

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 Γ΄

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ
ΤΗΛΕΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

26-27 ΜΑΡΤΙΟΥ 2021

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
ΕΙΡΗΝΗ Π. ΓΡΑΨΙΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΛΟΓΙΑ/LOGIA
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

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 Γ΄*

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΤΗΛΕΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ
26-27 ΜΑΡΤΙΟΥ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΕΙΡΗΝΗ Π. ΓΡΑΨΙΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΛΟΓΊΑ/LOGIA
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2022

Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση, Τόμος Γ΄
Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικής Τηλεδιημερίδας, 26-27 Μαρτίου 2021
Ιανουάριος 2022

Επιμελήτρια: Ειρήνη Π. Γράψια

ISBN: 978-618-85697-1-3

Η σελιδοποίηση του παρόντος 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>

KOINΣΕΠ «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	7-33
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	35-36
ΕΙΡΗΝΗ ΓΡΑΨΙΑ:	
Ο Συντονιστής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό ως αποτελεσματικός κι επιτυχημένος ηγέτης στο χώρο εκπαίδευσης του μέλλοντος: τα χαρακτηριστικά και η ταυτότητα του	39-45
ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΚΟΠΑΚΑΚΗ:	
Το coaching στην εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός ηγέτης ως προπονητής (coach) ζωής και μάθησης	47-60
ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΟΥΤΡΑ:	
Η συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζομένου εκπαιδευτικού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο	61-74
ΛΥΔΙΑ ΚΩΜΟΔΡΟΜΟΥ & ΜΑΙΡΗ ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ:	
Η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των Κύπριων εκπαιδευτικών: διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση σε τάξεις μεικτής ικανότητας	75-88
ΧΡΗΣΤΟΣ ΚΩΤΣΗΣ:	
Οι τεχνολογίες αιχμής πληροφορικής και επικοινωνίας στην υπηρεσία της εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο	89-94
ΣΤΑΥΡΟΣ ΜΑΓΓΑΒΕΛΑΣ, ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΔΡΟΓΙΔΗΣ & ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΓΑΓΓΑΛΗΣ:	
Οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες του σχολικού διευθυντή υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών και των μαθητών	95-111
ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΜΙΚΕΛΗΣ:	
Η λήψη αποφάσεων στη (διεθνή) πολιτική: Μία παιδαγωγική πρόταση	113-126
ΝΑΟΥΜ ΜΥΛΩΝΑΣ & ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΣΟΥΤΟΠΟΥΛΟΣ:	
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	127-144



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

Κουτσοπιάς 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 τὸς τελευταίους αἰῶνες τῆς 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 τηλεκπαίδευσης: 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 Σταγιόπουλος, 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 Κωνσταντέλλιας, 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	«Μελέτη περίπτωσης: μια σύγκρουση εκπαιδευτικών απ' το παρελθόν», 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	«Διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες Π.Ε.: η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας», MSc Ράιδα Πετσάνη, εκπ/κός ΠΕ 70
20.15-20.30	«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)», Δρ Ιωάννα Κουμή, Εκπαιδευτική Ψυχολόγος, Κ.Ε.Σ.Υ. Χίου
20.30-20.45	«Ανιχνεύοντας, αγγίζοντας & αντιμετωπίζοντας κρίσεις στο σχολείο», 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	«Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και Στρατηγική Αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη – θύματος», 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	«Τα a priori-προλεγόμενα-του νοήματος αξιολόγησης στην παιδεία/εκπαίδευση», Σταμάτης Πορτελάνος, τ. Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων, Πρόεδρος Ολυμπιακού Κέντρου Φιλοσοφίας και Παιδείας
9.15 – 9.30	«Παιδαγωγική κανονικότητα και εκπαιδευτική πραγματικότητα: η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε δοκιμασία», Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Ομότ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
9.30 – 9.45	«Ένα συνοπτικό ιστορικό του θέματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών την Ελλάδα από το 1970 ως το 2021, Δημήτριος Κρέκης, Δ/ντής Δ.Σ. Παρακαλάμου
9.45 – 10.00	«Περιγραφική Αξιολόγηση»: Από την περίοδο του Μεσοπολέμου (Ν. Καραχρίστος) έως τον 21 ^ο αιώνα (Μικροέρευνα – απόψεις εκπαιδευτικών», 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 Μότσης, 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, Καράμνηας Ιγνάτιος, ΣΕΕ ΠΕ70, 3 ^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
13.45-14.00	« Ηγεσία, σχολικό κλίμα και αποτελεσματικό σχολείο », Δέσποινα Ανδρουτσού, 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 Ελληνόγλωσσης 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/UCNBIIj8VbZ_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@yahoo.gr
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 ιδιαίτερα 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 συναίσθηση 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 Δρογίδα 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 Γ΄ 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.

