

ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΙ.ΠΑ.Ε.
ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΕ.ΚΕ.Σ.
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ



Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση, Τόμος Β΄

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ
ΤΗΛΕΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

26-27 ΜΑΡΤΙΟΥ 2021

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Γ. ΣΟΥΤΟΠΟΥΛΟΣ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΛΟΓΙΑ/LOGIA
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΙ.ΠΑ.Ε.
ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΕ.ΚΕ.Σ.
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ

*Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία:
η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση,
Τόμος Β΄*

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΤΗΛΕΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ
26-27 ΜΑΡΤΙΟΥ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΝΙΚΟΛΑΟΣ Γ. ΣΟΥΤΟΠΟΥΛΟΣ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΛΟΓΊΑ/LOGIA
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση, Τόμος Β΄
Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικής Τηλεδιημερίδας, 26-27 Μαρτίου 2021

ISBN: 978-618-83974-9-1

Αύγουστος 2021

Η σελιδοποίηση του παρόντος και του Α΄ Τόμου έγινε από τον Εκδότη

Πληροφορίες για το Συνέδριο στο Σύνδεσμο:
<https://blogs.sch.gr/nsoutop/tilediimerida/>

Εκδόσεις Λογία/Logia,

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Κωνσταντίνος Ι. Γεωργιάδης,
<http://kigeorgiad.wixsite.com/philipporum>

ΚΟΙΝΣΕΠ «ERGO CULTURE-HUMAN TRACES»

Ναυπλίου 1, 64003 Κρηνίδες Καβάλας

Τηλ.: 2510 232738/ 2510516016

Κιν.: 694 8210296

e-mail: logiaph@gmail.com

website: <https://www.echtr.com/>



COPYRIGHT – ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

* Στο κοινό επιτρέπεται η οποιαδήποτε χρήση του έργου, μέρους ή και του συνόλου του, με αναφορά της δημοσίευσης και την επιφύλαξη του εμπορικού σκοπού, της αλλοίωσης του περιεχομένου και της λογοκλοπής.

* Σε κάθε Εισηγητή επιτρέπεται η όποιου είδους, ακόμη και με εμπορικό σκοπό, αναδημοσίευση και αναπαραγωγή του μεμονωμένου Άρθρου του, με αναφορά της αρχικής δημοσίευσης.

* Δεν επιτρέπεται σε κανέναν Ιδιώτη η εμπορική εκμετάλλευση του παρόντος Τόμου, που εκδίδεται δωρεάν με τη μορφή ebook.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	9-35
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	37-38
ΕΙΡΗΝΗ ΓΡΑΨΙΑ: Μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό: ενταξιακό πλαίσιο διδασκαλίας ελληνικών σε φυσικούς ή μη ομιλητές ελληνικής γλώσσας, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	41-47
ΙΩΑΝΝΗΣ ΔΙΑΚΟΜΑΝΩΛΗΣ: Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας μιας εκπαιδευτικής πολιτικής	49-60
ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΖΩΝΙΟΣ: Μελέτη περίπτωσης: σύγκρουση εκπαιδευτικών στο παρελθόν	61-74
ANNA ΚΑΡΑΤΖΗΜΟΥ: Η ηγεσία μέσα από τον ρόλο του Διευθυντή και του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	75-84
ΜΑΙΡΗ ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ: Ο ρόλος των Διευθύνσεων στη διαχείριση παιδαγωγικών παρεμβάσεων	85-96
ΧΡΗΣΤΟΣ ΚΩΤΣΗΣ: Διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση: δυο σύγχρονες προτάσεις στην εκπαιδευτική πράξη	97-104
ΣΤΑΜΑΤΗΣ ΠΟΡΤΕΛΑΝΟΣ: Τα a priori –προλεγόμενα– του νοήματος αξιολόγησης στην παιδεία	105-120
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΣΟΥΤΟΠΟΥΛΟΣ: Ο Συντονιστής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού: θεσμικός ρόλος, δυνατότητες και προοπτικές	121-134
ΦΑΝΗ ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ & ΙΓΝΑΤΙΟΣ ΚΑΡΑΜΗΝΑΣ: Λειτουργία Συλλόγου Διδασκόντων και μοντέλο διοίκησης σχολικής μονάδας: μια σχέση αλληλεξάρτησης	135-148



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ



ΔΙ.ΠΑ.Ε.

Ομάδα Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) του ΠΕΚΕΣ/ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΤΗΛΕΔΙΗΜΕΡΙΔΑ

Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία Η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση

200

200 χρόνια
Αφιερωμένη
στις
πνευματικές
μορφές του
Νεοελληνικού
Διαφωτισμού
και τις ηγετικές
μορφές της
Εθνικής
Παλιγγενεσίας
1821-2021

26-27
ΜΑΡΤΙΟΥ
2021

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ

ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
& ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΗΠΕΙΡΟΥ
ΔΗΜΟΥ ΑΡΤΑΙΩΝ
ΔΗΜΟΥ ΚΟΝΙΤΣΑΣ

Συμμετέχουν
20 ΠΕΚΕΣ
Ελλάδας

ΧΟΡΗΓΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Εκπαιδευτήρια Όλγας Ντότη-Οικονόμου,
Γραφίδα Σιντικής, Olympic Hotel,
Κόνιτσα WEB-TV,
Ομογένεια Panhellenic Post

Διοργάνωση

Σουτόπουλος Νικόλαος	ΣΕΕ ΠΕ70 – ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
Δρογίδης Δημήτριος	ΣΕΕ ΠΕ70 – ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
Δούλης Νικόλαος	ΣΕΕ ΠΕ02 - ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
Βολάκης Παναγιώτης	ΣΕΕ ΠΕ01 - ΠΕΚΕΣ Ηπείρου & Ιονίων Νήσων

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΑΙΓΙΑ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας
και Θρησκευμάτων



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΟΥ



ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος: Σουτόπουλος Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Μέλη: Δρογίδης Δημήτριος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Ακριτίδης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Αμανατίδης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Ανδρέου Ελένη, ΣΕΕ ΠΕ79, 3ο, 4ο & 6ο ΠΕΚΕΣ

Βασιλείου Κλεοπάτρα, Προϊσταμένη ΔΙΠΕ Ν. Άρτας

Βαμβάκη Άννα, ΣΕΕ ΠΕ60, 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Βλάχος Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαίδευσης Ν. Αφρικής

Βολάκης Παναγιώτης, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Βρετουδάκη Ελένη, ΣΕΕ ΠΕ60 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Γεωργιάδης Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ03 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου

Γεωργίτσος Νίκος, Διευθυντής 21^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων

Γιαννούλη Μαριλένα, ΠΕ70, 1ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου

Γλυνού Αικατερίνη, ΣΕΕ ΠΕ03 1ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Γραίκος Νικόλαος, ΟΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Γράψια Ειρήνη, PhD, Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Η.Π.Α

Δελημπανίδου Γεωργία, ΣΕΕ ΠΕ06 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Διακογεωργίου Αρχοντούλα, ΣΕΠ Ν. Αιγαίου, Κως

Δούλης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Καμήλος Νίκος, ΟΣΕΕ ΠΕ70, 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Καραγιάννη Ευαγγελία, ΣΕΕ ΠΕ06 5ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Καραγιάννης Ιωάννης, ΣΕΕ ΠΕ03 2ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου

Καράμηνas Ιγνάτιος, ΟΣΕΕ ΠΕ70 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Καρύδας Απόστολος, ΣΕΕ ΠΕ70 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Κατσανάκης Απόστολος, Προϊστάμενος ΔΙΔΕ Ν. Πρέβεζας

Κατσανδρή Αικατερίνη, ΠΕ02 Ε.Α.Ε. και Ε.Ε. 1ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου

Κέκια Αιμιλία, ΣΕΕ ΠΕ70 1^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Κοτσίνas Γεώργιος, Προϊστάμενος ΔΙΔΕ Ν. Θεσπρωτίας

Κουρτίδης Απόστολος, Προϊστάμενος ΚΕΣΥ Ν. Θεσπρωτίας
Κρέκης Δημήτριος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Παρακαλάμου
Κωνσταντέλλιας Χαράλαμπος, ΠΕ02 1ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου
Κωσταδήμας Ευάγγελος, Προϊστάμενος ΔΙΔΕ Ν. Ιωαννίνων
Λαμπροπούλου Αικατερίνη, ΣΕΕ ΠΕ70 1ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Μανιάκας Θεόδωρος, ΣΕΕ ΠΕ06 1° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Μανούσου Ευαγγελία, ΣΕΕ ΠΕ70 5ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Μαρκαντωνάκης Στέλιος, ΠΕ05, 1ο, 2ο, 3ο, 4ο, 5ο & 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Μαρτίνου Σωτηρία, ΣΕΕ ΠΕ070 ΠΕΚΕΣ Κρήτης
Μαστρογιάννης Αλέξιος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδας
Μαυρομάτη Ιωάννα, ΣΕΠ Ν. Αιγαίου Λέρος
Μότσιος Γεώργιος, Προϊστάμενος ΔΙΠΕ Ν. Πρέβεζας
Μπαρμπόπουλος Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ86 2ο ΠΕΚΕΣ Ιονίων Νήσων
Μπελτέ Ουρανία-Αναστασία, ΣΕΕ ΠΕ87, 2ο, 3ο, 4ο & 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Μπέση Μαρίνα, Προϊσταμένη ΔΙΠΕ Ν. Θεσπρωτίας
Μποταΐτη Αρετή, ΣΕΕ ΠΕ60 2° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Νάτσκος Χρήστος, ΣΕΕ ΠΕ70 4° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Νικολαΐδης Αλέξανδρος, ΣΕΕ ΠΕ02 1° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Νταμάνη Αικατερίνη, ΣΕΕ ΠΕ60 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
Ντούτσης Δημήτριος, Προϊστάμενος ΔΙΠΕ Ν. Ιωαννίνων
Ξανθίδου Πηνελόπη, ΣΕΕ ΠΕ70 3° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Ορφανός Στυλιανός, ΣΕΕ ΠΕ04 2ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου
Πανκίδου Ειρήνη, ΣΕΠ Ν. Αιγαίου Ρόδος
Παπαγεωργίου Δημήτριος, Προϊστάμενος ΚΕΣΥ Ν. Πρέβεζας
Παπαδάκης Σπύρος, ΟΣΕΕ ΠΕ86 ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδας
Παπαευσταθίου Μαρία, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
Παπαζήσης Χρήστος, Προϊστάμενος ΚΕΣΥ Ν. Άρτας
Παρασκευάς Απόστολος, ΣΕΕ ΠΕ70 2° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Ραμουτσάκη Ιωάννα, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Ράπτης Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ11 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Σόλαρης Ιωάννης, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου
Σχολίδης Χρήστος, ΣΕΕ ΕΑΕ 4^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Τσαβαλά Ειρήνη, ΟΣΕΕ ΠΕ70 1^ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου
Τσιαμπάση Φανή, ΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Φανιόπουλος Χριστόδουλος, ΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Προϊσταμένη ΔΙΔΕ Ν. Άρτας
Χατζηπέτρου Μαρία, ΣΕΕ ΠΕ87 1^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Χριστοφορίδου Καλυψώ, ΣΕΕ ΕΑΕ ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
Χρονοπούλου Αθανασία, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου
Ψαραδέλλης Στρατής, ΣΕΕ ΕΑ & ΕΕ 1^ο & 2^ο ΠΕΚΕΣ Β. Αιγαίου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος: Δρογίδης Δημήτρης , ΣΕΕ ΠΕ70-ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Μέλη: Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια Παν/ίου Κύπρου, Πρόεδρος ΔΙΠΑΕ Κύπρου

Ακριτίδης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Αμανατίδης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Αναστασίου Αδάμος, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, Μεταδιδάκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης - Ηγεσίας και Ψυχολογίας.

Ανδρούτσου Δέσποινα, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, Δρ Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ψυχολογίας.

Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής ΠΑΜΑΚ

Βαμβάκη Άννα, ΣΕΕ ΠΕ60, 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Βολάκης Παναγιώτης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ01–ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Βρετουδάκη Ελένη, ΣΕΕ ΠΕ60 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Γεωργιόπουλος Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ03 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου

Γκότοβος Αθανάσιος, Ομ. Καθηγητής ΦΠΨ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γκουτζιαμάνη Καλλιόπη, Μ.Α. Εκπαιδευτικός ΠΕ05

Γραίκος Νικόλαος, ΟΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Γράψια Ειρήνη, PhD, Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Η.Π.Α

Δελημπανίδου Γεωργία, ΣΕΕ ΠΕ06 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Δεσπότης Σωτήριος , Μουσικολόγος Συνθέτης Δρ. Πανεπιστημίου Βιέννης

Ναούμ Μυλωνάς, Δρ. Τμήματος Τουρισμού Ιονίου Πανεπιστημίου

Καρύδας Απόστολος, ΣΕΕ ΠΕ70 2° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Κέκια Αιμιλία, ΣΕΕ ΠΕ70 1° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Κουτσουπιάς Νικόλαος, Αναπλ. Καθηγητής Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μανιάκας Θεόδωρος, ΣΕΕ ΠΕ06 1° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Μαρδίρης Θοδωρής, Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτ. Μακεδονίας

Μαρτίνου Σωτηρία, ΣΕΕ ΠΕ070 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Μαστρογιάννης Αλέξιος, ΣΕΕ ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδα

Μεντζέλου Παρασκευή, Αναπλ. Καθηγήτρια Μηχανικής Περιβάλλοντος ΔΙΠΑΕ

Μούτσογλου Σύλβα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Μποταΐτη Αρετή, ΣΕΕ ΠΕ60 2° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Νάτσκος Χρήστος, ΣΕΕ ΠΕ70 4° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Νικολαΐδης Αλέξανδρος, ΣΕΕ ΠΕ02 1° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Νταμάνη Αικατερίνη, ΣΕΕ ΠΕ60 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Ξανθίδου Πηνελόπη, ΣΕΕ ΠΕ70 3° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη, Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Ομ. Καθηγητής ΦΠΨ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παρασκευάς Απόστολος, ΣΕΕ ΠΕ70 2° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Ραμουτσάκη Ιωάννα, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Ράπτης Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ11 3° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Σόλαρης Ιωάννης, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου

Σουτόπουλος Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Σχολίδης Χρήστος, ΣΕΕ ΕΑΕ 4° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Τρύφωνας Θεόδωρος , Καθηγητής Ευφυών Επιστημών & Καινοτομίας Παν. Bristol, UK

Φανιόπουλος Χριστόδουλος, ΣΕΕ ΠΕ70 3° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Διευθύντρια Δ.Ε. Ν. Άρτας

Χρονοπούλου Αθανασία, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Γεωργία Κοσμά (ΠΕ01), ΠΕΚΕΣ Ηπείρου (Υπεύθυνη Γραμματείας)

Καλλιόπη Γκουτζιαμάνη (ΠΕ05)

Αθηνά Πανάγιου (ΤΕ22)

Αλεξάντρα Σιόντη (ΠΕ02)

Όλγα Πότση (ΠΕ70)

Άννα Καρατζήμου (ΠΕ70)

Αρετή Τσουμάνη (ΠΕ70)

Δημήτρης Τσίγγρος (ΠΕ70)

Βασίλης Λιόντος (ΠΕ70)

Χάρις Κουτονιά (ΠΕ02)

ΟΜΑΔΑ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Σουτόπουλος Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Ούρδας Ιωάννης, εκπαιδευτικός ΠΕ70

Πλαχούρης Στέργιος, εκπαιδευτικός ΠΕ86

Παπαδάκης Σπύρος, ΟΣΣΕ ΠΕ86, ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδας

Κατσαρός Χρήστος, Δημοσιογράφος

Σάρλη Μαρία, εκπαιδευτικός ΤΕ89.01

Σταύρου Θανάσης, Προϊστάμενος Τεχνικής Υπηρεσίας Δήμου Κόνιτσας

Νέος Κωνσταντίνος, Νομικός Σύμβουλος ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου

Δάρας Αλέξανδρος, εκπαιδευτικός ΠΕ80

Οικονόμου Βασιλεία, εκπαιδευτικός ΠΕ70, Εκπαιδευτήρια Όλγας Ντότη-Οικονόμου

ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ (Μ.Μ.Ε) & ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Σουτόπουλος Νίκος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Παπαευσταθίου Μαρία, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Βολάκης Παναγιώτης, ΣΕΕ ΠΕ01 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Δρογίδης Δημήτριος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Γεωργίτσης Νίκος, Διευθυντής 21^{ου} Δ.Σ. Ιωαννίνων

Κατσαρός Χρήστος, Δημοσιογράφος

Τσουμάνη Αρετή, Διευθύντρια Δ.Σ. Δελβινακίου

Μαγειρίας Ιωάννης, ΠΕ86

ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ

Με μεγάλη επιτυχία ολοκληρώθηκε η διεθνής επιστημονική τηλεδιημερίδα με θέμα: **"Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση"**, που διοργανώθηκε από το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας-Τμήμα Μηχανικών Περιβάλλοντος και την Ομάδα Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου του ΠΕΚΕΣ Ηπείρου, με τη συμμετοχή 20 ΠΕΚΕΣ της χώρας. Η τηλεδιημερίδα διεξήχθη διαδικτυακά στις 26 και 27 Μαρτίου 2021 μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας webex του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) και αναμεταδόθηκε ζωντανά (live-streaming) από το διαδικτυακό κανάλι Konitsa Web-TV, με την τεχνική υποστήριξη του Δήμου Κόνιτσας.

Η διεθνής επιστημονική τηλεδιημερίδα πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, της Περιφέρειας Ηπείρου και των Δήμων Αρταίων και Κόνιτσας. Σύμφωνα με το πρόγραμμα της τηλεδιημερίδας συμμετείχαν ακαδημαϊκοί διεθνούς κύρους, στελέχη εκπαίδευσης, αλλά και εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά 56 προφορικές ανακοινώσεις/παρουσιάσεις και 6 αναρτημένες ανακοινώσεις (posters). Την διεθνή επιστημονική τηλεδιημερίδα την παρακολούθησαν συνολικά 2.009 άτομα από όλο τον κόσμο (Ελλάδα, Κύπρος, Αλβανία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Μ. Βρετανία, Σλοβακία, Ουγγαρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ισραήλ, Τουρκία, Ν. Αφρική, Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία, Ν. Ζηλανδία, κ.λ.π.)

Κατά τη διάρκεια των εργασιών της τηλεδιημερίδας παρουσιάστηκαν ανακοινώσεις/ εισηγήσεις που αφορούσαν τους παρακάτω θεματικούς άξονες: ηγεσία στην εκπαίδευση, το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, εκπαιδευτική πολιτική, αξιολόγηση, εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων και δυνατότητες- θεσμικοί ρόλοι των στελεχών εκπαίδευσης. Αναπτύχθηκε ένας γόνιμος επιστημονικός διάλογος, από όπου προέκυψαν καινοτόμες προτάσεις που αφορούσαν τόσο τα χαρακτηριστικά του ηγέτη στην εκπαίδευση, όσο και την αξιολόγηση των δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων και τη διαχείριση κρίσεων.

Από τους εισηγητές αναδείχτηκαν οι παράμετροι που επηρεάζουν την εικόνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε κάθε εποχή και που καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας σε περιόδους κρίσης. Έγινε εμφανής ο καταλυτικός τους ρόλος σε κάθε εποχή και συγκυρία, όπως η σημερινή της πανδημίας του κορωνοϊού (COVID-19).

Στη σύγχρονη εποχή η διαχείριση των διαφόρων ζητημάτων κρίσεων απαιτεί συλλογική δράση και κάτω από οποιαδήποτε φιλοσοφία και αν το προσεγγίσουμε, κοινός τόπος τους είναι πάντα το βέλτιστο αποτέλεσμα ανάλογα με τις συνθήκες και τη στόχευση των εκάστοτε ηγετών. Η λήψη αποφάσεων θα μπορούσε να έχει την αξία ενός ηγέτη πρότυπο, που θα προηγείται της εποχής του.

Χορηγοί επικοινωνίας της διαδικτυακής τηλεδημερίδας ήταν οι: Κόνιτσα Web – TV, Γραφίδα Σιντικής, Ομογενειακή “Panhellenic Post”, “Olympic Hotel” Ιωαννίνων και τα Εκπαιδευτήρια «Όλγας Ντότη – Οικονόμου» στα Ιωάννινα.

Από το Γραφείο Τύπου
της Οργανωτικής Επιτροπής

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΤΗΛΕΔΙΗΜΕΡΙΔΑ

26 - 27 Μαρτίου 2021

“Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία : η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση”

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Παρασκευή 26 Μαρτίου 2021 (Πρωινή συνεδρία)	
9.00-10.45	Χαιρετισμοί
- Συντονιστές: Σουτόπουλος Νικόλαος, Μεντζέλου Παρασκευή Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary2.webex.com/meet/nsoutop	
- Προέδρου της Βουλής των Ελλήνων, κ. Κώστα Τασούλα - Υφυπουργού Παιδείας & Θρησκευμάτων, κας Ζωής Μακρή - Υφυπουργού Εσωτερικών (Μακεδονίας-Θράκης), κ. Σταύρου Καλαφάτη - Υφυπουργού Προστασίας Περιβάλλοντος, κ. Γ. Αμυρά - Βουλευτή Ν.Δ. Ιωαννίνων, κας Μαρίας Κεφάλας - Βουλευτή ΣΥΡΙΖΑ Θεσσαλονίκης, κ. Ιωάννη Αμανατίδη - Βουλευτή Ν.Δ. Θεσσαλονίκης, κ. Κώστα Γκιουλέκα - Γ. Γ. Α/θμιας, Β/θμιας και Ειδικής Αγωγής κας Αναστασίας Γκίκα - Γ.Γ. Δημόσιας Διπλωματίας & Απόδημου Ελληνισμού, κ. Ιωάννη Χρυσουλάκη - τέως Γραμματέας Σ.Α.Ε., κας Όλγας Σαραντοπούλου - Δ/ντή Δημοτικής Εκπαίδευσης ΥΠΠΑΝ Κύπρου, κ. Μάριου Στυλιανίδη - Πρόεδρου ΟΕΛΜΕΚ Κύπρου, κ. Θέμη Πολυβίου - Πρόεδρου ΠΟΕΔ Κύπρου, κας Μύριας Βασιλείου - Πρόεδρου Ομοσπονδίας Ελλήνων Δασκάλων ΗΠΑ, κας Στέλλας Κοκόλη - Πρόεδρου Οργανισμού "Hellenic Paideia of America", Vasiliki Filiotis, New York, USA - Πρόεδρου ΠΙΕΜ-ΔΟΕ, κ. Κώστα Λολίτσα - Περιφερειάρχη Ηπείρου, κ. Αλέξανδρου Καχριμάνη - Δημάρχου Αρταίων, κ. Χρήστου Τσιρογιάννη - Δημάρχου Κόνιτσας, κ. Νικολάου Εξάρχου - Δ/ντή ΠΕΔΙΕΚ Κεντρ. Μακεδονίας, κ. Αλέξανδρου Κόππη - Δ/ντή ΠΕΔΙΕΚ Δυτ. Μακεδονίας, κ. Θωδωρή Μαρδίρη - Δ/ντή Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων, κ. Δημήτριου Ντούτση - Δ/ντριας Π.Ε. Ν. Άρτας, κας Κλεοπάτρας Βασιλείου - Δ/ντή Π.Ε. Πρέβεζας, κ. Γεώργιου Μότσιου - Δ/ντή Δ.Ε. Ν. Θεσπρωτίας, κ. Γεώργιου Κοτσίνα - Προέδρου Τμήματος Μηχανικών Περιβάλλοντος ΔΙΠΑΕ, Καθηγήτη κ. Δημητρίου Κωνσταντινίδη	

Παρασκευή 26 Μαρτίου 2021 (Πρωινή συνεδρία)	
Ηγεσία στην εκπαίδευση	
11.00-12.30	Α΄ Κεντρική συνεδρία
- Προεδρείο: Νικόλαος Σουτόπουλος, Παρασκευή Μεντζέλου, Νικόλαος Ακριτίδης Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary2.webex.com/meet/nsoutop	
11.00-11.15	«Πτυχές του Νεοελληνικού Διαφωτισμού: το όραμα της αναγέννηση της παιδείας στην προεπαναστατική Ελλάδα», Μ.Α. Καλλιόπη Γκουτζιαμάνη Εκπαιδευτικός ΠΕ05
11.15-11.30	«Ο συνδυασμός Ηγετικών ικανοτήτων και παιδευτικής κατάρτισης στους πρωτοπόρους του Αγώνα το 1821. Η επίδραση της προεπαναστατικής Παιδείας στους αγωνιστές που πρωτοστάτησαν στην Εθνεγερσία», Γεώργιος Κουρκούτας, εκπαιδευτικός ΠΕ02
11.30-11.45	«Ηγεσία σέ έχθρικό περιβάλλον. Έκκλησιαστικοί και λαϊκοί ήγέτορες τούς τελευταίους αιώνες τής τουρκοκρατίας», Παναγιώτης Χαβαράνης, εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψ. Δρ Παντείου Πανεπιστημίου
11.45-12.00	«Ο Ηγέτης κατά τον Αριστοτέλη: Σύγχρονες Εφαρμογές στην εκπαιδευτική Διοίκηση και στην Κυπριακή Πραγματικότητα», Δρ Κυριακή Τσίτσου, Φιλολόγος
12.00-12.20	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
12.20-12.30	Διάλειμμα
12.30-14.00	Α1 Συνεδρία
- Προεδρείο: Παρασκευή Μεντζέλου, Γεώργιος Γεωργιόπουλος, Νικ. Γεωργίτσης Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary2.webex.com/meet/nsoutop	
12.30-12.45	«Μορφές ηγεσίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό», Αθανάσιος Γκότοβος, Ομότ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
12.45-13.00	«Ο ρόλος των διευθύνσεων των σχολείων στη διαχείριση παιδαγωγικών παρεμβάσεων», Μαίρη Κουτσελίνη Καθηγήτρια Παν/μιου Κύπρου
13.00-13.15	«Ικανότητες απόδοσης και ανάγκη για επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την εμπειρία τους και την οργανικότητα των σχολικών μονάδων που διευθύνουν», Αδάμος Αναστασίου, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ & Ευθύμιος Βαλκάνος, Καθηγητής Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής ΠΑΜΑΚ
13.15-13.30	«Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) στην Εκπαίδευση», Γεώργιος Βλάχος, Συντονιστής Εκπαίδευσης Ν. Αφρικής
13.30-13.50	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
13.50-14.00	Διάλειμμα
14.00-15.30	Α2 Συνεδρία
- Προεδρείο: Βολάκης Παναγιώτης, Νικόλαος Καμήλος, Ευαγγελία Καραγιάννη Σύνδεσμος τηλεεκπαίδευσης: https://minedu-secondary.webex.com/meet/pvolakis	
14.00-14.15	«Η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των Κύπριων εκπαιδευτικών: Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας», Κωμοδρόμου Λυδία, Υποψ. Δρ Παν/μίου Κύπρου & Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια Παν/μίου Κύπρου

14.15-14.30	«Από τον επιθεωρητή, στον σχολικό σύμβουλο (μέντορα;), στον Συντονιστή Εκπαίδευσης», Σύλβα Μούτσογλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
14.30-14.45	«Περιπτωσιακή ηγεσία», Δρ Άγγελος Τσαμπαλάς, εκπαιδευτικός
14.45-15.00	«Ο ρόλος της ηγεσίας στο συμπεριληπτικό σχολείο», Δρ Πέτρος Σταγιάπουλος, ειδ. παιδαγωγός, Προϊστ. 1 ^{ου} Κ.Ε.Σ.Υ. Ανατ. Θεσ/νίκης
15.00-15.20	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
15.20-15.30	Διάλειμμα
15.30-17.00	Μεσημεριανό διάλειμμα
Παρασκευή 26 Μαρτίου 2021 (Απογευματινή συνεδρία)	
Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων	
17.00-18.30	Β΄ Κεντρική συνεδρία
- Προεδρείο: Πηνελ. Ξανθίδου, Χαράλαμπος Κωνσταντέλλας, Ευάγγ. Κωσταδήμας Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/xanthipg	
17.00-17.15	«Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση και τη συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης COVID-19», Νικόλαος Σουτόπουλος, ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕΚΕΣ Ηπείρου & Ναούμ Μυλωνάς, Επίκ. Καθηγητής Σχολής Τουρισμού Ιόνιου Παν/μίου
17.15-17.30	«Η μετάβαση από την ηγεσία της διαχείρισης στην ηγεσία των οραμάτων και το σύνδρομο του ρίσκο», Δημήτριος Δρογίδης, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
17.30-17.45	«Η λήψη αποφάσεων στη (διεθνή) πολιτική», Κυριάκος Μικέλης, Επίκ. Καθηγητής ΠΑΜΑΚ
17.45-18.00	«Προβλήματα διαχείρισης εικονικής τάξης: Με ακούει κανείς;», Γεωργία Δελημπανίδου, ΣΕΕ ΠΕ06 του 2 ^{ου} ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας, Γεώργιος Ράπτης, ΣΕΕ ΠΕ11 3 ^{ου} ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας, MSc Πελαγία Ράπτη, εκπαιδευτικός ΠΕ06
18.00-18.20	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
18.20-18.30	Διάλειμμα
18.30-20.00	Β1 Συνεδρία
- Προεδρείο: Ευστράτιος Ψαραδέλης, Θεόδωρος Μανιάκας, Ευαγγελία Μανούσου Σύνδεσμος τηλεκπαίδευσης: https://minedu-primary.webex.com/minedu-primary/j.php?MTID=m1dbd0e5a272a5118d5f1c9ba1ae2bf54	
18.30-18.45	«Η μαθητική παραβατικότητα σύμφωνα με την εκπαιδευτική ηγεσία: απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας», Ελένη Δήμου, Εκπαιδευτικός, υποψ. ΜΔΕ ΕΚΠΑ & Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Επίκ. Καθηγήτρια της Κοινωνιολογίας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
18.45-19.00	«Η αντιμετώπιση των κρίσεων στην γενική και ειδική αγωγή και ο ρόλος του διευθυντή», Δ/ντής Δ.Σ. Αγκαιριάς Πάρου
19.00-19.15	«Διαχείριση προβλημάτων γονιών των μαθητών/-τριών (γενικών τμημάτων και τμήματος ένταξης) στην εποχή της πανδημίας», Δρ Χρυσάνθη Παλάζη, Δ/ντρια Γυμνασίου Λιβαδιάς Σερρών, Μάγδα Καραϊτζή, εκπαιδευτικός ΠΕ02, Msc Ειδικής Αγωγής

19.15-19.30	« <i>Μελέτη περίπτωσης: μια σύγκρουση εκπαιδευτικών απ' το παρελθόν</i> », Βασίλειος Ζώνιος, Δ/ντής 27 ^ο Δ.Σ. Ιωαννίνων
19.30-19.50	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
19.50-20.00	Διάλειμμα
20.00-21.30	B2 Συνεδρία
- Προεδρείο: Ευθύμιος Βαλκάνος, Αδάμ Αναστασίου, Δημήτριος Δρογίδης Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/adanastas	
20.00-20.15	« <i>Διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες Π.Ε.: η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας</i> », MSc Ράιδα Πετσάνη, εκπ/κός ΠΕ 70
20.15-20.30	« <i>Ο ρόλος του Διευθυντή-ηγέτη στη σχολική μονάδα αναφορικά με τη δημιουργία θετικού κλίματος και ήθους στο σχολείο: το παράδειγμα της πρόληψης του εργασιακού εκφοβισμού (mobbing)</i> », Δρ Ιωάννα Κουμή, Εκπαιδευτική Ψυχολόγος, Κ.Ε.Σ.Υ. Χίου
20.30-20.45	« <i>Ανιχνεύοντας, αγγίζοντας & αντιμετωπίζοντας κρίσεις στο σχολείο</i> », Γεώργιος Ράπτης, ΣΕΕ ΠΕ11 3 ^ο ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας, Γεωργία Δελημπανίδου, ΣΕΕ ΠΕ06 του 2 ^ο ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας, Χαράλαμπος Παυλίδης, Δ/ντής Γυμνασίου Πολυκαρπίου Αριδαίας
20.45-21.00	« <i>Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και Στρατηγική Αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη – θύματος</i> », Δρ Αδάμος Αναστασίου, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
21.00-21.20	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
21.20-21.30	Διάλειμμα
21.30-22.00	Επετειακό πολιτιστικό πρόγραμμα έναρξης
Σάββατο 27 Μαρτίου 2021 (Πρωινή συνεδρία)	
Αξιολόγηση & Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός	
9.00-10.30	Γ' Κεντρική συνεδρία
- Προεδρείο: Ιγνάτιος Καράμηνας, Δημ. Παπαγεωργίου, Σπύρος Παπαδάκης Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/ikara	
9.00 - 9.15	« <i>Τα a priori-προλεγόμενα-του νοήματος αξιολόγησης στην παιδεία/εκπαίδευση</i> », Σταμάτης Πορτελάνος, τ. Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων, Πρόεδρος Ολυμπιακού Κέντρου Φιλοσοφίας και Παιδείας
9.15 – 9.30	« <i>Παιδαγωγική κανονικότητα και εκπαιδευτική πραγματικότητα: η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε δοκιμασία</i> », Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Ομότ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
9.30 – 9.45	« <i>Ένα συνοπτικό ιστορικό του θέματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών την Ελλάδα από το 1970 ως το 2021</i> », Δημήτριος Κρέκης, Δ/ντής Δ.Σ. Παρακαλάμου
9.45 – 10.00	« <i>Περιγραφική Αξιολόγηση: Από την περίοδο του Μεσοπολέμου (Ν. Καραχρίστος) έως τον 21^ο αιώνα (Μικροέρευνα – απόψεις εκπαιδευτικών</i> », Χριστόδουλος Φανιόπουλος, ΣΕΕ ΠΕ70 3 ^ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας & Κωνσταντίνος Πιπεράς, Δ/ντής 4 ^ο Δ.Σ. Έδεσσας
10.00-10.20	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
10.20-10.30	Διάλειμμα

10.30-12.00	
Γ1 Συνεδρία - Προεδρείο: Ιωάννης Σόλαρης, Γεώργιος Μότσιος, Γεώργιος Μπαρμποπούλος Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-secondary2.webex.com/meet/isolaris	
10.30-10.45	« Αξιολόγηση του μαθητή- Περιγραφική Αξιολόγηση », Δρ Διακογεωργίου Αρχοντούλα, ΣΕΠ Ν. Αιγαίου - Κως
10.45-11.00	« Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας », Νεκτάριος Ζουριδάκης, Δ/ντής ΕΠΑΛ Κισάμου
11.00-11.15	« Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας σε σχέση με τον ρόλο του σχολικού συμβούλου », Αικατερίνη Τζάμου, Υποδ/ντρια Προτύπου Λυκείου Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά
11.15-11.30	« Αξιολόγηση του μαθητή-portfolio , Δάφνη Παναγιώτου, Δ/ντρια 2 ^{ου} Δ.Σ. πόλεως Σάμου
11.30-11.50	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
11.50-12.00	Διάλειμμα
12.00-13.30	
Γ2 Συνεδρία - Προεδρείο: Μαρία Παπαευσταθίου, Μαρίνα Μπέση, Αρετή Μποταΐτη Σύνδεσμος τηλεδ/ψης: https://minedu-secondary2.webex.com/meet/theodemi	
12.00-12.15	« Τα δημοτικά σχολεία ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών », Δρ Αικατερίνη Μπαλάση, Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μιου Δυτ. Μακεδονίας
12.15-12.30	« Η διδακτική του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό: Σκέψεις και προβληματισμοί για μια ουσιαστική αξιολόγηση », Δρ Σωτήρης Δεσπότης, Μουσικολόγος-Συνθέτης
12.30-12.45	« Σχολική αποτελεσματικότητα στη σύγχρονη κοινωνία », Ιωάννης Σόλαρης, ΣΕΕ ΠΕ02 του ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου, Αθανασία Χρονοπούλου, ΣΕΕ ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου
12.45-13.00	« Το μοντέλο λειτουργίας των charter schools στην πολιτεία της Φλόριντα », Δρ Χαράλαμπος Νταλάκας, εκπαιδευτικός ΠΕ70
13.00-13.20	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
13.20-13.30	Διάλειμμα
13.30-15.00	
Γ3 Συνεδρία - Προεδρείο: Χριστόδουλος Φανιόπουλος, Απ. Παρασκευάς, Ιωάννα Ραμουτσάκη Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary2.webex.com/meet/faniopoulos	
13.30-13.45	« Η λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και η σχέση της με το μοντέλο διοίκησης της σχολικής μονάδας », Τσιαμπάση Φανή, ΣΕΕ ΠΕ70, 3 ^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Καράμηνas Ιγνάτιος, ΣΕΕ ΠΕ70, 3 ^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
13.45-14.00	« Ηγεσία, σχολικό κλίμα και αποτελεσματικό σχολείο », Δέσποινα Ανδρουτσου, εκπαιδευτικός ΠΕ06, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
14.00-14.15	« Η κατ' οίκον εργασία μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου: Εισηγήσεις για τον επαναπροσδιορισμό της », Ανδρέας Δαλίτης, Υποψ. Δρ Παν/μίου Κύπρου, Μαίρη Κουτσελίνη, Καθηγήτρια Παν/μίου Κύπρου

14.15-14.30	« <i>Η συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο</i> », Γεωργία Κούτρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
14.30-14.50	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
14.50-15.00	Διάλειμμα
15.00-16.00	Γ4 Συνεδρία (Σύντομων ανακοινώσεων) - Προεδρείο: Δούλης Νικόλαος, Ειρήνη Τσαβαλά, Παρασκευή Χαμπηλομάτη Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-secondary2.webex.com/meet/ndoulis
15.00-15.15	« <i>Η ηγεσία μέσα από το ρόλο του διευθυντή και του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα</i> » Καρατζήμου Άννα, MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
15.15-15.30	« <i>Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης</i> », Αρετή Τσουμάνη, Δ/ντρια του Δ.Σ. Δελβινακίου
15.30-15.45	« <i>Ο εκπαιδευτικός-ηγέτης ως coach ζωής και εκπαίδευσης</i> », Κοπακάκη Στυλιανή, Δ/ντρια, Life-coacher
15.45-16.00	« <i>Λειτουργικότητα του μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική διοίκηση</i> », Ευδοκία Δημητριάδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Σάββατο 27 Μαρτίου 2021 (Απογευματινή συνεδρία)	
Δυνατότητες, θεσμικοί ρόλοι στελεχών εκπαίδευσης & Εκπαιδευτική πολιτική	
17.00-18.30	Δ΄ Κεντρική συνεδρία - Προεδρείο: Δημήτριος Δρογίδης, Χρήστος Νάτσκος Χρήστος, Αλεξ. Νικολαΐδης Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/didrogidis
17.00-17.15	« <i>Συντονιστής Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό: τα χαρακτηριστικά και η Ταυτότητά που πρέπει να έχει ως αποτελεσματικός και επιτυχημένος Ηγέτης στο χώρο της Εκπαίδευσης του μέλλοντος</i> », Δρ. Γράψια Ειρήνη, Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Η.Π.Α.
17.15-17.30	« <i>Διαπολιτισμική Επικοινωνία και Διεύθυνση Σχολικής Μονάδας</i> », Παναγιώτα Σουρίδη Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Γλωσσολόγος, MSc, MA
17.30-17.45	« <i>Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας (διευθυντής, ηγέτης, διευθυντής-ηγέτης, αρμοδιότητες και προτάσεις τηλεεκπαίδευσης)</i> », Παπαχαρίτων Αναστάσιος, Διευθυντής 2 ^{ου} Δ.Σ. Μακροχωρίου Ημαθίας
17.45-18.00	« <i>Στρες στο σχολικό περιβάλλον</i> », Παπαστρατή Ελένη, Εκπ/κός ΠΕ70
18.00-18.20	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
18.20-18.30	Διάλειμμα
18.30-20.00	Δ1 Συνεδρία - Προεδρείο: Καλυψώ Χριστοφορίδου, Μαρία Χατζηπέτρου, Αθαν. Χρονοπούλου Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/didrogidis
18.30-18.45	« <i>Ο ρόλος του Διευθυντή σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα</i> », Γεώργιος Μπαρμπόπουλος, Σ.Ε.Ε. ΠΕ86, 2 ^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ιονίων Νήσων
18.45-19.00	« <i>Ο επιμορφωτικός και καθηγητικός ρόλος των Σ.Ε.Ε. Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως Παιδαγωγικών Ηγετών-Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών δράσεων του 1821-2021, Λογοτεχνία και Ιστορία (Γενική και Τοπική)</i> »

19.00-19.15	στο πλαίσιο της ενίσχυσης συνεργασίας και του θετικού κλίματος στο σχολείο, Ιωάννα Α. Ραμουτσάκη, ΣΕΕ ΠΕ02 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης & Σωτηρία Μαρτίνου, ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Κρήτης «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας παράγοντας επιτυχίας η αποτυχίας μιας εκπαιδευτικής πολιτικής», Ι. Διακομανόλης, Δ/ντής 5^{ου} Δ.Σ. Κω
19.15-19.30	«Οι διδακτικές ευκαιρίες αυτοβελτίωσης του εμπνευστή και απελευθέρωσης των παιδιών μέσα από την Έρευνα Δράσης», Μάτσα Κ. & Μαίρη Κουτσελίνη, Καθηγήτρια Παν/μίου Κύπρου
19.30-19.50	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
19.50-20.00	Διάλειμμα
20.00-21.30 Δ2 Συνεδρία - Προεδρείο: Νικόλαος Ακριτίδης, Αικατερίνη Νταμάνη, Δημήτριος Ντούτσης Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary2.webex.com/meet/nakritidis	
20.00-20.15	«Never let a good crisis go to waste» ή «Πώς οικονομική κρίση και πανδημία μπορούν να διαμορφώσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση που χρειάζεται η Ελλάδα», Θεόδωρος Τρύφωνας, Καθηγητής Υποδομών και Αστικής Καινοτομίας, Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Bristol, Ηνωμένο Βασίλειο
20.15-20.30	«Διαχείριση κρίσεων και νέες τεχνολογίες», Παρασκευή Μεντζέλου, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Μηχανικών Περιβάλλοντος, ΔΠΙΑΕ
20.30-20.45	«Εκπαιδευτική ηγεσία, επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών (teachers' stress) και σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (teachers' burnout), στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον», Δρ. Ελένη Μούζουρα, Πειραματικό Γυμνάσιο ΠΑΜΑΚ
20.45-21.00	Από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου στον Σύμβουλο Εκπαίδευσης : Αλλαγή ονόματος ή καθηκοντολογίου;», Ξανθίδου Πηνελόπη, ΣΕΕ ΠΕ70 3 ^ο ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας
21.00-21.20	Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
21.20-21.30	Διάλειμμα
21.30-22.00 Απολογισμός & κλείσιμο τηλεδημερίδας - Συντονιστές: Σουτόπουλος Νικόλαος, Μεντζέλου Παρασκευή Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary2.webex.com/meet/nsoutop	

ΖΩΝΤΑΝΗ ΑΝΑΜΕΤΑΔΟΣΗ (LIVE-STREAMING)

- Διαδικτυακό κανάλι KONITSA-Web-TV//

link [KONITSA-Web-TV tiledinmerida](https://minedu-primary2.webex.com/meet/nakritidis)

https://studio.youtube.com/channel/UCNBli8VbZ_Nc7dGjyfCspA/livestreaming

Για την ιστορική επέτειο 200 ετών από την Εθνικής μας Παλιγγενεσία (1821-2021)
ευχόμαστε ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΑ σε όλους!

