης γενιάς (62%).
- 2 Διαπροσωπικές Σχέσεις: Αντίληψη Υποστήριξης από Συναδέλφους και Δασκάλους

- ο Όταν ερωτήθηκαν για την υποστήριξη από φίλους και συμμαθητές, τα παιδιά γεννημένα στην Ελλάδα ανέφεραν υψηλότερη υποστήριξη (71%), ακολουθούμενα από δεύτερης (66%) και πρώτης γενιάς μαθητές - μετανάστες/πρόσφυγες (57%).
 - ο Όταν ερωτήθηκαν για την υποστήριξη από δασκάλους, οι πρώτης γενιάς μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες ανέφεραν υψηλότερη υποστήριξη (96%) σε σύγκριση με τους μαθητές μη μετανάστες (61%) και τους μαθητές μετανάστες δεύτερης γενιάς (55%).
- 3 Ευρύτερες Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις: Εμπειρίες Εκφοβισμού και Γενική Εμπιστοσύνη στο Εκπαιδευτικό Σύστημα
- ο Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές στην Κρήτη δεν ανέφεραν εμπειρίες εκφοβισμού, οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ανέφεραν συχνότερα ότι υπήρξαν θύματα εκφοβισμού (39%-42%). Το ποσοστό είναι πολύ μεγαλύτερο για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο που προσδιορίζουν το φύλο τους «με άλλον τρόπο» (50%).
 - ο Στην εμπιστοσύνη προς τους δασκάλους, οι πρώτης γενιάς μαθητές μετανάστες/πρόσφυγες ανέφεραν υψηλότερη εμπιστοσύνη (79%) σε σύγκριση με τους δεύτερης γενιάς (67%) και με μαθητές χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο (62%).

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι τα παιδιά στην Κρήτη, είτε προέρχονται από μεταναστευτικό υπόβαθρο είτε όχι, παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα σε επίπεδο ευτυχίας και ανήκειν, καθώς και υψηλά επίπεδα υποστήριξης από δασκάλους και συμμαθητές. Ωστόσο, οι πρώτης γενιάς μαθητές μετανάστες φαίνεται να έχουν περισσότερες θετικές εμπειρίες σε σχέση με τους δεύτερης γενιάς και τους μαθητές που δεν είναι μετανάστες. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να καθοδηγήσουν μελλοντικές παρεμβάσεις και πολιτικές με στόχο την ενίσχυση της ευημερίας όλων των παιδιών και εφήβων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκέμη, Ε., Τριανταφυλλίδου, Ά., Δημητριάδη, Α., Αγγελή, Δ., Σκλεπάρης, Δ., Νικόλοβα, Μ. & Μαρούφωφ Μ. (2015). *Αλφαθητάρι της Μετανάστευσης*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΕΛΙΑΜΕΠ)
- Council of European Union, (2004). Justice and Home Affairs. Brussels. Ανακτήθηκε από https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/jha/82745.pdf
- ΔΟΜ – Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως, (2009). Γλωσσάριο για τη Μετανάστευση, Διεθνής Μεταναστευτική Νομοθεσία, τ.20. Ανακτήθηκε από: https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2011). ΟΔΗΓΙΑ 2011/95/ΕΕ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 13ης Δεκεμβρίου 2011 σχετικά με τις απαιτήσεις για την αναγνώριση των υπηκόων τρίτων χωρών ή των απάτριδων ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας, για ένα ενιαίο καθεστώς για τους πρόσφυγες ή για τα άτομα που

- δικαιούνται επικουρική προστασία και για το περιεχόμενο της παρεχόμενης προστασίας. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011L0095>
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2014). *Η Ευρωπαϊκή Ένωση με απλά λόγια: Μετανάστευση και άσυλο*. doi: doi:10.2775/66387Ανακτήθηκε από: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/595b6fff-bf60-4b33-9bd8-c532ab920307/language-el>
- European Commission, (2015). COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS A EUROPEAN AGENDA ON MIGRATION, COM 240, Brussels, 2015. Ανακτήθηκε από: https://home-affairs.ec.europa.eu/document/download/07c6a804-95bb-451f-831b-5dfe41863f02_en
- Κοινοπραξία. (χ.χ.) IMMERSE – Integration Mapping of Refugee and Migrant Children. Ανακτήθηκε από <https://www.immerse-h2020.eu/el/%ce%ba%ce%bf%ce%b9%ce%bd%ce%bf%cf%80%cf%81%ce%b1%ce%b1%ce%af%ce%b1/>
- Mouroutsos, I. (2020). Immigration, Refugees and Human Rights. *HAPSc Policy Briefs Series*, 1(2), 241–248. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/hapscpbs.26497>
- Μπαγκαβός, Χ., (χ.χ.). Η Μετανάστευση στην Ελλάδα. Στο Χ. Μπαγκαβός, Δ. Παπαδοπούλου & Μ. Συμεωνάκη (Επιμ.) *Μετανάστευση και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες στην Ελλάδα* (σσ. 17-40), Σειρά μελέτες 29, Αθήνα: εκδόσεις ΙΝΕ/ΓΣΕΕ. Ανακτήθηκε από https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/meleth_291.pdf
- N. 2413/1996, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 124/Α'/17-6-1996).
- N. 4415/2016, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α'/06-09-2016).
- N. 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Β'/12-6-2018).
- OECD (2019), *The Road to Integration: Education and Migration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ. & Μόττη-Στεφανίδη Φ. (2015). *Μετανάστευση*. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.) *Παιδιά και Έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σσ. 79-128). Αθήνα: ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟΝ ΤΗΣ “ΕΣΤΙΑΣ” Ι.Δ. ΚΟΛΛΑΡΟΥ & ΣΙΑΣ Α.Ε.
- Πίνακας δεικτών κοινωνικο-εκπαιδευτικής ένταξης. (χ.χ.). IMMERSE – Integration Mapping of Refugee and Migrant Children. Ανακτήθηκε από <https://www.immerse-h2020.eu/el/%cf%80%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%b1%cf%82-%ce%b4%ce%b5%ce%b9%ce%ba%cf%84%cf%8e%ce%bd-%cf%84%ce%bf%cf%85-immersed-%cf%83%cf%87%ce%b5%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8e%ce%bd-%ce%bc%ce%b5-%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b5/>

- Sitaropoulos, N., (2000). Modern Greek Asylum Policy and Practice in the Context of the Relevant European Developments, *Journal of Refugee Studies*, vol. 13, no. 1, pp. 107-116.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2005). *Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και Κατευθύνσεις*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (ΕΛΙΑΜΕΠ).
- Υ.Α. Φ1/63691/Δ1/13-04-2017, Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)-Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Π.Ε., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1403/Β'/25-4-2017).
- Υ.Α. Φ1/143929/Δ1/5-9-2018, Τροποποίηση της Φ1/63691/Δ1/13-4-2017 (ΦΕΚ Β' 1403) υπουργικής απόφασης, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3900/Β'/7-9-2018)
- Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής, (2019). *Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη*. Ανακτήθηκε από <https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2020/05/%CE%926.-%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-2019.pdf>

ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Η σημασία της διερεύνησης αναγκών και της στοχοθεσίας στον επιτυχημένο σχεδιασμό προτάσεων Erasmus+ KA1

Βουράκη Αρετή
Εκπαιδευτικός ΠΕ05, Αναπλ. Προωθήτρια ευρωπαϊκών προγραμμάτων
ΠΔΕ Κρήτης
verieta1@gmail.com

Περίληψη

Εδώ και πολλά χρόνια τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus έχουν ταυτιστεί στο συλλογικό ευρωπαϊκό υποσυνείδητο με μετακινήσεις και ανταλλαγές. Υπό αυτό το πρίσμα αποτελούν τα κατεξοχήν επιτυχημένα προγράμματα απόκτησης πολιτιστικών εμπειριών και εκπαιδευτικής ώσμωσης ανά την Ευρώπη.

Σήμερα ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός σχεδίου Erasmus+ προσαρμοσμένου στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εμπεριέχει πολλές περισσότερες προκλήσεις από ένα απλό ταξίδι.

Σε ό,τι αφορά τη σχολική κι επαγγελματική εκπαίδευση, η Βασική Δράση 1 «Μαθησιακή Κινητικότητα Ατόμων» συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των σχολικών μονάδων καθώς προσφέρει ευκαιρίες μετακινήσεων για επιμόρφωση και συνεργασία στο εξωτερικό τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές. Τα σχολεία καλούνται να καταστρώσουν ένα αναλυτικό πλάνο που ξεκινά από τις διαπιστωμένες ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Στη συνέχεια, η ανίχνευση των αναγκών διαμορφώνει και τη στοχοθεσία κάθε έργου. Οι στόχοι αξιολογούνται με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια και με τη σειρά τους δίνουν περιεχόμενο και καθορίζουν το είδος των δραστηριοτήτων καθώς και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα τους.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η θεωρητική δομή του εργαστηρίου το οποίο αφού ανέπτυξε τις απαραίτητες βασικές εισαγωγικές πληροφορίες για τα προγράμματα Erasmus+ ανέλυσε τα στάδια προετοιμασίας ενός σχεδίου KA1, ως προς τη διαδικασία διερεύνησης αναγκών και τα μεθοδολογικά εργαλεία τόσο για την καταγραφή τους όσο και για τη διατύπωση των στόχων.

Λέξεις-κλειδιά: ευρωπαϊκά προγράμματα, διερεύνηση αναγκών, διατύπωση στόχων

Abstract

For many years, Erasmus programmes have been emblematic of mobility and cultural exchange within Europe, representing some of the most impactful opportunities for educational immersion across the continent. Today, however, designing and implementing an Erasmus+ project that meets the evolving demands of contemporary education involves far more than organizing travel.

In the context of school and vocational education, Key Action 1 ("Learning Mobility of Individuals") is particularly valuable as it enables both teachers and students to engage in international training and collaboration. Schools are encouraged to develop comprehensive plans based on identified needs within their communities, ensuring that projects are

purposefully targeted. These needs drive the objectives of each project, which are evaluated through both qualitative and quantitative measures, shaping the activities and expected learning outcomes.

This article presents the theoretical foundation of a workshop that introduces Erasmus+ programmes, detailing the preparation of a KA1 project. It covers needs assessment methodologies and tools essential for identifying needs and formulating targeted objectives, providing a structured approach for effective project planning.

Keywords: European programmes, needs assessment, project objectives, Erasmus+

1.Εισαγωγή στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Erasmus+

1.1.Γενική εισαγωγή

Το πρόγραμμα Erasmus+ αποτελεί πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την υποστήριξη της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού, προωθώντας μια ευρεία σειρά στρατηγικών στόχων. Οι προτεραιότητες του προγράμματος είναι ευθυγραμμισμένες με τις πολιτικές κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ και εστιάζουν στη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των συμμετεχόντων κρατών μελών. Στην καρδιά αυτών των εμβληματικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων βρίσκονται οι κινητικότητες.

Η κινητικότητα ως εργαλείο μάθησης, οι υποκειμενικές εμπειρίες, οι μεταμορφώσεις του βλέμματος και κατά συνέπεια της κοινωνικής τοποθέτησης, που επιφέρει, προσφέρουν ένα ενδιαφέρον πεδίο σκέψης. Τι αλλαγές προκαλεί σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μια κινητικότητα; Ποια εκπαιδευτική δυναμική τη διατρέχει και πώς συνεισφέρει στη μάθηση; Σε ό,τι αφορά τη σχολική εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να απαριθμήσουμε ποικίλες εκπαιδευτικές κινητικότητες, που υλοποιούνται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μια πλειάδα εκπαιδευτικών προκλήσεων που εμπνέουν κι ενδυναμώνουν τη διάθεση για μάθηση. Ο επιδιωκόμενος κυρίαρχος και πάντα ορθώς διατυπωμένος μαθησιακός στόχος που έχει επιτυχώς προσδιοριστεί και επαρκώς προετοιμαστεί, περνά μέσα από το βίωμα, το βίωμα συνδέεται άρρηκτα με την πρωτόγνωρη και δελεαστική εμπειρία του ταξιδιού κι έτσι οι συμμετέχοντες όχι μόνο αποκτούν γνώσεις αλλά παράλληλα δημιουργούν συναισθηματικές άγκυρες οι οποίες εδραιώνουν κι ενδυναμώνουν το τελικό επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα. Περιττό λοιπόν να επισημάνουμε, ότι οι μαθησιακές εμπειρίες αυξάνουν το ενδιαφέρον, τη γνώση και το κίνητρο των συμμετεχόντων πολλώ δε μάλλον όταν υλοποιούνται σε κάποια άλλη χώρα και όταν οι Μαθησιακές Κινητικότητες Ατόμων πραγματοποιούνται στο πλαίσιο προγραμμάτων erasmus.

Τα οφέλη της αδιαμφισβήτητα είναι πολλαπλά. Η ανεκτικότητα, η αποδοχή μέσα από τη γνωριμία του διαφορετικού, η ανακάλυψη και η κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών ενισχύουν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς συμπεριφορές συμπεριληπτικές και καταπολεμούν διακρίσεις, μισαλλοδοξία, ξενοφοβία και ρατσισμό. Η γλωσσομάθεια αποκτά άλλη σημασία καθώς οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν πλέον στην πράξη τα οφέλη της ενώ η επαφή με άλλα πολιτικά και κοινωνικά συστήματα ενισχύει τις δεξιότητες που προωθούν την κοινωνική συνοχή και ακονίζουν την κριτική ικανότητα. Παράλληλα προσφέρουν την ευκαιρία γνωριμίας με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με απώτερο στόχο τον εμπλουτισμό

εκπαιδευτικών πρακτικών, την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας αλλά και την θετική επανεκτίμηση επιτυχημένων δικών τους μεθόδων και αρχών.

Όλα τα παραπάνω καθίστανται εφικτά εφόσον οι ενδιαφερόμενοι φορείς, εν προκειμένω οι σχολικές μονάδες, προετοιμάσουν μία πρόταση σχεδίου Erasmus+ η οποία θα πληροί τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να εγκριθεί, επιτρέποντας έτσι τη χρηματοδότηση των προβλεπόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η προετοιμασία ενός σχεδίου απαιτεί αφενός διεξοδική μελέτη του Οδηγού Erasmus, με έμφαση σε επιμέρους πεδία που αφορούν τις προτεραιότητες, τα χαρακτηριστικά, τους στόχους, τις βασικές δράσεις, την τυπολογία των σχεδίων καθώς και τη δομή και περιεχόμενο των κινητικότητων, το προφίλ των δικαιούχων, τον τρόπο χρηματοδότησης και φυσικά τα κριτήρια αξιολόγησης. Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης πριν από οποιαδήποτε απόπειρα συγγραφής. Σε δεύτερο χρόνο είναι σωστό να ακολουθήσει η μελέτη της αίτησης και η προεργασία πάνω στα επιμέρους πεδία και ενότητες της πρότασης.

Το παρόν άρθρο θα επιχειρήσει να παρουσιάσει πολύ συνοπτικά κάποια από τα σημαίνοντα εισαγωγικά σημεία του προγράμματος Erasmus+ , να δώσει έμφαση στη Βασική Δράση 1 (σχέδια Μαθησιακής Κινητικότητας) ενώ θα εστιάσει στη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση των πεδίων της αίτησης της συγκεκριμένης Βασικής Δράσης τα οποία αναφέρονται στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και στη διατύπωση της στοχοθεσίας.

1.2. Προτεραιότητες και Βασικές Δράσεις Erasmus+

Η κατανόηση των προτεραιοτήτων του Erasmus+ είναι καίριας σημασίας για την επιτυχή προετοιμασία και υλοποίηση ενός σχεδίου. Οι οργανισμοί που επιδιώκουν να ενταχθούν στο πρόγραμμα καλούνται να προσαρμοστούν στις ευρωπαϊκές προτεραιότητες και να τις αξιοποιήσουν στη διαμόρφωση των βασικών αξόνων της αίτησης τους, βελτιώνοντας τη συνολική τους απόδοση και εναρμονίζοντας τις δράσεις τους με τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Οι προτεραιότητες όπως αυτές διατυπώνονται στον Οδηγό Erasmus παραθέτονται αδρομερώς στη συνέχεια (European Commission, 2021)

1.2.1. Προτεραιότητες

- **Ένταξη και Πολυμορφία:** Το Erasmus+ στοχεύει στην άρση των εμποδίων για ομάδες με λιγότερες ευκαιρίες, προωθώντας την κοινωνική ένταξη και την ισότητα. Το πρόγραμμα έχει ως στόχο την προώθηση των ίσων ευκαιριών και της πρόσβασης, της ένταξης, της πολυμορφίας και της δικαιοσύνης σε όλες τις δράσεις του. Οι οργανισμοί και οι συμμετέχοντες με λιγότερες ευκαιρίες βρίσκονται στο επίκεντρο αυτών των στόχων, κάτι που το πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη και θέτει στη διάθεσή τους μηχανισμούς και πόρους. Κατά την εκπόνηση των σχεδίων και των δραστηριοτήτων τους, οι οργανισμοί θα πρέπει να ακολουθούν μια προσέγγιση χωρίς αποκλεισμούς, ώστε αυτά τα σχέδια και οι δραστηριότητες να είναι προσβάσιμα σε ευρύ φάσμα συμμετεχόντων. Μέσω αυτού, επιδιώκεται η ενίσχυση της εκπαιδευτικής προσβασιμότητας και η υποστήριξη της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης.
- **Ψηφιακός Μετασχηματισμός:** Η προώθηση των ψηφιακών δεξιοτήτων αποτελεί θεμελιώδη στόχο, με την ψηφιακή εκπαίδευση να αναγνωρίζεται ως αναγκαία για την

ενδυνάμωση της δια βίου μάθησης και την προετοιμασία των νέων για την αγορά εργασίας του 21ου αιώνα. Το πρόγραμμα Erasmus+ μπορεί να διαδραματίσει καίριο ρόλο στη στήριξη των πολιτών όλων των ηλικιών, ώστε να αποκτήσουν τις ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζονται για να ζουν, να μαθαίνουν, να εργάζονται, να ασκούν τα δικαιώματά τους, να ενημερώνονται, να έχουν πρόσβαση σε επιγραμματικές υπηρεσίες, να επικοινωνούν, να καταναλώνουν με κριτικό πνεύμα, και να δημιουργούν και να διαδίδουν ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

- **Περιβάλλον και καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής:** Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πράσινης Συμφωνίας, το Erasmus+ δίνει έμφαση στη βιωσιμότητα και την περιβαλλοντική συνείδηση. Στόχος είναι η δημιουργία μιας "πράσινης" εκπαιδευτικής κουλτούρας, όπου ενισχύονται οι οικολογικές πρακτικές. Το πρόγραμμα Erasmus+ αποτελεί βασικό μέσο για την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών όσον αφορά την κλιματική αλλαγή και για τη στήριξη της βιώσιμης ανάπτυξης τόσο εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και πέραν αυτής (European Commission, 2021). Το περιβάλλον και η καταπολέμηση της υπερθέρμανσης του πλανήτη αποτελούν οριζόντια προτεραιότητα κατά την επιλογή των σχεδίων.
- **Συμμετοχή στον δημοκρατικό βίο και Πολιτική Ενεργοποίηση:** Ο στόχος της ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων στη δημοκρατική διαδικασία και η καλλιέργεια ενεργών πολιτών αποτελεί προτεραιότητα του Erasmus+, με στόχο τη στήριξη της δημοκρατικής εκπαίδευσης και την προαγωγή των κοινών ευρωπαϊκών αξιών. Το πρόγραμμα Erasmus+ αντιμετωπίζει την περιορισμένη συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες και την έλλειψη γνώσης τους σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και προσπαθεί να τους βοηθήσει να συμμετέχουν ενεργά στη ζωή της κοινότητάς τους καθώς και στην πολιτική και κοινωνική ζωή της Ένωσης.

1.2.2. Βασικές Δράσεις Erasmus+ στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης

Οι προαναφερθείσες προτεραιότητες βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στις τρεις Βασικές Δράσεις οι οποίες με τη σειρά τους επεκτείνονται σε τρεις διαφορετικούς τομείς: σχολική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και εκπαίδευση ενηλίκων. Ο τομέας αναφοράς στο παρόν άρθρο είναι η σχολική εκπαίδευση. Οι Βασικές Δράσεις παρουσιάζουν μεταξύ τους σημαντικές διαφορές, ως προς το περιεχόμενο, τους ειδικούς στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Ωστόσο όλες συμβάλλουν στη συνολική βελτίωση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς φέρνουν την ευρωπαϊκή προοπτική στην εκπαίδευση, ενισχύοντας τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και την αλληλεγγύη μεταξύ των κρατών μελών.

- **Βασική Δράση 1 (KA1) - Μαθησιακή Κινητικότητα Ατόμων:** Η δράση εστιάζει στην κινητικότητα μαθητών κι εκπαιδευτικών ενισχύοντας την επιμόρφωση, την ανταλλαγή γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων και μαθησιακών εμπειριών και/ή επαγγελματικής πείρας σε άλλη χώρα.
- **Βασική Δράση 2 (KA2) - Συνεργασία για Καινοτομία και Ανταλλαγή Καλών Πρακτικών:** Η KA2 εστιάζει στη συνεργασία μεταξύ οργανισμών και ιδρυμάτων, προωθώντας την καινοτομία και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών. Αυτή η δράση περιλαμβάνει στρατηγικές συμπράξεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ερευνητικών

φορέων, καθώς και ευρωπαϊκές συνεργασίες που στοχεύουν στην καινοτόμο μάθηση.

- **Βασική Δράση 3 (KA3) - Στήριξη για τη Μεταρρύθμιση Πολιτικών:** Η KA3 αποσκοπεί στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών, κυρίως των νέων, στην πολιτική ζωή και στη διαμόρφωση πολιτικών για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία. Παρέχει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς φορείς και οργανώσεις νεολαίας να συνεργάζονται με δημόσιους οργανισμούς, προωθώντας την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό εκπαιδευτικών πολιτικών.

Καθώς εξειδικεύουμε τις αναφορές μας στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι κύριες δράσεις ενδιαφέροντος είναι πρωτίστως η Βασική Δράση 1 (KA1) και ακολούθως η Βασική Δράση 2 (KA2) ενώ η Βασική Δράση 3 (KA3) απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε δημόσιους οργανισμούς και λιγότερο σε σχολικές μονάδες.

Πιο συγκεκριμένα, η Βασική Δράση 1 με τίτλο "Μαθησιακή κινητικότητα Ατόμων" αποδίδει στην κινητικότητα τον σημαντικό της ρόλο καθώς δεν είναι ο αυτοσκοπός του έργου αλλά το μέσο, το πολύτιμο εργαλείο για την επίτευξη των επιθυμητών κι αναγκαίων αλλαγών.

Στην καρδιά ενός επιτυχημένου σχεδίου Μαθησιακής Κινητικότητας Ατόμων - KA1 συναντάμε το τρίπτυχο ανάγκες - στόχοι - δραστηριότητες. Η διάγνωση των αναγκών αποτελεί το εφαλτήριο κάθε σχεδίου, ο καθορισμός των στόχων αντανακλά την ουσία και τις προτάσεις για τη θεραπεία των δυσκολιών ή την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών ενώ η ξεκάθαρη περιγραφή των δραστηριοτήτων μέσα από τις κινητικότητες επιτρέπει την επιτυχή εύρεση λύσεων για την προσδοκώμενη αλλαγή και βελτίωση.

Υπό αυτό το πρίσμα, οι κινητικότητες ως εργαλείο πια, βάζουν στο επίκεντρό τους τόσο τους μαθητές καθώς συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες ομαδικής ή ατομικής κινητικότητας σε χώρα του εξωτερικού, όσο και τους εκπαιδευτικούς καθώς η ίδια δράση προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης κι εξέλιξης μέσω συμμετοχής σε σεμινάρια, σε δραστηριότητες σκιώδους εργασίας ή ακόμα και διδασκαλίας πάντα σε εκπαιδευτικούς φορείς κάποιας άλλης χώρας.

Η Βασική Δράση 2 (KA2) εστιάζει στη δημιουργία στρατηγικών συμπράξεων και στην ανταλλαγή καλών πρακτικών, που έχουν ευρύ αντίκτυπο στη σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η δράση αυτή ενισχύει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και προσφέρει νέα εργαλεία και μεθοδολογίες, επιτρέποντας την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προώθηση των δεξιοτήτων 21ου αιώνα: Η KA2 στοχεύει στην ανάπτυξη ψηφιακών, πράσινων και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες απαιτήσεις για δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές και οι επαγγελματίες στο διαρκώς εξελισσόμενο τεχνολογικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο.

Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο δράσεων έγκειται στο ότι η KA1 επικεντρώνεται στην ατομική ανάπτυξη μέσω κινητικότητας, ενώ η KA2 εστιάζει στη συνεργασία μεταξύ οργανισμών για την καινοτομία και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών. Η KA1 έχει άμεσο αντίκτυπο στα άτομα που συμμετέχουν, ενώ η KA2 στοχεύει σε συλλογικά οφέλη και μακροπρόθεσμες βελτιώσεις στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τοπίο.

2. Εμβαθύνοντας στη Βασική Δράση 1 (ΚΑ1)

Όπως εκτενώς αναλύθηκε παραπάνω, η συμμετοχή σε προγράμματα Erasmus+ μαθησιακής κινητικότητας προσφέρει ένα πλήθος ευκαιριών για προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη. Μέσω της ενίσχυσης των δεξιοτήτων, της προώθησης της καινοτομίας και της διεθνούς συνεργασίας, τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας και στην προετοιμασία των νέων γενεών για τις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Έτσι, τα οφέλη είναι πολλαπλά τόσο για τους ίδιους τους συμμετέχοντες όσο και για τους οργανισμούς, ενισχύοντας το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά και υποστηρίζοντας την εξέλιξή του προς μια πολυπολιτισμική και πολυδιάστατη κοινωνία.

Η ατμομηχανή των προγραμμάτων αυτού του είδους βρίσκεται στο Σχέδιο κινητικότητας το οποίο αποτελείται από τέσσερα στάδια: τον σχεδιασμό, την προετοιμασία, την υλοποίηση και την παρακολούθηση του σχεδίου.

Ειδικότερα, ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τον καθορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη μορφή των δραστηριοτήτων, την ανάπτυξη του προγράμματος εργασίας καθώς και το χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων. Αντίστοιχα η προετοιμασία περιγράφει τις πρακτικές ρυθμίσεις, την επιλογή των συμμετεχόντων, την κατάρτιση συμφωνιών με εταίρους και συμμετέχοντες, τη γλωσσική/διαπολιτισμική/μαθησιακή και επιχειρησιακή προετοιμασία των συμμετεχόντων πριν από την αναχώρησή τους. Η υλοποίηση των δραστηριοτήτων κινητικότητας αφορά τη μετακίνηση των δικαιούχων στους φορείς υποδοχής ενώ τέλος η παρακολούθηση περιλαμβάνει την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, την επικύρωση και την επίσημη αναγνώριση —κατά περίπτωση— των μαθησιακών αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων στη διάρκεια της δραστηριότητας, καθώς και τη διάδοση και τη χρήση των αποτελεσμάτων του σχεδίου.

2.1. Στόχοι Βασικής Δράσης 1 στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης

Γενικός Στόχος της Βασικής Δράσης 1 είναι η παροχή ευκαιριών μάθησης σε άτομα και η στήριξη της διεθνοποίησης και της θεσμικής ανάπτυξης των σχολείων και άλλων οργανισμών σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Οδηγό Erasmus+, οι στόχοι αυτής της δράσης είναι οι ακόλουθοι:

1. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας και της μάθησης με τις εξής ενέργειες:
 - Προώθηση των αξιών της συμπεριληπτικότητας και της πολυμορφίας, της ανεκτικότητας και της δημοκρατικής συμμετοχής
 - προώθηση των γνώσεων σχετικά με την κοινή ευρωπαϊκή κληρονομιά και την πολυμορφία
 - υποστήριξη της ανάπτυξης επαγγελματικών δικτύων σε ολόκληρη την Ευρώπη
2. Βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στη σχολική εκπαίδευση με τις εξής ενέργειες:
 - υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, των διευθυντών σχολείων και άλλου προσωπικού των σχολείων
 - προώθηση της χρήσης νέων τεχνολογιών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας
 - βελτίωση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας στα σχολεία

- υποστήριξη της ανταλλαγής και μεταφοράς βέλτιστων πρακτικών στη διδασκαλία και στην ανάπτυξη των σχολείων
3. Συμβολή στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης με τις εξής ενέργειες:
- ανάπτυξη της ικανότητας των σχολείων να συμμετέχουν σε διασυνοριακές ανταλλαγές και συνεργασία και να εκτελούν σχέδια κινητικότητας υψηλής ποιότητας
 - μέριμνα ώστε η μαθησιακή κινητικότητα να αποτελεί ρεαλιστική δυνατότητα για κάθε μαθητή στη σχολική εκπαίδευση
 - προώθηση της αναγνώρισης των μαθησιακών αποτελεσμάτων μαθητών και προσωπικού που συμμετέχουν σε περιόδους κινητικότητας στο εξωτερικό.

2.2.Τρόποι συμμετοχής σε σχέδια κινητικότητας

Αξίζει στο σημείο αυτό να δούμε την τυπολογία των σχεδίων που προσφέρει η Βασική Δράση 1 (ΚΑ1). Τα σχολεία και άλλοι οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης μπορούν να υποβάλλουν αίτηση χρηματοδότησης με δύο τρόπους:

1. Βραχυπρόθεσμα σχέδια κινητικότητας μαθητών κι εκπαιδευτικών.

Τα εν λόγω σχέδια παρέχουν στους αιτούντες την ευκαιρία να οργανώνουν διάφορες δραστηριότητες κινητικότητας με διάρκεια έξι έως δεκαοκτώ μήνες. Τα βραχυπρόθεσμα σχέδια είναι η καλύτερη επιλογή για τους οργανισμούς που υποβάλλουν αίτηση για το πρόγραμμα Erasmus+ για πρώτη φορά, ή για εκείνους που επιθυμούν να οργανώσουν περιορισμένο μόνο αριθμό δραστηριοτήτων. Ο μέγιστος αριθμός κινητικοτήτων ορίζεται στις τριάντα (30) ενώ οι νεοεισερχόμενοι αιτούντες οργανισμοί έχουν προτεραιότητα και προιμοδοτούνται επιπλέον. Ουσιαστικά τα σχέδια αυτά αποτελούν τον προθάλαμο των σχεδίων Διαπίστευσης καθώς εξοικειώνουν τους λιγότερο έμπειρους οργανισμούς με το περιβάλλον και τις διαδικασίες των ευρωπαϊκών προγραμμάτων μέσω ευέλικτων και απλών διαδικασιών συνεργασίας και μετακίνησης.

2. Διαπιστευμένα σχέδια για την κινητικότητα μαθητών και προσωπικού.

Τα εν λόγω σχέδια είναι διαθέσιμα μόνο για οργανισμούς που διαθέτουν διαπίστευση Erasmus (βλ. Σελ. 8) στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό το ειδικό χρηματοδοτικό σκέλος επιτρέπει στους διαπιστευμένους οργανισμούς να λαμβάνουν τακτικά χρηματοδότηση για δραστηριότητες κινητικότητας που συμβάλλουν στη σταδιακή ολοκλήρωση του σχεδίου Erasmus το οποίο υλοποιούν. Οι διαπιστεύσεις Erasmus είναι ανοικτές σε όλους τους οργανισμούς που επιθυμούν να οργανώνουν δραστηριότητες κινητικότητας σε τακτική βάση.

3. Η Διαπίστευση Erasmus+

Η Διαπίστευση Erasmus είναι επί της ουσίας ένα εργαλείο πιστοποίησης των οργανισμών που αποδεικνύουν μέσω της αίτησής τους ότι έχουν την πρόθεση να συμμετάσχουν σε ποιοτικές διασυνοριακές κινητικότητες στα πλαίσια της Βασικής Δράσης 1. Οι διαπιστευμένοι οργανισμοί Erasmus αν και θα υποβάλλουν αίτηση για χρηματοδότηση κάθε χρόνο, λόγω της πιστοποίησης τους σε θέματα ποιότητας θα έχουν εξασφαλισμένη χρηματοδότηση και θα ακολουθούν απλουστευμένες διαδικασίες αίτησης. Η διαδικασία διαπίστευσης στο πλαίσιο των προγραμμάτων Erasmus+ προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενισχύοντας τη στρατηγική τους ανάπτυξη και διευκολύνοντας την πρόσβαση σε χρηματοδοτικούς πόρους και ευκαιρίες

κινητικότητα. Ειδικότερα, ενθαρρύνει την αναβάθμιση των θεσμικών δομών και την εφαρμογή μακροπρόθεσμων στρατηγικών στους διαπιστευμένους οργανισμούς, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ανάπτυξή τους. Η διαδικασία αυτή απαιτεί από τους οργανισμούς να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια στρατηγική διεθνοποίησης και βελτίωσης, η οποία περιλαμβάνει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και αναπτυξιακούς στόχους. Επιπλέον, η αυξημένη πρόσβαση σε χρηματοδοτικούς πόρους, διευκολύνει την οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων κινητικότητας. Αυτό συνεπάγεται απλοποιημένες διαδικασίες υποβολής αιτήσεων, μειώνοντας το γραφειοκρατικό βάρος για τους οργανισμούς και επιτρέποντας την απρόσκοπτη ροή της χρηματοδότησης. Έτσι, με τη διαπίστευση, οι οργανισμοί έχουν τη δυνατότητα να επωφελούνται από απεριόριστες ευκαιρίες κινητικότητας, να διατηρούν τη χρηματοδότηση για μακροπρόθεσμα έργα, ενώ παράλληλα διασφαλίζεται και οικονομική ευελιξία καθώς η χρηματοδότηση μπορεί να προσαρμοστεί στις εκάστοτε ανάγκες και στρατηγικές, επιτρέποντας στον οργανισμό να διαχειρίζεται τους πόρους του με τρόπο που να μεγιστοποιεί τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αυτό το πλεονέκτημα συνδυάζεται με την έμφαση στην ποιότητα, που αποτελεί κεντρικό πυλώνα της διαδικασίας διαπίστευσης Erasmus.

3. Από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών στη στοχοθεσία των σχεδίων

3.1.Ανάλυση Αναγκών στον Σχεδιασμό Προγραμμάτων Erasmus+ KA1

Ο σκοπός ενός προγράμματος ουσιαστικά συνοψίζει το πρόβλημα που πρόκειται να αντιμετωπιστεί, τον πληθυσμό-στόχο προς τον οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα και είναι πάντοτε γενικός, συνοψίζοντας την υπάρχουσα και την επιδιωκόμενη κατάσταση (Καραλής 2005: 32). Στην περίπτωση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+ αυτό περνά μέσα από το σχέδιο Μαθησιακής Κινητικότητας KA1 το οποίο εστιάζει στην επιμόρφωση θέτοντας στο επίκεντρό του το τρίπτυχο Ανάγκες – Στόχοι – Δραστηριότητες.

Οι διαρκείς εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και των επιστημών της Αγωγής, όπως η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, οι μεταβαλλόμενες ανάγκες των σημερινών μαθητών, καθώς και η ταχύτητα των κοινωνικών και πολιτισμικών μεταβολών, έχουν μετασηματίσει ριζικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κατσαφούρος, 2009, σελ. 10). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, έχουν ανάγκη επιμορφωτικής υποστήριξης. Η επιμόρφωση είναι μία μακροχρόνια και συνεχής διαδικασία, που συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2004) και η οποία πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται με βάση τις συγκεκριμένες και διαρκώς εξελισσόμενες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αυτή η δυνατότητα προσφέρεται μέσα από την ορθή εκπόνηση ενός σχεδίου Erasmus+ εφόσον εξαρχής θέσει στο επίκεντρό του τη διερεύνηση αυτών των αναγκών. Με τον όρο αυτό περιγράφεται ένα «συστηματικό σύνολο διαδικασιών που αναλαμβάνονται με σκοπό τον καθορισμό προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων για ένα πρόγραμμα αναβάθμισης του οργανισμού, που μπορεί να συνεπάγεται οργανωτικές βελτιώσεις, οργανωτική αναδιάρθρωση, ανακατανομή πόρων, ή απλά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και την επίλυση προβλημάτων» (Μεσσάρης κ.ά., 2011, σ. 35). Σε άλλους ορισμούς περιγράφεται ως η διαδικασία

προσδιορισμού της απόστασης μεταξύ του «τι είναι και του τι θα πρέπει να είναι» (Αναστασιάδης, 2010, σ. 11) για τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η σωστή διερεύνηση των αναγκών είναι βασικός παράγοντας που καθορίζει την επιτυχία μιας πρότασης Erasmus+, καθώς διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν ανταποκρίνονται σε πραγματικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ανάγκες. Αντιθέτως, η έλλειψη ανάλυσης αναγκών θα οδηγήσει σε προτάσεις που δεν είναι επαρκώς προσαρμοσμένες στις ανάγκες του κοινού τους, και αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη βιωσιμότητα και τη μακροχρόνια επιτυχία ενός σχεδίου Erasmus+ KA1. Η ανάλυση αναγκών προσφέρει επίσης πολύτιμες πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν στη βελτιστοποίηση των προσφερόμενων δραστηριοτήτων, συμβάλλοντας έτσι στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών οργανισμών και των συμμετεχόντων. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι ο επιτυχημένος σχεδιασμός ενός σχεδίου Erasmus προϋποθέτει την ενημέρωση, τη σύμφωνη γνώμη και τη συνεργασία τόσο της διοίκησης όσο και των μελών του Συλλόγου διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας στη συλλογή δεδομένων που θα καθορίσουν το ειδικό αντικείμενο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Το ζητούμενο σε κάθε σχέδιο Erasmus+ δεν είναι η προσωπική επιδίωξη μιας ολιγομελούς ομάδας συντονιστών αλλά η ενεργή συμμετοχή όλων στην ανάδειξη των προβλημάτων, των προκλήσεων και των αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στις οποίες το σχέδιο θα μπορούσε να προσφέρει εναλλακτική λύση αναπλαισιώνοντας κι εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.2. Διαδικασίες διερεύνησης αναγκών

Με μια σύντομη βιβλιογραφική αναζήτηση γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών που παραθέτουν σημαντικά συμπεράσματα αλλά και ερευνητικά εργαλεία (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος 2008). Ενδεικτικά αναφέρονται :

1. **Συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης, ερωτηματολόγια:** Τα εργαλεία αυτά βοηθούν στη συλλογή πληροφοριών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους οργανισμούς σχετικά με τις ανάγκες τους. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη σύνθεση ερωτηματολογίων κλειστού τύπου πολλαπλών επιλογών. Παρατίθενται κατηγορίες ερωτήσεων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν :
 - ατομικά στοιχεία του/της εκπαιδευτικού,
 - θεματικές ενότητες που δυνητικά θα παρακολουθούσε,
 - είδος επιμορφωτικής δράσης (σεμινάριο – σκιώδης εργασία – διδασκαλία),
 - περίοδος και χρονική διάρκεια επιμόρφωσης που θα προτιμούσε,
 - γλώσσα επιμόρφωσης,
 - αξιολόγηση χαρακτηριστικών των προγραμμάτων επιμόρφωσης,
 - λόγοι παρακολούθησης προγράμματος επιμόρφωσης.
2. **Ανάλυση δεδομένων και αναφορών:** Η ανάλυση προηγούμενων σχεδίων, η αποτύπωση των στόχων που έχουν τεθεί από τους οργανισμούς και η χρήση στοιχείων από εκθέσεις αξιολόγησης αποτελούν ουσιώδεις πηγές δεδομένων για τη διαμόρφωση του σχεδίου.