Στις μέρες μας, περισσότερο από ποτέ, παρουσιάζεται η ανάγκη ανάδυσης ικανών και αποτελεσματικών Ηγετών στο χώρο της Εκπαίδευσης. Θα ήταν ιδανικό, ο χώρος αυτός να μείνει αλώβητος από επιρροές και επιδράσεις έξωθεν και έσωθεν που θα μπορούσαν να τον επηρεάσουν αρνητικά στην προοδευτική ανάπτυξη του και να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη στην πορεία βελτίωσής του, ανακόπτοντας την μεγάλη προσφορά του στην κοινωνία. Για να γίνει αυτό θα πρέπει στο «τιμόνι» της Εκπαίδευσης να υπάρχει ο κατάλληλος Ηγέτης που για να είναι επιτυχημένος, είναι απαραίτητο να είναι ευέλικτος, προσαρμοστικός και να κάνει σωστές επιλογές.

Μέσα από τα πραγματικά γεγονότα, που πολλές φορές επηρεάζουν ολόκληρη την κοινωνία, είναι απαραίτητο να είναι ικανός να τα χρησιμοποιήσει προς όφελος τόσο των μαθητών όσο και των συναδέλφων του Εκπαιδευτικών. Η διαχείριση ποικίλων κρίσεων με αποτελεσματικότητα είναι ο κύριος στόχος του οποιουδήποτε Ηγέτη, όχι μόνο στην Εκπαίδευση. Ο τρόπος όμως που πρέπει να επιτευχθεί αυτός ο στόχος στον εκπαιδευτικό χώρο, απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες και ωριμότητα από μέρους του Ηγέτη, διότι έχει να αντιμετωπίσει πολλά μέτωπα ταυτόχρονα και τόσο οι αποφάσεις του και οι επιλογές του όσο και οι ενέργειες του θα έχουν κύριο αποδέκτη τους το μαθητή.

Ασκώντας το έργο του με σοβαρότητα και συνέπεια, θα επηρεάσει θετικά την διαμόρφωση της προσωπικότητας του «φυτωρίου της κοινωνίας μας». Αναλογιζόμενος την ευθύνη αυτή, χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των συναδέλφων του Εκπαιδευτικών. Τους βοηθάει να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους και να υλοποιήσουν τα οράματά τους για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους με τον καλύτερο τρόπο. Τους μεταδίδει έμπνευση, τους παρακινεί, τους ενθαρρύνει και τους πείθει μέσα σε δημοκρατικό, ελεύθερο και ομαλό εργασιακό περιβάλλον, με υψηλό επίπεδο παραγωγικότητας

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 Γ Τόμο των *Πρακτικών*, ο αναγνώστης μπορεί να ενημερωθεί σχετικά με τα χαρακτηριστικά και την ταυτότητα που πρέπει να έχει ένας αποτελεσματικός και επιτυχημένος συντονιστής Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό (Γράψια Ειρήνη), το coaching ζωής και μάθησης στην Εκπαίδευση (Κοπακάκη Στυλιανή), τη συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο (Κούτρα Γεωργία), την επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων εκπαιδευτικών, εφαρμόζοντας διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας (Λυδία Κωμοδρόμου και Μαίρη Κουτσελίνη).

Επιπλέον, αναπτύσσονται θέματα, όπως οι τεχνολογίες αιχμής, πληροφορικής και επικοινωνίας στην υπηρεσία της Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο (Κώτσης Χρήστος), οι ικανότητες του σχολικού διευθυντή στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα υπό το πρίσμα εκπαιδευτικών και μαθητών (Μαγγαβέλας Σταύρος, Δρογίδης Δημήτριος και Γάγαλης Δημήτριος), μια παιδαγωγική πρόταση σχετικά με την λήψη αποφάσεων στην διεθνή πολιτική (Μικέλης Κυριάκος), οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση και τη συμβολή των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 (Μυλωνάς Ναούμ και Σουτόπουλος Νικόλαος).

Ιωάννινα, Ιανουάριος 2022

Ειρήνη Γράψια,

Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΕΚΠΑ
Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Η.Π.Α.

**Ο ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΩΣ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΚΙ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΟΣ ΗΓΕΤΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ**