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ (ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ)

A/A	ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ
1	ΓΕΩΡΓΙΤΣΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ	<i>Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως ενθαρρυντής καινοτόμων δράσεων το παράδειγμα με θέμα: "Περιβαλλοντική Αγωγή με τη χρήση διαδραστικού πίνακα - Το αειφόρο σχολείο"</i>	Γεωργίτσης Νικόλαος Εκπαιδευτικός ΠΕ70 (ΜΕd), Διευθυντής του 21ου Δ.Σ. Ιωαννίνων ngeorgits@gmail.com
2	ΓΡΑΨΙΑ ΕΙΡΗΝΗ	<i>Μονάδες Ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο εξωτερικό: Ενταξιακό πλαίσιο διδασκαλίας Ελληνικών σε φυσικούς ή μη ομιλητές ελληνικής γλώσσας, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</i>	Δρ. Γράψια Ειρήνη, Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Η.Π.Α. egrapsia@gmail.com
3	ΚΩΤΣΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ	<i>Διαπολιτισμική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση – Δύο σύγχρονες προτάσεις στην εκπαιδευτική πράξη</i>	Κώτσης Χρήστος ΠΕ 79.01 Μουσικής Επιστήμης, Υποψ. ΜΕd Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ch.kotsis@hotmail.com
4	ΚΩΤΣΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ	<i>Οι Τεχνολογίες Αιχμής Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην Υπηρεσία της Εκπαίδευσης στο Σύγχρονο Σχολείο</i>	Κώτσης Χρήστος ΠΕ 79.01 Μουσικής Επιστήμης, Υποψ. ΜΕd Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ch.kotsis@hotmail.com
5	ΜΑΓΓΑΒΕΛΑΣ ΣΤΑΥΡΟΣ	<i>«Οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες του σχολικού Διευθυντή υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών και των μαθητών»</i>	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΕ11-ΑΠΕΒΙΩΣΕ
	ΔΡΟΓΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ		ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ ΗΠΕΙΡΟΥ drogidis1@gmail.com
	ΓΑΓΑΛΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ		Μsc ΓΑΓΑΛΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ ΠΕ03 ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ dgagalis@gmail.com
6	ΣΟΥΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ	<i>Ο Συντονιστής ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης εξωτερικού: θεσμικός ρόλος, δυνατότητες και προοπτικές</i>	Σουτόπουλος Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕΚΕΣ Ηπείρου, niksoutop@gmail.com

ΧΟΡΗΓΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ



Κόνιτσα Web-TV



The Panhellenic Post
THE ONLINE NEWSPAPER OF HELLENISM



HOTEL OLYMPIC
Ι Ο Α Ν Ν Ι Ν Α



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

- Στο Δήμαρχο Κόνιτσας κ. Νικ. Εξάρχου, αλλά και τον Αντιδήμαρχο Παιδείας & Πολιτισμού κ. Αριστείδη Λαζογιάννη για τη διάθεση του Προϊσταμένου Τεχνικής Υπηρεσίας κ. Αθανάσιου Σταύρου και την τεχνική υποστήριξη για τη διαδικτυακή κάλυψη της διεθνούς επιστημονικής τηλεδιημερίδας μας.
- Στα «Εκπαιδευτήρια Όλγας Ντότη-Οικονόμου» για την άδεια παρουσίασης μουσικού προγράμματος στο πλαίσιο του εορτασμού της επετείου των 200 ετών της Εθνικής μας Ανεξαρτησίας (1821-2021)
- Στις εκδόσεις «Εν πλώ» για την άδεια δημοσίευσης μέρους του έργου «1821-2021: 200 χρόνια από την Ελληνική Επανάσταση»
- Στον εκπαιδευτικό ΠΕ80 και ποιητή κ. Αλέξη Δάρα για την απαγγελία και την ειδική αφιέρωση του ποιήματός του «Ελευθερία ή Θάνατος».
- Στον εκπαιδευτικό ΠΕ79, μουσικολόγο-συνθέτη Δρα Σωτήρη Δεσπότη για την ειδική αφιέρωση και άδεια παρουσίασης σε παγκόσμια πρώτη του μουσικού του έργου “Smyrne”.

Αφιέρωμα στην ιστορική επέτειο των 200 ετών από την Εθνική μας Παλιγγενεσία (1821-2021)



Εορτασμός 25^{ης} Μαρτίου σε Δημοτικό Σχολείο δεκαετίας του '60

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΑΣΟΥΛΑΣ,
ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ ΝΔ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

Ο Πρόεδρος της Βουλής σας ευχαριστεί ιδιαίτερως για την πρόσκληση. Δυστυχώς οι κοινοβουλευτικές υποχρεώσεις δεν του επιτρέπουν να συμμετάσχει.

Καλή επιτυχία στο έργο σας και ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΑ για την επέτειο της Εθνικής μας Ανεξαρτησίας! Σας ευχαριστώ.

Χριστίνα Φλούδα
Γραφείο Προέδρου Βουλής των Ελλήνων
τηλ.: +30 210-3708014
fax : +30 210-3708010
president@parliament.gr
ch.flouda@parliament

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΓΚΙΚΑ,

**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ, ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (ΥΠΑΙΘ)**

<https://youtu.be/Vdyg7shpDMw> (απομαγνητοφώνηση)

Καλημέρα σε όλους σας, Χρόνια πολλά για την εθνική μας γιορτή της 25ης Μαρτίου! Είμαι πολύ χαρούμενη που συμμετέχω σε αυτή τη διημερίδα και βρίσκομαι ανάμεσα σε συναδέλφους μου, σε διακεκριμένους συναδέλφους, πραγματικούς επιστήμονες, συναδέλφους που ασχολούνται με την διοίκηση τώρα και αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα. Χαιρετίζω λοιπόν με την ιδιότητα της Γενικής Γραμματέως Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ.

Το θέμα «Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση», ένα θέμα πάρα πολύ σημαντικό ειδικά σε μία περίοδο που αντιμετωπίζουμε συνέχεια κρίσεις –αντιμετωπίζουμε κρίσεις, γιατί πρώτα-πρώτα ήρθαμε κατά πρόσωπο με έναν πολύ επικίνδυνο εχθρό, την πανδημία, κι έχουμε σε διάφορα μέρη της πατρίδας μας θέματα με διάφορα καιρικά φαινόμενα. Τελευταία, στα Τρίκαλα, στη Λάρισα, που εκπαιδευτικοί έβγαλαν από το σχολείο, ένα σχολείο που κατέρρεε, τα παιδιά μας, αλλά εκτός από αυτά και τα διάφορα προβλήματα που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα εξαιτίας εξωτερικών και εσωτερικών γεγονότων.

Θεωρώ ότι η διημερίδα σας στοχεύει στο να αναδείξει προβληματισμούς που υπάρχουν πάνω στην πορεία της εκπαίδευσης σήμερα και την αξία της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διαχείριση κρίσεων και για το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου. Μελετώντας το πρόγραμμά σας έχω δει ότι αποτυπώνονται θέματα εξέχουσας σημασίας, δεδομένου ότι υπάρχουν ενδιαφέρουσες ομιλίες, που άπτονται ποικίλων ζητημάτων όπως είναι η αντιμετώπιση κρίσεων στη γενική και ειδική αγωγή και ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο, που είναι πάρα πολύ σημαντικός. Τα καινοτόμα μοντέλα μάθησης, η δημιουργικότητα στην τάξη του σχολείου, η ανταλλαγή εμπειριών για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης, στην οποία νομίζω οι εκπαιδευτικοί δώσανε όλη τους την ψυχή, γιατί κανένας μας ξέρετε –και ξέρετε ότι είμαι εκπαιδευτικός- κανένας μας δεν είχε επιμόρφωση και προετοιμασία για ένα τεράστιο άλμα που έγινε. Και έγινε με βάση την ευσυνειδησία και την πολυπραγμοσύνη και το φιλότιμό των εκπαιδευτικών.

Μιλάτε επίσης για πρωτοπόρες, πολλές δράσεις ανάπτυξης όπως και της διαχείρισης της κρίσης στα σχολεία, για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διδασκαλία, το οποίο είναι κάτι που το κερδίσαμε, αλλά πρέπει να το μεγιστοποιήσουμε πάνω σε αυτές τις δεξιότητες που και εμείς αλλά και οι μαθητές μας κατέκτησαν. Απ' ό,τι θυμάμαι μιλάτε και για τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, θέμα που εμάς τους εκπαιδευτικούς μας αγγίζει, γιατί αφορά την καθημερινότητά μας.

Εμείς στο Υπουργείο Παιδείας, όπως ξέρετε, αναγνωρίζοντας και τη μεγάλη αξία που έχουν όλα αυτά που εσείς διαπραγματεύεστε στο συνέδριό σας και αφορούν την εξέλιξη, προσπαθούμε να δώσουμε όσο το δυνατό περισσότερα εφόδια μπορούμε στα παιδιά μας. Έχουμε εισαγάγει από φέτος πιλοτικά σε 218 σχολεία νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια τα εργαστήρια δεξιοτήτων, τα οποία επικεντρώνονται σε ποικίλες χρήσιμες θεματικές κι είναι οργανωμένα σε 4 κύκλους: «ευ ζείν», «κοινωνική συνείδηση και ευθύνη», «δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία», «περιβάλλον». Αυτές οι θεματικές σχετίζονται με θέματα που θίγετε και εσείς τις εισηγήσεις σας, όπως είναι η πρόληψη και προστασία από καταστροφές, από τη μέριμνα η ασφάλεια των παιδιών μας, η ψυχική υγεία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η επιχειρηματικότητα, οι νέες τεχνολογίες.

Βλέπουμε λοιπόν ότι καταφέρντε στη διημερίδα αυτή, που έχω την τιμή να συμμετέχω και να χαιρετίζω, ότι οι θεματικές σας είναι πολύ κοντά σε θέματα που εμείς αυτή τη στιγμή εισάγουμε μέσω των πιλοτικών σχολείων και, αφού αξιολογηθούν και προσαρμοστούν με βάση την αξιοποίηση τους στα πιλοτικά σχολεία, θα τα εισάγουμε σε όλα τα νηπιαγωγεία, σε όλα τα γυμνάσια, σε όλα τα δημοτικά της χώρας. Γιατί σκοπός μας είναι να μεριμνούμε για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα οπλίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες μας με γνώσεις αλλά και ήπιες και ψηφιακές δεξιότητες της ζωής, αυτά που κάνουν τα παιδιά μας, όλα εκείνα που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να εξελιχθούν σε ενεργούς σκεπτόμενους πολίτες του 21ου αιώνα.

Ο βασικός πυλώνας της πολιτικής μας για την εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη ενός ανοιχτού εξωστρεφούς δραστήριου σχολείου, το οποίο θα αξιοποιεί σύγχρονες διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας και θα εισάγει νέες εκπαιδευτικές θεματικές. Στο πλαίσιο αυτό θεωρώ ότι η διημερίδα σας συμβάλλει στην εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα που δίνουν στους μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να αναπτύσσουν τη σκέψη τους, την κριτική και τον προβληματισμό, να επιτυγχάνουν την επίλυση προβλημάτων με ομαδική δουλειά, φαντασία ενθάρρυνση και να καλλιεργούν τις κλίσεις τους και την προσωπικότητά τους. Επίσης γνωρίζετε ότι το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί σε αυτή την κατεύθυνση, και κινούμαστε και μέσω διαφόρων άλλων προγραμμάτων όπως είναι οι σχολικές δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί, τις οποίες στηρίζουν θα έλεγα με πάρα πολύ ενδιαφέρον, και έχουμε καταφέρει εν μέσω πανδημίας κι έχουμε πάρα πολλά προγράμματα τα οποία είναι πάνω σε εθελοντική βάση αλλά παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και αυτά.

Θα ήθελα κλείνοντας, συνάδελφοι, να σας συγχαρώ για την πρωτοβουλία αυτή, να συγχαρώ για τη διημερίδα, να συγχαρώ τους συμμετέχοντες, διοργανωτές, γιατί είναι πάρα πολύ πλούσιο το πρόγραμμά σας, πραγματικά με εντυπωσίασε. Εύχομαι αυτή η διημερίδα να είναι έναυσμα για παρόμοιες πολλές τέτοιες, όπου θα ανοίγει ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, για να μπορούμε να

προάγουμε την εκπαίδευση προς όφελος των μαθητών μας. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ, είναι μεγάλη μου τιμή, συγχαρητήρια! Καλή συνέχεια και να ξέρετε ότι στο Υπουργείο Παιδείας βρίσκεται μια συνάδελφός σας η οποία είναι έτοιμη να ακούσει τις προτάσεις σας, για να δημιουργήσουμε τις συνθήκες για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα στην πατρίδα μας.

Να είστε καλά!

ΓΙΑΝΝΗΣ ΑΜΑΝΑΤΙΔΗΣ,
ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ ΣΥΡΙΖΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ/ ΤΕΩΣ ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΔΗΜΟΥ
ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

<https://youtu.be/3zRz03PFFXg>

(απομαγνητοφώνηση)

Αγαπητοί Διοργανωτές και συμμετέχοντες στην επιστημονική Τηλεδημερίδα, όχι μόνο ως βουλευτής αλλά και ως εκπαιδευτικός θα ήθελα να μοιραστώ κάποιες σκέψεις μου μαζί σας σε σχέση με το θέμα του συνεδρίου σας. Νομίζω ότι είναι πιο επίκαιρο από ποτέ αυτό το οποίο βάζετε στη διεθνή επιστημονική δημερίδα σας, γιατί αυτή τη στιγμή είμαστε αντιμέτωποι με μία πρωτόγνωρη οικονομική, κοινωνική και θανατηφόρο πανδημία.

Κυρίες και κύριοι, εκλεκτοί καλεσμένοι και σύνεδροι, ο ρόλος του ηγέτη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όλων των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μετα-ανάλυσης 69 ερευνών μεταξύ του διαστήματος 1978 για 2001, αντικαθιστώντας ένα μέτριο διευθυντή με έναν εξαιρετικό διευθυντή σε ένα μέτριο σχολείο μπορεί να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών πάνω από το 20%. Το όραμά του, το ηγετικό προφίλ του, οι ηγετικές ικανότητες του και ο τρόπος που καθοδηγεί εκπαιδευτικούς και μαθητές με στόχο την ανάπτυξη όλων έχουν βαρύνουσα σημασία.

Ανεξάρτητα όμως από τις πρωτοβουλίες που ο ηγέτης θα πάρει και για να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου ή να εισαγάγει παιδαγωγικές και διδακτικές καινοτομίες της, τις περισσότερες φορές η σχολική κοινότητα θα τον θυμάται πολύ περισσότερο για την ικανότητά του να διαχειριστεί με επιτυχία μία σημαντική κρίση. Μόνο μέσω μια πραγματικής ηγεσίας που κάτω από μεγάλη πίεση κάνει δύσκολες επιλογές και αντιμετωπίζει αντιθέσεις μπορεί ένας οργανισμός μία κοινότητα ή ένα έθνος να επιβιώσουν. Η αποτυχία της ηγεσίας στη διάρκεια μιας κρίσης δεν είναι απλώς μία αποτυχία. Είναι μία τραγωδία.

Σύμφωνα με τον Peter Drager, οποιοσδήποτε μπορεί να κυβερνήσει ένα πλοίο σε ήρεμα νερά. Αυτό που θα σε βοηθήσει να ξεχωρίσεις είναι η απόδοσή σου στις δύσκολες στιγμές. Μην ικανοποιείσαι, μην χαλαρώνεις, επειδή τα πράγματα πάνε καλά. Να είσαι έτοιμος για τη δυσάρεστη αλλαγή. Θα ήθελα να κλείσω με τα λόγια του Αμερικανού Προέδρου John Anderson: «Αν οι πράξεις σου εμπνέουν άλλους ανθρώπους να ονειρεύονται περισσότερο, να μαθαίνουν περισσότερο, να κάνουν περισσότερα, να γίνονται κάτι περισσότερο, τότε είσαι ηγέτης».

Επίσης να ευχαριστήσω και τον πρόεδρο της επιστημονικής επιτροπής, τον κύριο Δρογίδη Δημήτρη, όπως και όλη την επιστημονική επιτροπή. Πραγματικά πιστεύω ότι το συνέδριο αυτό έχει να δώσει. Και τα συμπεράσματα του, κ. Σουτόπουλε και κ. Μεντζέλου, θα ήθελα να κοινοποιηθούν. Γνωρίζετε τα email μου. Είμαι σίγουρος ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα συμπεράσματά του.

Πιστεύω στη συλλογική ηγεσία και υπάρχουν πολλές θεωρίες για την παιδαγωγική και τη διοίκηση. Όμως η προσωπικότητά του ηγέτη είναι πολύ σημαντική. Με τα λόγια αυτά να ευχαριστήσω για την προσοχή σας. Να πω ότι χαίρομαι που σας βλέπω, γιατί βλέπω συναδέλφους εκλεκτούς από τη διδασκαλική ομοσπονδία από την Κύπρο κλπ. και τον κ. Χρυσουλάκη που τον βλέπω τακτικά σε ημερίδες.

Με τα λόγια αυτά σας εύχομαι καλή επιτυχία!

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ,
ΑΝΤΙΠΡΥΤΑΝΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ -
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΤΔΕ ΦΛΩΡΙΝΑΣ - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ,
ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΚΕΔΙΒΙΜ ΠΔΜ, ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΠΜΣ ΠΔΜ**

Κυρίες και Κύριοι Σύεδροι, Αγαπητοί συμμετέχοντες,

με μεγάλη μου χαρά χαιρετίζω την έναρξη των εργασιών της διεθνούς επιστημονικής Τηλεδιημερίδας με θέμα: «Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση» που διοργανώνεται από το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας, το Τμήμα Μηχανικών Περιβάλλοντος και την Ομάδα Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕΚΕΣ Ηπείρου, και διεξάγεται στις 26 και 27 Μαρτίου 2021. Λόγω των τελευταίων δυσμενών συνθηκών που προκάλεσε η πανδημία, η διημερίδα διεξάγεται διαδικτυακά.

Ωστόσο, δεν παύει να αποτελεί μία καίριας σημασίας ευκαιρία για συζήτηση και ανάλυση των θεμάτων της εκπαίδευσης μέσω επιστημονικής, παιδαγωγικής, και ακαδημαϊκής οπτικής, αναδεικνύοντας παράλληλα τον σημαντικό ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ανέκαθεν, αλλά σήμερα πολύ περισσότερο, ο ρόλος της ηγεσίας κρίνεται ουσιώδης και καταλυτικός για την αποτελεσματική και ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς και για την περαιτέρω βελτίωση, ανάπτυξη και εξέλιξη αυτών, αποσκοπώντας πάντα στο καλό των μαθητών μας.

Όλα τα παραπάνω, καθώς και άλλα κρίσιμα ζητήματα παρουσιάζονται στην παρούσα Τηλεδιημερίδα και εξετάζονται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, επισημαίνοντας τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης γενικά, και της σχολικής μονάδας ειδικά.

Σας ευχαριστώ και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες της Τηλεδιημερίδας.

**ΜΥΡΙΑ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ,
ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΠΑΓΚΥΠΡΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ (ΠΟΕΔ)**

Εκλεκτοί προσκεκλημένοι, Φίλες και Φίλοι,

με ιδιαίτερη χαρά απευθύνω χαιρετισμό, έστω και εξ αποστάσεως, εκ μέρους της Παγκύπριας Οργάνωσης Ελλήνων Δασκάλων στη σημερινή Επιστημονική Τηλεδιημερίδα με θέμα: «Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση».

Ζούμε στην εποχή των συνεχών αλλαγών. Οι εκπαιδευτικές μονάδες, ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, είναι άμεσοι παραλήπτες οποιωνδήποτε αλλαγών και καλούνται να προσαρμοσθούν σε αυτές τις νέες συνθήκες, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής. Για να επιτευχθεί αυτό, επιβάλλεται η παρουσία μιας ηγεσίας ικανής να διαχειριστεί τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου αφενός και αφετέρου να μπορέσει να διαχειριστή μια πολύπλοκη καθημερινότητα. Μια καθημερινότητα που έχει κάνει ακόμα πιο δύσκολη η πανδημία που ταλανίζει εδώ και περίπου ένα χρόνο ολόκληρη την ανθρωπότητα.

Η θεματική επομένως της σημερινής Επιστημονικής Τηλεδιημερίδας είναι άκρως ενδιαφέρουσα αλλά και επίκαιρη. Να συγχαρώ τους εισηγητές και τις εισηγήτριες της σημερινής τηλεδιημερίδας, τον Πρόεδρο και τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής καθώς επίσης τον Πρόεδρο και τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής.

Κλείνω με την ευχή τέτοιες δράσεις να συνεχίσουν να γίνονται και ελπίζω η επόμενη να μας δώσει την ευκαιρία να γνωριστούμε και από κοντά είτε στην Κύπρο είτε στην Ελλάδα. Εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες της σημερινής τηλεδιημερίδας. Σας ευχαριστώ πολύ!

**ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΦΙΛΙΩΤΗ,
ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ "HELLENIC PAIDEIA OF AMERICA INC."**

Με ιδιαίτερη χαρά, έλαβα την πρόσκλησή σας για την επιστημονική και επιμορφωτική Τηλεδιημερίδα, που διοργανώνετε με διεθνείς συμμετοχές και με θέμα: "Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: Διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση, με στόχο την αξία της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διαχείριση κρίσεων". Μου δίδεται η ευκαιρία να σας απευθύνω έναν θερμό χαιρετισμό και να σας συγχαρώ για το σπουδαίο έργο που επιτελείτε, για το ενδιαφέρον σας, τους προβληματισμούς και την προτεραιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας της κοινωνίας για το μέλλον.

Με τη συνεργασία και τη συμμετοχή επιστημόνων και εκπαιδευτικών, ευχόμεθα μετά την ολοκλήρωση της Τηλεδιημερίδας και με το σύνολο του έργου σας να αποδείξετε με τον καλύτερο τρόπο τη σημασία και τον κεντρικό ρόλο που μπορεί και καλείται να διαδραματίσει σε όλες τις σχολικές μονάδες η παιδαγωγική ηγεσία. Ευχής έργον είναι τώρα και στο μέλλον να αναδειχθεί η προσωπικότητα που θα αναλάβει ηγετικό ρόλο στην εκπαίδευση, ώστε να διαχειρίζεται σωστά τις κρίσεις στο χώρο αυτό.

Θα προσπαθήσουμε να προωθήσουμε και να διαδώσουμε μέσα από τη συμμετοχή μας και τον οργανισμό μας τα προγράμματά σας στον ευρύτερο κύκλο εκπ/κών και άλλων φορέων των Η.Π.Α. Συγχαίρουμε από καρδιάς τους διοργανωτές, ιδιαίτερα τους κυρίους Σουτόπουλο και Δρογίδη, τους ομιλητές και όλους τους συμμετέχοντες στη σπουδαία αυτή Τηλεδιημερίδα, μια σημαντική πρωτοβουλία, αφιερωμένη στις πνευματικές μορφές της Εθνικής Παλιγγενεσίας 1821 - 2021. Να αναφέρω και τους σπουδαίους διδασκάλους του Γένους, Άγιο Κοσμά τον Αιτωλό και Αδαμάντιο Κοραή.

Στο πλαίσιο της Επετείου των 200 χρόνων από την Επανάσταση του 1821, ο οργανισμός "Ελληνική Παιδεία Αμερικής" συμμετέχει στους εορτασμούς του απανταχού Ελληνισμού. Τιμούμε και δοξάζουμε τους Αθάνατους Ήρωες Έλληνες και Φιλέλληνες άνδρες και γυναίκες που με ηρωισμό και αυτοθυσία αγωνίστηκαν για τη δημιουργία ελεύθερου και ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους. Πολέμησαν και θυσιάστηκαν "για του Χριστού την Πίστη την αγία και της Πατρίδος την ελευθερία".

Οι αξίες που ενέπνευσαν τους Ήρωες του 1821, ας μας εμπνέουν και ας μας καθοδηγούν στην ομοψυχία και την ενότητα τους δύσκολους αυτούς καιρούς που διανύει ο Ελληνισμός και όλη η ανθρωπότητα γενικότερα και ας μας βοηθήσουν να ξεπεράσουμε τις όποιες δυσκολίες για να αποκτήσουμε την αισιοδοξία για ένα καλύτερο αύριο. Ο Αγώνας του 1821 παραμένει διαχρονικός και επίκαιρος. "Η Ελευθερία θέλει αρετήν και τόλμην". Ευχόμεθα κάθε επιτυχία στην εκπλήρωση των στόχων και σκοπών αυτής της τηλεδιημερίδας, υγεία, δύναμη σε όλους κι ελπίδα για επίλυση των προβλημάτων στην Ελληνική Εκπαίδευση. Με συναδελφικούς χαιρετισμούς!

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι, στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί, φίλοι αναγνώστες,

βρισκόμαστε στην ευχάριστη θέση να δίνουμε σήμερα στη δημοσιότητα και σε ψηφιακή μορφή τον παρόντα Α΄ Τόμο των Πρακτικών ως επιστημονικό τεκμήριο και παραγόμενο μιας επίπονης αλλά και δημιουργικής προσπάθειας διερεύνησης, στα πλαίσια ενός γόνιμου επιστημονικού διαλόγου που φιλοξενήθηκε στη διεθνή επιστημονική Τηλεδιημερίδα μας με θέμα: «Αναζητώντας την εκπαιδευτική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση». Η Τηλεδιημερίδα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά την Παρασκευή και το Σάββατο 26-27 Μαρτίου 2021, με πρωτοβουλία της Ομάδας Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) του ΠΕΚΕΣ της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου και την επιστημονική συνεργασία από το Τμήμα Μηχανικής Περιβάλλοντος του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδας.

Σε μία εποχή που όλα είναι υπό αμφισβήτηση ο ρόλος της ηγεσίας είναι πολύ σημαντικός. Η αναζήτηση μιας προσωπικότητας που θα πάρει επάνω της την ευθύνη στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως και της κοινωνίας, είναι μία φιλόδοξη αλλά και με κινδύνους προσπάθεια, που τα χαρακτηριστικά της πρέπει να διερευνηθούν με βάση τις ανάγκες της εποχής μας. Επιπλέον, η διαχείριση διάφορων κρίσεων, όπως αυτή που ζούμε, της διάδοσης δηλαδή του κορωνοϊού COVID-19, απαιτούν ψυχραιμία για τη διαβούλευση και συλλογική δράση για την αντιμετώπισή τους, με τη λήψη κρίσιμων και στρατηγικών αποφάσεων.

Κατά τη διάρκεια του πλούσιου διήμερου προγράμματος των ανακοινώσεων κατατέθηκαν επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις στις θεματικές ενότητες που αυτή περιλάμβανε, περιγράφηκαν με ενάργεια τα χαρακτηριστικά και η ταυτότητα του προσώπου ή προσώπων στο χώρο της εκπαίδευσης που θα πρέπει να έχει την ευθύνη ανάληψης δράσης, οι διαδικασίες συλλογής, αξιολόγησης και αξιοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που προηγούνται αλλά και λήψης αποφάσεων για να επιτευχθούν οι επιθυμητοί και επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, ιδιαίτερα στη σημερινή συγκυρία που είναι μία παρατεταμένη περίοδος αλληπάλληλων και πολύπλευρων κρίσεων. Πρώτος στόχος της επιστημονικής επιμορφωτικής δράσης μας ήταν να αναδείξουμε τους προβληματισμούς που υπάρχουν πάνω στην πορεία της παιδείας σήμερα και την αξία της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διαχείριση κρίσεων αλλά και τη θέση που μπορεί να έχει αυτή στην κοινωνία μας μελλοντικά.

Σκοπός της Τηλεδιημερίδας ήταν να διερευνηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι που επηρεάζουν την εικόνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε κάθε εποχή, που καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας, και παράλληλα να αναδειχτεί η αναγκαιότητα παρέμβασης των ηγετών σε περιόδους κρίσης. Δηλαδή ο καταλυτικός τους ρόλος σε κάθε εποχή και συγκυρία, όπως η σημερινή, όπου η κοινωνία έχει ανάγκη από προσωπικότητες που μπορούν να δώσουν αποφασιστικά και μεθοδικά τις κατάλληλες λύσεις, με στρατηγικό σχεδιασμό και εφαρμογή τους. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από μια πλούσια θεματολογία εισηγήσεων που μπόρεσαν να καλύψουν τους παρακάτω θεματικούς άξονες: i) Ηγεσία στην εκπαίδευση, ii) Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, iii) Εκπαιδευτική πολιτική, iv) Αξιολόγηση, v) Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων, vi) Δυνατότητες και θεσμικοί ρόλοι των στελεχών εκπαίδευσης.

Στον παρόντα Β΄ Τόμο Πρακτικών οι φιλομαθείς αναγνώστες μας μπορούν να μελετήσουν τις εμπειριστατωμένες εισηγήσεις σχετικά με τις μονάδες ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης στο εξωτερικό και το ενταξιακό πλαίσιο διδασκαλίας ελληνικών σε φυσικούς ή μη ομιλητές ελληνικής γλώσσας, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ειρήνη Γράψια), τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Ιωάννης Διακομανώλης), μια μελέτη περίπτωσης: σύγκρουση εκπαιδευτικών στο παρελθόν (Βασίλειος Ζώνιος), την ηγεσία μέσα από τον ρόλο του διευθυντή και του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Άννα Καρατζήμου) και τον ρόλο των Διευθύνσεων στη Διαχείριση Παιδαγωγικών Παρεμβάσεων (Μαίρη Κουτσελίνη).

Επίσης γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική & συμπεριληπτική εκπαίδευση: δυο σύγχρονες προτάσεις στην εκπαιδευτική πράξη (Χρήστος Κώτσης), στα *a priori* –προλεγόμενα– του νοήματος αξιολόγησης στην παιδεία (Σταμάτης Πορτελάνος), τον θεσμικό ρόλο, τις δυνατότητες και τις προοπτικές του Συντονιστή ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης εξωτερικού (Νικόλαος Σουτόπουλος) και στη λειτουργία του Συλλόγου διδασκόντων και το μοντέλο διοίκησης σχολικής μονάδας σε μια σχέση αλληλεξάρτησης (Φανή Τσιαμπάση και Ιγνάτιος Καραμήνας).

Εκφράζοντας την άποψη αλλά και τις προσδοκίες της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής, οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν ή συμμετείχαν δημιουργικά στην συλλογική επίτευξη αυτού του φιλόδοξου αλλά και πρωτοποριακά καινοτόμου επιστημονικού επιτεύγματος για τα χρονικά και τα δεδομένα του ΠΕΚΕΣ Ηπείρου, ως του επιμορφωτικού εκπαιδευτικού οργανισμού, θεσμικά υπεύθυνου επιστημονικά, καθοδηγητικά και συμβουλευτικά για τα στελέχη εκπαίδευσης και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Θέλω επίσης να ευχηθώ η δημοσίευση αλλά και η διάχυση όλων των τόμων πρακτικών σε ψηφιακή μορφή της διεθνούς επιστημονικής Τηλεδιημερίδας μας να αποτελέσει μια πολλαπλά ωφέλιμη προστιθέμενη αξία για την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να μπορέσουμε να υποστηρίξουμε κι εμείς ότι επιτύχαμε να περιγράψουμε τις ανάγκες, τους προβληματισμούς αλλά και να διαμορφώσουμε δημιουργική άποψη για τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής ηγεσίας της κοινωνίας του αύριο.

Τελικά, η διαχείριση των κρίσεων, αλλά και όλων των ζητημάτων στη σύγχρονη εποχή απαιτεί συλλογική δράση και κάτω από οποιαδήποτε φιλοσοφία και αν την προσεγγίσουμε, κοινός τόπος είναι πάντα το βέλτιστο αποτέλεσμα ανάλογα με τις συνθήκες και τη στόχευση των εκάστοτε ηγετών. Η λήψη αποφάσεων θα μπορούσε να έχει την αξία ενός ηγέτη πρότυπου, που θα προηγείται της εποχής του.

Ιωάννινα, Αύγουστος 2021

Νίκος Σουτόπουλος,
Συντονιστής και Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής
ΣΕΕ ΠΕ70 – ΠΕΚΕΣ ΗΠΕΙΡΟΥ

**ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ:
ΕΝΤΑΞΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΕ ΦΥΣΙΚΟΥΣ Ή ΜΗ
ΟΜΙΛΗΤΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, ΜΕ Η ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

Ειρήνη Γράψια
PhD, Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Η.Π.Α.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου να φοιτήσει σε όποιο σχολείο επιθυμεί. Το σχολείο είναι υποχρεωμένο να τους δεχτεί όλους και να μην αποκλείσει κανέναν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα, για να γίνει αυτός ο στόχος εφικτός σε Ελληνόγλωσσο Σχολείο του Εξωτερικού που φιλοξενεί μαθητές φυσικούς ή μη ομιλητές της Ελληνικής, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναγκαίο να ακολουθηθούν κάποιες στρατηγικές που θα διευκολύνουν την ένταξη και την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, το σχολείο θα πρέπει να είναι αποτελεσματικό και αποδοτικό. Είναι σύνηθες φαινόμενο να συναντώνται στις τάξεις μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πρόκληση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να καταφέρει να είναι επαρκές για όλους τους μαθητές. Χρησιμοποιούμε στην έρευνά μας, ως κύριο εργαλείο μεθοδολογίας, τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και προσωπικά βιώματα από την εκπαιδευτική μας εμπειρία στο εξωτερικό. Γίνεται αξιοποίηση των ευρημάτων προηγούμενης έρευνας, όπως επίσης και της διαθέσιμης βιβλιογραφίας για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά και το εξωτερικό. Όλα τα παραπάνω δίνουν τις απαραίτητες απαντήσεις και προεκτάσεις στα ερωτήματα της επιστημονικής μας έρευνας. Κάποια από τα ζητήματα που τίγονται στην έρευνά μας είναι οι προτάσεις στήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία, με δημιουργία θετικού κλίματος αποδοχής στην τάξη και με ατομική ή ομαδική (ως μέλος μιας ομάδας) στήριξη.

.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

*Διασπορά, Ομογένεια, Ελληνικότητα, Ελληνόγλωσση εκπαίδευση,
Γλωσσική ετερογένεια*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι η μεταναστευτική τάση από τη χώρα μας, Ελλάδα, προς το εξωτερικό είναι συνυφασμένη με την απαρχή του Ελληνισμού. Τις τελευταίες δεκαετίες, η τάση της μετανάστευσης προς μακρινές ηπείρους είναι μεγαλύτερη, ιδιαίτερα προς τις Η.Π.Α., οι οποίες διαθέτουν πολλές από τις παλαιότερες μεταναστευτικές παροικίες, δεδομένου ότι από το τέλος του 19ου και τον 20ο αιώνα, υπήρξε μαζική αποδημία προς αυτές. Οι Έλληνες μετανάστες των Η.Π.Α., ανέκαθεν προσπαθούσαν να “κρατήσουν τα ιερά και τα όσια της πατρίδας τους”, αλλά και όλα τα στοιχεία που καθόριζαν την ελληνικότητά τους. Με βάση αυτό το κίνητρο, δημιουργούσαν και δημιουργούν ελληνικά σχολεία στις παροικίες τους. Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια στέκεται η Εκκλησία. Για παράδειγμα, κυρίαρχος φορέας Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α., είναι η Αρχιεπισκοπή Αμερικής, που με το Γραφείο Παιδείας, προσπαθεί να υποστηρίξει τα Ελληνικά Σχολεία, κυρίως “Απογευματινά” και “Σαββατιανά” που λειτουργούν κάτω από τη φροντίδα των ελληνικών κοινοτήτων και ενοριών. Όμως, από το τέλος της δεκαετίας του 1990 εξαιτίας της εξέλιξης στο αμερικανικό κρατικό σύστημα λόγω της επιλογής ίδρυσης Charter Schools, προέκυψε η δυνατότητα εισαγωγής της Ελληνικής Γλώσσας στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Βάσει αυτής της δυνατότητας, άρχισαν να ιδρύονται, σε διάφορες Πολιτείες, τέτοιου είδους σχολεία με ελληνικό προσανατολισμό. Η αρχή έγινε στη Φλώριντα, με τη δημιουργία της “Αθηναϊκής Ακαδημίας”, το 2000, με αποτέλεσμα, σήμερα, να λειτουργούν περί τα 20 σε όλες τις Η.Π.Α.

Βασικές μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό είναι τα Ημερήσια Σχολεία και τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας. Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά έχει μακρά ιστορία, τουλάχιστον εκατό ετών. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαχρονική παρουσία και προσφορά της Ελληνικής Πολιτείας, παρά τις δυσκολίες που προκύπτουν από την ισχύουσα νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας στην οποία λειτουργεί η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση.

Όπως γίνεται κατανοητό, σύμφωνα με τους Χασιώτη, Κατσιαρδή-Hering και Αμπατζή (2006), όπου η Ελληνική Εκπαίδευση υποστηρίζεται από το Ελληνικό Κράτος, έχει ελλαδοκεντρικό προσανατολισμό. Σε αντίθετη περίπτωση, όπου λειτουργεί κάτω από το φορέα του κράτους διαμονής, ο προσανατολισμός είναι, κυρίως, διαπολιτισμικός.

Είναι κοινός τόπος, ότι η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά δεν είναι ομοιόμορφη. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Δαμανάκης (2007) : “Η θεσμική πολυμορφία, η εθνοπολιτισμική ποικιλότητα, η γλωσσική ετερογένεια και οι πολλαπλές μεταναστευτικές, οικογενειακές και ατομικές βιογραφίες δεν αφήνουν περιθώρια για τη σύνταξη ενός και μόνο Προγράμματος Σπουδών με σαφώς διατυπωμένους και ιεραρχημένους στόχους, με σαφώς διατεταγμένα μαθησιακά περιεχόμενα, με προκαθορισμένα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και με συγκεκριμένα κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διαφόρων μορφών Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στη Διασπορά” (σελ. 235).

Αυτό δημιουργεί δυσκολίες στη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που να βοηθά, ταυτόχρονα, τους μαθητές, φυσικούς και μη ομιλητές της Ελληνικής Γλώσσας, όταν αυτοί παρουσιάζουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.

Οι δυσκολίες αυτές συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

- Η διδασκαλία της Ελληνικής είναι ολιγόωρη λόγω του ότι αποτελεί δεύτερη/ξένη γλώσσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Υπάρχει ανομοιογένεια στο μαθητικό πληθυσμό ως προς το επίπεδο γνώσης και το βαθμό σχέσης τους, όχι μόνο με την Ελληνική Γλώσσα, αλλά και με τον ελληνικό τρόπο σκέψης, ελληνική νοοτροπία, πολιτισμό, ήθη και έθιμα (Χατζηδάκη, 2015).
- Ανομοιογενής ανατροφοδότηση ελληνικών ερεθισμάτων από το περιβάλλον των μαθητών διότι δεν ζουν σε χώρο με κυρίαρχες ελληνικές αλληλεπιδράσεις και προέρχονται είτε από μεικτούς είτε από αμιγείς γάμους, που όμως μπορεί να απέχουν από την πρώτη γενιά μετανάστευσης.
- Δεν υπάρχει πλήρης στελέχωση των Τ.Ε.Γ. και των Ημερησίων Ελληνικών Σχολείων με Έλληνες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς.
- Δεν υπάρχουν πολλές μελέτες που να ερευνούν κάποιες αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές ένταξης για τις κατηγορίες των μαθητών που αναφερόμαστε, φυσικούς ή μη ομιλητές Ελληνικής Γλώσσας, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ανάλογα με το δυναμικό της εκάστοτε τάξης που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους και σχεδιάζει τον τρόπο για να τους επιτύχει. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός:

- ❖ Εξαιτίας της ανομοιογένειας μεταξύ των μαθητών ως προς τη χρήση της Ελληνικής, καλείται να λειτουργήσει διδακτικά παρόμοια με τον τρόπο διδασκαλίας στο Μονοθέσιο Σχολείο.

- ❖ Θέτει ιεραρχικά τους στόχους, δίνοντας έμφαση στα εξής πεδία:
 - Προφορική χρήση της Ελληνικής σε μεγάλο ποσοστό για να υπάρχουν ακούσματα.
 - Ανάπτυξη προφορικής επικοινωνιακής ικανότητας στην καθημερινότητα της τάξης, με χρήση ελληνικού λεξιλογίου σε απλές περιστάσεις.
 - Γραπτή εκμάθηση λεξιλογίου.
 - Γραφή, ανάγνωση και κατανόηση κειμένου.
 - Δημιουργία προτάσεων.
 - Διεύρυνση γλωσσικού κώδικα με σταδιακό εμπλουτισμό του σε λεξιλόγιο, δομικά σχήματα, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα (Χατζηδάκη, 2013).
 - Εκμάθηση στοιχείων Ιστορίας, Ορθοδοξίας και Πολιτισμού, ούτως ώστε να επιτευχθεί ο πολιτισμικός εμπλουτισμός, η διαμόρφωση της ταυτότητας και η σύνδεσή τους με την Ελλάδα (Χατζηδάκη, 2015).
 - Δημιουργία κινήτρων μάθησης για όλα τα επίπεδα των μαθητών.
 - Δημιουργία ελληνικότητας στο μαθητή, που ίσως σε κάποιες περιπτώσεις, αν δεν κατέχει ηγεμονικό ρόλο, να βρίσκεται σε δημιουργική αλληλεπίδραση με την άλλη του ταυτότητα (Σκούρτου, Κούρτη-Καζούλλη, 2015).

Τρόποι με τους οποίους θα μπορούσαν να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να ενταχθούν όλες οι ομάδες των μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο:

- ✓ Χρήση υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού με επιλογή κάθε φορά του κατάλληλου για τις ανάγκες των μαθητών του, τόσο από την έντυπη όσο και από την ηλεκτρονική μορφή (διαδικτυακό περιβάλλον) που λειτουργούν, ουσιαστικά, ως μία “Τράπεζα Εκπαιδευτικού Υλικού” (Γελαστοπούλου, Κουρμπέτης, 2014).
- ✓ Κατά την επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού, θα χρησιμοποιείται ως κριτήριο η δυνατότητα πρόσβασης όλων των μαθητικών ομάδων (φυσικών και μη ομιλητών της Ελληνικής, με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).
- ✓ Όπου χρειαστεί, θα υπάρχει ευελιξία και θα γίνεται προσαρμογή του υλικού στις δυνατότητες όλων των μαθητών για να είναι σε θέση να προσλάβουν όλη την πληροφορία και να αλληλεπιδράσουν.
- ✓ Εικονοποίηση λέξεων.
- ✓ Λεκτική έκφραση συναισθημάτων και περιγραφή καταστάσεων.
- ✓ Δραματοποίηση διαλόγων.

- ✓ Χρήση παιχνιδιών.
- ✓ Εκμάθηση ελληνικών τραγουδιών και παραδοσιακών χορών.
- ✓ Υλοποίηση εκδηλώσεων για εθνικές επετείους και θρησκευτικές γιορτές, με ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών.
- ✓ Δικτύωση των μαθητών της ίδιας, αλλά και διαφορετικών χωρών, με σκοπό την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.
- ✓ Δικτύωση εκπαιδευτικών σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο και ανταλλαγή απόψεων και διδακτικών προτάσεων (Χατζηδάκη, 2015).
- ✓ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τακτά χρονικά διαστήματα.
- ✓ Ο Συντονιστής Εκπαίδευσης Εξωτερικού είναι απαραίτητο να συντονίζει εκπαιδευτικούς, δραστηριότητες, υπάρχοντα μέσα και να συνεργάζεται με τις Ελληνικές Κοινότητες, με σκοπό την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Είναι αναγκαίο να παρακινεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να υλοποιηθούν με επιτυχία προγράμματα δράσης. Να παρέχει συγκεκριμένη κατεύθυνση στο ανθρώπινο δυναμικό, ώστε να συμμετέχουν όλοι, να ενεργήσουν, να επικοινωνήσουν, να καινοτομήσουν, να κριτικάρουν, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν για την επίτευξη των στόχων που έχουν θεσπιστεί (Γράψια, 2021).
- ✓ Δημιουργία διαδικτυακού περιβάλλοντος που να μπορεί να αξιοποιηθεί με τους εξής τρεις βασικούς τρόπους (ΕΣΠΑ, 2011-2014):
 - ◆ Να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά προς τη συμβατική διαζώσης διδασκαλία - μάθηση σε οργανωμένες μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης, δηλ. σε σχολεία και σε Τ.Ε.Γ.
 - ◆ Να χρησιμοποιηθεί από έναν εκπαιδευτικό που θα βρίσκεται σε ένα σημείο π.χ. Α, για σύγχρονη (και ασύγχρονη) διδασκαλία μαθητών σε απομακρυσμένες περιοχές.
 - ◆ Να χρησιμοποιηθεί από μεμονωμένους χρήστες/μαθητές για ατομική μελέτη και ενασχόληση με την Ελληνική Γλώσσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγέλου, Α. (2007). *Δυσλεξία και Επίδοση στη Ξένη Γλώσσα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Γελαστοπούλου Μ., Κουρμπέτης Β. (2014). “Η Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο πλαίσιο της Ενταξιακής Εκπαίδευσης” Πρακτικά Εργασιών 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 3-5 Οκτωβρίου 2014.
- Γεωργούντζου Αθανασίου – Γεωργίου, Κουπατσάρη Ηλέκτρα, Παπαδοπούλου Αναστασία (2019). *Οδηγός Μελέτης. Διαρκής Επιτροπή Εθνικής Άμυνας και Εξωτερικών Υποθέσεων*. Θέμα: “Η διατήρηση και η ενίσχυση των σχέσεων και των δεσμών της Πολιτείας με τους Έλληνες της Ομογένειας, και την επίλυση των ζητημάτων αυτών”. Ζ’ Σύνοδος. Μοντέλο Βουλής των Ελλήνων 2019.
- Γράψια Ε. (2021). “Ο Συντονιστής Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό Αποτελε-σματικός και Επιτυχημένος Ηγέτης στο χώρο της Εκπαίδευσης του Μέλλοντος: Τα χαρακτηριστικά και η Ταυτότητά του”. Παρουσίαση στην Τηλεδιημερίδα: “Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση”.
- Δαμανάκη, Μ. (2007). “Ταυτότητες και εκπαίδευση στη Διασπορά”. Gutenberg, Αθήνα.
- (2008). “Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά”. Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Εργασιών Διεθνούς Συνεδρίου. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., τόμ. Β’. Ρέθυμνο Κρήτης.
- Εκπαιδευτικό Υλικό από Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών - Παιδεία Ομογενών. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 15 Μαρτίου 2021. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=category&id=84&Itemid=481&lang=el.
- Πρόγραμμα ΕΣΠΑ: “Η Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά” (2011-2014). www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi.
- Σκούρτου Ε., Κούρτη-Καζούλλη Β. (2015). “Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας”, Έκδοση: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά συγγράμματα και Βοηθήματα, Αθήνα.
- Τελέγκα Χρυσούλας (2018) : “Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε εφήβους μαθητές με Δυσλεξία: Πορίσματα Έρευνας” (Μεταπτυχιακή Εργασία) Κύπρος.
- Χασιώτης Ιωάννης Κ., Κατσιαρδή-Hering Όλγα , Αμπατζή Ευρυδίκη Α. (2006): “Οι Έλληνες στη Διασπορά. 15ος - 21ος αι. Έκδοση : Βουλή των Ελλήνων.