3. **SWOT ανάλυση:** Ανίχνευση δυνατοτήτων αδυναμιών του σχολείου καθώς και ευκαιρίες και εμπόδια για τη βελτίωσή του. Το πλαίσιο της SWOT

SWOT ANALYSE

Πλεονεκτήματα : Τί κάνουμε καλύτερα; Τί θεωρούν γονείς + μαθητές πλεονέκτημα; Σε τί μοναδικό πόρο έχουμε πρόσβαση;	Αδυναμίες : Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί; Τι θα πρέπει να αποφευχθεί; Τι θεωρούν γονείς – παιδιά ως αδυναμία;
Ευκαιρίες : Υλικοτεχνική Υποδομή – Πόροι – Μέσα – Εκπαιδευτική πολιτική – προφίλ μαθητών /γονιών	Εμπόδια : Αδυναμίες – Απειλές – Οικονομικά προβλήματα

1. Ενδεικτικό περιεχόμενο ερωτηματολογίου βασισμένου στη SWOT ανάλυση

ανάλυσης είχε ήδη περιγραφεί από τη δεκαετία του 60 από τους Edmond P Learned, C Roland Christiansen, Kenneth Andrews, William Guth (1969).

3.3.Σύνδεση αναγκών με τη διατύπωση στόχων

Σύμφωνα με τις Κατσαρού - Λιακοπούλου (2011) «κάθε σχολείο επιθυμεί να είναι αποτελεσματικό, αλλά για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να διατυπώσει τους δικούς του στόχους που θα απορρέουν από τις δικές του ανάγκες». Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για την αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus. Ο καθορισμός στόχων (στοχοθεσία) αποτελεί κεντρικό στοιχείο στον επιτυχημένο σχεδιασμό ενός προγράμματος Erasmus+ KA1. Οι ανάγκες που διαγνώστηκαν θα γεννήσουν τους στόχους οι οποίοι με τη σειρά τους θα διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του προγράμματος, θα καθορίσουν και τις στρατηγικές που θα εφαρμοστούν, θα προσδιορίσουν το είδος και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων κινητικότητας και θα αναπτύξουν αναλυτικά τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και τη μεθοδολογία διάχυσης κι εφαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον. Η θέσπιση σαφών και ρεαλιστικών στόχων αποτελεί τη βάση για την υλοποίηση δράσεων που έχουν συγκεκριμένα και μετρήσιμα αποτελέσματα. Επομένως, η στοχοθεσία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως απλή διαδικασία αλλά ως πυρήνας για την επιτυχία του σχεδίου.

Διατυπώνοντας τους στόχους ενός προγράμματος ουσιαστικά προσδιορίζουμε και τα επιδιωκόμενα ή προσδοκώμενα αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος. Με βάση τους στόχους, καθίσταται σαφές τόσο σε αυτούς που οργανώνουν ή χρηματοδοτούν τα προγράμματα αλλά κυρίως στους δυνητικά συμμετέχοντες ποια ακριβώς είναι τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, δηλαδή ποιες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις αναμένεται να αποκτήσουν και να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι με την παρακολούθηση του προγράμματος. Στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται το ακρωνύμιο SMART προκειμένου να προσδιοριστούν οι προδιαγραφές για την επαρκή διατύπωση των στόχων ενός προγράμματος. Το ακρωνύμιο αυτό προέρχεται από τον χώρο της διοικητικής επιστήμης και προτάθηκε από τον George Doran (1981), σύμφωνα με τον οποίο ένας στόχος θα πρέπει να είναι:

SMART

Specific: Σαφής και συγκεκριμένος, δηλαδή να προσδιορίζει με σαφήνεια και ακρίβεια το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Measurable: Μετρήσιμος, με την έννοια να είναι δυνατή η διαπίστωση της επίτευξης του στόχου μετά τη λήξη του προγράμματος.

Achievable: Εφικτός ή επιτεύξιμος, δηλαδή να είναι πραγματοποιήσιμος με βάση τη διάρθρωση και τους πόρους του προγράμματος.

Relevant: Συναφής και σχετικός προς τον γενικό σκοπό και τους υπόλοιπους στόχους.

Time-bound: Χρονικά οριοθετημένος, με την έννοια ότι η συγκεκριμένη στόχευση δεν είναι μεγαλεπήβολη και εκτός των χρονικών ορίων της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

2. SMART – Χαρακτηριστικά επιτυχημένων στόχων

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα επισημαίναμε ότι ο συνολικός σχεδιασμός θα πρέπει να προβλέπει στόχους ξεκάθαρους οι οποίοι να συνδέονται με τις ανάγκες και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών ενώ μεταξύ άλλων θα πρέπει να δίνεται δυνατότητα μέτρησης της επίτευξής τους. Αυτό προβλέπει την εφαρμογή ποιοτικών και ποσοτικών κριτηρίων όπως :

δείκτες μέτρησης για αποτύπωση στατιστικής εικόνας ομάδας, συνεντεύξεις μαθητών/ εκπαιδευτικών, ημερολόγιο, παρατήρηση, επισκόπηση, κοινωνιογράμμα, αλληλοαξιολόγηση, χρήση ευρωπαϊκών εργαλείων αξιολόγησης SELFIE κ.α.)

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η αποτελεσματική υλοποίηση των προγραμμάτων Erasmus+ KA1 εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συστηματική προετοιμασία και την ενδεδειγμένη ανάλυση αναγκών και στόχων. Το εργαστήριο που παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια του συνεδρίου τόνισε τη σημασία της προσεκτικής ανάλυσης και στοχοθεσίας, παρέχοντας πρακτικά παραδείγματα και βέλτιστες πρακτικές για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιθυμούν να βελτιώσουν τη συμμετοχή τους στα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (Επιμ.) (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης - Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- European Commission. (2021). *Erasmus+ Programme Guide 2021–2027*. Brussels: European Union.
- Doran, G. T. 1981. *There's a SMART Way to Write Management's Goals and Objectives*, Management Review 11/71
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, & Κέδρος, Α.Ε. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Edmond P Learned, C Roland Christiansen, Kenneth Andrews, William Guth (1969), *Business Policy : text and cases*, Richard D Irwin, Homewood, Illinois
- Καραλής, Θ. 2005α. *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κατσαρού, Μ. Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Παν/μιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κατσαφούρος, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία, Παν/μιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Διερεύνηση αναγκών και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Οδηγός προετοιμασίας προγραμμάτων Erasmus+. Εκδόσεις Νέα Παιδεία.
- Μανούσου, Α. (2018). *Ευρωπαϊκά προγράμματα και ανάπτυξη δεξιοτήτων στον εκπαιδευτικό τομέα*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Μεσσάρης, Δ., Κωδωνάς, Δ., Κομσέλη, Φ., Τσίγκανου, Ι., & Μπαλούρδος, Δ. (2011). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και αποτίμηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2004). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης*. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βιωματικό Εργαστήριο «Δημιουργούμε μαζί»

Δημητρακοπούλου Αμαλία

ΠΕ87.02 – Αναπληρώτρια Εκπ/κός Δ/θμιας, ΕΝΕΕΓΥΛ ΩΡΩΠΟΥ

MSc «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
Υποψ. Σύμβουλος Συστημικής Θεραπείας Οικογένειας και Ζεύγους Α΄ Ψυχιατρική Κλινική

Αιγινήτειου Νοσοκομείου ΕΠΙΨΥ ΕΚΠΑ

emactor@gmail.com

Περίληψη

Οι σχέσεις των ανθρώπων πάντα υπήρξαν πολύπλοκες, εφόσον ο άνθρωπος, όπως τον παρουσιάζει ο Αριστοτέλης ως «πολιτικόν ζώον», εμφανίζεται να απασχολεί τη σκέψη του με τα μεγάλα υπαρξιακά ερωτήματα, όπως ο έρωτας, ο θάνατος, η ζωή. Κατά τη δημιουργία της ψυχικήςσχάσης έτσι ώστε να δημιουργηθεί εν τέλει η οποιαδήποτε σχέση, εμφανίζονται οι λεγόμενες επιθυμητές ή μη συμπεριφορές. Μία από τις πολυσυζητημένες και αμφιλεγόμενες σχέσεις είναι η σχέση του γονέα με τον εκπαιδευτικό και αντίστροφα. Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο από τα μεγαλύτερα συστήματα στα οποία ανήκει το άτομο και είναι υπεύθυνα για την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη και εξέλιξη. Σύμφωνα με ερευνητικές καταγραφές, μία καλή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, συμβάλλει θετικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το παρόν βιωματικό εργαστήριο έχει σκοπό μέσω της δημιουργίας ομάδας να εμβαθύνουμε ως μεμονωμένα άτομα σε θέματα επίγνωσης, αποδοχής του εαυτού μας και του άλλου και εν τέλει μέσω της αυτογνωσίας να προσεγγίσουμε την προσπάθεια για αλλαγή της όποιας δυσλειτουργικής κατάστασης δυσχεραίνει το σύστημα στο οποίο κάθε φορά ανήκουμε.

Λέξεις κλειδιά: Σύστημα, ομαδοσυνεργασία, αποδοχή, έκφραση συναισθημάτων, αλλαγή.

Abstract

Human relationships had always been complicated since human beings, as political animals according to Aristotle, appear to try to understand the crucial human issues such as life, death, love. During a mental fission created in order for a relationship to be constructed desirable or non-desirable behavioral patterns appear. One of the most talked about and controversial relationships is that between parents and educators. Family and school environment are the most important systems for the belonging of a human being and responsible for its psychosocial development. According to systematic reviews, a good relationship between family and school contributes positively to the child's socioemotional development. The present workshop through team building aims to help deepen in issues such as self-awareness, acceptance of self and others and self-knowledge in order to approach the change of dysfunctioning situations that a system confronts.

Keywords: System, teamwork, acceptance, emotion expression, change.

1.Εισαγωγή

Η ομαλή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρείται στις μέρες μας ως ένας από τους πλέον υποστηρικτικούς μηχανισμούς, η οποία συμβάλλει στην εξέλιξη των τριών βασικών πυλώνων, οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, οι οποίοι περιβάλλουν το άτομο από την πρώιμη ηλικία. Η σχέση σχολείου και οικογένειας και η συνεργασία αυτών συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Δάλαρη, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη το άτομο ως βιοψυχοκοινωνική οντότητα, η οποία αλληλοεπιδρά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένο πλαίσιο και αλληλεξαρτάται από αυτό, είναι σημαντικό να παραδεχτούμε ότι το πλαίσιο, το οποίο το περιβάλλει καθώς αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσα σε αυτό, σαφώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στις διακυμάνσεις των ατομικών ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών του.

Η αυξημένη αναγκαιότητα για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η οποία προκύπτει από τη διεξαγωγή ερευνών των τελευταίων χρόνων, νοηματοδοτεί την έκβαση της καλής επικοινωνίας, εφόσον τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν μελετηθεί έχουν στόχο την ανάπτυξη θετικών επιδράσεων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Η καλή επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς συμβάλλει ακόμα και στην επιμόρφωση των γονέων του παιδιού, έτσι ώστε οι γονείς να εξελιχθούν ως προς τις εμπειρικές παιδαγωγικές τους δεξιότητες (Δάλαρη, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, γονείς και εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν σταδιακά την επικοινωνία μόνο όταν θέλουν να εκφραστούν μέσω παραπόνων για τον εκπαιδευτικό ή για κάποιο άλλο παιδί με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Δάλαρη, 2012).

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό και έχοντας επίγνωση τη διαφορετικότητα ανάμεσα σε αξίες, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις και κριτική ικανότητα για την κατανόηση των αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ τους, η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να παρέχει μία ολοκληρωμένη δεξαμενή γνώσεων και λύσεων στα ενδεχόμενα προβλήματα που θα εμφανιστούν κατά τη διαδικασία της μάθησης (Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2009). Ο Derrida (2000) αναφέρει ότι το να ζει κανείς εξ ορισμού δεν έγκειται σε διαδικασίες οι οποίες εμπίπτουν στη μάθηση. Στην κοινωνία των αλληπάλληλων προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα τον οποίο διανύουμε, καλούμαστε να διαχειριστούμε τις προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές μας ταυτότητες άλλοτε με ευελιξία και άλλοτε με λιγότερο εύκαμπτη διάθεση (Βασιλάκη, Δεμέστιχα, & Ιωάννου, 2019). Η διάθεση ενός ατόμου να χρησιμοποιεί κάθε φορά τις ικανότητες στη συμπεριφορά είναι συνυφασμένη με την αυτή καθαυτή έννοια της ικανότητας (Κεκέ, 2009). Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ικανότητα χωρίς διάθεση. Μία ικανή συμπεριφορά προϋποθέτει οπωσδήποτε την ενεργοποίηση και εφαρμογή ενός ολόκληρου συμπλέγματος ικανοτήτων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018).

Κατά τον Fullan (1982), οι συνεχώς αναπτυσσόμενοι τύποι δεσμών ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο βοηθούν σημαντικά στη δημιουργία νέων πλεγμάτων σχέσεων και νέων συνδέσεων, με σκοπό τις νέες νοηματοδοτήσεις σε τυχόν δυσλειτουργικές καταστάσεις. Η Tomlinson (1991), έχοντας κάνει μελέτες για τις βρετανικές πρακτικές, μας παραθέτει ότι η ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια οδηγεί σε νέους δρόμους επικοινωνίας. Η ανάμειξη των γονέων για την κατ' οίκον εκπαίδευση των παιδιών βοηθά ουσιαστικά στη σχέση γονέα – εκπαιδευτικού. Ο γονέας ως παρατηρητής της σχολικής

κοινότητας συμβάλλει στην επισήμανση ορισμένων δυσονόητων γι' αυτόν καταστάσεων με σκοπό την επίλυση και κατανόησή τους.

Ο γονέας, που εμπλέκεται με το παιδί του σε μαθησιακές δραστηριότητες, το γνωρίζει καλύτερα. Ανακαλύπτει τις μαθησιακές του αδυναμίες και τις ικανότητές του, καθώς μέσα από την ενεργό εμπλοκή του γονέα ανακαλύπτονται νέες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Ο γονέας με τη σειρά του ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για τις ανακαλύψεις του σε τακτά χρονικά διαστήματα και ο εκπαιδευτικός μέσω της ενεργητικής ακρόασης, διορθώνει και συνεχίζει τη συνεργασία με τον γονέα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, βελτιώνονται οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική δράση εμπλουτίζεται, καθώς οι γονείς μεταφέρουν ολοένα και περισσότερες πληροφορίες, οι οποίες φιλτράνονται, διακρίνονται και ταξινομούνται σε εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, διαφαίνονται τα ταλέντα και η οικογενειακή κουλτούρα, καθώς επίσης και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κλεισμένων των θυρών οι οικογένειες (Epstein, 2010).

Ο Ματσαγγούρας (2008), σε μελέτη του αναφέρει ότι η ενημέρωση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και της πορείας τους στο σπίτι είναι κοινός ρόλος γονέων και εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες που παίζουν ρόλο στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς διαφέρουν και ποικίλλουν. Αρχικά, η κάθε είδους σχέση πολλών δε μάλλον η σχέση εκπαιδευτικών – γονέων, επηρεάζεται από την κουλτούρα που φέρει η κάθε ανθρώπινη οντότητα, καθώς και οι αξίες που πρεσβεύει. Η εθνικότητα, το οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, οι επιδράσεις της τεχνολογίας σε κάθε άνθρωπο ξεχωριστά, οι πιέσεις που ασκούνται από το εργασιακό περιβάλλον, η δομή της πυρηνικής οικογένειας, που συνεχώς αλλάζει, καθώς και η προσωπική αντίληψη του ρόλου που έχουν αναλάβει ως γονείς ή/και εκπαιδευτικοί, τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία του χαρακτήρα του ατόμου, οι προσδοκίες, ο τρόπος επικοινωνίας που επιλέγουν να χρησιμοποιούν οι άνθρωποι είναι μερικά από τα συστατικά που επηρεάζουν τις μεταξύ σχέσεις του ανθρώπινου είδους. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι όσο οι ανωτέρω παράμετροι διαφοροποιούνται, αλλάζουν και οι ανθρώπινες σχέσεις μέσω της αλληλεπίδρασης και της αλληλεξάρτησης.

Η αλλαγή προς το καλύτερο, που επιθυμούμε να βιώσουμε στη συμπεριφορά και στη μαθησιακή πρόοδο ενός μαθητή, προϋποθέτει τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς θα πρέπει να εκπαιδευτούν ως προς τον διαχωρισμό του εαυτού τους από αυτόν του παιδιού τους, με σκοπό την ενίσχυση της διαφοροποίησης του παιδιού από τις υποχρεώσεις του ως οικογενειακές υποθέσεις (Γιώτσα, 2012). Η συμμετοχή σε βιωματικά εργαστήρια συμβάλλουν στην ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αναγνώρισης του διαφορετικού.

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές εκλαμβάνουμε αυτού του είδους τη συνεργασία ως απειλή ή ως παρεμπόδιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να δημιουργούμε ακόμη έναν ύφαλο μη-επικοινωνίας (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Σε μία κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς και όλοι οι κοινωνικοί, πολιτισμικοί, οικονομικοί, επιστημονικοί κ.ά. τομείς αλλάζουν, η συνεργασία ανάμεσα στους πολίτες ως γονείς και εκπαιδευτικοί κρίνεται απαραίτητη. Θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιήσουμε τον στίχο του Γάλλου υπαρξιστή φιλοσόφου Αλμπέρ Καμύ, σε φιλοσοφικό και λογοτεχνικό επίπεδο, έτσι ώστε να αναρωτηθούμε και να αναστοχαστούμε, αντικρίζοντας την ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων «...πάνω στη γη όπου τίποτα δεν είναι βέβαιο, εμείς είχαμε τις πεποιθήσεις μας (Camus, 1947)

2.Στοιχεία Εφαρμογής

Το παρόν βιωματικό εργαστήριο απευθύνεται σε γονείς και εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και όλων των ειδικοτήτων. Οι συμμετέχοντες/ουσες εξοικειώνονται με τη συμμετοχή και τη λειτουργία σε ομάδα. Η διάρκεια εφαρμογής του στα πλαίσια του 5^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου χρονικά τοποθετείται σε ένα δίωρο.

3.Σκοπός

Βασικός σκοπός του εργαστηρίου είναι να προσεγγίσει συστημικά και κοινωνικοπαιδαγωγικά το υποσύστημα οικογένεια σε συνδυασμό με τον πυρήνα σχολείο, θέτοντας ως απώτερο στόχο την επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων που δημιουργούνται καθημερινά. Επιπλέον, στοχεύει στην ανάδειξη της σύγχρονης οικογένειας ως δεξαμενής λύσεων, με απώτερο σκοπό την εφαρμογή τους στο πεδίο, δηλαδή εντός οικογενειακού και σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς γνώσης και παραγωγής μεταγνώσης καλούνται να συνεργαστούν με όλες τις ιδιοσυγκρασιακά διαφορετικές οικογένειες. Οι γονείς ως γεννήτορες και φορείς πολιτισμού καλούνται να αφουγκραστούν την παιδαγωγική θεώρηση του δασκάλου –καθηγητή, να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους στη διαπαιδαγώγηση και να τους εξηγηθούν τα όποια ερωτήματα εγείρονται κατά τη διάρκεια της ψυχοσωματικής ανάπτυξης των παιδιών τους. Επιμέρους σκοποί για γονείς και εκπαιδευτικούς είναι να εξοικειωθούν με διαφορετικούς τρόπους σκέψης, να έρθουν σε επαφή με τη διαφορετικότητα ως μέρος ενός κοινωνικού συστήματος, να αναστοχαστούν για ενδοοικογενειακές, ενδοσχολικές και διαπροσωπικές σχέσεις που ενδεχομένως να καθιστούν τις συμπεριφορές τους σε σχέση με τα υποσυστήματα στα οποία ανήκουν άκαμπτες.

Η προσέγγιση όλων των δραστηριοτήτων γίνεται με κυκλικό τρόπο και όχι με γραμμικό, δηλαδή μήνυμα – πομπός – δέκτης. Μέσα από τις διαφορετικές δραστηριότητες δίνεται έμφαση στο «πώς» τα μέλη μίας ομάδας αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται και όχι στο «γιατί» έπραξαν κατ' αυτόν τον τρόπο. Σύμφωνα με τη γενική θεωρία συστημάτων, η κατανόηση των συμπεριφορών και των συμπτωμάτων αυτών γίνεται με ολιστική προσέγγιση και όχι μεμονωμένα (Γιώτσα, 2012). Δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν, αλληλεξαρτώνται και επικοινωνούν μεταξύ τους και δεν εξετάζεται μεμονωμένα μία δυσλειτουργική συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, η ενίσχυση δημιουργίας θετικών νοηματοδοτήσεων ανάμεσα στους επικοινωνιακούς δεσμούς σχολείου και οικογένειας, αποτελεί στόχο για την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη συνεργασία (Συμεού Λοΐζος, 2003).

Με το πέρας του βιωματικού εργαστηρίου οι συμμετέχοντες/ουσες σε επίπεδο γνώσεων θα είναι σε θέση να περιγράφουν τα διάφορα στάδια διαμόρφωσης μιας ομάδας και να περιγράφουν τα βασικά χαρακτηριστικά της. Σε επίπεδο στάσεων οι συμμετέχοντες/ουσες θα μπορούν να χρησιμοποιούν κατάλληλες τεχνικές για τη δημιουργία ενός υγιούς και παραγωγικού κλίματος στο πλαίσιο μιας ομάδας. Σε επίπεδο αντιλήψεων οι συμμετέχοντες/ουσες θα μάθουν να αναγνωρίζουν ιδιαίτερα τη συμβολή τεχνικών, όπως η ενεργητική ακρόαση και η ενσυναίσθηση για τη δημιουργία ενός καλού ομαδοσυνεργατικού κλίματος.

4.Μεθοδολογία

Το συγκεκριμένο προτεινόμενο εργαστήριο βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης. Η βιωματική μάθηση προϋποθέτει τη συνεργασία των μελών μιας ομάδας, την ενεργό συμμετοχή και δράση καθώς και την ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες προτείνονται, έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ενεργητικής ακρόασης, καθώς και τον εντοπισμό δυσλειτουργικών μοτίβων συμπεριφορών, με απώτερο στόχο την αντικατάστασή τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μάθηση είναι μία δυναμική διεργασία όπου καλλιεργούνται ταυτόχρονα όλες οι ψυχοσωματικές λειτουργίες του ανθρώπου, όπως η φαντασία, το συναίσθημα, η κριτική ικανότητα, φθάνουμε στο συμπέρασμα ότι η δράση μέσω της βιωματικής μάθησης είναι η μόνη λύση (Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, 2021).

Ως εκ τούτου, θα παρουσιαστούν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες διαφορετικές βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ως στόχο τη σωματοκινητική ενεργοποίηση, τη συγκέντρωση προσοχής και νου στο εδώ και τώρα, την επικοινωνία, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης, τη θετική προσέγγιση καταστάσεων, την ανάδειξη της διαφορετικότητας, καθώς και τον εντοπισμό δυσλειτουργικών μοτίβων συμπεριφορών, με απώτερο στόχο τη μακροπρόθεσμη αντικατάστασή τους με λειτουργικότερες.

5.Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Με το πέρας του βιωματικού εργαστηρίου οι συμμετέχοντες/ουσες θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τη δυναμική της ομάδας, να συστήνουν και να διαχειρίζονται ομάδες στην τάξη τους με μεγαλύτερη άνεση καθώς και να προτείνουν το δικό τους μοντέλο Ολιστικής Σχολικής Προσέγγισης, σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (ΙΔΠ). Το εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και όλων των ειδικοτήτων.

6.Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

6.1.Γνωριμία

Δημιουργία κύκλου με όρθιους τους συμμετέχοντες και τον εμψυχωτή, αυτοπαρουσίαση ο καθένας στην ολομέλεια με όνομα, ιδιότητα, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αντιπροσωπευτικός χαρακτηρισμός ατομικής ιδιοσυγκρασίας ρητώς ή με κίνηση, π.χ. μου αρέσει πολύ το κολύμπι. Συμμετοχή του εμψυχωτή στον κύκλο και παρουσίασή του στην ολομέλεια στο τέλος. Στόχος είναι η γνωριμία των μελών και του εμψυχωτή μεταξύ τους, καθώς και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος ανάμεσα στα μέλη.

6.2.Ενεργοποίηση νου και σώματος

6.2.1.Ν' αλλάξει θέση όποιος

Δημιουργία κύκλου με όρθιους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και όρθιο τον εμψυχωτή στο κέντρο του κύκλου, ο οποίος δίνει την εντολή «Να αλλάξει θέση όποιος...» π.χ.

να αλλάξει θέση όποιος δεν κοιμήθηκε καλά εχθές βράδυ, όποιος τρώει κάθε πρωί πρωινό κοκ. Πάντα κάποιος μένει εκτός κύκλου, μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και δίνει εκ νέου μία εντολή. Αυτό γίνεται αρκετές φορές, δημιουργείται ωστόσο κλίμα χαράς, αγωνίας και εγρήγορσης.

Στόχος: Η σωματοκινητική διαδικασία εγρήγορσης. Βοηθά στη χαλάρωση και την ενεργοποίηση του σώματος ταυτόχρονα, καθώς και να φέρουμε το νου μας στο εδώ και τώρα. Η κατανόηση ότι υπάρχουν και άλλα άτομα που έχουν κάτι κοινό με εμάς, όπως αυτός που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου και αυτοί που μετακινούνται ταυτόχρονα.

6.2.2.Βηματισμοί

Παραμονή σε κύκλο, δίνονται οδηγίες από τον εμψυχωτή στην ολομέλεια για την έναρξη αυξομειούμενου ρυθμού βηματισμού στο χώρο μόνο με βλεμματική επαφή, χωρίς ομιλία.

Στόχος: Ενεργοποίηση σώματος και των μελών αυτού. Δραστηριότητα που βοηθάει στο σπάσιμο του πάγου και της αμηχανίας. Η βλεμματική επαφή πολλές φορές φέρνει τον απέναντί μας σε αμηχανία, με αυτόν τον τρόπο η αμηχανία αντικαθίσταται από άνεση.

6.2.3.Εσύ με οδηγείς

Χωρισμός της ολομέλειας σε δυάδες, σε Α και Β. Ο Α παραμένει μπροστά με ανοιχτά μάτια και οδηγεί τον Β, ο οποίος τον πιάνει από τον ώμο και με κλειστά μάτια αφήνεται να τον οδηγήσει ο Α στον χώρο.

Στόχος: Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης, η σωματική επαφή, η δημιουργία κλίματος ομαδοσυνεργατικού αισθήματος, η σύσφιξη σχέσεων, η επικοινωνία και η γνωριμία των μελών μεταξύ τους.

6.3.Ομαδικές δραστηριότητες

Στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου, πραγματοποιείται σειρά ομαδικών βιωματικών δραστηριοτήτων με σκοπό την ενεργό συμμετοχή διαδραστικά όλων των συμμετεχόντων. Οι ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων της γνωριμίας και της αποφόρτισης αριθμούνται σε δέκα (10).

6.3.1.Οι ακτίνες της ζωής μου

Χωρισμός της ολομέλειας σε δυάδες. Διανομή χαρτιού Α4 στον καθένα και οδηγίες πώς να σχηματίσουν τις «ακτίνες της ζωής μου». Οι συμμετέχοντες γράφουν τους 8 πιο σημαντικούς άλλους της ζωής τους. Ο καθένας παρουσιάζει τις ακτίνες του άλλου στην ολομέλεια.

Στόχος: Μάθηση της ενεργητικής ακρόασης, δημιουργία δεξιοτήτων, έκφραση συναισθημάτων.

6.3.2.Δραματοποίηση

Χωρισμός της ολομέλειας σε τυχαίες ομάδες και διαμοιρασμός εικόνων. Δίνονται οδηγίες από τον εμψυχωτή για παρατήρηση των εικόνων και δραματοποίηση της ιδέας τους.

Στόχος: Ομαδοσυνεργασία, διαφάνεια προθέσεων, έκφραση ιδεών, δημιουργικότητα, ανάλυση σε βάθος μίας ιστορίας ή ενός προσώπου, αναστοχασμός, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, δυναμική της ομάδας, προτάσεις αλλαγής ή/και αναδιαμόρφωσης. Τίποτα δεν είναι λάθος, όλα αλλάζουν εάν κρίνονται δυσλειτουργικά.

6.3.3. Αστέρια τόσο ίδια

Χωρισμός της ολομέλειας σε τυχαίες дуάδες, δίδεται από ένα αστέρι στον καθένα, όπου στην κάθε ακτίνα του υπάρχουν ερωτήσεις για τα πιο σημαντικά σημεία της ζωής τους, π.χ. αγαπημένο μέρος στον πλανήτη, αγαπημένη συνήθεια, αγαπημένη διαδρομή.

Στόχος: Αποδοχή της διαφορετικότητας και σύνδεση με αυτή. Τονισμός της αξίας του εσωτερικού κόσμου σε σχέση με την εξωτερική εμφάνιση. Θετικός και λειτουργικός σχολιασμός των διαφορών και όχι η αποσιώπησή τους. Τα αστέρια – οι άνθρωποι είναι ίδια αλλά όχι όμοια. Η τελευταία εικόνα είναι ίδια αστέρια αλλά με μεγάλη ποικιλία στις επιλογές και τη διαφορετικότητα που τους χαρακτηρίζουν. Όπως τα αστέρια μοιάζουν όλα ίδια, αλλά είναι τόσο διαφορετικά, έτσι είναι και οι άνθρωποι, **μοναδικοί**.

6.3.4. Κυκλική αφήγηση

Χωρισμός της ολομέλειας σε τυχαίες ομάδες. Χρειαζόμαστε 3 μεγάλα χαρτόνια του μέτρου όπου σε κάθε ένα θα είναι γραμμένη μία ερώτηση, βασισμένη στο τελευταίο ομώνυμο βιβλίο του μεγάλου Φιλοσόφου - Στοχαστή της Εκπαίδευσης Gert Biesta "World Centred Education" (Biesta, 2021). Η κάθε ομάδα συνεργατικά απαντά στην κάθε ερώτηση κάθε φορά που αλλάζει η ομάδα παραμένει ένας στο χαρτόνι ο οποίος μεταφέρει στην επόμενη ομάδα ατόμων που θα προσεγγίσει τους στοχασμούς της προηγούμενης και γράφονται εκ νέου σκέψεις της επόμενης. Στο τέλος παρουσιάζονται οι στάσεις στην ολομέλεια από την κάθε ομάδα χωριστά.

Στόχος: Ομαδοσυνεργασία, ενεργητική ακρόαση του άλλου, ανταλλαγή και τεκμηρίωση απόψεων, εμβάθυνση σε παιδαγωγικές θεωρήσεις, ανάσυρση παιδαγωγικού υπόβαθρου, δημιουργία ομαδικού κλίματος, αναθεώρηση στάσεων και αντιλήψεων.

6.3.5. Whole School Approach – Συνολική Σχολική Προσέγγιση

Μοιράζεται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες φυλλάδιο με τις δεξιότητες του δημοκρατικού πολιτισμού και μέσω ερωτήσεων οι οποίες τους αποδίδονται καλούνται να αποτυπώσουν τα θεμέλια της σχολικής κοινότητας. Εν συνεχεία, μέσω επόμενων ερωτήσεων καλούνται να εμπλουτίσουν τους 3 πυλώνες μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο ΙΔΠ (Ικανότητες Δημοκρατικού Πολιτισμού). Το επιστέγασμα του ναού της γνώσης, αφού αυτή τη μορφή θα έχει στο τέλος της δραστηριότητας, μπαίνει από τον καθοδηγητή – εμψυχωτή της ομάδας, σύμφωνα με το μοντέλο ΙΔΠ.

Στόχος: Ομαδοσυνεργασία, αναθεώρηση παγιωμένων πεποιθήσεων, γνωριμία με τις πολύ σημαντικές δεξιότητες του Δημοκρατικού Πολιτισμού σύμφωνα με το μοντέλο ΙΔΠ, γνωριμία με το μοντέλο ΙΔΠ, γνωριμία με τρόπους εφαρμογής στην τάξη, αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018).

6.4.Αποφόρτιση – Ήταν η στιγμή που...

Οι συμμετέχοντες/ουσες παραμένουν σε κύκλο, αυτοπαρουσιάζονται εκ νέου στην ολομέλεια με όνομα, ιδιότητα, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αντιπροσωπευτικό χαρακτηρισμό ατομικής ιδιοσυγκρασίας και αυτή τη φορά προστίθεται ως φράση το αποτύπωμα που μας άφησε το εν λόγω βιωματικό εργαστήριο ως εξής “ήταν η στιγμή που...”. Ο εμπυχωτής παρουσιάζεται στην ολομέλεια στο τέλος, προσθέτοντας και ο ίδιος τη φράση “ήταν η στιγμή που...”.

6.5.Αναστοχασμός

Η διαδικασία του αναστοχασμού είναι αναγκαίο να καταστεί αναπόφευκτη, αφού μέσω αυτού εγκαθιδρύεται η μάθηση. Με τον αναστοχασμό των δράσεων κατακτώνται οι γνώσεις, οι οποίες προϋποθέτουν την ενεργό μάθηση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2021). Ο κριτικός αναστοχασμός είναι θεμελιώδης αρχή της Παιδαγωγικής επιστήμης, αφού η συνέχεια και η συνέπεια αυτού οδηγεί στην επιδίωξη για αυτοβελτίωση, ανάπτυξη και αλλαγή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

6.6.Ανατροφοδότηση

Ακολουθεί συζήτηση για το πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι, γονείς και εκπαιδευτικοί. Ο καθένας παραθέτει την προσωπική του θέση με λίγες σύντομες φράσεις. Ο εμπυχωτής δίνει έμφαση στο ότι η αλλαγή έρχεται πρώτα μέσα από τον καθένα ξεχωριστά και μετά κείται στο σύνολο. Στόχος της ανατροφοδότησης είναι να πλησιάσει κανείς στην προσωπική του αυτοκριτική με σκοπό την αλλαγή για την ευκολότερη αποδοχή του εαυτού μας και του διαφορετικού άλλου. Χειροκρότημα, λήξη βιωματικού εργαστηρίου.

7.Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία η βιωματική μάθηση αποτελεί κορωνίδα στην ανάπτυξη σχέσεων και στην εξομάλυνση δυσλειτουργικών μοτίβων συμπεριφοράς σε κάθε πλαίσιο.

Θεωρούμε ότι το παρόν βιωματικό εργαστήριο είναι κοινωνικοπαιδαγωγικά τεκμηριωμένο και σημαντικό να διεκπεραιώνεται στα σχολικά πλαίσια. Ωστόσο, οι δραστηριότητες που περιγράφονται, μπορούν να επιδεχθούν τροποποιήσεις και μετατροπές ανάλογα με την κρίση και τις γνώσεις του εμπυχωτή σε υλοποίηση και συντονισμό βιωματικών εργαστηρίων, εφόσον η σύσταση της κάθε ομάδας διαφέρει σύμφωνα με το πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Επιπλέον, ο κάθε εκπαιδευτικός, κινούμενος σε παιδαγωγικά πλαίσια επιστημονικά τεκμηριωμένα και διαθέτοντας την προσωπική αλλά και τη συνεργατική δημιουργικότητα, έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει και να εξελίξει τις προαναφερθείσες βιωματικές δραστηριότητες.