Ειρήνη Γράψια

Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΕΚΠΑ
Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Η.Π.Α.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό απαιτεί ικανούς, αποδοτικούς και αποτελεσματικούς Ηγέτες. Εξαιτίας της ύπαρξης ποικίλων καταστάσεων και διαφορετικών από αυτών που επικρατούν στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο, οι άνθρωποι που επιλέγονται να τοποθετηθούν σε μια τέτοια θέση ευθύνης, θα πρέπει να έχουν κάποια απαραίτητα χαρακτηριστικά. Αυτά θα τους καθιστούν ικανούς να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες περιπτώσεις και να διαχειριστούν κρίσεις αποτελεσματικά. Εφόδια, όπως ικανότητες σχεδιασμού, προγραμματισμού, οργάνωσης, λήψης έγκαιρων αποφάσεων και διαχείρισης κρίσεων είναι μερικά από τα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να αναδειχθεί ως ένας ικανός Ηγέτης στο χώρο της Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό. Ο Συντονιστής του Εξωτερικού για να είναι επιτυχημένος, επιβάλλεται να είναι ευέλικτος, προσαρμοστικός στις εκάστοτε ανάγκες και ειδικές συνθήκες, που θα κληθεί να αντιμετωπίσει εκτός Ελλάδας. Συνεργάζεται, επικοινωνεί, συμβουλεύει, καθοδηγεί, εμπνέει, παρακινεί και πείθει μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας, δημοκρατίας, ισότητας, δικαιοσύνης, χτίζοντας παράλληλα σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας. Διαμορφώνει κοινό όραμα και προχωρεί στην υλοποίησή του μέσα σε ομαλές εργασιακές σχέσεις με υψηλή παραγωγικότητα. Δεν είναι άκαμπτος, αυταρχικός και δεν επιδεικνύει ισχύ. Αντιθέτως, δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση και το σεβασμό. Με λίγα λόγια, είναι ικανός να χρησιμοποιεί τα διάφορα είδη διοίκησης, ανάλογα με τις συνθήκες και τη στόχευση, έχοντας πάντα ως κοινό τόπο, το βέλτιστο αποτέλεσμα. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορεί να έχει την αξία ενός Ηγέτη πρότυπο, που θα προηγείται της εποχής του.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

*Ελληνόγλωσση εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική,
Συντονιστής Εκπαίδευσης, εξωτερικό*

Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό αποτελεί ένα υψίστης σημασίας θέμα και απαιτεί μεγάλη προσοχή διότι πολλοί Έλληνες, μόνιμοι κάτοικοι Ελλάδας, αποφασίζουν τα τελευταία χρόνια να μεταναστεύσουν στο εξωτερικό. Ο δρόμος για τη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας, της γλώσσας και του πολιτισμού μας είναι η ελληνική εκπαίδευση στον τόπο της μετανάστευσής τους. Για την επιτυχία αυτού του έργου δρουν ποικίλοι φορείς ιδιωτικοί, κρατικοί, ομογενειακοί. Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι το έργο των Συντονιστών Εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες ανά τον κόσμο είναι πολύ σημαντικό. Μεταξύ άλλων φροντίζουν για να διατηρηθεί, να βελτιωθεί και να λειτουργήσει ομαλά η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στις περιοχές ευθύνης τους (Διονάτος, 2021).

Ο Συντονιστής Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό, ακολουθεί την πολιτική της εκάστοτε εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι του δίνεται η κατεύθυνση, η οποία ακολουθείται από την ισχύουσα κυβέρνηση κι αυτός εφαρμόζει την κατάλληλη μέθοδο, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Αποτελεί αποφασιστικό όργανο της Δημόσιας Διοίκησης, λαμβάνει αποφάσεις και εκτελεί διοικητικές πράξεις. Όπως και σε κάθε άλλη θέση ευθύνης, ο Συντονιστής Εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να διαθέτει κάποια απαραίτητα χαρακτηριστικά, ούτως ώστε να είναι αποδοτικός και αποτελεσματικός στη Διοίκηση. Θα πρέπει να προωθεί το δημόσιο συμφέρον σε εκπαιδευτικά θέματα και να εφαρμόζει την κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας μέσω του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης (Μάρκου, 2017).

Εξυπηρετεί τους πολίτες διευκολύνοντας την καθημερινότητα και συνδράμει στην ανάπτυξη και την πρόοδο της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό. Ακολουθεί τον Κανόνα Δικαίου που πηγάζει από το Σύνταγμα του κράτους και θεσπίζεται από τα αρμόδια κρατικά όργανα, και ταυτόχρονα προσπαθεί να μην έρχεται σε αντίθεση με τη νομοθεσία του κράτους υποδοχής. Πληροφορεί για θέματα Παιδείας και υποχρεούται να απαντά σε αιτήματα που άπτονται αυτής.

Εφαρμόζει τους νόμους με αναλογικότητα και επιείκεια, χωρίς ανελαστικότητα, αλλά με δυνατότητα εξατομικευμένης εφαρμογής. Συμμορφώνεται στις δικαστικές αποφάσεις, ούτως ώστε να προστατεύονται οι πολίτες από τη διοικητική αυθαιρεσία (Δρούλια, Πολίτης, 2008). Έχει την ικανότητα να συντονίζει εκπαιδευτικούς, δραστηριότητες και υπάρχοντα μέσα, με σκοπό την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Μπουραντάς, 2002).