- Χατζηδάκη Α. (2013). “Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά”. (Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοιχτή και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τόμ.7).
- (2015). “Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και ως ξένη στη διασπορά – Εκπαιδευτικές δράσεις και νέα δεδομένα”, Κρήτη.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education).
- Burnett, C. (2010). “Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research”, *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 247–270.
- Center for Applied Research in Educational Technology (CARET). Project of the International Society for Technology in Education in partnership with Educational Support Systems. <http://caret.iste.org>.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* (version 2.0). Wakefield, MA: Author.
- COI, Department of Health, (2010). *Making written information easier to understand for people with learning disabilities*. Retrieved 12 September 2013 from <http://odi.dwp.gov.uk/docs/iod/easy-readguidance.pdf>.
- Davies, J. & Merchant, G. (2009). *Web 2.0 for Schools: Learning and Social Participation*. New York: Peter Lang. http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=188:grammata-pane-ki-erxontai-ellinika-ston-kosmo&catid=96&Itemid=570&lang=el#τετράδιοδραστηριοτήτων-2, 122.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ Η΄ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ιωάννης Διακομανώλης
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 5^ο Δημοτικό Σχολείο Κω

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων η θέση των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι εξαιρετικά σημαντική. Πρόκειται για θέση-κλειδί, καθώς στην πραγματικότητα οι διευθυντές βρίσκονται ανάμεσα στη διοίκηση και τους πολίτες μιας χώρας. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής περνά αναγκαστικά μέσα από εκείνους, οι οποίοι την εφαρμόζουν και φροντίζουν να πάρει σάρκα και οστά. Η επιτυχής ή μη προώθηση των μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να οδηγήσει αντίστοιχα σε επιτυχία ή μη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, οι διευθυντές δεν αναγνωρίζονται μόνο ως εκφραστές της επίσημης εκπαιδευτικής γραμμής. Τις περισσότερες φορές καλούνται να τη μεταμορφώσουν προσαρμόζοντάς την στις τοπικές ανάγκες και γενικότερα προχωρώντας σε προσαρμογές που υποδεικνύουν οι σύγχρονοι, ταχύτατοι ρυθμοί αλλαγών. Επιβάλλεται, λοιπόν, η σύγχρονη διοίκηση να πρωτοστατεί στην ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, στην εισαγωγή καινοτομιών και στην κατάλληλη προσαρμογή της κοινωνικής δυναμικής, που αποτελεί το σήμα κατατεθέν της κοινωνίας. Από αυτή την οπτική του πραγματικού εκσυγχρονισμού δεν είναι δυνατό να λείπει η ενσωμάτωση της κοινωνικής δυναμικής και πραγματικότητας. Μέσα στις προαναφερθείσες συνθήκες, όπως έχουν διαμορφωθεί, αντιλαμβανόμαστε πως πρέπει να προταχθεί η οπτική της «επαγγελματοποίησης» των εκπαιδευτικών στελεχών, προκειμένου να ανταποκριθούν ουσιαστικά στις σύγχρονες ανάγκες και προτεραιότητες της εκπαίδευσης.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Διευθυντής, συνεξέλιξη, σχολείο, εκπαιδευτική πολιτική

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος και τα καθήκοντα των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και των υποστηρικτικών θεσμών τους έχει δεχθεί τις τελευταίες δεκαετίες σημαντικές τροποποιήσεις. Ο μαζικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο εμπλουτισμός και οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, η επέκταση του σχολικού συστήματος σε ένα διαρκώς μεγαλύτερο πλαίσιο αρμοδιοτήτων, η στροφή του ενδιαφέροντος προς τους υποστηρικτικούς θεσμούς και η άμεση εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας διαμορφώνουν αναμφίβολα ένα τμήμα μόνο των συντελεσθεισών μεταβολών.

Στη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων η θέση των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι εξαιρετικά σημαντική. Πρόκειται για θέση-κλειδί, καθώς στην πραγματικότητα οι διευθυντές βρίσκονται ανάμεσα στη διοίκηση και τους πολίτες μιας χώρας. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής περνά αναγκαστικά μέσα από εκείνους, οι οποίοι την εφαρμόζουν και φροντίζουν να πάρει σάρκα και οστά. Η επιτυχής ή μη προώθηση των μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να οδηγήσει αντίστοιχα σε επιτυχία ή μη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον, οι διευθυντές δεν αναγνωρίζονται μόνο ως εκφραστές της επίσημης εκπαιδευτικής γραμμής. Τις περισσότερες φορές καλούνται να τη μεταμορφώσουν προσαρμόζοντάς την στις τοπικές ανάγκες και γενικότερα προχωρώντας σε προσαρμογές που υποδεικνύουν οι σύγχρονοι, ταχύτατοι ρυθμοί αλλαγών.

Ο διευθυντής για να βγάλει εις πέρας αυτή την αποστολή του απαιτείται η κατοχή όχι μόνο ποσοτικών αλλά και ποιοτικών προσόντων. Ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, διοικητική κατάρτιση, παιδαγωγική συγκρότηση, διαρκής επιμόρφωση, αποτελούν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ώστε να διοικήσει με αποτελεσματικό τρόπο και να ανταποκριθεί όσο γίνεται καλύτερα στο έργο του.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Πριν εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει ο διευθυντής στην επιτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σημαντικό να εξετάσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να δράσει. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι ενταγμένο σε ένα σύστημα δημόσιας διοίκησης. Τα συστήματα διοίκησης διακρίνονται σε συγκεντρωτικά, αποκεντρωτικά και αποσυγκεντρωτικά.

Το σύστημα διοίκησης των δημοσίων σχολείων στη χώρα μας είναι συγκεντρωτικό, διότι ο βαθμός της μεταβιβαζόμενης εξουσίας και ευθύνης στα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια είναι μικρός (Σαΐτης, 2005:167). Σε ένα τέτοιο σύστημα, οι αποφάσεις που προέρχονται από την κεντρική διοίκηση, και εν προκειμένω από το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, εφαρμόζονται από τις ενδιαμέσες διοικητικές εκπαιδευτικές αρχές, περιφερειακές και τοπικές, κατά γράμμα, χωρίς να λαμβάνονται πρωτοβουλίες, αλλά με γνώμονα την πιστή και με κάθε λεπτομέρεια πραγματοποίηση των κεντρικών κατευθύνσεων. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται σε ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον να βρει τρόπο να προσαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική στις ανάγκες του σχολείου του.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Η έννοια της διοίκησης των σχολικών μονάδων δεν είναι μονοσήμαντη. Μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρείται η ύπαρξη πολλών ορισμών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένας που να είναι κοινά αποδεκτός. Έτσι, η διοίκηση νοείται ως εκείνη η συνεχής δραστηριότητα που ασκείται συστηματικά και περιλαμβάνει τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου του οργανισμού, καθώς και την αξιοποίηση των πόρων του οργανισμού, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του (Hersey & Blanchard 1988, σ. 6). Σύμφωνα με άλλον ορισμό (Ζαβλανός 1998, σ. 32, Στραβάκου 2003, σ. 21) η διοίκηση είναι επιστήμη με συγκεκριμένες αρχές αλλά ταυτόχρονα και τέχνη διότι προσφέρει σε όσους την ασκούν δυνατότητες ευελιξίας και ανάληψης δράσης. Η έννοια της διοίκησης σχετίζεται με την ενεργοποίηση όλων των επιμέρους συντελεστών παραγόντων ενός οργανωτικού σχήματος κατά τον καταλληλότερο τρόπο και αποσκοπεί στη, με το μικρότερο κόστος, καλύτερη ποσοτική και ποιοτική επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού που έχει οριστεί από το οργανωτικό σχήμα (Κωτσίκης, 2003: 27).

Σύμφωνα με το Ν. 1566/1985, η διοίκηση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ασκείται από τα όργανα διοίκησης του σχολείου. Τα όργανα διοίκησης του σχολείου είναι μονομελή (διευθυντής και υποδιευθυντής) και πολυμελή (Σύλλογος Διδασκόντων). Υπάρχουν επίσης όργανα διαχειριστικά όπως οι σχολικές επιτροπές αλλά και υποστηρικτικά όπως ο σύλλογος γονέων και ο σύλλογος μαθητών (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Το 2002 εκδόθηκε Υπουργική απόφαση με την οποία συμπληρώνεται ο νόμος 1566/1985 και η οποία ορίζει τα ειδικά καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διοικητικών οργάνων (κεφάλαιο Δ', άρθρα 27-44). Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω απόφαση, ο διευθυντής είναι:

- Ο επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος και ο υπεύθυνος διοίκησης.
- Βασικός παράγοντας στη διαμόρφωση κλίματος στη σχολική μονάδα.
- Επόπτης εφαρμογής ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος.
- Υπεύθυνος για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.
- Υπεύθυνος για την ασφάλεια και την υγιεινή του χώρου.
- Υπεύθυνος για τη διοίκηση και διαχείριση του προσωπικού και των μαθητών.

Ένα από τα πιο σοβαρότερα καθήκοντα/υποχρεώσεις ενός διευθυντή είναι να δώσει στο σχολείο τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα όραμα μέσα από το οποίο θα μπορέσει η σχολική μονάδα να προσαρμόσει τις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής στα δεδομένα της σχολικής μονάδας για να υλοποιήσει τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για να το πετύχει αυτό, θα πρέπει η σχολική κοινότητα στο σύνολο της να συμμετέχει στη δημιουργία και την υλοποίηση του οράματος στο βαθμό που αναλογεί σε κάθε μέλος της. Οι εκπαιδευτικοί φυσικά θα σηκώνουν το μεγαλύτερο βάρος τόσο της δημιουργίας του οράματος όσο και της υλοποίησής του.

Η σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, προϋπόθεση για τη δημιουργία οράματος της σχολικής μονάδας

Η εκπαίδευση στηρίζεται κυρίως στο ανθρώπινο δυναμικό, καθώς προσφέρεται από άνθρωπο σε άνθρωπο και γι' αυτόν τον λόγο η διαχείρισή του θεωρείται πολύ σημαντική. Με τον όρο ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, δεν εννοούμε μόνο το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μεταξύ τους συνεργασία και κυρίως το κλίμα που διακατέχει όλες τις μορφές αλληλεπίδρασής τους, έχει επίδραση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όση διάθεση και να έχει κανείς να προσφέρει το καλύτερο δυνατό, αν το κλίμα δεν είναι δημιουργικό και φιλικό και αν δεν αναγνωρίζεται η προσπάθειά του, τότε το πιθανότερο είναι να απογοητευτεί και να σταματήσει την προσπάθεια. Σε κάθε σχολικό οργανισμό το σχολικό κλίμα διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία οποιασδήποτε αλλαγής και καινοτομίας επιχειρείται.

Κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος ενός σχολείου έχει ο διευθυντής, ο οποίος είναι υπεύθυνος ώστε να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες που θα ωθήσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο είναι η επιδίωξη του διευθυντή να χτίσει μια σχέση εμπιστοσύνης με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας Daar (2010).

Παράγοντες που συμβάλουν στην εμπέδωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο

Τρόπος διοίκησης του σχολείου

Ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής του σχολείου διοικεί το σχολείο καθορίζει και τον τρόπο λειτουργίας του και ενδυναμώνει τη σχέση εμπιστοσύνης που επιδιώκει να χτίσει ο διευθυντής με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Πολλές έρευνες (Πασιαρδής, 2004, Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) έχουν αναδείξει το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης ως το πιο κατάλληλο σε σχέση με άλλα μοντέλα διοίκησης.

Το συμμετοχικό μοντέλο υποστηρίζεται καθώς αν και χρονοβόρο ενδείκνυται περισσότερο για την επίλυση περίπλοκων καταστάσεων, όπως είναι αυτές που συμβαίνουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και την οποία υπάρχει ανάγκη γνώσης διάφορων πληροφοριών των οποίων ένα μόνο άτομο δεν είναι σε θέση να έχει. Ο διευθυντής οφείλει μάλιστα να διατηρεί τη συναισθηματική του ισορροπία και να μην λαμβάνει αποφάσεις, αν δεν βρίσκεται σε μία τέτοια κατάσταση.

Το συμμετοχικό μοντέλο περιγράφει μία διαδικασία λήψης αποφάσεων στην οποία οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος. Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων επιφέρει σημαντικά οφέλη όπως αναφέρονται σε διάφορες έρευνες. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα ακόλουθα:

- 1) Οι ευκαιρίες για συμμετοχή στη διαμόρφωση πολιτικής είναι σημαντικές, ενθουσιάζουν και αναπτρώνουν το ηθικό των εκπαιδευτικών.
- 2) Συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του.
- 3) Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τους διευθυντές που παρέχουν τέτοιες ευκαιρίες συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- 4) Οι εκπαιδευτικοί δεν αναμένουν ούτε και θέλουν να συμμετέχουν σε κάθε απόφαση, η μεγάλη συμμετοχή μπορεί να είναι και επιζήμια.

Επιπρόσθετα, οι Bernard και Simon (όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004), υποστηρίζουν πως υπάρχει μία «ζώνη αποδοχής» των αποφάσεων. Αυτό σημαίνει πως πράγματι οι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να συμμετέχουν στη λήψη όλων των αποφάσεων αλλά υπάρχει ένα εύρος αποφάσεων τις οποίες είτε τις αποδέχονται είτε όχι. Για το λόγο αυτό παράλληλα, επιβάλλεται να είναι σε θέση ο διευθυντής να αναγνωρίζει ποιες είναι οι καταστάσεις στις οποίες θα μπορούσαν να συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια είναι η γνώση όχι μόνο των καταστάσεων αλλά και του ιστορικού-βιογραφικού των εκπαιδευτικών.

Αρχές και νόμοι της καλής διοίκησης

Ο τρόπος διοίκησης δεν εξαρτάται μόνο από το μοντέλο διοίκησης αλλά και από την τήρηση ορισμένων αρχών και νόμων:

- Η δημοκρατική αρχή διοίκησης, κατά την οποία ο διευθυντής του σχολείου κατά τη λήψη αποφάσεων πρέπει να κάνει χρήση του συμμετοχικού στυλ ηγεσίας.
- Η αρχή της άμεσης εποπτείας, σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα της άσκησης των διευθυντικών καθηκόντων ενός διευθυντή είναι ανάλογη με την αμεσότητα στην προσωπική του επαφή με τους συναδέλφους του.
- Η αρχή της δικαιοσύνης, σύμφωνα με την οποία πρέπει να υπάρχει αμεροληψία στη δράση ενός διευθυντή και ίση αντιμετώπιση προς όλους. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο στην εποχή μας, όπου το φαινόμενο της αναπλήρωσης τείνει να αντικαταστήσει την μονιμότητα. Για αυτό ο διευθυντής θα πρέπει να βρίσκει χρόνο να ενημερώνει και να συμπεριλαμβάνει όλους τους συνάδελφους ακόμη και τον/την αναπληρωτή/ρια που έρχεται μια φορά την εβδομάδα σε οποιαδήποτε δράση ή σχεδιασμό υλοποιείται στο σχολείο. Ο διευθυντής θα πρέπει να τους δώσει την επιλογή της συμμετοχής, ειδάλλως οι συνάδελφοι νιώθουν παραγκωνισμένοι και αδιαφορούν για το σχολείο. Ο διευθυντής θα πρέπει να λειτουργεί με το σκεπτικό πως κάνεις δεν περισσεύει.
- Η αρχή της σωστής λήψης αποφάσεων, κατά την οποία η κάθε απόφαση πρέπει να λαμβάνεται με ηρεμία, χωρίς βεβιασμένες κινήσεις, και αφού το εκάστοτε θέμα έχει διερευνηθεί από όλες τις πλευρές του.
- Η αρχή της ευλυγισίας και προσαρμοστικότητας, όπου ο διευθυντής οφείλει να προσαρμόζεται και να λειτουργεί ανάλογα.
- Ενθάρρυνση των καινοτομιών και αλλαγών στην κουλτούρα του οργανισμού. Ο διευθυντής δεν είναι ο καλύτερος σε όλα. Πρέπει να ενθαρρύνει τους συνάδελφους να δοκιμάζουν νέα πράγματα, να τους στηρίζει στο λάθος και να χαίρεται την επιτυχία τους.
- Να δημιουργεί και να διατηρεί σωστές διαπροσωπικές σχέσεις.
- Να επιλύει δημιουργικά συγκρούσεις, δίνοντας στους συνάδελφους τη σιγουριά ότι είναι σε θέση να επαναφέρει την ηρεμία στο σχολείο, χωρίς φωνές και προσβολές.
- Ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών. Πρέπει να αναλαμβάνει τις ευθύνες του χωρίς να τις μετακυλίζει σε άλλους. Να δοκιμάζει νέα πράγματα και να παίρνει το ελεγχόμενο ρίσκο να εκτεθεί να κάνει λάθος.
- Να διοικεί δια του παραδείγματος. Να δείχνει ότι πρώτος εφαρμόζει αυτά που προεσβύει.

Τα θανάσιμα νοσήματα της εκπαίδευσης

Παράλληλα θα πρέπει να αποφύγει τα ακόλουθα θανάσιμα νοσήματα της εκπαίδευσης:

- Η εφαρμογή της «αρχής του Peter»: Οι συνεχείς προαγωγές ενός εκπαιδευτικού έχουν ως αποτέλεσμα να φτάσει κάποια στιγμή σε μια θέση η οποία θα ξεπερνά τις δυνατότητές του (Koontz et al., 1980, σ. 319).
- Η εφαρμογή του «νόμου του Parkinson»: Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο η ποσότητα της εργασίας δεν σχετίζεται με τον αριθμό των ατόμων που θα την επιτελέσουν. Αυτό σημαίνει σε πρακτικό επίπεδο πως οι θέσεις εργασίες αυξάνονται όχι λόγω της αναγκαιότητας κάλυψης μιας θέσης, αλλά λόγω της φιλοδοξίας του ατόμου να έχει βοηθητικό προσωπικό (Σαΐτης, 2008, σ. 77).
- Η εκχώρηση ευθύνης χωρίς εξουσία: Σε πολλές περιπτώσεις οι διευθυντές εκχωρούν ευθύνες σε συνάδελφους χωρίς να τη σχετική νομιμοποίηση. Είτε γιατί δεν μπορούν να συνεργαστούν με τον υποδιευθυντή είτε γιατί έτσι τους βολεύει.
- Οι πολύπλοκες γραφειοκρατικές διαδικασίες: Η γραφειοκρατία στην εκπαίδευση δημιουργεί ένα πλήθος προβλημάτων (είναι χρονοβόρα, απαιτεί θυσίες σε ανθρώπινο δυναμικό και οικονομικούς πόρους, κ.α.). Οι διαδικασίες στο σχολείο πρέπει να είναι απλές και ξεκάθαρες.

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΟΡΑΜΑΤΟΣ

Το σχολικό όραμα θα πρέπει να δημιουργηθεί με τέτοιο τρόπο που θα του επιτρέπει να υιοθετηθεί από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτου το όραμα θα πρέπει είναι αποτέλεσμα συλλογικής διαμόρφωσης, εστιασμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών και στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Barnet & McCormick, 2004).

Για να το πετύχουμε αυτό θα πρέπει:

- να γνωρίζουμε τις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.
- οι διαδικασίες δημιουργίας θα πρέπει να είναι συμμετοχικές ώστε τα μέλη της σχολικής κοινότητας να έχουν την «πατρότητα» τόσο του σχολικού οράματος όσο και των δράσεων που θα γίνουν για την υλοποίηση του (Vandenberghe, 1995).
- οι διαδικασίες δημιουργίας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τις επιρροές από το οικογενειακό πολιτισμικό κοινωνικό οικοδομικό περιβάλλον.

Τα παραπάνω μπορούμε να τα πετύχουμε με την Καταξιοτική Διερεύνηση και την Συνεξέλιξη.

Καταξιοτική Διερεύνηση

Ο όρος Καταξιοτική Διερεύνηση οφείλεται στον David Cooperrider, ο οποίος θεωρείται ο κύριος εμπνευστής του μοντέλου. Η Καταξιοτική Διερεύνηση αποτελεί μια συστηματική έρευνα για τις ικανότητες και τις δυνατότητες των ατόμων, των οργανισμών και των συστημάτων, με στόχο αυτές να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό και την εφαρμογή δράσεων για την υλοποίηση των ατομικών και συλλογικών στόχων. Μέσω της Καταξιοτικής Διερεύνησης εστιάζουμε στις εμπειρίες των ανθρώπων οι οποίες συνδέονται με τις δυνάμεις και τις ικανότητές τους. Βασικό εργαλείο αποτελούν οι ερωτήσεις που στοχεύουν τόσο στην ανακάλυψη όσο και στην σύνδεση με τις επιθυμίες και τους στόχους των ερωτηθέντων.

Οι ερωτήσεις μπορούν να είναι:

- Γραμμικές, με στόχο το τι έχει συμβεί. Είναι προσανατολισμένες στη διερεύνηση του προβλήματος ή στην εξεύρεση λύση. Συνδέονται με εμπειρίες δράσεων, έχουν στόχο να προάγουν την ανάπτυξη και υλοποίηση δράσεων- προγραμμάτων με στόχο την επίλυση των αρχικών προβλημάτων και τη δημιουργία πλαισίων ικανοποίησης των οραμάτων.
- Κυκλικές, με στόχο τη διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων. Προσανατολισμένες στο μέλλον, Κυκλικές ερωτήσεις, αναστοχαστικές ερωτήσεις, ερωτήσεις με προσανατολισμό στο μέλλον, Διερεύνηση σχέσεων, αλληλεπιδράσεων, συναισθημάτων, αξιών και ηθικών ή αισθητικών στάσεων. Συνδέονται με τη βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών. Οδηγούν σε επεξηγήσεις και ερμηνείες. Διευκολύνουν τη σύνδεση με τις ικανότητες και εσωτερικές ανάγκες και επιθυμίες. Διερευνούν επίσης δυσκολίες ή αντιφάσεις. Διευκολύνουν τον οραματισμό και τον σχεδιασμό της μελλοντικής επιθυμητής κατάστασης.
- Αναστοχαστικές, με στόχο την κατανόηση και την απόκτηση μιας μεταγνώσης. Τι σας προσέκλυσε να εργαστείτε σε αυτό το σχολείο; Τι κάνει το σχολείο ένα καλό μέρος για εργασία;
- Οι ερωτήσεις θαύματος είναι προσανατολισμένες στο μέλλον. Οι ερωτήσεις θαύματος μπορεί να είναι ιδιαίτερα επωφελείς και επιτρέπουν στον ερωτώμενο να έρθουν σε επαφή με εναλλακτικές οδούς στη ζωή που δεν είχαν θεωρήσει προηγουμένως δυνατές. Η βασική μορφή της ερώτησης θαύματος είναι «Ας υποθέσουμε ότι βρίσκουμε τα λεφτά ή ότι μπήκαμε στο πρόγραμμα. Τι θα αλλάξει; Πως θα το χρησιμοποιήσουμε;»
- Καταξιοτική Διερεύνηση είναι μια δυναμική διαδικασία που απαιτεί χρόνο και σε αυτήν ο διευθυντής συμμετέχει σε αυτήν με πολλούς ρόλους.

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τον ορισμό και την ανακάλυψη

Ο διευθυντής θα πρέπει να δημιουργήσει, μέσα από την συζήτηση, μια θετική στάση απέναντι στο πρόβλημα ή στην επίτευξη του στόχου, χρησιμοποιώντας εμπειρίες και γεγονότα που έχουν αφήσει μια θετική ανάμνηση, συναισθήματα, θετική ενέργεια, συμβάλλοντας έτσι στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς γίνονται κατά ομάδες των δύο - τριών ατόμων και σε αυτές ο διευθυντής είναι και αφηγητής αλλά και ενεργός ακροατής. Στόχος της ενεργητικής ακρόασης είναι ο εντοπισμός των προσωπικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων, δυνάμεων, αξιών και αρετών που αποκαλύπτονται και συνειδητοποιούνται μέσα από τις αφηγήσεις προσωπικών ιστοριών, οι οποίες περιγράφουν εμπειρίες θετικά φορτισμένες.

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον «οραματισμό» (dreaming).

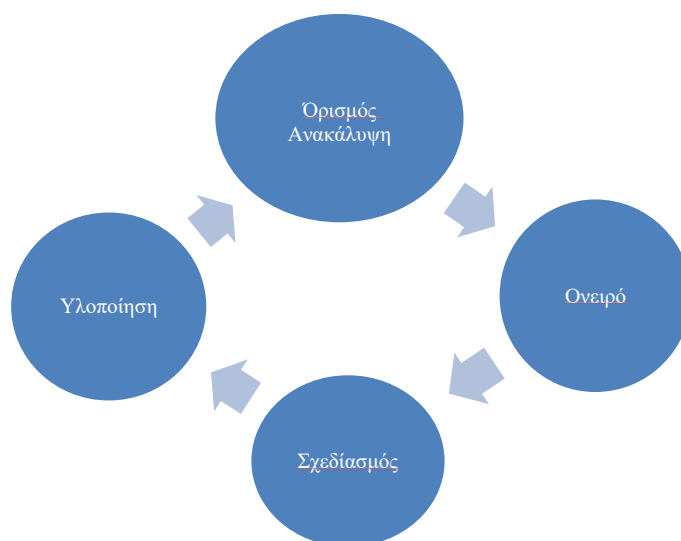
Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να φανταστούν το σχολείο τους σε μια μελλοντική επιθυμητή κατάσταση.

Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει τη φάση του «σχεδιασμού» (design)

Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συγκεκριμένες προτάσεις προκειμένου να οδηγηθούν στην εκπλήρωση του οράματος που επιθυμεί να επιτύχει το σχολείο.

Το τέταρτο στάδιο περιλαμβάνει τη φάση το στάδιο της «υλοποίησης» (delivery)

Στο στάδιο περιλαμβάνει την ανάληψη ευθύνης κάθε μέλους του οργανισμού για εφαρμογή δράσης που διατηρεί και υποστηρίζει την αλλαγή



ΣΥΝΕΞΕΛΙΞΗ

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η αναζήτηση της ταυτότητάς του είναι στενά συνυφασμένη με τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί τις συγκρούσεις στη ζωή του. Οι σχέσεις εντός μίας ομάδας δεν χαρακτηρίζονται πάντα από ηρεμία και αμοιβαία κατανόηση. Συχνά ένα ή πολλά μέλη προσπαθούν να επιβληθούν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και αυτό οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις αποτελούν φυσιολογικό τμήμα της κοινωνικοποίησης και της ωρίμανσης των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2011). Μία σύγκρουση δεν είναι εξ ορισμού καλή ή κακή, θετική ή αρνητική. Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της οικογενειακής ζωής. Τα μέλη της οικογένειας θα πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και να τις αντιμετωπίζουν.

Κατά τη διάρκεια του κεντρικού σχεδιασμού του οράματος ζητούσαμε την κατάρτιση δράσεων, οι οποίες θα βοηθούσαν τα μέλη της σχολικής κοινότητας να κατανοήσουν πώς και ποιοι παράγοντες (περιβαλλοντικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, ψυχολογικοί) επηρεάζουν την πραγματικότητα και την καλή λειτουργία του σχολείου. Σ' αυτές τις δράσεις σκοπεύαμε να αναδείξουμε, ανάμεσα σε άλλα, και την έννοια της συνεξέλιξης ως μια από τις αναγκαίες προϋποθέσεις του συγκερασμού των επιθυμιών, των απόψεων, των προτεραιοτήτων και διαχειρίσεις των συγκρούσεων.

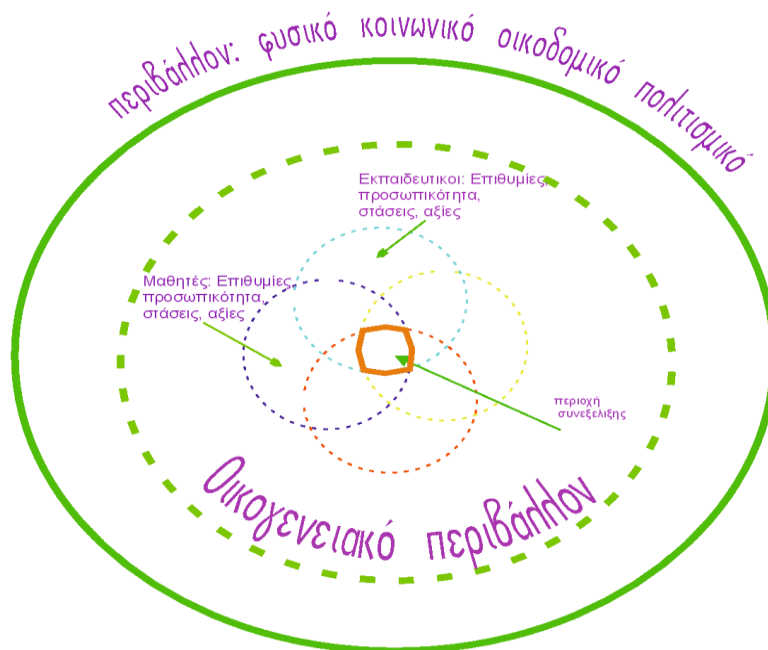
Στην επιστήμη της Βιολογίας ο όρος «συνεξέλιξη» (coevolution) αποδίδει την ταυτόχρονη εξέλιξη μη συγγενών οργανισμών λόγω ιδιαίτερου δεσμού που αναπτύσσεται μεταξύ τους, για παράδειγμα ανθέων κι εντόμων που τα πρώτα γονιμοποιούνται από τα δεύτερα και τα δεύτερα τρέφονται από τα πρώτα.

Στα ανθρώπινα συστήματα η «συνεξέλιξη» αφορά την αμοιβαία προσαρμογή και τη μάθηση, παρόλο που το κάθε μέλος έχει διαφορετικούς στόχους (Μπάτραμ, Χάος, Πολυπλοκότητα και Μάνατζμεντ, 2000). Με τη «συνεξέλιξη» εξετάζεται η ανάπτυξη των οικογενειών που μοιράζονται μεταξύ τους το χώρο διαβίωσης και την ιστορία τους. Οι άνθρωποι δεν εξελίσσονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Αναπτύσσονται μέσα από σχέσεις, διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους με αμοιβαίες απαντήσεις, προκλήσεις, υποστήριξη και περιορισμούς (Jürg Willi Συνεξέλιξη: η τέχνη του να ζούμε μαζί σελ. 302-311).

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία τα άτομα, οι οικογένειες κι οι κοινωνικές ομάδες είναι συστήματα πολυεπίπεδα με ιεραρχημένη εσωτερική διάταξη. Το κάθε σύστημα αποτελεί ένα δίκτυο εισροών, διαδικασιών, εκροών κι ανατροφοδοτήσεων. Αντιμετωπίζει κοινά ζητήματα επιβίωσης κι ευημερίας, επιδιώκει την αύξηση της ικανοποίησης των μελών και παλεύει συνεχώς για βελτιώσεις (Κεφαλάς, 1999). Η συστημική θεωρία αντιλαμβάνεται τον οποιοδήποτε οργανισμό ή κοινωνική ομάδα ως ένα ζωντανό σύστημα που βρίσκεται σε συνεχή

επικοινωνία με το περιβάλλον, με τμήματα και διαδικασίες που αλληλοεπιδρούν συνεχώς.

Η «συνεξέλιξη» θα μπορούσε να απεικονισθεί με το παρακάτω σχήμα:



Το γράφημα βασίζεται στη μελέτη απεικόνισης του όρου των Stead and Stead's (2004). Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της συστημικής θεωρίας εντοπίζει την περιοχή της «συνεξέλιξης» στον κοινό χώρο που σχηματίζεται εκεί που τέμνονται οι ατομικοί κύκλοι μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Από το γράφημα γίνεται επίσης κατανοητό ότι για να υπάρχει συνεξέλιξη, τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους για να γνωρίζουν τα «θέλω», τις ανησυχίες και τις σκέψεις των άλλων μελών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασούλα-Ρέππα .(1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τόμος Α, Β και Γ. Πάτρα, ΕΑΠ Ζαβλανός, Μ.Μ, (2003), Ολική Ποιότητα στην εκπαίδευση, Αθήνα: Σταμούλης
- Κωτσίκης, Β. (2003). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Αθήνα: Έλλην. Λογοθέτης Ν. (1992). Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας: από τον Deming στον Taguchi και το SPC. Αθήνα: Interbooks.
- Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Daar, S. (2010). "School climate , teacher satisfaction, and receptivity to change"
- Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.
- Koontz, H. O'Donnell, C. & Weirich, H. (1980). *Management*. McGraw-Hill (New York).
- Hersey, P., & Blanchard, K. A. (1988). *Management of organizational behaviour: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Jürg Willi Koevolution: die Kunst gemeinsamen Wachsens 302-311 Reinbek bei Hamburg
- Μπάτραμ Α. (2000) Χάος, πολυπλοκότητα και μάνατζμεντ, Αθήνα: Καστανιώτη
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία- Από την Περίοδο της Ευμενούς αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2005). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αθήνα.
- Στραβάκου, Π. Α. (2003). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Stead, W. E., & Stead, J. (2004). *Sustainable strategic management*. London: M.E. Sharpe.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού. Θεωρητικό Πλαίσιο και Δραστηριότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school. A matter of vision and daily interventions. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 31-51. Χατζηχρήστου, 2011.

**ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ:
ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ**

Βασίλειος Δ. Ζώνιος
ΜΕd, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν την έκφραση της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας, καθώς εστιάζουν στην επίλυση ζητημάτων παιδαγωγικού και διοικητικού ενδιαφέροντος. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον διευθυντή του σχολείου και στον τρόπο με τον οποίον οργανώνει και αντιμετωπίζει προβλήματα-προκλήσεις που επιζητούν λύση. Η μελέτη περίπτωσης (Case Study) που εξετάζεται αφορά σε κατάσταση επίλυσης συγκρουσιακών σχέσεων που δημιουργήθηκαν σε μια σχολική μονάδα. Για να αντιμετωπιστεί απαιτήθηκε η συνεργασία και η σύμπνοια πολλών παραγόντων της σχολικής πραγματικότητας με ενέργειες γρήγορες, αποφασιστικές και, κυρίως, προς τη σωστή κατεύθυνση. Βασικός στόχος είναι να καταδειχτεί ο τρόπος εφαρμογής θεωρητικών διοικητικών εννοιών στην αμεσότητα της καθημερινής ζωής του σχολείου και να αποτελέσει παράδειγμα δράσης σε αντίστοιχες περιστάσεις. Η μελέτη περίπτωσης μπορεί να καταστεί χρηστική καθώς κάποιος προσπαθεί να εμβαθύνει στην εξέταση μιας περίπτωσης καταδεικνύοντας θετικά και αρνητικά σημεία, δυνατούς ή αδύνατους τρόπους ενέργειας, αντιδράσεις και αποτελέσματα. Κατ' αυτήν τη έννοια θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η αντιμετώπιση μιας μελέτης περίπτωσης πρέπει να διαπνέεται απ' τη συλλογιστική μιας SWOT ανάλυσης, την οποία χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο επιχειρήσεις και οργανισμοί προκειμένου να καταγράψουν και να κατανοήσουν το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον τους εστιάζοντας σε τέσσερις παραμέτρους: δυνατά σημεία, αδύνατα σημεία, ευκαιρίες, απειλές. Κατά παρόμοιο τρόπο ένα case study καθορίζει το πρόβλημα, τις αιτίες του, ταξινομεί τα γεγονότα, εξετάζει εναλλακτικές λύσεις και επιλέγει την καλύτερη λύση προκειμένου να επιλύσει το πρόβλημα. Συνεπώς, η δομή μιας μελέτης περίπτωσης ακολουθεί έναν ορθολογικό τρόπο λήψης αποφάσεων, που συνοψίζεται σε τέσσερα στάδια, της Διάγνωσης, του Σχεδιασμού της επέμβασης, της Εφαρμογής και της Αξιολόγησης. Η παρούσα μελέτη αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης και επίλυσης μιας σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών ενός Δημοτικού Σχολείου, οι ρίζες της οποίας πήγαιναν στο παρελθόν της συνύπαρξής τους στο σχολείο.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Συγκρούσεις, τεχνικές, εναλλακτικές προτάσεις, αξιολόγηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου συντάσσεται το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Αυτή ήταν η πηγή μιας μεγάλης διαφωνίας και σύγκρουσης μεταξύ δύο συναδέλφων, των αρχαιότερων υπηρεσιακά στο ίδιο σχολείο. Όταν η νέα διευθύντρια του σχολείου διαπίστωσε πως η κατάσταση άρχισε να ξεφεύγει απ' τα επιτρεπτά όρια και απειλούσε τη συνοχή και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αποφάσισε πως ήταν ώρα να επέμβει.

Στόχοι

α. Να προβληθεί και να αναδειχτεί η αξία της καλής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάγκη ύπαρξης ομοψυχίας και σύμπνοιας στις σχέσεις των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία.

β. Να αναδειχτεί ο σημαίνων ρόλος του διευθυντή στην επίλυση συγκρούσεων και καταστάσεων που απειλούν τη συνοχή και την ενότητα της σχολικής μονάδας.

γ. Να καταδειχτούν οι ηγετικές ικανότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που απαιτείται να διαθέτει ένας διευθυντής, προκειμένου να αποτρέψει συγκρούσεις στο σχολείο που διευθύνει.

Θεωρητικό πλαίσιο

Συχνά στα σχολεία δημιουργούνται συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών για ποικίλα ζητήματα (χωρισμός τάξεων, καθήκοντα, άδειες, ωρολόγιο πρόγραμμα). Αποτέλεσμα των συγκρούσεων αυτών είναι η έλλειψη επικοινωνίας, η καταπάτηση κανόνων και συμπεριφορών, η «αυθαίρετη» αντιμετώπιση των άλλων, η πτώση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Σαϊτής, κ.ά., 1996). Οι συγκρούσεις σε μια σχολική μονάδα, είτε αυτές πηγάζουν από διαφορετικές αντιλήψεις και απόψεις είτε προέρχονται απ' την αντιπαράθεση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, αποτελούν σημαντικό τμήμα της σχολικής ζωής (Everard & Morris, 1999). Το σχολείο, αποτελώντας τμήμα της κοινωνίας, ενσωματώνει και το χαρακτηριστικό των «κοινωνικών συγκρούσεων», οι οποίες μοιάζουν αναπόφευκτες (Oberschall, 1978). Και πώς θα μπορούσε να είναι διαφορετικά, όταν στον σχολικό χώρο συναγελάζονται και αλληλεπιδρούν τόσο διαφορετικές προσωπικότητες, που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει ποικιλία ηλικιακών ομάδων; (Φασουλής, 2006).

Ο ρόλος του διευθυντή στις περιπτώσεις αυτές είναι καταλυτικός προκειμένου να διευθετήσει και, υπό προϋποθέσεις, να αξιοποιήσει επ' ωφελεία της σχολικής μονάδας τις συγκρούσεις. Και τούτο διότι, παρότι η απρόσκοπτη και ανέφελη συνεργασία στο σχολικό χώρο βοηθά στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού, νεότερες θεωρίες στο ζήτημα χειρισμού των συγκρούσεων φαίνεται να τις επιδιώκουν μέχρι ενός βαθμού, προκειμένου να υπάρξουν σχέσεις ανταγωνισμού που θα προάγουν συνακόλουθα τις καινοτομίες, οι οποίες θα αυξήσουν την παραγωγικότητα, θα υποστηρίξουν την «αριστεία» των εκπαιδευτικών (Jaya, 2002), θα οδηγήσουν σε προσωπική ωρίμανση, αλλά και σε στενότερους δεσμούς τους αντιμαχόμενους, ενώ θα τονώσουν και το ηθικό όλου του σχολείου (Χατζηχρήστου, 2004).

Ορισμός των συγκρούσεων

Για τη διασαφήνιση της έννοιας «σύγκρουση», κατά καιρούς δόθηκαν διάφορες ερμηνείες και ορισμοί. Οι περισσότεροι κατατείνουν πως η σύγκρουση αποτελεί κατάσταση στην οποία ενυπάρχει ανταγωνισμός δύο πλευρών, απ' τον οποίον η μία πλευρά θα κερδίσει και η άλλη θα χάσει (Deutsch, 1973· Robbins, 1978). Άλλοι θεωρούν πως «οι κοινωνικές συγκρούσεις είναι μια διαμάχη αξιών, αξιώσεις κοινωνικών θέσεων, δύναμης και σπάνιων πόρων, κατά τις οποίες ο στόχος των αντικρουόμενων πλευρών δεν είναι να έχουν μόνο και μόνο τα επιθυμητά αποτελέσματα αλλά ταυτόχρονα να τραυματίσουν, να εξουδετερώσουν ή και να εξαλείψουν τους αντιπάλους τους» (Coser, 1967). Γενικότερους ορισμούς της σύγκρουσης δίνουν οι Mullins (1996) και Σαΐτης (2007), οι οποίοι την αντιλαμβάνονται ως συμπεριφορά που σκοπεύει να προσκομίσει εμπόδια στην προσπάθεια που κάνει κάποιος άλλος (άτομο ή ομάδα) να επιτύχει τους στόχους του.

Τύποι συγκρούσεων

Πολλοί ορισμοί κι ακόμα περισσότερες κατηγοριοποιήσεις έχουν γίνει διαχρονικά για τους τύπους των συγκρούσεων. Ο Robbins (1993) ορίζει ως πρώτη κατηγορία τις ζημιογόνες συγκρούσεις που αποβαίνουν δυσλειτουργικές για την ομάδα, ως δεύτερη τις συγκρούσεις που αποτελούν προϊόν αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας, κάτι που ενδέχεται να ενέχει θετικά στοιχεία, τα οποία πρέπει να αξιοποιηθούν επ' ωφελεία της ομάδας και ως τρίτη αυτές που ανακύπτουν μετά από προτροπή του οργανισμού στα μέλη του, επειδή θεωρεί ότι οι συγκρούσεις θα οδηγήσουν σε καινοτομικές δράσεις και αλλαγές, που θα ωφελήσουν τελικά τον ίδιο. Άλλη κατηγοριοποίηση (Polychroniou, 2008), ταξινομεί τις συγκρούσεις σε ενδοοργανωτικές (στα πλαίσια ενός οργανισμού) και διαοργανωσιακές (μεταξύ δύο οργανισμών).

Ο Σαΐτης (2007) εστιάζει στις μορφές των συγκρούσεων που μπορεί να ανακύψουν σε μια σχολική μονάδα. Διακρίνει:

α. Τη λανθάνουσα σύγκρουση, που υποβόσκει χωρίς να έχει εκδηλωθεί και θα οδηγήσει κάποια στιγμή σε φανερή σύγκρουση τα μέλη της σχολικής μονάδας.

β. Την αντιληπτή ή εκδηλωμένη σύγκρουση, που προκαλείται όταν παρανοούνται οι πράξεις, τα λόγια ή οι θέσεις του συνομιλητή. Στην πραγματικότητα πρόκειται για λανθάνουσες συγκρούσεις, που προκύπτουν από παρανοήσεις και μοναδικός τρόπος διευθέτησής τους αποτελεί η βελτίωση της επικοινωνίας των συγκρουόμενων.

γ. Τη φανερή σύγκρουση, μια σύγκρουση που έχει πια εκδηλωθεί, λαμβάνοντας ποικίλες μορφές που ενδεχομένως φέρνουν σε δύσκολη θέση τους συγκρουόμενους.

Ο Σαΐτης προτείνει μια επιπλέον κατηγοριοποίηση των σχολικών συγκρούσεων, με κριτήριο τα εμπλεκόμενα μέρη. Διακρίνει στην περίπτωση αυτή τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας), τις ομαδικές συγκρούσεις (ανάμεσα σε διάφορες ομάδες του ίδιου σχολικού χώρου), τις συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων (π.χ. μεταξύ διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων) και συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας (μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας).