Ο προσωπικός χάρτης νοηματοδοτήσεων μέσω των βιωματικών κοινωνικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων υπόκειται σε αναστοχασμό, εφόσον το ζητούμενο είναι η ενεργός μάθηση. Μέσω της διαρκούς αναστοχαστικής διαδικασίας, καλλιεργείται η μετασχηματιστική μάθηση, η οποία αποτελεί βασική θεωρητική και μεθοδολογική διάσταση της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Τέλος, για την ενίσχυση της παρούσας προσπάθειας εκπαίδευσης για επιτυχή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσω των βιωματικών εργαστηρίων, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση μοντέλων συνεκπαίδευσης καθώς και περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλάκη, Μ., Δεμέστιχα, Ε., & Ιωάννου, Κ. (2019). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική επικοινωνία: "Επικοινωνούμε διαφορετικά!". *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, σσ. 28-43. Αθήνα. doi:10.12681/edusc.1681
- Biesta, G. (2021). *WORLD-CENTERED EDUCATION*. ROUTLEDGE.
- Γιώτσα, Ά. (2012). *Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στον χώρο του σχολείου*. doi:http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/38-c1-giotsa?showall=1
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(10). Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/>
- Camus, A. (1947). *Η παρεξήγηση*. ΔΩΔΩΝΗ.
- Δάλαρη, Α. (2012). Συνεργασία σχολείου οικογένειας. doi:https://www.academia.edu/38681152/
- Derrida, J. (2000). *Τα φαντάσματα του Μαρξ*. ΕΚΚΡΕΜΕΣ.
- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *PDK International*, 92(3). doi:https://doi.org/10.1177/003172171009200326
- Fullan, M. (1982). *The meaning of education change*. New York: Teachers College Press.
- Κεκέ, Η. Μ. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας κα Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. (Διάδραση, Επιμ.) Αθήνα.
- Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος. (2021). *Εκπαιδευτικοί Εν Δράσει Νέα Πολυτροπική Διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Ανάκτηση από Σχέσεις σχολείου και οικογένειας Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων: <https://blogs.sch.gr/>
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. doi:https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018, Απρίλιος). <https://rm.coe.int/rfcdc-greek-volume-3/1680a3bf14>.
- Συμεού Λοΐζος. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 101-113. Ανάκτηση από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6875>
- Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. *Teachers and Parents*, 7.
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Διαμορφώνοντας συμπεριληπτική κουλτούρα στην εκπαίδευση μέσα από ένα παραμύθι

Λαμπράκης Εμμανουήλ

Διευθυντής Σχολικής Μονάδας, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 7^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου
emlampraki@sch.gr

Κουλοπούλου Χαρίκλεια

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 7^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου
charakouloupoulou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του εργαστηρίου είναι να γίνει μια αναφορά και συζήτηση σε στρατηγικές και πρακτικές συμπερίληψης στο σχολικό πλαίσιο με αφορμή τη μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή στο φάσμα του αυτισμού. Αρχικά θα επισημανθεί η σημασία της ανάπτυξης συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολείο για τα παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Μέσα από την περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή θα σκιαγραφηθούν τα χαρακτηριστικά, οι ανάγκες του, οι συνθήκες και οι συμπεριφορές που αναπτύχθηκαν στο σχολείο του από το περιβάλλον του (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί). Θα γίνει παρουσίαση του παραμυθιού που εκδόθηκε και αφιερώθηκε στον μαθητή. Θα δοθούν προτάσεις αξιοποίησης του παραμυθιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου για να προσεγγιστεί από τα παιδιά η έννοια του αυτισμού και της διαφορετικότητας και να ενισχυθεί η ενσυναίσθησή τους στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, αυτισμός, παραμύθι

Abstract

The purpose of the workshop is to refer and start a conversation about strategies for inclusive education in school environments prompted by the case study of a student with autism spectrum disorder. Firstly, the importance of developing an inclusive culture at school for children with typical and atypical development will be highlighted. Through the case of the specific student, the characteristics, needs, conditions and behaviors developed by the student's environment (parents, students, teachers) will be outlined. The fairy tale published -and dedicated to the student- will be presented. Moreover there will be mentioned ideas for the educational use of the fairy tale as a tool in order to help children comprehend the concept of autism and diversity, to strengthen their empathy and develop an inclusive culture in the school environment.

Keywords: inclusion, autism, fairy tale

1.Η συμπερίληψη και η σημασία της

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι μια ανοικτή συνεχής διαδικασία βελτίωσης του σχολικού κλίματος, των σχέσεων και της ποιότητας μάθησης στο σχολείο, ώστε όλα τα

πρόσωπα -παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς- να απολαμβάνουν με αξιοπρέπεια, ισότητα και δημοκρατία το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ως όρος σχετίζεται στενά -και ενίοτε ταυτίζεται- με τους όρους Σχολείο για όλους (2000), Δημοκρατικό Σχολείο, Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης. Η μεθοδολογία της είναι η Ολιστική, Συστημική προσέγγιση της σχολικής κοινότητας. Η φιλοσοφία της είναι η Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και η προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Τα εργαλεία της ποικίλουν από την τροποποίηση του διδακτικού υλικού, τις ρυθμίσεις για την προσβασιμότητα, τη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση και την καλλιέργεια του δημοκρατικού περιβάλλοντος ως τον σχεδιασμό της οικολογίας της μάθησης και τις δραστηριότητες συμβουλευτικής και συνεργατικής βελτίωσης του σχολικού κλίματος, συμπεριλαμβανομένων των δράσεων ενδυνάμωσης των μελών της σχολικής κοινότητας (ΙΕΠ, 2024).

Ο όρος Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education) αποδίδεται στα ελληνικά ως η εκπαίδευση που μπορεί να συμπεριλάβει όλους, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες όλων. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2000), θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση ή εκπαίδευση του μη αποκλεισμού. Η συμπερίληψη σχετίζεται με την προσπάθεια που συμβαίνει για την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο. Ουσιαστικά, προσδίδει έμφαση στη συνύπαρξη και τη συνδιδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στα πλαίσια του γενικού σχολείου όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998). Όπως αναφέρουν οι Sebba & Ainscow (1996), ο όρος συμπερίληψη περιγράφει τη διαδικασία όπου το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά και εξατομικευμένα, με το να αναθεωρεί την οργάνωση και την παροχή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) (Κατσέας, 2023, σελ. 148).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο συσχετισμός τους με τον κοινωνικό αποκλεισμό συνεχίζουν να υφίστανται στην κοινωνική και οικονομική συνοχή των κρατών, αποδεικνύοντας ότι ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης εξαρτάται εν πολλοίς και από τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και πως αυτά επανακαθορίζονται μέσα στη δίνη απρόβλεπτων αλλαγών. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει καταστεί μια από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παγκοσμίως (Forlin, Sin, & Maclean, 2013). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μία προτεραιότητα που μπορεί να συμβάλει στον επαναπροσδιορισμό αυτών των συστημάτων μέσω αλλαγών στην κουλτούρα, στις πολιτικές και στις πρακτικές των σχολείων με ορίζοντα την ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων, δηλαδή σχολείων που εξασφαλίζουν εκπαίδευση για όλους (Booth & Ainscow, 2011) (Κατσέας, 2023, σελ. 148)).

Όπως αναφέρουν οι Στεφανίδου και Κωφίδου (2021), η ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία δομεί συνεργατικά πρότυπα και στάσεις, οι οποίες οδηγούν σε συμπεριληπτικές κουλτούρες. Οι κουλτούρες αυτές ενισχύουν την αποδοχή, την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου, καθώς και τη διαμόρφωση κοινών αξιών, πέρα από αποκλεισμούς, προάγοντας τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντιμετωπίζοντας κάθε διάκριση. Οι μετέχοντες στη συμπεριληπτική αυτή κουλτούρα επεκτείνουν τις δυνατότητές τους, εμπλουτίζουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, τροφοδοτούνται με νέες σκέψεις και συμπεριφορές, ενώ παράλληλα παράγουν νέα γνώση, αναπτύσσοντας ισχυρούς μηχανισμούς για την προάσπιση

της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ετερογένειας εν γένει. Μιλώντας για «πρακτικές» εννοούμε τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εκπληρώσει τους εκπαιδευτικούς του στόχους, ενώ οι «συμπεριληπτικές πρακτικές» συνυφαίνονται με τη συνεργατική μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη όλων των παιδιών, μέσα από την εναπόθεσή τους σε σημαντικούς ρόλους.

2.Ο αυτισμός

Ο αυτισμός είναι ένα νευρο-συμπεριφορικό σύνδρομο που χαρακτηρίζεται από ποιοτικά ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και από περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς (Heward, 2011).

Με βάση τις πρόσφατες επιστημονικές εξελίξεις, τα βασικά διαγνωστικά συστήματα για τη διάγνωση του αυτισμού είναι το DSM της APA και το ICD του WHO¹. Οι τρέχουσες (τελευταίες) εκδόσεις είναι η 10η για το ICD (ICD-10) και η 5η για το DSM (DSM-5). Στην τελευταία έκδοση, το DSM-5 περιλαμβάνει τις εξής βασικές νέες τάσεις σε ό,τι αφορά τη διάγνωση του αυτισμού:

Ο γενικός όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές» (ΔΑΔ) αντικαταστάθηκε από τον όρο «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ).

Οι διαγνωστικές υποκατηγορίες (Αυτισμός, Σύνδρομο Άσπεργκερ και ΔΑΔ - μη άλλως προσδιοριζόμενη) απαλείφθηκαν.

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) θεωρείται πλέον ως μία διαγνωστική κατηγορία, με μία ομάδα συμπτωμάτων. Η βαρύτητα εκδήλωσης των συμπτωμάτων χωρίζεται σε τρεις υποκατηγορίες – Επίπεδα, όπως ονομάζονται πλέον, τα οποία καθορίζονται με σχετικούς δείκτες:

- Επίπεδο 1 – «Ανάγκη υποστήριξης», που προκύπτει από δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία - προσαρμογή.
- Επίπεδο 2 – «Ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης», που προκύπτει από αξιοσημείωτες δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία- προσαρμογή).
- Επίπεδο 3 – «Ανάγκη ιδιαίτερης ενισχυμένης υποστήριξης», που προκύπτει από σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την ευελιξία- προσαρμογή.

Σε ό,τι αφορά την τριάδα των βασικών συμπτωμάτων της διαταραχής (στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τις στερεοτυπίες), οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μία ομάδα, που τώρα ονομάζεται προβλήματα στην κοινωνική επικοινωνία. Έτσι η τριάδα των συμπτωμάτων, στην πράξη, έχει αντικατασταθεί από δύο (2) ομάδες συμπτωμάτων:

- Κοινωνική επικοινωνία.
- Στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα.

Η υπερευαίσθησία και υποευαίσθησία σε αισθητηριακά ερεθίσματα αποτελούν τώρα μέρος της ομάδας των επαναλαμβανόμενων και στερεοτυπικών συμπεριφορών (Νόηση, 2024).

¹ Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών (DSM) από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία (American Psychiatric Association) και Διεθνής Ταξινόμηση Νόσων (ICD-10) από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization)

Με βάση την συμπεριφορά των αυτιστικών παιδιών και την μεθοδική παρατήρηση, καταλήγουμε σε μια βασική συμπτωματολογία σε πέντε κεντρικούς τομείς.

ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ

Στην επικοινωνία:

- Κατανόηση της γλώσσας (λήψη πληροφοριών μέσω της γλώσσας)
- Χρήση της γλώσσας (κωδικοποίηση)
- Μη-λεκτική επικοινωνία
- Στην αντίληψη:
- Ασυνήθιστη αντίδραση σε ήχους και θορύβους
- Ασυνήθιστη αντίδραση σε πόνους και σε κρύο
- Ασυνήθιστη αντίδραση σε ερεθίσματα αφής
- Ανικανότητα κατανόησης κοινωνικών κανόνων
- Αποστροφή του βλέμματος από πρόσωπα και αντικείμενα
- Στην κινητικότητα:
- Στερεότυπες κινήσεις (χέρια, πόδια, δάκτυλα, κεφάλι, κουνήματα, μορφασμοί)
- Δυσκολία μίμησης κινήσεων
- Περιπάτημα συχνά στις άκρες των ποδιών
- Ελλιπής κίνηση των χειλιών και της γλώσσας
- Στη συμπεριφορά:
- Ανικανότητα σχέσεων με άλλα πρόσωπα
- Αδιάφορη συμπεριφορά στην παρουσία προσώπων
- Αποφυγή και άρνηση της επαφής, του αγγίγματος
- Εμμονή στην αμεταβλητότητα
- Εμμονή σε απραξία
- Έλλειψη φόβου σε πραγματικούς κινδύνους
- Τάση για μηχανική συμπεριφορά (Βαβέτση, 2004)

Η βασική εκπαιδευτική μέθοδος σχετικά με τα παιδιά με αυτισμό είναι η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis, ABA). Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς είναι η διαδικασία της συστηματικής εφαρμογής παρεμβάσεων με βάση τις αρχές της θεωρίας μάθησης για τη βελτίωση των κοινωνικά σημαντικών συμπεριφορών σε ουσιαστικό βαθμό. Η ανάλυση της συμπεριφοράς επικεντρώνεται στις αρχές που εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο συμβαίνει η μάθηση. Η θετική ενίσχυση είναι μια τέτοια αρχή. Όταν μια συμπεριφορά ακολουθείται από κάποιο είδος ανταμοιβής, η συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να επαναληφθεί. Εκτός από την μέθοδο ABA, υπάρχουν και πολλές άλλες τεχνικές εκπαίδευσης των παιδιών με αυτισμό, που είτε βασίζονται στην μέθοδο ABA, ή είναι ανεξάρτητες αλλά μπορούν να εφαρμοστούν παράλληλα με την ABA. Η Διακριτή Δοκιμαστική Διδασκαλία (ή μοντέλο Lovaas), περιλαμβάνει τη θέσπιση στόχων ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ο κάθε στόχος χωρίζεται σε μικρά βήματα, τα οποία διδάσκονται με τη χρήση προτροπών. Μια άλλη μέθοδος είναι το μοντέλο DIR, όπου ο δάσκαλος κάθεται μαζί με τον μαθητή και με δραστηριότητες παιχνιδιού αναπτύσσονται το ενδιαφέρον, η επικοινωνία και η συναισθηματική νοημοσύνη του μαθητή. Μία άλλη μέθοδος είναι η TEACCH (Αντιμετώπιση και Εκπαίδευση των παιδιών με Αυτισμό και συναφείς Επικοινωνιακές Μειονεξίες), ένα ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης με δομημένη διδασκαλία, μια διαδικασία σχεδιασμένη με βάση την προτίμηση οπτικής επεξεργασίας πληροφοριών από άτομα με αυτισμό,

λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις αναγνωρισμένες δυσκολίες. Η εξατομικευμένη αξιολόγηση και ο προγραμματισμός χρησιμοποιούνται για να δημιουργηθεί ένα εξαιρετικά δομημένο περιβάλλον (οργανωμένο με οπτικά βοηθήματα), για να βοηθήσει το άτομο να καταγράψει τις δραστηριότητες και να λειτουργεί ανεξάρτητα (Στελλάτου & Μαλλόπουλος, 2016).

3.Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού

Το παραμύθι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού-δυστυχώς όχι ακόμη πλήρως αναγνωρισμένο από όλους- το όχημα ή το μέσο που κάνει τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική και βοηθά τα παιδιά να προσεγγίσουν τη γνώση και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν αβίαστα, ευχάριστα, διασκεδαστικά. Γιατί τελικά αυτός είναι ο σκοπός μας: να καταστήσουμε τη γνώση ευχάριστη και δημιουργική για το παιδί, έχοντας ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του και στοχεύοντας στη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του, αξιοποιώντας όλους τους τύπους της νοημοσύνης του, σύμφωνα με τον Gardner. Ένα σχολείο δηλαδή που ξεκινά να μεταδώσει τη γνώση με αφορμή από το παιδί, με το παιδί, για το παιδί (Ντούλια, 2010, σελ. 3).

Σύμφωνα με τους Τσαμπούρη κ.ά. (2015), *στο πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης, τα παραμύθια, μπορούν να αξιοποιηθούν, ως βασική ή συμπληρωματική τεχνική, καλύπτοντας ποικίλους ψυχοπαιδαγωγικούς στόχους σε παιδιά με συναισθηματικές, ψυχοκοινωνικές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες. [...] Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις μπορεί να γίνουν σε ομαδικό και ατομικό πλαίσιο, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και της οικογένειας (Κουρκούτας, 2010). Η ενσωμάτωση ωστόσο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί συχνά ένα δύσκολο βήμα για την κοινωνία μας, καθώς η αντίσταση συνιστά ένα σύνηθες φαινόμενο κατά τη διαδικασία αποδοχής της διαφορετικότητας (Αντωνίου, 2008). Το λαϊκό παραμύθι μπορεί να αποτελέσει, επίσης, ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, εμπλουτίζοντας τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν, με στόχο τη διευκόλυνση της ένταξης, ενσωμάτωσης, κοινωνικοποίησης και τόνωσης του αισθήματος της αυτονομίας του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σάλμοντ, 2006).*

Η Δουλάμη (2011), αναφέρει πως οι ιστορίες των παραμυθιών ενδυναμώνουν την πίστη των παιδιών στην ικανότητά τους να δομήσουν την δική τους προσωπικότητα παρά τις εξωτερικές αντιξοότητες, τις εσωτερικές συγκρούσεις ή τα αδιέξοδα που βιώνουν. Τα παραμύθια δίνουν ένα νόημα στις εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις που βιώνουν τα παιδιά σε έναν πολύπλοκο, ακατανόητο συχνά και γεμάτο δυσκολίες κόσμο. Στα παραμύθια αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης, όπου το καλό και το κακό συνυπάρχουν. Το λαϊκό παραμύθι συνιστά το πλέον κατάλληλο λογοτεχνικό είδος, προκειμένου ο παιδαγωγός να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και να τους βοηθήσει στον αγώνα τους για προσαρμογή και αναπλήρωση. [...] Μέσα από την επιτυχία του ήρωα έναντι των δυσκολιών, την υπέρβαση κακών δυνάμεων και των αρχικά ανυπέρβλητων εμποδίων, τα παραμύθια προτρέπουν το παιδί με ειδικές ανάγκες να αναλάβει δράση και να συνεχίσει τις προσπάθειές του, παρά τις αντιξοότητες που συναντά στον καθημερινό κόσμο. Παράλληλα, διαβεβαιώνουν πως υπάρχει βοήθεια και ενίσχυση σε όποιον προσπαθεί και αγωνίζεται, ενώ πληροφορούν τα παιδιά για τη σημαντική αξία της metamorphosis, που μπορεί να έρθει μέσα από την πνευματική και ψυχική ολοκλήρωση, την αγάπη και αλληλοϋποστήριξη (Πελασγός, 2007, όπ. αναφ. σε Δουλάμη, 2011, σ. 36).

4. Το παραμύθι

4.1. Ο μαθητής και το παραμύθι

Η μελέτη περίπτωσης αφορά έναν μαθητή στο φάσμα του αυτισμού, που φοιτούσε στη Β' τάξη του δημοτικού. Ο μαθητής παρουσίαζε κοινωνικά και πραγματολογικά ελλείμματα, επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα, εμμονικά στοιχεία και ακαμψία συμπεριφοράς, δυσκολία προσαρμογής σε κοινωνικούς και σχολικούς κανόνες, παρορμητικότητα, δυσκολίες κοινωνικοποίησης και διατήρησης του διαλόγου, αγχώδη συμπτωματολογία κ.ά. Το πιο απαιτητικό κομμάτι της υποστήριξης και ο βασικός στόχος του προγράμματος παρέμβασης για τον μαθητή αφορούσε τις έντονες εκρήξεις θυμού που παρουσίαζε.

Μέσα από την εκπαιδευτική υποστήριξη του μαθητή και την παρατήρηση του ίδιου αλλά και του περιβάλλοντός του έγινε φανερό η έλλειψη γνώσης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα διαφορετικότητας και αυτισμού, τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς και μαθητές του σχολείου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό του μαθητή, τη μη αποδοχή και ομαλή ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον και την πρόκληση περαιτέρω εκρήξεων θυμού από τον ίδιο.

Όλα αυτά στάθηκαν αφορμή για τη συγγραφή ενός παραμυθιού με πρωταγωνιστή τον εν λόγω μαθητή, με τίτλο «Η σύντομη ιστορία ενός Σούπερ ήρωα», από τις Εκδόσεις «Έναστρον». Πρόκειται για ένα αγόρι - σούπερ ήρωα με διαφορετικές δυνάμεις από τις συνηθισμένες, που προσπαθεί να αντιμετωπίσει κάποιους αόρατους εχθρούς, διαμορφώνοντας συγκεκριμένες συμπεριφορές και που στο τέλος τα καταφέρνει μέσα από την ενσυναίσθηση και τη βοήθεια των φίλων του. Μέσα από το παραμύθι αυτό, γίνεται αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού, ώστε να προσεγγιστεί ευκολότερα η δύσκολη αυτή έννοια από τα παιδιά και να μπορέσουν να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους, οικοδομώντας μια συμπεριληπτική κουλτούρα. Δόθηκε έμφαση, ακόμα, στη σημασία τού να βλέπουμε πίσω από τις όποιες συμπεριφορές, να μη βιαζόμαστε να βάλουμε ταμπέλες, αλλά να σκύβουμε κοντά στα παιδιά, προσπαθώντας να κατανοήσουμε τις ανάγκες τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Τέλος, σκοπός του παραμυθιού ήταν να μπορέσουν και τα ίδια τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αναπτύξουν δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας, να δουν τους εαυτούς τους ως σούπερ ήρωες που αντιμετωπίζουν τους δικούς τους κακούς και έχουν πλάι τους τους φίλους τους να τους στηρίζουν.

4.2. Η αξιοποίηση του παραμυθιού

Το υλικό των παραμυθιών αποτελεί μια πλούσια πηγή έμπνευσης για την αξιοποίηση ποικίλων ψυχοπαιδαγωγικών και ψυχοθεραπευτικών τεχνικών (Δουλάμη & Αντωνίου, 2011)

Το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς. Σε σχολικό πλαίσιο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία στις 3 Δεκεμβρίου, την Παγκόσμια Ημέρα Ευαισθητοποίησης για τον Αυτισμό στις 2 Απριλίου, αλλά και στα πλαίσια του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στον θεματικό άξονα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ: Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» και ενότητα «Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα» ή οποτεδήποτε κρίνεται αναγκαίο για την ενίσχυση της συμπεριληπτικής κουλτούρας του σχολείου. Για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του

παραμυθιού, διατίθενται φύλλα εργασίας μέσα από τα οποία δίνονται ιδέες και συμβουλές που αφορούν τον αυτισμό και τη διαφορετικότητα γενικότερα.

Παραδείγματα και ιδέες από τα φύλλα εργασίας ως συμπεριληπτικές πρακτικές:

Τα παιδιά δημιουργούν το κολάζ της διαφορετικότητας. Τοποθετούν ένα χαρτόνι στο πάτωμα. Ένας συμμαθητής τους πρέπει να ξαπλώσει πάνω του και κάποια παιδιά κάνουν το περίγραμμά του. Μέσα από το περίγραμμα οι μαθητές γράφουν τι διαφορετικό έχουν από τους γύρω τους, τι τους κάνει να ξεχωρίζουν, κολλούν φωτογραφίες τους και ζωγραφίζουν. Παρατηρούν ότι πολλά διαφορετικά στοιχεία γέμισαν το σχέδιό τους και το έκαναν πολύχρωμο και ξεχωριστό. Συνειδητοποιούν ότι όλοι είμαστε κομμάτια-μέρη ενός συνόλου, ενός μεγάλου παζλ, όλοι εξίσου όμορφοι και σημαντικοί.

Οι μαθητές φτιάχνουν το βραχιόλι της δύναμης. Διαλέγουν όμορφες κορδέλες και φτιάχνουν το δικό τους ξεχωριστό βραχιόλι για να θυμούνται πως είναι δυνατοί, για να θυμούνται να μην τα παρατάνε, όπως και ο ήρωας της ιστορίας που πάλευε με αόρατους εχθρούς.

Το ζάρι της ιστορίας μπορεί να βοηθήσει στη νοηματική κατανόηση του παραμυθιού και να αποτελέσει αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό με παιγνιώδη τρόπο.

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα γράμμα στον ήρωα της ιστορίας, κάνοντάς του ερωτήσεις σε μια προσπάθεια να τον γνωρίσουν καλύτερα, να κατανοήσουν τον κόσμο του και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Τα παιδιά συμμετέχουν στη δράση «Φόρα τα παπούτσια μου». Με την καθοδήγηση της δασκάλας/του δασκάλου τους/ των γονιών τους ακολουθούν συγκεκριμένες οδηγίες και συζητούν για τα συναισθήματα που ανέπτυξαν. Παραδείγματα: Κολλούν ένα κομμάτι γυαλόχαρτο μέσα από την μπλούζα τους εκεί όπου βρίσκεται το καρτελάκι της και το αφήνουν όση περισσότερη ώρα μπορούν. Ανοίγουν το ραδιόφωνο, την τηλεόραση ή την ηλεκτρική σκούπα και προσπαθούν να συγκεντρωθούν και να κάνουν μια άσκηση. Φαντάζονται πώς είναι να έχουν θυμώσει πολύ και να έρχονται δίπλα τους πολλά άτομα, που μιλούν ξένη γλώσσα και τους αγγίζουν χωρίς να ζητήσουν άδεια, προσπαθώντας να τα ηρεμήσουν. Φαντάζονται πώς θα ένιωθαν αν φορούσαν ένα μάλλινο πουλόβερ που «τσιμπάει» όλη μέρα στο σχολείο. Σκέφτονται πώς θα ένιωθαν αν πήγαιναν ένα ταξίδι με το πλοίο και ένιωθαν ναυτία, αλλά παράλληλα έπρεπε να κάνουν τα μαθήματά τους ή να συζητήσουν με τους γύρω τους. Φαντάζονται πώς θα αντιδρούσαν αν την ώρα του μαθήματος περνούσε από πάνω ένα αεροπλάνο, αλλά το άκουγαν 20 φορές πιο δυνατά απ' ό,τι συνήθως.

Δημιουργούνται οπτικοποιημένες οδηγίες και οπτικά ερεθίσματα (κανόνες τάξης, πρόγραμμα μαθημάτων, ρουτίνα εργασιών, ονόματα μαθητών κλπ.) και αναρτώνται στον τοίχο της αίθουσας ή στο θρανίο του μαθητή.

Διοργανώνονται ημερίδες που απευθύνονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τον αυτισμό. Προβάλλονται βίντεο και ταινίες με θέμα τον αυτισμό και τη διαφορετικότητα και γίνεται συζήτηση στην τάξη. Πραγματοποιούνται επισκέψεις σε ειδικά σχολεία και δομές ειδικής αγωγής για να μπορέσουν τα παιδιά να προσεγγίσουν και να αναπτύξουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης.

Δημιουργείται πολυαισθητηριακή αίθουσα στον χώρο του σχολείου με σκοπό τη διέγερση/χαλάρωση και παροχή αισθητηριακών εμπειριών.²

5.Επίλογος

Ο ρόλος μας, ως εκπαιδευτικών, είναι να εφευρίσκουμε νέες στρατηγικές για να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις που αναδύονται στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από ένα προσωποποιημένο παραμύθι μπορούμε να καταφέρουμε να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθηση του παιδιού (στην προκειμένη) μη τυπικής ανάπτυξης, να αναπτύξουμε την ενσυναίσθηση των συμμαθητών του και ευρύτερα όλων των μαθητών του σχολείου, να διαμορφώσουμε πρακτικές συμπερίληψης, αλλά και να προσεγγίσουμε έννοιες δυσνόητες για τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο. Απαραίτητη κρίνεται, ακόμα, η πραγματοποίηση ενός ανοιχτού διαλόγου και κύκλου συζητήσεων/εργαστηρίων/σεμιναρίων για τη διάχυση της νέας γνώσης που αποκτάται και των εμπειριών που βιώνουμε στα σχολικά περιβάλλοντα.

Όπως αναφέρει η Ρεσέλη (2022, σελ. 54), ο ρόλος και η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας για μια επιτυχημένη συμπερίληψη (Emam & Farrell, 2009, McGregor & Campbell, 2001). Πολλές είναι οι έρευνες σχετικά με τους διάφορους ρόλους των εκπαιδευτικών κατά τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με ΔΑΦ (Coffey & Obringer, 2004., Timmonw & Breitenbach, 2004). Ορισμένες τονίζουν ότι η επαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι το βασικότερο στοιχείο για να επιτύχει μια προσπάθεια συμπερίληψης (Dybnik, 2004. Lerman, Vorndran, Addison, & Kuhn, 2004) και άλλες εστιάζουν περισσότερο στη συμπεριφορά και στη προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ως προς έναν/μία μαθητή/τρια με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, οι τελευταίες τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χαρακτηρίζονται από υπομονή και προβλεψιμότητα, να αποτελούν οι ίδιοι πρότυπα και να καλλιεργούν το αίσθημα της συνεργατικότητας, της ανεκτικότητας, της αποδοχής και της αλληλοκατανόησης ως προς τη ΔΑΦ σε όλους τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Safran, 2002, Safran & Safran, 2001). Επιπλέον, σε άλλες έρευνες αναφέρεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αυτός του «φύλακα αγγέλου» των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς είναι εκείνοι που οφείλουν να τα προστατέψουν από κάθε εκφοβισμό στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και να τους επεξηγούν τα κρυμμένα νοήματα, τα μεταφορικά και γενικά την επικοινωνιακή πρόθεση του λόγου όποτε χρειαστεί (Griffin et al., 2006, Williams, 1995). Γενικότερα, η σχέση μεταξύ μαθητών/τριών με ΔΑΦ και εκπαιδευτικών μπορεί να μην επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών αυτών αλλά είναι καθοριστική όσον αφορά το βαθμό κοινωνικής συμπερίληψής τους στο σχολείο και στην τάξη γενικής αγωγής (Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003). Επομένως, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και το υπόλοιπο προσωπικό ενός σχολείου γενικής αγωγής οφείλουν, και είναι απαραίτητο, όχι μόνο να συνεργάζονται αλλά και να καταρτίζονται επαρκώς και κατάλληλα ώστε να είναι έτοιμοι και «εξοπλισμένοι» για μια επιτυχημένη συμπερίληψη οποιουδήποτε μαθητή με ΔΑΦ μέσα στην τάξη γενικού σχολείου (de Boer-Ott et al., 2004. McGregor & Campbell, 2001. Simpson, 2005). Με αυτόν τον τρόπο θα τονωθεί και η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση και υποστήριξη μαθητών με αυτή τη διαταραχή (Glashan, Mackay, & Grieve, 2004).

² Το αρχείο με τα φύλλα εργασίας μπορεί να σταλεί στην οργανωτική επιτροπή εφόσον ζητηθεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαβέτση, Σ. (2004, 28 Απριλίου, 8 & 9 Μαΐου). Διάγνωση και κατάρτιση εξατομικευμένου εκπ/κού προγράμματος για παιδιά με αυτισμό [Πρακτικά σεμιναρίου]. *Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό*, Δράμα, <http://dipe.kav.sch.gr/8ssea>
- Δουλάμη, Σ., & Αντωνίου Α.-Σ. (2011). Η γοητεία των παραμυθιών: Χρήση και αξιοποίησή τους στην Ειδική Αγωγή. *Παιδαγωγικός Λόγος*, (1), 27-44. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2024, από: <https://www.academia.edu>
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ.: Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος, Μτφρ.: Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.(2024, Ιανουάριος 10). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: <https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/symperiliptiki-ekpaidefsi>
- Κατσέας, Β. (2023). Εκπαιδευτική αλλαγή και ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολείων με βάση το Πλαίσιο της Συμπερίληψης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου, 2024, από: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2023/teuxos1/teyxos_11_1_9.pdf
- Νόηση: ΔΑΦ / Αυτισμός — Διαγνωστικά κριτήρια — Πρόσφατες αλλαγές σε DSM / ICD (2018). Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου, 2024, από: <https://www.noesi.gr/book/syndrome/autism/dsm-v>
- Ντούλια, Α. (2010, 7-9 Μαΐου). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές [Πρακτικά συνεδρίου]. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου, 2024, από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf
- Ρεσέλη, Μ. (2022). «Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμπερίληψη - συνεκπαίδευση παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε τυπικές τάξεις γενικής αγωγής» (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου, 2024, από: <http://hdl.handle.net/11610/25302>
- Στελλάτου, Α. & Μαλλόπουλος, Χ. (2016, 24-26 Ιουνίου). Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία παιδιών με Αυτισμό [Πρακτικά συνεδρίου]. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 10.12681/edusc.1006
- Στεφανίδου, Ι., & Κωφίδου, Χ. (2024, Ιανουάριος 17). Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κράτους και τάξης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Ανακτήθηκε από: https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2021/04/%CE%A3%CF%84%CE%B5%CF%86%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85_K%CF%89%CF%86%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85_.pdf
- Τσαμπούρη, Α., Μυτιληναίου, Ε., Γκιαούρης, Χ. & Ευγενειάδης, Γ. (2015, 19-21 Ιουνίου). «Φτιάξε μαζί μας το δικό σου παραμύθι» [Πρακτικά συνεδρίου]. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2016. 10.12681/edusc.366

Σχολικός Όμιλος “Εύρηκα”

Ρεμπή Μαρία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποδιευθύντρια 4ου Δημοτικού Σχολείου Χολαργού

e-mail: mar.rempi@gmail.com

Από τον Αρχιμήδη στην τάξη ενός δημοτικού σχολείου

Περίληψη

Μια βιωματική προσέγγιση στην πειραματική φυσική για μαθητές Δ΄ τάξης δημοτικού

Για χρήση στα πλαίσια σχολικών ομίλων, σύμφωνα με το άρθρο 89 του ν. 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Φιλοσοφία του ομίλου είναι η πραγματοποίηση πειραμάτων – κατασκευών με απλά και καθημερινά υλικά που είναι οικεία στους μαθητές. Δεν προτιμούνται πειράματα με επιστημονικά – εργαστηριακά όργανα, πρώτον για να μην αισθάνονται αποστασιοποιημένα τα παιδιά και δεύτερον για να μπορούν να επαναλάβουν στο σπίτι τους τα ίδια πειράματα. Σκοποί και στόχοι του ομίλου είναι πρώτον, να αποκτήσουν τα παιδιά κάποιες γενικές δεξιότητες, όπως μεθοδολογία, αναλυτική σκέψη, σχεδιασμό και υλοποίηση μιας διαδικασίας και τέλος εξαγωγή συμπερασμάτων και δεύτερον να αποκτήσουν γενική γνώση κάποιων νόμων της φυσικής με ποιοτικά και όχι ποσοτικά κριτήρια. Επιλέχθηκαν σαν πιο εύκολα κατανοητά για τα παιδιά πειράματα σχετικά με τις ιδιότητες του αέρα και του νερού (των ρευστών), χωρίς να καλούνται να εκφράσουν με μαθηματικά τα αποτελέσματα των πειραμάτων.

Λέξεις-κλειδιά: βιωματική μάθηση, πειραματική φυσική, μεθοδολογία

Abstract

From Archimedes to a primary school classroom

An experiential approach to experimental physics for 4th grade elementary school students. For use within school groups in accordance with article 89 of Law 4823/2021 "Upgrading the school, empowering teachers and other provisions". The philosophy of the group is to carry out experiments - constructions with simple and everyday materials that are familiar to the students. Experiments with scientific - laboratory instruments are not preferred, firstly so that the children do not feel alienated and secondly so that they can repeat the same experiments at home. The goals and objectives of the group are firstly, for the children to acquire some general skills, such as methodology, analytical thinking, planning and implementation of a process and drawing conclusions, and secondly, to acquire a general knowledge of some laws of physics with qualitative and not quantitative criteria. Experiments on the properties of air and water (fluids) were chosen, as being easier for children to understand, without asking them to express the results of the experiments mathematically

Keywords: experiential learning, experimental physics, methodology

1.Εισαγωγή –Μία σύντομη αναφορά στη βιωματική μάθηση

Ο τίτλος 'Εύρηκα' μόνο τυχαίος δεν είναι. Ο Αρχιμήδης είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα για το πώς, βιώνοντας μια κατάσταση ή ένα φαινόμενο (την μείωση του βάρους μέσα στο νερό) και αναλύοντας αυτή μας την εμπειρία, μπορούμε να φτάσουμε στη γνώση και τελικά στη διατύπωση νόμων της φυσικής ή και άλλων επιστημών. Γνωρίζοντας ότι δεν “κομίζω γλαύκα” και για οικονομία χρόνου, παραθέτω αυτούσια μια παράγραφο από εργασία των Χαλβατζή,Ι., Παντόπουλος, Φ. , Σταμούλης,Γ. (2018) : «Οι τρεις μεγάλες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης, όπως καταγράφονται από τον Kolb, προέρχονται από τους Dewey, Lewin και Piaget. Ο Dewey από τη φιλοσοφική προοπτική του πραγματισμού επεσήμανε από το 1938 τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία, διακηρύσσοντας την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται από την εμπειρία. Παραφράζοντας το απόφθεγμα του Λίνκολν για τη δημοκρατία, υποστήριξε ότι η εκπαίδευση είναι «απ’ την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας». Η δεύτερη μεγάλη παράδοση της βιωματικής μάθησης προέρχεται από το χώρο της δυναμικής της ομάδας. Ο Lewin με την εργασία του στη δυναμική των ομάδων, καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης ανέδειξαν την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Η τρίτη μεγάλη παράδοση προέρχεται από τη συνεισφορά του Piaget και έγκειται στην περιγραφή της μάθησης ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος (Δελούδη, 200).

2.Οργάνωση και χρονοδιάγραμμα της λειτουργίας του ομίλου

2.1.Οργάνωση του ομίλου

Ο εκπαιδευτικός, έχοντας χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες για να κάνουν τα πειράματα, προετοιμάζει πριν από κάθε συνάντηση τα πειράματα, φροντίζοντας να έχει έτοιμη τη διάταξη του κάθε πειράματος, κατά προτίμηση εντυπωσιακού, ώστε να διεγείρει και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Η ροή των πειραμάτων πρέπει να είναι τέτοια, έτσι ώστε με τα συμπεράσματα του κάθε πειράματος οι μαθητές να προχωρούν στο επόμενο πείραμα κι όπου είναι αναγκαίο να ανατρέχουν στα προηγούμενα. Δεν παρουσιάζονται πειράματα σε τυχαία σειρά μόνο και μόνο για ψυχαγωγικό εντυπωσιασμό. Είναι αυτονόητο ότι κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η ασφάλεια των συμμετεχόντων μαθητών και η αποκατάσταση του χώρου μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης. Όπου είναι πρόσφορο γίνονται ιστορικές ή/και γεωγραφικές αναφορές. π.χ. ατμοσφαιρική πίεση – κούπα του Πυθαγόρα – ποιος ήταν ο Πυθαγόρας – φιλοσοφία της ολιγάρκειας /Αρχιμήδης – Συρακούσες – νόμος Αρχιμήδη – πυκνότητα υγρών – πλοία – Νεκρά Θάλασσα. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες με σκοπό να συνεργάζονται και να σκέπτονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το κάθε πείραμα, με σκοπό την αξιολόγηση και κατανόηση αυτών που παρατήρησαν. Τα πειράματα είναι κλασσικά εργαστηριακά πειράματα, τροποποιημένα από εμένα, έτσι ώστε να μην χρειάζονται εργαστηριακά όργανα.