Οι αρμοδιότητες του Συντονιστή Εκπαίδευσης είναι:

- Ο Σχεδιασμός. Συλλαμβάνει τους στόχους μιας μελλοντικής προσπάθειας.
- Ο Προγραμματισμός. Θέτει το γενικό πλαίσιο δραστηριοτήτων για να πραγματοποιηθεί η αρχική ιδέα.
- Η Οργάνωση. Οργανώνει αποτελεσματικά τη διοίκηση, καθορίζοντας τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις του κάθε εργαζόμενου, αλλά και τους πόρους και την υλικοτεχνική υποδομή που διατίθενται, σε κάθε περίπτωση.
- Η Διοίκηση/Ηγεσία. Συνδυάζει τη Διοίκηση και την Ηγεσία.
- Ο Έλεγχος. Πιστοποιεί αν οι ενέργειες που έγιναν ή που γίνονται έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα.
- Η Λήψη Αποφάσεων. Απαιτεί οξυδέρκεια και πολύ καλή γνώση της Νομοθεσίας.
- Η Διαχείριση κρίσεων. Βασική δεξιότητα για να είναι επιτυχημένος.

Οι ικανότητες του Συντονιστή Εκπαίδευσης εκτείνονται σε όλη την παραπάνω κλίμακα δραστηριοτήτων. Μία πολύ βασική ικανότητα είναι να παρακινεί και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς για να αναπτυχθεί καινούριος τρόπος σκέψης και να διαμορφωθεί μια υγιής και δημιουργική επαγγελματική κουλτούρα (Κοντονή, 2017). Προκειμένου να υλοποιηθούν με επιτυχία προγράμματα δράσης, παρέχει συγκεκριμένη κατεύθυνση στο ανθρώπινο δυναμικό και συμβουλευτικά καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να “ξεδιπλώσουν” τις ικανότητές τους (Μπουρμπούλη, 2019).

Είναι απαραίτητο να κατανοεί τους μηχανισμούς συμπεριφοράς ανθρώπων, ώστε να διαχειρίζεται πιο αποτελεσματικά τις συγκρούσεις και τις κρίσεις (Μακρή, 2016). Με αυτό τον τρόπο, γίνεται πιο ευέλικτος και πιο αποτελεσματικός. Δείχνει ενδιαφέρον για τις εξατομικευμένες ανάγκες, προβλήματα, ανησυχίες και φιλοδοξίες των υφισταμένων του και τους βοηθά να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες, να επιτύχουν τους στόχους τους και να αισθανθούν ολοκληρωμένοι. Δεν αρκείται σε μια στείρα διαχείριση, αλλά σχεδιάζει - εκπονεί - καθοδηγεί ένα αναπτυξιακό - στρατηγικό σχέδιο (Σαΐτης, 2008). Είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός στις εκάστοτε ανάγκες και ειδικές συνθήκες. Δεν εξαιρεί κανέναν. Παρακινεί όλους να συμμετέχουν, να ενεργήσουν, να επικοινωνήσουν, να καινοτομήσουν, να κριτικάρουν, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν για την επίτευξη των στόχων που έχουν θεσπιστεί.

Καλλιεργεί κλίμα ελευθερίας, δημοκρατίας, ισότητας, δικαιοσύνης, σχέσεις εμπιστοσύνης - αμοιβαιότητας και έχει ενεργητική ακρόαση με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ικανότητα να δεσμεύει οικειοθελώς τα μέλη στη φιλοσοφία και τους στόχους που έχουν τεθεί, συνδυαστικά με την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών και προσδοκιών, παράλληλα με την επίτευξη των στόχων.

Ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών αποτελεί το βασικό μοχλό κινητοποίησης των εργαζομένων. Καλό είναι να υπάρχει στο νου του Συντονιστή, η ιεράρχηση αναγκών, σύμφωνα με την πυραμίδα του ψυχολόγου Abraham Maslow (1954), με την εξής σειρά:

- αυτοϋπέρβαση (self-transcendence), που περιλαμβάνει τον αλτρουϊσμό, την πνευματικότητα, την προσφορά στη φύση και τον "cosmos",
- αυτοπραγμάτωση,
- εκτίμηση,
- αγάπη (ανήκειν),
- ασφάλεια,
- επιβίωση.

Είναι ικανός να οικοδομεί και να διαμορφώνει κοινό όραμα που θα τεθεί ως στόχος, τον οποίο προσδιορίζει ξεκάθαρα, δημιουργώντας αίσθηση ασφάλειας, βεβαιότητας και κοινής αποστολής για όλους, ακόμη και σε περιόδους αλλαγών με δυσκολίες και προβλήματα. Προωθεί θετικά πρότυπα μίμησης για τις αξίες της κοινότητας, καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για τη δράση όλων των μελών και διαμορφώνει μια φιλική ατμόσφαιρα για όλους, χωρίς να αποκλείει κανέναν. Προσπαθεί να αναπτύξει δομές και δίκτυα για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Όταν ασκεί την ηγεσία δεν είναι άκαμπτος και αυταρχικός και δεν επιδεικνύει ισχύ. Διοικεί με σύνεση. Είναι επικοινωνιακός, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα, με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman, 1995).