Τεχνικές διευθέτησης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες αποτελεί προτεραιότητα μεγάλης σημασίας, καθώς απ' τον ορθό τρόπο διευθέτησής τους θα καταστεί δυνατή η απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου, θα εξασφαλιστεί το καλό σχολικό κλίμα και η συνεργασία μεταξύ των συναπαρτιζόντων παραγόντων της σχολικής λειτουργίας (Μπουραντάς, 2001· Παρασκευόπουλος, 2006). Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων επίσης, προϋποθέτει διαφορετικές, ανά περίπτωση, στρατηγικές που διαμορφώνονται ως εξής: (Ζαβλανός, 1999· Μαυραντζά, 2011):

α. Τεχνική της κυριαρχίας ή της χρήσης εξουσίας: Πρόκειται για έσχατη τεχνική που προϋποθέτει ανάληψη δράσης απ' τον διευθυντή, ως φορέα εξουσίας. Είναι μια εκ των άνω επιβολή διακοπής των εχθροπραξιών, ιδιαίτερα όταν οι αντιμαχόμενοι αδυνατούν να καταλήξουν σε κοινά αποδεκτή λύση. Αυτό μπορεί να επιφέρει ανακούφιση στην εκπαιδευτική κοινότητα, στην ουσία όμως, επιβάλλει μια λύση που ικανοποιεί τους στόχους και προστατεύει τα συμφέροντα του έχοντα την εξουσία, την ίδια στιγμή που επιδεικνύεται αδιαφορία για τους στόχους και τα συμφέροντα των υποδεέστερων ιεραρχικά.

Η χρήση της τεχνικής αυτής, παρότι επιφέρει άμεσα αποτελέσματα, είναι προτιμότερο να αποφεύγεται στον σχολικό χώρο, καθώς αντιστρατεύεται βασικές αρχές του χαρακτήρα του σχολείου, όπως ο διάλογος, η συνεργασία, η δημοκρατία, η ουσιαστική επικοινωνία και η ενσυναίσθηση.

Αντίθετα, μετατρέπει το σχολείο σε πεδίο μάχης, όπου νικητές και ηττημένοι συνυπάρχουν και συνδιαμορφώνουν το αύριο, με τις πληγές ακόμη ανοιχτές, κάτι που νομοτελειακά θα επιφέρει διάσπαση του συλλόγου διδασκόντων και μελλοντικά άλλα προβλήματα, των οποίων η πηγή θα βρίσκεται στον λανθασμένο τρόπο αντιμετώπισης του πρώτου ζητήματος (Σαΐτης, 2007). Η τεχνική ενδείκνυται όταν:

- Απαιτείται άμεση και αποφασιστική ενέργεια.
- Απαιτείται η λήψη δυσάρεστων μέτρων.
- Η λήψη απόφασης ξεπερνά τις διαπροσωπικές σχέσεις και καθίσταται ζωτικότερης σημασίας για την εξέλιξη ολόκληρου του σχολείου.
- Δεν υπάρχει το απαραίτητο υπόβαθρο στους ιεραρχικά κατώτερους για λήψη απόφασης που θα επιλύσει το πρόβλημα.
- Παρότι υπάρχει σαφής γνώση ότι η μια πλευρά έχει δίκιο, η άλλη πλευρά δεν θέλει να ενεργήσει λογικά ή αναμένει κέρδη από πιθανές προσπάθειες συμβιβασμού ή οριστικής επίλυσης του προβλήματος.

β. Τεχνική της Αποφυγής: Χρησιμοποιείται όταν υπάρχει άγνοια ή άρνηση παραδοχής του προβλήματος. Στην περίπτωση αυτή η σύγκρουση παρακάμπτεται με αναβολή στο μέλλον, προσδοκώντας πως το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του. Η επιλογή της αποφυγής συνήθως επιφέρει stress στους αντιμαχόμενους, υποδηλώνει δε προβλήματα στην επικοινωνία. Όμως, υποκρύπτει και θετικές πλευρές, σε περιπτώσεις όπου:

- Το θέμα της αντιπαράθεσης δεν είναι πολύ σημαντικό, συνεπώς δεν αξίζει η διαμάχη γι' αυτό.
- Αδυνατούμε να δώσουμε λύση ή διαβλέπουμε ότι η ζημιά που θα προκύψει απ' την αντιπαράθεση θα είναι περισσότερη απ' το όφελος μιας πιθανής λύσης.
- Απαιτείται αρκετός χρόνος προκειμένου να καταλαγιάσει η αντιπαράθεση και να αναδειχτούν οι παράμετροι του ζητήματος.
- Υπάρχουν άνθρωποι με περισσότερα εφόδια και είναι πιο συνετό να χειριστούν το ζήτημα αυτοί.

γ. Τεχνική της εξομάλυνσης-Κατευνασμός: Τεχνική με χαρακτήρα υποχωρητικό και συνεργατικό. Όποιος τη χρησιμοποιεί κατανοεί και προσμετρά τα συμφέροντα της άλλης πλευράς, τα οποία τοποθετεί ψηλότερα απ' τα δικά του. Έτσι διακρίνεται από σαφή υποχωρητική διάθεση, προκειμένου να επέλθει ειρηνική διευθέτηση του ζητήματος. Στη στάση αυτή ελλοχεύει η χαλάρωση της πειθαρχίας και η αδιαφορία για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων του σχολείου, μιας και μοναδικό μέλημα αποτελεί η ύπαρξη αρμονικών σχέσεων και όχι η αναζήτηση των πραγματικών αιτιών του προβλήματος. Κατά την εφαρμογή της τεχνικής, μια πιθανή συνεχόμενη επανάληψη επ' ωφελεία της μιας μόνο πλευράς, θα

αποφέρει προβλήματα, καθώς η υποχωρούσα πλευρά εύλογα θα ζητήσει ανταλλάγματα. Ωστόσο η τεχνική αυτή είναι χρήσιμη όταν:

- Γίνεται αντιληπτό με σαφήνεια ότι το δίκιο είναι με την άλλη πλευρά.
- Υπάρχει σεβασμός στις απόψεις των άλλων και πραγματικό ενδιαφέρον ακρόασής τους.
- Γίνεται κατανοητό απ' τη μία πλευρά πως το επίμαχο ζήτημα έχει ιδιαίτερη αξία για τον αντιμαχόμενο, πολύ υψηλότερη απ' ό,τι έχει για εκείνον και επιδιώκει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του.
- Ο ένας αντιμαχόμενος αισθάνεται αδυναμία λήψης της σωστής απόφασης, φοβάται μην έχει κάνει λάθος, διστάζει και επιδιώκει και τη γνώμη άλλων.

δ. Τεχνική του Συμβιβασμού: Τεχνική που αδιαφορεί για τις αιτίες της σύγκρουσης και για μια λύση ποιοτική ή δημιουργική και εστιάζει στη «μέση οδό», προκειμένου να ικανοποιηθούν μερικά απ' τα αιτήματα κάθε πλευράς και, τελικά, να μην υπάρξει κανείς απόλυτα ηττημένος. Τούτο μπορεί να οδηγήσει σε αμφιταλάντευση και διαρκή παζάρια, τα οποία μπορεί να καταρρακώσουν αρχές και αξίες. Παρόλα αυτά όμως η στάση αυτή θεωρείται χρήσιμη όταν:

- Δύο ισοδύναμοι αντίπαλοι επιδιώκουν στόχους που αποκλείει ο ένας τον άλλον.
- Το ζήτημα που απασχολεί δεν είναι μέγιστης σπουδαιότητας, αλλά δεν υπάρχει η χρονική πολυτέλεια χρήσης προσέγγισης επίλυσης. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται ο συμβιβασμός, ως προσωρινή λύση.

Υποπερίπτωση αποτελεί μια περίπτωση διαιτησίας, η Αντιπαράθεση, όπου ένα τρίτο πρόσωπο μεσολαβεί ώστε να υπάρξει επικοινωνία και ουσιαστικός διάλογος ανάμεσα στις αντιμαχόμενες πλευρές, προκειμένου να ξεπεραστεί το πρόβλημα. Η επιτυχία της αντιπαράθεσης εξαρτάται αποκλειστικά από τις προσωπικότητες των αντιμαχόμενων πλευρών αλλά και του διαμεσολαβητή, οι οποίοι πρέπει να ανασύρουν τις θετικές πλευρές της συνεργατικής μεθόδου και με ειλικρινή διάλογο να καταλήξουν στην επίλυση του ζητήματος. Η μέθοδος της αντιπαράθεσης είναι χρήσιμη όταν:

- Διαφαίνεται ένα περιθώριο σύγκλισης των αντιμαχόμενων πλευρών, δίχως καμιά τους να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επίλυσης.
- Υπάρχει πρόθεση κατανόησης και σεβασμού των απόψεων των άλλων και πραγματικό ενδιαφέρον ακρόασής τους.
- Η απόφαση που θα ληφθεί πρέπει να είναι ποιοτική και οι αντιμαχόμενοι οφείλουν να συνεκτιμήσουν όλες τις παραμέτρους (απόψεις, ιδέες, σκέψεις, συμφέροντα), οι οποίες θα βοηθήσουν στην κατεύθυνση παραγωγής και δοκιμασίας νέων δημιουργικών λύσεων.

ε. Τεχνική ενσωμάτωσης στόχων ή επίλυσης προβλήματος ή συνεργασίας: Η τεχνική αυτή είναι η πλέον χρονοβόρα και ενεργοβόρα καθώς απαιτεί συνεργασία των αντιμαχόμενων, ανοικτή επικοινωνία, συνεχή ροή πληροφοριών, ευελιξία καθώς και προσεκτική μελέτη των διαφορών προκειμένου να βρεθεί λύση, η οποία, χωρίς να δικαιώνει απόλυτα κάποιον, θα τους ικανοποιεί όλους. Ο απαιτητικός όμως χαρακτήρας της μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρόσχημα για να αναβληθούν αποφάσεις που επείγουν. Η επιλυτική προσέγγιση είναι εξαιρετικά χρήσιμη όταν:

- Το ζήτημα είναι πολύ σημαντικό, χωρίς να επιδέχεται συμβιβαστική λύση.
- Απαιτείται οπωσδήποτε η επίλυση μιας παρατεταμένης σύγκρουσης.
- Ο στόχος είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος, αλλά και εξόχως σημαντικός και για τους δυο αντιμαχόμενους.
- Είναι επιθυμητή η συγκατάθεση και η συμμετοχή όλων στη λήψη απόφασης που θα οδηγήσει στην επίλυση του προβλήματος.
- Είναι επιθυμητή η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των αντιμαχόμενων.

Υποπερίπτωση αποτελεί η τεχνική του «οργανώνειν», η προσπάθεια της οποίας εστιάζεται στην εξαρχής αντιμετώπιση και επίλυση της σύγκρουσης, απ' τη στιγμή ήδη της δημιουργίας της (Γιαννίκας, 2014). Προκειμένου να το πετύχει αναζητά τον εντοπισμό των συνθηκών εκείνων που δημιούργησαν τη σύγκρουση και των αιτιών που υποκρύπτονται πίσω τους, ώστε να επιλεγεί μια μέθοδος κατάλληλη που θα οδηγήσει στην επίλυση του προβλήματος. Η τεχνική μπορεί να υιοθετηθεί όταν γίνει κατανοητό ότι η σύγκρουση απορρέει:

- Απ' τη διαφορετική αντίληψη κάθε αντιμαχόμενης πλευράς αναφορικά με τις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και τα δικαιώματα που έχει.
- Απ' την κακή οργανωτική δομή, από μεταβολές στο ανθρώπινο δυναμικό, απ' την απόδοση υπέρογκου όγκου υποχρεώσεων και καθηκόντων σε ένα άτομο ή από την ανάθεση ετερόκλητων ή συγκρουόμενων στόχων σε έναν ρόλο.

ΤΟ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟ ΖΗΤΗΜΑ**Προσδιορισμός του προβλήματος**

Η νέα διευθύντρια ενός δημοτικού σχολείου συνάντησε μια κατάσταση διαμάχης που αφορούσε στον Ανδρέα Π. και στον Γιάννη Σ, τους δύο αρχαιότερους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η διαμάχη είχε τις ρίζες της στη διεκδίκηση κι από τους δύο, παλαιότερα, της θέσης του υποδιευθυντή, ανεπιτυχώς όμως, καθώς υποδιευθυντής τότε εκλέχθηκε ο Κώστας Κ., ο οποίος επανεκλέχτηκε κατά το τρέχον σχολικό έτος. Από τότε ξεκίνησε μια υπόγεια σύγκρουση, με τον ένα να προσπαθεί να μειώσει τον άλλον, κάθε φορά που οι συνθήκες το επέτρεπαν.

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς η διευθύντρια συγκάλεσε τον Σύλλογο Διδασκόντων, προκειμένου, σύμφωνα με τα οριζόμενα στη σχετική Νομοθεσία (Π.Δ. 79/2017) να συνταχθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων. Παρακάλεσε όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να της καταθέσουν τις προτάσεις τους για τη δομή του δικού τους προγράμματος, καθένας χωριστά, και τις ιδιαιτερότητες που θα ήθελαν να ληφθούν υπόψη στη σύνταξη. Εξήγησε πως, πιθανότατα, θα ήταν αδύνατο να ικανοποιηθεί κάθε επιθυμία, καθώς το πρόγραμμα συντάσσεται αρχικά και κύρια επ' ωφελεία των μαθητών, τηρώντας τις παιδαγωγικές αρχές, στη συνέχεια με βάση την ομαλή λειτουργία του σχολείου, ακολούθως ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, οι οποίοι διδάσκουν και σε άλλα σχολεία και ως εκ τούτου η παρουσία τους στο σχολείο συγκεκριμένες ημέρες και ώρες επέβαλαν περιορισμούς και τέλος, με κριτήριο την ικανοποίηση των επιθυμιών των υπολοίπων εκπαιδευτικών του σχολείου. Η διευθύντρια παρακάλεσε, αν υπήρχαν διαφωνίες, να εκφραστούν εκείνη τη στιγμή για να συζητηθούν και καθώς ουδείς έλαβε το λόγο δεσμεύτηκε σε λίγες ημέρες να παρουσιάσει ένα σχέδιο, το οποίο θα συζητούσαν εκ νέου. Μετά το πέρας της συνεδρίασης, αρχικά ο Γιάννης και αργότερα ο Ανδρέας μετέφεραν κατ' ιδίαν στη διευθύντρια την παράκληση να έχουν ένα τετράωρο κάθε Πέμπτη. Η διευθύντρια τους εξήγησε πως, αν οι συνθήκες, που πριν λίγο είχε αναπτύξει διεξοδικά, το επέτρεπαν, θα προσπαθούσε να ικανοποιήσει τα αιτήματά τους.

Το σχέδιο προγράμματος που παρουσιάστηκε λίγες μέρες αργότερα είχε καλύψει σχεδόν και το σύνολο των επιθυμιών των εκπαιδευτικών, εκτός ελαχίστων, μεταξύ αυτών και του Ανδρέα για τετράωρο κάθε Πέμπτη, το οποίο, λόγω της εκπαιδευτικού ΠΕ79, που είχε καθορισμένη παρουσία στο σχολείο, θα ήταν πεντάωρο. Ο Ανδρέας εξοργίστηκε και εξέφρασε τα παράπονά του στη διευθύντρια, η οποία του εξήγησε ότι δεν υπήρχε δυνατότητα ικανοποίησης του αιτήματός του λόγω της εκπαιδευτικού ΠΕ79, εξήγηση που ο Ανδρέας δεν αποδέχτηκε. Η οργή του μεγάλωσε αργότερα, όταν διαπίστωσε πως το αντίστοιχο αίτημα του Γιάννη είχε ικανοποιηθεί απ' τη διευθύντρια.

Η τελευταία επανεξέτασε το πρόγραμμα σε μια προσπάθεια ανεύρεσης λύσης, μα στάθηκε αδύνατο. Έτσι το πρόγραμμα οριστικοποιήθηκε σε νέα συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, απ' την οποία απουσίασε ο Ανδρέας λόγω «ασθένειας». Η λειτουργία του σχολείου ξεκίνησε και μαζί άρχισαν και τα προβλήματα.

Ήδη, απ' τις πρώτες ημέρες ο Ανδρέας είχε μόνο τυπική παρουσία στο σχολείο, αρκούμενος στα συγκεκριμένα καθήκοντά του. Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου διδασκόντων ήταν πάντα η φωνή της αντιλογίας, δεν συμφωνούσε με καμιά πρωτοβουλία και αρνούνταν πεισματικά να συμμετέχει σε ό,τι ο νόμος δεν όριζε ως υποχρεωτικό. Στα διαλλείματα ήταν απόμακρος και όσες φορές ρωτήθηκε από μαθητές για κάποιο ζήτημα τους παρέπεμψε στη διευθύντρια και τον κύριο Γιάννη, λέγοντάς τους χαρακτηριστικά πως «αυτοί τα ξέρουν όλα». Παράλληλα, υποστήριζε πως δεν θα συνεργαζόταν με τον Γιάννη στην προετοιμασία και διεξαγωγή της εορτής για την 28^η Οκτωβρίου 1940, που από κοινού είχαν αναλάβει πριν τη σύνταξη του προγράμματος, καθώς δίδασκαν στα δύο τμήματα της Δ' τάξης.

Καταγραφή εναλλακτικών λύσεων ή προτάσεων

- Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής πρότασης
- Εφαρμογή του προγράμματος δράσης

Η διευθύντρια, φανερά προβληματισμένη από τη συμπεριφορά του Ανδρέα, σκεφτόταν με ποιον τρόπο έπρεπε να αντιδράσει στο πρόβλημα. Οι επιλογές της στη φάση αυτή ήταν ή να αποφύγει τη σύγκρουση αδιαφορώντας τεχνηέντως για τη συμπεριφορά του, ελπίζοντας στην εξομάλυνση με το πέρασμα του χρόνου, είτε να προσπαθήσει να εξομαλύνει την κατάσταση με κατευνασμό του Ανδρέα, κάτι που με τα δεδομένα που είχε θα σήμαινε την αφαίρεση του τετράωρου απ' τον Γιάννη, ώστε να αλλάξει το πρόγραμμα υπέρ του Ανδρέα.

Στη φάση αυτή η διευθύντρια εκτίμησε, πως η τεχνική της αδιαφορίας ενδεχομένως να έλυνε το πρόβλημα κι αποφάσισε να την ακολουθήσει. Παράλληλα, κάλεσε στο γραφείο της τον Γιάννη και τον ρώτησε, αν υπήρχε δυνατότητα αλλαγής του τετραώρου του με τον Ανδρέα. Συνάντησε όμως την αντίδραση και τον έντονα απαξιωτικό χαρακτηρισμό με τον οποίον αποκάλεσε τον Ανδρέα ο συνάδελφός του.

Λίγες μόνο μέρες αργότερα η διευθύντρια κατάλαβε ότι η τεχνική της αδιαφορίας δεν απέδιδε. Με αφορμή έναν εκπαιδευτικό περίπατο, νέα κόντρα ξέσπασε μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς όλοι υποστήριζαν ότι έπρεπε να πραγματοποιηθεί την Τετάρτη, ενώ ο Ανδρέας υποστήριζε την Πέμπτη. Τις υποψίες της διευθύντριας για την ημέρα επιλογής του Ανδρέα επιβεβαίωσε ο υποδιευθυντής, ο οποίος της μετέφερε πως ο Ανδρέας διατείνονταν ότι όλες οι εκδρομές του σχολείου έπρεπε αυτή τη χρονιά να γίνουν ημέρα Πέμπτη, «για να μάθουν μερικοί».

Τον ίδιο καιρό η διευθύντρια έγινε δέκτης παραπόνων και προβληματισμού κι από άλλους συναδέλφους, οι οποίοι παραπονέθηκαν έντονα για την άσχημη συμπεριφορά του Ανδρέα και την αδιαφορία του που επηρέαζε την ομαλή λειτουργία του σχολείου, ενώ μερικοί εστίασαν και στη σταδιακή αλλαγή συμπεριφοράς του Γιάννη, που έτεινε να προσεγγίσει την αντίστοιχη του Ανδρέα.

Η διαμάχη έμπαινε πια σε έναν κυκεώνα αλυσιδωτών αντιδράσεων με απρόβλεπτο τέλος. Η διευθύντρια στοχάστηκε τις επόμενες επιλογές που είχε προκειμένου να θέσει οριστικό τέρμα στη διαμάχη. Μπορούσε να δοκιμάσει να επιλύσει το ζήτημα μέσω της συνεργασίας, κάτι που εκείνη τη στιγμή ήταν αδύνατο, είτε κάνοντας χρήση της εξουσίας που της έδινε ο νόμος, κάτι που θα επέφερε απείρως περισσότερα προβλήματα μελλοντικά, καθώς η μοναδική φωνή αντίδρασης μπορούσε, ενδεχομένως, να πολλαπλασιαστεί, με διαρκείς υπονομεύσεις του σχολικού έργου στον Σύλλογο Διδασκόντων, αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, καθώς οι δύο εκπαιδευτικοί ήταν οι αρχαιότεροι τοποθετημένοι στη μονάδα, ενώ διέμεναν και οι δύο στην περιοχή του σχολείου.

Συνυπολογίζοντας τα παραπάνω η διευθύντρια κατέληξε πως έπρεπε να δοκιμάσει τη λύση του συμβιβασμού (αντιπαράθεσης). Κάλεσε στο γραφείο της τους δύο εκπαιδευτικούς και τους κατέστησε σαφές ότι η κατάσταση έχει λάβει πλέον ανεξέλεγκτες διαστάσεις και πως θα έπρεπε οι τρεις τους, ως επαγγελματίες, συνάδελφοι, αλλά και άνθρωποι που επιθυμούν το καλό του σχολείου να δώσουν λύση στο πρόβλημα που βασανίζει όλη τη σχολική μονάδα. Υπενθύμισε, πως το εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών αφορά στο διάστημα 08:00-14:00 (Νόμος 1566/1985), κάτι που σημαίνει ότι δυνητικά και μόνο υφίστανται τετράωρα, πεντάωρα κτλ. Επίσης, ξεκαθάρισε ότι κατά τη γνώμη της, η βάση στην οποία στήριζαν τη διαμάχη τους ήταν σαθρή, καθώς κανείς απ' τους δυο δεν είχε γίνει υποδιευθυντής και τους υπενθύμισε πως ο Κώστας που είχε εκλεγεί ως υποδιευθυντής ήταν ένας άνθρωπος χαρισματικός, για τον λόγο αυτό άλλωστε, τον επανεξέλεξαν όλοι οι συνάδελφοι.

Συνέχισε εξηγώντας πως η δική της στάση δεν στόχευε, σε καμιά περίπτωση, στη μείωση των αξιώσεων ενός συναδέλφου και στην αντίστοιχη ικανοποίηση του άλλου, αλλά στην ομότιμη αντιμετώπιση. Το πρόβλημα εντοπίζονταν στη διάθεση της εκπαιδευτικού ΠΕ79 στο σχολείο, με αποτέλεσμα να παραμένει μόνο μια δυνατότητα τετραώρου την Πέμπτη. Συνεπώς, ένας εκ των δύο, δεν θα ικανοποιούνταν. Διευκρίνισε πως η επιλογή έγινε με κλήρωση και ο Γιάννης στάθηκε τυχερός. Ισχυρίστηκε πως κατά τη γνώμη της δεν έπρεπε ένα τετράωρο έναντι ενός πενταώρου, μια ώρα δηλαδή την εβδομάδα, να αποτελεί πηγή έντασης για το σχολείο και μομφής για την ίδια προσωπικά και κάλεσε τους δύο εκπαιδευτικούς να της πούνε πώς θα ενεργούσαν εκείνοι στη θέση της.

Ο Γιάννης ισχυρίστηκε πως θα έπραττε με τον ίδιο τρόπο, αλλά απ' την ώρα που έγινε κλήρωση, θα ήταν άδικο, αν γινόταν πλέον αλλαγές. Ο Ανδρέας ισχυρίστηκε κι αυτός πως θα έπραττε ομοίως, με μόνη διαφορά την κλήρωση που θα πραγματοποιούσε παρουσία και των δύο ενδιαφερομένων. Τότε η διευθύντρια απολογήθηκε πως αυτό ίσως ήταν λάθος της, ενώ επέδειξε και τα σημειώματα άλλων δύο εκπαιδευτικών του σχολείου, που επίσης ζητούσαν τετράωρο κάθε Πέμπτη και ουδόλως διαμαρτυρήθηκαν, παίρνοντας τετράωρο κάποια άλλη ημέρα. Ισχυρίστηκε δε, πως το ίδιο θα πρότεινε και στον Ανδρέα, αλλά αυτός είχε αποκλείσει κάθε συζήτηση. Επέμενε πάντως, πως υπήρχε ακόμη καιρός για αλλαγές και πρότεινε να συζητήσουν πώς θα μπορούσε να λυθεί το ζήτημα με την ανεύρεση εναλλακτικής ημέρας. Τόνισε και στους δύο πως, ως οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί, αποτελούν κεφάλαιο για το σχολείο, πρότυπο και πηγή έμπνευσης για τους νεότερους συναδέλφους και πως προσδοκεί στην αμέριστη συμπαράστασή τους για την επίτευξη των στόχων του σχολείου και προσδοκεί να εκδηλωθεί αυτή έμπρακτα. Τέλος, τους εκμυστηρεύτηκε, ότι ένας από τους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου για την ίδια ήταν και η δική τους παρουσία εκεί, επειδή με τη σπουδαία δουλειά τους είχαν κάνει γνωστό το σχολείο σε όλο τον νομό και θα επιθυμούσε, με τη βοήθειά τους, να το κάνουν γνωστό σε ολόκληρη τη χώρα.

Ο Ανδρέας μετά από σκέψη υποσχέθηκε να επανεξετάσει τη στάση του, ρωτώντας αν θα μπορούσε να επιλέξει οποιαδήποτε άλλη μέρα και ο Γιάννης δήλωσε πως κι ο ίδιος θα σκεφτόταν μήπως εξυπηρετούσε κι αυτόν καλύτερα άλλη μέρα, ώστε να αλλάξουν μεταξύ τους. Η διευθύντρια πρότεινε να σκεφτούν και την επομένη να το ξανασυζητήσουν, οριστικοποιώντας το πρόγραμμα.

Πράγματι, την επομένη, τόσο ο Ανδρέας που επέλεξε την Παρασκευή, όσο κι ο Γιάννης που κατέληξε πως τον εξυπηρετούσε η Τρίτη, αποποιήθηκαν την επιλογή της Πέμπτης, το τετράωρο της οποίας πήρε τελικά μία απ' τις δύο εκπαιδευτικούς που την είχαν ζητήσει αρχικά και ήταν η μόνη που την εξυπηρετούσε ακόμη, καθώς η άλλη συνάδελφος είχε μεταβάλλει ήδη το πρόγραμμά της.

Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

Η συνεργασία, η συζήτηση, η αμοιβαία κατανόηση, οι εξηγήσεις και ο αμοιβαίος συμβιβασμός των εμπλεκόμενων παραγόντων στο πρόβλημα, στάθηκαν καθοριστικοί για την αντιμετώπιση και επίλυση του ζητήματος που είχε αναστατώσει για πολύ καιρό την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η προσέγγιση με την τεχνική της αποφυγής στάθηκε ανεπαρκής, καθώς δεν κατάφερε να απαλείψει ή έστω, να ατονήσει το πρόβλημα. Η τεχνική του κατευνασμού θα ήταν πραγματικά άστοχη επιλογή, καθώς η ικανοποίηση του ενός θα σήμαινε, με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα,

υποβιβασμό της προσωπικότητας του άλλου και συνακόλουθα συνέχιση, αν όχι όξυνση του προβλήματος. Επίσης ακατάλληλη θα ήταν η χρήση της τεχνικής της κυριαρχίας, όπου ο διευθυντής θα επέβαλε «ελέω εξουσίας» την απόφασή του. Η χρήση της θα προκαλούσε τη συνέχιση του προβλήματος με άλλη μορφή, ενώ θα μπορούσε, δυνητικά, να διασπάσει τη συνοχή του συλλόγου. Η διευθύντρια, συνετά, υπενθύμισε μόνο τη δυναμική που της έδινε η θέση της με το επιχείρημα για το εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών, «επισείοντας» έναν αδιόρατο και μη υπολογίσιμο μέχρι εκείνη τη στιγμή παράγοντα, που φάνηκε να ανατρέπει την πείσμονα θέση των εμπλεκομένων. Δεν χρειάστηκε άλλωστε, να το εφαρμόσει, καθώς είναι γνωστό πως «οι ποινές καταστέλλουν το σύμπτωμα, αλλά δεν αναπτύσσουν το άτομο».

Η συνεργασία των δύο πλευρών έμοιαζε αδύνατη, γι' αυτό και επιλέχτηκε η τεχνική του συμβιβασμού. Από τη συζήτηση όμως, αποδείχτηκε πως τα υποκείμενα του προβλήματος ήταν πολύ πιο κοντά σε μια λύση με την τεχνική της συνεργασίας παρά του συμβιβασμού ή τέλος πάντων, ενδιαμέσως των δύο. Καθοριστικό ρόλο φαίνεται να διαδραμάτισε η ξεκάθαρη τοποθέτηση της διευθύντριας για την πηγή της σύγκρουσης των δύο, μια κατάδυση στο παρελθόν και βίαιη αποκοπή του, όντως, σαθρού βάρους στο οποίο στήριζαν τη διαμάχη τους οι εκπαιδευτικοί. Η τεχνική αυτή, βασική συνιστώσα της τεχνικής της συνεργασίας, έδωσε στη διευθύντρια τη βάση που επιζητούσε για να προχωρήσει. Απ' την ώρα που το παρελθόν έσβησε το πεδίο έγινε πια καθαρότερο.

Οι εκπαιδευτικοί, δίχως το άρρωστο υπόβαθρο της διαμάχης τους να υποστηρίζει την αδιαλλαξία και την άρνησή τους, έγιναν πιο προσηνείς στα κελύσματα της διευθύντριας. Η ευθεία αναφορά της στο πρόσωπό τους δεν πρέπει να εκληφθεί ως κολακεία, καθώς μέσα απ' αυτή αναδεικνύεται η ύπαρξη ενός οράματος που έχει κάθε διευθυντής για τη σχολική μονάδα που διευθύνει. Ένα όραμα που μπορεί να περιγράφεται αδρομερώς έχει όμως γερές ρίζες, καθώς ο οραματιστής του ξέρει ότι μόνο με τη βοήθεια των άμεσων συνεργατών του, των εκπαιδευτικών του σχολείου θα καταφέρει να πραγματώσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Coser, L. (1967). *Continuities in the study of social conflict*. New York: Free Press.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. London: Routledge.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, (Δ. Κικίζας, Μετάφρ.) Πάτρα: ΕΑΠ.
- Jaya, G. (2002). Kindling the Hidden Fire: Empowerment through conflict management in organizations. *Manage Extension Research Review*, 3(2), 24-38.
- Mullins, L. (1996). *Management and organizational behavior*. Pitman Publishing
- Oberschall, A. (1978). Theories of social conflict. *Annual Review of Sociology*, 4, 291- 315.
- Polychroniou, P. (2008). Styles of handling conflict in Greek organizations: the impact of transformational leadership and emotional intelligence. *The International Journal of Organisational Behaviour*, 13(1), 52-67.
- Robbins, S.P. (1978). Conflict management and conflict resolution are not synonymous. *California Management Review*, 21, 67-76.
- Robbins, S.P. (1993). *Organizational Behavior*. New York: Prentice Hall.
- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, (3), 136-147.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Μη εκδεδομένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Νόμος 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167 τ. Α΄/30-9-1985.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2006). Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», Φ.Ε.Κ.109Α/1-8-2017.

- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ. & Ψαρρή, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

**Η ΗΓΕΣΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Άννα Καρατζήμου
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι σημαντικό να έχουμε αποτελεσματικά σχολεία που δομούνται από αποτελεσματικούς ανθρώπους. Τα πρόσωπα που πλασιώνουν την ευρύτερη έννοια του σχολείου, της σχολικής μονάδας, προωθούν τις λειτουργίες του σχολείου, τους σκοπούς και τη μαθησιακή διαδικασία είναι: οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι συντονιστές, οι σχολικοί σύμβουλοι, οι μαθητές, οι γονείς, η κοινωνία, οι τοπικοί φορείς (κ.ά.). Ο καθένας από αυτούς έχει το δικό του ρόλο και από κοινού δημιουργούν τα γνωρίσματα του αποτελεσματικού σχολείου. Χρησιμοποιώντας τον όρο ηγεσία παρατηρούμε ότι είναι δύσκολο να την ορίσουμε μιας και οι περισσότεροι ορισμοί κρύβουν τις λέξεις καθοδήγηση και άσκηση επιρροής. Εντούτοις, η βασική γνώση για την ηγεσία συνεχώς αυξάνεται. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να καθοδηγούν τα σχολεία τους μέσα από τις προκλήσεις που προκύπτουν από ένα περιβάλλον που γίνεται όλο και πιο περίπλοκο. Οι επιτυχημένοι ηγέτες πρέπει να έχουν όραμα, κοινές αντιλήψεις, προσδοκίες υψηλών αποδόσεων, προώθηση ομαδικών στόχων, παρακολούθηση σχολικής επίδοσης, επικοινωνία, εξατομικευμένη στήριξη, πνευματική ενθάρρυνση, προώθηση (κ.ά.). Όλα τα παραπάνω προκύπτουν όταν ο ίδιος ο ηγέτης συμμετέχει ενεργά και με το παράδειγμά του συμβάλλει στο σωστό αποτέλεσμα.

.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Ηγεσία, Διευθυντής, Εκπαιδευτικός, Όραμα, Επικοινωνία, Συνεργασία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα το οποίο πραγματευόμαστε είναι η ηγεσία μέσα από το ρόλο του Διευθυντή και του Εκπαιδευτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η αναφορά του όρου ηγεσία υπήρχε σε αρκετά επαγγέλματα κυρίως ως καθοδήγηση. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία κυρίως στη λειτουργία της μέσα στη σχολική μονάδα.

Ο διευθυντής και ο εκπαιδευτικός είναι τα κύρια πρόσωπα που ηγούνται μέσα σε μία σχολική μονάδα και θα μελετήσουμε πως η συνεργασία από κοινού φέρνει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Επίσης, οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικές καθώς και τα πρόσωπα που πλασιώνουν μία σχολική δομή τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά. Τέλος, θα δοθούν κάποιες προτάσεις διαχείρισης της επικοινωνίας, των κρίσεων και συγκρούσεων στη σχολική μονάδα και θα διαπιστώσουμε ότι χρειάζεται μία αναζήτηση των ρόλων τους σε μία νέα βάση δεδομένων ώστε έχοντας αποτελεσματικούς ανθρώπους να υπάρξουν και αποτελεσματικά σχολεία.

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Αναφερόμενοι στον όρο σχολείο και μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Hoy & Miskel, 1996, Bollen 1996, Κωνσταντίνου 1998, Σαϊτής 2007,α,β,γ) παρατηρούμε ότι υπάρχει μία ασυμφωνία των επιστημόνων στον όρο σχολείο μιας και ο καθένας εκλαμβάνει τον όρο «σχολείο» από τη δική του οπτική γωνία. Επίσης, οι διάφορες επιστήμες όπως π.χ. νομική, ψυχολογία, οικονομική (κ.ά.) έχοντας ως αντικείμενο έρευνας το σχολείο ασχολούνται με διαφορετική κατηγορία θεμάτων που τους απασχολούν. Όντας εκπαιδευτικοί από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης θα εκλάβουμε τον όρο σχολείο ως έναν «παιδαγωγικό οργανισμό, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό χαρακτήρα...» (Κωνσταντίνου, 1994:24). Ο σκοπός του σχολείου περιλαμβάνει τρεις στόχους:

- Προσωπικούς στόχους, από δασκάλους και μαθητές.
- Εκπαιδευτικοί στόχοι, από εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Οι στόχοι μέσω (πόρων) σε υλικοτεχνικά μέσα

Οι λειτουργίες του σημερινού σχολείου είναι:

- Η κοινωνικοποιητική λειτουργία, εισάγουν τον μαθητή στο κοινωνικό περιβάλλον.
- Η μαθητική λειτουργία, το σχολείο δίνει τα βασικά εφόδια στους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες- δεξιότητες (γραφή, ανάγνωση κ.ά.).

- Η επιλεκτική λειτουργία σχετίζεται με την αξιολόγηση του μαθητή (επίδοση).
- Η κουστωδιακή λειτουργία, συνδέεται με την οικογένεια και την οικονομία.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν σ' ένα αποτελεσματικό σχολείο που όμως υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που το καθορίζουν όπως:

- Η σχολική ηγεσία, ο διευθυντής πρέπει να δρα σαν ηγέτης.
- Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων.
- Η σταθερότητα προσωπικού, η συχνή αλλαγή του διδακτικού προσωπικού δημιουργεί συγχύσεις σε μια σχολική μονάδα.
- Η οργανωσιακή υποστήριξη, αναφερόμαστε στην υλικοτεχνική υποδομή.
- Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας, η ουσιαστική επικοινωνία θα οδηγήσει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
- Το ευνοϊκό κλίμα, σε ένα σχολείο που υπάρχει προώθηση και παρώθηση συναδέλφων επιμορφωτικά σεμινάρια, έπαινος κι όχι τιμωρίες επηρεάζουν θετικά μία σχολική μονάδα.

Επομένως, η διευθυντική ομάδα του σχολείου (διευθυντής και βοηθοί διευθυντές) αλλά κυρίως ο διευθυντής, εργάζεται για να δημιουργήσει αποτελεσματικό σχολείο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η σχολική ηγεσία στο σύνολό της επηρεάζει κατά ουσιαστικό τρόπο την ομαλή και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Άρα, ο διευθυντής σχολείου πρέπει να δρα αποφασιστικά και μεθοδικά, να ενεργεί πρώτος μεταξύ ίσων, ώστε οι δράσεις του να παίρνουν συγκεκριμένη μορφή. Άλλωστε αυτή είναι η ουσία της ηγεσίας από τη γραφειοκρατική στη μετασχηματιστική.

Χρησιμοποιώντας τον όρο ηγεσία παρατηρούμε ότι είναι δύσκολο να την ορίσουμε μιας και οι περισσότεροι ορισμοί κρύβουν τις λέξεις καθοδήγηση και άσκηση επιρροής. Οι ηγέτες κινητοποιούν και εργάζονται με άλλους για να πετύχουν κοινούς στόχους. Αυτός ο ορισμός έχει αρκετές σημαντικές προεκτάσεις:

- Οι ηγέτες δεν επιβάλλουν στόχους στους υφισταμένους, αλλά εργάζονται με αυτούς για να δημιουργήσουν μια κοινή αίσθηση σκοπού και κατεύθυνσης. Στη δημόσια εκπαίδευση οι σκοποί επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην ακαδημαϊκή γνώση, στην απόκτηση δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων.
- Οι ηγέτες εργάζονται κυρίως μέσω και μαζί με άλλα άτομα. Βοηθούν επίσης, να δημιουργηθούν καταστάσεις που επιτρέπουν στους άλλους να είναι αποτελεσματικοί. Έτσι, η ηγεσία επιδρά στους σχολικούς στόχους τόσο έμμεσα όσο και άμεσα.

- Η ηγεσία είναι περισσότερο λειτούργημα και λιγότερο ρόλος. Παρόλο που η ηγεσία συχνά ανατίθεται σε- ή αναμένεται από- άτομα που κατέχουν κάποια θέση, αυτή που περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών που μπορεί να εξασκούνται από διαφορετικούς ρόλους σε μια σχολική μονάδα.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Από πολύ παλιά ίσχυε ότι τη θέση του διευθυντή μπορούσε να αναλάβει ο εκπαιδευτικός που είχε τα περισσότερα χρόνια στην υπηρεσία και κατείχε κάποια εμπειρία. Με λίγα λόγια το αξίωμα ήταν ιεραρχικό κι όχι αξιοκρατικό. Θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε σαν ένα βραβείο τιμής ένεκεν για τα χρόνια τους στην υπηρεσία.

Αντιλαμβανόμαστε βέβαια ότι τις περισσότερες φορές μία τέτοια θέση εξουσίας και τιμής έκανε πολλούς εκπαιδευτικούς να βλέπουν μόνο το προσωπικό τους συμφέρον, όραμα, δόξα, φιλοδοξίες κι όχι το συμφέρον της ευρύτερης σχολικής μονάδας έμψυχων και άψυχων.

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας εργαζόταν περισσότερο ως διοικητικός βασιζόμενος πάντα στους νόμους με κύριο ρόλο να επιβλέπει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του, να κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια, να αποδέχεται την πραγματικότητα, να διαχειρίζεται τις καταστάσεις ως έχουν και να δρα συγκεντρωτικά.

Ένας σχολικός διευθυντής για να επιτύχει και να χαρακτηριστεί ηγέτης θα πρέπει σίγουρα να προσβλέπει σ' ένα όραμα. Και πάνω σε αυτό το όραμα να θέτει τους στόχους, τις επιδιώξεις, τα προγράμματα και τους σκοπούς του σε συνδυασμό πάντα και με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας, εσωτερικά, εκπαιδευτικούς – διδάσκοντες και εκπαιδευομένους – μαθητές αλλά και εξωτερικά με τους γονείς και την κοινότητα.

Πρέπει να προβάλλει τη σχολική κοινότητα σε ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα. Βέβαια, για να γίνουν όλα αυτά θα πρέπει να μπορεί να δει τα λάθη του παρελθόντος με νέες προσεγγίσεις, να έχει μια δυναμική παρουσία μέσα στο σχολείο, να διατυπώνει με σαφήνεια το όραμά του και τις υψηλές του προσδοκίες τόσο στους υφισταμένους του όσο και στους μαθητές και βέβαια να αποτελεί ο ίδιος το παράδειγμα με τη στάση και τη συμπεριφορά του. Επίσης, πρέπει να φροντίζει για τις ανάγκες των μελών του, να αντιμετωπίζει τα προβλήματα με ψυχραιμία χρησιμοποιώντας νέους τρόπους και να είναι το πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς με τη στάση και το ήθος του.

Κύρια αρμοδιότητά του είναι να είναι ο κύριος εκφραστής της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού για να μπορέσει το σχολείο να οδηγηθεί στην αποτελεσματικότητα.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο εκπαιδευτικός βγαίνοντας από το Πανεπιστήμιο κι ενώ έχει πάρει τα απαραίτητα θεωρητικά κι αυτή τη λέξη θεωρητικά θα πρέπει να την προσέξουμε καλείται να μπει στο σχολείο και να διδάξει όταν πρακτικά παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες. Αυτό το «λάθος» αν θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε έτσι δεν είναι δικό του μιας και η κοινωνία δίνει τις δικές της κατευθύνσεις. Παίρνοντας λοιπόν την αρχική ή αλλιώς βασική εκπαίδευση από τα ΠΕΚ των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών κι έχοντας τη μικρή προϋπηρεσία των αναπληρωτών ή ωρομισθίων καλείται να διδάξει έχοντας την ταμπέλα του «μόνιμου» εκπαιδευτικού ή αλλιώς «διορισμένου» στο δημόσιο. Αυτό ίσχυε παλιά γιατί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και ο ρόλος του έχουν αλλάξει στις σύγχρονες κοινωνίες. Η εκπαίδευση – κατάρτιση που θα πρέπει να έχει ο «σωστός» επαγγελματίας εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο το πτυχίο του, η αγάπη για τα παιδιά – που θα πρέπει σαφώς να έχει – και οι ηθικές αξίες χρειάζεται μία κατάρτιση που να στηρίζεται στη διαβίου εκπαίδευση. Δηλαδή να υπάρχει ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση καθώς επίσης προϋπηρεσιακή κατάρτιση και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Οι εξελίξεις προχωρούν κι εμείς δεν πρέπει να μένουμε στις παλιές παγιωμένες καταστάσεις.

Χρειάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. «Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς και εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στο άμεσο και έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη... Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Day, 2003).

Βέβαια, ο εκπαιδευτικός για να αναπτυχθεί επαγγελματικά χρειάζεται να αναπτύξει καινούργιες γνώσεις και δεξιότητες που θα εμπλουτίσουν τις παλιές, να ενημερώνεται καθημερινά, να μάθει να συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς εντός κι εκτός σχολείου, να συμμετέχει σε διάφορα προγράμματα εντός κι εκτός τάξης.

Να παρατηρεί τα λάθη που κάνει ο ίδιος πάνω σε διδακτικά και εκπαιδευτικά θέματα και να διορθώνει ή να ζητά τη βοήθεια του διευθυντή, του σχολικού συμβούλου ή άλλων εκπαιδευτικών για να είναι αποτελεσματικός.

Επίσης, θα πρέπει να προσαρμόζεται εύκολα στα καινούρια δεδομένα είτε αυτά είναι βιβλία, σεμινάρια, τεχνολογίες και να θέλει να μαθαίνει

καινούρια πράγματα που θα γίνονται οικειοθελώς κι όχι έπειτα από πίεση του Υπουργείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΦΑΣΕΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να προσαρμόσουν τις φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης τοποθετώντας τις σε διάφορα σχηματιστικά μοντέλα όπως ο Huberman, Fessler & Christensen, Leithwood, οι οποίες είναι αξιόλογες αλλά βασίζονται στον εκπαιδευτικό ως υπάλληλο που καθοδηγείται από νόμους κι όχι στον εκπαιδευτικό ως άτομο με προσωπικότητα.

ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Υπάρχουν πολλές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που θα μπορούσαν να θεμελιωθούν και να εδραιωθούν από τους σχολικούς συμβούλους. Για αρχή θα πρέπει να υπάρχει **ένα κοινό όραμα** σε κάθε σχολική μονάδα όπου η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να επιβραβεύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για να μπορούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να παίρνουν δύναμη και θάρρος για να συνεχίσουν. Η συμβολή του σχολικού συμβούλου είναι να ενημερώνεται για το όραμα και μέσω του εκπαιδευτικού έργου να παρέχει ανατροφοδότηση και αξιολόγηση όπου είναι εφικτό.