2.2.Χρονοδιάγραμμα της λειτουργίας του ομίλου

Ο όμιλος λειτουργεί μια φορά την εβδομάδα για δύο διδακτικές ώρες. Συνολικά πραγματοποιούνται 21 συναντήσεις (42 διδακτικές ώρες), 70 πειράματα και 10 κατασκευές.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιείται εκδήλωση με την συμμετοχή και όσων γονέων επιθυμούν, που καλούνται να συμμετάσχουν σε κάποια πειράματα.

Αναλυτικά, η κατανομή του χρόνου, φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Ετήσιος προγραμματισμός του ομίλου “Εύρηκα”

Αέρας: Κάνουμε τον αέρα ορατό	3	2 ώρες
Ο αέρας πιάνει χώρο , κι αν πας να του τον πάρεις ή να τον στριμώξεις , αντιστέκεται. Πίεση.	5	2 ώρες
Ο αέρας έχει βάρος	2	1 ώρα
Ατμοσφαιρική πίεση	10	4 ώρες
Ο αέρας κινείται και κινεί	9	3 ώρες
Ο αέρας ζεσταίνεται και κρυώνει	5	2 ώρες
Ο αέρας περιέχει οξυγόνο	2	1 ώρα
Αέρας και ήχος	8	4 ώρες
Κατασκευές: Ανεμόμυλος, φτερό αεροπλάνου, μουσικά όργανα	6	4 ώρες
Νερό : Στερεό, υγρό, αέριο (ατμός), ηλεκτρόλυση	2	2 ώρες
Το νερό είναι διαλύτης	3	1 ώρα
Υδροστατική πίεση	4	2 ώρες
Συγκοινωνούντα δοχεία και τριχοειδές φαινόμενο	4	2 ώρες

Νόμος του Αρχιμήδη	4	2 ώρες
Πυκνότητα υγρών	2	2 ώρες
Επιφανειακή τάση, συνάφεια, τριχοειδή αγγεία	5	2 ώρες
Κατασκευές: νερόμυλος, δύτης Αρχιμήδη, βαρκάκι	3	4 ώρες
Φωτιά: το τρίγωνο της φωτιάς	2	2 ώρες

2.3.Τρόπος εκτέλεσης και ανάλυσης των πειραμάτων

Βήμα 1 Θέση ερωτήματος: Τι θέλουμε να βρούμε ή να εξηγήσουμε; Στα πρώτα πειράματα ο διδάσκων θέτει τα ερωτήματα. π.χ. Πώς μπορούμε να δούμε τον αέρα;

Παίζουμε με μια μπάλα, πώς εξηγείται ότι όταν είναι φουσκωμένη μπορούμε να παίξουμε, ενώ όταν είναι ξεφούσκωτη αυτό δεν είναι εφικτό;

Βήμα 2 Συλλογή υποθέσεων: Οι μαθητές καλούνται να πουν ή να γράψουν πώς νομίζουν ότι μπορεί να εξεταστεί το ερώτημα. Με αυτό τον τρόπο αποκομίζουν μια βασική κατανόηση για το πώς λειτουργούν οι υποθέσεις. Αποφασίζοντας τι υλικά θα χρησιμοποιηθούν για το πείραμα και πώς, αποκτούν εμπειρία στην οργάνωση μιας διαδικασίας.

Βήμα 3 Εκτέλεση του πειράματος: Εκτελώντας το πείραμα, οι υποθέσεις που έχουμε κάνει μπορεί να επιβεβαιωθούν ή και να ακυρωθούν. Ακόμα και ένα πείραμα που δεν επιβεβαιώνει ή και ακυρώνει μια υπόθεση, βοηθά στην κατανόηση των φαινομένων.

Βήμα 4 Παρατήρηση: Τι είδαμε, ακούσαμε, αισθανθήκαμε, μυρίσαμε, με μία φράση τι αντιληφθήκαμε με τις αισθήσεις μας στο πείραμα; Η ακριβής παρατήρηση και η συγκέντρωση στη διαδικασία ώστε να μη “χαθεί” κάποιο φαινόμενο πολύ μικρής διάρκειας είναι βασικά στοιχεία της έρευνας που καλλιεργούνται στους μαθητές με αυτόν τον τρόπο.

Βήμα 5 Καταγραφή των παρατηρήσεων: Ο εκπαιδευτικός στα πρώτα πειράματα έχει προσυμπληρωμένα φύλλα εργασίας για να κατανοήσουν τα παιδιά τον τρόπο καταγραφής και ταξινόμησης των αποτελεσμάτων.

Βήμα 6 Αξιολόγηση των παρατηρήσεων και των αποτελεσμάτων: Τι διαπιστώσαμε; Τα παιδιά συζητούν το αποτέλεσμα των βημάτων 4 – 5 και καταλήγουν στο τι διαπιστώνουμε με βάση αυτά που παρατηρήσαμε. Συσχετίζουν τις διαπιστώσεις με το ερώτημα και συζητούν αν αυτές αποτελούν από μόνες τους μια απάντηση ή πρέπει να γίνει κάποιος λογικός συνδυασμός για να δοθεί η απάντηση ή συμπερασματικά να διατυπωθεί ένας κανόνας (φυσικός νόμος).

Βήμα 7 Συζήτηση των αποτελεσμάτων: Τι μάθαμε από το πείραμα; Ποιες υποθέσεις ήταν σωστές; Προέκυψαν νέα ερωτήματα;

2.4.Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του ομίλου

Μετά την ολοκλήρωση του κύκλου του Ομίλου δίνεται ερωτηματολόγιο στους μαθητές και τους γονείς, το οποίο συμπληρώνουν ανώνυμα, με σκοπό τη βελτίωση των διαδικασιών και την καλύτερη προσαρμογή τους στις ανάγκες, ικανότητες και επιθυμίες των παιδιών.

Η ανωνυμία βοηθά στο να εκφραστούν ελεύθερα, έτσι ώστε να έχουμε την δυνατότητα βελτίωσης και προσαρμογής.

Ακολουθεί παρουσίαση τριών ενδεικτικών πειραμάτων και δύο κατασκευών.

Πείραμα 1ο

Ερώτημα : Τι συμβαίνει με την πίεση του αέρα όταν αυτός κινείται;

Υποθέσεις : α) Τίποτα απολύτως β) Η πίεση μεγαλώνει γ) Η πίεση μικραίνει ...

Πώς μπορούμε να δούμε τι συμβαίνει ;

Απάντηση : Φτιάχνουμε δύο σημαϊάκια από χαρτί. Τα στερεώνουμε παράλληλα σε μια βάση από πλαστελίνη. Γνωρίζουμε από τα προηγούμενα πειράματα ότι η ατμοσφαιρική

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

πίεση είναι ίδια τόσο ανάμεσα στα σημαιάκια όσο και έξω από αυτά. Αν φυσήξουμε ανάμεσα στα δύο σημαιάκια μπορεί να συμβούν τα παρακάτω:

- α) Αν μείνουν παράλληλα η πίεση θα έχει παραμείνει σταθερή.
- β) Αν ανοίξουν προς τα έξω η πίεση θα έχει αυξηθεί και θα τα σπρώχνει προς τα έξω.
- γ) Αν συγκλίνουν και πλησιάζουν το ένα το άλλο η πίεση θα έχει μειωθεί και επομένως η ατμοσφαιρική πίεση τα έσπρωξε μέχρι να ενωθούν.

Τι παρατήρησα: τα σημαιάκια πλησιάζουν το ένα το άλλο σχεδόν μέχρι να ενωθούν.

Συμπέρασμα : Όταν ο αέρας κινείται, η πίεσή του μειώνεται.



Εικόνα 1. Διάταξη και εκτέλεση 1ου πειράματος

Σημείωση : Το πείραμα αναφέρεται στον νόμο Bernoulli και σε συνδυασμό με άλλα πειράματα μάς οδηγεί στην κατανόηση πώς είναι δυνατόν να πετά ένα πουλί ή ένα αεροπλάνο.

Πείραμα 2ο

Ερώτημα: Από τι αποτελείται το νερό ;

Υποθέσεις: α) Είναι ένα πράγμα από μόνο του, όπως είναι ο χρυσός, το αλουμίνιο, το διαμάντι ... β) Αποτελείται από άλλα υλικά.

Πώς μπορούμε να δούμε τι ισχύει;

Απάντηση: Κάποιοι έχουμε ακούσει ότι μια μέθοδος που λέγεται ηλεκτρόλυση μπορεί να διαχωρίζει τα υλικά που αποτελούν ένα τρίτο υλικό.

Πώς όμως μπορούμε με απλά υλικά να κάνουμε κι εμείς ηλεκτρόλυση;

Θα χρειαστούμε ηλεκτρισμό! Θα μας βοηθήσει μια μπαταρία. Θα χρειαστούμε δύο καλά ξυσμένα μολύβια με ίδιο μήκος (ενωμένα μεταξύ τους, με απόσταση τέτοια που να μπορούν να ακουμπήσουν τους πόλους τις μπαταρίας), ένα ποτήρι νερό (στο οποίο έχουμε διαλύσει λίγο αλάτι, για να επιταχύνουμε τη ροή του πειράματος).

Αν δεν παρατηρήσουμε κάτι, αυτό θα σημαίνει ότι το νερό πράγματι είναι ένα υλικό από μόνο του, ή ότι θα πρέπει να βρούμε άλλη μέθοδο για να το ελέγξουμε.

Ανάλογα με το τι θα παρατηρήσουμε θα βγάλουμε συμπεράσματα.

Εκτελούμε το πείραμα και βλέπουμε ότι στις μύτες των μολυβιών που είναι μέσα στο νερό αρχίζουν και σχηματίζονται φυσαλλίδες. Παρατηρούμε ότι στο ένα μολύβι δημιουργούνται πολύ περισσότερες φυσαλλίδες από ό,τι στο άλλο.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Συμπέρασμα: Το νερό αποτελείται από δύο αέρια. Επειδή το να καθορίσουμε ποια είναι αυτά τα αέρια απαιτεί πολύπλοκα όργανα και διαδικασίες που δεν έχουμε στη διάθεσή μας, θα αρκεστούμε στο να βρούμε σε ένα βιβλίο ότι αποτελείται από υδρογόνο και οξυγόνο.



Εικόνα 2. Διάταξη και εκτέλεση 2ου πειράματος

Πείραμα 3ο

Ερώτημα : Η ατμοσφαιρική πίεση είναι αρκετή, ώστε να εμποδίσει το νερό να φύγει από ένα μπουκάλι που έχει μια τρύπα;

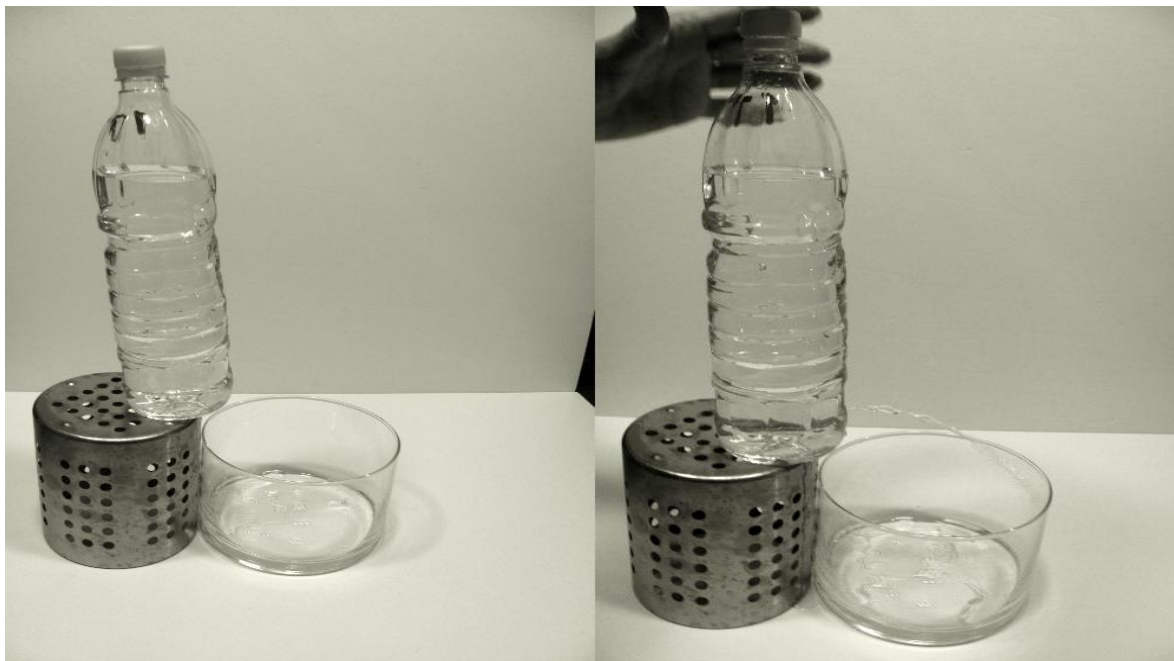
Υποθέσεις: α) Δεν πιστεύω ότι θα το εμποδίσει, β) Ίσως να το εμποδίσει.

Πώς θα διαπιστώσουμε τι ισχύει;

Απάντηση: Ανοίγουμε μια μικρή τρύπα στο κάτω μέρος ενός πλαστικού μπουκαλιού. Γεμίζουμε το μπουκάλι νερό και βιδώνουμε καλά το καπάκι. Ανοίγουμε και κλείνουμε το καπάκι για να δούμε τι μπορεί να συμβεί. Αν, ανοίγοντας το καπάκι (αφήνουμε αέρα να μπει στο μπουκάλι), τρέχει νερό, ενώ κλείνοντας το καπάκι σταματά να τρέχει νερό, αυτό θα σημαίνει ότι πράγματι η ατμοσφαιρική πίεση μπορεί να κρατά το νερό στο μπουκάλι, εφόσον δεν την αφήνουμε ελεύθερη να μπει στο μπουκάλι και να πιέσει το νερό από πάνω.

Τι παρατήρησα: Πράγματι, χαλαρώνοντας το καπάκι, το νερό τρέχει, ενώ σφίγγοντας το καπάκι, το νερό σταματά.

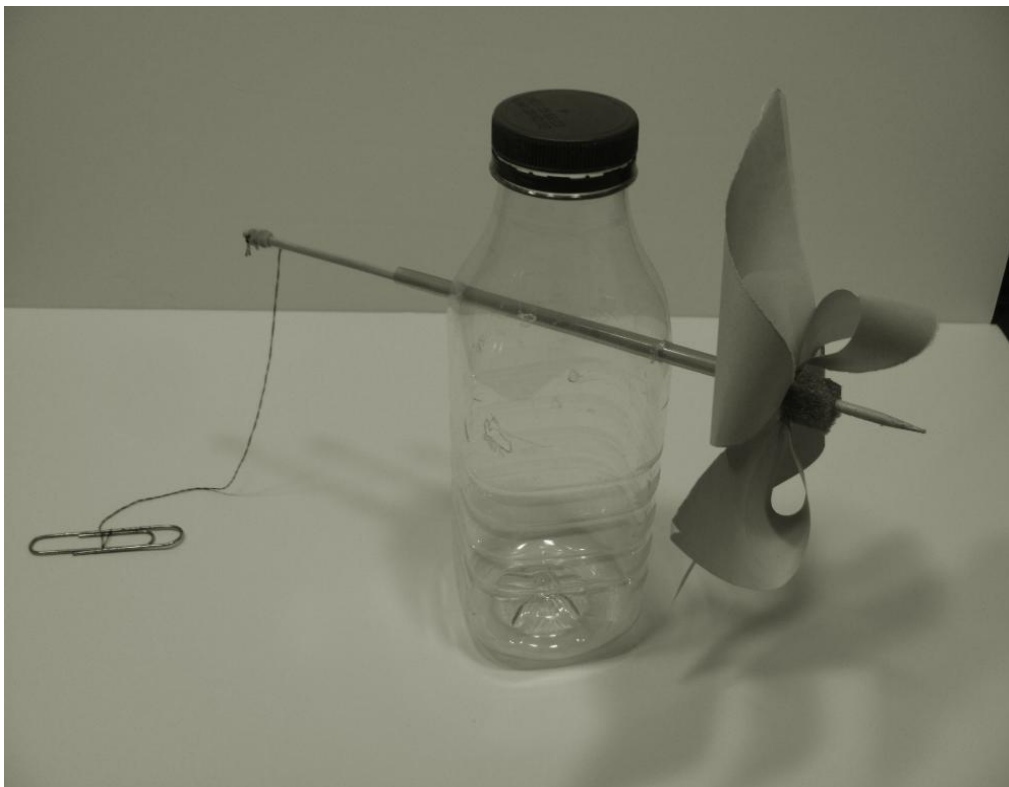
Συμπέρασμα: Όταν χαλαρώνουμε το καπάκι, περνάει στο μπουκάλι αέρας που έχει την ίδια πίεση με τον αέρα έξω από το μπουκάλι. Με αυτόν τον τρόπο, το νερό εξαιτίας του βάρους του βγαίνει από την τρύπα του μπουκαλιού. Κλείνοντας το καπάκι, εμποδίζουμε να μπει καινούριος αέρας στο μπουκάλι. Μόλις φύγει μία ή και λίγες σταγόνες νερού από το μπουκάλι, ο χώρος που έχει στη διάθεσή του ο αέρας του μπουκαλιού μεγαλώνει και άρα, όπως έχουμε δει από προηγούμενα πειράματα, η πίεσή του μειώνεται. Έτσι έχουμε μεγάλη πίεση έξω από την τρύπα, μικρή πίεση όμως στο εσωτερικό του μπουκαλιού. Αυτό είναι αρκετό για να μην τρέχει το νερό.



Εικόνα 3. Διάταξη και εκτέλεση 3ου πειράματος

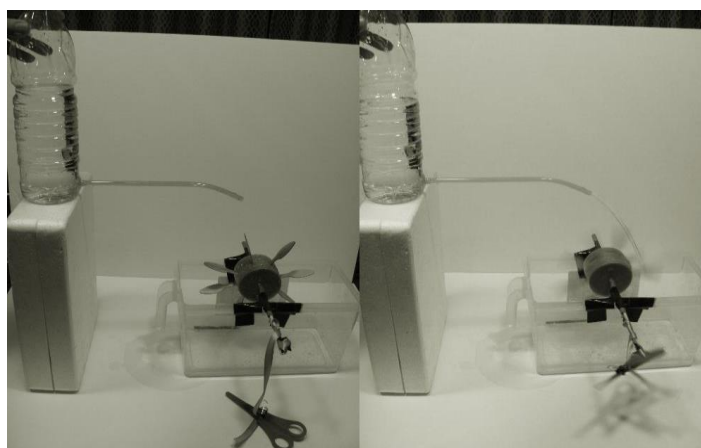
Αφού με πολλά πειράματα και σκέψεις φτάσαμε να έχουμε μάθει για την πίεση του αέρα μέσα σε δοχείο, την ατμοσφαιρική πίεση και καταλήξαμε στο συμπέρασμα, ανάμεσα σε πολλά συμπεράσματα, ότι κάθε διαφορά στην πίεση δημιουργεί κίνηση του αέρα και όποιου πράγματος βρίσκεται στο δρόμο του, κατασκευάσαμε έναν ανεμόμυλο! Κρεμάσαμε στον άξονά του έναν μεγάλο συνδετήρα. Φυσώντας τον, έστω και απαλά, είδαμε ότι ο ανεμόμυλος γυρίζει και μάλιστα έχει αρκετή δύναμη για να σηκώσει τον συνδετήρα.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)



Εικόνα 4. Κατασκευή ανεμόμυλου

Τελειώνοντας τον β' κύκλο, τον κύκλο του νερού, και αφού μάθαμε για την υδροστατική πίεση, τα συγκοινωνούντα δοχεία, την επιφανειακή τάση, τα τριχοειδή αγγεία, τον νόμο του Αρχιμήδη και συσχετίσαμε τις ιδιότητες του νερού με αυτές του αέρα, κατασκευάσαμε έναν νερόμυλο.



Εικόνα 5. Κατασκευή νερόμυλου

Κλείνοντας, και μελετώντας τα ερωτηματολόγια των μαθητών και των γονέων, κατέληξα στα παρακάτω συμπεράσματα.

Αποτίμηση ερωτηματολογίου μαθητών

Ενότητα 1η: Προσέλκυση ενδιαφέροντος

Ερωτήσεις 1,4 και 15

Ερώτηση	Όλες τις φορές/ σίγουρα	Τις περισσότερες / μάλλον ναι	Περίπου τις μισές/ θα το σκεφτώ	Λιγότερο από τις μισές/ μάλλον όχι	Ποτέ/ όχι
1. Βρήκα ενδιαφέροντα τα πειράματα – κατασκευές;	11	4	1	1	0
4.Τα πειράματα ήταν διασκεδαστικά;	12	4	1	0	0
15. Αν την επόμενη χρονιά ξαναγίνει όμιλος, θέλω να πάρω μέρος;	12	2	3	0	0

Συμπέρασμα : Σχεδόν όλα τα παιδιά βρήκαν το αντικείμενο πολύ ενδιαφέρον, με την πλειοψηφία να επιθυμεί να το ξανακάνει.

Ενότητα 2η: Αλληλεπίδραση με τη δασκάλα

Ερωτήσεις 2,5,11

Ερώτηση	Όλες τις φορές/ σίγουρα	Τις περισσότερες / μάλλον ναι	Περίπου τις μισές/ θα το σκεφτώ	Λιγότερο από τις μισές/ μάλλον όχι	Ποτέ/ όχι
2. Η παρουσίαση από τη δασκάλα γινόταν με κατανοητό τρόπο;	13	4	0	0	0
5. Όταν είχα απορίες, μου τις έλυνε;	12	4	0	1	0
11. Η δασκάλα μου με βοήθούσε στην εκτέλεση των πειραμάτων;	13	4	0	0	0

Συμπέρασμα: Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών είχε πολύ καλή συνεργασία με τη δασκάλα.

Ενότητα 3η: Διαχείριση του χρόνου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Ερωτήσεις 6,12

Ερώτηση	Όλες τις φορές/σίγουρα	Τις περισσότερες/μάλλον ναι	Περίπου τις μισές/θα το σκεφτώ	Λιγότερο από τις μισές/μάλλον όχι	Ποτέ/όχι
6. Η ροή των πειραμάτων- κατασκευών μου έδινε χρόνο να κρατώ σημειώσεις ;	3	10	4	0	0
12. Οι επαναληπτικές συναντήσεις στο τέλος του ομίλου με βοήθησαν περισσότερο στην κατανόηση;	8	8	1	0	0

Συμπέρασμα: Αρκετά παιδιά ένιωσαν ότι δεν είχαν αρκετό χρόνο, με κάποια να πιστεύουν πως αναπλήρωσαν στις επαναληπτικές συναντήσεις. Χρειάζεται βελτίωση στην κατανομή του χρόνου.

Ενότητα 4η: Αξιολόγηση του έντυπου υλικού

Ερωτήσεις 8,9

Ερώτηση	Όλες τις φορές/σίγουρα	Τις περισσότερες/μάλλον ναι	Περίπου τις μισές/θα το σκεφτώ	Λιγότερο από τις μισές/μάλλον όχι	Ποτέ/όχι
8. Τα έντυπα που μου έδινε η δασκάλα να συμπληρώσω ήταν κατανοητά;	10	6	1	0	0
9. Όταν τα συμπλήωνα, με βοήθησαν στην κατανόηση των πειραμάτων;	9	6	2	0	0

Συμπέρασμα : Το έντυπο υλικό χρειάζεται βελτίωση, αν και γενικά μπορεί να χαρακτηριστεί επαρκές.

Ενότητα 5η: Αυτοαξιολόγηση των παιδιών

Ερωτήσεις 7,10,13, 14

Ερώτηση	Όλες τις φορές/σίγουρα	Τις περισσότερες/μάλλον ναι	Περίπου τις μισές/θα το σκεφτώ	Λιγότερο από τις μισές/μάλλον όχι	Ποτέ/όχι
7. Κατάλαβα τους νόμους της φυσικής στους οποίους αναφερόταν το κάθε πείραμα;	7	10	0	0	0
10. Εκτός από τα πειράματα, είχα και παραπάνω πληροφορίες; (π.χ. ιστορικές- γεωγραφικές)	12	4	0	1	0
13. Δυσκολεύτηκα να καταλάβω κάποια από τα θέματα των πειραμάτων;	6	10	1	0	0
14. Πιστεύω ότι αυτά που έμαθα θα με βοηθήσουν στις επόμενες τάξεις	6	11	0	0	0

Συμπέρασμα: Σχεδόν όλα τα παιδιά έχουν την αίσθηση ότι αποκόμισαν γνώσεις.

Αποτίμηση ερωτηματολογίου για τους γονείς

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

Ενότητα 1η: προσέλκυση ενδιαφέροντος

Ερωτήσεις 1,5,6,9

Ερώτηση	Όλες τις φορές/σίγουρα	Τις περισσότερες/ μάλλον ναι	Περίπου τις μισές/ θα το σκεφτώ	Λιγότερο από τις μισές/ μάλλον όχι	Ποτέ/ όχι
1.Το παιδί μου περίμενε με χαρά τις συναντήσεις του ομίλου;	16	1	0	0	0
5.Βρήκε διασκεδαστικά τα πειράματα;	12	5	0	0	0
6.Βρήκε εντυπωσιακά τα πειράματα;	14	3	0	0	0
9.Αν την επόμενη χρονιά ξαναγίνει όμιλος, θα επιθυμούσατε να λάβει μέρος;	15	2	0	0	0

Συμπέρασμα : Οι ερωτήσεις είχαν στόχο την επαλήθευση των αντίστοιχων απαντήσεων των παιδιών, και υπάρχει σχεδόν ταύτιση.

Ενότητα 2η: Αποτέλεσε ο όμιλος κίνητρο για τα παιδιά να μάθουν περισσότερα;

Ερωτήσεις 2,3,4

Ερώτηση	Όλες τις φορές/σίγουρα	Τις περισσότερες/ μάλλον ναι	Περίπου τις μισές/ θα το σκεφτώ	Λιγότερο από τις μισές/ μάλλον όχι	Ποτέ/ όχι
2. Μετά τις συναντήσεις είχε την επιθυμία να μοιραστεί μαζί σας αυτά που είδε κι έμαθε;	9	5	2	1	0
3.Ζήτησε τη βοήθειά σας να καταλάβει κάποιο από τα πειράματα;	0	0	1	9	7
4.Προσπάθησε να εξηγήσει ή να περιγράψει κάποιο πείραμα με δικά του λόγια;	7	4	5	1	0

Συμπέρασμα: Η πλειοψηφία των παιδιών ένιωσε χαρά ή και υπερηφάνεια για τις καινούριες γνώσεις (ερ.2,4) με κάποια βεβαιότητα ότι έμαθε πραγματικά κάτι νέο και ενδιαφέρον (ερ.3). Το θετικό συναίσθημα απέναντι στη μάθηση, ελπίζουμε να αποτελεί πράγματι κίνητρο για μάθηση.

Ενότητα 3η: Αξιολόγηση του έργου του ομίλου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)

ερωτήσεις 7,8

Ερώτηση	Όλες τις φορές/σίγουρα	Τις περισσότερες/ μάλλον ναι	Περίπου τις μισές/ θα το σκεφτώ	Λιγότερο από τις μισές/ μάλλον όχι	Ποτέ/ όχι
7. Πιστεύετε ότι ο όμιλος πέτυχε τους στόχους του;	14	3	0	0	0
8. Πιστεύετε ότι η βιωματική απόκτηση γνώσεων θα βοηθήσει το παιδί σας μελλοντικά;	17	0	0	0	0

Συμπέρασμα: Όλοι οι γονείς θεωρούν ότι ο όμιλος πέτυχε τους στόχους του σε μεγάλο βαθμό και παράλληλα ότι το παιδί τους θα ωφεληθεί από τη βιωματική μάθηση μελλοντικά.

Στον όμιλο συμμετείχαν το πρώτο έτος λειτουργίας του 17 μαθητές της Δ' Τάξης και φέτος, το δεύτερο έτος λειτουργίας, 19. Εφέτος συμμετέχει και μαθητής ευρισκόμενος στο φάσμα του αυτισμού (διαγνωσμένος και με παράλληλη στήριξη κατά τη διάρκεια του κανονικού ωραρίου). Στον όμιλο στέκεται αυτόνομα, με μεγάλη χαρά και εμφανή αποτελέσματα. Απομένει, στο τέλος της χρονιάς, να μετρηθούν από ειδικούς τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας.

Αξιολογώντας την εικόνα των μαθητών, διαπίστωσα ότι περίπου οι μισοί μαθητές είχαν ιδιαίτερη παρουσία με πολύ υψηλή αντίληψη, απόδοση στην κατανόηση και στη συμμετοχή. Φάνηκε ότι σε αυτή την ηλικία είναι πολύ αποδοτική η βιωματική εκπαίδευση, χωρίς τεστάκια και γραπτές ή προφορικές εξετάσεις. Η συνεργασία σε ομάδες βοήθησε όλους τους μαθητές τόσο στην κατανόηση όσο και στη σωστή και αποτελεσματική εκτέλεση των πειραμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Χαλβατζή, Ι., Παντόπουλος, Φ., Σταμούλης, Γ. (2018), 2ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο "Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία", Λαμία, Σεπτέμβριος 2018, τ.Β' (σσ. 158). Έκδοση ΕΚΤ

Ενισχύοντας τη δυναμική της Ομάδας μέσω θεατρικών τεχνικών - Διαχείριση κρίσεων στην τάξη

Τσιάρρα Παρασκευή

MA Educational Management, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων Π.Δ.Ε. Κρήτης
tsiaraparaskevi@gmail.com

Περίληψη

Το εργαστήριο έχει σκοπό να επισημάνει την ανάγκη ενδυνάμωσης της ομάδας. Ένα σύνολο ανθρώπων για να χαρακτηριστεί "ομάδα" χρειάζεται να βιώνει κοινές συναισθηματικές εμπειρίες, να αλληλεπιδρά μεταξύ του και να διακατέχεται από το αίσθημα του "ανήκειν". Μέσα, λοιπόν, από θεατρικές τεχνικές επηρεασμένες από το Θέατρο του Καταπιεσμένου (Augusto Boal), το Κοινωνιόδραμα (J.L. Moreno) και το Αυτοσχεδιαστικό Θέατρο (Improv) επιτυγχάνεται η αφύπνιση των συνειδήσεων και η ενδυνάμωση των καταπιεσμένων. Είναι μία ομαδική διαδικασία που επικεντρώνεται σε πρακτικές επίλυσης προβλημάτων των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα από σενάρια εργασίας ή δυναμικές εικόνες. Καλλιεργείται έντονα η ενσυναίσθηση μέσα από συνθήκες αναστοχασμού και διαλόγου, εμπλέκονται ενεργά όλα τα μέλη της ομάδας με κύριο στόχο την κοινωνική αλλαγή και την απεμπλοκή των ατόμων από τις κοινωνικά προσδιορισμένες συμπεριφορές.

Λέξεις-κλειδιά: ενσυναίσθηση, θέατρο φόρουμ, κοινωνιόδραμα, αυτοσχεδιαστικό θέατρο

Abstract

The workshop emphasises the importance of teamwork, highlighting that a "team" is a group that shares collective emotional experiences, interacts closely, and fosters a strong sense of belonging. Using theatrical techniques inspired by Theatre of the Oppressed (Augusto Boal), Sociodrama (J.L. Moreno), and Improv Theatre, participants are guided toward consciousness raising and empowerment of "the oppressed". This group-centered process focuses on problem-solving in human relationships by employing dynamic scenarios or static statues that capture moments of oppression. Through self-reflection exercises and discussions, empathy is cultivated, engaging all group members actively with the overarching goal of promoting social change and liberating individuals from socially imposed behaviors.

Keywords: empathy, forum theatre, sociodrama, improv theatre

1.Εισαγωγή

Ένα σύνολο ανθρώπων για να χαρακτηριστεί "ομάδα" χρειάζεται να βιώνει κοινές συναισθηματικές εμπειρίες, να αλληλεπιδρά μεταξύ του και να διακατέχεται από την αίσθηση του "ανήκειν" (Αρχοντάκης & Φιλίππου, 2010). Η ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική συνεργασία και την επίτευξη κοινών στόχων. Η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να προσφέρει πλούσιες ευκαιρίες για δημιουργικότητα και καινοτομία. Σύμφωνα με τους Stahl et al. (2010), οι πολυπολιτισμικές ομάδες έχουν την τάση να παράγουν πιο δημιουργικές και καινοτόμες

λύσεις λόγω της διαφορετικότητας των ιδεών και των προοπτικών που προέρχονται από τα μέλη τους. Όπως επισημαίνουν οι Earley και Mosakowski (2000), οι πολυπολιτισμικές ομάδες μπορεί να έχουν αρχικές δυσκολίες στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνοχής. Ωστόσο, η ενδυνάμωση της συμμετοχής και η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών στις αποφάσεις και στις διαδικασίες της ομάδας ενισχύει την αίσθηση της ισότητας και της δικαιοσύνης. Οι πολυπολιτισμικές ομάδες λειτουργούν καλύτερα όταν όλα τα μέλη αισθάνονται ότι η φωνή τους ακούγεται και εκτιμάται (Hofstede, 2001). Έτσι, λοιπόν, αυτό το εργαστήριο προέκυψε από την ανάγκη της ενίσχυσης της δυναμικής της ομάδας μέσα στην τάξη μέσα από σενάρια βιωματικού χαρακτήρα.

2.Θεωρητικό/ παιδαγωγικό πλαίσιο

Η έννοια της ομάδας στην τάξη αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επηρεάζει τη μάθηση, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Η συνεργασία μέσα στην τάξη βοηθά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών/ριών. Σύμφωνα με τον Johnson και τον Johnson (1999), η συνεργατική μάθηση εντός ομάδων μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς και τις διαπροσωπικές δεξιότητες των μαθητών.

Η τέχνη παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών/ριών και ιδιαίτερα των προσφύγων, προσφέροντας τους εργαλεία για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης, την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας και την προώθηση της προσωπικής τους ανάπτυξης.

Ψυχική υγεία & θεραπεία μέσω της τέχνης: Η συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορεί να προσφέρει στους πρόσφυγες έναν τρόπο να εκφράσουν και να επεξεργαστούν το τραύμα. Η θεραπεία μέσω τέχνης μπορεί να μειώσει το άγχος, την κατάθλιψη και τα συμπτώματα μετατραυματικού στρες (Malchiodi, 2003).

Κοινωνική Ένταξη και Διαπολιτισμικός Διάλογος: Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ των προσφύγων και των τοπικών κοινοτήτων. Η έρευνα των McGregor & Ragab (2016), εξετάζει πώς οι καλλιτεχνικές πρωτοβουλίες συμβάλλουν στη διαπολιτισμική κατανόηση και την κοινωνική συνοχή.

Ενίσχυση Γλωσσικών και Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων: Η χρήση της τέχνης στη διδασκαλία προσφύγων διευκολύνει την πολυδιάστατη μορφή επικοινωνίας και την έκφραση συναισθημάτων και εμπειριών (Leavy, 2015).

Δημιουργία Νοήματος και Αυτοέκφραση: Η δημιουργία τέχνης με οποιονδήποτε τρόπο επιτρέπει στους πρόσφυγες να βρουν νόημα στα βιώματά τους και να αναπτύξουν μια νέα μορφή αφήγησης της ζωής τους (Frankl, 2006).

Η Τέχνη ως Τόπος Συνύπαρξης: Όπως έχει γράψει ο ψυχοθεραπευτής Dick Blackwell: [...] τα τραύματα που έχουν υποστεί, τους έχουν συχνά αφήσει αποκομμένους και αποξενωμένους, όχι μόνο απομακρυσμένους από τις κοινότητές τους, τις κουλτούρες, τους φίλους και την οικογένειά τους, αλλά αποξενωμένους από τους ίδιους τους εαυτούς τους, αδυνατώντας να επικοινωνήσουν τη συντριβή και την ευαλωτότητά τους. Πολλοί από όσους φτάνουν στην Ευρώπη βρίσκουν την κοινωνικο-οικονομική τους μετατόπιση επιβαρυνόμενη, καθώς ανακαλύπτουν πως ανήκουν πλέον στις νέες ευρωπαϊκές κατώτερες τάξεις. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η θέσπιση της δυνατότητας σημαντικής επικοινωνίας με άλλους αποβαίνει μια σοβαρή ή ακόμη και ριζοσπαστική πράξη (Blackwell, 1998).