Μέσα από τις διάφορες μορφές επικοινωνίας, αμβλύνονται οι εργασιακές διαφορές και διαμορφώνεται κλίμα εμπιστοσύνης, ομαδικής συνεργασίας και γενικότερα, ομαλές εργασιακές σχέσεις με υψηλή παραγωγικότητα (Miller, 1965). Έχει την ικανότητα να εμπνέει ασφάλεια, σεβασμό, πληρότητα και ταυτόχρονα υποστηρίζει την αποδοχή, την αλληλεπίδραση και την ατομική - συλλογική βελτίωση σε ένα γόνιμο περιβάλλον. Διευθετεί θέματα και υποθέσεις και επιλύει προβλήματα με μια σειρά αλληλοσυνδεδεμένων ενεργειών. Διαθέτει την ικανότητα να αποφασίζει, δηλαδή να επιλέγει μια κατεύθυνση δραστηριοτήτων για την επίλυση κάποιου προβλήματος.

Για να είναι αποτελεσματική η άσκηση κάθε διοικητικής λειτουργίας, χρειάζεται η ορθολογική λήψη σχετικών αποφάσεων και είναι απαραίτητο να έχει τη δυνατότητα επιβολής της θέλησής του σε άλλους, μέσω της πειθούς για την επιτυχία ενός σκοπού. Απαραίτητα εφόδια είναι οι διάφορες τεχνικές πειθούς, όπως επίκληση στη λογική, το συναίσθημα, την αυθεντία, το ήθος του ομιλητή, το ήθος του αντιπάλου (Καρεμφύλλης, 2001). Καλό είναι να προλαμβάνει τις συγκρούσεις με συνεργατικό και συμβιβαστικό πνεύμα, χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές χειρισμού. Δεν αρκείται στη διάγνωση του προβλήματος, αλλά στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης.

Κατανοεί ότι οι προβληματικές συμπεριφορές είναι αποτέλεσμα των δυναμικών αλληλεπιδράσεων ανθρώπων και περιβάλλοντος (εργασιακού, οικογενειακού) και όχι έκφραση των δυσλειτουργιών των ανθρώπων. Δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση, το σεβασμό και προωθεί συναισθηματική υποστήριξη των άλλων.

Συζητάει με τους συνεργάτες του για τη δουλειά τους, τους συμβουλεύει και τους καθοδηγεί, ενισχύοντας το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία (Τσιόπα, 2010, Fisher, Hunter, Macrosson, 1998). Τους ενθαρρύνει να λύνουν μόνοι τους τυχόν διαφωνίες τους, τονίζει τη συνεισφορά όλων και δεν κριτικάρει την προσωπικότητα, αλλά μόνο τις δράσεις και τη συμπεριφορά (Βιδάκη, 1992, Μακρυδημήτρης, 2004). Χρησιμοποιεί τεχνικές διαπραγμάτευσης που βασίζονται στο σεβασμό, τη διάλυση στερεοτύπων, το ταπεινό φρόνημα και το χιούμορ. Είναι αναγκαίο να ενεργεί αποτελεσματικά, λαμβάνοντας σοβαρά υπ' όψιν το κόστος και έχοντας εναλλακτικές πολιτικές για την επίτευξη των στόχων (Leithwood, 1999). Έχει την ικανότητα να αξιολογεί τις υπάρχουσες καταστάσεις και να διαμορφώνει τη μελλοντική στρατηγική.

Να λαμβάνει αποφάσεις, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης SWOT :

- Strengths - Δυνατά σημεία,
- Weaknesses - Αδύνατα σημεία,
- Opportunities - Ευκαιρίες,
- Threats - Απειλές.

Για να είναι εκσυγχρονιστής, θα πρέπει να μην αποφεύγει τις αλλαγές και να μην αντιμετωπίζει το πρόβλημα με μια παθητική ή αρνητική λογική, αλλά με ενεργητική διάθεση, μόλις παρουσιαστεί (Κομσέλη, 2018). Σημαντικό εργαλείο του Συντονιστή είναι η σωστή διαχείριση πληροφοριών διότι οι σωστές αποφάσεις στηρίζονται σε έγκυρες, έγκαιρες και αξιόπιστες πληροφορίες.