Η **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών είναι επίσης μια σημαντική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης που πρέπει να προωθείται από τους σχολικούς συμβούλους προς τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα συμπληρώσουν τις τυχόν γνώσεις που τους λείπουν, θα εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες, θα βελτιώσουν ή θα ανανεώσουν αυτές που κατέχουν και με αυτό τον τρόπο θα κάνουν το διδακτικό τους έργο πιο ελκυστικό και ταυτόχρονα αποτελεσματικό. Η ρουτίνα τους δεν θα είναι μονότονη και ανιαρή αλλά θα αποκτούν καθημερινά λόγους συστηματικής προσέλκυσης της νέας γνώσης κι έτσι η επαγγελματική και ατομική εξέλιξη του εκπαιδευτικού θα είναι πιο συστηματικά σχεδιασμένη και οργανωμένη. Οι επιμορφώσεις μπορούν να προτείνονται είτε από το Υπουργείο Παιδείας είτε από το σχολικό σύμβουλο είτε από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ώστε τα θέματα των επιμορφώσεων να αφορούν προβληματισμούς που συναντούν στην καθημερινότητά τους. Οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην παρουσίαση των επιμορφώσεων αν το θέλουν φυσικά και πιο συγκεκριμένα στις επιμορφώσεις που γίνονται ενδοσχολικά αλλά και εξωσχολικά αν έχουν επιλέξει κι εργαστεί συστηματικά με ένα project που τους ενδιαφέρει.

Οι **μεταπτυχιακές σπουδές** θα πρέπει να θεωρούνται απαραίτητο προσόν για έναν εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη γιατί οι γνώσεις που προσφέρουν τα διάφορα μεταπτυχιακά

προγράμματα είναι αρκετά χρήσιμες για το διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο.

Εντός της σχολικής μονάδας θα πρέπει να υπάρχει **μία τράπεζα υλικού και πληροφοριών** που θα συλλέγετε από τους εκπαιδευτικούς κάθε χρόνο και ο καθένας θα αποθηκεύει ένα πρόγραμμα με το οποίο έχει ασχοληθεί τη σχολική χρονιά. Ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να ενημερώνεται και να αποθηκεύει στο γραφείο του το υλικό του κάθε σχολείου και να παραπέμπει τον κάθε εκπαιδευτικό που τον προβληματίζει κάποιο θέμα να επισκέπτεται το σχολείο που το έχει και να ενημερώνεται από το υλικό και να το επιστρέφει.

Επίσης, θα πρέπει να συντονιστούν **ομάδες συζήτησης, εργασιών και αξιολόγησης** σε κάθε σχολική μονάδα που θα επιλέγει ο σχολικός σύμβουλος και η διεύθυνση του σχολείου ανάλογα με τα «ταλέντα» και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

Άλλη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι και οι **συνεδρίες του προσωπικού** όπου θα πρέπει να διοργανώνονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κάθε τέλους του μήνα και στο τέλος της χρονιάς ώστε να παρακολουθούν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού τους έργου, τα προβλήματα και να προτείνονται λύσεις. Η συμμετοχή του σχολικού συμβούλου είναι απαραίτητη.

Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές θα πρέπει να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε **σεμινάρια, διαλέξεις, συνέδρια, ημερίδες** εντός και εκτός συνόρων και να ενημερώνονται για όλα τα καινούργια θέματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν τους μέντορες για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς μιας και ο μεντορισμός αποτελεί σημαντικό εργαλείο ενδυνάμωσης της διδακτικής πρακτικής κατά την περίοδο ένταξης τους στο σχολείο. Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός μπορεί να καλύψει τις δυσκολίες και τα κενά απειρίας που εμφανίζει ένας νέος εκπαιδευτικός και να τον προσανατολίσει κατάλληλα στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Θα πρέπει να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια και ομαδικά εργαστήρια με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών ώστε να αποκτήσουν γνώση του μεντορισμού και να τον αναγνωρίσουν ως επαγγελματική πρακτική μέσα στο σχολείο.

Η συνεργασία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης γι' αυτό θα πρέπει να υπάρχει **ανταλλαγή απόψεων μεταξύ συναδέλφων αλλά και παρατηρήσεις διδασκαλίας συναδέλφων** όποτε τους ζητηθεί.

Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να οργανώσουν **κοινότητες μάθησης** ώστε να υπάρχει επικοινωνία με εκπαιδευτικούς εντός κι εκτός ελληνικών συνόρων και να ανταλλάσουν απόψεις και προβλήματα. Ένας σύγχρονος τρόπος για να οργανωθούν οι κοινότητες μάθησης είναι ηλεκτρονικής μορφής και πιο συγκεκριμένα διαδικτυακά.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ/ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό κομμάτι της ηγεσίας και ουσιαστικά είναι το «μυστικό κλειδί» που ξεκλειδώνει τη «μυστική πόρτα» που οδηγεί στη σωστή διαχείριση των κρίσεων στη σχολική μονάδα.

Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τη σχολική μονάδα που ηγείται, το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές. Να συνεργάζεται από κοινού με τους άλλους εκπαιδευτικούς και να φτιάχνουν έναν εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας όπου όλοι οφείλουν να τηρούν για να μη δημιουργούνται προβλήματα που να έχουν αντίκτυπο στη σχολική μονάδα. Άρα, πρέπει να γίνονται οι απαιτούμενες συναντήσεις στην έναρξη της σχολικής χρονιάς αλλά και κατά διαστήματα-κατά τη διάρκεια και στο τέλος της σχολικής χρονιάς- ή όποτε κρίνεται απαραίτητο.

Στο σχολικό περιβάλλον προκύπτουν αρκετά συχνά συγκρούσεις τις οποίες καλείται ο κάθε εκπαιδευτικός να τις διαχειριστεί σωστά ώστε να μην δημιουργούνται μεγαλύτερα προβλήματα. Επομένως, χρειάζεται να αναπτύξει κάποιες ικανότητες ώστε να βρίσκεται σε ετοιμότητα. Κάποια σημαντικά εργαλεία πρόληψης σχολικών συγκρούσεων είναι : η συμβουλή, η προσεκτική- ενεργητική ακρόαση, η απειλή-προειδοποίηση, το παιχνίδι των ρόλων (το να μπει στη θέση του άλλου), η απαγόρευση ώστε να περιορίζεται η ελευθερία δράσης ώστε να μη γίνεται απείθαρχη συμπεριφορά, η παρατήρηση, η συμβουλευτική. Βέβαια, υπάρχει και η απείθαρχη συμπεριφορά η οποία μπορεί να χρειάζεται τη συμβουλή και καθοδήγηση ειδικού.

Όταν οι κρίσεις οδηγούν σε αναπόφευκτες συγκρούσεις ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που πρέπει να επέμβει ώστε να δοθεί άμεσα λύση χρησιμοποιώντας σίγουρα κατάλληλες τεχνικές όπως: η συζήτηση, ο αμοιβαίος σεβασμός, η αποφυγή της αγνότητας, ο συμβιβασμός, η αντιπαράθεση, η τεχνική του «οργανώνω», η παραχώρηση, η ενσωμάτωση, η διαπραγμάτευση, η χρήση εξουσίας ως έσχατη λύση και είναι προτιμότερο να αποφεύγεται.

Τέλος, τα πρόσωπα που συμβάλλουν στην διευθέτηση των κρίσεων και στη σωστή επικοινωνία μέσα στη σχολική μονάδα είναι ο σχολικός ψυχολόγος όπου τα τελευταία χρόνια έχει λειτουργήσει πιλοτικά σε κάποια σχολεία και παρατηρούμε ότι έχει βοηθήσει σημαντικά. Οι συντονιστές εκπαίδευσης έχουν βοηθήσει σημαντικά και οι σχολικοί σύμβουλοι με την προϋπόθεση να μην έχουν πολλά σχολεία στην αρμοδιότητά τους γιατί δεν είναι εφικτό να παρακολουθούν τα πάντα. Αξίζει να αναφέρουμε τους νεότερους διευθυντές όπου τα τελευταία χρόνια ενημερώνονται, παρακολουθούν σεμινάρια, συνέδρια και την πιθανή αδυναμία τους την κάνουν προσόν.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ηγεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Χρειάζεται μία διαρκή επαγρύπνηση, ενημέρωση, μελέτη, όραμα και το κυριότερο στόχους για να επιτευχθεί.

Πρέπει να επανεξετάσουμε τη θέση του διευθυντή και του εκπαιδευτικού με βάση τα νέα δεδομένα, να προσδιορίσουμε τι θέλουμε να κάνει ο καθένας ώστε να κατανείμουμε καθήκοντα- υποχρεώσεις πάνω σε μία νέα βάση δεδομένων κι όχι έναν άνθρωπο για όλα. Έτσι, ο κάθε ένας θα έχει τη θέση του, το ρόλο του, θα κρίνεται και θα αξιολογείται πάνω στο συγκεκριμένο ρόλο-στόχο που του έχει ζητηθεί και να υπάρχει ένας έλεγχος ώστε να αποφεύγονται συγκρούσεις και η κάθε σχολική μονάδα να λειτουργεί σωστά. Η ενεργητική ακρόαση είναι κάτι που λείπει στις μέρες μας, δηλαδή να μάθουμε να ακούμε σωστά και να μην παραποιούμε τα γεγονότα και τις καταστάσεις προς το συμφέρον μας. Οφείλουμε να μεταλαμπαδεύουμε τις γνώσεις μας, να διευρύνουμε τους ορίζοντες και να αποτελούμε παράδειγμα για τη νέα γενιά μαθητών-παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Day, Chr. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Wragg, E., C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., Σ., (2005). *Οι Διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., Σ., (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ανδρεαδάκης, Ν. – Βαμβουκάς, Μ. Ι. (2011). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Ματσαγγούρας, Η., (2008). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος- Ομάδα- Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Πασιάρδης, Π. & Πασιάρδη Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Πασιάρδη, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Σαΐτης, Χρ. & Σαΐτη, Α. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ**

Μαίρη Κουτσελίνη
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο αναβαθμισμένος ηγετικός ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου έχει ερευνητικά και βιβλιογραφικά τεκμηριωθεί, συνδέοντας τη διοικητική και παιδαγωγική ηγεσία σε μια αδιαμφισβήτητη και αλληλο-υποστηριζόμενη ιδιότητα της αποτελεσματικής διεύθυνσης του σχολείου και της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική ηγεσία δεν καθορίζεται από πάγιες ιδιότητες και διαδικασίες ρυθμισμένες εκ των προτέρων, αλλά πρωτίστως από την ικανότητά τους να αναστοχάζονται σε ενέργειες και δεδομένα και να διορθώνουν ή να ενισχύουν αντίστοιχα τα κακώς και καλώς κείμενα, σε συγκεκριμένη δημοκρατική κοινωνία και κουλτούρα.

Αυτή η ανοικτή δημοκρατική κοινωνία αφήνει περιθώριο δράσης και αποφάσεων, πρωτοβουλιών και διαφοροποίησης στις σχολικές μονάδες, για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινότητας και του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητη η σύνδεση της ηγεσίας στα σχολεία με τη διδασκαλία και την αποτελεσματικότητά της, όπως και με το καλώς νοούμενο συμφέρον των μαθητών. Βασικό λοιπόν ερώτημα της εισήγησης είναι πώς η ηγεσία στην εκπαίδευση συνδέεται με την αποτελεσματική διδασκαλία και ποιο το νόημα και περιεχόμενο της σε σχέση με τις άλλες μορφές ηγεσίας.

Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών σε σχολεία της Κύπρου, όπου αναδεικνύεται η έννοια και τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ηγεσίας. Μέσα από την έρευνα αποκαλύπτεται πώς η ηγεσία γίνεται «διανεμημένη», «μετασχηματιστική», «ενδυναμωτική» και «δημοκρατική» διαδικασία..

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Έρευνα Δράσης, Διανεμημένη και Μετασχηματιστική Ηγεσία, Διαφοροποίηση Διδασκαλίας, Βελτίωση της Σχολικής Μονάδας, Κοινότητα Μάθησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η άμεση σχέση αποτελεσματικότητας και ηγεσίας έχει έντονα αμφισβητηθεί και ο σχετικός διάλογος των ερευνητών έφερε στο φως νέα δεδομένα σχετικά με το πώς η εκπαιδευτική ηγεσία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sergiovanni, 1998) και τον παιδαγωγικό της ρόλο, συμβάλλοντας έτσι στην αναθεώρηση του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναθεωρείται και ο ρόλος της σχολικής «αποτελεσματικότητας» (Wrigley, 2003) πέρα από το θετικιστικό κλειστό μοντέλο και διευρύνεται στην αναζήτηση και επίτευξη κοινωνικο-παιδαγωγικών παραμέτρων που θα αναβαθμίσουν και «βελτιώσουν» τη σχολική μονάδα ως κοινότητα μάθησης.

Η συζήτηση για σχολική αποτελεσματικότητα (θετικιστικό μοντέλο) και σχολική βελτίωση (κοινωνικο-παιδαγωγικό μοντέλο) πηγάζει πέρα από τη μοντελοποίηση πρακτικών και τη στατιστική μέτρηση αποτελεσμάτων τονίζοντας ιδιαίτερα «το περιβάλλον μάθησης στο οποίο μεγιστοποιείται η μάθηση για το κάθε άτομο και για τον οργανισμό, μέσα από διαδικασίες συνεργασίας και διανεμημένης ηγεσίας.» (Mitchell, 2013). Η σχολική βελτίωση και η παιδαγωγική ηγεσία δεν προκαθορίζονται από πάγιες ιδιότητες και διαδικασίες αλλά από στάσεις και συνεργασία μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες (π.χ. Elliott, 1991). Σε αυτή τη διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζει η ικανότητα της διεύθυνσης του σχολείου να αναστοχάζεται σε ενέργειες και δεδομένα και να διορθώνει ή να ενισχύει αντίστοιχα τα κακώς και καλώς κείμενα, σε συγκεκριμένο δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον και κουλτούρα (Koutselini 2017).

Η αναζήτηση αλλά και η συμμετοχική επιμόρφωση της σχολικής ηγεσίας η οποία πάει πέρα από τα διοικητικά καθήκοντα σε διευκόλυνση και ενθάρρυνση της βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Grace, 1995) είναι και σήμερα το ζητούμενο. Στη θεωρητική αυτή βάση της βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος και των συμμετεχόντων παρουσιάζονται και συζητιούνται τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία χρηματοδοτήθηκε από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Key Action (Project ID: EACEA-521386) με τίτλο 'RELEASE-Towards achieving Self REgulated LEarning as a core in teachers' In-SERVICE training in Cyprus' (Koutselini & Patsalidou, 2015) και του οποίου οι πρακτικές και το θεωρητικό υπόβαθρο χρησιμοποιούνται σήμερα ευρέως στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣΑ ΑΡΧΗ

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι συνεχής και γίνεται στο χώρο εργασίας ως αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων. Τα ακαδημαϊκά και τα τεχνοκρατικά μοντέλα επιμόρφωσης έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικά, διότι επιδιώκουν να επιβεβαιώσουν κατασκευασμένα μοντέλα συγκεκριμένων δεξιοτήτων που θα πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός. Όμως, τόσο η έρευνα όσο και η εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες έδειξαν ότι δεν αρκεί να γνωρίζεις τις θεωρίες για να γίνεσαι καλύτερος δάσκαλος, ούτε να έχεις πρακτικές τις οποίες αδιαφοροποίητα εφαρμόζεις.

Ο ρόλος του διευθυντή/διευθύντριας και γενικότερα της διευθυντικής ομάδας είναι καταλυτικός σε θέματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων. Είναι βασικό το γεγονός ότι σε θέματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης χρειάζεται να δημιουργηθεί μια κοινότητα μάθησης εντός του σχολείου, δεδομένου ότι χωρίς αλλαγή στις ρουτίνες της σχολικής μονάδας και της διδασκαλίας δεν υπάρχει αλλαγή. Επομένως, η αλλαγή της σχολικής μονάδας θεμελιώνεται σε ενδοσχολική πολιτική και όχι σε αλλαγή ενός εκπαιδευτικού.

Επίσης, είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί κοινότητα μάθησης και όχι απλώς ομάδα εκπαιδευτικών (Rogoff, 1994). Η ομάδα γίνεται Κοινότητα Μάθησης όταν μοιράζεται κοινό όραμα, έχει κίνητρα και υποστήριξη για την επίτευξη των στόχων της. Η επίτευξη των στόχων προϋποθέτει ότι ο σκοπός και οι στόχοι της επιμόρφωσης εντοπίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, στη βάση δυσκολιών και προβλημάτων που εντοπίζονται από κοινού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η διοικητική και παιδαγωγική ηγεσία συνδυάζονται σε μια αλληλο-υποστηριζόμενη ιδιότητα: της αποτελεσματικής διεύθυνσης του σχολείου και της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η θέση, όμως αυτή, δεν υπονοεί ότι υπάρχει άμεση επίδραση της διοικητικής ικανότητας στα σχολικά αποτελέσματα, εκτός εάν η ικανότητα αυτή ενισχύει με στάσεις και διαδικασίες την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών του σχολείου. Χωρίς να είναι ο/η διευθυντής/ρια παιδαγωγός, δρα ως παιδαγωγούσα αρχή, ως αρχή που στηρίζει, ενισχύει, ενθαρρύνει και κυρίως διευκολύνει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

Η έρευνα (π.χ. Apple, 1993) αλλά και η καθημερινή εμπειρία στα σχολεία έδειξε ότι τόσο η διεύθυνση όσο και οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται σε αποξένωση από τον παιδαγωγικό τους ρόλο, λόγω αντιλήψεων και ρουτινών οι οποίες έχουν επικρατήσει. Η κάλυψη της ύλης θεωρείται ότι είναι ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας και σε αυτό κατά κανόνα «ελέγχεται» ο εκπαιδευτικός. Το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο σε κάθε μάθημα θεωρείται «ιερό βιβλίο», το οποίο πρέπει να διδαχθεί ως ύλη. Οι αντιλήψεις αυτές και οι αντιπαιδαγωγικές ρουτίνες δεν αξιολογούνται

σωστά για να αναληφθεί δράση βελτίωσης και αυτοβελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Για την παιδαγωγική αναβάθμιση και βελτίωση της σχολικής μονάδας, ο ρόλος της διεύθυνσης είναι καταλυτικός, χωρίς να είναι η ίδια παιδαγωγική αυθεντία ή πηγή γνώσης.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ 34 ΣΧΟΛΕΙΑ

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύει στη διασφάλιση της πρόσβασης όλων των εκπαιδευτικών στις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες τους καθιστούν αποτελεσματικούς, στη διασφάλιση ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι συνεκτική, συντονισμένη και παραπέμπει στις κατάλληλες πηγές και ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω της επιμόρφωσης αποκτούν τις γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας η οποία βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Όσον αφορά τις διαδικασίες επιμόρφωσης, σε κοινότητες μάθησης με Έρευνα Δράσης, η έρευνα, εστιάζει ιδιαίτερα στην ανάγκη προώθησης κουλτούρας αναστοχασμού και έρευνας μεταξύ εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις οι οποίες τους δραστηριοποιούν σε σχεδιασμό διδασκαλίας, αυτό-αξιολόγηση και επανάδραση.

Ο σκοπός του προγράμματος ήταν η προώθηση διαδικασιών αυτορρύθμισης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της ανταπόκρισης στις ανάγκες της σχολικής μονάδας και των συγκεκριμένων μαθητών με βάση τα προσδοκώμενα επίπεδα ανάπτυξής τους. Ως στόχοι για την επίτευξη του σκοπού τέθηκαν η ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου και της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών για διαπίστωση αναγκών και παρεμβάσεις για διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επιμόρφωση σε θέματα συμμετοχικής ανάπτυξης με Έρευνα Δράσης (Reason, & Bradbury, 2001), η ενίσχυση του ρόλου της διευθυντικής ομάδας για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και ο σχεδιασμός κατάλληλων Σχεδίων Δράσης για αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων εφαρμογής.

Για τους σκοπούς του προγράμματος αναπτύχθηκε ειδική αλληλεπιδραστική πλατφόρμα, για σύγχρονη και ασύγχρονη επιμόρφωση και ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτομόρφωσης και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων, η οποία συνέχισε τη λειτουργία της και μετά τη λήξη του προγράμματος. Επιπρόσθετα, για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία, εκπαιδευτές- μέντορες επισκέπτονταν τα σχολεία και υποστήριζαν το έργο των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τις ανάγκες.

Μεσοπρόθεσμα το πρόγραμμα στόχευε στην αναθεώρηση των υφιστάμενων συστημάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, για την ενίσχυση της διαβίου μάθησης, του περιεχομένου, των μεθόδων και των δραστηριοτήτων διδασκαλίας/μάθησης και στον σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Η παραδοχή που θεμελιώνει το πρόγραμμα

ήταν η αναγνώριση της δυνατότητας των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα, αυτορρυθμίζοντας την ανάπτυξή τους, ούτως ώστε να οργανώνουν δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον και να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης και δραστηριοτήτων που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν και να αξιολογούν διαφοροποιημένη διδασκαλία- μάθηση, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες μαθητών διαφορετικής ετοιμότητας, επισημάνθηκε ως η βασικότερη ανάγκη από τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.



Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 10 συνεχείς εβδομάδες και συνέχισή του κατά βούληση και με βάση τις ανάγκες των σχολείων. Συμμετείχαν 34 διευθυντές και 120 εκπαιδευτικοί Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης και των δύο φύλων και οι μέντορες- εκπαιδευτές από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας. Όλοι οι συμμετέχοντες επιμορφώθηκαν προκαταρκτικά, πριν την έναρξη τους προγράμματος, στα συγκεκριμένα σχολεία σε διαδικασίες Έρευνας Δράσης και διαδικασίες παιδαγωγικής αυτορρύθμισης της Σχολικής Μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν, επίσης, στην τήρηση ημερολογίου, δεδομένου ότι αυτό είναι βασικό μέσο αναστοχασμού και αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας Έρευνας Δράσης (Koutselini, 2010, Erotokritou & Koutselini, 2015). Όλοι, επίσης οι συμμετέχοντες ξεναγήθηκαν στην

πλατφόρμα υποστήριξης του προγράμματος και στις λειτουργίες της για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία.

Η έμφαση σε δεξιότητες που υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση και η διάγνωση από τον ίδιο τον μαθητή/ρια των κενών και συνδέσεων, η σύνδεση με προαπαιτούμενη γνώση, η βαθιά προσέγγιση του αντικειμένου μελέτης και οι ανάλογοι τρόποι οργάνωσης της τάξης ούτως ώστε να εργαστούν οι μαθητές την ίδια ώρα σε διαφορετικές δραστηριότητες, ανάλογα με τον βαθμό ετοιμότητάς τους και το ρυθμό τους ήταν τα βασικά σημεία της διαφοροποίησης πάνω στα οποία δούλευαν οι ομάδες εργασίας καθημερινά. Οι συζητήσεις επικεντρώνονταν σε βαθύτερη κατανόηση και εφαρμογή τους αλλά και συζήτηση εμποδίων που αντιμετώπιζαν και για τα οποία αναζητούσας εναλλακτικές προσεγγίσεις.

Ο ρόλος των μεντόρων ήταν σημαντικός, με πυκνότερες επισκέψεις με την έναρξη του προγράμματος με σκοπό την επίλυση αποριών για τις διαδικασίες και υποστήριξη της συζήτησης και των επιλογών. Σταδιακά η συμμετοχή των μεντόρων με φυσική παρουσία έγινε εβδομαδιαία, ενώ ήταν στη διάθεση των ομάδων σε ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία μέσω της πλατφόρμας.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Οι διευθυντές συμμετείχαν οικειοθελώς και ενημερώθηκαν πριν την έναρξη του εφαρμογής προγράμματος για τον ρόλο που αναμενόταν να αναλάβουν στο πρόγραμμα ως ενισχυτές αναστοχαστικών πρακτικών και Έρευνας Δράσης στα σχολεία για εφαρμογή της διαφοροποίησης διδασκαλίας- μάθησης. Συμμετείχαν, βέβαια, μαζί με τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή του θέματος. Επεξηγήθηκαν οι διαδικασίες και επισημάνθηκε ότι δεν αναμενόταν να καθοδηγούν παιδαγωγικά τους εκπαιδευτικούς, αλλά να συμμετέχουν ως μέλη της ομάδας εκπαιδευτικών του σχολείου τους, να διευκολύνουν σε χρόνο και χώρο τις διαβουλεύσεις τους και να ενθαρρύνουν την προσπάθειά τους.

Επομένως, κατά τη διάρκεια του προγράμματος η παρουσία τους δεν είναι απαραίτητο να είναι συστηματική, δηλαδή να συμμετέχουν σε όλες τις συναντήσεις, αλλά περιοδικά, χωρίς να αποκλείεται βέβαια, όπου θεωρούν ότι μπορούν να προτείνουν ή να μοιράζονται ιδέες με του εκπαιδευτικούς στην ομάδα, να το κάνουν. Μεγαλύτερη σημασία έχει η ενεργός συμμετοχή της διευθυντικής ομάδας για επίδειξη πραγματικού ενδιαφέροντος για το τι γίνεται και συμμετοχή σε συσκέψεις για την πρόοδο όπου χρειάζεται. Οι διευθυντές παραμένουν συμμετέχοντες στις διαδικασίες Έρευνας Δράσης σε όλα τα στάδια, από την πληροφόρηση για το πρόγραμμα, στον εντοπισμό προβλημάτων, στη συνδιδασκαλία και ομαδικό αναστοχασμό. Επισκέπτεται τις τάξεις εφαρμογής ως κριτικός φίλος και όχι ως επιθεωρητής και αναστοχάζεται μαζί με την ομάδα για την εμπειρία από τη διδασκαλία (Koutselini & Patsalidou, 2015).

Σημαντικό, επίσης, στοιχείο της διαδικασίας είναι η καλλιέργεια στάσεων και γνώσεων σε συνεργατική ενδοσχολική πολιτική, όπου υποστηρίζονται οι δράσεις από τη διεύθυνση των σχολείων και ενισχύονται από την ομάδα των εκπαιδευτικών οι αποτελεσματικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στα σχολεία όπου ο διευθυντής/ διευθύντρια έδωσε αξία στην εργασία των εκπαιδευτικών και ενθάρρυνε τη συνέχιση οι εκπαιδευτικοί αυτοβελτιώθηκαν και βελτίωσαν τη διδασκαλία τους σε τάξεις μικτής ετοιμότητας. Η προσαρμογή της επιμόρφωσης στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας και η αξία που έδωσε η ενθάρρυνση και οι διευκολύνσεις από τους διευθυντές/ριες συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος του Διευθυντή/Διευθύντριας έδωσε το κίνητρο για τη δράση. Παρωθεί και συμμετέχει σε συνδιδασκαλίες και από κοινού ανάπτυξη δραστηριοτήτων και συμμετέχει σε συναντήσεις των ομάδων εντός σχολείου, επί ίσοις όροις, ενισχύει τον αναστοχασμό, τη συνέχιση και ενίσχυση της Δράσης. Έχει αυθεντική παρουσία και ερωτά αντί να υποβάλλει και κυρίως δεν παρουσιάζεται ως αυθεντία, αλλά αφήνει την κοινότητα των εκπαιδευτικών να ανταλλάξουν εμπειρίες, σχεδιασμούς και ανατροφοδότηση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε οκτώ σχολεία στα οποία η διεύθυνση δεν συμμετείχε τα αποτελέσματα ήταν πενιχρά και στα πέντε από αυτά η δράση διακόπηκε πριν τις δέκα εβδομάδες ολοκλήρωσης του προγράμματος.

Η ηγεσία παρουσιάζεται διανεμημένη σε όλα τα μέλη των ομάδων μέσα από κοινούς στόχους, χωρίς ιεραρχικές σχέσεις, με ισότιμη συμμετοχή σε όλες τις διαδικασίες, τη διαμόρφωση των στόχων και δράσεων, την αξιολόγηση και επανάδραση (Harris, 2008).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-Ο ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στη διαδικασία Έρευνας Δράσης σημαντικός είναι ο Λόγος των εκπαιδευτικών στο Ημερολόγιο Αναστοχασμού, το οποίο είναι βασικό εργαλείο ανάπτυξης, αυτό-αξιολόγησης και επανάδρασης. Με τον λόγο για τον διευθυντή/ρια, ως βάση ανάλυση, επισημάνθηκαν τα πιο κάτω, τα οποία σηματοδοτούν τον παιδαγωγικό και διοικητικό τους ρόλο:

Σημαντικότητα της παρουσίας του διευθυντή: σημαντική, ενθαρρυντική, μας έδινε κίνητρα, σεβόταν τις ιδέες, διευκόλυνε την επικοινωνία, έδωσε αξία στη δουλειά μας, έδωσε κίνητρο συμμετοχής και σε άλλους συναδέλφους που δεν δήλωσαν αρχικά, συμμετείχε επί ίσοις όροις, κανείς δεν λειτουργούσε ως αυθεντία ούτε ο διευθυντής, μια καινούρια πολύ καλή εμπειρία, έδωσε και ιδέες, βοήθησε τη διαδικασία, ένιωσα ότι αυτό που έκανα ήταν πολύ σημαντικό και έπρεπε να φέρει αποτελέσματα, μας διευκόλυνε με αλλαγές στο πρόγραμμα για να μπορούν να συνεδριάζουν οι ομάδες, ενδιαφερόταν από εβδομάδα –σε εβδομάδα πώς προχωρούσε,

ρωτούσε αν είδαμε αποτελέσματα, αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον διευθυντή, άλλαξε το κλίμα επικοινωνίας, πίστευε στο πρόγραμμα και μας το μετέδιδε, ήταν ένα επιπρόσθετο κίνητρο.

Είναι σημαντική η παρατήρηση ότι η αξία που έδινε στην όλη διαδικασία, η οποία επισημάνθηκε μέσα από τα πιο πάνω αποσπάσματα του λόγου των εκπαιδευτικών, με ποικίλες μορφές, επικρατεί και αναδεικνύει τον ρόλο των διευθυντών/ριών στη διαχείριση και υποστήριξη των παιδαγωγικών παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αναδεικνύεται η διευθυντική ομάδα σε θεμελιωτή της κοινότητας μάθησης (Rogoff, 1994), η οποία με την παρουσία της και ιδιαίτερα με την ενισχυτική- ενθαρρυντική στάση της διευκολύνει, αλλά και δίνει συνοχή και συνέχεια στις ομάδες:

«Οι συνεδρίες αναστοχασμού μετά τη διδασκαλία μας οδηγούσαν σε αυτοαξιολόγηση και βελτίωση- Οι προβληματισμοί έφερναν απαντήσεις»

«Πολύ σημαντική η αλληλεπίδραση και το υποστηρικτικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και διεύθυνσης»

«Νιώσαμε συμμετοχοί στην ίδια αναζήτηση-Πολύ ενθαρρυντική η ενεργός συμμετοχή των διευθυντών στον καθορισμό και την επίτευξη παιδαγωγικών στόχων στο σχολείο και η συμμετοχή στον σχεδιασμό τους»

«Ο διευθυντής έδωσε αξία σε αυτό που κάναμε»

«Ήταν σημαντικό ότι ο διευθυντής συμμετείχε με απορίες και συζήτηση προτάσεων για δράσεις -δεν κρυβόμασταν»

«Η Διευθύντρια μάθαινε μαζί μας και με αυτό κερδίζαμε αυτοπεποίθηση»

«Πολλά άλλαξαν στον τρόπο που βλέπαμε και μας έβλεπε η διευθύντρια»

Η διεύθυνση καλλιεργεί με τον παιδαγωγικό της ρόλο την βαθμιαία αλλαγή στις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, λόγω της ενθάρρυνσης αλλά και της διευκόλυνσης σε χρόνο και χώρο, βγαίνουν από τις κλειστές πόρτες και τη σιωπή και περνούν στην κοινότητα, στη συνεργασία και στο κτίσιμο εμπιστοσύνης.

Ο λόγος τους είναι και πάλι ιδιαίτερα αποκαλυπτικός:

Αποτελέσματα σε σχέση με τη διδασκαλία: επιλογή δράσης, κατανόηση της έννοιας μικτή ετοιμότητα, αυτοαξιολόγηση επιλογών και αποτελέσματα στους μαθητές, νέες προσεγγίσεις, η αξία του προαπαιτούμενου, η ταυτόχρονη βοήθεια- υποστήριξη στα διαφορετικά επίπεδα, αυτοπεποίθηση για νέες εφαρμογές, άλλο ύλη και άλλο μαθητής, κερδίσαμε αυτοπεποίθηση και δεξιότητες, η ομάδα πρόσφερε πολλές επιλογές δράσης, πολλές δράσεις είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, οι μαθητές δραστηριοποιούνται, οι πιο γρήγοροι είχαν επιλογές, ο ομαδικός αναστοχασμός φέρνει αποτελέσματα και νέες δράσεις, πιο ικανοποιημένοι οι μαθητές, καλύτερα αποτελέσματα, αλλαγή στην οργάνωση της τάξης, η διαφοροποίηση σε τρία επίπεδα ετοιμότητας, η συνεργασία βοηθούσε τους

πιο αργούς, τους λιγότερους έτοιμους, ιεράρχηση δραστηριοτήτων, κίνητρα, κατ'οίκον εργασία με ιεράρχηση και ανάλυση.

«Από τη διδασκαλία ως ρουτίνα στη διδασκαλία ως επιλογή δράσης»

«Αποκτήσαμε αυτοπεποίθηση και δεξιότητες για εφαρμογή νέων προσεγγίσεων»

«Παρόλο ότι αρχικά δηλώσαμε 2, στο τέλος συμμετέχουν όλοι όσοι διδάσκουν το μάθημα- και σε άλλες τάξεις»

«Κέρδισα αυτοπεποίθηση και τους ίδιους τους μαθητές μου»

«Τα αποτελέσματα ήταν ορατά σε όλα τα επίπεδα ετοιμότητας»

«Πιο δύσκολο να δουλεύεις σε τρία διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, αλλά σε ανταμείβει»

«Είναι σπουδαίο ότι μπορώ να βλέπω και να αναλύω την ύλη όχι ως ένα μεταφέρσιμο όγκο πληροφοριών αλλά ως συγκεκριμένα είδη μάθησης»

«Χρειάζεται καλύτερη οργάνωση της συνεργατικής μάθησης»

«Η συνεργασία και οι συναποφάσεις στην ομάδα ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την ασφάλεια στην επιλογή των δράσεων»

Αξιολογώντας την ίδια τη διαδικασία και τα αποτελέσματά της για τη δική τους ανάπτυξη για εφαρμογή της διαφοροποίησης, φάνηκε μέσα από τον λόγο τους αλλά και τις παρατηρήσεις της διδασκαλίας τους ότι ένιωθαν ασφαλείς να δοκιμάζουν και να επιλέγουν τρόπους διδασκαλίας στην τάξη τους, οι οποίες δραστηριοποιούσαν τους μαθητές διαφορετικής ετοιμότητας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διεύθυνση ως παιδαγωγούσα αρχή είναι βασικός παράγοντας αλλαγής της κουλτούρας της σχολικής μονάδας και μετατροπής της σε συνεργατική, αλληλοϋποστηριζόμενη και παιδαγωγικά παραγωγική. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, σε εργαστήρια μάθησης, κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, έχει πολλαπλά πλεονεκτήματα. Δίνει κίνητρα στους εμπλεκόμενους και ωθεί σε πρωτοβουλίες, επενδύει τις προσπάθειές τους με αξία εκ μέρους της διεύθυνσης και ανταμείβει με την αποτελεσματική δράση και επανάδραση σε θέματα διδασκαλίας αλλά και διαχείρισης της τάξης.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα η ίδια η σχολική τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο διαφοροποίησης όπου οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν δράσεις δραστηριοποίησης όλων των μαθητών με βάση την ετοιμότητά τους, παρακολουθούν τη μάθηση, αξιολογούν και επανασχεδιάζουν τις προσεγγίσεις και τα υλικά τους.

Ο διευθυντής/ρια επισκέπτεται τα εργαστήρια μάθησης και τις τάξεις εφαρμογής τους ενθαρρύνει και ενισχύει και κερδίζει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αισθάνονται ότι η προσπάθειά και οι πρωτοβουλίες τους έχουν αξία. Αναστοχάζεται με τους εμπλεκόμενους

απεκδύεται τον μανδύα της αυθεντίας και της αξιολογούσας αρχής και προσβλέπει στους εκπαιδευόμενους ως πολλαπλασιαστές παιδαγωγικών προσεγγίσεων για ολόκληρο το σχολείο ή/και συμπλέγματα συνεργαζόμενων σχολείων.

Ο διευθυντής/ρια είναι ο εμπνευστής και πρωταγωνιστής στον μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου. Πρωτίστως, πρέπει διοικητικά να διευκολύνει τη δημιουργία και εργασία των κοινοτήτων μάθησης και στη συνέχεια να «συμμετέχει» ποικιλοτρόπως. Δείχνει την εμπιστοσύνη του στις προσπάθειες και πιστεύει ότι οι διαδικασίες είναι κατάλληλες και ότι θα φέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σε τελευταία ανάλυση δεν είναι φανερά ο ηγέτης στις διαδικασίες, αλλά προβάλλει τη συμμετοχική αξία της ηγεσίας και τη μετασχηματιστική της δύναμη.

Η παιδαγωγική ηγεσία δεν έχει ευθύγραμμη και άμεση σύνδεση με την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα του σχολείου (Sergiovanni, 1989) με την έννοια ότι κατέχει όλη την παιδαγωγική γνώση και την «διδάσκει». Είναι, όμως, σημαντική η συνεισφορά του στην οικοδόμηση παιδαγωγικών κοινοτήτων, οι οποίες υποστηρίζουν τη συμμετοχική ανάπτυξη και βελτίωση της παιδαγωγικής κουλτούρας, της παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών.

Μέσα από την έρευνα αποκαλύπτεται πώς η ηγεσία γίνεται διανεμημένη, μετασχηματιστική, ενδυναμωτική και δημοκρατικά παιδαγωγούσα διαδικασία, η οποία, παρόλο ότι δεν συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα, είναι βασικός παράγοντας βελτίωσης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Apple, M. (1993). *Official knowledge*. New York, NY: Routledge.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Erotocritou Stavrou, Th., & Koutselini, M. (2015). The active involvement of teachers in action research for differentiation of the teaching-learning process: Understanding the needs of students and weaknesses of the curriculum. *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 97-104.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*, Oxon: Routledge.
- Koutselini, M. (2017). Teacher Responsive Teaching and Learning Initiatives Through Action Research. In I.H. Amzat & Nean P. Valdez (eds), *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices- Perspectives Across Borders* (pp 185-195). Springer
- Koutselini, M., & Patsalidou, Fr. (2015). Engaging School Teachers and School Principals in an Action Research in- Service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2), 124-139.
- Koutselini, M. (2010). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. In A. Campell, & S. Groundwater (Eds.), *Action Research in Education – Fundamentals of Applied Research*, 2 (pp. 243-263). Sage Publications
- Mitchell, R. (2013) What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?, *Professional Development in Education*, 39:3, 387-400, DOI: 10.1080/19415257.2012.762721
- Reason, P., and H. Bradbury. eds. 2001. *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Rogoff, B. (1994) Developing understanding of the idea of communities of learners, *Mind, Culture, and Activity*, 1:4, 209-229, DOI: 10.1080/10749039409524673
- Sergiovanni, J. Th. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1:1, 37-46, DOI: 10.1080/1360312980010104
- Wrigley, T. (2003) Is 'School Effectiveness' Anti-Democratic?, *British Journal of Educational Studies*, 51:2, 89-112, DOI: 10.1111/1467-8527.t01-4-00228.

**ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ & ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΔΥΟ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

Χρήστος Κώτσης

Πτυχ. Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ, Υποψ. ΜΕδ Ειδικής Αγωγής Παν. Λευκωσίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο σύγχρονο σχολείο παρατηρούνται συνεχώς και σε όλο και μεγαλύτερη έκταση νέες και, ενίοτε, προβληματικές καταστάσεις στον μαθητικό πληθυσμό, οι οποίες στα μάτια του εκπαιδευτικού που καλείται να έλθει αντιμέτωπος με αυτές, ορισμένες φορές φαντάζουν δυσεπίλυτες. Ένα ζήτημα μείζονος σημασίας εξ αυτών, αποτελεί η διαχείριση της διαφορετικότητας που παρουσιάζουν οι μαθητές, τόσο λόγω κοινωνικο-οικονομικών, πολιτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, όσο και λόγω νοητικών ή οποιωνδήποτε άλλων παθολογικών παραγόντων.

Ως προς τους τρόπους διαχείρισης των μαθητικών αυτών διαφορών, έχουν εφαρμοστεί κατά το παρελθόν και με την πάροδο των ετών ποικίλων μορφών εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες συνεχώς μετασχηματίζονται, κυρίως λόγω των συνεχών κοινωνικών μεταβολών, πάντοτε όμως με ακρογωνιαίο λίθο τον σεβασμό και την προάσπιση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, καθώς και την εξάλειψη πάσης μορφής διακρίσεων και περιθωριοποίησης. Αποτέλεσμα της μακράς αυτής πορείας, είναι η δημιουργία της διαπολιτισμικής αλλά και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δύο συγχρόνων πρακτικών για την διαχείριση της μαθητικής ποικιλομορφίας κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Τόσο η διαπολιτισμική, όσο και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποσκοπούν στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, αλλά και στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές προοπτικές γενικότερα, με την πρώτη να εστιάζει κυρίως στις κοινωνικές, εθνοφυλετικές και γλωσσικές διαφορές των μαθητών, ενώ η δεύτερη στις νοητικές ή άλλες παθολογικές διαφορές. Οι δύο αυτές πρακτικές, λαμβάνοντας υπ' όψιν τους τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις των μαθητών όσον αφορά στην εθνικότητα, την γλώσσα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, την σεξουαλικότητα, την αναπηρία και την επίδοσή τους, έχουν ως στόχο την ενθάρρυνση και την συμμετοχή όλων των παιδιών στις σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που, βέβαια, προϋποθέτει την κατάλληλη αναδιαμόρφωση του διδακτικού προγράμματος με τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις και την επί του θέματος επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, εκπαιδευτική πράξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σχολείο της σύγχρονης εποχής, παρατηρούνται συνεχώς και σε όλο και μεγαλύτερη έκταση νέες και, ενίοτε, προβληματικές μαθητικές καταστάσεις, οι οποίες στα μάτια του εκπαιδευτικού που καλείται να έλθει αντιμέτωπος με αυτές, ορισμένες φορές φαντάζουν δυσεπίλυτες. Ένα ζήτημα μείζονος σημασίας εξ αυτών, αποτελεί η διαχείριση της διαφορετικότητας που παρουσιάζουν οι μαθητές, τόσο λόγω κοινωνικών, πολιτικών, ιστορικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και οικονομικών, όσο και λόγω νοητικών ή οποιωνδήποτε άλλων παθολογικών παραγόντων.

Ως προς τους τρόπους διαχείρισης των μαθητικών αυτών διαφορών, έχουν εφαρμοστεί κατά το παρελθόν και με την πάροδο των ετών ποικίλων μορφών εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες συνεχώς μετασχηματίζονται, κυρίως λόγω των συνεχών κοινωνικών μεταβολών, πάντοτε όμως με ακρογωνιαίο λίθο τον σεβασμό και την προάσπιση των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, καθώς και την εξάλειψη πάσης μορφής διακρίσεων και περιθωριοποίησης. Αποτέλεσμα της μακράς αυτής πορείας, είναι η δημιουργία της διαπολιτισμικής αλλά και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δύο συγχρόνων πρακτικών για την διαχείριση της μαθητικής ποικιλομορφίας κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Τόσο η διαπολιτισμική, όσο και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποσκοπούν στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, αλλά και στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές προοπτικές γενικότερα, με την πρώτη να εστιάζει κυρίως στις κοινωνικές, φυλετικές και γλωσσικές διαφορές των μαθητών, ενώ η δεύτερη στις νοητικές ή άλλες παθολογικές διαφορές. Οι δύο αυτές πρακτικές, λαμβάνοντας υπ' όψιν τους τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις των μαθητών όσον αφορά στην εθνικότητα, την γλώσσα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, την σεξουαλικότητα, την αναπηρία και την επίδοσή τους, έχουν ως στόχο την ενθάρρυνση και την συμμετοχή όλων των παιδιών στις σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που, βέβαια, προϋποθέτει την κατάλληλη αναδιαμόρφωση του διδακτικού προγράμματος και την επί του θέματος επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Η διαφορετικότητα των μαθητών αποτελεί ένα από τα βασικά ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί το σύγχρονο σχολείο, καίριο για την ένταξη και την εξέλιξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Λόγω της μετανάστευσης, δεν υφίσταται πλέον εθνική ομοιογένεια και η διαφορετικότητα αποτελεί γεγονός (Δρεττάκης, 2001). Το ποσοστό των ατόμων προερχομένων από μια άλλη χώρα, βέβαια, ποικίλει από το ένα σχολείο στο άλλο, αλλά ακόμα και τα πιο μικρά ποσοστά συμμετοχής εν λόγω ατόμων δημιουργούν μια ανάγκη και ταυτοχρόνως μια πρόκληση, η οποία έγκειται στην διαχείριση της διαφορετικότητας αυτής προς όφελος του συνόλου (Foulin & Mouchon, 2000).