2.1. Εννοιολογικό πλαίσιο θεατρικών τεχνικών

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου (ΘτΚ), αναπτυγμένο από τον Augusto Boal, αποτελεί μια μορφή θεάτρου που στοχεύει στη χρήση της θεατρικής πρακτικής ως εργαλείο κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής. Επηρεασμένο από τον Paulo Freire και την Παιδαγωγική του Καταπιεσμένου, το ΘτΚ ενσωματώνει διάφορες τεχνικές που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες/ουσες να εξερευνήσουν τις καταπιέσεις που βιώνουν και να βρουν τρόπους να τις αντιμετωπίσουν. Η τεχνική του Θεάτρου Φόρουμ δημιουργεί μια πλατφόρμα όπου οι θεατές μπορούν να παρέμβουν σε μια σκηνή καταπίεσης για να προτείνουν και να δοκιμάσουν λύσεις. Οι θεατές γίνονται "θεατές - ηθοποιοί" (spect-actors), παρεμβαίνοντας στη δράση και αναλαμβάνοντας ρόλους για να εξερευνήσουν εναλλακτικές λύσεις (Boal, 2002). Το Θέατρο Εικόνων (Image Theatre) χρησιμοποιεί τη σωματική έκφραση για να δημιουργήσει "εικόνες" που αναπαριστούν καταστάσεις καταπίεσης. Οι συμμετέχοντες/ουσες χρησιμοποιούν τα σώματά τους για να δημιουργήσουν στατικές εικόνες που αντικατοπτρίζουν τις εμπειρίες τους και στη συνέχεια εξερευνούν τις δυναμικές αυτών των εικόνων μέσα από τη μετακίνηση και τη μεταμόρφωσή τους (Boal, 2006). Οι τεχνικές του ΘτΚ χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση για να προωθήσουν την κριτική σκέψη και την κοινωνική ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τον Nicholson (2005), η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες βοηθά τους/τις μαθητές/ριες να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών ζητημάτων και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Η συμμετοχή στις τεχνικές του ΘτΚ επιτρέπει επίσης στους ανθρώπους να εξερευνήσουν ενεργά τις καταπιέσεις που βιώνουν και να πειραματιστούν με διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης και λύσης. Όπως σημειώνει η Prentki και ο Preston (2009), αυτές οι τεχνικές βοηθούν στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Οι πρακτικές του ΘτΚ μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία πιο ισχυρών και συνεκτικών κοινοτήτων. Με την προώθηση του διαλόγου και της συνεργασίας, οι τεχνικές αυτές ενισχύουν την αίσθηση του ανήκειν και της συμμετοχής, όπως αναφέρουν οι Schutzman και Cohen-Cruz (1994).

Το Κοινωνιόδραμα, αναπτυγμένο από τον J.L. Moreno, αποτελεί μια ψυχοκοινωνική τεχνική που συνδυάζει στοιχεία θεάτρου και ψυχοθεραπείας. Χρησιμοποιείται για την κατανόηση και την επίλυση κοινωνικών και διαπροσωπικών ζητημάτων μέσω δραματικών αναπαραστάσεων. Βασίζεται στην ιδέα ότι η ενσυναίσθηση και η αλληλεπίδραση μπορούν να προωθήσουν την κατανόηση και τη λύση των κοινωνικών προβλημάτων. Είναι μία μέθοδος δράσης που χρησιμοποιεί τη θεατρική αναπαράσταση για να εξερευνήσει κοινωνικά και διαπροσωπικά θέματα. Εφευρέθηκε από τον Jacob Levy Moreno, ο οποίος θεωρείται ο πατέρας του ψυχοδράματος και της κοινωνιομετρίας (Moreno, 1946). Ο Moreno πίστευε ότι η θεατρική αναπαράσταση μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να εκφράσουν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματά τους, να κατανοήσουν τις σχέσεις τους και να βρουν λύσεις στα προβλήματά τους. Στο Κοινωνιόδραμα, οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους που αντιπροσωπεύουν διάφορους ανθρώπους ή θέσεις σε ένα κοινωνικό σύστημα. Μέσω της αλλαγής των ρόλων, οι συμμετέχοντες μπορούν να δουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση (Blatner, 2000). Συνήθως περιλαμβάνει τρία στάδια: την προθέρμανση, τη δραματοποίηση και την ανάλυση. Κατά την προθέρμανση, οι συμμετέχοντες προετοιμάζονται για τη δραματοποίηση μέσω διάφορων ασκήσεων. Στη δραματοποίηση, αναπαριστούν τα επιλεγμένα κοινωνικά θέματα. Τέλος, στην ανάλυση, οι

συμμετέχοντες συζητούν τις εμπειρίες τους και αναλύουν τα συμπεράσματα που προκύπτουν (Kellermann, 1992). Ο κύριος στόχος του είναι η ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κατανόησης μεταξύ των συμμετεχόντων. Μέσω της αλλαγής των ρόλων και της δραματοποίησης διαφορετικών καταστάσεων, οι συμμετέχοντες μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των άλλων (Moreno, 1964). Το Κοινωνιόγραμμα χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και την προώθηση της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Sternberg και τον Garcia (2000), η μέθοδος αυτή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αντιμετωπίσουν διάφορα κοινωνικά ζητήματα, όπως ο εκφοβισμός και οι διακρίσεις.

Το αυτοσχεδιαστικό θέατρο, γνωστό και ως Improv Theater, είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης όπου οι ηθοποιοί δημιουργούν σκηνές, χαρακτήρες και διαλόγους σε πραγματικό χρόνο χωρίς να βασίζονται σε προκαθορισμένο κείμενο. Οι παραστάσεις αυτές βασίζονται σε κανόνες και τεχνικές που προωθούν τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την άμεση ανταπόκριση στις προτάσεις των συμπαικτών και του κοινού. Το αυτοσχεδιαστικό θέατρο έχει τις ρίζες του στην αρχαία Ελλάδα και την Commedia dell'arte στην Ιταλία, αλλά η σύγχρονη μορφή του αναπτύχθηκε κυρίως τον 20ό αιώνα. Η Viola Spolin θεωρείται μια από τις σημαντικότερες μορφές στην ανάπτυξη του αυτοσχεδιαστικού θεάτρου στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το βιβλίο της "Improvisation for the Theater" (1963) καθιέρωσε πολλές από τις βασικές τεχνικές και ασκήσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα. Τεχνική "Ναι, και..." (Yes, and...): αυτή η αρχή είναι θεμελιώδης στο αυτοσχεδιαστικό θέατρο. Οι ηθοποιοί αποδέχονται ό,τι τους προτείνουν οι συμπαικτές τους και προσθέτουν κάτι καινούργιο. Αυτό ενισχύει τη συνεργασία και διατηρεί τη ροή της σκηνής (Johnstone, 1981). Το Improv είναι βαθιά συνεργατικό και απαιτεί από τους ηθοποιούς να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο. Η ομάδα δουλεύει σαν ένα ενιαίο σύνολο, με στόχο την επίτευξη μιας κοινής δημιουργικής εμπειρίας (Napier, 2004). Οι ηθοποιοί πρέπει να ακούν προσεκτικά τους συμπαικτές τους και να ανταποκρίνονται με αυθεντικό τρόπο. Αυτή η αλληλεπίδραση δημιουργεί ρεαλιστικές και ενδιαφέρουσες σκηνές (Halpern, Close, & Johnson, 1994). Κάθε πρόταση θεωρείται πολύτιμη και αποτελεί τη βάση για την εξέλιξη της σκηνής. Αυτό αποτρέπει τη διακοπή της ροής και επιτρέπει την ανάπτυξη της ιστορίας (Spolin, 1963). Το Improv βελτιώνει τις δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς οι ηθοποιοί μαθαίνουν να ακούν ενεργά, να εκφράζονται με σαφήνεια και να ανταποκρίνονται κατάλληλα σε διάφορες καταστάσεις (Lobman & Lundquist, 2007). Η φύση του αυτοσχεδιασμού ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να σκέφτονται δημιουργικά και να βρίσκουν πρωτότυπες λύσεις σε προβλήματα. Αυτή η διαδικασία μπορεί να μεταφερθεί και σε άλλους τομείς της ζωής και της εργασίας (Sawyer, 2003). Το Improv απαιτεί υψηλό επίπεδο συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των μελών της ομάδας. Αυτές οι δεξιότητες είναι πολύτιμες σε οποιοδήποτε περιβάλλον όπου η ομαδική εργασία είναι κρίσιμη (Leonard & Yorton, 2015). Η συμμετοχή σε αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων. Η αποδοχή από την ομάδα και οι επιτυχίες αυτοσχεδιασμοί συμβάλλουν στη θετική αυτοεικόνα (Frost & Yarrow, 1990). Το αυτοσχεδιαστικό θέατρο είναι μια δυναμική και ευέλικτη μορφή θεάτρου που προσφέρει πολλά οφέλη στους συμμετέχοντες. Εκτός από την ψυχαγωγία, ενισχύει την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την αυτοπεποίθηση. Οι αρχές και οι τεχνικές του Improv μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλούς τομείς, καθιστώντας το ένα πολύτιμο εργαλείο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

2.2. Ανάλυση - Σκοπός

Το συγκεκριμένο εργαστήριο προέκυψε από την ανάγκη της ενίσχυσης της δυναμικής της ομάδας μέσα στην τάξη μέσα από σενάρια βιωματικού χαρακτήρα. Το εκπαιδευτικό υλικό των σεναρίων το οποίο θα χρησιμοποιηθεί προέρχεται από το "Πολύχρωμο σχολείο: για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας" (Ζω καλύτερα - Ευ ζην - Σεξουαλική διαπαιδαγώγηση - εργαστήρια δεξιοτήτων του ΙΕΠ από το πρόγραμμα Προχωρώντας Μπροστά (Πολύχρωμο Σχολείο) με τίτλο «Ταυτότητα μέσα από τη διάκριση και τον κοινωνικό διαχωρισμό»).

Ο σκοπός του εργαστηρίου στηρίζεται στην επίλυση διαφορών, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, την ανάλυση των συναισθημάτων, τη δημιουργία νοήματος μέσω των τεχνών, τη διαχείριση θυμού, τη συμπερίληψη και τον αλληλοσεβασμό.

Οι πυλώνες στους οποίους στηρίζονται τα σενάρια είναι: α) η υπεράσπιση και η προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού και ιδιαίτερα των ομάδων που αποτελούν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, β) ο αλληλοσεβασμός και η διαφορετικότητα, γ) η πρόληψη και η αντιμετώπιση της έμφυλης βίας και του σχολικού εκφοβισμού, δ) η συμπεριληπτική σχολική κοινότητα, ε) η προαγωγή της δημόσιας και ατομικής σεξουαλικής υγείας, καθώς και του ευ ζην όλων των μαθητών/-τριών.

2.3. Μεθοδολογία

Μέθοδος υλοποίησης του προγράμματος: μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω τέχνης, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βιωματική μάθηση. Κρίνεται σημαντική η εξοικείωση των μελών της ομάδας στη μέθοδο αυτή, καθώς βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Παιδαγωγικό και Επιστημονικό Πλαίσιο – Μεθοδολογία του Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Πολύχρωμου Σχολείου «Προχωρώντας μπροστά». Τα εργαστήρια που περιλαμβάνει το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό έχουν σχεδιαστεί με άξονα τις δεξιότητες που έχουν τα παιδιά που φοιτούν σε Γυμνάσιο και Λύκειο και ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού για κοινωνικοποίηση, ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, δημιουργία ενσυναίσθησης και καλλιέργεια αλληλοσεβασμού με στόχο την αρμονική συμβίωση όλων των ατόμων και την ελεύθερη έκφρασή τους στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Όλοι σχεδόν οι παραπάνω στόχοι διατρέχουν τα Προγράμματα Σπουδών πολλών μαθημάτων και ως εκ τούτου, τα Εργαστήρια που προτείνονται μπορούν να συνδεθούν διαθεματικά με πολλά γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική, Μελέτη Περιβάλλοντος, Θρησκευτικά, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Ξένες Γλώσσες, Φυσική Αγωγή). Επίσης, μπορούν να συνδεθούν με εκπαιδευτικά προγράμματα (Αγωγής Υγείας κ.α.) καθώς και ατομικές ή ομαδικές ερευνητικές εργασίες των μαθητών, με αντίστοιχες με τις παραπάνω θεματικές. Ακολουθεί η περιγραφή του Επιστημονικού και Παιδαγωγικού Πλαισίου και των Κατευθυντήριων γραμμών σύμφωνα με τις οποίες δημιουργήθηκε το παρόν πρόγραμμα καθώς και σύντομη περιγραφή της Μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε. (Επίσης, μπορείτε να διαβάσετε τις «Οδηγίες – Προτάσεις για την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού» που περιέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό).

3.Εφαρμογή του Εργαστηρίου

3.1. Τα στάδια

Το εργαστήριο ξεκινά με ασκήσεις για το "ζέσταμα" της ομάδας, δηλαδή σωματικές και μουσικοκινητικές δραστηριότητες για να προετοιμάσουμε τα σώματα να είναι ενεργά και έτοιμα για δράση. Ακολουθούν ασκήσεις εμπιστοσύνης για το δέσιμο της ομάδας. Και καταλήγουμε στα σενάρια βιωματικού χαρακτήρα.

3.2. Το περιεχόμενο

Δραστηριότητες:

(1): Για να σπάσει ο πάγος, παραλληλισμός ανθρώπινων σχέσεων με ένα δίκτυο δεσμών.

(2): Κοινωνικό πείραμα το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί προσαρμοσμένο στις ανάγκες της ομάδας.

(3): Σωματική ενεργοποίηση - άσκηση αυτοεκτίμησης (Πηγή: ΠΔΘΕ).

(4): Άσκηση μη λεκτικής επικοινωνίας. Ανάπτυξη κιναισθησίας και υπόλοιπων αισθήσεων πέραν της λεκτικής.

(5): Άσκηση αυτοσχεδιαστικού θεάτρου.

(6): Άσκηση αυτοσχεδιαστικού θεάτρου.

(7): Άσκηση ενίσχυσης αυτοεκτίμησης (Πηγή: ΠΔΘΕ).

(8): Άσκηση διαχείρισης συναισθημάτων και αυτογνωσίας.

(9): Άσκηση συναισθηματικής νοημοσύνης και συνειδητότητας.

(10): Θεατρικές τεχνικές από το Θέατρο Φόρουμ (Ashwell M. & N., 2006) που χρησιμοποιούνται στα σενάρια.

Ανακριτική καρέκλα/ Hot Seating: Χρησιμοποιούμε αυτήν την τεχνική, για να εμβυθύνουμε σε κάποιο ρόλο ή να αντλήσουμε περισσότερες πληροφορίες για το έργο. Ο μαθητής -εκτός έργου- κάθεται στην ανακριτική καρέκλα. Οι υπόλοιποι του κάνουν ερωτήσεις κι εκείνος απαντά όντας «μέσα» στο ρόλο του. Δεν προηγείται καμιά προετοιμασία και όσοι κάνουν τις ερωτήσεις, πρέπει να δεχτούν όλες τις απαντήσεις. Η εύστοχη ανάκριση έχει ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό του ρόλου μέσα από το προσωπικό προφίλ του ερωτώμενου μαθητή. Η τάξη μπορεί, επίσης, να «ανακρίνει» τον/τη δάσκαλο/α όταν αναλάβει κάποιο ρόλο. Είναι πολύ χρήσιμη άσκηση, για παράδειγμα, όταν ο/η δάσκαλος/α βρίσκεται σε ρόλο. Θα μπορούσε να υποδυθεί ένα ιστορικό πρόσωπο, έναν/μία επιστήμονα ή κάποιον/α άλλον/η σχετικό/ή με το θέμα της συζήτησης σε κάθε περίπτωση.

Παγωμένη εικόνα/ Still Image: Οι μαθητές/ριες εστιάζουν στο να επινοήσουν μια «παγωμένη» εικόνα, χωρίς λόγια, για να αποδώσουν, με αυτόν τον τρόπο, π.χ. μια σημαντική στιγμή, μια διάθεση ή έναν συμβολισμό. Έτσι, οι μαθητές/ριες αντιλαμβάνονται το βαθύτερο νόημα της στιγμής. Πρόκειται για μια ασφαλή τεχνική προκειμένου να αγγίξει κανείς την ουσία ενός θέματος. Πέραν αυτού, μια «παγωμένη» εικόνα εξασκεί τους/τις μαθητές/ριες στην οπτική επαφή, τη γλώσσα του σώματος, την αφήγηση και τη χρήση του χώρου. Δίνει, όμως, και τη δυνατότητα στον/στη δάσκαλο/α να βοηθήσει τους/τις μαθητές/ριες του να κινηθούν πέρα από το νατουραλισμό, για να κατανοήσουν καλύτερα το «στυλιζαρισμένο» δράμα, όπου κι εκεί μπορούν να αποδοθούν αποτελεσματικά σκέψεις και συναισθήματα.

Παγωμένη σκηνή/ Freeze Frame: Μια συγκεκριμένη στιγμή μέσα στο έργο (είτε αυτοσχεδιαστική, είτε επινοημένη, είτε από κείμενο) «παγώνει» στιγμιαία, για να τη μελετήσουν οι μαθητές/ριες ή ο/η σκηνοθέτης ή άλλοι/ες μέσα στη σκηνή. Είναι, επίσης, ένας τρόπος να ανακεφαλαιώσουν οι μαθητές/ριες τα προηγούμενα περιστατικά, χωρίς, όμως, να καταστραφεί η δύναμη και η ένταση της συγκεκριμένης στιγμής. Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ασκήσεις «ανίχνευση σκέψης» και «φωνές μέσα στο κεφάλι».

Δημιουργία εικόνων/Image Making: Η ομάδα δημιουργεί μια εικόνα η οποία αντανακλά το πώς νιώθουν τα μέλη της απέναντι στον τρόπο που αντιδρά ένας χαρακτήρας σε μια δεδομένη κατάσταση που αντιμετωπίζει (άρα, πρόκειται για κάτι διαφορετικό από την «παγωμένη εικόνα»).

Ανίχνευση της σκέψης/ Thought Tracking: Με αυτόν τον τρόπο, ενδυναμώνεται ο ρόλος και αξιολογείται το έργο. Ενώ κάποιος/α υποδύεται έναν ρόλο, ο/η δάσκαλος/α σταματά τη δράση και δείχνει έναν/μία μαθητή/ρια. Αυτός/-ή θα απαντήσει, «μέσα» σε ρόλο, σε μια ερώτηση για το πώς νιώθει ή τι σκέφτεται. Αυτή η άσκηση μπορεί, επίσης, να εφαρμοστεί και σε μια «παγωμένη» ομάδα μαθητών, οι οποίοι θα εκφράζουν δυνατά τις σκέψεις τους, σαν ηχητική υπόκρουση στη δράση.

Ο διάδρομος της συνείδησης/ Conscience Alley: Ή αλλιώς «το τούνελ της σκέψης». Οι μαθητές/ριες σχηματίζουν δύο σειρές που αντικρίζει η μία την άλλη, αφήνοντας αρκετό χώρο μεταξύ τους, ώστε να μπορεί να διασχίζει το διάδρομο ο κάθε χαρακτήρας. Καθώς προχωρά στο διάδρομο, οι άλλοι/ες του λένε πράγματα που ίσως έχει στο μυαλό του/της. Σε μια προέκταση αυτής της τεχνικής, θα μπορούσε η κάθε πλευρά να λέει σκέψεις που πιθανόν να έχει στο μυαλό του ο χαρακτήρας σε σχέση, όμως, με το ρόλο του/της.

3.3. Η υλοποίηση

1. Δραστηριότητα “Γνωριμία μ’ ένα κουβάρι”: Ξεκινάμε ξετυλίγοντας το κουβάρι ανακοινώνοντας στα υπόλοιπα μέλη το όνομά μας και ένα χαρακτηριστικό που θα θέλαμε να μοιραστούμε. Έπειτα δίνουμε την κλωστή χωρίς να αφήσουμε την άκρη της στον/στην επόμενο/η. Στο τέλος σχηματίζεται ένα πλέγμα, σαν ιστός αράχνης και έτσι μπορούμε να παρομοιάσουμε τις ανθρώπινες σχέσεις, οι οποίες είναι αλληλοεξαρτώμενες. Εάν κάποιος/α παραιτηθεί, η σχέση χάνεται.

2. Δραστηριότητα “Η έννοια της ομάδας”. Παρακολούθηση βίντεο “Don't put people in boxes” που αποτελεί ένα κοινωνικό πείραμα. Όταν βάζουμε ταμπέλες στους ανθρώπους και τους τοποθετούμε σε διαφορετικά κουτιά, δεν βλέπουμε τους ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ για αυτό που πραγματικά είναι. Αυτό το βίντεο αποδεικνύει ότι έχουμε πολύ περισσότερα κοινά απ' ό,τι νομίζουμε και θα πρέπει να το έχουμε αυτό στο μυαλό μας όταν συναντάμε κάποιον που μπορεί να φαίνεται διαφορετικός από εμάς.

(Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=zRwt25M5nGw>).

3. Δραστηριότητα “Φρουτοσαλάτα”: Καθόμαστε σε καρέκλες σε κύκλο, ενώ ένας/μία παίκτης/ρια μένει όρθιος/α στο κέντρο. «Μοιράζει» σε όλους φρούτα: «Εσύ είσαι μήλο, εσύ αχλάδι, εσύ μπανάνα» (μέχρι τρία φρούτα, που επαναλαμβάνονται). Έτσι είμαστε μήλα, κάποιοι/ες μπανάνες, κάποιοι/ες αχλάδια. Ο μόνος τρόπος να μπορέσει να καθίσει αυτός/ή που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου είναι να πάρει τη θέση κάποιου/ας άλλου/ης, αφού τον/την αναγκάσει να σηκωθεί. Έτσι, ζητάει «Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλα τα...» και λέει ένα φρούτο. Την ώρα που τα φρούτα αλλάζουν θέση, πρέπει να βρει μια καρέκλα να

καθίσει, αφήνοντας προφανώς κάποιον/α άλλον/η όρθιο/α στο κέντρο του κύκλου. Στη συνέχεια, μπορούμε να φωνάζουμε περισσότερα φρούτα ή και «φρουτοσαλάτα», ώστε να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι/ες. Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι/ες όσοι/ες... (ΓΚΟΒΑΣ, 2002). Με αυτήν την άσκηση μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις υποομάδες για μια επόμενη φάση του προγράμματος. Παραλλαγή του παιχνιδιού «φρουτοσαλάτα». Αυτός/ή που βρίσκεται όρθιος/α στη μέση του κύκλου συμπληρώνει τη φράση «Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι/ες όσοι/ες...» με κάτι που αφορά οπωσδήποτε τον/την ίδιο/α. Δεν επιτρέπεται, για παράδειγμα, να πει «Να σηκωθεί και να αλλάξει θέση όποιος/α φοράει αθλητικά παπούτσια» αν ο/η ίδιος/α φοράει πέδιλα. Η συμπλήρωση της φράσης σταδιακά περνάει σε πιο εσωτερικά θέματα. Για παράδειγμα, «Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι/ες όσοι/ες θέλουν/τους/τις αρέσει/ δεν τους/τις αρέσει/ φοβούνται/αγαπάνε κάτι» κ.ο.κ. Στο τέλος ακούγεται: «Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι/ες όσοι/ες έχουν κάποιον πρόγονο που μιλά ή μιλούσε κάποια άλλη μητρική γλώσσα εκτός από την ελληνική» (ΠΑΘΕ, 2021).

4. Δραστηριότητα “Re-Zoom” του Istvan Banyai. Πρόκειται για ασκήσεις μη λεκτικής επικοινωνίας (Banyai, 1998.) Τα μέλη της ομάδας καλούνται να παρατηρήσουν τις εικόνες και να τις βάλουν στη σειρά σύμφωνα με την ιστορία που εκτυλίσσεται.

5. Δραστηριότητα “Συμπληρώνω την εικόνα”: Τα μέλη κάθονται σε κύκλο και ξεκινάει ο/η εμπυχωτής/ρια μπαίνοντας στο κέντρο του κύκλου, αναπαριστά ένα σύμβολο λέγοντας π.χ. “...είμαι ένα δέντρο” και καλούνται οι επόμενοι/ες δύο να συμπληρώσουν την εικόνα αναφωνώντας το σύμβολο και παίρνοντας μία στάση με το σώμα τους αντιπροσωπευτική του συμβόλου. Αφού ολοκληρωθεί ξεκινάει η άσκηση από την αρχή παίρνοντας πρωτοβουλία κάποιο άλλο μέλος της ομάδας για να φτιάξει μια καινούρια εικόνα.

6. Δραστηριότητα “Χαρτάκια στο Αιγαίο”: Ο/η συντονιστής/ρια ζητά από τα μέλη να γράψουν σε χαρτάκια μία φράση ή μία πρόταση με χιουμοριστική διάθεση χωρίς προσβλητικά αστεία, τα οποία τα αφήνουν διπλωμένα και σκορπισμένα στο πάτωμα. Έπειτα καλούνται δύο μέλη στη σκηνή και το κοινό καθορίζει το μέρος στο οποίο βρίσκονται π.χ. βουνό/ διάστημα/ κουζίνα κλπ. (πού είναι;) και την ιδιότητα την οποία έχουν π.χ. πιγκουίνοι/ξύστρα-μολύβι/μαχαίρι-πιρούνι κλπ. (τι είναι;). Ο/η συντονιστής/ρια επιλέγει μία από τις ιδέες των θεατών. Έπειτα οι ηθοποιοί καλούνται να ξεκινήσουν διάλογο σηκώνοντας τα χαρτάκια από το πάτωμα και οφείλουν να προσαρμόσουν τις προτάσεις στον ρόλο τους.

7. Δραστηριότητα “Μίλησέ μου για το όνομά σου”: Ομαδική δραστηριότητα. Υλικά: χαρτιά, μολύβια ή στυλό Στόχοι: αφήγηση προσωπικής ιστορίας, εισαγωγή σε ζητήματα ταυτότητας, ενδυνάμωση ομάδας. Τα μέλη θα βρεθούν για τρία λεπτά σε δυάδες για να δώσουν μια σύντομη συνέντευξη σχετικά με το όνομά τους. Κρατούν σημειώσεις σε ένα φύλλο χαρτί. Αριστερά στο φύλλο γράφουν τις δικές τους απαντήσεις και δεξιά το όνομα και την απάντηση του προσώπου από το οποίο παίρνουν συνέντευξη. Θα ενωθούν τέσσερις φορές σε τέσσερις διαφορετικές δυάδες. Με κάθε άτομο που συναντιούνται θα δίνουν και θα παίρνουν μια απάντηση σε μια διαφορετική ερώτηση. Ο/η εμπυχωτής/ρια χωρίζει την ομάδα σε δυάδες με όποια δραστηριότητα τυχαίου χωρισμού επιθυμεί. Στις δυάδες, καθεμιά μιλάει στην άλλη για το όνομά της και μοιράζονται τόσα όσα θέλουν ή είναι έτοιμες να μοιραστούν με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα: 1. Ποιος/α σου έδωσε το όνομά σου; Γιατί; Σου αρέσει το όνομά σου; Γιατί;/Γιατί όχι; 2. Τι σημαίνει το όνομά σου; Συνδέεται με κάποια γλώσσα ή πολιτισμό ή θρησκεία; Υπάρχει κάποια ιστορία γύρω από το όνομά σου; Και αν ναι,

ποια; 3. Πώς θα ήθελες να σε λένε, αν δεν σου είχαν δώσει το όνομα που έχεις τώρα; 4. Αν είχες γεννηθεί με άλλο φύλο τι όνομα πιστεύεις θα σου είχαν δώσει και γιατί; Καθεμία αναλαμβάνει να ακούσει προσεκτικά και να συγκρατήσει όσα της πει κάθε φορά το ζευγάρι της. Στη συνέχεια παρουσιάζουν τις απαντήσεις των συνεντεύξεων στην ολομέλεια. (ΠΔΘΕ, 2022).

8. Δραστηριότητα "Νιώσε το σώμα σου": Σε μία κόλλα χαρτί με το αποτύπωμα του ανθρώπινου σώματος να απεικονίζει και τις δύο πλευρές (μπροστά - πίσω), ζητάμε από τα μέλη να χρωματίσουν τις περιοχές του σώματος όπου αισθάνονται την ένταση σε αγχωτικές καταστάσεις.

9. Δραστηριότητα "Χορεύοντας τα συναισθήματα": Υλικά: Στεφάνια γυμναστικής (κίτρινο, μπλε, πράσινο, μωβ, κόκκινο). Οδηγίες: Ο/η εκπαιδευτικός τοποθετεί στην τάξη τα πέντε στεφάνια σε απόσταση 1-2 μέτρων μεταξύ τους. Τα παιδιά είναι όρθια απλωμένα στο χώρο και περπατάνε. Ο/η εκπαιδευτικός βάζει χαλαρή μουσική και ακολούθως λέει μία μία τις «λέξεις». Τα παιδιά ανάλογα με το συναίσθημα που αναδύεται, όταν ακούνε τη λέξη, μπαίνουν μέσα στο στεφάνι. Σε περίπτωση που τα παιδιά δε χωράνε σε ένα στεφάνι, ο/η εκπαιδευτικός τα αφήνει να βρουν τον τρόπο για να χωρέσουν. Λέξεις: 1. Κατσαρίδα 2. Διαγώνισμα 3. Θάλασσα 4. Σάββατο 5. Βουνό 6. Διακοπές 7. Διάβασμα 8. Γυμνάσιο 9. Γάτα 10. Σοκολάτα 11. Ορθογραφία 12. Οικογένεια 13. Χριστούγεννα 14. Μαρούλι 15. Ψέματα 16. Δουλειά 17. Καλοκαίρι 18. Καρπούζι 19. Φακές 20. Βροχή 21. Σπίτι 22. Διευθυντής 23. Τρίχες 24. Καθρέπτης (ΙΕΠ, πρόγραμμα ΠΟΛΙΑΣ). Επέκταση της δραστηριότητας: "Περπατώ και αισθάνομαι": ανάλογα με τη λέξη που ακούνε παίρνουν θέση αγάλματος με έμφαση στο συναίσθημα που τους προκαλεί η συγκεκριμένη λέξη που ακούνε.

10. Σενάρια βιωματικού χαρακτήρα:

Τίτλος: "Ροδάκινο". *"Ξέρω γιατί απελπίζομαι τόσο συχνά. Είναι γιατί θέλω να με αγαπούν όλοι κι αυτό δεν είναι ανθρωπίνως δυνατόν. Θα μπορούσα να είμαι το πιο ζουμερό, το πιο γευστικό, το πιο συναρπαστικό ροδάκινο του κόσμου και να προσφέρομαι σε όλους. Υπάρχουν όμως άνθρωποι που είναι αλλεργικοί στα ροδάκινα. Αυτοί θα θελήσουν ίσως να γίνω μπανάνα». Πόσο συχνά δε γινόμαστε μπανάνες για άλλους, που θέλουν ροδάκινα! Τι θλιβερή φρουτοσαλάτα. Είναι προτιμότερο να πεις στον άλλο: «Λυπάμαι πολύ που δεν μπορώ να είμαι μπανάνα, θα το 'θελα πολύ να ήμουν μπανάνα για σένα. Βλέπεις όμως, είμαι ροδάκινο". Και ξέρετε τι θα συμβεί; Αν περιμένετε αρκετά, θα βρείτε κάποιον που του αρέσουν τα ροδάκινα. Και μετά θα μπορείτε να ζήσετε σαν ροδάκινο κι όχι σαν μπανάνα. Σκεφτείτε χάσιμο ενέργειας που έχει κανείς προσπαθώντας να γίνει μπανάνα όταν είναι ροδάκινο!". (Πηγή: Πολύχρωμο Σχολείο, Λέο Μπουσκάλια, "Να ζεις, ν' αγαπάς και να μαθαίνεις"). Τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν: Παγωμένη εικόνα/ανακριτική καρτέκλα, ανίχνευση σκέψης/συναίσθηματος και ανάγνωση αποσπάσματος με τίτλο: "Η Διακήρυξή μου για την εκτίμηση του Εαυτού". [Είμαι εγώ. Σ' όλο τον κόσμο δεν υπάρχει κανένας άλλος ακριβώς σαν κι εμένα. Υπάρχουν άνθρωποι, που μου μοιάζουν σε μερικά σημεία, αλλά κανένας δεν είναι ολότελα όμοιος με εμένα. Επομένως, ό,τι προέρχεται από εμένα είναι απόλυτα δικό μου γιατί εγώ μόνος μου το διάλεξα... Έχω τα εργαλεία που χρειάζομαι για να επιζήσω, να 'μαι κοντά με τους άλλους, να 'μαι παραγωγικός, να καταλαβαίνω και να βάζω σε τάξη μες το νου μου το πλήθος των ανθρώπων και των πραγμάτων έξω από εμένα. Είμαι κύριος του εαυτού μου και, επομένως, μπορώ να τον οργανώσω. Είμαι εγώ και είμαι πολύ εντάξει.] (από το βιβλίο Πλάθοντας Ανθρώπους της Virginia Satir, Εκδόσεις ΚΕΔΡΟΣ, 1989).*

Τίτλος: "Οι τέσσερις φίλοι". "Τέσσερις μαθητές βρίσκονται στο σχολείο στο διάλειμμα. Πηγαίνουν συνέχεια σε ένα μέρος λίγο κρυφό και οι τρεις καπνίζουν τσιγάρο. Ο ένας δεν καπνίζει, αλλά πηγαίνει μαζί τους για την παρέα. Τελευταία τον πιέζουν και του ζητάνε να δοκιμάσει κι εκείνος λέγοντας ότι "δε θα γίνει και τίποτε". Το παιδί λοιπόν...". Τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν: Δημιουργία εικόνων απέναντι στο συναίσθημα που δημιουργεί ο καταπιεστής, παγωμένη σκηνή σε τρεις φάσεις, τούνελ συνείδησης.

Τίτλος: "Ο «Φλώρος»". "Ο Πέτρος είναι ένας από τους καλύτερους μαθητές της τάξης σου. Οι συμμαθητές/τριές του, του ζητάνε τις ασκήσεις και τις εργασίες του για να τις αντιγράψουν, αλλά εκείνος πάντα αρνείται. Έχει άσθμα και αυτό τον δυσκολεύει όταν συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες. Πρόσφατα τον είδες να παθαίνει μια κρίση άσθματος ενώ έπαιζε ποδόσφαιρο. Οι συμπαίκτες του άρχισαν να τον κοροϊδεύουν και να τον φωνάζουν «φλώρο». Ένα από τα αγόρια τον έριξε στις λάσπες και τον έβγαλε φωτογραφία με το κινητό του. Αργότερα, το ίδιο αγόρι σου έδειξε τη σελίδα του στο Facebook, όπου είχε ανεβάσει τη φωτογραφία του Πέτρου με λεζάντα «Έτσι μοιάζουν οι αποτυχημένοι!!!», λέγοντάς σου ότι ήδη αρκετοί συμμαθητές σας είχαν κάνει «like» στη φωτογραφία και ζητώντας σου να πεις σε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα να κάνουν κι εκείνα «like»". Τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν: Ανακριτική καρέκλα, δημιουργία εικόνων απέναντι στο συναίσθημα που δημιουργεί ο καταπιεστής, παγωμένη σκηνή σε τρεις φάσεις, ανίχνευση της σκέψης, τούνελ συνείδησης. Επέκταση Δραστηριότητας: Κοινωνιόγραμμα: Ο/η συντονιστής/ρια καλεί τα μέλη να αποδώσουν με δικό τους σενάριο και τεχνικές που προαναφέρθηκαν με τη θεματική "Φαινόμενα έμφυλης βίας".

4. Συμπεράσματα - Αναστοχασμός

Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι απαραίτητα για την πλήρη ανάπτυξη των ατόμων και των κοινοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Χρειάζεται να είναι ενημερωμένοι/-ες και να κατανοούν επαρκώς τις διεθνείς και εθνικές πολιτικές και συμφωνίες για τα ανθρώπινα δικαιώματα και να λειτουργούν με επαγγελματισμό ως προς την τήρησή τους. Η κατανόηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αποσκοπεί στην ενεργή διεκδίκησή τους και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης προστασίας κάποιων ομάδων που αποτελούν μειονότητες. (Ποια παιδιά είναι αποκλεισμένα; Ποια παιδιά δεν απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματά τους; Ποια δικαιώματα παραβιάζονται;)

Σε όλες τις παραπάνω δραστηριότητες η ανταπόκριση των μαθητών/ριών είναι θετική. Η ανατροφοδότηση των δράσεων έχει ως αποτέλεσμα την τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/ριών, το αίσθημα ασφάλειας και δημιουργίας, την έκφραση συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) καθώς και τη διαχείρισή τους. Μέσα από διεργασίες αυτογνωσίας δημιουργείται το νόημα αισιοδοξίας για το μέλλον μέσω των τεχνών. Καταλήγουμε με χαμόγελα και το αίσθημα της χαράς και της ικανοποίησης καθώς και το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα, σε μια κοινότητα, σε ένα σχολείο, σε μία πόλη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2010). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων : ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΓΚΟΒΑΣ Ν. (2002). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Μάγος, Κ. (2022). *Διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Το κουκλοθέατρο. Το θέατρο σκιών. Η persona Doll)*. Στο Κ. Μάγος *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία* (σς. 509-519). Gutenberg.
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ΠΔΘΕ (2021). *«Κι αν ήσουν εσύ;» Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. ΑΘΗΝΑ: ΠΔΘΕ (Επιμέλεια: Νάσια Χολέβα).
- Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ΠΔΘΕ (2022). *Διάλογοι σε καραντίνα: ονόματα, ιστορίες, στίχοι - MAZI*. ΑΘΗΝΑ: ΠΔΘΕ (Επιμέλεια: Αντιγόνη Τσαρμποπούλου, Νικολέττα Δημοπούλου, Κατερίνα Αλεξιάδη).
- Banyai I. (1998). *Re-Zoom*. Puffin Books
- Blackwell, D. (1998). Forward. In Dokter, D. (Ed.), *Arts Therapists, Refugees, and Migrants: Reaching Across Borders* (p. 9). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of Psychodrama: History, Theory, and Practice*. Springer Publishing Company.
- Boal, A. (2002). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. Routledge.
- Boal, A. (2006). *Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics*. Routledge.
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2000). *Creating Hybrid Team Cultures: An Empirical Test of Transnational Team Functioning*. *Academy of Management Journal*, 43(1), 26-49.
- Frankl, V. E. (2006). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Frost, A., & Yarrow, R. (1990). *Improvisation in Drama*. Palgrave Macmillan.
- Halpern, C., Close, D., & Johnson, K. (1994). *Truth in Comedy: The Manual of Improvisation*. Meriwether Publishing.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Sage Publications.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.
- Johnstone, K. (1981). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Methuen Drama.
- Kellermann, P. F. (1992). *Focus on Psychodrama: The Therapeutic Aspects of Psychodrama*. Jessica Kingsley Publishers.
- Leonard, K. M., & Yorton, T. (2015). *Yes, And: How Improvisation Reverses "No, But" Thinking and Improves Creativity and Collaboration*. Harper Business.
- Lobman, C., & Lundquist, M. (2007). *Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum*. Teachers College Press.
- Malchiodi, C. (2003). *Art therapy with refugees: a critical discourse*. The Guilford Press.
- McGregor, E. & Ragab, N. (2016). *The Role of Culture and the Arts in the Integration of Refugees and Migrants*. European Expert Network on Culture and Audiovisual.
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama: Volume 1*. Beacon House.