Σύμφωνα με έρευνα σε 1000 εργαζομένους στις ΗΠΑ, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω εμπόδια μεταξύ Ηγέτη και εργαζομένων, που καλό είναι να αποφεύγονται, κατά τα οποία κάποιοι Ηγέτες :

- ◇ Δεν αναγνωρίζουν τα επιτεύγματα των εργαζομένων 63%
- ◇ Δεν τους δίνουν σαφείς κατευθύνσεις 57%
- ◇ Δεν έχουν χρόνο να συναντήσουν τους εργαζομένους 52%
- ◇ Αρνούνται να μιλήσουν με τους υφισταμένους τους 51%
- ◇ Εκμεταλλεύονται τις ιδέες των άλλων 47%
- ◇ Δεν προσφέρουν εποικοδομητική κριτική 39%
- ◇ Δεν γνωρίζουν τα ονόματα των εργαζομένων 36%
- ◇ Αρνούνται να μιλήσουν στο τηλέφωνο ακόμη και διά ζώσης 34%
- ◇ Δεν ρωτούν για τη ζωή ενός εργαζομένου εκτός εργασίας 23%

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Προφανής έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης
(Από «Η Καθημερινή» Επιχειρήσεις, 5/6/2020)

Σύμφωνα με το μοντέλο των Vroom και Yetton, που είναι συνδεδεμένο με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, διακρίνονται τρία είδη Διοίκησης:

- α. Αυταρχικό (αποφασίζει μόνος του ο Ηγέτης)
- β. Συμβουλευτικό (ο Ηγέτης ανταλλάσσει απόψεις, αλλά η απόφαση είναι δική του)
- γ. Συμμετοχικό/Δημοκρατικό (τα μέλη της ομάδας αποφασίζουν από κοινού και δεσμεύονται, αυξάνεται η αυτοεκτίμηση, το κλίμα εμπιστοσύνης, η ανάπτυξη κινήτρων κλπ.)

Ένας Συντονιστής Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό, καλό είναι να συνδυάζει και τους τρεις τύπους διοίκησης, και να επιλέγει κάθε φορά τον κατάλληλο, ανάλογα με τη φύση των διαφόρων καταστάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βιδάκη Ι. (1992) "Στρατηγική χειρισμού συγκρούσεων κατά Thomas" - ΕΚΔΔΑ - (Διαφάνειες).
- Διονάτος Χ. (2021) "Διοίκηση στην Εκπ/ση" - ΕΚΔΔΑ - (Διαφάνειες).
- Δρούλια Θ. & Πολίτης Φ. (2008) "Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπ/σης", Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- «Η Καθημερινή» 5/6/2020, Επιχειρήσεις, συμβολή τους στην οικονομία και κοινωνία.
- Καρεμφύλλης Κ. (2001) "Τεχνικές Πειθούς", εκδ. Καλαμάρι, Θεσ/νίκη.
- Κοντονή Α. (2017) "Αρχές επικοινωνίας", Αθήνα.
- Κομσέλη Φ. (2018) "Διαπραγμάτευση" - ΕΚΔΔΑ - (Διαφάνειες).
- Μακρή Β. (2016) "Διαχείριση Συγκρούσεων" ΕΚΔΔΑ (Διαφάνειες).
- Μάρκου Κωνσταντίνα (2017) 'Σύγχρονες μορφές επικοινωνίας δημοσίων υπηρεσιών και η συμβολή τους στη βελτίωση της ποιότητας', Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. (ιδιαίτερη αναφορά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης).
- Μακρυδημήτρης Α. (2004) "Προσεγγίσεις στη θεωρία των Οργανώσεων", Καστανιώτη, Αθήνα.
- Μπουραντάς Δ. (2002) "Μάνατζμεντ", Εκδ. Μπένου, Αθήνα.
- Μπουρμπούλη Α. (2019) "Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού" ΕΚΔΔΑ (Διαφάνειες).
- Miller J. (1965) "Living Systems: Basic concepts", Behavioral Science, 10,3, pp 193-237.
- Στασινόπουλος Δ. (1957) "Μαθήματα Διοικητικού Δικαίου", Αθήναι.
- Σαΐτης Χ. (2008) "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπ/σης" Θεωρία και πράξη. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Τσιόπα Κυρατσώ (2010) "Η σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων δ/ντών και εκπ/κών με την εργασιακή τους εμπειρία" (Διπλωματική εργασία) Παν/μιο Θεσσαλίας.
- Fisher S. G., Hunter T. A. and Macrosson W. D. K. (1998) "The structure of Belbin's team roles" Journal of Occupational and Organizational Psychology, 71, 283-288, USA.
- Goleman Daniel (1995) "Emotional Intelligence", Random House Publishing Group, NY, USA.
- Leithwood (1999) "Transformational school Leadership:Introduction", Open University Press, Buckingham.