Ενώ οι αιτίες στις οποίες έγκειται η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών σε περίπτωση ένταξης μεταναστών στην σχολική τάξη είναι κυρίως κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές, ιστορικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και οικονομικές, η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών δεν σταματά εκεί. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με κοινή καταγωγή και κουλτούρα που όμως παρουσιάζουν ορισμένες ιδιαιτερότητες ως προς το νοητικό τους επίπεδο ή ορισμένες άλλες διαφοροποιήσεις παθολογικού τύπου (κώφωση, τύφλωση, κινητικά προβλήματα κ.ά.). Στις περιπτώσεις αυτές, χρειάζεται να έχει γίνει αρχικά μια αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζει το άτομο αυτό από τους αρμοδίους φορείς και, στην συνέχεια, να γίνει μια ιδιαίτερη προσέγγιση της σχολικής ύλης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα πρέπει να έχει εξειδίκευση επί των διαφοροποιήσεων αυτών, με την κατάλληλη κατάρτιση ή/και επιμόρφωση.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Για την διαχείριση της διαφορετικότητας που παρουσιάζουν οι μαθητές σε ποικίλους τομείς, χρησιμοποιήθηκαν ανά τα χρόνια αρκετές τακτικές, οποίες προσέδιδαν όλο και περισσότερη σημασία στο άτομο, με μια συνεχόμενη εξελικτική πορεία.

Ως προς την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας που παρουσιάζονταν και εξακολουθεί να παρουσιάζεται σε πολλές σχολικές τάξεις, χρησιμοποιήθηκαν οι πρακτικές της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αφομοίωση είναι μια θεωρία κατά την οποία οι μαθητές, ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης, διαμέσου της εκμάθησης της γλώσσας και του πολιτισμού υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) ακολουθούν κοινή παιδεία, γλώσσα και κουλτούρα με τους ημεδαπούς μαθητές, προκειμένου να ενταχθούν στην κοινωνία. Όπως, όμως, έγινε αντιληπτό, η θεωρία της ενσωμάτωσης δεν δίνει δυνατότητες επιλογής στον μαθητή, αλλά είναι αναγκασμένος να προσπαθήσει να οικειοποιηθεί την τοπική κουλτούρα. Για τον λόγο αυτόν, ακολούθησε το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να διατηρήσουν μια διαφορετική κουλτούρα και ταυτότητα, χωρίς όμως να προβλέπονται σημαντικές αλλαγές ως προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής, το οποίο καλούνται να ακολουθήσουν. Τέλος, ακολούθησε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία είναι ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό μοντέλο, κατά το οποίο στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό η μάθηση για άλλους πολιτισμούς, με κυρίαρχη όμως πάντα την τοπική κουλτούρα.

Στις περιπτώσεις νοητικής ή παθολογικής διαφοροποίησης των μαθητών, εφαρμόστηκαν αρχικά παρόμοια μοντέλα, με όλο και περισσότερη συμμετοχή των εν λόγω μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες του γενικού τμήματος ενός σχολείου. Η ένταξη – ενσωμάτωση που εφαρμόστηκε πέρασε τις μορφές α) της χωρικής ένταξης, όπου τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συστεγάζονταν σε κοινό σχολικό χώρο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά σε ειδικές τάξεις, β) της κοινωνικής ένταξης, όπου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξακολουθούσαν να διδάσκονται σε ειδικές τάξεις αλλά αλληλοεπιδρούσαν με τα παιδιά του τυπικού σχολείου σε ελεύθερες δραστηριότητες της καθημερινότητας, όπως τα παιχνίδια, και, τέλος, γ) της λειτουργικής ένταξης, όπου τα παιδιά με ανεπάρκειες παρακολουθούν ως ισότιμα το πρόγραμμα της γενικής τάξης, με πλήρη ή μερική συμμετοχή (Στασινός, 2006).

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Για την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο της νέας εποχής, αναγκαία κρίνεται η σύγχρονη εκπαιδευτική πρόταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Smith (2009), «η διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι μια ιδέα, ένα εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό κίνημα και μια διαδικασία με κύριο στόχο την αλλαγή της διάρθρωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, έτσι ώστε οι μαθητές και οι σπουδαστές που είναι μέλη ποικίλων φυλετικών, εθνοτικών, γλωσσικών και πολιτιστικών ομάδων να έχουν ίσες ευκαιρίες στο να επιτύχουν ακαδημαϊκά στο σχολείο». Σύμφωνα με τον Νόμο 2413/1996, ορίζεται ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Τέλος, σύμφωνα με την Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994), «στις δραστηριότητες της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνονται η προώθηση της μελέτης διαφόρων πολιτισμών, της δομής και της εξέλιξής τους, η ανάπτυξη της ικανότητας διαφορετικών ομάδων να επικοινωνούν μεταξύ τους και η ανάπτυξη της ικανότητας εμβάθυνσης στις πολιτισμικές διαφορές».

Διαμέσου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συνεχούς αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης που αυτή προωθεί, προάγεται παράλληλα μια ίση αντιμετώπιση αλλά και παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα άτομα ανεξαιρέτως που λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη συνεργασία ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, καλλιεργεί παράλληλα την κριτική σκέψη προς αποφυγή και αποβολή των ρατσιστικών ιδεών και προκαταλήψεων από τα παιδιά που ανήκουν στην πλειονότητα, για μια εποικοδομητική και

ουσιαστική συμβίωση των ατόμων στο σύνολό τους. Θεωρεί χρέος του σχολείου να δεχτεί τους μαθητές με διαφορετικό εθνολογικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο όπως ακριβώς είναι, χωρίς να επιδιώκει να τους επιβάλλει ως ανώτερη την κυρίαρχη κουλτούρα.

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όσον αφορά στις περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντίστοιχη με την ανωτέρω διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως η πιο σύγχρονη εκπαιδευτική πρόταση η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Με τον όρο συμπερίληψη (inclusion) αναφερόμαστε στην προσπάθεια για συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, σε γενικά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998). Είναι μια εξέλιξη της πρακτικής της ένταξης, η οποία διαχώριζε αισθητά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και ταυτιζόταν περισσότερο με το στοιχείο της διαφοροποίησης (Στασινός, 2016). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος inclusion περιγράφει τη διαδικασία όπου το σχολείο προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές ξεχωριστά και εξατομικευμένα, με το να αναθεωρεί την οργάνωση και παροχή του αναλυτικού προγράμματος (Sebba & Ainscow, 1996).

Η φιλοσοφία του όρου αυτού βασίστηκε στο κοινωνικό μοντέλο και τα όποια προβλήματα παρουσιάζονται δεν χρεώνονται πλέον στο άτομο, αλλά στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα άτομα μη τυπικής ανάπτυξης δεν διαχωρίζονται από τα υπόλοιπα, απλώς εντάσσονται στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης, της οποίας οι μαθητές παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις σε πολλά επίπεδα. Το εκπαιδευτικό σύστημα και ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλουν να λάβουν υπ' όψιν τους τις διαφοροποιήσεις αυτές και να δημιουργήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο να απευθύνεται στο πλήρες φάσμα των μαθητών. Για τους λόγους αυτούς, η διδασκαλία των ατόμων μη τυπικής εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα στο γενικό σχολείο, από κοινού με τα υπόλοιπα άτομα τυπικής ανάπτυξης, καθώς πλέον δεν υφίσταται ουδεμία υπόνοια διάκρισης μεταξύ τους. Επίσης, της εκπαιδευτικής διαδικασίας αρμόδιος είναι ένας κοινός σε όλους τους μαθητές εκπαιδευτικός, ο οποίος οφείλει κατ' αρχήν να πληροί τις προϋποθέσεις, προκειμένου να δύναται να προβεί σε ανασχεδιασμό του τρόπου και του υλικού της εκπαίδευσης όπου και σε όποιον βαθμό αυτό χρειάζεται. Συνεπώς, με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αίρονται οι όποιες διακρίσεις και ο στιγματισμός των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς πλέον δεν αποτελούν ιδιάζουσες περιπτώσεις, αλλά απλώς ένα κομμάτι του εκπαιδευτικού – κοινωνικού συνόλου.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Για να καταστεί εφικτή η εφαρμογή των δύο προαναφερθεισών συγχρόνων πρακτικών, αρχικά προέχει η υιοθέτηση και καλλιέργεια από την κοινωνία, τους πολιτικούς ιθύνοντες και το θεσμικό πλαίσιο των πρακτικών της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με τον όρο υιοθέτηση δεν γίνεται αναφορά απλώς στην διανοητική αποδοχή των πρακτικών αυτών, αλλά και στην νομική τους ολοκληρωμένη κατοχύρωση. Στην συνέχεια, απαραίτητη κρίνεται η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτές τις μεθόδους διδασκαλίας, μέσα από σύγχρονα και καινοτόμα διδακτικά προγράμματα ή σεμινάρια. Τόσο η στοχευμένη επιμόρφωση, όσο και η παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής των συγχρόνων αυτών εκπαιδευτικών πρακτικών, θα έδινε τα κατάλληλα κίνητρα στον εκάστοτε εκπαιδευτικό, καθώς και την αντίστοιχη κατάρτιση που προαπαιτείται, με απώτερο στόχο την εξέλιξη και τελειοποίηση των πρακτικών αυτών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό διαμέσου της συνεχούς εφαρμογής, επανάληψης και καλλιέργειας των μεθόδων αυτών.

Τέλος, για την μελλοντική διαβίωση και καλλιέργεια των μεθόδων αυτών, χρειάζεται τροποποίηση του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού προγράμματος στα Πανεπιστήμια, με στόχο οι μελλοντικοί δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για όλες τις περιπτώσεις μαθητικής ανομοιογένειας. Η προσθήκη αντιστοίχων μαθημάτων και αξιολόγηση σε αυτά, καθώς η κατάλληλη και στοχευμένη πρακτική άσκηση των φοιτητών, θα δημιουργήσει εκπαιδευτικούς με ετοιμότητα ως προς την διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τόσο η διαπολιτισμική όσο και η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποσκοπούν στην παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση αλλά και στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές προοπτικές γενικότερα, παράλληλα με την εξάλειψη των διακρίσεων, των ανισοτήτων και της περιθωριοποίησης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπ' όψιν της τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις των μαθητών όσον αφορά στην εθνικότητα, τη γλώσσα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία και την επίδοσή τους, έχει ως στόχο την ενθάρρυνση και τη συμμετοχή όλων των παιδιών στις σχολικές δραστηριότητες, γεγονός που, βέβαια, προϋποθέτει την κατάλληλη αναδιαμόρφωση του διδακτικού προγράμματος και την επί του θέματος επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, καλλιεργεί ένα πνεύμα σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, την οποία και αντιλαμβάνεται ως πηγή δημιουργικότητας και όχι ως

εμπόδιο στις διδακτικές διαδικασίες. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται εξ ορισμού με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, η οποία, στηριζόμενη στην ισότητα, επιδιώκει την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη μάθηση και την παροχή ίσων ευκαιριών, ανεξαρτήτως των κοινωνικών, πολιτικών, νοητικών, παθολογικών ή οποιωνδήποτε άλλων διαφορών τους. Η φιλοσοφία, τόσο της διαπολιτισμικής, όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έγκειται στην άμβλυνση του ρατσισμού, του στιγματισμού, της περιθωριοποίησης και της απομόνωσης, ενώ παράλληλα καλλιεργεί μια κουλτούρα αποδοχής της διαφορετικότητας, ισότητας, σεβασμού και αλληλεπίδρασης. Για την εφαρμογή τους, ωστόσο, απαιτείται η ολοκληρωμένη και ξεκάθαρη υιοθέτησή τους από τους πολιτικούς ιθύνοντες, από κοινού με την κατάλληλη επιμόρφωση των ήδη εκπαιδευτικών, καθώς και των μελλοντικών, διαμέσου των πανεπιστημιακών προγραμμάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Για μια Κοινότητα Παιδείας. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Δρεττάκης, Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του Μαθητικού Πληθυσμού τα Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα Σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 119, σσ. 38-43.
- Foulin, J. N., Mouchon, S. (2000). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Nathan, coll.«Université».
- Νόμος 2413 (ΦΕΚ Α' 124/14-6-1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, άρθρο 34, παράγρ. 1.
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Sebba, J., Ainscow, M. (2009). International Developments in Inclusive Schooling. Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1).
- Smith, E. A. (2009). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching. *Multicultural Education*, v16 n3, pp 45-50.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patron, J. R. & Dowdy, C. A. (1998). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. (211d ed.) Mass: Allyn & Bacon.
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήση, σσ. 50-51.

ΤΑ Α PRIORI –ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ– ΤΟΥ ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ

Σταμάτης Πορτελάνος

τ. Καθηγητής Παν. Ιωαννίνων, Πρ. Ολυμπιακού Κέντρου Φιλοσοφίας & Παιδείας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παιδεία, διακριτή της εκπαίδευσης, συνέβαλε στη δημιουργία του Ελληνικού πολιτισμού και στην εθνεγερσία του 1821, της οποίας τα 200 χρόνια γιορτάζουμε εφέτος. Η νεωτερική και μετανεωτερική αρνητική αντίληψη για τη ζωή αποδόμησε την ιστορική μνήμη, ως αναβίωση προτύπων αγώνα για διαχρονικές αξίες και νόημα ζωής. Η «αξία» σε συνάρτηση με την παιδεία και το αγαθό στη μετανεωτερική κοινωνία είναι μια λέξη κακοποιημένη και ρευστή. Στην υπαρξιακή διαδικασία κριτηρίων παιδείας αναπτύσσεται και η φιλοσοφία του «φαίνεσθαι» και του «είναι», σημαίνοντος και σημαινόμενου. Η καθολικότητα της ανθρώπινης φύσης και η ολοκλήρωση του ανθρώπινου προσώπου συγκεφαλαιώνει τη σύγκραση συνείδησης και ασυνείδητου, φύσης και λόγου, τη ζωτική αλληλοπεριχώρηση πνευματικού και υλικού κόσμου, ρητού και άρρητου. Η παιδεία πρωσοποκεντρική, πολιτισμική, διαπολιτισμική, περιέχει ως υπαρξιακή και τον άξονα της οντολογίας, δηλαδή το ερώτημα για την αιτία της ανθρώπινης ύπαρξης, της ομοειδίας, της ταυτότητας και τον τρόπο ύπαρξης μέσα από τη διακρίσιμότητα των ανθρώπων. Το «έμμονο» της ουσίας καθοδηγεί κάθε πράγμα προς ένα σκοπό. Η τελολογία της παιδείας κατευθύνει αταλάντευτα την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσων και αξιολογικών προγραμματισμών. Η αντικειμενοποίηση της παιδείας και της εκπαίδευσης με γραφειοκρατικά και οικονομικά κριτήρια αλλοιώνει την πρωταξία και το νόημα της αξιολόγησης. Στην ιδανική πολιτεία η παιδεία ή ο θεσμός της πρέπει να αναδεικνύει ηγέτες προσωπικότητες, για να συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση προσωπικοτήτων στο δημόσιο βίο και με σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες. Κάθε έννοια Δικαίου και αξιολόγησης της εκπαίδευσης/παιδείας και όσων συμμετέχουν σ' αυτή επιτυγχάνεται όταν πραγματώνεται η υπαρκτική πληρότητα του ανθρώπου. Οι κοινωνικοί παράγοντες με το αξιακό σύστημα που υπηρετούν, καθορίζουν τα κριτήρια που αξιολογούν θεσμούς και πρόσωπα. Η λέξη αλήθεια και για την παιδεία, ως γνώση και σχέση για το «ευ ζην», παραπέμπει σε «λογικό τόπο», ως σημείο «κοινής αποδοχής», που αντιβαίνει στην αλλοίωση ή αλλοτρίωση του ανθρώπου, αλλά παραπέμπει σε μια αναζήτηση του αγαθού και του κάλλους αυτών που μορφώνονται. Η «αξία», η αρετή ασκούνται στο βαθμό που έχουμε συνείδηση ότι οι βουλήσεις μας αλληλοδιαμορφώνονται χωρίς ιδεοληψίες και εγκλωβισμούς που εμποδίζουν τον ανοιχτό διάλογο.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

παιδεία, πρόσωπο, πολιτισμός, μετανεωτερικότητα, αλήθεια, αξίες, αξιολόγηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανεύρεση των *a priori*

Επειδή το θέμα άπτεται της παιδείας, ως διαχρονικού και αξιακού πυρήνα του πολιτισμού, λόγω της επικαιρότητας του εορτασμού των 200 χρόνων από την κήρυξη της Επανάστασης του 1821 στην Ελλάδα, αξιοποιούνται κάποια στοιχεία που δίνουν νόημα στον αγώνα για την ελευθερία. Η παιδεία, διακριτή της εκπαίδευσης, συνέβαλε στη δημιουργία του Ελληνικού πολιτισμού και στην εθνεγερσία του 1821. Η σύνδεση του ηρωισμού με την Ελληνική επανάσταση αποτελεί αναγνώριση της ταύτισης της ατομικής με την κοινωνική και ιστορική συνείδηση. Σήμερα σε καιρούς σύγχυσης οι ιστορικές πράξεις και τα αξιακά πρότυπα συνιστούν αυθεντικά *a priori* μαθήματα για τον πολιτισμό του συλλογικού υποκειμένου. Ένα γνώρισμα το οποίο σπουδαίοι Έλληνες στοχαστές, με διαφορετικές αφετηρίες εκκίνησης, αναγνωρίζουν ως συστατικό στοιχείο του νεοελληνικού πολιτισμού, τη σύζευξη και σύνθεση ενός νεανικού ενστίκτου με τη βιωματική σοφία και ωριμότητα μιας τρισχιλιετούς πολιτισμικής παράδοσης (Θεοτοκάς, 1939).

Η ανεύρεση του νοήματος της παιδείας περνά από την ιχνηλάτηση των προσωπογραφιών που αποτέλεσαν μνημεία πολιτισμού και κόσμησαν το διδακτικό υλικό της παιδείας. Δυστυχώς η νεωτερική και μετανεωτερική αρνητική αντίληψη για τη ζωή προκάλεσε την αποδόμηση της ιστορικής μνήμης που μας παραπέμπει σε διαχρονικές αξίες και αναγωγές τους. Η «αξία» σε συνάρτηση με την παιδεία και το αγαθό στη μετανεωτερική κοινωνία είναι μια λέξη κακοποιημένη και ρευστή αφού συνδέεται με τον αφηρωισμό. Είναι εκτεθειμένη η παιδεία όταν δεν υπάρχει η διείσδυσή της για την αξία του ανθρώπου που συνδέεται με αναβίωση εμπειριών διαχρονικών προτύπων. Είναι απαραίτητος ένας αυτοέλεγχος και τακτικός έλεγχος με έσοπτρα για τους σκοπούς της παιδείας συνυφασμένης με τη μετα-μόρφωση του ανθρώπου από τα αδιέξοδα του υλισμού και της μαζοποίησης.

Ο Κολοκοτρώνης στην ομιλία του προς τους μαθητές στην Πνύκα, το 1838, τους απηύθυνε μια φράση που απηχούσε τη συνέχεια του αγώνα για ελευθερία και πρόοδο και ηχεί σαν σφυριά στ' αυτιά τους: να «σκληρωθούν στα γράμματα». Τα «Γράμματα» είναι μια αξία με την οποία ακονίζεται η ελευθερία εκείνη που δεν είναι εκφόρτιση, θυμωμένη και αναίτια αντίδραση στην άσκηση κοινοτικής κουλτούρας. Είναι σπουδή στις αιτιώδεις σχέσεις, σπουδή στις αιτίες από τις οποίες προκύπτουν αποτελέσματα, είτε ευάρεστα είτε δυσάρεστα (Καραποστόλης, 2021). Σύμφωνα με τον Καντ μια Μεταφυσική των Ηθών είναι αναγκαία προκειμένου να βρεθεί η πηγή των πρακτικών αξιωμάτων που υπάρχουν *a priori* μέσα στη λογική μας. Επειδή τα ήθη είναι εκτεθειμένα, όσο

απουσιάζει ο οδηγός και ανώτατος κανόνας για το σωστό τους έλεγχο (Κάντ, 1984· Πορτελάνος, 2013).

Η καθολικότητα της ανθρώπινης φύσης και η ολοκλήρωση του ανθρώπινου προσώπου συνιστά προσέγγιση της πρωταξίας στη ζωή που κοσμείται (κόσμος) με αξίες τις οποίες υιοθετεί. Στα πλαίσια της καθολικότητας της ανθρώπινης ύπαρξης και της σχέσης με τον κόσμο διαλαμβάνονται το φιλοσοφικό, το γνωστικό, το ψυχολογικό, το ηθικό και το ποιητικό επίπεδο. Με την ανθρωπολογία που εξετάζει το υποκείμενο “άνθρωπο” αναπτύχθηκαν όλες οι επιστήμες και οι κλάδοι που αφορούν στη συνολική, ψυχοσωματική του ύπαρξη. Η ασθένεια που διαγνώστηκε στο δυτικό Λόγο της Διαλεκτικής του Διαφωτισμού στις αρχές του '40, αναλύθηκε από τον Marcuse που αναφέρθηκε στο Μονοδιάστατο Άνθρωπο της Βιομηχανικής κοινωνίας της μεταπολεμικής εποχής (Marcuse, 1999). Η προσπάθεια των θετικών επιστημών να προσδιορίσουν τι είναι «φύση», πνεύμα, λόγος, ολοκληρωμένη αλήθεια, καταλήγει σε πλάνη και δεισιδαιμονία. Για τον Ουίλλιαμ Τζαίμς αυτή η λέξη (φύση) κατονομάζει την αρχή του σύμπαντος, και το να την κατέχει κανείς ισοδυναμεί με έναν τρόπο με το να κατέχει το ίδιο το σύμπαν. «Θεός», «Ύλη», «Λόγος», «το Απόλυτο», «Ενέργεια» είναι ορισμένα από τα πολλά ονόματα που επιλύουν το αίνιγμα. «Μπορείς να είσαι ήσυχος όταν τα κατέχεις. Βρίσκεσαι στο τέλος της μεταφυσικής σου αναζήτησης» (Τζαίμς, 2009).

Η νέα Ανθρωπολογία της μετανεωτερικότητας καταδυναστεύει με το μονοδιάστατο και ανταγωνιστικό χαρακτήρα της την ελευθερία της υπαρκτικής και πνευματικής υπόστασης του ανθρώπου. Η πνευματική διάσταση του ανθρώπου είναι ο άπειρος χώρος για να υποδεχθεί την άυλη σύσταση των αξιών και να ενδύσει με κάλλος την υλική του υπόσταση. Ο Αχιλλέας δεν ικανοποιείται με το θάνατο του αντιπάλου του Έκτορα. Γνωρίζοντας την προέλευση και το νόημα του ηρωισμού, της λεβεντιάς, της ανδρείας, της εγρήγορσης και τι συνιστά το κάλλος του άφθιτου (άσβεστου) τεμαχίζει το σώμα του Έκτορα θεωρώντας ότι διαλύει ταυτόχρονα και τις αξίες για τις οποίες πολεμούσε ο αντίπαλός του.

Ο πολιτισμός του προσώπου αφορά το πλαίσιο των αξιών και των αρετών με το οποίο αντιστέκεται σ' αυτούς που τις πολεμούν. Η πληρότητα της πνευματικής υπόστασης του ανθρώπου με αξίες είναι ο φόβος και το δέος που δημιουργεί στον αντίπαλο. Ο Αχιλλέας φοβάται το σθένος της ψυχής του αντιπάλου και θεωρεί ότι διαμελίζοντας και καταστρέφοντας και διαλύοντας το σώμα του θα εξαφανίσει και τις πνευματικές του δυνάμεις. Γι' αυτό και το Ευαγγέλιο προστάζει στον άνθρωπο να φοβάται περισσότερο εκείνους που θέλουν να καταστρέψουν την ψυχή του απ' εκείνους που επιχειρούν να θανατώσουν το σώμα του. Ο Emile de Lansac εμπνέεται από την Επανάσταση των Ελλήνων και ζωγραφίζει πίνακα με θέμα «Επεισόδιο από την έξοδο του Μεσολογγίου ή Μεσολογγίτισσα» όπου παρουσιάζει μια Μεσολογγίτισσα που με πίστη και γενναιότητα αφού

σκοτώνει το παιδί της κατευθύνει το σπαθί προς στο στήθος της για να πεθάνει και να μην υποταχθεί στα χέρια του κατακτητή. Η ελευθερία αποκτά νόημα όταν ο ηρωισμός δοξάζει τα πιστεύματα και τις αιώνιες αξίες των αρετών από τη βεβήλωση και ατίμωσή τους. Η ύπαρξη ή ανυπαρξία διαχρονικών αξιών, όπως έχει δειγματίσει η ιστορία και που δημιούργησαν τη συλλογική μνήμη, προκαλεί και τις αντίστοιχες επιδράσεις και βιωματικές αναπαραστάσεις. Η βιωματική προσέγγιση των ηθικών προτύπων φωτίζει το νόημα της παιδείας και την απαλλάσσει από τους ποικίλους ιδεοληπτικούς και απροϋπόθετους στόχους της.

Η προτεραιότητα στην αξιολόγηση ανθρωποέργου χωρίς αξίες που δίνουν νόημα στην ύπαρξή της καθίσταται προβληματική. Ο προσδιορισμός της έννοιας «αξία» και «αξίες» είναι προϋπόθεση για να καθοριστεί και ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο της αξιολόγησης χωρίς να εμπλέκεται η κομματική ιδεολογικοπολιτική αντίληψη. Η επαρκής μόρφωση και η επιμόρφωση των παιδαγωγών/εκπαιδευτικών εντάσσονται στο αξιακό σύστημα που οφείλει να υπηρετεί μια αξιολογή πολιτική της παιδείας. Οι μεταρρυθμίσεις στην παιδεία για να τύχουν ευρείας συναίνεσης πρέπει να διαλαμβάνονται στα πλαίσια μιας εθνικής στρατηγικής που υπερβαίνει μια σκόπιμη ή εμπαθή κομματική και ιδεολογικοπολιτική περιχαράκωση. Η αληθινή δημοκρατία στην παιδεία καλλιεργεί και επιτρέπει την αμερόληπτη κριτική στα εκπαιδευτικά θέματα. Οι αλλαγές με προοπτική προϋποθέτουν τη διαλεκτική της σύνθεσης, χωρίς εμμονή σε μακροχρόνιες συμβατικές αντιπαλότητες και μικροκομματικές σκοπιμότητες.

Η διαγενεαλογική ηθική και διαγενεαλογική συλλογική μνήμη που συνήθως προσβάλλεται από τη μετανεωτερικότητα έχει πρόταση πολιτισμική και παιδευτική. Οι δύο αυτές συγγενικές πηγές για την ιστορία συγκοινωνούν υπαρξιακά με δύο λειτουργίες τη συλλογική συνείδηση και το συλλογικό ασυνείδητο. Η συλλογική συνείδηση και το συλλογικό ασυνείδητο συνιστούν άξονες της παιδείας μέσα από την ιστορία και τα αρχέτυπα. Ο Θεόδωρος Κολοκοτρώνης κατέχει υψηλή θέση στο συλλογικό ασυνείδητο των Ελλήνων, αλλά συμβάλλει ιστορικά μαζί με άλλους ήρωες της Επανάστασης του '21 στη διαμόρφωση συλλογικής συνείδησης με βάση το αξιακό σύστημα που δίδαξαν με τον αγώνα τους για την ελευθερία της πατρίδας. Διδάσκουν ως πρότυπα που ενσαρκώνουν διαχρονικές αξίες και δεν τις αποσαρκώνουν με στείρα ιδεολογία και προγονολογία ή επιφανειακή προγονολατρεία. Η ολοκλήρωση του ανθρώπινου προσώπου συγκεφαλαιώνει τη σύγκραση συνείδησης και ασυνείδητου, φύσης και λόγου, τη ζωτική αλληλοπεριχώρηση πνευματικού και υλικού, ρητού και άρρητου. Η σολωμική κοσμοαντίληψη, η αρμονία μεταξύ κάλλους και αγαθού αντανakλά την ενότητα του σύμπαντος, όπου δεν νοείται αντίθεση μεταξύ αισθητού και νοητού, φυσικού και μεταφυσικού.

Μεταξύ «φαίνεσθαι» και «είναι»

Γράφει ο Υβ Μπονφουά (Yves Bonnefoy) έναν υπαρξιακό στίχο: «Πέτρες πάνω στις πέτρες έχτισαν τη χώρα που ομολογείται στην ανάμνηση». Ο άνθρωπος είναι «ερριμμένος» στον κόσμο και αντικρύζει ένα κόσμο φαινομένων. Η είσοδός του στον κόσμο είναι μια προ-συνειδησιακή επίγνωση που αναφέρεται στη σχέση ως αιτούμενο για ανακάλυψη του «Είναι» του. Γι' αυτούς που εξετάζουν το βάθος της πραγματικότητας που βιώνουν, υπήρχε στη ζωή τους μια άλλη ζωή στο βάθος ή πάνω από τη ζωή τους, που έδινε νόημα στη δέσμευση (Vernant, 2008). Δηλαδή δεν αρκούνται στην παρ-ουσία των όντων που συλλαμβάνονται ως φαινόμενα, αλλά και στην απ-ουσία φαινομένων που αφορά τη σύλληψη της αλήθειας μέσα από το λόγο και τη νόηση. Στην υπαρξιακή διαδικασία κριτηρίων παιδείας αναπτύσσεται και η φιλοσοφία του «φαίνεσθαι» και του «είναι». Τη γνώσια εκπαίδευση δεν πρέπει να την αναζητήσουμε, απόλυτα, στο χωρόχρονο, τη ματαιοδοξία και σε πολιτικές εφήμερες ή τυποποιημένες λέξεις, χωρίς κατάδυση στο νόημά τους, σ' ένα όραμα. Τα βιβλία με τις φράσεις, τις λέξεις, τις εικόνες και άλλα υλικά που αξιοποιούνται για να λειτουργήσει η παιδεία συνιστούν τον οπτικό πολιτισμό της εκπαίδευσης, είναι τα σημαίνοντα για να εσωτερικευθεί το νόημά τους και οι αξίες που απορρέουν.

Η παιδεία ερευνά και τον άξονα της οντολογίας, δηλαδή το ερώτημα για την αιτία της ύπαρξής μας, της αξίας μας σε κάθε σχέση προσωπική και διαπροσωπική. Η παιδεία στη πρωσοποκεντρικότητά της είναι και οντολογική εφόσον περιέχει και κριτήρια συνύπαρξης όπως της ομοειδίας, της ταυτότητας και τον τρόπο ύπαρξης μέσα από την διακρίσιμότητα των προσώπων. Ωστόσο, το έμμοιο της ουσίας καθοδηγεί κάθε πράγμα προς ένα σκοπό (Αριστοτέλης). Η εμμονή στο επιφανειακό, στη μιζέρια ή στον εθισμό του ατομικού και λίγου, υπαρξιακά και πρακτικά, δεν αφήνει χώρο άλλης στάσης ζωής (=έκ-σταση) και αναζήτηση της ουσίας. Συνιστά σπουδαίο επίτευγμα της παιδείας, ως καθολικού γεγονότος της ύπαρξης, η απόκτηση από το μαθητή της αφηρημένης σκέψης. Το «καθόλου» της ανθρώπινης φύσης για τον τρόπο ζωής, τη σχέση με τα όντα και τη φύση και τον προσανατολισμό ανευρίσκεται με την αυθυπέρβαση. Με την έκσταση, ως αυθυπέρβαση, προσεγγίζεται και η έννοια της καθολικότητας. Η αναζήτηση του «Είναι» στο πρόσωπο σημαίνει εμβάθυνση της σύνθεσης παρ-ουσία και απ-ουσία, αλλά και έκ-σταση από την «αντι-κειμενικότητα», από την απόσταση της καθολικότητας ως υπαρκτικής σχέσης (Γιανναράς, 1976).

Η ουσία δεν αναζητείται σε ό,τι φαίνεται αλλά και σε ό,τι είναι απόν ως άρρητο ή ως νοητό, όπως οι εικόνες, οι έννοιες, η μνήμη, η ανάμνηση που η ιστορία ανέδειξε μέσα από τη γλώσσα, τη γνώση, τη φιλοσοφία, τη θρησκεία, την τέχνη, τις επιστήμες κ.ά. Πρέπει να αναχθούμε πάνω από τα φαινόμενα, τα σύμβολα που είναι διαμεσολαβητικά σημεία για να βρούμε

την αλήθεια. Επομένως με την παιδεία αναζητείται η αλήθεια του «είναι» που συγκαλύπτεται από το «φαίνεσθαι» και τον αδιερεύνητο ρεαλισμό/πραγματικότητα που κρύβει ενίοτε και το ψέμα. Η αναζήτηση της ουσίας από καλλιτέχνες οδήγησε και στη δημιουργία της αφηρημένης τέχνης. Ο Ρουμάνος γλύπτης Μπρανκούζι, που άσκησε επιρροή και σε μεταγενέστερους καλλιτέχνες, μετέφερε στο υλικό του την κοσμική ουσία της ύλης. Σκοπός του ήταν να ανακαλύψει την ουσία των πραγμάτων και όχι την εξωτερική φόρμα. Έτσι έδινε στις γραμμές των γλυπτών του φόρμα ελεύθερη από κάθε βαρύτητα. Τα έργα του είναι φτιαγμένα από ξύλο, πέτρα, μάρμαρο και χαλκό. Δημιουργίες που αποφεύγουν την άχαρη και πνιγερή τσιμεντοποίηση.

Θετικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, ως καθολική έκφραση της ζωής, του καθολικού Λόγου, διαμορφώνουν την ανθρώπινη συνείδηση. Στην πνευματική υπόσταση του παιδιού συνυπάρχει ο αχαρτογράφητος χώρος, ο άγραφος πίνακας (*tabula rasa*) ή σύμφωνα με άλλη εκδοχή το ασυνείδητο το οποίο ως ενδοχώρα της ψυχής περιέχει και τα αρχέτυπα. Η μεγαλύτερη ανακάλυψη στο χώρο της ψυχολογίας-ψυχανάλυσης είναι το ασυνείδητο. Πρόκειται για το χώρο όπου κείται η ανοιχτότητα για την παιδεία και ανακάλυψη της οντολογίας. Γίνεται χώρος για τη μεταφυσική που έχει σχέση με την αποκάλυψη του εαυτού και του λόγου της ύπαρξης. Η μεταφυσική και η θρησκευτικότητα διαθέτουν και παραθέτουν συγκληρονομικά στοιχεία της αλήθειας από την ιστορική εμπειρία και μαρτυρία χαρακτήρων και τρόπου ζωής στην πορεία των πνευματικών αναζητήσεων του ανθρώπου.

Επομένως,

Α) Η παιδεία προβάλλει στον άνθρωπο τόσο την έλλειψη όσο και την υπέρβαση, και τον μαθαίνει να μην αρκείται σ' αυτό που βλέπει. Β) Η παιδεία μαθαίνει τον άνθρωπο ότι η απουσία πραγμάτων στη ζωή δεν αφορά μόνο την περιοχή των αισθήσεων αλλά και την έλλειψη ουσιαστικών αξιών της ζωής, όπως της αλήθειας που βρίσκεται στην πνευματική υπόσταση του ανθρώπου. Εκτός από την εξωτερική πραγματικότητα που ενδιαφέρει τον άνθρωπο, η εσωτερική έλλειψη αποτελεί αίτημα της προοπτικής της παιδείας στο μονοδιάστατο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον της αγοράς. Η παιδεία έχει αποστολή ανθρωπολογική και υπαρξιακή. Μέσα από το τώρα της ύπαρξης, διορατικά και ανακαλυπτικά, προσεγγίζει το τώρα και οραματίζεται το μέλλον μαζί με την ουσία της ζωής. Ωστόσο η χρονικότητα που ταυτίζεται με τη φθορά δεν μπορεί να αποτελεί ή να ταυτίζεται με την ουσία και την αλήθεια της ζωής. Ο Heidegger υιοθετώντας τον όρο *Dasein* για να υποδηλώσει το εκάστοτε παρόν του ανθρώπου, ταυτίζει την ύπαρξη του ανθρώπου με την ουσία του (Σχισμένος, 2020). Ωστόσο, μόνο με την κυριαρχία των αισθήσεων στο χρόνο, που επιφέρει τη φθορά, δεν μπορεί να ταυτιστεί η ουσία. Η

υπαρξιακή αγωνία του ανθρώπου με τα «γιατί» της ζωής, των δοκιμασιών και του θανάτου (μεταφυσική) δεν αναλύονται στην περιοχή του «τώρα».

Ο Πίνδαρος προτρέπει: «Γίνε αυτό που είσαι». Γεννιόμαστε άνθρωποι, αλλά αυτό δεν φθάνει. Πρέπει να γίνουμε. Η ανθρώπινη υπόσταση δεν είναι κάτι απλώς βιολογικό, δηλαδή δεν είναι ένας γενετικά και αποκλειστικά προγραμματισμένος κώδικας. Ενώ τα υπόλοιπα όντα οριστικά και αμετάκλητα είναι αυτό που είναι. Ο άνθρωπος γεννιέται δυνάμει άνθρωπος και καλείται με την παιδεία να γίνει άνθρωπος. Η βιολογική ανθρώπινη φύση έχει ανάγκη, σύμφωνα με την πνευματική της υπόσταση, από μια συγ-κατάθεση κοινωνικής παιδείας. Η παιδεία θα συμβάλλει σε μια δεύτερη γέννηση του ανθρώπου μέσω της προσπάθειας και της ασκητικής που θα αξιοποιήσει τα «αρχικά δεδομένα» της ύπαρξής του και θα την μεταμορφώσει. Η υπαρκτική πληρότητα του καλού και αγαθού ανθρώπου συνιστά, σύμφωνα με τον Savater, μια τέχνη (Savater, 2004), αφού περιλαμβάνει και την αντιμετώπιση ή υπέρβαση του θανάτου. Αυτή την τέχνη υπηρετεί η παιδεία με τους παιδαγωγούς της. Πόσοι άνθρωποι δεν απέκτησαν παιδεία ώστε να μπορούν να ξεπεράσουν το πένθος, να υπομείνουν τον πόνο;

Σημαντικές προϋποθέσεις σ' αυτή την τέχνη είναι: Α) η διαλεκτική μεταξύ παιδαγωγού και παιδευομένου με μια αυτογνωσία όπου ο μαθητής δεν γνωρίζει αυτό που πρέπει να μάθει, ενώ ο δάσκαλος δίνει ασκήσεις (διδάσκαλος, δίδει+άσκηση), αλλά και εκείνος βρίσκεται σε διαδικασία έρευνας και ολοκλήρωσης διά βίου του εαυτού του. Β) Πρωταρχική «αξία» της παιδείας του σχολείου και συστατικό συνύπαρξης της ανθρώπινης κοινωνίας είναι η αγάπη. Εάν δεν υπάρχει η ιδανική διαλεκτική μαθητή και σχολείου με βάση την αγάπη, τότε το παιδί δεν αγαπά το σχολείο και το θεωρεί αγγαρεία. Εάν αυτό που προσθέτει άνθρωπος σε άνθρωπο, ως παιδεία και πολιτισμό, δεν έχει μέσα του την αγάπη τότε αποβαίνει τυραννία και δημιουργεί αντιπάθεια και συγκρούσεις. Με τις αξίες ως τροφοδοσία στην ποιότητα σχέσεων στο σχολείο χτίζεται στους μαθητές η διϋποκειμενική σύνδεσή τους με άλλες συνειδήσεις που είναι προαπαιτούμενο της κοινωνικοποίησης.

Αξία και αρετή

Η παιδεία είναι πρωταρχικός παράγοντας και αξία που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και τον εξανθρωπισμό. Είμαστε ευρωπαϊκή χώρα που δεν διαθέτει εθνική επιτροπή παιδείας που να συμφωνήσει στα πρωταρχικά και ουσιώδη. Αρνούμαστε μια ουσιώδη αξία μεταξύ μας που συνιστά πυρηνικό στοιχείο της κοινής ανθρωπολογίας, τη συγγένεια μας και την ομοιότητά μας στην ύπαρξη του «λογικού». Είμαστε υποκείμενα μεταξύ υποκειμένων σε μια κοινωνία που διαθέτει κανόνες συνύπαρξης τις οποίες συνδιαμορφώνουμε ιστορικά μέσα από διάλογο και ανταλλαγή εννοιών

σαν χορωδιακή πολυφωνία. Μέσα σ' ένα περιβάλλον πολυφωνίας και πολυπολιτισμικό θα ήταν σκόπιμο να παρουσιάσουμε μια εκδοχή του πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Savater «ο προορισμός κάθε ανθρώπου δεν είναι ο πολιτισμός, ούτε καν αυστηρώς η κοινωνία ως θεσμός, αλλά οι όμοιοι» (Savater, 2004). Μέσα σ' αυτό το κλίμα εμπεδώνεται κάθε θεσμός και αξιολόγηση.

Η κοντή μνήμη μας απομάκρυνε και αποδυνάμωσε τη διαχρονική αξία εννοιών και σημασιών λέξεων και συμβολισμών. Η παιδεία στην τουρκοκρατία, όπως και στο Βυζάντιο, είναι θεμελιωδώς ανθρωποκεντρική. Αποβλέπει τόσο στις αξιακές πολιτισμικές ανάγκες, (όπως τη λειτουργία του ιερού) και την εθνική ανασύνταξη, όσο και στην εξυπηρέτηση των αναγκών της κοινωνίας, την οικονομία, το εμπόριο και τη μεταποίηση (Κοντογιώργης, 2021).

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, όπως ως ουσία-μορφή - δηλαδή εσωτερική οργανωτική αρχή ενός τελικού σκοπού - ορίζεται η ψυχή ως εντελέχεια (Αριστοτέλης), έτσι και η παιδεία είναι η ψυχή της εκπαίδευσης. Αξιολογείται με βάση τα αθλήματα του βίου για ολοκλήρωση του ανθρώπινου προσώπου. Η επαγγελματική αποκατάσταση ως αυτοσκοπός ή απώτερος σκοπός της παιδείας ή εκπαίδευσης αποδομεί την κυρίαρχη σκοποθεσία τους. Η τελολογία της παιδείας κατευθύνει αταλάντευτα την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσων και αξιόλογων προγραμματισμών (Αναλυτικά Προγράμματα, βιβλία, τεχνικά μέσα κ.ά.). Οι κρατικοί θεσμοί και νόμοι, το κρατικό Δίκαιο, ενδιαφέρουν περισσότερο για την αναχαίτιση του κακού και λιγότερο ως πεδίο πραγμάτωσης των ουσιαδών, υπαρξιακών αναζητήσεων και αναγκών της ανθρώπινης ύπαρξης ή των κοινωνικών σχέσεων (Γιανναράς, 1998). Η αλληγορία του Μπέρτολντ Μπρεχτ στο έργο του «Αν οι καρχαρίες ήταν άνθρωποι» είναι τόσο επίκαιρη που θα μπορούσε να έχει γραφτεί και σήμερα. Πρόκειται για ένα κείμενο, το οποίο υπονομεύει τους θεσμούς που κινδυνεύουν από τον ιμπεριαλισμό της υλιστικής αντίληψης (εκπαίδευση, τέχνη, περίθαλψη, εκκλησία, στρατός, κοινωνική πρόνοια κ.α.) και τις απαξίες που αυτοί προάγουν (ιδιοτέλεια, ανισότητα, ανταγωνισμό, κοινωνική αναρρίχηση, κ.ά.).

Η σημασία του ασυνείδητου κατέχει σημαντικό λειτουργικό αγαθό για την εξέλιξη του ανθρώπου. Το φυσικό, άγραφο δίκαιο που εμπνεύστηκαν Σωκράτης, Πλάτων, Αριστοτέλης που εξελίσσεται και στη σκέψη σύγχρονων φιλοσόφων αποτελεί θεμέλιο που ενυπάρχει στον άνθρωπο και συμπεριλαμβάνει το έμφυτο αγαθό, τη γνώση, την πορεία αναζήτησης της αλήθειας, τα υπαρξιακά θέματα, το ζήτημα της μετα-φυσικής με τις αιώνιες ιδέες και άλλα προτάγματα του «ευ ζην» και «αεί ζην» της κοινωνίας των πολιτών. Αυτά παρέχουν και στηρίζουν τους εξωτερικούς μηχανισμούς αξιολόγησης της δράσης του.