- Moreno, J. L. (1964). *The Sociometry Reader*. The Free Press.
- Napier, M. (2004). *Improvise: Scene from the Inside Out*. Heinemann.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: The Gift of Theatre*. Palgrave Macmillan.
- Prentki, T., & Preston, S. (2009). *The Applied Theatre Reader*. Routledge.
- Sawyer, R. K. (2003). *Improvised Dialogues: Emergence and Creativity in Conversation*. Greenwood Publishing Group.
- Schutzman, M., & Cohen-Cruz, J. (1994). *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. Routledge.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the Theater: A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Northwestern University Press.
- Stahl, G., Maznevski, M., Voigt, A. et al. (2010). *Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups*. Journal of International Business Studies 41, 690–709.
- Sternberg, P., & Garcia, A. (2000). *Sociodrama: Who's in Your Shoes?*. Praeger.
- Πολύχρωμο Σχολείο, για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση σε ζητήματα φύλου και σεξουαλικότητας: <https://rainbowschool.gr/educational-material/> - Σενάρια: <https://rainbowschool.gr/educational-material/file-download/download/private/59>
- Οδηγίες – Προτάσεις για την υλοποίηση του Εκπαιδευτικού προγράμματος του ΠΣ <https://rainbowschool.gr/educational-material/55/odigies-protaseis-gia-tin-ylopoiisi-toy-ekpaideytikoy-programmatos-toy-ps>
- Ψυχική Υγεία - Πρόγραμμα ΠΟΛΙΑΣ (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/folder/view.php?id=19201>
- Σημειώσεις από εργαστήριο στα πλαίσια της 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση «Δημιουργώντας ρόλους τον 21ο αιώνα» MARIGOLD ASHWELL–NICK ASHWELL Αθήνα, 17, 18, 19 Μαρτίου 2006 Σχολή Μωραΐτη https://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/AshweII2_Gr.htm

ΚΕΙΜΕΝΑ ΑΝΑΡΤΩΜΕΝΩΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΩΝ

EduSeismArtTec: Εκπαιδευτική Σεισμολογία για το σχολείο και την κοινωνία – Διεπιστημονική προσέγγιση με καινοτόμες μεθόδους θεατρικής αγωγής και ψηφιακών τεχνολογιών

Καλογεράς Ιωάννης
Διευθυντής Ερευνών, Επιστημονικός Υπεύθυνος, Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών
i2kalogeras@gmail.com

Μελής Νικόλαος
Διευθυντής Ερευνών, Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών
nmelis@noa.gr

Ραγκούση Μαρία
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
mariar@uniwa.gr

Περίληψη

Στο ερευνητικό πρόγραμμα EduSeismArtTec που υλοποιήθηκε τρεις φορείς με εμπειρία σε συγκεκριμένες γνωσιακές περιοχές (Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών – Γεωδυναμικό Ινστιτούτο στη Σεισμολογία, Τμήμα Θεατρικής Αγωγής της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στη Θεατρική Αγωγή και το Τμήμα Ηλεκτρολόγων & Ηλεκτρονικών Μηχανικών της Σχολής Μηχανικών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής στις Ψηφιακές πολυμεσικές Τεχνολογίες) συνεργάστηκαν, έτσι ώστε μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων (όπως η θεατρική αγωγή και η χρήση ψηφιακής, πολυμεσικής τεχνολογίας) και της ανάπτυξης κουλτούρας ομάδας σε στοχευμένες ομάδες πληθυσμού, η εκλαϊκευμένη σεισμολογική γνώση να ενσωματωθεί αφενός στην αντισεισμική συμπεριφορά και αφετέρου στην παροχή αξιόπιστης πληροφόρησης για το φαινόμενο στους επιστήμονες. Απώτερος στόχος είναι οι σεισμολογικοί φορείς να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες μαζί με τις ενόργανες παρατηρήσεις των δικτύων τους προς την κατεύθυνση της άμεσης απόκρισης της Πολιτείας στην πληγείσα περιοχή.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική Σεισμολογία, Σεισμολογία των Πολιτών, θεατρική αγωγή, εικονική πραγματικότητα.

Abstract

Three institutions with professional experience in different scientific fields collaborated within the scope of an original research project, named EduSeismArtTec. The National Observatory of Athens – Institute of Geodynamics, the Department of Theatre Education of the School of Fine Arts of the University of Peloponnese and the Department of Electrical & Electronic Engineering of the University of Western Attica, specialized in Seismology, Theatre Education and Digital Multimedia Technologies respectively, attempted to integrate the popularized seismological knowledge in the population's anti-seismic behavior, as well as to enhance the provision of reliable information about the phenomenon to scientists. The practices used to

this attempt were through the implementation of educational interventions that incorporate innovative approaches (i.e. theatre education and digital technology) and the development of group culture in targeted population groups. The ultimate goal is for the seismological institutions to combine and utilise the information provided by civilians, together with their networks' instrumental observations, towards the direction of the State's immediate response in the affected areas.

Keywords: Education Seismology, Citizen Seismology, theater education, virtual reality,

1.Εισαγωγή¹

Η μείωση των οικονομικών και κοινωνικών επιπτώσεων των σεισμών προϋποθέτει την ανάπτυξη της σεισμολογικής έρευνας, την εκπαίδευση του πληθυσμού και τη βελτίωση της απόκρισης της Πολιτείας. Δεδομένης της σεισμικής επικινδυνότητας, η μείωση των επιπτώσεων των σεισμών αναφέρεται στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας του συστήματος πληθυσμός – κατασκευές. Στα πλαίσια αυτά, οι σεισμολογικοί φορείς της χώρας, μέσω της εμπειρίας τους στην καταγραφή, επεξεργασία και αξιολόγηση των παραμέτρων του σεισμού, έχουν ενεργή συμμετοχή στην ευαισθητοποίηση του πληθυσμού και την εκλαϊκευση εννοιών που κάνουν κατανοητό το καταστροφικό αυτό φαινόμενο σε ευρύτερες ομάδες πληθυσμού. Δεδομένου ότι ο σεισμός μπορεί να συμβεί οποτεδήποτε και να επηρεάσει ευρύτερες περιοχές, οι μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν ομάδες που μπορεί να έχουν σημαντικό ρόλο στη μείωση των επιπτώσεων: οι μεν μαθητές διότι έχουν την ικανότητα της ευκολότερης αφομοίωσης και εφαρμογής συγκεκριμένων οδηγιών, τις οποίες μπορούν να μεταφέρουν στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον τους, το δε εκπαιδευτικό προσωπικό, διότι διαχειρίζεται για σημαντικό μέρος της ημέρας ευαίσθητες ομάδες πληθυσμού.

Τα μέτρα προστασίας από τους σεισμούς αποτελούν ένα σύνολο κανόνων, που ακολουθούνται από κάθε μέλος μίας κοινότητας, επομένως οι ατομικές ενέργειες επηρεάζουν την κοινωνική ομάδα, οπουδήποτε αυτή δραστηριοποιείται τη στιγμή του σεισμού (θετικά ή αρνητικά). Ως εκ τούτου, η Εκπαιδευτική Σεισμολογία έχει κοινωνική διάσταση, βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Περαιτέρω, η Εκπαιδευτική Σεισμολογία προεκτείνεται στη Σεισμολογία των Πολιτών, όπου ο εκπαιδευμένος στην αντιμετώπιση σεισμού πολίτης γίνεται παρατηρητής και αποστέλλει αξιόπιστες πληροφορίες στους επιστήμονες, που τις επεξεργάζονται και παρέχουν πληροφόρηση στην Κυβέρνηση για άμεση απόκριση στις πληγείσες περιοχές.

Στο έργο EduSeismArtTec που υλοποιήθηκε τρεις φορείς με εμπειρία σε συγκεκριμένες γνωσιακές περιοχές (Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών – Γεωδυναμικό Ινστιτούτο στη

¹ Η επιστημονική ομάδα του έργου και συνσυγγραφείς του παρόντος άρθρου, πέραν των 3 αναφερομένων επιπλέον είναι: Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, zoniou@go.uop.gr; Τσίχλη Άννα, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, tsichli@uop.gr; Καστρίτσης Απόστολος, Επιστημονικός Συνεργάτης, Ε.Κ. Αθηνά, kastritsis@gmail.com; Μοναχέλης Παναγιώτης, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, pmonachelis@uniwa.gr; Χαριτόπουλος Άγγελος, Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, acharito@uop.gr; Μαραγκού Βαΐα, Υποψήφια διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, v.maragkou@uniwa.gr; Φρέντζος Ηλίας, Γεωπληροφορικός, Geonoesis, efrentzo@geonoesis.gr; Μετάφας Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, dmetafas@uniwa.gr; Ζιαζιά Μαρία, Ειδική Τεχνική Επιστήμων, Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών, m.ziazia@noa.gr

Σεισμολογία, Τμήμα Θεατρικής Αγωγής της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στη Θεατρική Αγωγή και το Τμήμα Ηλεκτρολόγων & Ηλεκτρονικών Μηχανικών της Σχολής Μηχανικών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής στις Ψηφιακές πολυμεσικές Τεχνολογίες) συνεργάστηκαν έτσι ώστε, μέσω της υλοποίησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων (όπως η θεατρική αγωγή και η χρήση ψηφιακής, πολυμεσικής τεχνολογίας) και της ανάπτυξης κουλτούρας ομάδας σε στοχευμένες ομάδες πληθυσμού, η εκλαϊκευμένη σεισμολογική γνώση να ενσωματωθεί αφενός στην αντισεισμική συμπεριφορά και αφετέρου στην παροχή αξιόπιστης πληροφόρησης για το φαινόμενο στους επιστήμονες. Απώτερος στόχος είναι οι σεισμολογικοί φορείς να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες μαζί με τις ενόργανες παρατηρήσεις των δικτύων τους προς την κατεύθυνση της άμεσης απόκρισης της Πολιτείας στην πληγείσα περιοχή.

2.Βασικές δραστηριότητες και παραδοτέα

Το ερευνητικό έργο δομήθηκε σε επτά ενότητες εργασίας αλληλοεπικαλυπτόμενες και αλληλοτροφοδοτούμενες, με συντονιστή σε καθεμία τα μέλη της επιστημονικής ομάδας από τους συμμετέχοντες φορείς ανάλογα με το επιμέρους γνωστικό αντικείμενο και με δυνατότητα διορθωτικών ενεργειών, λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία και τις δραστηριότητες αξιολόγησης κατά τα διάφορα παραδοτέα του ερευνητικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, οι ενότητες εργασίας είναι:

- Έννοιες Εκπαιδευτικής Σεισμολογίας –Υλοποίηση εργαστηρίων και θεατρικών δρώμενων σε σχολεία – Αξιολόγηση.
- Επιλογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου – Ανάπτυξη εργαλείων VR και ενσωμάτωσή τους σε θεατρικά δρώμενα – Αξιολόγηση.
- Επιλογή και παραμετροποίηση εργαλείων ψηφιακής 2D/3D/ολογραφικής προβολής – Ψηφιακή επεξεργασία εγγεγραμμένων θεατρικών παραστάσεων – Υβριδική μορφή.
- Διάχυση μέσω θεατρικής παράστασης, ιστοσελίδας, βιβλίου και δημοσιεύσεων.
- Διάχυση μέσω ημερίδας.
- Πλατφόρμα Σεισμολογίας των Πολιτών.
- Διαχείριση του έργου.

Οι πιθανοί κίνδυνοι που είχαν περιγραφεί κατά τη φάση προετοιμασίας της πρότασης και οι τελικά εμφανιζόμενοι κατά την υλοποίηση (π.χ. η πανδημία του κορωνοϊού, η αποχώρηση μέλους της επιστημονικής ομάδας), εξαλείφθηκαν ως συνέπεια του ορθού και συνεκτικού σχεδιασμού.

Περαιτέρω περιγράφονται τα πιο σημαντικά παραδοτέα του ερευνητικού έργου.

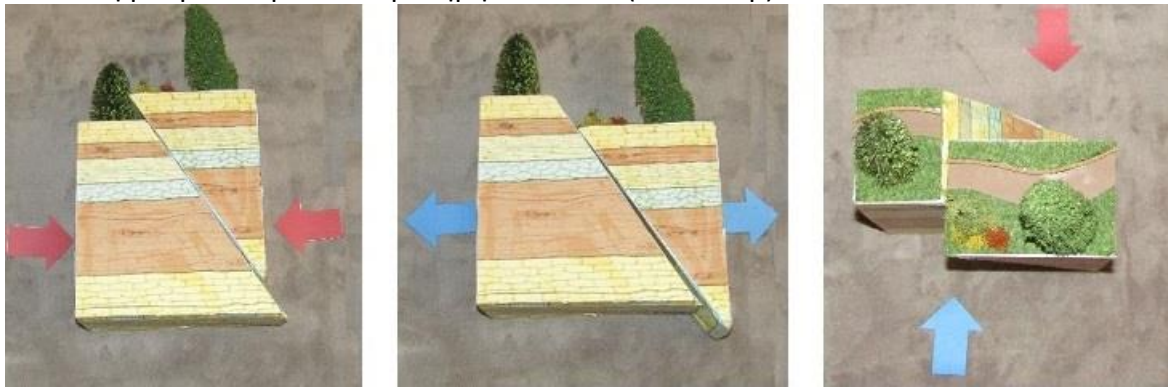
2.1.Τα εποπτικά μέσα και οι δραστηριότητες τάξης της Εκπαιδευτικής Σεισμολογίας

Η εμπειρία με τα σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια, ΙΕΚ κλπ) σε σχέση με την εκλαΐκευση των σεισμολογικών εννοιών και την κατανόηση των μέτρων προστασίας και σε συνδυασμό με τη σχετική διεθνή πρακτική (Bobbio, A. & Zollo, A., 2000; Husebye, E.S. et al., 2003; Berenguer, J.L. & Virieux J., 2006) έδειξε τη χρησιμότητα των εκπαιδευτικών εποπτικών μέσων. Ένα σετ εκπαιδευτικών εποπτικών μέσων έχει αναπτυχθεί και εξελίσσεται

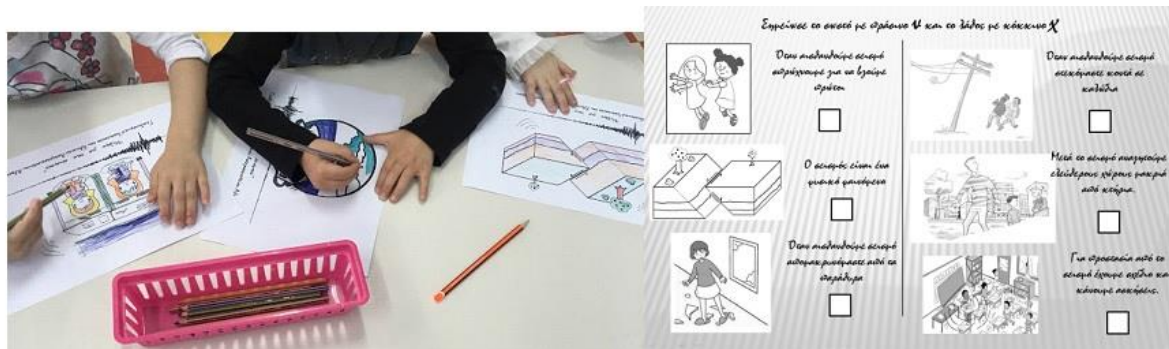
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

συνεχώς. Το σετ περιλαμβάνει αφίσες, μπροσούρες, ενημερωτικά φυλλάδια, μοντέλα από υλικά χαμηλού κόστους, τα οποία βρίσκονται εύκολα στην αγορά. Το σετ τοποθετείται σε τροχήλατη ασφαλή βαλίτσα μεταφοράς, ώστε να εξυπηρετείται η μεταφορά τους σε διάφορες σχολικές μονάδες για τη διάχυση της γνώσης (Εικόνα 1α).

Έχουν αναπτυχθεί και προτείνονται στη σχολική κοινότητα απλοποιημένες δραστηριότητες τάξης, ανάλογα με το γνωσιακό υπόβαθρο, σε συνδυασμό με τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και των μαθητών: ασκήσεις ζωγραφικής, ερωτηματολόγια πολλαπλής επιλογής, προετοιμασία σακιδίου έκτακτης ανάγκης, διαμόρφωση σχεδίου έναντι σεισμού και βελτιστοποίηση μέσω ασκήσεων, κατασκευή μοντέλων, διαμόρφωση ενημερωτικών φυλλαδίων και σήμανσης σχολείου, χρήση κινητού ή tablet ως σειсмоγράφου, ασκήσεις με πραγματικά σεισμολογικά δεδομένα, συμμετοχή στην αποστολή μακροσεισμικών παρατηρήσεων κλπ. (Εικόνα 1β).



(α)



(β)

Εικόνα 1. Απλά εποπτικά μέσα (α) και δραστηριότητες τάξης (β) εκλαϊκεύουν τις σεισμολογικές έννοιες.

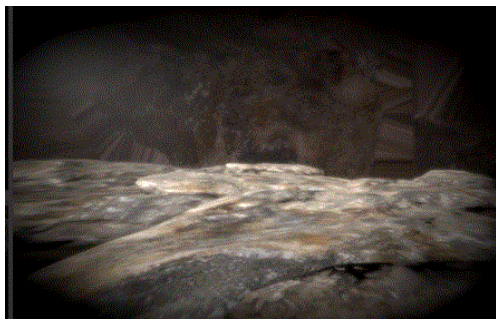
2.2.Εικονική πραγματικότητα και ολογραφικές προβολές.

Η εικονική πραγματικότητα και τα ψηφιακά πολυμέσα έχουν εξελιχθεί σε ενδιαφέροντα και συναρπαστικά εκπαιδευτικά εργαλεία (π.χ. Pellas et al., 2020). Η έκπληξη, που δημιουργείται στον χρήστη από την εμπύθισή του στην εικονική πραγματικότητα, οξύνει την προσοχή του, με αποτέλεσμα την πιο αποτελεσματική πρόσληψη πληροφοριών, εν προκειμένω για τα γεωδυναμικά φαινόμενα.

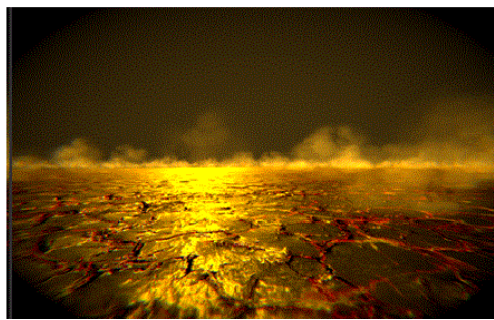
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Με στόχο την καλύτερη κατανόηση του σεισμικού φαινομένου και των αιτιών γένεσής του, σχεδιάστηκαν και αναπτύχθηκαν προϊόντα εικονικής πραγματικότητας και ψηφιακής τεχνολογίας, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή βελτίωση και εμπλουτισμό.

Το σενάριο της εκπαιδευτικής εφαρμογής αφορά ένα ταξίδι στο Κέντρο της Γης εμπνευσμένο από το βιβλίο του Ιουλίου Βερν. Η εικονική περιήγηση του παρατηρητή ξεκινά από το διάστημα, και πλησιάζει τη Γη στην περιοχή της Κρήτης. Ακολουθεί την καταβύθιση της λιθόσφαιρας, εισέρχεται στον ρευστό μανδύα σε βάθος 150 χιλιομέτρων και αναδύεται στην περιοχή της Θήρας μετά από την έκρηξη του ηφαιστείου. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης αναφέρονται και επεξηγούνται όροι όπως λιθοσφαιρικές πλάκες, φλοιός και μανδύας, ζώνη καταβύθισης, ηφαιστειακό τόξο κ.λπ. (Εικόνα 2).



(α)



(β)

Εικόνα 2. Στιγμιότυπα από την εφαρμογή ολογραφικής προβολής. Η διαδρομή στη βυθιζόμενη λιθόσφαιρα (α), η οποία συνεχίζει σε μεγαλύτερα βάθη όπου συναντά το ρευστό υλικό του μανδύα (β).

Αναπτύχθηκε επιπλέον μια εφαρμογή εικονικής πραγματικότητας (**VRQuake**) υπό μορφή παιχνιδιού για το φαινόμενο του σεισμού και τα μέτρα προφύλαξης. Ο χρήστης περνάει από 5 επίπεδα (στα 2 πρώτα εκπαιδεύεται στο εικονικό περιβάλλον, στο 3^ο βιώνει έναν εικονικό σεισμό, στο 4^ο τοποθετεί στη σωστή θέση αντικείμενα που πιθανώς να δημιουργήσουν κίνδυνο στην περίπτωση σεισμού και στο 5^ο επιλέγει τα αντικείμενα που είναι χρήσιμα στην περίπτωση σεισμού, συμπληρώνοντας το σακίδιο έκτακτης ανάγκης. Ο χρήστης συγκεντρώνει πόντους, ενώ εμβυθίζεται στο ασφαλές εικονικό περιβάλλον του σεισμού (Εικόνα 3).



(α)



(β)

Εικόνα 3. Στιγμιότυπα από την εφαρμογή εικονικής πραγματικότητας με τη μορφή παιχνιδιού (VRQuake). Η πρώτη άποψη του εικονικού δωματίου (α), όπου τα γαλάζια βέλη υποδεικνύουν στον χρήστη τα σημεία εντός και εκτός του δωματίου που μπορεί να τηλεμεταφερθεί. Το σακίδιο επιβίωσης και τα 10 υποψήφια αντικείμενα πρώτης ανάγκης, τοποθετημένα πάνω στο γραφείο (β).

2.3. Η θεατρική παράσταση.

Φοιτητές του Τμήματος Θεατρικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στο πλαίσιο των μαθημάτων του εξαμήνου περί θεάτρου επιμόρφωσης και θεάτρου-ντοκουμέντο (Forsythe & Megson, 2009) και υπό την καθοδήγηση των διδασκόντων, σχεδίασαν / επιμόρφωσαν με συνεργατικό τρόπο και υλοποίησαν εθελοντικά ως ηθοποιοί τη θεατρική παράσταση **“Beat the Quake!”**. Οι φοιτητές καθ’ όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας είχαν επιπλέον τη συμβουλευτική υποστήριξη της επιστημονικής ομάδας του ερευνητικού έργου. Ένα ενδιαφέρον σημείο που πρέπει να αναφερθεί είναι ο συνδυασμός πραγματικών και ψηφιακών δημιουργημάτων, μέσω της χρήσης εικονικής πραγματικότητας και ολογραφικής προβολής (όπως αναφέρονται προηγουμένως), τα οποία και εντάχθηκαν στη θεατρική παράσταση. Στην εικόνα 4 παρουσιάζονται στιγμιότυπα από τη θεατρική παράσταση.



Εικόνα 4. Στιγμιότυπα από τη θεατρική παράσταση **Beat the Quake!**, που παρουσιάστηκε τον Ιούνιο 2022 στο Δημοτικό Θέατρο Πειραιά από φοιτητές του Τμήματος θεατρικής αγωγής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Η θεατρική παράσταση παρουσιάστηκε με επιτυχία σε ένα κοινό περίπου 100 ατόμων διαφόρων ηλικιών και ειδικοτήτων τον Ιούνιο 2022 στην αίθουσα Ω του Δημοτικού Θεάτρου Πειραιά, τα οποία και κλήθηκαν μετά την παράσταση να απαντήσουν σε στοχευμένα ερωτηματολόγια. Ο τελικός στόχος είναι να προκληθεί το ενδιαφέρον ευρύτερων ομάδων πληθυσμού προς την κατεύθυνση της Σεισμολογίας των Πολιτών, οπότε ο κάθε πολίτης ως τελικός χρήστης μετέχει όχι μόνο σε μια περισσότερο σωστή αντισεισμική συμπεριφορά αλλά και στην επιστημονική διαδικασία συλλογής μακροσεισμικών δεδομένων.

2.4. Η Σεισμολογία των Πολιτών

Στο αντικείμενο της Σεισμολογίας των Πολιτών (Citizen Seismology) έχει αναπτυχθεί, βελτιώνεται και εμπλουτίζεται διαδικτυακή εφαρμογή υποβολής μακροσεισμικών παρατηρήσεων από πολίτες που έχουν βρεθεί στην πλειόσειστη περιοχή ή αισθάνθηκαν τον σεισμό. Η εφαρμογή είναι λειτουργική σε περιπτώσεις υψηλής επισκεψιμότητας στην περίπτωση ισχυρού σεισμού, ενώ διαχειρίζεται και δεδομένα από το Euro-Mediterranean Seismological Center (EMSC, LastQuake app, Bossu et al., 2017), ως επιπλέον πηγή εμπλουτισμού μακροσεισμικών δεδομένων.

Η δικτυακή εφαρμογή υποβολής μακροσεισμικών παρατηρήσεων μέσω ενός διαχειριστικού εργαλείου (management tool), που αναπτύχθηκε, συνδέει τη λειτουργία του δικτύου επιταχυνσιογράφων (κατάσταση δικτύου, πληροφορίες σταθμών), τη βάση δεδομένων ισχυρής εδαφικής κίνησης (καταγραφές, μέγιστες τιμές εδαφικής κίνησης, φάσματα απόκρισης) και τη βάση δεδομένων μακροσεισμικών παρατηρήσεων (αρχείο από προηγούμενους ισχυρούς σεισμούς). Με αυτόν τον τρόπο ο χρήστης / επισκέπτης της ιστοσελίδας έχει μια διαχρονικά σχετικά πλήρη πηγή πληροφόρησης για τους ισχυρούς σεισμούς του Ελληνικού χώρου από μακροσεισμικές και ενόργανες παρατηρήσεις.

Από τη συναξιολόγηση των μακροσεισμικών παρατηρήσεων και των ενόργανων παρατηρήσεων προκύπτουν οι χάρτες αισθητότητας (ShakeMap®, Worden et al., 2020), ένα προϊόν που χρησιμοποιείται από τις Υπηρεσίες Πολιτικής Προστασίας για άμεση απόκριση στις περιοχές που υπέστησαν τις συνέπειες ενός καταστροφικού σεισμού. Η εικόνα 5 δείχνει στιγμιότυπα από τη σχετική ιστοσελίδα.

2.5.Διάχυση των αποτελεσμάτων

Πέραν των συνήθων μεθόδων διάχυσης των αποτελεσμάτων του ερευνητικού προγράμματος, όπως η συμμετοχή σε συνέδρια και εκδηλώσεις, η ιστοσελίδα (<http://eduseismarttec.gein.noa.gr>), τα δελτία τύπου, τα άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά, στο πλαίσιο του έργου οργανώθηκε ημερίδα και εκδόθηκε βιβλίο. Η ημερίδα, η οποία διεξήχθη τον Μάιο 2023 στο Αμφιθέατρο της Πανεπιστημιούπολης Αθηνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, είχε σκοπό αφενός την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την πρόοδο και τα παραδοτέα του έργου, αφετέρου την ενσωμάτωση καλών πρακτικών από άλλες δράσεις εκλαΐκευσης της επιστήμης και εναλλακτικών τρόπων προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών (π.χ. λογοτεχνία και μαθηματικά, μουσική και αστρονομία κ.α.). Επιπλέον, το βιβλίο που εκδόθηκε (ISBN 978-618-00-4779-0) με τίτλο ομώνυμο με τον τίτλο του ερευνητικού προγράμματος, εκτός του ότι περιλαμβάνει την εμπειρία των μελών της επιστημονικής ομάδας, αποτελεί και ένα εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό για την υλοποίηση μικρών δράσεων με ομάδες μαθητών στο αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Σεισμολογίας.

3.Συμπεράσματα

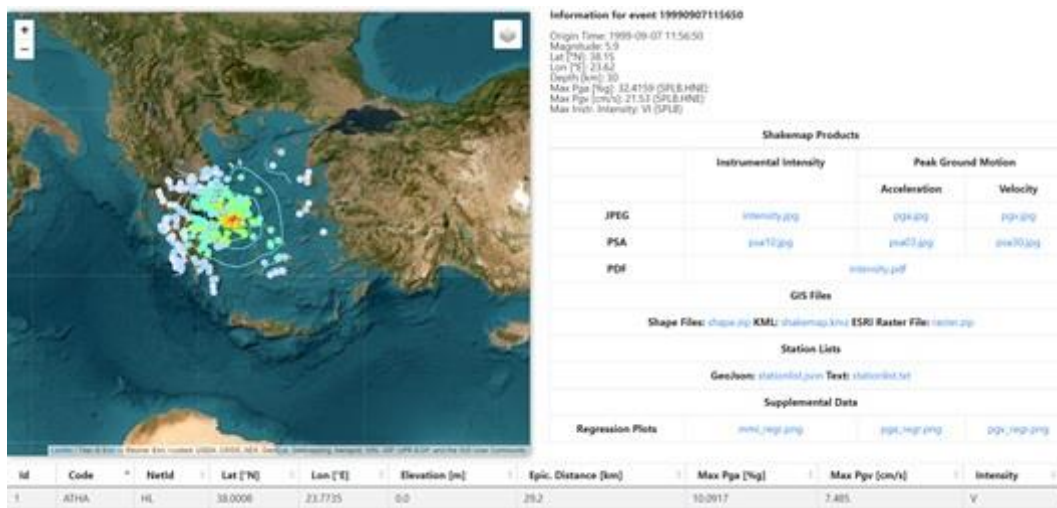
Κατά τη σχεδιάσή του το ερευνητικό έργο στόχευε σε επιστημονικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά και οικονομικά οφέλη από την άποψη ότι α) οι πολίτες που ενημερώνονται για έναν φυσικό ή τεχνολογικό κίνδυνο συμπεριφέρονται καλύτερα σχετικά με τον κίνδυνο, β) οι επιστήμονες συνήθως αναμένεται να απευθυνθούν στο ευρύ κοινό και να μεταδώσουν την επιστημονική γνώση με εκλαϊκευμένο τρόπο, γ) η παρατήρηση του σεισμού και η αναφορά στοιχείων (φωτογραφίες κ.λπ.) από τους πολίτες στους επιστήμονες, υποβοηθούν το έργο των επιστημόνων, δεδομένου ότι δεν είναι παρόντες στο σεισμικό σημείο, ενώ οι πολίτες

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

είναι πιο πιθανό να είναι είτε επί τόπου είτε πλησίον αυτού, δ) ο συνδυασμός μεθόδων έρευνας και θεωρητικών παραδοχών από τη Σεισμολογία, τη Θεατρική Αγωγή και τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών θα δημιουργήσει νέες προοπτικές για το αντικείμενο της Εκπαιδευτικής Σεισμολογίας, ε) η ενημέρωση παιδιών και ενηλίκων για το φαινόμενο του σεισμού μέσω βιωματικών μεθόδων θεατρικής εκπαίδευσης θα αποτρέψει ή τουλάχιστον θα περιορίσει την ατομική συμπεριφορά του πανικού, με αποτέλεσμα την εξοικονόμηση κρατικών πόρων που σχετίζονται με τη διαχείριση των σεισμών και στ) επιπλέον, η κατάλληλη προετοιμασία των πολιτών για την έξυπνη και συνετή αντιμετώπιση των συνεπειών του σεισμού διασφαλίζει την ομαλή συνεργασία τους και τελικά την κοινωνική συνοχή.



(α)



(β)

Εικόνα 5. Η τελική κάρτα από την διαδικτυακή εφαρμογή της συλλογής μακροσεισμικών παρατηρήσεων περιλαμβάνει τη συλλογή των εικονιδίων όμοιων με αυτά της εφαρμογής του CSEM (α), ώστε ο χρήστης να επιλέξει το πιο αντιπροσωπευτικό για το πώς βίωσε το σεισμό. Επιλέγοντας από τη στήλη “OPTIONS” την επιλογή “ShakeMaps” ο χρήστης μπορεί να επιλέξει τις επιλογές των χαρτών κατανομής των μακροσεισμικών εντάσεων (intensity.jpg), της εδαφικής επιτάχυνσης (PGA.jpg) και της εδαφικής ταχύτητας (pgv.jpg) (β).

Κατά τη διάρκεια των δράσεων του ερευνητικού έργου, έγινε επεξεργασία / αξιολόγηση των απαντήσεων κατάλληλα δομημένων ερωτηματολογίων, που απευθύνθηκαν σε διαφορετικές ομάδες ατόμων. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν και παρατίθενται στο βιβλίο που εκδόθηκε, φαίνεται η επίτευξη των στόχων που τέθηκαν και ο θετικός αντίκτυπος που έχει στο ευρύ κοινό η Εκπαιδευτική Σεισμολογία, δοσμένη είτε με τον παραδοσιακό τρόπο των εκλαϊκευμένων παρουσιάσεων είτε πολύ περισσότερο με εναλλακτικό τρόπο, όπως η θεατρική παράσταση ή τα εργαλεία της ολογραφικής προβολής ή της εικονικής πραγματικότητας. Αναφέρεται ενδεικτικά μια χαρακτηριστική απάντηση, όπου περιγράφεται όλο το εύρος των γνώσεων που αποκομίστηκε σε μία διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης της ατομικής και της κοινωνικής ευθύνης των πολιτών γενικά και των καλλιτεχνών ειδικά που εκκινεί από την αναγνώριση του έργου των Ελλήνων επιστημόνων: “Νομίζω από τα πιο ενδιαφέροντα πράγματα που έμαθα είναι η αντιμετώπιση που έχει η πολιτεία απέναντι στο Γεωδυναμικό Ινστιτούτο και το πόση λίγη μέριμνα, καθώς και χρηματοδότηση διατίθεται για την επιστημονική κοινότητα που ασχολείται με αυτό το φαινόμενο, την ίδια στιγμή που η Ελλάδα είναι η 6η πιο σεισμογενής περιοχή στον κόσμο. Ακόμη, εξίσου σημαντικό είναι η απάντηση στο ερώτημα τι κάνω όταν γίνεται ένας σεισμός. Παρατήρησα μέσω της έρευνας και όσων μας είπαν οι επιστήμονες, ότι ενώ πίστευα πως γνωρίζω την διαδικασία και τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσω κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από έναν σεισμό, τελικά σε πιθανό σεισμό θα είχα αντιδράσει με λάθος τρόπο. Αυτό λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης που υπάρχει στο σχολείο αλλά κυρίως από την άγνοια που υπάρχει γύρω από αυτό το θέμα σε ένα μεγάλο ποσοστό της κοινωνίας μας. Επίσης συνειδητοποίησα ότι από την στιγμή που είναι ένα τόσο απρόοπτο φαινόμενο, οφείλω να γνωρίζω το πώς πρέπει να αντιδράσω σε διάφορους χώρους και όχι μόνο να έχω στο μυαλό μου την πιθανότητα να καλυφθώ για παράδειγμα κάτω από ένα τραπέζι. Μπορεί ένας σεισμός να συμβεί την στιγμή που βρίσκομαι στο αμάξι, έξω στον δρόμο, σε έναν χώρο με πολύ κόσμο κ.ά. Και σε κάθε περίπτωση πρέπει να γνωρίζω το τι θα με βοηθήσει να προστατευτώ. (...) Στην προσωπική ανάπτυξη ως πολίτη, έμαθα να μην λειτουργώ αυθόρμητα σε μια τέτοια συνθήκη και την ύπαρξη της εφαρμογής Citizen Seismology, η οποία μπορεί να διευκολύνει το έργο των επιστημόνων. Στην επαγγελματική ανάπτυξη ως δημιουργός, ήρθα σε επαφή με τεχνικές σύνθεσης ενός κειμένου.”

Ευχαριστίες

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλονται στους συντελεστές της παράστασης *Beat the Quake!*, που συμμετείχαν εθελοντικά στην υλοποίησή της, πέραν της επιστημονικής ομάδας του ερευνητικού προγράμματος: Ζωή Δρακοπούλου (ενισχυτική διδασκαλία, ΠαΠελ), Άγγελος Γουναράς (σχεδιασμός φωτισμών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Pablo Berzal Cruz (σύμβουλος, Universidad Politécnica de Madrid) και Θέκλα Γουναρίδη (επιμέλεια κίνησης, ΠαΠελ), καθώς και στους φοιτητές/τριες ηθοποιούς Μαρία Γαληνού, Χρήστος Ζαραϊδώνης, Σωτηρία Ιγγλέζου, Ελένη Κοτζαμάνη, Θαλασσινή Μπιτσάνσκι-Γκουλιαμάκη, Αλέξανδρος Παπαθεοδώρου, Jon Ander Ribote, Σοφία Σιμοπούλου, Δέσποινα Φραγκουλίδου.

Το ερευνητικό έργο EduSeismArtTec υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «1η Προκήρυξη Ερευνητικών Έργων

ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. για την ενίσχυση των μελών ΔΕΠ και Ερευνητών/τριών και την προμήθεια ερευνητικού εξοπλισμού μεγάλης αξίας» (Αριθμός Έργου 1752).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Berenguer, J.L., & Virieux, J. (2006). Projet éducatif “Sismo des Écoles”. *Geosciences, BRGM’S J. Sustainable Earth*, 4.
- Bobbio, A., and Zollo, A. (2000). The educational broadband seismic network at Naples (Southern Italy). *Orfeus, Electronic Newsletter*, 2(3), 23.
- Bossu, R., Landès, M., Roussel, F. & Hough, S. (2017). Thumbnail based questionnaires for the rapid and efficient collection of macroseismic data from global earthquakes. *Seism. Res. Letters*, 88, 1.
- Forsyth, A. & Megson, Ch. (2009). *Get real: documentary theatre past and present*. New York: Palgrave Macmillan.
- Husebye, E.S., Beketova, E., & Fedorenko, Y.V. (2003). School yard seismology. *J. of Geoscience Education*, 51(3), 329-335.
- Pellas, N., Dengel, A., & Christopoulos, A. (2020). Scoping Review of Immersive Virtual Reality in STEM Education. *IEEE Trans. Learn. Technol.*, 13, 748–761.
- Worden, C.B., Thompson, E.M, Hearne, M. & Wald, D.J. (2020). *ShakeMap Manual Online: technical manual, user’s guide, and software guide*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2024, από <http://cbworden.github.io/shakemap/>.

Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σε θέση Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Μπαλατσού Ηλέκτρα, MSc
Σχολ. Νοσηλεύτρια ΠΕ25, ΕΝΕΕΓΥΛ Αθήνας
bilektra@gmail.com

Λιάγκος Χρήστος, MSc
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, ΕΝΕΕΓΥΛ Αθήνας
liagosx@gmail.com

Περίληψη

Ο σύμβουλος σχολικής ζωής (ΣΖ) υπήρξε σημαντική και αναγκαία προσθήκη στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την παιδαγωγική αντιμετώπιση ζητημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα, όπως η διαχείριση κρίσεων, η πρόληψη ακραίων συμπεριφορών και σχολικού εκφοβισμού. Ο θεσμός αυτός βρίσκει εφαρμογή και στα γυμνάσια - λύκεια ειδικής αγωγής, τα οποία εκτός των καθηγητών, πλαισιώνονται από ομάδα ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ). Με την παρούσα εργασία προτείνεται η θέση του συμβούλου ΣΖ να λαμβάνεται από τα μέλη του ΕΕΠ των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), καθώς το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό συμπεριλαμβάνει στο καθημερινό του έργο τις αρμοδιότητες του συμβούλου ΣΖ. Επίσης, το προσωπικό του ΕΕΠ διαθέτει την απαιτούμενη παιδαγωγική επάρκεια, συμμετέχει ισότιμα στον σύλλογο εκπαιδευτικών του σχολείου, ενώ τα εξειδικευμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που έχει αναδεικνύουν την υποψηφιότητά του ιδανική για τη θέση συμβούλου σχολικής ζωής, αποτελεσματικού στα καθήκοντά του.

Λέξεις κλειδιά: Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, ΕΕΠ, ΣΜΕΑΕ

Abstract

The school life counselor (SLC) plays an important and necessary role at secondary education schools. He deals with issues that concern the school unit, such as crisis management, prevention of extreme behaviors and bullying within school. This role also exists in special education high schools, which are, staffed, apart from teachers, by a special training team, called STS (special training staff), which includes social workers, psychologists, school nurses, speech therapists and other professionals. This paper proposes that the members of STS should take the SL advisor position in the special education and training schools, as well as their daily work already includes the responsibilities of the SL consultant. Also, the STS team has the required pedagogical qualification, participates equally in the school's teachers' board, and has those specialized characteristics of their occupation which finally make the STS members ideal candidates for the position of school life advisor, effective in his duties.

Keywords: school life counselor, special education, special training staff.

1.Εισαγωγή

Το 2020 εισάγεται για πρώτη φορά στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο ρόλος του συμβούλου σχολικής ζωής. Η γενικότερη αύξηση κρουσμάτων βίας σε κοινωνικό επίπεδο και η αύξηση περιστατικών ενδοσχολικού εκφοβισμού ειδικότερα, δημιούργησε την ανάγκη για άμεση και επιτακτική αντιμετώπιση των ακραίων και αντικοινωνικών συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου. Ο Διευθυντής/-ρια της σχολικής μονάδας, μαζί με τον σύμβουλο σχολικής ζωής, είναι πλέον οι αποδέκτες - υποδοχείς αναφορών παραβατικών συμπεριφορών και τα δύο άτομα που είναι υπεύθυνα για τη διαχείριση κρίσεων εντός της σχολικής κοινότητας (Ν.5029/2023,αρ.7). Η θέση του συμβούλου σχολικής ζωής αφορά και τα ειδικά σχολεία που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως τα ΕΝΕΕΓΥΛ, τα οποία διαθέτουν εκτός του διδακτικού προσωπικού, διεπιστημονική ομάδα στελεχωμένη από κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, σχολικό νοσηλεύτη, εργοθεραπευτή και λογοθεραπευτή (Ν. 2817/2020, αρ.3, παρ.10). Από τις βασικές αρμοδιότητες του ειδικού αυτού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ) είναι η καθημερινή διαχείριση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και η επίλυση κρίσεων και συγκρούσεων μεταξύ τους, καθήκοντα που επικαλύπτουν σε μεγάλο βαθμό αυτά του συμβούλου σχολικής ζωής.

2.Έργο και καθηκοντολόγιο συμβούλου σχολικής ζωής

Σε πρώτη ανάθεση ο ρόλος του συμβούλου σχολικής ζωής σχετιζόταν, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω, με την αντιμετώπιση βίαιων περιστατικών στον χώρο του σχολείου. Με το ΦΕΚ 4183/28.9.20 όμως, περιγράφεται πλέον αναλυτικά το διευρυμένο έργο του, τα καθήκοντα, αλλά και ο τρόπος επιλογής του. Αξιοποιώντας την παιδαγωγική του ιδιότητα, σκοπός του συμβούλου ΣΖ είναι να συμβουλεύει, να ενημερώνει και να καθοδηγεί μαθητές και κηδεμόνες σε θέματα και τομείς που απασχολούν τη σχολική μονάδα. Η ενασχόλησή του αφορά τη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών ή και μαθητών με εκπαιδευτικούς, την πρόληψη ακραίων συμπεριφορών, τις μαθησιακές δυσκολίες, την ενσωμάτωση και συμπερίληψη. Εκτός αυτών, αναδεικνύει μαθητές με ιδιαίτερες κλίσεις και ταλέντα, έχει λόγο στη σχολική κινητικότητα και τη μετάβαση σε άλλες βαθμίδες. Συγχρόνως, συνδράμει στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ασκεί συμβουλευτικό έργο εντός του σχολείου και σε ομάδες γονέων (ΥΑ 129431/ΓΔ4,αρ.1). Επιπλέον, ο σύμβουλος σχολικής ζωής είναι αρμόδιος να καλλιεργεί θετικό κλίμα και σχέσεις αλληλεπίδρασης και ομαλής συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, να σχεδιάζει και να υλοποιεί προγράμματα επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με τα ΚΕΔΑΣΥ προς όφελος τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων-κηδεμόνων (ΥΑ 129431/ΓΔ4,αρ.2).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα καθήκοντα του συμβούλου σχολικής ζωής λειτουργούν συμπληρωματικά και ενισχυτικά προς τους υφιστάμενους θεσμούς υποστήριξης των σχολικών μονάδων και δεν υποκαθιστούν τον Διευθυντή ή τον σύλλογο διδασκόντων ή τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Χαρακτηριστικό του έργου του συμβούλου ΣΖ είναι η διαρκής επικοινωνία με τους μαθητές ευθύνης του, τις οικογένειες τους και το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ενεργεί τόσο μετά από κάποιο αίτημα, αλλά και όταν υποπέσει στην αντίληψή του θέμα, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Αναπτύσσει συνεργασία με υποστηρικτικές δομές και δύναται να ζητήσει τη συνδρομή τους, προκειμένου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

να αντιμετωπιστούν μεμονωμένα περιστατικά. Επίσης, ο σύμβουλος μπορεί να παραπέμψει ειδικές περιπτώσεις για τον χειρισμό τους στις ανωτέρω δομές ή στον σύλλογο διδασκόντων στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του. Μέσα από οργανωμένες κοινωνικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι σύμβουλοι σχολικής ζωής έχουν σαν στόχο να αντιμετωπίζουν πολλά κοινωνικά και παιδαγωγικά προβλήματα που ανακύπτουν στη σχολική τάξη και επηρεάζουν τη ζωή και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Το προληπτικό και συμβουλευτικό έργο τους αντανακλά όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, γεγονός που αναδεικνύει ακόμα περισσότερο την καθολική σπουδαιότητα του ρόλου τους. (ΥΑ 129431/ΓΔ4,αρ.2,3). Συνοπτικά, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες του συμβούλου ΣΖ παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Καθήκοντα και αρμοδιότητες Συμβούλου ΣΖ

Σύμβουλος Σχολικής Ζωής	Συμβουλευτική, ενημέρωση, καθοδήγηση
	Διαχείριση κρίσεων & συγκρούσεων
	Πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών, βίας, εκφοβισμού
	Ανάπτυξη εμπιστοσύνης & θετικού κλίματος
	Σχεδιασμός & υλοποίηση κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων
	Συνεργασία με υποστηρικτικούς φορείς και παραπομπή σε αυτούς μεμονωμένων περιστατικών

3.Τρόπος επιλογής και προσόντα ορισμού συμβούλου σχολικής ζωής

Κατόπιν εισηγήσεως του συλλόγου εκπαιδευτικών και πρότασης του Διευθυντή του σχολείου, καθορίζεται στην αρχή του σχολικού έτους ο αριθμός των συμβούλων σχολικής ζωής για κάθε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ονομαστικά ένας σύμβουλος για κάθε 150 μαθητές και ένας δεύτερος σε περίπτωση που ο αριθμός του μαθητικού δυναμικού ξεπερνάει τους 150 (ΥΑ 129431/ΓΔ4,αρ.3,παρ.1). Η επιλογή των συμβούλων επιβεβαιώνεται με απόφαση του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, ο οποίος έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο σύμβουλος συνεπικουρείται στο έργο του, τόσο από τον Διευθυντή του σχολείου, όσο και από τον σύλλογο διδασκόντων, τον Διευθυντή εκπαίδευσης και το ΚΕΔΑΣΥ. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν καθήκοντα συμβούλου σχολικής ζωής συνεργάζονται με τους αντίστοιχους συμβούλους όμορων σχολικών μονάδων ευθύνης του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου. Δύναται ακόμα να συγκαλούν μεταξύ τους συσκέψεις κατόπιν σύμφωνης γνώμης του συντονιστή, προκειμένου να επιλύουν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που ανακύπτουν (ΥΑ 129431/ΓΔ4,αρ.3,παρ.3). Το ΙΕΠ και ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου είναι υπεύθυνοι για την επιμόρφωση των συμβούλων σχολικής ζωής, η οποία εκτελείται σε περιοδική βάση (ΥΑ 129431/ΓΔ4,αρ.3,παρ.5)

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

Η θητεία του συμβούλου ΣΖ είναι για ένα σχολικό έτος και τη θέση πρέπει να λαμβάνει εκπαιδευτικός που έχει μόνιμη θέση και ανήκει στον σύλλογο διδασκόντων. Σε περίπτωση που το σχολείο δεν έχει μόνιμο προσωπικό, στη θέση ορίζεται αναπληρωτής. Η παιδαγωγική επάρκεια και γνώση του εκπαιδευτικού, που πιστοποιείται είτε με πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος, είτε με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα σε αντικείμενο παιδαγωγικής, ή επιστημών της αγωγής και εκπαίδευσης, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη για την πλήρωση της θέσης. Αν δεν υπάρχουν τα αναφερόμενα προσόντα, τότε συνεκτιμώνται πιστοποιητικά παρακολούθησης σεμιναρίων τουλάχιστον 300 ωρών σε αντίστοιχα αντικείμενα με τα προαναφερθέντα. Συνυπολογίζεται, τέλος, η αποδεδειγμένη συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικοπαιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Σε περίπτωση που ο σύμβουλος σχολικής ζωής αποχωρήσει από τη σχολική μονάδα για τον οποιοδήποτε λόγο ή παραιτηθεί πριν την ολοκλήρωση της θητείας του, τότε αντικαθίσταται από άλλον εκπαιδευτικό σύμφωνα με τα προβλεπόμενα (ΥΑ 129431/ΓΔ4, αρ.4). Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, συνοψίζονται τα προσόντα ορισμού συμβούλου ΣΖ.

Πίνακας 2: Προσόντα ορισμού Συμβούλου ΣΖ

Σύμβουλος Σχολικής Ζωής	Μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό
	Ανήκει στον σύλλογο εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης μονάδας που υπηρετεί κατά το τρέχον σχολικό έτος
	Παιδαγωγική γνώση που πιστοποιείται από : Α. Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ή Β. Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό δίπλωμα με αντικείμενο την παιδαγωγική ή της επιστήμες της εκπαίδευσης ή αγωγής Ελλείψει αυτών: Γ. Επιμορφωτικό ή εκπαιδευτικό σεμινάριο τουλάχιστον 300 ωρών, σε αντίστοιχα αντικείμενα με τα ανωτέρω Δ. Συμμετοχή σε προγράμματα κοινωνικοπαιδαγωγικής δράσης

4.Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΜΕΑ

Το ΕΕΠ των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), απαρτίζεται από διάφορες ειδικότητες επιστημόνων, όπως κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και σχολικούς νοσηλευτές, που έχουν ως στόχο την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον, όπως και των οικογενειών τους. Το ΕΕΠ αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων ειδικής αγωγής, μετέχει ισότιμα στις διαδικασίες και δραστηριότητες του συλλόγου των εκπαιδευτικών και δεν απαλλάσσεται από τα γενικά και ειδικά υπηρεσιακά καθήκοντα του προσωπικού της μονάδας στην οποία υπηρετεί. Οι ειδικότητες του ΕΕΠ εργάζονται παράλληλα με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, συνεργάζονται μαζί τους και συνδράμουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την προώθηση του εκπαιδευτικού έργου. (ΥΑ 27922/Γ6/ 2007)

5.Ομοιότητες και κοινά χαρακτηριστικά καθηκόντων ΕΕΠ και συμβούλου σχολικής ζωής

Συμβουλευτική - ενσωμάτωση: Κύρια αρμοδιότητα του κλάδου των σχολικών ψυχολόγων του ΕΕΠ είναι η παροχή υποστηρικτικού έργου, με τη μορφή συμβουλευτικής ή θεραπευτικής προσέγγισης των προβλημάτων των μαθητών. Παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη στην οικογένεια, διαχειρίζονται κρίσεις στον χώρο του σχολείου, συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό προγραμμάτων και δραστηριοτήτων για την πρόληψη αντικοινωνικών συμπεριφορών. Συμμετέχουν στη διεπιστημονική ομάδα για την ένταξη των μαθητών στη σχολική μονάδα και στο κατάλληλο εκπαιδευτικό τμήμα. Βασική μέριμνα τόσο των ψυχολόγων όσο και των κοινωνικών λειτουργών είναι η ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (ΥΑ 27922/Γ6/ 2007), κάτι που θεωρείται απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Αντίστοιχα, κύρια αρμοδιότητα του συμβούλου σχολικής ζωής είναι η άσκηση συμβουλευτικής και η καθοδήγηση για την επίλυση ζητημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα, καθώς και η συμπερίληψη και ένταξη των μαθητών που βρίσκονται στο περιθώριο ή σε απομόνωση.

Επικοινωνία - ενημέρωση: Όλοι οι κλάδοι του ΕΕΠ αναφέρουν στα καθηκοντολόγιά τους τη συστηματική τηλεφωνική ή δια ζώσης ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών (ΥΑ 27922/Γ6/ 2007), αρμοδιότητα που καταγράφεται και στα καθήκοντα του συμβούλου σχολικής ζωής. Η επικοινωνία αυτή αφορά θέματα που απασχολούν τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, έχουν να κάνουν με μαθησιακές δυσκολίες, διαπροσωπικές σχέσεις ή θέματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Εκτός της επικοινωνίας, το ΕΕΠ και ο σύμβουλος ΣΖ επιδιώκουν και οι δύο στενή συνεργασία με την οικογένεια, ώστε η αντιμετώπιση ειδικών ζητημάτων, όπως π.χ. η εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών και βίας να αποτελούν μέρος μιας συλλογικής προσπάθειας.

Συνεργασία με φορείς: Οι κοινωνικοί λειτουργοί των ΣΜΕΑΕ αποτελούν τον συνεκτικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, καθώς και άλλων κοινωνικών φορέων που ασχολούνται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Συνεργάζονται με σχολικούς συμβούλους, ΚΕΔΑΣΥ, άλλα σχολεία, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και λοιπές κοινωνικές υπηρεσίες που υποστηρίζουν το έργο τους. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, ο σύμβουλος σχολικής ζωής συνεργάζεται αντίστοιχα με υποστηρικτικές δομές και ειδικούς επιστήμονες, ανάλογα με τη φύση του προβλήματος και δύναται να ζητήσει την αρωγή τους για την επίλυση μεμονωμένων περιστατικών. Παράλληλα, μπορεί επίσης, να παραπέμψει τον χειρισμό ειδικών περιπτώσεων αρμοδίας σε αυτές.

Υποστηρικτικό έργο - καλλιέργεια θετικού κλίματος: Όλες οι ειδικότητες του ΕΕΠ, με το βάρος να πέφτει κυρίως στους σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, έχουν βασικό τους καθήκον να στηρίζουν τους μαθητές σε καθημερινή βάση, είτε ατομικά ή ομαδικά. Να τους βοηθούν να διαχειρίζονται τις δυσκολίες που συναντούν στο σχολείο, είτε σε διαπροσωπικό, είτε σε μαθησιακό επίπεδο. Να τους ενθαρρύνουν, να τους καθοδηγούν, να αφουγκράζονται τις ανησυχίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους και να προσπαθούν να βρίσκουν λύσεις στα θέματα που οι μαθητές αντιμετωπίζουν. Η υποστήριξη των παιδιών αποτελεί εξίσου το βασικό μέλημα του συμβούλου σχολικής ζωής. Αξιοποιώντας δράσεις κοινωνικοπαιδαγωγικού χαρακτήρα, ο σύμβουλος σχολικής ζωής με τη σειρά του βοηθάει στην ψυχική ενίσχυση των μαθητών, συντελεί στην καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και

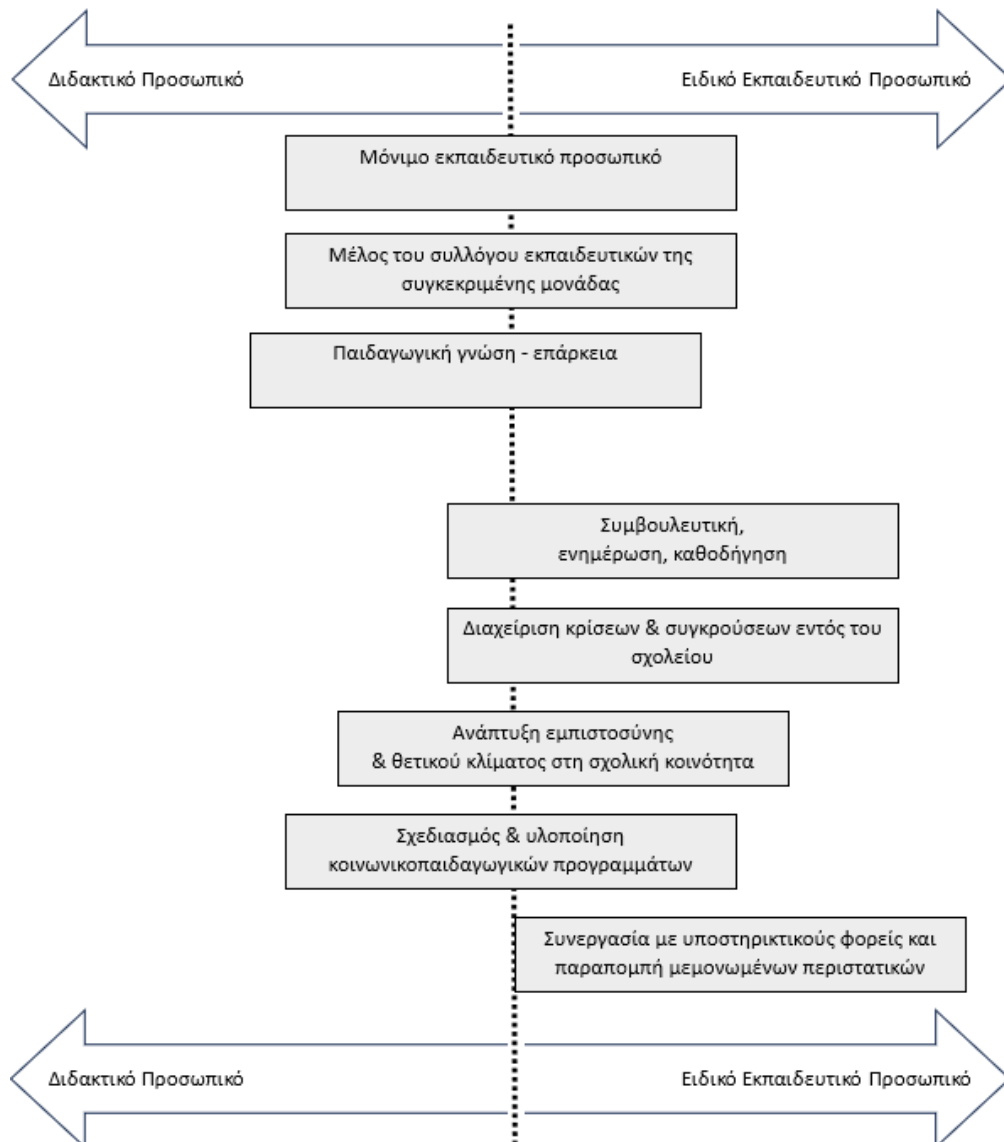
αυτοεκτίμησης, ώστε οι μαθητές να ξεπερνούν τα εμπόδια και να συμμετέχουν ενεργά και αποτελεσματικά στη σχολική ζωή (ΥΑ 129431/ΓΔ4, αρ.2). Ο σύμβουλος σχολικής ζωής, όπως και το ΕΕΠ στις μονάδες ειδικής αγωγής, είναι συνοδοιπόροι στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στον χώρο του σχολείου.

Διαχείριση κρίσεων: Οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας. Τα παιδιά που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως επί το πλείστον φέρουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας, που τα καθιστούν ευάλωτα και επιρρεπή σε αντικοινωνικές συμπεριφορές. Η κατάσταση είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένη στα σχολεία ειδικής αγωγής, όπου οι μαθητές εξαιτίας των σύνθετων νοητικών, μαθησιακών ή ψυχολογικών δυσκολιών τους, δρουν παρορμητικά και συχνά χωρίς όρια, προκαλώντας βίαια ξεσπάσματα και εντάσεις. Τα μέλη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού λειτουργούν τακτικά ως πρώτοι υποδοχείς παραπόνων ή αιτημάτων για διαχείριση των αντιπαραθέσεων. Μεγάλο κομμάτι της καθημερινότητάς τους είναι να επεμβαίνουν και να διευθετούν τις συγκρούσεις. Καλούνται συχνά να κατευνάσουν τα “πνεύματα”, να διερευνήσουν τις αιτίες, βαθύτερες και μη, για την εκδήλωση ακραίων συμπεριφορών. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο σύμβουλος σχολικής ζωής. Καλείται να παίρνει θέση σε διαφωνίες, να επισημαίνει παραβατικές συμπεριφορές, να χειρίζεται με τον συμβουλευτικό του λόγο ενδοσχολικές συγκρούσεις και μαθητικές αψιμαχίες.

Πρόληψη φαινομένων bullying: Ξεχωριστή κατηγορία της σχολικής βίας, με ανησυχητικές προεκτάσεις στις μέρες μας, αποτελεί και ο σχολικός εκφοβισμός. Η πρόληψή του στα σχολεία ειδικής αγωγής διενεργείται πρωτίστως από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο βάσει καθηκοντολογίου συμπεριλαμβάνει στο εβδομαδιαίο του πρόγραμμα υποστηρικτικού έργου ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες με μαθητές. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αυτών δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τυχόν φόβους ή ανησυχίες που βιώνουν μέσα στο σχολείο, αλλά και να ανιχνευθούν αρνητικές στάσεις ή διαθέσεις τους προς άλλους μαθητές. Η πρόληψη φαινομένων bullying ανήκει επίσης στις αρμοδιότητες του συμβούλου σχολικής ζωής. Κάνοντας χρήση της μεθόδου της παρατήρησης, με δική του πρωτοβουλία αλλά και μέσω παραπομπής σε αυτόν ύποπτων περιστατικών από άλλους καθηγητές, δίνεται η δυνατότητα στον σύμβουλο ΣΖ να εντοπίσει εγκαίρως σημάδια πιθανού εκφοβισμού μαθητών και συνεπώς να προλάβει ακραίες καταστάσεις εντός του χώρου του σχολείου.

Ενδοσχολική συνεργασία: Στο καθηκοντολόγιο του ΕΕΠ των ΣΜΕΑΕ γίνεται επίσης αναφορά στη διεπιστημονική ομάδα και συνεργασία. Όλες οι ειδικότητες του ΕΕΠ λειτουργούν σε συλλογικό κλίμα, έχουν άμεση επικοινωνία μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή, ανταλλάσσουν γνώμες και προσεγγίζουν καθεμία από την επαγγελματική της σκοπιά τα θέματα που προκύπτουν στο σχολείο. Η συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό της σχολικής μονάδας είναι κάτι που απαιτείται και από τον σύμβουλο σχολικής ζωής. Ο σύμβουλος ΣΖ είναι σε διαρκή επαφή με τον σύλλογο των εκπαιδευτικών και τη Διεύθυνση του σχολείου, με σκοπό την αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων του (ΥΑ 129431/ΓΔ4, αρ.2). Κατόπιν επεξεργασίας των ανωτέρω, προκύπτει συνεπώς η σύγκριση αρμοδιοτήτων και προσόντων μεταξύ διδακτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για τη θέση συμβούλου ΣΖ, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ ΙΙ)



Διάγραμμα 1: Σύγκριση αρμοδιοτήτων των καθημερινού έργου και προσόντων επιλογής για τη θέση συμβούλου ΣΖ μεταξύ διδακτικού προσωπικού και ΕΕΠ, σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

6.Συμπεράσματα

Σε αντίθεση με τα γενικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία ο θεσμός του συμβούλου σχολικής ζωής κρίνεται αναγκαίος, στις μονάδες ειδικής αγωγής τον ρόλο αυτό καθημερινά εκτελεί στο πλαίσιο των καθηκόντων του το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Όλοι οι κλάδοι του ΕΕΠ, και περισσότερο εξειδικευμένα οι σχολικοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, εργάζονται σε συστηματική βάση, προληπτικά και υποστηρικτικά για την αποφυγή αντικοινωνικών συμπεριφορών στο σχολικό περιβάλλον. Στη γενική εκπαίδευση δεν υφίσταται διεπιστημονική ομάδα όπως στα σχολεία ειδικής αγωγής. Συνεπώς, ο σύμβουλος σχολικής ζωής στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι το πρόσωπο αναφοράς και ο αποδέκτης όλων των ζητημάτων που αφορούν θέματα της

σχολικής κοινότητας και σχετίζονται κυρίως με τη βία και τον εκφοβισμό (ΥΑ 129431/ΓΔ4,αρ.2). Στα ειδικά σχολεία οι μαθητές πλασιώνονται από τους κλάδους του ΕΕΠ και είναι μέρος του καθημερινού έργου του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού να πράττει ό,τι προβλέπεται για τον σύμβουλο σχολικής ζωής στα γενικά σχολεία.

Εκτός αυτού, σύμφωνα με τα απαιτούμενα προσόντα πρόσληψης στους κλάδους του ΕΕΠ (Ν. 2817/2020, αρ.παρ.10), το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΜΕΑΕ διαθέτει σχεδόν πάντα παιδαγωγική επάρκεια ή μεταπτυχιακούς τίτλους στις επιστήμες της αγωγής (κυρίως της ειδικής αγωγής), καλύπτοντας έτσι πλήρως και τα κριτήρια επιλογής για τη θέση συμβούλου σχολικής ζωής. Ακόμα, η διεπιστημονική ομάδα των ΣΜΕΑΕ διαθέτει συνήθως εμπειρία στη διαχείριση ιδιαίτερων περιστατικών ή συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που έχει να κάνει και με τα ξεχωριστά επαγγελματικά χαρακτηριστικά των κλάδων του ΕΕΠ. Συμπερασματικά, επομένως, και για όλους τους ανωτέρους λόγους, προτείνεται η θέση συμβούλου σχολικής ζωής στις ΣΜΕΑΕ, να λαμβάνεται από μέλος του ΕΕΠ. Το γεγονός αυτό, σε πρακτικό επίπεδο, θα συντελούσε και στην αποφόρτιση του διδακτικού προσωπικού της μονάδας από την ανάληψη μίας ακόμα επιπρόσθετης υπευθυνότητας, κατά την άσκηση του έργου του. Από την έναρξη του νόμου 1566/1985, η σχεδόν 40ετής ύπαρξη του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στην ειδική αγωγή αποδεικνύει τόσο την αναγκαιότητα, όσο και την αποτελεσματικότητα του υποστηρικτικού του έργου στη σχολική κοινότητα. Όταν λοιπόν το έργο αυτό ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα καθήκοντα του συμβούλου σχολικής ζωής, είναι φυσικό επόμενο τα μέλη του ΕΕΠ να αποτελούν πρώτη επιλογή για τη συγκεκριμένη θέση. Στη συνέχεια, η συλλογική εργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, η αλληλεπίδραση εντός σχολικού πλαισίου, η εξωστρέφεια, η συνεργασία με κοινοτικούς και κρατικούς φορείς είναι αυτά που θα συντελέσουν στη βελτίωση της σχολικής ζωής και στην προοπτική ενός καλύτερου, παραγωγικού, δημοκρατικού και ασφαλούς σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Νόμος 4692/2020, Άρθρο 38, Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 111/Α'/12-6-2020)
- Υπουργική Απόφαση 129431/ΓΔ4/28-9-2020, Σύμβουλος σχολικής ζωής, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 4183/Β'/28-9-2020)
- Νόμος 5029/2023, Άρθρα 7-16, «Ζούμε Αρμονικά Μαζί Σπάμε τη Σιωπή»: Ρυθμίσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και του εκφοβισμού στα σχολεία και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 55/Α'/10-3-2023)
- Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α'/30-9-1985)
- Νόμος 2817/2020, Άρθρο 3, παρ.10, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 78/Α'/14-3-2000)
- Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007, Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές

μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ), Εφημερίδα της Ελληνικής Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 449/Β'/03.04.2007)

Ψηφιακή ενισχυτική διδασκαλία: Η περίπτωση της Ανεστραμμένης Τάξης ως συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.

Φανουράκης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, ΜΑ (Ed.Tech & TESOL), 9^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου
fanourakis.georgios@yahoo.gr

Περίληψη

Η πρόσφατη ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας που αφορά τη δημιουργία ψηφιακής ενισχυτικής διδασκαλίας αποτελεί μια πρωτοβουλία που στοχεύει να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού, αναδεικνύοντας έτσι την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μείζον ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την περίπτωση της Ανεστραμμένης Τάξης ως συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης η οποία, με αφορμή την επικείμενη δημιουργία ψηφιακού φροντιστηρίου, μπορεί να αξιοποιηθεί ως βασικός πυρήνας των διαδικτυακών μαθημάτων με αποδέκτη τον μαθητικό πληθυσμό όλης της χώρας ή εναλλακτικά, τους μαθητές μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας κατόπιν σχεδιασμού και υλοποίησης σχετικής παρέμβασης από εκπαιδευτικούς με δεξιότητες ΤΠΕ.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή ενισχυτική διδασκαλία, Ανεστραμμένη τάξη, συμπληρωματική εκ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

Abstract

The recent announcement of the Greek Ministry of Education concerning the creation of digital remedial teaching is an initiative that aims to improve the performance of the student population, thus highlighting the integration of Information and Communication Technologies (ICT) within the educational process as a major issue of educational policy. This paper presents the case of the Flipped Classroom approach as a complementary distance education practice which, on the occasion of the upcoming creation of a digital remedial teaching, can be used as the core of online courses targeting the student population of the whole country or, alternatively, the students of a specific school unit following the design and implementation of a relevant intervention by teachers with ICT skills.

Key words: Flipped classroom, online learning, distance education

Εισαγωγή

Μεταξύ των μεταρρυθμίσεων που προβλέπονται για την Παιδεία, το Υπουργείο Παιδείας πρόσφατα ανακοίνωσε την πρόθεση σχεδιασμού και υλοποίησης ψηφιακής ενισχυτικής διδασκαλίας μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας. (<https://www.ertnews.gr/eidiseis/ellada/psifiako-frontistirio-pilotika-se-leitourgia-apo-ton-fevrouario-tou-2024-ti-perilamvanei-poia-sxoleia-afora/>). Ειδικότερα, στόχος της εν λόγω πρωτοβουλίας είναι η δυνατότητα παροχής δωρεάν ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, κατά τη

διάρκεια της οποίας οι μαθητές θα μπορούν να παρακολουθήσουν βιντεοσκοπημένα μαθήματα με όλη τη διδακτέα ύλη, τα οποία θα περιλαμβάνουν ασκήσεις, πειράματα καθώς και Τεστ αξιολόγησης. Η εφαρμογή των φροντιστηριακών μαθημάτων αναμένεται να ξεκινήσει τον Φεβρουάριο του 2024 σε πιλοτική μορφή, ενώ το νέο «μοντέλο» θα λειτουργήσει πλήρως από το Σεπτέμβριο του ίδιου έτους. Σύμφωνα με τις ανακοινώσεις, η πλατφόρμα μετασχολικής διαδικτυακής υποστήριξης μαθητών θα περιλαμβάνει βιντεο-μαθήματα, μαθήματα σε πραγματικό χρόνο (ζωντανά), υλικό για την αυτοαξιολόγηση και την αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση μαθητών, καθώς και εξατομικευμένη υποστήριξη, μέσω της οποίας οι μαθητές θα επικοινωνούν μέσω chat με εκπαιδευτικούς για την επίλυση αποριών. Με αφορμή τα παραπάνω, η παρούσα εργασία παρουσιάζει και προτείνει την αξιοποίηση της Ανεστραμμένης Τάξης ως μεθόδου υλοποίησης της ψηφιακής ενισχυτικής διδασκαλίας στα πλαίσια της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.

1. Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση

Αποτελεί διαπίστωση σε παγκόσμια κλίμακα ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν δύνανται πάντα να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός πολυδιάστατου σε σύνθεση μαθητικού πληθυσμού (Αναστασίου, Ανδρούτσου, Γεωργάλας, 2015). Σε μία προσπάθεια διαχείρισης μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στυλ, διαφορετικές ικανότητες και ενδιαφέροντα, έχει διαμορφωθεί στις μέρες μας μια νέα κατεύθυνση σε παγκόσμιο επίπεδο, που αφορά την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Chatziplis, Vassala & Lionarakis, 2006, όπως αναφέρεται στο Αναστασίου, Ανδρούτσου, Γεωργάλα, 2015). Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση λειτουργεί «παράλληλα και υποστηρικτικά στη συμβατική εκπαίδευση» (Βασάλα, 2005, όπως αναφέρεται στο Καψάλη, 2022), επιλύοντας θέματα που αφορούν τη γόνιμη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας (Αναστασιάδης, 2017). Ειδικότερα, στη συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι διδασκόμενοι μέσω ηλεκτρονικών συστημάτων διαχείρισης μάθησης μπορούν να παρακολουθήσουν, παράλληλα με το συμβατικό σχολείο, σειρά μαθημάτων που ενδεχόμενα προσφέρονται ή δεν υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Αναστασιάδης 2017, όπως αναφέρεται στο Καψάλη, 2022). Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να χαρακτηρίζεται από ποικιλία και πλουραλισμό, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα αλλά και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης από απόσταση (Λιοναράκης, 2001). Γι'αυτόν τον λόγο «οφείλει να είναι πολυμορφικό και διαδραστικό (Καζάκη, 2019, σ. 25), για να κινητοποιεί και να καθοδηγεί τους μαθητές απέναντι στο μαθησιακό αποτέλεσμα».

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση περιλαμβάνει την εκπαίδευση που επιτυγχάνεται από απόσταση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε άτομα σχολικής ηλικίας (Παπαδημητρίου, 2018). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση διακρίνεται σε τρεις μορφές: «την αυτοδύναμη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την συμπληρωματική εξΑΕ και την μεικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (Καψάλη, 2022,σ.11). Η πρώτη αφορά τον σχεδιασμό και την εκπόνηση ολοκληρωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία είναι ισοδύναμα σε επίπεδο αναγνώρισης με το συμβατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκτά επικουρικό χαρακτήρα σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών της

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δημιουργεί δηλαδή ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης προς τα ήδη προσφερόμενα γνωστικά αντικείμενα, επιχειρώντας να βελτιώσει και να επιλύσει, στο μέτρο του δυνατού, τον βαθμό κατανόησης των διδασκόμενων. Τέλος, η μεικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας «συνδυασμός της συμβατικής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με απώτερο στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση και επικοινωνία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς» (Μιμίκου & Σπανακά, 2013, όπως αναφέρεται στο Καψάλη, 2022, σ.12).

Στο εξωτερικό, η συμπληρωματική εξΑΕ σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαίτερη άνθιση από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα (iNACOL, 2014). Σημαντικός αριθμός μελετών εντοπίζεται στην πρώτη και τη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Archambault et al., 2009; Barbour, 2016; Bhagat, 2016; Clarck, 2015; Edward et al., 2019; Fazal & Bryant, 2019; Freeland, 2015; Gelgoot et al., 2020; Hillard, 2015; Kirvan et al., 2015; Lin et al., 2017; Lo & Hew, 2020; Lorenzo, 2017; Macaruso et al., 2020; Nunez et al., 2020; Nee, 2014; Powel et al., 2014; Reid et al., 2009; Rice et al., 2016; Seitan et al., 2020; Sergis et al., 2017; Tan et al., 2020; Yang et al., 2019; Ulker et al., 2013; Wilkes et al., 2020). Ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν αναδεικνύουν τη θετική ανταπόκριση των μαθητών, καθώς και την βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Επιπλέον, παράγοντες που έχουν μελετηθεί αφορούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την απόκτηση κινήτρων για μάθηση, τη συμμετοχή, τις στάσεις μαθητών και των κηδεμόνων τους. Εξίσου σημαντική είναι η διαπίστωση που προκύπτει από τη βιβλιογραφία (Barbour, 2016, όπως αναφέρεται στο Κελενίδου κ.α., 2017), σύμφωνα με την οποία παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον από πλευράς μαθητών να εγγραφούν σε σχολεία της πρώτης ή δεύτερης βαθμίδας, ιδιωτικά ή δημόσια, τα οποία προσφέρουν αυτοδύναμη ή συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα δεν καταγράφονται προγράμματα που να προσφέρουν αυτοδύναμη σχολική εκπαίδευση εξ αποστάσεως, δεδομένου ότι δεν έχει θεσμοθετηθεί η εφαρμογή της σχολικής εξΑΕ (Κελενίδου κ.α. όπως αναφέρεται στο Καψάλη, 2022). Παρ' όλα αυτά, το τελευταίο διάστημα παρατηρείται μια τάση αναφορικά με την εφαρμογή της σχολικής εξΑΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με αρκετές ερευνητικές εφαρμογές μικρής έκτασης (Αναστασιάδης, 2014· Γαρίου, κ.α., 2015· Γκίκας, 2013· Γούτα, Αντωνίου, Παπαδάκης, 2017· Καζάκη, 2019· Κουτζεκλίδου, κ.α., 2017· Λιακέας κ.α., 2016· Σύριου, κ.α., 2011· Σωτηριάδης, 2011· Σταυγιαννουδάκης, Καλογιαννάκης, 2019· Στεργίου· 2020· Χατζάκης, 2015· Ψαλλιδάς, κ.α., 2011). Αυτό που προκύπτει από τις παραπάνω μελέτες είναι ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στις θετικές επιστήμες, όπως τα Μαθηματικά, τη Βιολογία, τη Φυσική, τη Χημεία, την Πληροφορική και λιγότερο στις θεωρητικές επιστήμες (Νέα Ελληνικά), με την πλειοψηφία των μελετών να έχει εκπονηθεί στο Γυμνάσιο και ελάχιστων, αντίθετα, στο Λύκειο.