ΤΟ COACHING ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΗΓΕΤΗΣ ΩΣ ΠΡΟΠΟΝΗΤΗΣ (COACH) ΖΩΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στυλιανή Κοπακάκη

Διευθύντρια/Καθηγήτρια-Προπονήτρια ζωής και μάθησης VSK Κέντρο Ξένων
Γλωσσών, MSc Εκπαιδευτική Πολιτική (Ηγεσία) και Διοίκηση Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναζήτηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας που είναι καταλληλότερη για τη διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση αποτελεί στη σύγχρονη πραγματικότητα επιτακτική ανάγκη και απασχολεί έντονα την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Η παιδαγωγική πρόταση που ακολουθεί βρίσκει την έμπνευση της στην όποια κρίση ως ευκαιρία προόδου και ανάπτυξης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιεί αντλούνται από την περιοχή του Coaching και ο σχολικός ηγέτης νοείται ως Coach σε μια «προπονητική ζωής και μάθησης». Το παράδειγμα παρέμβασης, που παρουσιάζεται, είναι ένα ενδεικτικό εργαλείο προς χρήση - σε οποιοδήποτε μαθητικό κοινό με τις απαραίτητες προσαρμογές - και εστιάζει στην ανάπτυξη της μαθησιακής επίγνωσης (mindful learning). Σαφώς και μπορεί να εξελιχθεί αναλόγως στο κοινό το οποίο απευθύνεται αναδεικνύοντας μια σειρά ωφέλιμων στοιχείων προς ενδυνάμωση της μαθησιακής διαδικασίας για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα καλλιέργειας μιας κουλτούρας Coaching στην εκπαίδευση αναβαθμίζουν την εμπλοκή των μαθητών στη γνώση, ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία, την προσαρμοστικότητα και την ανάληψη ευθύνης, καθώς φέρνουν σε επαφή τον εκπαιδευόμενο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δικής του προσέγγισης καθιστώντας τον το δρών υποκείμενο της μάθησης και της εν γένει εκπαίδευσης του. Η αναγνώριση των προσωπικών ιδιοτεροτήτων, χαρισμάτων, ταλέντων, αδυναμιών, τρόπων και προτιμήσεων εκμάθησης, ο εντοπισμός δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, ανώφελων πρακτικών, ο επαναπροσδιορισμός και η αποδοχή τους οδηγούν σε αποτελεσματική δράση ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση. Συνδυαζόμενη με πρακτικές και εργαλεία που ήδη εφαρμόζονται στις τάξεις, όπως για παράδειγμα projects, παιχνίδια, καταιγισμός ιδεών, μελέτη ποίησης ή/και λογοτεχνίας και μια σειρά άλλων σχετικών με το αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης πρακτικών, η δημιουργία του προσωπικού μοντέλου μαθησιακής επίγνωσης βελτιώνει τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, απελευθερώνει τη δύναμη και την δυναμική του κάθε μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας με άμεσες και απτές προεκτάσεις στο συνολικότερο ευ ζην των εκπαιδευόμενων, των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών του 21^{ου} αιώνα, τροχοδρομώντας με ασφάλεια επιτεύγματα.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

προπονητική ζωής και μάθησης, μαθησιακή επίγνωση, pedagogical coaching

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με το βλέμμα στην αναζήτηση άσκησης **αποτελεσματικής και ωφέλιμης ηγεσίας για τη διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση**, γνωρίζοντας βαθιά ότι η ηγεσία αποτελεί σημαντική παράμετρο που επηρεάζει την οργάνωση, τη διοίκηση, την εποπτεία, τη λειτουργία και την απόδοση ενός οργανισμού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013), δίνουμε έμφαση στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης του ηγέτη/της ηγέτιδας ως επιμέρους χαρακτηριστικά ώστε α) να διακρίνει ανάγκες, β) να εφαρμόσει πολιτικές, έχοντας κυρίως ως πεδίο εστίασης τον **άξονα των σχέσεων του διευθυντή/διευθύντριας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς** - τόσο ως σύνολο όσο και ως επιμέρους σχέσεις - και γ) να αναδείξει/δημιουργήσει **εργαλεία εφαρμογής και επίτευξης γόνιμων εκπαιδευτικών πολιτικών αντλώντας έμπνευση από τον χώρο του coaching (της προπονητικής) με παιδαγωγικό πρόσημο.**

Ο ηγέτης/η ηγέτιδα της εισήγησης μας λειτουργεί ως «**προπονητής ζωής και μάθησης**» (Head Teacher-Life Coach) προς όλο το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) για περαιτέρω ουσιαστική ανάπτυξη και εμβάθυνση. Η **αναγνώριση** των δυνατών και των αδύναμων σημείων, η **αποδοχή** και η **δράση** με σαφή στόχους, συντονισμένες στρατηγικές, ενέργειες και πρακτικές υλοποίησης αναβαθμίζει την απόδοση των δράσεων του ανθρώπινου δυναμικού των σύγχρονων σχολείων και τροχοδομεί επιτεύγματα με απώτερο σκοπό το συνολικότερο και πιο ουσιαστικό ευ ζην. Εξάλλου, στον σκοπό της αγωγής στη γενική εκπαίδευση (Ν. 1566/1985) αναγράφεται: «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».¹