Είναι επιτακτικό σε καιρούς εμμονής στον πραγματισμό, στο φαινομενικό, ωφελιμιστικό ή τυπολογικό να τονίσουμε διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης και της παιδείας, μεταξύ του εκπαιδευτικού και του παιδαγωγού. Η αυθαιρεσία ταύτισης σημαίνοντος (τα φωνήματα της λέξης) και του σημαινομένου (το νόημα της λέξης) οδηγεί στην απώλεια του ουσιώδους που έχει ο σκοπός της παιδείας για τον άνθρωπο, πρόσωπο και όχι άτομο αδιάκριτων στοιχείων μάζας. Με τον όρο μαζικά σύμβολα χαρακτηρίζονται συλλογικές ενότητες που δεν αποτελούνται από ανθρώπους. Όπως το σιτάρι, το δάσος, η άμμος κ.ά., σε αντίθεση με τον άνθρωπο ο οποίος με την πνευματική του ιδιοσυστασία μορφώνεται, διαμορφώνει προσωπικότητα, εξελίσσεται και μεταμορφώνεται. Η παιδαγωγία ή η κοινωνία είναι προσωποκεντρική όταν σαν κεντρικό τους στόχο έχουν τη μέριμνα για τη διάσωση της μοναδικότητας, της ενότητας και της ελευθερίας του ανθρώπινου προσώπου, ανταποκρινόμενοι στο χρέος τους (Κοσμόπουλος, 1994). Ο Σωσύρ κωδικοποίησε την αυθαιρεσία σύνδεσης σημαίνοντος και σημαινομένου. Η ανακάλυψη του νοήματος της παιδείας είναι πρόκριμα και *a priori* στοιχείο για την εξεύρεση του καλύτερου τρόπου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (το πώς και από ποιους).

Από την ιστορία μαθαίνουμε ότι τα σύμβολα κάθε λαού εκφράζουν συμπυκνωμένες αποτυπώσεις της κυρίαρχης κοσμοαντίληψης των λαών. Ο Υψηλάντης επιλέγει το σύμβολο Σταυρό με τη φράση «Εν τούτω Νίκα» και τον αναγεννώμενο Φοίνικα που δίνουν τη «συμβολική ταυτότητα» στην έκρηξη της Επανάστασης. Πρόκειται για αποκαλυπτικά στοιχεία της ταυτότητας και των αξιακών στοχεύσεων των πρωτεργατών της που δεν επιτρέπουν αλλότριες ερμηνείες και χρήσεις. Επίσης το οικοδόμημα του Καποδίστρια συμβολίζει την αναγέννηση του έθνους που στηρίζεται στο δίπτυχο «Πίστις, Πατρίς». Όπως σημειώνει ο Γιώργος Σκλαβούνος, «η φόρτιση των εθνικών συμβόλων είναι πέραν των εννοιών που εκφράζουν. Είναι συναισθηματική ψυχοπνευματική φόρτιση, είναι φόρτιση νοήματος και σκοπού ζωής. Είναι φόρτιση που περιλαμβάνει τον τρόπο που αξίζει να ζει και να πεθαίνει ο άνθρωπος,...μπορούν να κινητοποιούν ατομικά και συλλογικά, το νου και την καρδιά των μελών μιας κοινωνίας» (Σκλαβούνος, 2021). Συμβάλλουν στην ιχνηλάτιση της ιστορικής μνήμης και στη διαμόρφωση τόσο συλλογικής πολιτισμικής συνείδησης όσο και διαπολιτισμικής με τις πανανθρώπινες αξίες που υιοθετούν.

Η αξία ή οι αξίες είναι μια λέξη κακοποιημένη και ρευστή. Κινείται με άνεση ή ισότιμα ανάμεσα στο οικονομικό και πνευματικό πεδίο. Ακόμη και στον τομέα των πεποιθήσεων, μπορεί να είναι συνώνυμη της προόδου ή του κομφορμισμού, της μηδενιστικής ηθικής ή της υποταγής. Η σύγχυση αυτή για την αυθεντική ερμηνεία της έννοιας «αξία» επιφέρει απορρύθμιση του κόσμου, όμως απαιτεί την υιοθέτηση μιας κλίμακας

αξιών που να βασίζεται στην προτεραιότητα της κουλτούρας/παιδείας ή ακόμη και της σωτηρίας της (Maalouf, 2016).

Η παιδεία/εκπαίδευση αξιολογούνται στο βαθμό που έχουμε συνείδηση ότι οι βουλήσεις όλων μας αλληλοδιαμορφώνονται χωρίς ιδεοληψίες και εγκλωβισμούς που εμποδίζουν τον ανοιχτό διάλογο. Ο ποιητής Auden σημειώνει ότι «ο κόσμος μας μοιάζει πραγματικός» στο βαθμό που έχουμε συνείδηση ότι αλληλοδιαμορφωνόμαστε (Savater, 2004). Όταν η διδασκαλία βασίζεται περισσότερο στην αλληλεπίδραση, την επιρροή που ασκεί ο δάσκαλος και το θέλγητρο τότε πόσο η αντικειμενοποίησή της με γραφειοκρατικά κριτήρια μπορεί να αληθεύει στην αξιολόγηση της παιδείας ή της εκπαίδευσης;

Στους φιλοσόφους υπάρχει ένας διάλογος για το αν η αρετή είναι γνώση. Η απόλυτη ταύτιση δημιουργεί ένα πρόβλημα για τον ανθρωπισμό και την ταύτισή του με την κατοχή παραστατικών αποφοίτησης. Στο Πρωταγόρα του Πλάτωνα παρατηρούμε τον Πρωταγόρα να υποστηρίζει ότι όλα είναι επιστήμη, δηλαδή γνώση. Οι Στωικοί υποστήριζαν ότι το «κατά φύσιν ζην» σημαίνει το «κατ' αρετήν ζην». Η αρετή είναι το κατ' εξοχήν αγαθό από το οποίο εξαρτάται η ευημερία. Αντίθετα ο Αριστοτέλης πιστεύει ότι ο Σωκράτης δεν έπραξε σωστά που εξισώνει την επιστήμη με την αρετή. Επειδή για παράδειγμα αν γνωρίζει κάποιος την ιατρική επιστήμη δεν σημαίνει ότι γνωρίζει τι είναι δικαιοσύνη και αμέσως γίνεται δίκαιος. Το ίδιο συμβαίνει και για τις άλλες αρετές (Αριστοτέλης). Ωστόσο όταν ρώτησε τον Σωκράτη ο μαθητής του Αρισταίος το «πως συμφιλιώνει τα αισθήματά του για τη δημοκρατία με την αγάπη του για το ωραίο», ο Σωκράτης δεν απάντησε, αν και τη θεώρησε ως την πιο ωραία ερώτηση. Όμως ένας άλλος μαθητής του ο Αντισθένης χαρακτήριζε τον Σωκράτη ως έναν «αισθηματία σοφιστή». Επομένως ένας απόλυτος ορθολογισμός στην παιδεία και στην εκπαίδευση καταργεί τα κριτήρια της σκοποθεσίας τους.

Αξιολόγηση

Η έννοια της σύνθετης λέξης «αξιολόγηση» έχει ως βασικό όρο την έννοια «αξία», που σημαίνει τη σπουδαιότητα και χρησιμότητα ενός αγαθού. Αξιολογείται ένα γεγονός, μια πράξη όταν ο τρόπος εφαρμογής προϋποθέτει κοινούς όρους ευδαιμονίας και σύνδεσης του αγαθού με την αρετή. Με την έννοια της λέξης αρετή, εννοείται η ηθική αριστεία, που αναφέρεται στον ηρωισμό των Ελλήνων από την αρχαιότητα μέχρι και την εξέγερση για την ελευθερία το 1821. Ο Όμηρος διδάσκει όταν χρησιμοποιεί τον ηρωισμό, είτε για έναν εθιμικό κώδικα, είτε για να αποδώσει την έννοια της ευημερίας, τις θεϊκές ιδιότητες ή την ποιότητα συγκεκριμένων πράξεων. Για τον Ηρόδοτο η έννοια συνδέεται με την ηρωική δράση. Ακόμη ενάρετος άνδρας ή γυναίκα στον ομηρικό κόσμο είναι εκείνος ή

εκείνη που χρησιμοποιεί όλες τις ικανότητές του, προκειμένου να επιτύχει το σκοπό του.

Όμως επέκεινα της δικανικής αιτιοκρατίας υπάρχει η κλασική εκδοχή του Δικαίου από τον Αριστοτέλη, που απηχεί στη σχέση του Δικαίου με την παιδεία και την αξιολόγηση: «Δίκαια λέγομεν τα ποιητικά και φυλακτικά ευδαιμονίας και των μορίων αυτής την πολιτική κοινωνία» (Αριστοτέλης). Δηλαδή τα Δίκαια είναι όσα αφορούν τη δημιουργικότητα και προφυλάσσουν την ευδαιμονία στην πολιτική κοινωνία». Ο Αριστοτέλης ορίζει ως στόχο της ύπαρξης αντικειμενικού Δικαίου την ευδαιμονία των ανθρώπων που συγκροτούν την πόλη. Και ο τρόπος για την κατάκτηση της ευδαιμονίας είναι η αρετή: ο ευδαίμων βίος κατ' αρετήν είναι – «η ευδαιμονία κατ' αρετήν ενέργεια» (Αριστοτέλης). Επομένως η παιδεία έχει σκοπό να δημιουργήσει ευδαίμονα ζωή με την αρετή και η ευδαιμονία να πραγματώνεται με ενέργεια που προέρχεται από την αρετή. Άρα κάθε έννοια Δικαίου και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής παιδείας και όσων συμμετέχουν σ' αυτή είτε στελέχη της εκπαίδευσης είτε παιδαγωγοί – εκπαιδευτικοί – φροντίζουν να πραγματώνεται η υπαρκτική πληρότητα του ανθρώπου, η τελειώσή του με την αρετή. Αυτό που αποκαλούμε σήμερα αξία.

Στο έργο της αξιολόγησης, υπό την ευρεία έννοια, της ανθρώπινης ύπαρξης συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες του ανθρώπινου βίου. Προφανώς οι κοινωνικοί παράγοντες με το αξιακό σύστημα που υπηρετούν, καθορίζουν τα κριτήρια που αξιολογούν τις δραστηριότητες, τις συμπεριφορές, τις σχέσεις, τα δεδομένα της γνώσης και τις πράξεις, τα παραγόμενα αγαθά, υποκειμενικά και διυποκειμενικά. Δηλαδή η παιδεία δεν ταυτίζεται με τον άνθρωπο ως αντικείμενο προωθημένο και διαχειρίσιμο για την παραγωγή. Αυτή η χρησιμοθηρική άποψη που έχει προκύψει από την αντίληψη του δυτικού κόσμου διέστρεψε την έννοια και το νόημα της παιδείας δίνοντας πρόσημο ωφελιμισμού και αθέμιτου ανταγωνισμού. Σύμφωνα με τον Steiner «είναι μακάριος ο μαθητής που ο δάσκαλός του έδωσε στη θνητότητα το νόημά της» (Steiner, 2011).

Ο ραψωδός, ο παντογνώστης Ίων του Πλάτωνα, ο Ορφέας που τραγουδάει για τους Αργοναύτες μπορεί να ανταμειφθεί δίκαια για την επίδοσή του, για την τέχνη του που τα αρχαία χρόνια συνδεόταν με την τέχνη του νικηφόρου αθλητή. Ωστόσο πόσο μπορεί να αποτιμηθεί και να ξεπληρωθεί ο Παρμενίδης για το «Εν» που συνέλαβε, ο Σωκράτης για την αρετή και ο Καντ από τους σύγχρονους για το συνθετικό *a priori*; (Steiner, 2011).

Άραγε μια γνήσια διδασκαλία ή προαγωγή μπορεί να κρίνεται, να εκτιμάται ή να αντιπαρατεθεί από τα κατακτηθέντα αποδεικτικά στοιχεία σπουδών ή από μια συνέντευξη, χωρίς βέβαια αυτά να παραβλέπονται;

Πόσο εκτιμάται ότι η γνήσια διδασκαλία είναι κλίση και αποστολή; Ή όλα αποτιμώνται με τη σημαντικότητα της θέσης ή το οικονομικό τίμημα που προσφέρει; Για παράδειγμα υπήρξαν διανοητές του αναστήματος του Σαρτρ που βρήκαν την πανεπιστημιακή παιδαγωγική απαράδεκτη και κέρδιζαν τη ζωή τους απ' «έξω». Ακόμα και ο Φρόυντ ένιωθε άβολα μπροστά στον κώδικα οικονομικού ανταλλάγματος για την παροχή θεραπευτικής συμβουλής. Ή ο ασκητισμός του Σπινόζα που δεν μειώνεται από την υποδειγματική ακτινοβολία του (Steiner, 2011).

Οριοθέτηση της αλήθειας; - Μνήμη

Χωρίς τη διερεύνηση της έννοιας «αλήθεια», η έννοια «ζωή» και η προστασία της, η απονομή της δικαιοσύνης, η έννοια και πραγμάτωση του «ευ ζην» ο προσδιορισμός και η κατάκτηση του «ωραίου» και η ηθική της πολιτικής θα ήταν ανέφικτες. Άραγε υπάρχει οριοθέτηση της αλήθειας για την παιδεία; Η αλήθεια για την παιδεία δεν μπορεί να εξαχθεί οπωσδήποτε από ιδεαλιστικές, ατομικές ή κομματικές σκοπιμότητες και επιδιώξεις. Η προτεραιότητα της αλήθειας έναντι της χρησιμότητας μπορεί να προκύπτει ως κοινωνικό αιτούμενο με παραπομπή στην πρωτογενή σημασία των λέξεων (Γιανναράς, 1998). Η λέξη αλήθεια και για την παιδεία παραπέμπει σε «λογικό τόπο», ως σημείο «κοινής αποδοχής», που αντιβαίνει στην αλλοίωση ή αλλοτρίωση του ανθρώπου, αλλά παραπέμπει σε μια υπαρκτική γνησιότητα αυτών που μορφώνονται.

Ο Αριστοτέλης με τη λέξη α-λήθεια εκφράζει την κοινή αρχαιοελληνική αντίληψη που σημαίνει εμφάνεια – φανέρωση του λόγου – του τρόπου με τον οποίο τα υπαρκτά μετέχουν στη φανέρωση του είδους ή της ουσίας. Φανερώνουν με τον τρόπο ύπαρξής τους τη λογικότητα των σχέσεών τους που συνιστούν κόσμο – κόσμημα τάξης και αρμονίας (Γιανναράς, 1998). Η λειτουργία του Σχολείου γίνεται μικρόκοσμος που φανερώνει τον αγώνα όλων των μετεχόντων σ' ένα κοινό τρόπο συνύπαρξης, σ' ένα εργαστήριο κοσμήματος της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Savater, η μεταμοντέρνα σχετικοποίηση της έννοιας της αλήθειας είναι καθαρό σημάδι αυτής της κρίσης. Δεν υπάρχει εκπαίδευση εάν δεν υπάρχει αλήθεια προς μετάδοση, αν τα πάντα είναι πάνω-κάτω αλήθεια, αν ο καθένας διαθέτει τη δική του, εξίσου σεβαστή κατά τα άλλα. Και δεν είναι δυνατόν να ληφθεί λογική απόφαση μέσα σε τέτοια ποικιλία (Savater, 2004). Επίσης δεν γίνεται να διδαχθεί οτιδήποτε, αν ούτε καν ο δάσκαλος δεν πιστεύει στην αλήθεια που διδάσκει και σε αυτό που ενδιαφέρει πραγματικά να γίνει γνωστό και εμπειρικά βιώσιμο και αποδεκτό από την κοινότητα.

Η αλήθεια για την Επανάσταση του '21 δεν βρίσκεται μόνο στα πορτραίτα των επαναστατών, στις αναφορές για τα ανδραγαθήματα, τους ηρωισμών και την αφήγηση ιστορικών γεγονότων που έχουν καταγραφεί. Οι

αλήθειες για τις ιδέες και τις αξίες της Επανάστασης, η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η κοινότητα ζωής συνεχίζουν να είναι επίκαιρες. Αποτελούν τη διαγενεαλογική ηθική μνήμη και παιδεία των Ελλήνων. Και εάν λειτούργησαν τότε στην αποτίναξη του κατακτητή είναι ζητούμενο να αποτελέσουν νόημα ζωής και να συνειδητοποιηθούν ως κύρια συστατικά της παιδείας και της κοινωνικοποίησης σε μια παιδεία δημοκρατίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Άπαντα Αριστοτέλους, Εκδόσεις «Ωφελίμου Βιβλίου», Αριστοτέλης Φυσικά, 199α.
- Αριστοτέλης, Άπαντα Αριστοτέλους, Εκδόσεις «Ωφελίμου Βιβλίου», Ηθικ. Μεγ., 1182α11 κ.ε.
- Αριστοτέλης, Άπαντα Αριστοτέλους, Εκδόσεις «Ωφελίμου Βιβλίου», Περί ψυχής, 412α 20.
- Αριστοτέλης, Άπαντα Αριστοτέλους, Εκδόσεις «Ωφελίμου Βιβλίου», Ηθικά Νικομάχεια, 1129b, 17-18.
- Αριστοτέλης, Άπαντα Αριστοτέλους, Εκδόσεις «Ωφελίμου Βιβλίου», Ηθικά Νικομάχεια, 1177a 1-2, 12.
- Vernant, J-P. (2008). Περί ορίων (μτφρ. Μαίρη Ι. Γιόση). Αθήνα: Σμίλη, σ. 32.
- Γιανναράς, Χ. (1976). Το πρόσωπο και ο έρωσ. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 35.
- Γιανναράς, Χ. (1998). Η απανθρωπία του δικαιώματος. Αθήνα: Δόμος, σ. 126, 37, 98.
- Θεοτοκάς, Γ. (1939). «Συμπληρωματικές Παρατηρήσεις». Στο: περ. Νεοελληνικά Γράμματα, αρ. 118.
- Kant I. (1984). Τα θεμέλια της Μεταφυσικής των ηθών. (μτφρ. Γιάννη Τζαβάρα). Αθήνα: Δωδώνη, σ. 27.
- Καραποστόλης, Β. (2021, χειμώνας-φθινόπωρο). «Σκλαβωθείτε στα Γράμματα». Στο περ. Τετράδια, σ. 271,274.
- Κοντογιώργης, Γ. (2021, χειμώνας-φθινόπωρο). «Το έθνος ως συνείδηση κοινωνίας και οι ιδεολογικές προσημειώσεις της νεωτερικότητας». Στο περ. ΤΕΤΡΑΔΙΑ, σ. 56.
- Κοσμόπουλος, Α. (1994). Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου. Πάτρα, σ. 116.
- Maalouf, A. (2016) «Η απορρύθμιση του κόσμου: φανταστικές βεβαιότητες», Στο Έ. Κορομηλά (Επιμέλεια), Κρίση εποχής ή εποχή της κρίσης (σ. 67-68). Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Marcuse, H. (1999). Μεγάλοι στοχαστές. Αθήνα: Στάχυ, σ. 100.
- Πορτελάνος, Σ. (2013). Ηθική και Παιδεία. Αθήνα: Έννοια, 47-48.
- Savater, F. (2004). Η αξία του εκπαιδεύειν (μτφρ. Β. Νικολόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 28-29, 41, 46, 184.
- Steiner, G. (2011). Τα μαθήματα των δασκάλων (μτφρ. Βελέντζας Σ.). Αθήνα: Scripta, σ. 77, 34, 35.

- Σκλαβούνος, Γ. (2021, χειμώνας-φθινόπωρο). «Η διαχείριση των συμβόλων ως πολιτισμική πολιτική». Στο περ. ΤΕΤΡΑΔΙΑ, σ. 284, 290.
- Σχισμένος, Α. (2020). Καστοριάδης εναντίον Χαϊντεγκερ. Αθήνα: Αυτολεξεί, σ. 22.
- Τζαίημς, Ο. (2009). Πραγματισμός (μτφρ. Χρήστος Σταματέλος). Αθήνα: Εκκρεμές, σ. 68.

**Ο ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ:
ΘΕΣΜΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ, ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

Νικόλαος Σουτόπουλος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με καθήκοντα οργάνωσης, διοίκησης, συντονισμού, εποπτείας των σχολικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης για την ανάπτυξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, αλλά και με καθήκοντα διαμεσολάβησης ανάμεσα στις διπλωματικές αρχές της Ελλάδας και τη διασύνδεσή της με την ελληνική διασπορά και τις τοπικές αρχές, όπως αναφέρεται στον Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α΄, ο Συντονιστής Εκπαίδευσης είναι ένα ελάχιστο προβλεπόμενο στέλεχος εκπαίδευσης, με πολλαπλούς και σύνθετους θεσμικούς ρόλους και εκπαιδευτικό έργο, που τον καθιστούν όμως έναν σημαντικό κρίκο στην εκπαιδευτική ιεραρχία με το Υπουργείο Παιδείας.

Στην παρούσα ανακοίνωση διερευνάται ο θεσμικός ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό και το τρίπτυχο των καθηκόντων του, αλλά και οι δυνατότητες και προοπτικές επαγγελματικής του ανάπτυξης σε ένα ιδιαίτερα ευμετάβλητο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως είναι αυτό του κάθε κράτους με τα ιδιαίτερα εθνικά, κρατικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά του, που αποτελούν και την εκπαιδευτική πρόκληση για την άσκηση του εκπαιδευτικού ρόλου αυτού του στελέχους εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο.

Έχοντας ως κύριο ερευνητικό μεθοδολογικό εργαλείο την βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και την προσωπική εκπαιδευτική εμπειρία στο εξωτερικό, αξιοποιούμε επίσης τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας, καθώς και την ύπαρξη διαθέσιμης βιβλιογραφίας για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά και το εξωτερικό, τα οποία μας δίνουν και τις ανάλογες απαντήσεις στα ερωτήματα της επιστημονικής έρευνάς μας.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

ελληνόγλωσση εκπαίδευση, Συντονιστής Εκπαίδευσης εξωτερικού,
θεσμικοί ρόλοι, δυνατότητες, προοπτικές

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εξωτερικού

Ως «ελληνόγλωσση εκπαίδευση» αναφέρεται η εκπαίδευση στην ελληνική γλώσσα σε αλλοεθνείς ή ομοεθνείς μαθητές. (διδασκτικά αντικείμενα και αναλυτικά προγράμματα, οργανωτική δομή των εκπαιδευτικών διαδικασιών από δομές που είναι ενταγμένες σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα)

Με τον όρο αυτό νοείται κάθε μορφή εκπαίδευσης κατά την οποία διδάσκεται η ελληνική γλώσσα και στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού ή και χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων, με τα οποία γίνεται μια ελληνογενής κοινωνικοποίηση των μαθητών, με ενός είδους ελληνική καταγωγή για την εμπέδωση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας.

Η επισήμανση, περί ελληνικής καταγωγής, προκύπτει και από το νομοθετικό πλαίσιο. Στο άρθρο 1 του νόμου 4027 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) επισημαίνεται ότι οι σχετικές με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση δραστηριότητες αποβλέπουν στη «διδασκαλία, καλλιέργεια και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε πολίτες της ελληνικής διασποράς και του κόσμου».

Πολύ συχνά, προστίθεται στον όρο «ελληνόγλωσση εκπαίδευση» ο προσδιορισμός «του εξωτερικού», με τον οποίο αντιδιαστέλλεται η δραστηριότητα που αναπτύσσεται εκτός Ελλάδας από τις δράσεις που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη παλιννοστούντων ή και αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία.

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης αναφέρεται αποκλειστικά στην «ελληνόγλωσση εκπαίδευση του εξωτερικού».

Σημερινή πραγματικότητα και νομοθετικό πλαίσιο

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση κατά τα τελευταία 80 περίπου χρόνια, σε διαφορετικές φάσεις, απέκτησε σταδιακά τη σημερινή της μορφή. Με χαρακτηριστικά της τις μεγάλες διαφοροποιήσεις, στον τρόπο οργάνωσης και προσφοράς των υπηρεσιών της, που εμφανίζονται από περιοχή σε περιοχή, καθώς και η ποικιλομορφία των πληθυσμιακών ομάδων στις οποίες απευθύνεται, ως προς τα οικονομικοκοινωνικά τους επίπεδα, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις προσδοκίες (σκοποθεσίες) τους από την παρακολούθηση των σχετικών προγραμμάτων (Δαμανάκης, 1999· Χατζηδάκη, 1996).

Η εικόνα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι στατική. Το διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο συνθηκών στο οποίο εντάσσεται, δημιουργεί μια δυναμική μετεξέλιξης, η οποία μπορεί στην πράξη να ξεπερνά και την προβλεπτική ικανότητα των αρμοδίων κρατικών υπηρεσιών της Αθήνας (Κουτούζης, 1999· Γκότοβος, 2008). Οι συνθήκες που με τις αλλαγές τους δημιουργούν τις κατά τόπους ανάγκες αναπροσανατολισμού της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι οι εξάρσεις ή υφέσεις των μεταναστευτικών ρευμάτων, ο βαθμός αφομοίωσης των ελληνικών πληθυσμών από τις τοπικές κοινωνίες, η χωροχρονική απόσταση από την Ελλάδα, το μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (status) των οικογενειών, οι διατιθέμενοι πόροι και η διεθνής εικόνα της Ελλάδας (Βάμβουκας και συν., 2004· Δαμανάκης, 1999).

Στο ευμετάβλητο αυτό περιβάλλον, οι σταθερές αναφορές με βάση τις οποίες μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την υφιστάμενη κατάσταση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, είναι το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, οι φορείς που παρέχουν ελληνόγλωσση εκπαίδευση και οι τυπικές μορφές των σχολείων που λειτουργούν.

Φορείς παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Τα νομικά ή φυσικά πρόσωπα που παίρνουν την πρωτοβουλία ίδρυσης, χρηματοδότησης και λειτουργία διαφόρων τύπων σχολείων για διδασκαλία ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό, καλούνται φορείς παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και είναι οι εξής:

- **Η Ευρωπαϊκή Ένωση.** Στο πλαίσιο λειτουργίας των Ευρωπαϊκών Σχολείων, λειτουργούν και τρία τμήματα ελληνικής γλώσσας (Schola Europaee, 2013).
- **Το ελληνικό κράτος.** Μέσω των διπλωματικών και προξενικών ή εκπαιδευτικών αρχών (συντονιστικά γραφεία), το επίσημο ελληνικό κράτος ιδρύει σχολεία στο εξωτερικό, τα οποία λειτουργούν, κατά βάση, σύμφωνα με τα ισχύοντα στην Ελλάδα αναλυτικά προγράμματα και προγράμματα σπουδών. Ο αριθμός των σχολείων αυτών δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος. Βρίσκονται κυρίως στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική (Βάμβουκας και συν., 2004). Τα τελευταία χρόνια (2010 – 2020), λόγω των καταργήσεων και συγχωνεύσεων που αποφασίστηκαν, στο πλαίσιο των πολιτικών δημοσιονομικής σταθερότητας, τα σχολεία αυτά μειώθηκαν ακόμα περισσότερο. Το ελληνικό κράτος πάντως, ανεξάρτητα από το ποιος είναι ο φορέας ίδρυσης του εκάστοτε σχολείου, συμμετέχει συχνά στην επάνδρωσή του με εκπαιδευτικό προσωπικό, στην προμήθειά του με διδακτικό υλικό, στην οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς και, ενδεχομένως, στην οικονομική του ενίσχυση μέσω επιχορηγήσεων (Δαμανάκης, 2010).

- **Το κυπριακό κράτος / Άλλα κράτη / Ομόσπονδα κράτη / Αυτοδιοικητικές Αρχές ξένων κρατών.** Το κυπριακό κράτος λειτουργεί ως φορέας παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με τρόπο αντίστοιχο του ελληνικού, στη Μεγάλη Βρετανία, μέσω της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής (Κ.Ε.Α.) που εδρεύει στο Λονδίνο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2013). Σε πολλές χώρες του δυτικού, κυρίως, κόσμου (Ευρώπη, Β. Αμερική, Αυστραλία), παρέχεται ελληνόγλωσση εκπαίδευση από φορείς του κράτους ή της τοπικής αυτοδιοίκησης, με διάφορες μορφές (Βάμβουκας και συν., 2004).
- **Η Ορθόδοξη Εκκλησία.** Η συμβολή της εκκλησίας στην ανάπτυξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, κυρίως μέσω της ίδρυσης και λειτουργίας διαφόρων τύπων σχολείων, είναι θεαματική. Ιδιαίτερα σε κάποιες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η εκκλησία αναδεικνύεται ως ο βασικότερος φορέας παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2010).
- **Πανεπιστήμια.** Πανεπιστήμια σε διάφορες χώρες έχουν ιδρύσει έδρες ελληνικών σπουδών, αυτόνομα ή σμε τις ελληνικές αρχές ή προσφέρουν μαθήματα αρχαίων και νέων ελληνικών (Κουτούζης, 1999).
- **Παροικιακοί φορείς (ελληνικές κοινότητες, πολιτιστικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, σωματεία, οργανώσεις κ.τ.λ.).** Οι οργανωμένες συλλογικότητες των Ελλήνων της διασποράς, αθροιστικά, είναι ο μεγαλύτερος φορέας παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συμμετέχοντας ενεργά στις διαδικασίες ίδρυσης και λειτουργίας των σχολείων, προσφέροντας οικονομική στήριξη και υποδομές (στέγη, υλικοτεχνικό εξοπλισμό κ.τ.λ.) (Βάμβουκας και συν., 2004· Δαμανάκης, 2010).
- **Ιδιώτες.** Πρόκειται για λίγες περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων, κυρίως στην Αυστραλία, αλλά και στον Καναδά και σε πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες, που ιδρύθηκαν από φυσικά πρόσωπα και προσφέρουν στο πρόγραμμά τους το μάθημα των ελληνικών (Βάμβουκας και συν., 2004· Κουτούζης, 1999).

Οργάνωση και Διοίκηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού

Από όσα έχουν ήδη αναφερθεί καθίσταται σαφές ότι η υφιστάμενη πραγματικότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού αποτελεί ένα πολυεπίπεδο και πολυδιάστατο πλέγμα θεσμών και συνθηκών που υπηρετείται από (ή/και υπηρετεί) ένα εξίσου ανομοιογενές σύνολο ανθρώπων σε όλον τον κόσμο. Η οργάνωση, η διοίκηση και η εποπτεία αυτού του συστήματος είναι το ίδιο δαιδαλώδης, παρά τις προσπάθειες για απλοποίησή της που καταβλήθηκαν με τις νομοθετικές παρεμβάσεις των τελευταίων ετών (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α' Υ.Α. Φ.821/2044Ε/

96188/Ζ1, ΦΕΚ 1291/2010, τ. Β· Ν. 4076/2012, ΦΕΚ 159/2012, τ. Α· Ν. 4186/2013, ΦΕΚ 193/2013, τ. Α).

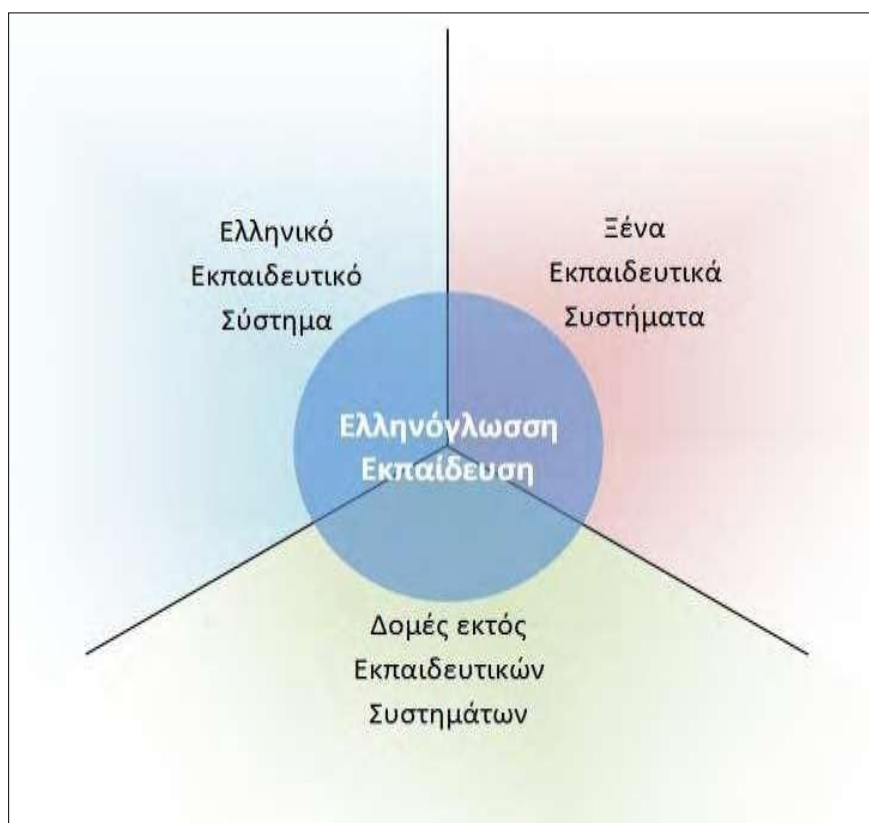
Από ελληνικής πλευράς, με τα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εμπλέκονται δύο υπουργεία (Παιδείας και Εξωτερικών). Σ' αυτά πρέπει να προστεθούν τα υπουργεία και οι αρμόδιες υπηρεσίες των διαφόρων χωρών, καθώς και οι υπηρεσίες της εκκλησίας και οι ομογενειακές συλλογικότητες που λειτουργούν ως φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (βλ. § 1.3.2).

Η **Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΙΠΟΔΕ)** του Υπουργείου Παιδείας, ασκούν από ελληνικής πλευράς τη διοίκηση και εποπτεία των μονάδων των οποίων φορείς είναι οι ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές ή η πλειοψηφία του διδακτικού τους προσωπικού αποσπάται από το Υ.ΠΑΙ.Θ. Όταν δεν υπάρχουν συντονιστές εκπαίδευσης, το έργο τους αναλαμβάνουν οι προξενικές και διπλωματικές αρχές. Όργανα διοίκησης των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. αμιγή σχολεία) είναι οι διευθυντές και οι σύλλογοι διδασκόντων (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α).

Οι μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που είναι ενταγμένες σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα (φορέας τους είναι τρίτο κράτος ή διεθνής οργανισμός) οργανώνονται και διοικούνται σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν πρόκειται για άτυπες μορφές εκπαίδευσης ή για μονάδες στις οποίες οι αποσπασμένοι από την Ελλάδα εκπαιδευτικοί αποτελούν τη μειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη διοίκηση ασκούν πρόσωπα ή συλλογικά όργανα που ορίζονται από τον φορέα λειτουργίας των μονάδων αυτών (π.χ. Εκκλησία, ομογενειακές οργανώσεις κ.τ.λ.).

Ο τρόπος με τον οποίο οι διάφορες μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης διασυνδέονται με ελληνικές κρατικές αρχές ή με ελληνικούς φορείς, σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης, δεν είναι τυποποιημένος. Η διασύνδεση αυτή μπορεί να είναι ισχυρή, λιγότερο ισχυρή ή να μην υπάρχει καθόλου. Αυτό καθορίζεται από τον τύπο της μονάδας, από τον φορέα λειτουργίας της και από άλλους παράγοντες που σχετίζονται με την πολιτική, την οικονομία και την επιρροή που είναι σε θέση να ασκήσουν οι ομογενειακοί φορείς.

Αποτύπωση της συστημικής ένταξης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση



Ο θεσμός Συντονιστή Εκπαίδευσης εξωτερικού – θεσμικό πλαίσιο

Ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης Εξωτερικού μετονομάστηκε σε Συντονιστή Εκπαίδευσης το 1996 με τον νόμο 2413 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), αποτέλεσε την πρώτη ουσιαστική προσπάθεια ρύθμισης των θεμάτων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με ειδικό τρόπο, χωρίς θεσμική ευθυγράμμισή τους με εκπαιδευτικά ζητήματα του εθνικού κέντρου. Η μετονομασία συνοδεύτηκε από μετά από παρουσία εξειδίκευση των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του Συντονιστή, τριών δεκαετιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Το άρθρο 14 παρ. 3 προέβλεπε τρεις τομείς αρμοδιοτήτων του Συντονιστή, ως εξής: α) Συμβουλευτικός – επιστημονικός – διδακτικός τομέας, β) Διοικητικός – μορφωτικός – κοινωνικός τομέας και γ) Εποπτικός τομέας. Ουσιαστικά, συνάγεται ότι ο νομοθέτης ήθελε τον Συντονιστή να αποτελεί μια σύζευξη του Διευθυντή Εκπαίδευσης και του Σχολικού Συμβούλου – όπως οι θεσμοί αυτοί λειτουργούσαν στην Ελλάδα με βάση τον νόμο 1304/1982 – με επιπλέον διαμεσολαβητικές αρμοδιότητες που προκύπτουν από τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες ενεργοποιείται ο Συντονιστής

(Μιχελακάκη, 2007). Ο νόμος 2413/1996 προέβλεπε ακόμα τα απαιτούμενα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των συντονιστών, καθώς και τον τρόπο επιμόρφωσής τους σε θέματα εκπαίδευσης εξωτερικού, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους.

Η θεσμική λειτουργία του Συντονιστή καθοριζόταν από το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο μέχρι το 2011, με ενδιάμεσες επιμέρους διευθετήσεις, κυρίως σε λειτουργικά θέματα, σε θέματα αναδιατάξεων των περιοχών ευθύνης κι αριθμού εδρών.

Υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης λειτουργεί σήμερα με βάση τον νόμο 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) «Ελληνό γλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις», ο οποίος στο άρθρο 12 παρ. 1 προσδιορίζει το πεδίο δράσης του:

Όργανα συντονισμού, διοίκησης και εποπτείας των εκπαιδευτικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι οι συντονιστές εκπαίδευσης, οι οποίοι, στην περιοχή ευθύνης τους ασκούν καθήκοντα σε θέματα που αφορούν:

- α) τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων των περιπτώσεων α' και β' της παραγράφου 1 του άρθρου 11,
- β) το εκπαιδευτικό προσωπικό που αποσπάται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων σε εκπαιδευτικές μονάδες των περιπτώσεων α', β' και γ' της παραγράφου 1 του άρθρου 2,
- γ) τον συντονισμό των δράσεων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Με διάταξη του ίδιου άρθρου (παρ. 6) δίδεται η δυνατότητα στον Υπουργό Παιδείας να ορίσει, με απόφασή του, Συντονιστή του έργου των Συντονιστών.

Οι συντονιστές, με βάση τις προβλέψεις του άρθρου 21 του ίδιου νόμου και των άρθρων 3 και 4 του Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/2013 τ. Α), αποτελούν σημαντικό κρίκο στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν με απόσπαση στο εξωτερικό, σε εκπαιδευτικές μονάδες ή σε γραφεία εκπαίδευσης, με φορέα τις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές.

Πολύ σημαντική για την ουσιαστική ενασχόληση με τα ζητήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, πρέπει να θεωρείται η πρόβλεψη του Ν. 4027/2011 (άρθρο 16, παράγραφος 2) με την οποία παρέχεται η δυνατότητα να συγκροτούνται στα γραφεία συντονιστών εκπαίδευσης ομάδες εργασίας για την υποβοήθηση της αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας στη σύνταξη προγραμμάτων εκπαίδευσης, στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και στην οργάνωση σεμιναρίων. Οι ομάδες συγκροτούνται με υπουργική απόφαση, με την οποία καθορίζονται και τα κριτήρια επιλογής των μελών τους.

Ο διοικητικός ρόλος του Σ.Ε. εξωτερικού

Η πολλαπλότητα των στόχων και επιδιώξεων που έπρεπε να υπηρετηθούν από ένα στέλεχος εκπαίδευσης, σε σχέση με την παιδεία των εκτός Ελλάδας Ελλήνων, ήταν σαφής από τις πρώτες προσπάθειες διαμόρφωσης του θεσμού. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός είναι σχεδόν ταυτόσημος με τον προβλεπόμενο από τον νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), ο οποίος, όπως αναδείχτηκε και από την έρευνα της Μιχελακάκη (2007), δεν ήταν πλήρως περιγραφικός όλων των εκφάνσεων του ρόλου που αναλαμβάνει στην πράξη ο Συντονιστής. Για την καλύτερη περιγραφή του τριπλού αυτού ρόλου, όπως προκύπτει από το θεσμικό πλαίσιο και την προϋπάρχουσα έρευνα, προτείνεται η διάκριση: α) διοικητικός ρόλος, β) συμβουλευτικός ρόλος και γ) διαμεσολαβητικός ρόλος.

Ο Συντονιστής, ως, διοικητικώς και πειθαρχικώς, προϊστάμενος των αποσπασμένων εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων, ασκεί όλες τις σχετικές αρμοδιότητες (τοποθετήσεις, άδειες, επιπλήξεις, αξιολόγηση κ.τ.λ.), όπως προσδιορίζονται από την ελληνική νομοθεσία. Ο ρόλος του όμως δεν περιορίζεται στη διοίκηση του προσωπικού. Επικεντρώνεται κυρίως στην ομαλή λειτουργία των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και οφείλει να συνεργάζεται με κάθε πρόσωπο ή φορέα και κυρίως με τις ελληνικές διπλωματικές και προξενικές αρχές για την εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον συγκεντρώνει στοιχεία για τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην περιοχή του, τα αξιολογεί, τα διαβιβάζει στο ΥΠΑΙΘ και τα αξιοποιεί για να τεκμηριώσει τις ανάγκες του γραφείου του. Αποστολή του Συντονιστή είναι και η διαμόρφωση ενός πλαισίου λειτουργίας των μονάδων, συμβατού με το νομικό καθεστώς των χωρών υποδοχής (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α).

Διαπιστώνεται από τα παραπάνω ότι η περιγραφή των διοικητικών καθηκόντων του Συντονιστή από τον νομοθέτη, παρότι επιχειρείται να καλύψει ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων, παραμένει αρκετά γενικόλογη και ασαφής, όπως ήταν και στο προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται στον Συντονιστή αυξημένη αυτονομία, που θεωρείται απαραίτητη με δεδομένη την πολυμορφία των συνθηκών που επικρατούν στις διάφορες χώρες (Μιχελακάκη, 2007), αλλά δεν επισημαίνεται η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών.

Η «εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» και ο «συντονισμός» της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, εμπεριέχουν και το στοιχείο της άσκησης εποπτείας, το οποίο όμως, στον νόμο, συγκαταλέγεται στον εποπτικό τομέα καθηκόντων, όπως και η διαβίβαση αξιολογικών εκθέσεων στο Υπουργείο.

Ο συμβουλευτικός ρόλος του Σ.Ε. εξωτερικού

Ο συμβουλευτικός-επιστημονικός ρόλος του Συντονιστή είναι ο σαφέστερα διατυπωμένος, σε σχέση με τους άλλους δύο και, σε γενικές γραμμές, περιλαμβάνει τα καθήκοντα που στην Ελλάδα ασκούνται από τους σημερινούς Συντονιστές Εκπαίδευσης (τέως Σχολικούς Συμβούλους ή μελλοντικούς Συμβούλους Εκπαίδευσης). Ο νόμος 4027/2011 (άρθρο 12, παρ. 3, περ. α) αναφέρει σχετικά:

αα) Συμβουλευτική και υποστηρικτική εργασία για τους εκπαιδευτικούς, που αποσπώνται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων σε εκπαιδευτικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

ββ) Διοργάνωση κάθε σχολικό έτος ενδοσχολικών σεμιναρίων επιμόρφωσης δια ζώσης ή και με μεθόδους ψηφιακής διδασκαλίας από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους.

Σημειώνεται ότι το βασικό αντικείμενο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα σε άτομα προερχόμενα από διάφορα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Συνεπώς, η υποστήριξη που καλείται να παράσχει ο Συντονιστής στους εκπαιδευτικούς, απαιτεί ανάλογη επιστημονική κατάρτιση.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Σ.Ε. εξωτερικού

Από την έρευνα της Μιχελακάκη (2007) αναδείχθηκε ο πολιτικός – διαμεσολαβητικός ρόλος του Συντονιστή, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως «ο λιγότερο οριοθετημένος και λανθάνων» (σ. 203). Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε δεδομένα που διαμορφώθηκαν στη βάση του προηγούμενου θεσμικού πλαισίου με κορμό τον νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), ο οποίος, όμως, ως προς τον καθορισμό του έργου των συντονιστών, είχε πολλές ομοιότητες με τον ισχύοντα σήμερα Ν. 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α'). Όπως σημειώνει η Μιχελακάκη (2007, σ. 203), «η διαμεσολάβηση μεταξύ εθνικού κέντρου και διασποράς περικλείει τις σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό που ονομάζεται διασπορικό τρίπολο, δηλαδή, τη χώρα προέλευσης, τη χώρα διαμονής και την παροικία. Στο τρίπολο αυτό, αναπτύσσεται η διαμεσολαβητική διάσταση του ρόλου».

Αναφέρεται συγκεκριμένα (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α', άρθρο 12, παρ. 3, περ. β):

ββ) Συνεργασία με τις ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές ρχές για την εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

γγ) Συνεργασία με τους φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό για την ενίσχυση, τον συντονισμό και τη στήριξη των ενεργειών που αφορούν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού.