2.Η Ανεστραμμένη Τάξη

Σήμερα, οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν κομμάτι της καθημερινότητας, με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα να αξιοποιούν τις ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες, ακολουθώντας τις τελευταίες εξελίξεις. Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης αποτελεί εδώ και χρόνια μια εναλλακτική μέθοδο μάθησης, κατά την οποία η εκπαιδευτική διαδικασία ανατρέπει, μετατοπίζοντας έτσι το κομμάτι της παράδοσης του μαθήματος στο σπίτι μέσω

παρακολούθησης βιντεο-διάλεξης σε διαδικτυακή πλατφόρμα. Αντίστοιχα, οι μαθητές διεκπεραιώνουν συνεργατικές δραστηριότητες στην τάξη. Η μεθοδολογία του συγκεκριμένου μοντέλου περιλαμβάνει τρία στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής: πριν την τάξη (pre-class), μέσα στην τάξη (in-class) και μετά την τάξη (post-class). «Το αρχικό και το τελικό στάδιο πραγματοποιούνται από τους μαθητές εξ αποστάσεως μέσω ψηφιακής πλατφόρμας και κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού με το ενδιάμεσο στάδιο να πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, κάνοντας χρήση ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών» (Estes, 2014, όπως αναφέρεται στο Γαριού, 2015, σ.142). Πιο συγκεκριμένα, «οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν τις πληροφορίες που προσέλαβαν πριν την τάξη και να αλληλεπιδράσουν με αυτές και τους συμμαθητές τους με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις ευκαιρίες κριτικής σκέψης και την αλληλεπίδραση μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων» (Bergmann & Sams, 2011 όπως αναφέρεται στο Γαριού κ.α., 2015, σ.142). Η μέθοδος της Ανεστραμμένης Τάξης αξιοποιεί τις αρχές της μαθητοκεντρικής μάθησης με τους μαθητές να αποκτούν ενεργό ρόλο (Demski, 2013) και τους εκπαιδευτικούς να μετατρέπονται σε ρόλο διευκολυντή. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η σύνδεση του υλικού προς μελέτη με κατάλληλες δραστηριότητες εμπέδωσης στην τάξη.

Το θεωρητικό πλαίσιο που συνήθως αξιοποιείται από το εν λόγω μοντέλο είναι η αναθεωρημένη ταξινομία του Bloom. Συγκεκριμένα, η ταξινομία του Bloom (1956) αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, πράγμα που αποτέλεσε το εργαλείο στη δόμηση και κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το 2001, ωστόσο, οι Krathwohl και Anderson αναθεώρησαν την παραπάνω ταξινόμηση. Σύμφωνα με την αναθεωρημένη κατηγοριοποίηση, η μάθηση αποτυπώνεται στην ίδια κλίμακα με μια αναδιάταξη της ακολουθίας των έξι κατηγοριών δεξιοτήτων σκέψης. Οι δεξιότητες σκέψης, όπως και στην ταξινόμηση του Bloom, χωρίζονται σε αυτές της κατώτερης και ανώτερης σειράς και συνήθως παρουσιάζονται σε μορφή πίνακα με σειρά από το χαμηλότερο στο υψηλότερο επίπεδο: Ανάμνηση, Κατανόηση, Εφαρμογή, Ανάλυση, Αξιολόγηση, Δημιουργία.

Πίνακας 1. Δεξιότητες σκέψης αναθεωρημένης ταξινομίας Bloom

Δεξιότητες σκέψης Ανώτερης Σειράς
6. Δημιουργία
5. Αξιολόγηση
4. Ανάλυση
3. Εφαρμογή
2. Κατανόηση
1. Ανάμνηση
Δεξιότητες σκέψης Κατώτερης Σειράς

Οι δεξιότητες σκέψης που θα συνδεθούν με το στάδιο εκτός τάξης (pre-class) είναι εκείνες της Ανάμνησης και της Κατανόησης, με τις υπόλοιπες να λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη (in-class). Υπάρχει επίσης η δυνατότητα η Αξιολόγηση και η Δημιουργία να πραγματοποιηθούν στο στάδιο μετά την τάξη (post-class).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά της Ανεστραμμένης Τάξης, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η παρούσα εργασία ασχολείται με την αξιοποίηση του συγκεκριμένου μοντέλου ως συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης,

παραβλέποντας το στάδιο μέσα στην τάξη. Σκοπός της εν λόγω εισήγησης είναι να παρουσιάσει και να προτείνει την αξιοποίηση της Ανεστραμμένης Τάξης ως μέθοδο υλοποίησης της ψηφιακής ενισχυτικής διδασκαλίας στα πλαίσια της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης.

2.1. Η τεχνολογική υποστήριξη της Ανεστραμμένης Τάξης

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, τα στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής αφορούν το χρονικό διάστημα πριν την τάξη (pre-class), μέσα στην τάξη (in-class) και μετά την τάξη (post-class). Το αρχικό και τελικό στάδιο, όπου και θα εστιάσουμε, υλοποιείται εξ αποστάσεως μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το διδακτικό υλικό στο αρχικό στάδιο όσες φορές το κρίνουν απαραίτητο, ακολουθώντας τον δικό τους ρυθμό. Μετά τις δραστηριότητες στο στάδιο μέσα στην τάξη, οι μαθητές επιστρέφουν στην πλατφόρμα για να ελέγξουν το επίπεδο των γνώσεων τους και ανάλογα με την επίδοσή τους μπορούν να αξιοποιήσουν ξανά το ψηφιακό υλικό.

Σύμφωνα με τους Παπαδάκη, Γαριού και Μακροδήμο (2021, σ. 30), η χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης αφορά τις παρακάτω διαδικασίες:

Πίνακας 2. Στάδια προετοιμασίας Ανεστραμμένης Τάξης

τη δημιουργία / αξιοποίηση έτοιμου βίντεο
την επιλογή βίντεο από υπηρεσίες φιλοξενίας βίντεο
την επεξεργασία του βίντεο
τον διαμοιρασμό του βίντεο στους μαθητές
την εποπτεία του βίντεο από τους μαθητές
την επικοινωνία του βίντεο με τους μαθητές του
τη δημιουργία τεστ αυτοαξιολόγησης
τη συγγραφή και εκπόνηση ψηφιακών και συνεργατικών δραστηριοτήτων

Η δημιουργία βίντεο αποτελεί το πιο σημαντικό σημείο στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού. Οι επιλογές που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός είναι να χρησιμοποιήσει κάποιο έτοιμο βίντεο από υπηρεσία φιλοξενίας βίντεο (π.χ. YouTube) ή εναλλακτικά, να δημιουργήσει το δικό του βίντεο. Στην περίπτωση δημιουργίας βίντεο, η χρήση ψηφιακής βιντεοκάμερας αποτελεί μια εύκολη λύση με ιδιαίτερη ωστόσο προσοχή στην ποιότητα της εικόνας και του ήχου, ώστε το αποτέλεσμα να είναι εύκολα κατανοητό από τους μαθητές. Διαφορετικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει καταγραφή της οθόνης του υπολογιστή με ή χωρίς φωνητικό σχολιασμό, κάνοντας χρήση του εργαλείου καταγραφής οθόνης www.screenpal.com. Η αξιοποίηση της αφήγησης στο εκπαιδευτικό υλικό ουσιαστικά αντικαθιστά το κομμάτι της παράδοσης του μαθήματος με τη θεωρία να παρουσιάζεται σε μορφή λογισμικού παρουσίασης, εγγράφου ή του υπάρχοντος ψηφιακού σχολικού εγχειριδίου. Είναι επίσης απαραίτητο να γίνει αναφορά στη σημασία που έχει η επεξεργασία και η μετατροπή του βίντεο σε διαδραστικό από την χρήση του σε απλή μορφή. Αυτό συνεπάγεται την προσθήκη ερωτήσεων ανοιχτού ή κλειστού τύπου, οι οποίες θα εμφανίζονται στον μαθητή κατά την διάρκεια της προβολής του βίντεο με σκοπό την «προσήλωση και την ετοιμότητά του και κατ'επέκταση την ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τον βαθμό αφομοίωσης των βασικών εννοιών του βίντεο» (Μελιόπουλος, 2022, σ. 28). Η επεξεργασία και η μετατροπή του βίντεο σε διαδραστικό μπορεί να γίνει μέσω κατάλληλων λογισμικών τα οποία προσφέρουν τέτοιες δυνατότητες, όπως το

www.ed.ted.com, το www.edpuzzle.com, το www.playposit.com και το www.h5p.com. Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός διαμοιράζει το βίντεο στους μαθητές μέσω ψηφιακής πλατφόρμας. Υπάρχει πληθώρα διαδικτυακών ιστοσελίδων που λειτουργούν ως συστήματα διαχείρισης μάθησης (LMS) με αφετηρία το YouTube και το Vimeo, τις πλατφόρμες του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) www.e-me.sch.gr, www.eclass.sch.gr και www.lessonslams.sch.gr, έως και τις πλατφόρμες www.moodle.com, www.edmondo.com, www.googleclassroom.com, www.edpuzzle.com και άλλες. Αρκετές από τις παραπάνω πλατφόρμες προσφέρουν δυνατότητες καταγραφής της δραστηριότητας των χρηστών, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να λαμβάνει πληροφορίες για την είσοδο των μαθητών στην πλατφόρμα, τον χρόνο παραμονής, τις προσπάθειες αυτοαξιολόγησης αλλά και τον αριθμό προβολής του βίντεο. Επιπλέον, παρέχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας των μαθητών με τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση δυσκολιών στην κατανόηση μέσω εργαλείων που ενδέχεται να ανήκουν στην ψηφιακή πλατφόρμα όπου αναρτάται το υλικό.

Σημαντική παράμετρος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη δημιουργία του βίντεο αποτελεί η τήρηση βασικών προδιαγραφών, προκειμένου το εκπαιδευτικό υλικό να αποβαίνει αποτελεσματικό. Σύμφωνα με τους Παπαδάκη, Γαριού και Μακροδήμο (2021, σ. 33) οι προδιαγραφές που οφείλει να πληροί η βιντεο-διάλεξη συνοψίζονται στις παρακάτω βασικές αρχές. Ως εκ τούτου, το βίντεο του πρώτου μέρους της Ανεστραμμένης Τάξης πρέπει να είναι:

- Σύντομο και περιεκτικό, με προτεινόμενο χρόνο μέχρι τα 5 λεπτά για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέχρι τα 10 λεπτά για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μέχρι 15 λεπτά για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στην περίπτωση που το μάθημα δεν εξαντλείται σε ένα βίντεο, προτείνεται η δημιουργία περισσότερων από ένα βίντεο.
- Κατάλληλο ως προς το περιεχόμενό του και να ανταποκρίνεται στους γνωστικούς στόχους του μαθήματος.
- Ελκυστικό προς τον μαθητή και να ενισχύει την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου.
- Έγκαιρα διαθέσιμο στους μαθητές, τουλάχιστον τρεις μέρες πριν το μάθημα στο σχολείο. Δίνεται έτσι η δυνατότητα εποπτείας της παρακολούθησης του βίντεο, λήψης ανατροφοδότησης και επανασχεδιασμού του μαθήματος στη σχολική αίθουσα.

3.Πλεονεκτήματα της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης και της Ανεστραμμένης Τάξης.

Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση λειτουργεί, όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, παράλληλα με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης (Μανούσου, 2008) υποστηρίζοντας το έργο του συμβατικού σχολείου. Προσφέρει ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό για μαθήματα στα οποία διαπιστώνεται αδυναμία κατανόησης από πλευράς μαθητών ή επιθυμία απόκτησης ανώτερης γνώσης. Δυνητικά, μπορεί να αξιοποιηθεί και στην περίπτωση που μέρος μαθητών επιθυμεί να αποκτήσει γνώσεις σε αντικείμενα που δεν αποτελούν μέρος του αναλυτικού προγράμματος του συμβατικού σχολείου.

Είναι γεγονός ότι η αξιοποίηση της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης αποδεικνύεται ιδιαίτερα ωφέλιμη (Μουρατίδου, 2020). Έχουν διαπιστωθεί

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

πλεονεκτήματα που συνδέονται με κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια, προσδίδοντας στην τυπική εκπαίδευση μια επιπλέον ώθηση, καλύπτοντας έτσι τυχόν αδυναμίες του συμβατικού σχολείου. Ένα από τα βασικά αυτά πλεονεκτήματα αποτελεί η διαμόρφωση ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης, πέρα από περιορισμούς χώρου και χρόνου. Η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό από τους μαθητές είναι δυνατή μέσω ηλεκτρονικής συσκευής και χρήσης διαδικτύου οποιαδήποτε στιγμή. Επιπλέον, η συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση αναδεικνύεται σημαντική, προσφέροντας «ίσες ευκαιρίες στους ενδιαφερόμενους μαθητές, καταργώντας τυχόν κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές και μαθησιακές ιδιαιτερότητες» (Μουρατίδου, 2020, σ.12). Βοηθά κατά συνέπεια, στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού που ενδεχόμενα αισθάνονται οι μαθητές που έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μάθησης με το περιβάλλον διδασκαλίας να γίνεται πιο ελκυστικό για αυτούς, προσαρμόζοντας τη γνώση στον ατομικό τους ρυθμό επεξεργασίας, χωρίς την πίεση του κλίματος που αισθάνονται σε μια παραδοσιακή σχολική αίθουσα. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο αποτελεί η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τον διδάσκοντα. Αυτό σημαίνει ότι σημεία της διδασκαλίας που δεν γίνονται κατανοητά μπορούν να επισημανθούν από τους μαθητές μέσω μηνυμάτων στη διαδικτυακή πλατφόρμα, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στην επόμενη συνάντηση στην σχολική τάξη. Τέλος, το χαμηλό κόστος της εφαρμογής της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί αδιαμφισβήτητο ένα ακόμη πλεονέκτημα. Η παρακολούθηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού από το σπίτι οποιαδήποτε στιγμή χωρίς κόστος για τον μαθητή υπερτερεί οικονομικά από την συμμετοχή σε φροντιστηριακά μαθήματα ή διδασκαλία κατ' οίκον.

Αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Τάξης, διαπιστώνεται ότι σε μεγάλο βαθμό υπάρχει ταύτιση των δυνατοτήτων που προσφέρονται με εκείνων της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Bergman & Sams (2012, κεφ. 3), τα θετικά στοιχεία της εν λόγω προσέγγισης συνδέονται με τη διαχείριση του χρόνου των μαθητών, την εξοικείωσή τους με την ψηφιακή εποχή, τα διαφορετικά στυλ μάθησης και ακαδημαϊκής επίδοσης, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων από την πλευρά των γονιών για την εκπαιδευτική κοινότητα. Στον πίνακα 3 που ακολουθεί συνοψίζονται βασικά πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της Ανεστραμμένης Τάξης (Bergman & Sams, 2012, κεφ. 3).

Πίνακας 3. Πλεονεκτήματα Ανεστραμμένης Τάξης

▪ Είναι συμβατή με την ψηφιακή εποχή (Λόγω της εξοικείωσης τους με τις νέες τεχνολογίες, οι μαθητές είναι σε θέση να καταλάβουν την ψηφιακή μάθηση).
▪ Ανταποκρίνεται στο επιβαρυνόμενο/ φορτωμένο πρόγραμμα των μαθητών (Μαθητές με εξωσχολικές δραστηριότητες προσαρμόζουν τη μελέτη τους λόγω της ασύγχρονης φύσης του μαθήματος).
▪ Ενισχύει τους αδύναμους μαθητές (Οι αδύναμοι μαθητές ακολουθούν τον δικό τους ρυθμό μάθησης, κάνοντας παύσεις, κρατώντας σημειώσεις).
▪ Ανταποκρίνεται σε διαφορετικά στυλ μάθησης και ικανοτήτων.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

(Οι μαθητές αποκτούν ενεργό ρόλο στην μάθηση ακολουθώντας τον προσωπικό τους ρυθμό με τον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει σε τυχόν δυσκολίες).
▪ Η ανοικτή πρόσβαση στις βιντεο-διαλέξεις συμβάλλει στην αλλαγή στερεοτυπικών αντιλήψεων για την εκπαιδευτική κοινότητα (Η ελεύθερη πρόσβαση στα βιντεο-μαθήματα από το ευρύ κοινό (όχι μόνο γονείς) μπορεί να ενισχύσει την εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς και το λειτούργημά τους).
▪ Αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς που χρειάζεται να απουσιάσουν για κάποιο διάστημα. (Σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού ή αδυναμίας έγκαιρης επάνδρωσης του σχολείου, οι μαθητές δεν χάνουν πολύτιμο διδακτικό χρόνο).
▪ Ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Η κατανόηση του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού μειώνει την πίεση και το άγχος στην σχολική τάξη και ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών).

Συμπέρασμα

Η παρούσα εργασία παρουσίασε την περίπτωση της Ανεστραμμένης Τάξης ως μέθοδο υλοποίησης της ψηφιακής ενισχυτικής διδασκαλίας στα πλαίσια της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Η παροχή δωρεάν ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης αποτελεί μια πρωτοβουλία, που μπορεί να ενισχύσει τις αδυναμίες του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της εν λόγω καινοτομίας αποτελεί «η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και η στάση των μαθητών» (Τέτσιου, 2020, σ.28). Η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και κατάλληλων παιδαγωγικών στρατηγικών, καθώς και η υιοθέτηση μιας θετικής στάσης από τους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την παραδοχή της χρησιμότητας της τεχνολογίας από τους εκπαιδευόμενους, αναμένεται να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕΞΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32.
- Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015». Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.14057>
- Anderson, L. W. , Krathwohl, D.R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Abridged Edition.pdf.
- Αναστασίου, Α., Ανδρούτσου, Δ., & Γεωργάλας, Π. (2015). Η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική διδασκαλία θεμάτων της αγγλικής γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το*

- περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11(1), 106-123.
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 71-88.
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Barbour, M. K. (2016). Virtual education. *Learning from the Federal Market? Based Reforms: Lessons for ESSA*, 407.
- Bhagat, K. K., Chang, C. N., & Chang, C. Y. (2016). The impact of the flipped classroom on mathematics concept learning in high school. *Educational Technology and Society*, 19(3), 134-142.
- Bloom, B. S.(1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Vol. 1: Cognitive Domain. New York: McKay.
- Bergmann, J., Sams, A., (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE (International Society for Technology in Education).
- Γαριού, Α. (2015). Διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της αντεστραμμένης τάξης ως συμπληρωματική μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση –Έρευνα δράσης (Διπλωματική εργασία). Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Γαριού, Α., Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ. (2021). *Ανεστραμμένη Τάξη: ένα μοντέλο μεικτής μάθησης για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις GOTSIS.
- Γκίκας, Α. (2013). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης Σύγχρονης και Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης: Τριετής εφαρμογή. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(7B).
- Clark, K. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics class room. *The Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115. <https://doi.org/10.9743/jeo.2015.1.5>
- Γούτα, Ε., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και συνεργατική μάθηση μέσω περιβαλλόντων συνδιαμόρφωσης περιεχομένου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2A), 185-197.
- Demski, J. (2013). "6 Expert tips for flipping the classroom." *Campus Technology*, vol. 26(5), January, p. 32-37.
- Gelgoot, E. S., Bulakowski, P. F., & Worrell, F. C. (2020). Flipping a classroom for academically talented students. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 1-19. <https://doi.org/10.1177/1932202X20919357>.
- Fazal, M., & Bryant, M. (2019). Blended learning in middle school math: The question of effectiveness. *Journal of Online Learning Research*, 5(1), 49-64.
- Freeland, J. (2015). *Three false dichotomies in blended learning*. Clayton Christensen Institute.
- Hilliard, A. T. (2015). Global blended learning practices for teaching and learning, leadership and professional development. *Journal of International Education Research*, 11(3), 179-187. <https://doi.org/10.19030/jier.v11i3.9369>

- INACOL. (2014). Transforming K-12 rural education through blended learning: Teacher perspectives. Retrieved from http://www.inacol.org/resources_August August 2015.
- Καζάκη, Σ. (2019). Συμπληρωματική Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έρευνα δράσης στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Προσανατολισμού της Γ' Λυκείου με χρήση του Edmodo. Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΑΠ.
- Καψάλη, Ε. (2022). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως διδασκαλία των Ελληνικών παραδοσιακών χορών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ. Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΑΠ.
- Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 168-184.
- Κουτζεκλίδου, Β. Α., & Μαυροειδής, Σ. Η. (2017). Πρόγραμμα Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Μη Τυπική Εκπαίδευση: Μελέτη Περίπτωσης στο μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Λυκείου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4Α), 174-185.
- Kirvan, R., Rakes, C. R., & Zamora, R. (2015). Flipping an algebra classroom: Analyzing, modeling, and solving systems of linear equations. *Computers in the Schools*, 32(3-4), 201-223. <https://doi.org/10.1080/07380569.2015.1093902>.
- Λιακέας, Π., & Γολικίδου, Λ. (2016). Σχεδιασμός και Υλοποίηση ενός Προγράμματος Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο μάθημα των Μαθηματικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(7Β), 74-81. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.638>
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξΑΕ και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. (σ.7-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε;. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Α', 185-194. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Lin, Y. W., Tseng, C. L., & Chiang, P. J. (2017). The effect of blended learning in mathematics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 741-770 <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00641a>.
- Lorenzo, A. R. (2017). Comparative study on the performance of bachelor of secondary education students in educational technology using blended learning strategy and traditional face-to-face instruction. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3), 36-46.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2020). Developing a flipped learning approach to support student engagement: A design-based research of secondary school mathematics teaching. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 142-157. <https://doi.org/10.1111/jcal.12474>
- Macaruso, P., Wilkes, S., & Prescott, J. E. (2020). An investigation of blended learning to support reading instruction in elementary schools. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 2839-2852.
- Μανούσου, Ε. (2008). Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε

- μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας (Doctoral dissertation, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών).
- Μελιόπουλος, Α. (2022). Στάση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ως προς την ανεστραμμένη τάξη. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μιμίκου, Α., & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α), 78-90.
- Μουρατίδου, Ν. (2020). Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έρευνα δράσης σε μαθητές Ε΄ δημοτικού με τη χρήση της ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ.
- Μωυσή, Ν. (2020). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Doctoral dissertation, University of Piraeus (Greece)).
- Nee, C. K. (2014). The effect of educational networking on students' performance in biology. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 3(1), 21–41. <https://doi.org/10.5121/ijite.2014.3102>
- Παπαδημητρίου, Σ. (2018). Σχολική εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτες περίπτωσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Με Τίτλο Εκπαίδευση Στον 21ο Αιώνα: Αναζητώντας Την Καινοτομία, Την Τέχνη, Τη Δημιουργικότητα, Γ΄ Τόμος*, 85-98.
- Powell, A., Rabbitt, B., & Kennedy, K. (2014). iNACOL Blended Learning Teacher Competency Framework. *International Association for K-12 Online Learning*.
- Sergis, S., Sampson, D. G., & Pelliccione, L. (2017). Investigating the impact of flipped classroom on students' learning experiences: A self-determination theory approach. *Computers in Human Behavior*, 78(8), 368–378.
- Σταυγιαννουδάκης, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2019). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: μελέτη περίπτωσης με το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και αρχική αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού για την διδασκαλία της ενότητας της κινηματικής στη Φυσική της Α΄ Λυκείου. *Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(2Α), 44-57.
- Στεργίου, Θ. (2020). Σχεδιασμός αλληλεπιδραστικού πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού για Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μια έρευνα Δράσης στα ΕΠΑ.Λ. για τη διδασκαλία του μαθήματος «Δίκτυα Υπολογιστών».
- Σύριου, Κ., & Καρατράντου, Α. (2011). Αξιοποίηση του Συστήματος Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων LAMS στην Β/θμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Εφαρμογή στην Α΄ τάξη Γυμνασίου. Στο Α. Πόρποδα & Ν. Σαλταμπάσης (επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*. Σύρος.
- Σωτηριάδης, Δ. (2011). Σχεδίαση και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού για την Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία του Πληροφορικού Γραμματισμού σε Ενήλικες Εκπαιδευομένους μέσω της Πλατφόρμας Moodle. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής*, 70-79.
- Ιωάννινα: ΠΕΚΑΠ. Ανακτήθηκε από <http://synedrio.pekap.gr/praktika/5o/pdkap.sch.gr/praktika/ergasies/8.pdf>

- Τέτσιου, Β. (2019). Η Ανεστραμμένη Τάξη ως Συμπληρωματική Μέθοδος Σχολικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ.
- Χατζάκης, Δ. (2015). e-mandoulides και Αντίστροφη Τάξη: δεδομένα από τα δύο πρώτα έτη εφαρμογής. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(4B), 141-147. Ανακτήθηκε : <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.86>
- Chatziplis, P., Vassala, P., & Lionarakis, A. (2006). Supplementary distance learning in secondary education. *Proceedings of the 2nd International Open and Distance Learning (IODL) Symposium. Lifelong Open and Flexible Learning in the Globalized World*, (pp 189 -202). Eskisehir: Anadolu University.
- Ψαλλιδάς, Ν., & Μανούσου, Ε. (2011). Η αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 για την εφαρμογή συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Ο σχεδιασμός και η οργάνωση μαθήματος της Βιολογίας στην Γ' τάξη Γυμνασίου των προγραμμάτων περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και των προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο 2ο Γυμνάσιο Βούλας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, 6(1A), 78-87. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.703>
- Wilkes, S., Kazakoff, E. R., Prescott, J. E., Bundschuh, K., Hook, P. E., Wolf, R., Macaruso, P. (2020). Measuring the impact of a blended learning model on early literacy growth. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(2), 595–609. <https://doi.org/10.1111/jcal.12429>

ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ 5^{ου} ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΗΣ Π.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ

«ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΒΙΩΣΙΜΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΝΕΟΙ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ»

Προεδρείο Καταληκτικής Συνεδρίας:

Εμμανουήλ Καρτσωνάκης
Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κρήτης
Θεολογίτης Όμηρος- Αλέξανδρος
Κουτσουδάκη Αικατερίνη
Χρονάκη Αικατερίνη

Φθάνοντας στη λήξη των εργασιών του 5ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Π.Δ.Ε. Κρήτης, με το βλέμμα μας προσανατολισμένο σε ένα δημιουργικό μέλλον, πραγματοποιούμε μία σύντομη ανασκόπηση σε αυτές τις τρεις μέρες που πέρασαν, θέλοντας να αναδείξουμε τη ροή των εργασιών, τις ζυμώσεις που πραγματοποιήθηκαν και τους προβληματισμούς που ανέκυψαν.

Οι εργασίες πραγματοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο διά ζώσης, ενώ κάποιες από τις Ομιλίες και τις ανακοινώσεις διεξήχθησαν σύγχρονα εξ αποστάσεως. Κατά τις τρεις ημέρες διεξαγωγής του Συνεδρίου παρουσιάστηκαν πέντε Κεντρικές Ομιλίες, τρία Στρογγυλά Τραπέζια, ένα Τραπέζι Εργασίας, 59 αναρτώμενες και προφορικές ανακοινώσεις, 7 εργαστήρια, ενώ το πρόγραμμα εμπλουτίστηκε με μουσικό και θεατρικό δρώμενο από μαθητές/τριες του Ομίλου Μουσικής Προτύπου Γυμνασίου και του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου Ηρακλείου. Κρίνοντας από το πλήθος και την ποιότητα των εργασιών που υποβλήθηκαν και παρουσιάστηκαν, καθώς επίσης και από το υψηλό επίπεδο του επιστημονικού διαλόγου που διεξήχθη θεωρούμε ότι το Συνέδριο κρίνεται επιτυχές.

Στο πλαίσιο της εναρκτήριας τελετής απονεμήθηκε τιμητική πλακέτα από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Κρήτης, κ. Εμμανουήλ Καρτσωνάκη στον Περιφερειάρχη Κρήτης, κύριο Σταύρο Αρναουτάκη.

Η εναρκτήρια τελετή/ εκδήλωση διανθίστηκε από τις μελωδίες του Ομίλου Μουσικής του Προτύπου Γυμνασίου Ηρακλείου.

Η πρώτη κεντρική συνεδρία περιελάμβανε

- την Ομιλία του κυρίου Ευθύμη Λέκκα, Καθηγητή του Τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος αναφέρθηκε στη Διαχείριση Φυσικών Κινδύνων στο Σχολικό Περιβάλλον σε Περίοδο Εξελισσόμενης Κλιματικής Κρίσης.
- Επίσης, περιελάμβανε την ομιλία της κ. Φαίδρας Μονάχου, Επίκουρης Καθηγήτριας στη Σχολή Διοίκησης του Πανεπιστημίου του Γέιλ η οποία χρησιμοποιώντας

παραδείγματα από την Αμερική και τον υπόλοιπο κόσμο εστίασε σε τρέχοντα ζητήματα δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής και πιθανές λύσεις.

Η δεύτερη μέρα του Συνεδρίου ήταν γεμάτη από ιδέες, προβληματισμό, κριτική σκέψη και γόνιμο διάλογο, με πλούσιο πρόγραμμα.

Η δεύτερη κεντρική συνεδρία ξεκίνησε με την Ομιλία του κυρίου Thomas Bauer Συντονιστή Διεθνούς Γραφείου Erasmus+ στο Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο Βιέννης, ο οποίος αναφέρθηκε στην στρατηγική της Αυστρίας σχετικά με την κινητικότητα και τη διεθνοποίηση για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και παρουσίασε ένα παράδειγμα βέλτιστης πρακτικής συνεργασίας με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στρογγυλό τραπέζι με τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες να καταθέτουν τις απόψεις τους και τον προβληματισμό τους πάνω στην Κλιματική αλλαγή και τέθηκε το θέμα της επιτακτικής ανάγκης για την ενεργειακή μετάβαση, την προώθηση των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και την καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης.

Επίσης, έλαβε χώρα θεματική συνεδρία αφιερωμένη στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Στο πλαίσιο της πραγματοποιήθηκαν:

- Κεντρική ομιλία από τον κ. Βούτσινο Γεώργιο, Γενικό Γραμματέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., ο οποίος παρουσίασε βασικά σημεία του Νόμου 5082/2024 που αφορά στην ενίσχυση του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Διευκρίνισε τον ρόλο των κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης που πρόκειται να ιδρυθούν σε διάφορες περιοχές της χώρας.
- Παρουσιάσεις με ομιλητές από την Ελλάδα και το Εξωτερικό πάνω σε θέματα που αφορούν την Μαθητεία ΕΠΑ.Λ. καθώς και
- Στρογγυλό τραπέζι με θέμα: «Ο ρόλος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στο σύγχρονο σχολείο Μεταλυκειακό Έτος Τάξη Μαθητείας ΕΠΑ.Λ.: συνδυασμός κρίκων Εκπαίδευσης και Αγοράς Εργασίας», κατά το οποίο αναπτύχθηκε πλούσιος διάλογος σχετικά με τον ρόλο και τη σπουδαιότητα της σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την αγορά εργασίας.

Οι προφορικές ανακοινώσεις της δεύτερης ημέρας του Συνεδρίου πραγματοποιήθηκαν σε έξι συνεδρίες κατά τις πρωινές και απογευματινές ώρες. Σε αυτές παρουσιάστηκαν εργασίες που εντάσσονται στους θεματικούς άξονες: Σύγχρονες Στρατηγικές Μάθησης, Περιβαλλοντική και Πολιτισμική Εκπαίδευση, Αειφορία, Βιώσιμο μέλλον, Το Σχολείο ως Κοινωνικός Οργανισμός Μάθησης, Σχολική Ηγεσία, Ευρωπαϊκά και Εθνικά Προγράμματα Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Καινοτομίας και Ενταξιακή εκπαίδευση. Τα θέματα των εργασιών ήταν ποικίλα και κινήθηκαν σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, που κάλυψε ένα ταξίδι από την αρχαία φιλοσοφία μέχρι τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Μεταξύ άλλων οι εισηγητές έθιξαν τα εξής:

- Ανεστραμμένη τάξη: βασικές αρχές, στόχοι, εργαλεία, αποτελέσματα, προκλήσεις
- Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας των φυσικών επιστημών
- Η ενίσχυση της δημιουργικής μάθησης στα Μαθηματικά μέσα από την αξιοποίηση ερωτημάτων από την πραγματική ζωή
- Η συμβολή της τεχνολογίας και του ψηφιακού γραμματισμού στη δημιουργική αναπλαισίωση της διδακτικής πράξης

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ (ΤΟΜΟΣ II)

- Διαχείριση του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών
- Χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη
- Σχεδιασμός και υλοποίηση εικονικών κόσμων για την εκπαίδευση
- Η συναισθηματική νοημοσύνη μαθητών στην ψηφιακή εποχή

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης ημέρας πραγματοποιήθηκαν τέσσερα βιωματικά εργαστήρια με ποικίλα θέματα.

Η τρίτη μέρα του Συνεδρίου συνεχίστηκε με τον ίδιο ρυθμό και συναφή θεματολογία στους άξονες του Συνεδρίου.

Η τρίτη κεντρική συνεδρία περιελάμβανε στρογγυλό τραπέζι με θέμα: «Η ηγεσία καινοτομεί με τη βοήθεια της τεχνητής νοημοσύνης». Έγινε λόγος για τις δυνατότητες εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και τη σχολική ηγεσία, για τα οφέλη, τα ηθικά ζητήματα και τους κινδύνους που η χρήση της εγκυμονεί.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε τραπέζι εργασίας στο οποίο συμμετείχαν στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, εκπρόσωποι του ΕΟΠΠΕΠ & του ΔΙΟΦΑΝΤΟΥ, Συντονιστές/τριες Μαθητείας από όλη τη χώρα και οι Υπεύθυνοι/ες Μαθητείας από την Κρήτη, οι οποίοι προέβησαν σε διάλογο με θέμα το Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας ΕΠΑ.Λ., αντάλλαξαν τις εμπειρίες τους και κατέθεσαν τον προβληματισμό τους σχετικά με τις Προκλήσεις & τις Προοπτικές του.

Οι προφορικές ανακοινώσεις της τρίτης ημέρας του Συνεδρίου πραγματοποιήθηκαν σε πέντε συνεδρίες κατά τις πρωινές και απογευματινές ώρες. Σημειώνονται επιγραμματικά κάποια από τα θέματα που έθιξαν οι εισηγητές/τριες:

- Θέματα σχολικής ηγεσίας (Ο ρόλος της Ηγεσίας στην Προώθηση της Συμπερίληψης, ηθική ηγεσία, μοντέλα ηγεσίας, Διερεύνηση των στυλ ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Επιμόρφωση Διευθυντών και Αποτελεσματική Ηγεσία, η σχολική ηγεσία σε περιόδους κρίσης)
- Ευρωπαϊκά προγράμματα για την Πρόληψη του εκφοβισμού, για την Ένταξη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών και για την κλιματική αλλαγή στην εκπαίδευση
- Νέα Προγράμματα Σπουδών
- Αξιολόγηση και μαθησιακά προφίλ των μαθητών
- Ψυχική ανθεκτικότητα, καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ενταξιακής κουλτούρας στο σχολικό πλαίσιο

Η τρίτη ημέρα περιελάμβανε, επίσης, τρία βιωματικά εργαστήρια και την παρουσίαση των αναρτώμενων ανακοινώσεων.

Οι εργασίες του Συνεδρίου έκλεισαν με την τέταρτη κεντρική συνεδρία στην οποία πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως ομιλία από την κ. Olga Levaniouk, Καθηγήτρια Κλασικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο της Washington, η οποία τόνισε ότι σε μία επισφαλή ιστορική συγκυρία, όπως η σημερινή, οφείλουμε να είμαστε καινοτόμοι μελετώντας την αρχαιότητα με μία παγκοσμιοποιημένη ματιά.

Τέλος, τη σύνδεση με το παρελθόν επισφράγισαν οι μαθητές και οι μαθήτριες του Καλλιτεχνικού σχολείου Ηρακλείου που παρουσίασαν θεατρικό δρώμενο στηριγμένο στις Βάκχες του Ευριπίδη.

Πέρασαν τρεις ημέρες γεμάτες ιδέες, προτάσεις, προβληματισμούς, σημαντικές παρεμβάσεις από τον εκπαιδευτικό χώρο και τον χώρο της ακαδημαϊκής έρευνας που

οδήγησαν σε αξιόλογα συμπεράσματα αλλά και σε νέα ερωτήματα. Η έρευνα άλλωστε δεν σταματά ποτέ.

Σας ευχαριστούμε θερμά!



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων
και Αθλητισμού



**ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ**

ISBN (Τόμος II): 978-618-5648-20-6
ISBN (Set): 978-618-5648-21-3