δδ) Συνεργασία με τις ξένες διοικητικές - σχολικές, κυβερνητικές και τοπικές αρχές για την επίλυση προβλημάτων λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

Η ανάθεση στο Συντονιστή της οικοδόμησης συνεργασίας με κάθε εμπλεκόμενο πρόσωπο ή φορέα για τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών διάδοσης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, τον καθιστά, ως θεσμικό όργανο του ελληνικού κράτους, επίσημο εκφραστή της πολιτείας και όχι απλό συνομιλητή σε ανεπίσημες συζητήσεις.

Ενταγμένη στον εποπτικό τομέα των καθηκόντων των συντονιστών, όπως περιγράφονται στον ίδιο νόμο, είναι και η υποχρέωσή τους για «ενημέρωση του Υπουργείου με κατάλληλες εισηγήσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στην περιοχή ευθύνης τους». Η πρόβλεψη αυτή εμπεριέχει την αναγνώριση ότι οι ιδιαιτερότητες που σημειώνονται από χώρα σε χώρα επιβάλλουν εξειδικεύσεις της εφαρμοζόμενης πολιτικής, τις οποίες σχεδιάζει και προτείνει ο Συντονιστής, ως γνώστης της πραγματικότητας στην περιοχή ευθύνης του, και μπορεί να υιοθετεί το ελληνικό κράτος.

Στον Συντονιστή ανατίθεται από τον νομοθέτη και η μέριμνα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που είναι αποσπασμένοι σε ξένα Πανεπιστήμια και του έργου τους, από τον εκάστοτε υπεύθυνο των ιδρυμάτων αυτών. Αναφέρεται συγκεκριμένα (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α, άρθρο 12, παρ. 3, περ. γ, εδ. γγ):

γγ) Μέριμνα για τη σύνταξη από τον υπεύθυνο του εκπαιδευτικού ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό, στο οποίο έχει αποσπαστεί εκπαιδευτικός, ετήσιας έγγραφης έκθεσης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του.

Δυνατότητες και προοπτικές του θεσμού του Σ.Ε. εξωτερικού

Ο άξονας που συνδέει τις απόψεις για την ανανέωση του θεσμού είναι η διαπίστωση των νέων εκπαιδευτικών συνθηκών που διαμορφώνονται σε όλο τον κόσμο και των εκπαιδευτικών αναγκών της ελληνικής διασποράς ειδικότερα. Η παγκοσμιοποίηση – έννοια κατά τα λοιπά με αρνητική φόρτιση εξαιτίας της ανάδειξης του οικονομισμού και της αγοραιοποίησης με την οποία βαρύνεται (Μπουζάκης, 2005) – φαίνεται ότι ευνοεί τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που σπεύδουν να συγκλίνουν με τις αρχές της (Sahlberg, 2004), δίνοντας έμφαση στην κατάρτιση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (Carnoy, 1999), γίνονται περισσότερο δεκτικά σε νέες ιδέες για διδακτικά αντικείμενα και ευνοούν τη διδασκαλία γλωσσών. Το «άνοιγμα» αυτό είναι πολύ ορατό, τα τελευταία χρόνια, στις δυτικές κοινωνίες (Ευρώπη, Β. Αμερική, Ωκεανία) οι οποίες συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό της ελληνικής διασποράς. Οι κοινωνίες αυτές, επιπλέον, είναι ήδη ή μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε πολυπολιτισμικές, παρουσιάζοντας μεγάλη αποδοχή στη

γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Bell & Stevenson, 2006). Στο νέο αυτό περιβάλλον, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι ευκολότερο να διεισδύσει, ακόμα και σε περιοχές όπου παλαιότερα απαιτούνταν εργώδεις προσπάθειες για να μπορέσει να υπάρξει. Όπως σημειώνουν, ωστόσο, οι συντονιστές, χρειάζεται σωστός σχεδιασμός και προγραμματισμός ώστε να μην περάσουν ανεκμετάλλευτες οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται.

Ο ρόλος του Συντονιστή στη νέα αυτή εποχή περιγράφεται ως περισσότερο στρατηγικός-επιτελικός. Ένας τέτοιος ρόλος περιλαμβάνει κυρίως την ανάλυση των νέων πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνονται κάθε τόσο στις ξένες χώρες και, με βάση αυτή, τη διατύπωση προτάσεων για την άσκηση της ενδεδειγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό σημαίνει ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση θα χρησιμοποιήσει τους μηχανισμούς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που της προσφέρει η εποχή, αλλά δε θα επαναπαυθεί στα όποια αποτελέσματα αναμένονται από τις διαδικασίες αυτές, επιδιώκοντας να τα μετασχηματίσει παρεμβαίνοντας με στοχευμένες δράσεις, οργανωμένες από τους συντονιστές.

Ο «νέος Συντονιστής» είναι σαφές ότι θα αντιστρέψει την κατανομή του χρόνου και της ενέργειάς του μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων του ρόλου του. Αυτό απαιτεί περιορισμό της ενασχόλησής του με τα διοικητικά θέματα, πέραν των όποιων οργανωτικών διευκολύνσεων μπορεί να έχει από τους σχεδιασμούς που προαναφέρθηκαν. Για τον σκοπό αυτό προτείνονται η μεταφορά πόρων σε περιοχές που τους έχουν περισσότερη ανάγκη, η πρόσληψη ομογενών εκπαιδευτικών με παράλληλο περιορισμό του αριθμού των αποσπασμένων και η θεσμοθέτηση κατηγορίας ειδικευμένων εκπαιδευτικών που θα αξιοποιούνται αποκλειστικά στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Στις προτάσεις αυτές προστίθεται με έμφαση και η ανάγκη για πλήρη αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας, για την οποία πρέπει να διατεθούν κονδύλια και κατάλληλο προσωπικό.

Η μέχρι σήμερα προσφορά του Συντονιστή, παρότι αυτός είναι στέλεχος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, περιορίζεται στο πεδίο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης εξωτερικού. Μια προοπτική ολοκληρωμένης αξιοποίησής του θα μπορούσε να ήταν η ανατροφοδότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με σχέδια και αξιολογήσεις εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα. Το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) προβλέπει ήδη τη δυνατότητα συγκρότησης ομάδων εργασίας στα συντονιστικά γραφεία (βλ. § 5.6). Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να εξεταστεί η δυνατότητα σύνταξης εκθέσεων για εκπαιδευτικά θέματα, με βάση την εμπειρία που προσφέρεται από την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων στις ξένες χώρες. Αξιοποιήσιμη θεωρείται επίσης και η εμπειρία των ίδιων των συντονιστών σε ζητήματα οργάνωσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή και ως ξένης γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

- Greek Orthodox Archdiocese of America. (2014). *Financial Statements*. Retrieved from Greek Orthodox Archdiocese of America: <http://www.goarch.org/archdiocese/departments/finance/statements>
- Lazaridou, A., & Fris, J. (2005). Charter Schools: A matter of values. *International Studies In Educational Administration*, 33(3), 45-70.
- Tziovas, D. (2009). Introduction. In D. Tziovas (Ed.), *Greek diaspora and migration since 1700: society, politics and culture* (pp. 1-14). Farnham Surrey, England: Ashgate. Retrieved 11 15, 2013, from <http://5595mg.s3.amazonaws.com/Greek-Diaspora-and-Migration.pdf>.
- Venturas, L. (2009). 'Deterritorialising' the Nation: the Greek State and 'Ecumenical Hellenism'. In D. Tziovas (Ed.), *Greek diaspora and migration since 1700: society, politics, and culture* (pp. 125-140). Farnham Surrey, England: Ashgate. Retrieved 11 15, 2013, from <http://5595mg.s3.amazonaws.com/Greek-Diaspora-and-Migration.pdf>.

Ελληνόγλωσσες

- Huttunen, A., Lagerspetz, K.M.J., & Salmivalli, C. (1997). Peer networks and Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ., Νικολουδάκη, Ε., Παπαδογιαννάκης, Ν., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., . . . Χουρδάκης, Α. (2004). *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. (Μ. Δαμανάκης, Επιμ.) Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- ΓΓΑΕ. (2014). *Κατάλογος Οργανώσεων*. Ανάκτηση 02 19, 2014, από Γενική Γραμματεία Αποδήμου Ελληνισμού: <http://www.ggae.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=10>.
- Γκότοβος, Α. (1997). Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία. Στο *Η γλωσσική εκπαίδευση των ελλήνων μεταναστών* (σσ. 43-54). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΚΕΓ.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά. *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελλήνιου -Πανομογενειακού Συνεδρίου*, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998 (σσ. 36-47). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2001). *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2010). *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- Καρδάσης, Β. (2004). Εκπαίδευση στη Διασπορά. Στο Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχελακάκη, & Α. Χουρδάκης (Επιμ.),
- Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά. Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003. Τόμος Α' (σσ. 87-92). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975- 85). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.
- Ανάκτηση 07 16, 2013, από:
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/michelaki.htm>
- Μιχελακάκη, Θ. (2007). Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Μουζέλης Νίκος Π., Μπουζάκης Σήφης, Καζαμίας Ανδρέας Μ., Λάβδας Κώστας, Γραβάρης Διονύσης Ν., Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς (σσ. 135-147). Αθήνα: Σαββάλας.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετράκη, Κ. (2008). Επιμόρφωση ή και Τηλεπιδόρμωση για τους εκπαιδευτικούς της ομογένειας; Διαπιστώσεις και προοπτικές. Μ. Δαμανάκης (Επιμ.),
- Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 29 Ιουνίου- 1 Ιουλίου 2007. Τόμος Β' (σσ. 193-200). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- ΣΑΕ. (2009, 01 14). Η εξάπλωση της Ελληνικής γλώσσας στις Η.Π.Α. μέσα από τον θεσμό των Charter Schools. Ανάκτηση 08 26, 2013, από ΣΑΕ Περιφέρειας ΗΠΑ:
<http://www.saeusa.org/content/view/256/62/lang,en/>
- Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (5η εκδ.). Αθήνα: Ιδίου.
- Τίγκας, Ι. (2014) Ο τρισπόστατος θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης: Κριτική θεώρηση του ρόλου του και προοπτικές, ΜΔΕ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις;. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2013). Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανάκτηση 09 09, 2013, από Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου: <http://www.moec.gov.cy/dde/#kea>

Χατζηδάκη, Α. (2013). Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης. Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 1-7). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Νομοθεσία

Σύνταγμα της Ελλάδας.

Ν. 2413/1996. (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α). Η ελληνική παιδεία εξωτερικού, η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ν. 4027/2011. (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό κ. ά διατάξεις.

Ν.Δ. 154/1973. (ΦΕΚ 219/1973, τ. Α). Περί αντικαταστάσεως, συμπληρώσεως και τροποποιήσεως διατάξεων των Ν.Δ. 695/1970 περί εκπαιδεύσεως ελληνοπαίδων εξωτερικού.

Ν.Δ. 695/1970. (ΦΕΚ 221/1970, τ. Α). Περί εκπαιδεύσεως ελληνοπαίδων εξωτερικού.

Π.Δ. 730/1977. (ΦΕΚ 237/1977, τ. Α). Περί καθορισμού των Ελληνικών Διπλωματικών και Προξενικών Αρχών του Εξωτερικού εις τας οποίας δύναται να αποσπώνται εκπαιδευτικοί λειτουργοί ως Σύμβουλοι Εκπαιδεύσεως.

Υ.Α. Φ.821/738Κ/56661/Ζ1. (ΦΕΚ 1767/2012, τ. Β). Καθορισμός, προσόντων, κριτηρίων, διαδικασίας επιλογής Συντονιστών Εκπαίδευσης Εξωτερικού.

Υ.Α. Φ.908/2790/Η. (ΦΕΚ 140/2013, τ. Β). Καθορισμός διαδικασίας απόσπασης διοικητικών υπαλλήλων στο εξωτερικό, όρων, κριτηρίων, οργάνων επιλογής των υποψηφίων και περιπτώσεων καταβολής ή μη αποδοχών και επιμισθίου.

**ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ**

Φανή Τσιαμπάση

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ 70 - 3^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

Ιγνάτιος Καραμηνάς

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλ. ΠΕ 70 - 3^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της παρούσας ανακοίνωσης είναι η ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στο μοντέλο διοίκησης που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα και στη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Αρχικά, γίνεται αναφορά στη διαδικασία λήψης απόφασης και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μοντέλα λήψης απόφασης, ενώ η έμφαση δίνεται στο συμμετοχικό μοντέλο. Ακολούθως, περιγράφεται ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία λήψης απόφασης, υπό το πρίσμα της μορφής ηγεσίας που έχει υιοθετήσει και ακολουθεί, όπως και η καθοριστική του επιρροή στη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Τέλος, παρουσιάζεται ένας συνδυασμός μοντέλου λήψης απόφασης και αντίστοιχου μοντέλου ηγεσίας, καθώς κρίνεται ως πιο αποτελεσματικός για την καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων και, συνακόλουθα, για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

λήψη απόφασης, Σύλλογος Διδασκόντων,
συμμετοχικό μοντέλο λήψης απόφασης, μετασχηματιστική ηγεσία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, ως θεσμοθετημένο συλλογικό όργανο διοίκησης (Ν. 1566/1985), λαμβάνει αποφάσεις που σχετίζονται με θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας, οι οποίες συνιστούν «εκπαιδευτικές αποφάσεις». Το εύρος των θεμάτων αυτών είναι περιορισμένο, καθώς οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται συνήθως από ένα ανώτερο επίπεδο διοίκησης. Ωστόσο, το μοντέλο, ο τρόπος λήψης απόφασης είναι καθοριστικής σημασίας και συναρτάται άρρηκτα με το μοντέλο ηγεσίας που έχει υιοθετήσει και εφαρμόζει ο ηγέτης/διευθυντής¹ της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, υπάρχουν κάποια περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας, τα οποία αξιοποιούνται εάν και εφόσον όλα τα εμπλεκόμενα μέλη συμμετέχουν ενεργά στη λήψη και την υλοποίηση των αποφάσεων. Ωστόσο, έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποστασιοποιούνται από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, είτε επειδή αγνοούν τον ισχυρό ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων, είτε διότι θεωρούν ήσσονος σημασίας τις όποιες αποφάσεις λαμβάνονται. Συνιστά ζητούμενο, συνεπώς, η καθολική ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στις λειτουργίες του Συλλόγου Διδασκόντων.

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση αναφορικά με την έννοια, τη διαδικασία και τα βασικά μοντέλα λήψης απόφασης, ενώ, με βάση ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα, προτείνεται το συμμετοχικό μοντέλο λήψης απόφασης σε συνάρτηση με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ως ο πλέον κατάλληλος συνδυασμός (μοντέλου λήψης απόφασης και μοντέλου σχολικής ηγεσίας), για την προαγωγή της σχολικής μονάδας, την ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Στο εν λόγω μοντέλο διοίκησης η εξουσία διαμοιράζεται στα μέλη της σχολικής μονάδας, ενώ η λειτουργία της στηρίζεται στη συμμετοχή όλων στη λήψη, στην αποδοχή και στη συλλογική δέσμευση για την υλοποίηση των αποφάσεων. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με το μετασχηματιστικό πρότυπο, συμβάλλει στην τροποποίηση της σχολικής κουλτούρας σε συνεργατική και ολόκληρου του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης.

¹ Η χρήση του αρσενικού γένους δεν υποδηλώνει αποδοχή της παρωχημένης αντίληψης για το «ισχυρότερο» ή «επικρατέστερο» φύλο, αλλά επιλέγεται για λόγους οικονομίας.

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η έννοια των όρων «απόφαση» και «εκπαιδευτική απόφαση»

Η εννοιολόγηση του όρου «απόφαση» επιχειρείται από αρκετούς επιστήμονες και συμπυκνώνεται στη φράση: η επιλογή μίας από ένα φάσμα εναλλακτικών προτάσεων. «Εκπαιδευτική απόφαση», σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), νοείται η συνειδητή έκφραση βούλησης επιλογής μιας ενέργειας από ένα μονομελές ή συλλογικό όργανο της εκπαίδευσης, που έχει τη σχετική εξουσία (αρμοδιότητα, εξουσιοδότηση) για να εκφράσει αυτή τη βούληση, και η οποία, ανάλογα με τη μορφή και το όργανο που αποφασίζει, επιδιώκει την επίτευξη ενός στόχου που αφορά:

- στη συμπεριφορά του συνόλου των εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα / στον εκπαιδευτικό οργανισμό ή μιας ομάδας εργαζομένων ή ενός ατόμου,
- στα κάθε φύσης μέσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα / ο εκπαιδευτικός οργανισμός / η εκπαιδευτική μονάδα και
- στις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος /της εκπαιδευτικής μονάδας με παράγοντες εκτός αυτού /αυτής» (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις, συνακόλουθα, δύνανται να ληφθούν σε εθνικό είτε σε τοπικό επίπεδο, ανάλογα με το εύρος των διοικητικών αρμοδιοτήτων και σύμφωνα με το περιεχόμενό τους. Για να λάβει απόφαση ένα διοικητικό όργανο της εκπαίδευσης, επισημαίνουν οι Everard και Morris (1999), πρέπει να κατέχει την εξουσία και να φέρει την αντίστοιχη ευθύνη ή να έχει την εξουσιοδότηση από το ανώτερο ιεραρχικά όργανο, για να δράσει.

Διαδικασία λήψης απόφασης

Η απρόσκοπτη και αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει ορθολογική διοίκηση, που ασκείται συστηματικά και περιλαμβάνει τη συνεχή και δυναμική διαδικασία του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σχετικές με τη διαδικασία λήψης απόφασης θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι ο μηχανισμός επίλυσης ενός προβλήματος στηρίζεται στη λογική εκτίμηση των εναλλακτικών λύσεων και σχετίζεται με ένα σύνολο ενεργειών που συνεπάγονται αλλαγές αλλά και πιθανά λάθη ή και συγκρούσεις. Η διαδικασία λήψης απόφασης περιγράφεται από τα εξής στάδια:

1. Προσδιορισμός του προβλήματος

Πρόβλημα νοείται οτιδήποτε εμποδίζει την επίτευξη των στόχων ενός έργου. Η αναγνώριση και κατάταξή του, από άποψη ποιότητας και είδους (τι πρόβλημα είναι, νέο ή συνηθισμένο, αφορά ολόκληρη τη μονάδα ή κάποιο τμήμα της κ.λπ.) θεωρείται το πιο δύσκολο σημείο της διαδικασίας λήψης απόφασης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018), ενώ ο καλύτερος τρόπος για τον προσδιορισμό του είναι η καταγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του οργανισμού (Κέφης, 2005).

Είναι αυτονόητο ότι η ορθή αναγνώριση του προβλήματος κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας, επειδή διευκολύνει τα μετέπειτα στάδια της διαδικασίας λήψης απόφασης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

2. Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων

Στη φάση αυτή η συζήτηση εστιάζεται στο «πώς» θα επιλυθεί το πρόβλημα, ποιες είναι οι εναλλακτικές λύσεις. Ως εναλλακτικές λύσεις νοούνται διάφορες πιθανές διαδρομές, οι οποίες οδηγούν στην τελική λύση του προβλήματος. Με δεδομένο ότι κάθε εναλλακτική λύση μπορεί να έχει διαφορετικές συνέπειες, κόστος και προϋποθέσεις, το πρόβλημα πρέπει να προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Με την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» (Brainstorming) καταγράφονται όλες οι ιδέες των συμμετεχόντων, οι οποίες και συνιστούν τις εναλλακτικές λύσεις. Ο Κέφης (2005: 98) υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της μεθόδου αυτής κρίνεται απαραίτητη στην καταγραφή και εκτίμηση των εναλλακτικών λύσεων. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι όσο περισσότερες εναλλακτικές προτάσεις υπάρχουν, τόσο καλύτερη θα είναι η τελική επιλογή.

3. Επιλογή καλύτερης λύσης

Στην τρίτη φάση της διαδικασίας, αφού εξεταστούν οι συνέπειες που μπορεί να προκύψουν από κάθε πιθανή πρόταση επίλυσης του προβλήματος, επιλέγεται η πλέον πρόσφορη λύση για τη σχολική μονάδα. Η διερεύνηση και αξιολόγηση των ιδεών-προτάσεων συνίσταται στον έλεγχο για πιθανές επιπτώσεις, ώστε να προβλεφθεί, κατά το δυνατόν, η πρόκληση και άλλων προβλημάτων.

Ανάλογα με το πρόβλημα, τον χαρακτήρα, τα κριτήρια και την ποιότητά της, η λήψη της απόφασης μπορεί να γίνει ομόφωνα, πλειοψηφικά ή συμβιβαστικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Μία ομόφωνη απόφαση πιθανόν να χαρακτηρίζει το καλό κλίμα ενός οργανισμού, αλλά σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι μία ομόφωνη απόφαση είναι πάντα αποτελεσματική. Πολλές φορές, στελέχη οργανισμών αναγκάζονται να λαμβάνουν αποφάσεις, υπό συνθήκες πίεσης χρόνου κι έτσι λαμβάνουν αποφάσεις γρήγορα, οι οποίες όχι μόνο δεν είναι αποτελεσματικές, αλλά δημιουργούν επιπλέον προβλήματα. Η εξάλειψη τέτοιων φαινομένων είναι πολύ

δύσκολη έως αδύνατη. Η ελαχιστοποίησή τους, όμως, σύμφωνα με τον Κέφη (2005:100), είναι πολύ πιθανή, εάν χρησιμοποιείται το ακρωνύμιο SAFE, ένα γρήγορο και χρήσιμο τεστ του A. Bruce, για κάθε απόφαση που λαμβάνεται:

Suitable/Κατάλληλη στην παρούσα φάση

Acceptable/Αποδεκτή από όλους τους εμπλεκόμενους

Feasible/Εφικτή η υλοποίησή της

Enduring/Ανθεκτική στον χρόνο.

Αναμφισβήτητα, η επιλογή της κατάλληλης λύσης δεν είναι πάντα μια εύκολη υπόθεση, επειδή όλες οι εναλλακτικές προτάσεις εμπεριέχουν το στοιχείο της αβεβαιότητας. Συνεπώς, είναι κρίσιμης σημασίας η φάση της αξιολόγησης και επιλογής της καλύτερης δυνατής εναλλακτικής πρότασης.

4. Εφαρμογή επιλεγείσας απόφασης

Η εφαρμογή συνιστά το στάδιο, κατά το οποίο η απόφαση συνεπάγεται ένα σχέδιο δράσης και χαρακτηρίζεται ως μία καλή απόφαση. Η πρόταση που επιλέγεται είναι σίγουρο ότι ενέχει και κάποια μειονεκτήματα. Εν τούτοις, είναι προϊόν στάθμισης της προτεραιότητας που αποδόθηκε στα διάφορα κριτήρια καθώς και του βαθμού, κατά τον οποίο οι εναλλακτικές λύσεις πληρούν τα ευκαταία κριτήρια. Όσο σωστά και να έχει διεξαχθεί η έως τη λήψη της απόφασης διαδικασία, παραμένει εξαιρετικά κρίσιμος ο βαθμός υλοποίησής της. Η εφαρμογή της απόφασης προϋποθέτει προσεκτικό προγραμματισμό, ο οποίος θα περιλαμβάνει τον προσδιορισμό ανθρώπινων και υλικών πόρων, την αρμονική συνεργασία και τον αποτελεσματικό συντονισμό και έλεγχο. Η συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών, τόσο στη διαδικασία όσο και στη λήψη της απόφασης, κρίνεται αναγκαία για την επιτυχή εφαρμογή της.

5. Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Σ' αυτό το στάδιο προσδιορίζεται η έκταση επίτευξης των στόχων, οι παράγοντες που συνετέλεσαν στην επιτυχία ή την αποτυχία και ο βαθμός επίλυσης του προβλήματος. Πρόκειται για μια φάση ανατροφοδότησης, κατά την οποία αφενός ελέγχεται η υλοποίηση όλων των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και αφετέρου εντοπίζονται και διορθώνονται οι αποκλίσεις από τα προγραμματισθέντα. Ως εκ τούτου, διευρύνεται η εμπειρία και η γνώση των συμμετεχόντων για λήψη καλύτερων αποφάσεων στο μέλλον.

Συμπερασματικά, η διαδικασία λήψης απόφασης αποτελεί την «καρδιά της διοικητικής δράσης» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), συνδέεται με όλες τις λειτουργίες της διοίκησης ενός σχολείου, ενώ η σημασία της είναι καθοριστική για το μέλλον του, αφού η βιωσιμότητα και η εξέλιξη της σχολικής μονάδας στηρίζεται στην ορθή λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή τους. Η ζωτικής σημασίας εφαρμογή των αποφάσεων υποδηλώνεται emphatically στη φράση των Everard & Morris (1999:71): «Ο δρόμος της διοικητικής και οργανωτικής καταστροφής είναι στρωμένος με αποφάσεις που δεν εκτελέστηκαν ή –ακόμα χειρότερα– που εκτελέστηκαν με μισή καρδιά».

ΜΟΝΤΕΛΟ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΗΣ

Κοινός τόπος όλων των θεωρητικών και ερευνητικών μελετών αποτελεί η διαπίστωση πως το μοντέλο ηγεσίας, το οποίο έχει υιοθετήσει και εφαρμόζει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις ή, αντίστροφα, ο τρόπος/το μοντέλο λήψης απόφασης είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το μοντέλο διοίκησης ενός οργανισμού.

Ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής των εμπλεκόμενων στη λήψη των αποφάσεων, εντοπίζονται τρία βασικά μοντέλα: α) το αυταρχικό μοντέλο, όταν ο ηγέτης παίρνει απόφαση με τα δικά του στοιχεία και πληροφορίες, β) το συμβουλευτικό, όπου ο ηγέτης αναζητά και ανταλλάσσει απόψεις, αλλά στο τέλος αποφασίζει μόνος του και γ) το συμμετοχικό, στο πλαίσιο του οποίου τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποφασίζουν από κοινού (Κέφης, 2005· Williams & Johnson, 2005· Σαΐτη & Σαΐτης, 2018).

Το αυταρχικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), αυταρχικός ηγέτης χαρακτηρίζεται εκείνος που δε λογοδοτεί σε κανέναν για τις αποφάσεις του, όπως και δεν επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Εκτός του κυριαρχικού του ρόλου στη λήψη αποφάσεων, είναι εκείνος που καθορίζει και κατανέμει τις εργασίες όλης της ομάδας. Χρησιμοποιεί τον φόβο ως κίνητρο για να χειρίζεται τους εκπαιδευτικούς, είναι δογματικός, σπάνια αιτιολογεί τις επιλογές του και δύσκολα δέχεται προτάσεις, που είναι αντίθετες από τις δικές του απόψεις. Σε αυτή την περίπτωση ο διευθυντής βασίζεται στην επιβολή κυρώσεων που του δίνει η θέση του και επιδιώκει υπακοή από τους υφιστάμενους του.

Η αυταρχική ηγεσία συνιστά ένα μοντέλο εξουσίας, βασισμένο σε μια σαφή γραφειοκρατική ιεράρχηση σχέσεων μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων, από την οποία εκπηγάζουν συγκεκριμένοι κανόνες επικοινωνίας και συνεργασίας, αρθρωμένοι στο δίπολο «επιταγή/επιβολή – υπακοή/υποταγή» (Ανδρής, 2015). Σ' αυτή την περίπτωση, ο διευθυντής αναλαμβάνει αποκλειστικά τον προγραμματισμό και την οργάνωση της σχολικής μονάδας. Χρησιμοποιεί αυταρχική συμπεριφορά, υποβαθμίζει και απαξιώνει τους εκπαιδευτικούς, στερώντας τους τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου και της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Η συμπεριφορά του συμβάλλει στη δημιουργία απρόσωπων σχέσεων, που δεν προωθούν τη συνεργατική δράση, με αποτέλεσμα να επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Ανδρής, 2015). Το μοντέλο αυτό ονομάζεται «αυστηρά αυταρχικό» (Κέφης, 2005) και ο ηγέτης έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Δεν εμπιστεύεται το ανθρώπινο δυναμικό.
- Επιβάλλει τις αποφάσεις του.
- Δεν αναθέτει αρμοδιότητες.
- Παρακινεί το προσωπικό σε δράση, επισείοντας τον φόβο της τιμωρίας.
- Δεν προωθεί τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και την επικοινωνία.

Όταν ο ηγέτης είναι μεν αυταρχικός, ωστόσο, έχει κάποιες μορφές επικοινωνία με τους υφισταμένους του –κυρίως για να τους δείξει ότι είναι προσιτός και ότι η αυστηρότητά του αποσκοπεί αποκλειστικά στο δικό τους συμφέρον– το μοντέλο ονομάζεται «καλοπροαίρετα αυταρχικό» (Κέφης, 2005). Στο υπομοντέλο αυτό υφίσταται, λοιπόν, στοιχειώδης επικοινωνία και οι εργαζόμενοι αποδίδουν κάπως καλύτερα.

Το συμβουλευτικό μοντέλο

Σύμφωνα με τους Vroom & Yetton (1973), κατά το «συμβουλευτικό» μοντέλο λήψης αποφάσεων, ο ηγέτης παίρνει μόνος του τις αποφάσεις, αλλά συζητά πριν και συμβουλευέται την ομάδα των εκπαιδευτικών (τον Σύλλογο Διδασκόντων). Η εμπιστοσύνη εδώ επικεντρώνεται στα μέλη της ομάδας. Ο ηγέτης μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας χρησιμοποιεί τις γνώσεις των υφισταμένων του, παίρνει τις πιο σημαντικές αποφάσεις μόνος του και αφήνει τις δευτερεύουσες στα χαμηλότερα ιεραρχικά κλιμάκια. Σε αυτό το σύστημα η τιμωρία ως τρόπος συμμόρφωσης χρησιμοποιείται μόνο περιστασιακά.

Το συμμετοχικό μοντέλο

Κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης, σύμφωνα με το συμμετοχικό μοντέλο, όλα τα μέλη ενός οργανισμού συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία λήψης απόφασης και οι αποφάσεις προκύπτουν με συναίνεση, αυξάνοντας την πιθανότητα εξεύρεσης της προσφορότερης λύσης, μέσω της αξιοποίησης της εμπειρίας, της εξειδίκευσης και της συνέργειας των πολλών (Everard & Morris, 1999· Κουτούζης, 1999· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 2007).

Ειδικότερα, σε μια σχολική μονάδα, στην οποία ακολουθείται αυτό το μοντέλο, όλοι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων, ο διευθυντής τους ακούει ενεργητικά, τους υποστηρίζει, θέτει στόχους μαζί τους και όλοι συνεργάζονται (Πασιαρδής, 2004). Οι αποφάσεις, συνακόλουθα, λαμβάνονται με δημοκρατικές διαδικασίες και βασίζονται στην πλήρη εμπιστοσύνη μεταξύ των εμπλεκομένων, στην αμφίδρομη επικοινωνία και τη συλλογική εργασία. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η εξουσία διαμοιράζεται σε μερικά ή σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας και η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές και κοινά αποδεκτές αξίες, στην αποδοχή των αποφάσεων που λαμβάνονται, αλλά και στη δέσμευση ότι αυτές θα υλοποιηθούν. Σύμφωνα με το «συμμετοχικό» μοντέλο των Vroom & Yetton (1999), όταν όλοι εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων, ενισχύεται η ποιότητα και η αποδοχή των αποφάσεων αυτών. Η αποδοχή συνδέεται με την αντίληψη πως μια συλλογική απόφαση είναι αλληλένδετη με τη δέσμευση για αποτελεσματική εφαρμογή.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι γενικές αρχές εφαρμογής της συμμετοχικής διοίκησης, επιγραμματικά, είναι:

- ✓ Δημιουργία και διατήρηση ενός κοινού οράματος για την ανάπτυξη και την βελτίωση της σχολικής μονάδας.
- ✓ Κοινό πλαίσιο αξιών και πεποιθήσεων.
- ✓ Ανάπτυξη και διατήρηση υψηλού επιπέδου κοινής γνώσης σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- ✓ Δημιουργία υψηλών προσδοκιών για όλους.
- ✓ Ενθάρρυνση του προσωπικού να αναλαμβάνει ηγεσία για την σχολική ανάπτυξη που να ανταποκρίνεται στις διαδικασίες που οδηγούν σε συνεχή βελτίωση.
- ✓ Συνεργασία και ομαδικό πνεύμα με στόχο την επιτυχία του σχολείου.
- ✓ Θετικό κλίμα, αυθεντική επικοινωνία και κλίμα εμπιστοσύνης.
- ✓ Συμμετοχική λήψη αποφάσεων, μέσω αναστοχασμού και διαλόγου.

Η εφαρμογή των παραπάνω θεμελιωδών αρχών συμβάλλει στην αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και στην εν γένει βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Ως συμμετοχικά μοντέλα ηγεσίας αναφέρονται η κατανεμημένη ηγεσία, η ηθική ηγεσία, η συναλλακτική, η μετασχηματιστική και άλλα στυλ ηγεσίας.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε σχολικές μονάδες Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης (ενδεικτικά: Γόγολα & Κατσή, 2017· Ποργιαλίδου, 2018· Κότικας, 2019· Νικηταρά, 2020) αποτυπώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ θεωρητικά αποδέχονται και επιθυμούν τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου και, συνακόλουθα, τη συμμετοχική διαδικασία λήψης απόφασης, εντούτοις δεν το αποδεικνύουν εμπράκτως. Απεναντίας, φαίνεται να αγνοούν εν πολλοίς τη νομοθεσία ή να φοβούνται να αναλάβουν ευθύνες και να περιορίζονται στα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα, θεωρώντας ότι η διοίκηση ασκείται μόνο από τον διευθυντή. Επίσης, ανασταλτικά προς τη συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης δρα το γεγονός ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται στη σχολική μονάδα είναι ήσσονος σημασίας γι' αυτούς, αφού οι σοβαρές λαμβάνονται κεντρικά, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Πράγματι, πλήθος μελετητών και ερευνητών στον ελληνικό χώρο (ενδεικτικά: Κατσαρός, 2008· Κουτούζης, 1999· Μαυρογιώργος, 2008· Σαΐτης, 2008· Πασιαρδής, 2004) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί ένα από τα πλέον συγκεντρωτικά συστήματα, διότι τα κεντρικά διοικητικά όργανα (Υπουργείο Παιδείας) αναλαμβάνουν το σύνολο των ζητημάτων της διοίκησης. Ο συγκεντρωτισμός έχει ως συνέπεια τόσο τη στασιμότητα, όσο και τον περιορισμό της αυτενέργειας των ατόμων της βάρσας.

Ωστόσο, παρά τον έντονα συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει χώρο για αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων (Κουτούζης, 2012) και για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι κεντρικές αποφάσεις έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων αρχών που οι σχολικές μονάδες οφείλουν να ακολουθούν. Ακριβώς για αυτό, το επίσημο κανονιστικό πλαίσιο δεν είναι σε θέση να εναρμονίζεται με τις γεωγραφικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές κ.ά. ιδιαιτερότητες μιας σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2008). Οι αντιφάσεις, τα διλλήματα, οι διευθετήσεις που καθημερινά καλούνται να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα, δεν μπορούν να ελεγχθούν από το επίσημο κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (Γράβος, 2013).

Επομένως, γιατί οι εκπαιδευτικοί, οι Σύλλογοι Διδασκόντων, στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων δεν αξιοποιούν αυτή τη συνθήκη; Κατά την εκτίμησή μας, ο πιο κρίσιμος παράγοντας παρεμπόδισης του Συλλόγου Διδασκόντων είναι η ισχύουσα κουλτούρα στην εκάστοτε σχολική μονάδα, η οποία σχετίζεται αδιαμφισβήτητα με το μοντέλο διοίκησης.

Αλλά πώς, με ποιο τρόπο θα εμπλακούν τα μέλη της σχολικής μονάδας σε μια διαδικασία αξιοποίησης της, περιορισμένης μεν αλλά υπαρκτής δε, αυτονομίας που παρέχει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο; Μια δυναμική απάντηση σε όλα τα παραπάνω συγκροτεί, κατά την κρίση μας, ένα μοντέλο ηγεσίας, το οποίο εξ ορισμού υπόσχεται τον μετασχηματισμό, ενώ ο συμμετοχικός τρόπος λήψης απόφασης συνιστά τον πυρήνα απ' όπου εξακτινώνεται μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι συνεργώντας, αναβαθμίζουν τον εκπαιδευτικό, τον Σύλλογο Διδασκόντων, το εκπαιδευτικό έργο, τη σχολική μονάδα εν γένει. Ο λόγος για τη μετασχηματιστική ηγεσία.

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Η εφαρμογή του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Burns, 1978· Bass, 1985· Hopkins, Ainscow & West, 1994· Leithwood κ.ά., 1999· Θεοφιλίδης, 2012) θεωρούμε πως δύναται να επιδράσει θετικά τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο και να συμβάλλει στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως και στη βελτίωση της λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων. Επειδή ο ηγέτης σε αυτή την περίπτωση:

- ✓ Έχει όραμα.
- ✓ Παροτρύνει την καθολική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ενισχύει τη δέσμευση όλων στην αλλαγή.
- ✓ Επιδρά στην κουλτούρα του σχολείου, προκειμένου αυτή να μετασχηματιστεί, να διαμορφωθεί σε συνεργατική, λειτουργική, ενεργητική, διεκδικητική. Η αλλαγή πραγματώνεται μέσα από τη συμμετοχή όλων και «από τη βάση προς την κορυφή».
- ✓ Παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, επιδεικνύοντας σεβασμό στην προσωπικότητά τους· νοιάζεται ειλικρινά γι' αυτούς, για τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.
- ✓ Διεγείρει πνευματικά τους εκπαιδευτικούς, προκαλώντας τους να είναι καινοτόμοι, να παίρνουν διανοητικά ρίσκα, να αναστοχάζονται και, όταν είναι αναγκαίο, να αναθεωρούν τις επιλογές ή τις πρακτικές τους.
- ✓ Αναγνωρίζει τη συνεισφορά τους στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και επιδοκιμάζει τις καλές πρακτικές.
- ✓ Κατανέμει την ηγεσία στα μέλη της σχολικής μονάδας, ανάλογα με την ειδίκευση και το ενδιαφέρον του καθενός, συνδέοντας τη

συμμετοχή στην ηγεσία με την αποστολή, το όραμα και τους στόχους του σχολείου.

- ✓ Παρέχει επαρκή αυτονομία σε θέματα που αφορούν την προσωπική τους εργασία.
- ✓ Ασκεί επιρροή στο περιβάλλον του, η οποία δεν πηγάζει από τη διοικητική του θέση αλλά από τη στάση του, στάση η οποία εμπνέει όλους τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι κινούνται, διαθέτοντας τις προσωπικές και συλλογικές τους δυνάμεις, προς την κατεύθυνση επίτευξης του κοινού οράματος.

Σε ένα μετασχηματιστικό σχολείο η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων είναι υποδειγματική: Τα μέλη του είναι ενεργά, δραστήρια, συνεργάσιμα, διεκδικητικά και, συνακόλουθα, το σχολείο ανοιχτό σε προκλήσεις και νέες, καινοτόμες ιδέες. Η ανταλλαγή εμπειρίας, ο σχεδιασμός, η κριτική εκτίμηση των πληροφοριών, η δέσμευση στην ομάδα, η παρακολούθηση των εργασιών και τέλος η συνεργασία αποτελούν παράγοντες που οδηγούν στη λήψη αποδεκτών αποφάσεων από όλα τα μέλη, τα οποία υποστηρίζουν το ένα το άλλο και βιώνουν αισθήματα κοινότητας και αλληλεγγύης στο πλαίσιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ανακεφαλαιώνοντας, το μοντέλο διοίκησης και το μοντέλο λήψης απόφασης συνιστούν δύο έννοιες αλληλένδετες και σχετίζονται άμεσα με τη βιωσιμότητα και την εξέλιξη του σχολικού οργανισμού. Το συμμετοχικό μοντέλο λήψης απόφασης αναδεικνύεται ως το πλέον κατάλληλο για τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων.

Μολονότι η ισχύουσα σχολική νομοθεσία ορίζει τη συμμετοχική λήψη απόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων, εντούτοις έρευνες αποτυπώνουν ότι οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί φαίνονται διστακτικοί να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς αγνοούν τη νομοθεσία ή δεν αξιολογούν ως σημαντικές τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων. Η καθολική ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα μιας πορείας άρσης των εμποδίων, όπως της άγνοιας ή και του φόβου να αναλάβουν ευθύνες και καθήκοντα πέραν των παιδαγωγικών και διδακτικών τους υποχρεώσεων, μπορεί να λάβει χώρα σε ένα σχολείο, στο οποίο εφαρμόζεται το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας.

Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη μιας συνεργατικής και συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας δρα απελευθερωτικά για τους εκπαιδευτικούς, ωθώντας τους στην κατεύθυνση της βαθύτερης κατανόησης του ρόλου και της αποστολής τους, με συνέπεια τόσο την αναβάθμιση της θέσης τους και της λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων, όσο και την προαγωγή του εκπαιδευτικού τους έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρής, Ε. (2015). *Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2021 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/130>
- Bass, B.M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Γόγολα, Α. & Κατσης, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14322>.
- Γράβος, Ε. (2013). *Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική Σχολικών Μονάδων και Σχετική Αυτονομία: Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Φηρών - Θήρας*. (Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2021 από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6019/1/%CE%94.%CE%94.%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A5%CE%98%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3%20%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%92%CE%9F%CE%A3.pdf>
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Hopkins, D., West, M. & Ainscow, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All*. London: David Fulton
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ. Βασικές Αρχές Για Σύγχρονες Οικονομικές Μονάδες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κότικας, Α. (2019). *Η αξιοποίηση της συμμετοχικής διοίκησης στη λήψη αποφάσεων σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης*. (Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2021 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23231/4/KotikasAndreasMs c2019.pdf>
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*. (Τόμ. Α'). Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση- Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα. Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, 498-518.
- Μαυρογιώργος, Γ.(2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. τ. Α΄, σσ. 119-164. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ν.1566/1985. *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (Φ.Ε.Κ. 167Α/30.9.1985).
- Νικηταρά, Σ. (2020). *Η λήψη και η επιτυχής εφαρμογή των αποφάσεων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Εμπειρική διερεύνηση*. (Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2021 από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/21622/NIKITARA%20STAMATIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ποργιαλίδου, Ο. (2018). *Η λειτουργία της λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και στην επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση*. (Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ). Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2021 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38323>
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2018). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση Μάνατζμεντ: Νέες ιδέες και τεχνικές στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Rosili.
- Vroom, V.H., & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Williams, K., & Johnson, B. (2005). *Εισαγωγή στο Μάνατζμεντ* (μτφ. Χρ. Σπηλιώτης). Αθήνα: Κριτική.



Θεόδωρος Βρυζάκης, *Ἡ Ἑλλάς Εὐγνώμονουσα*, 1858,
Αθήνα: Εθνικό Ιστορικό Μουσείο

- Σε εποχή όπου τα πάντα τείνουν να τεθούν υπό αμφισβήτηση ο ρόλος της ηγεσίας είναι κρίσιμος. Η αναζήτηση μιας προσωπικότητας που θα πάρει πάνω της την ευθύνη στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μία φιλόδοξη αλλά και ριψοκίνδυνη προσπάθεια.
- Πρώτος στόχος του Συνεδρίου μας, που σε εποχή πανδημικής κρίσης διεξήχθη εξ αποστάσεως ως Τηλεδιημερίδα, ήταν η ελεύθερη έκφραση κάθε επιστημονικού προβληματισμού πάνω στην πορεία της παιδείας σήμερα, εστιάζοντας στην αξία της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διαχείριση κρίσεων αλλά και τις μεταβολές που αυτή μπορεί να έχει στην κοινωνία μας μελλοντικά.
- Κύριος σκοπός ήταν η διερεύνηση όλων εκείνων των παραμέτρων που επηρεάζουν την εικόνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας κάθε εποχή, διαμορφώνοντας το χαρακτήρα της, με άξονα τον Ηγέτη που παρεμβαίνει καίρια, αποφασιστικά και με στρατηγικό σχεδιασμό, ειδικά σε εποχές κρίσης.
- Η διαχείριση των κρίσεων αλλά και όλων των ζητημάτων στη σύγχρονη εποχή απαιτεί συλλογική δράση και κάτω από οποιαδήποτε φιλοσοφία και αν την προσεγγίσουμε, κοινός τόπος είναι πάντα το βέλτιστο αποτέλεσμα ανάλογα με τις συνθήκες και τη στόχευση των εκάστοτε ηγετών. Η λήψη αποφάσεων θα μπορούσε να έχει την αξία ενός ηγέτη πρότυπου, που θα προηγείται της εποχής του.
- Δίνοντας το στίγμα του Συνεδρίου μέσα από τις παραπάνω προτάσεις, με σαφή την έμπνευσή μας από τους χρόνους της Εθνικής Παλιγγενεσίας (1821-2021), δημοσιεύουμε τον Β΄ Τόμο των Πρακτικών, με άμεσο αποδέκτη την κοινότητά μας, την Ελληνική Εκπαίδευση, έμμεσα δε το ευρύ κοινό.