Το εργαλείο coaching προσέγγισης και πρακτικής της σχολικής ηγεσίας που παρουσιάζεται σε αυτή την εισήγηση στοχεύει σε αυτό που περιγράφει ο νόμος - και όχι μόνο - και είναι **ενδεικτικό** της εργασίας που μπορεί να επιτευχθεί ξεκινώντας από τους μαθητές και τη μάθηση, καθώς ενδεχομένως η βαθύτερη κρίση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι το να μην μαθαίνουν οι μαθητές. Επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της **μαθησιακής επίγνωσης (mindful learning)** ως συνειδητοποίησης της πράξης της μάθησης **από και με** τους σπουδαστές ως δρώντα υποκείμενα της διαδικασίας. Αντίστοιχο εργαλείο μπορεί να αναπτυχθεί για τους εκπαιδευτικούς (mindful teaching) και τους γονείς (mindful parenting)

¹ ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, Νόμος υπ. Αριθ. 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

οικοδομώντας ένα ισχυρό παιδαγωγικό τρίγωνο. Ό,τι μελετήσαμε και προτείνουμε, προϋποθέτει τον ανθρώπινο παράγοντα στην κορυφή του ενδιαφέροντος και για να καρποφορήσει απαιτεί πρόσφορο έδαφος, αποτελεσματική συνεργασία, δημοκρατία, ποιοτική και πολύ-επίπεδη επικοινωνία με κάθε μέσο και τρόπο, καλή διάθεση, πίστη και υψηλές ηθικές αξίες.

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι

Θεμελιώδεις ορισμοί-διασαφηνίσεις

Ορισμοί της μάθησης (learning): πρόκειται για την «διαδικασία αποκτήσεως γνώσεων και δεξιοτήτων ως αποτέλεσμα συστηματικής μελέτης και παιδείας» (Μπαμπινιώτης, 1998). «Η μάθηση αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας επιτυγχάνονται οι σκοποί της αγωγής. Αφορά στις ενέργειες με τις οποίες τα άτομα κατακτούν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, αξίες, εμπειρίες με τις οποίες αντλούν τα απαραίτητα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του περιβάλλοντος τους» (Πασιάς, Φλουρής, Φωτεινός, 2016). Είναι «η ενέργεια ή η διεργασία κατάκτησης νέων πληροφοριών, τρόπων συμπεριφοράς ή δεξιοτήτων, η οποία διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα» (Λεξικό Ψυχολογίας Cambridge, 2015).

Ορισμός της επίγνωσης/συνειδητότητας (mindfulness): «η σε βάθος συναίσθηση (μιας κατάστασης), η ακριβής γνώση» (Μπαμπινιώτης, 1998), «η παρουσία στο τώρα (σε ενεστώτα χρόνο) με σώμα, πνεύμα και ψυχή χωρίς να κρίνουμε τα συναισθήματα και τις σκέψεις μας».²

Ορισμός της **συνειδητής μάθησης** (mindful learning) ως διαδικασία ζωής και μάθησης: Η ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει είναι έμφυτη, δηλαδή γεννιόμαστε με έναν εγκέφαλο προγραμματισμένο για ανάπτυξη. Είναι χάρισμα. Συνειδητή μάθηση στην ουσία σημαίνει μαθαίνω ως προϊόν επίγνωσης, με σαφήνεια και από επιλογή. Μαθαίνω ενεργητικά, στο εδώ και τώρα ως παρουσία, όχι ως εφήμερο, περαστικό, περιστασιακό, «παπαγαλία». Προσέχω συνειδητά. Μαθαίνω συνειδητά. Δίνω χώρο και χρόνο στη διαδικασία. «Κόβω και ράβω» στα μέτρα που ταιριάζουν κάθε φορά στον στόχο, τον σκοπό, τις ανάγκες. Θέτω προτεραιότητες, οργανώνω, υλοποιώ. Ακούω, βλέπω, επικοινωνώ, δημιουργώ, αξιολογώ, επαναπροσδιορίζω, επανέρχομαι.

Ορισμός του Coaching: Η Ομοσπονδία Coaching (Association for Coaching) ορίζει το **Coaching** ως «μια συστηματική συνεργατική προσέγγιση που εστιάζει στις λύσεις και προσανατολίζεται στα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της οποίας ο coach διευκολύνει την ανάπτυξη των επιδόσεων στην εργασία, την εμπειρία ζωής, την αυτό-οδηγούμενη μάθηση και την προσωπική

² Mindfulness, dictionary.cambridge.org

ανάπτυξη του coachee».³ Στο πλαίσιο αυτής της διεργασίας, ο Coach (προπονητής/προγυμναστής) - μέσα από δυναμικές ερωτήσεις - ενθαρρύνει τον Coachee (προπονούμενος/προγυμναζόμενος) εστιάζοντας στο παρόν (στο «εδώ και τώρα» ως συνειδητή παρουσία, όχι ως εφήμερο) να σχεδιάσει τα βήματα που θα τον φέρουν πιο κοντά στην **επίτευξη των στόχων και των ονείρων** του. Ουσιαστικά ο coachee **ενθαρρύνεται**: α. να αναγνωρίσει τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία του, β. να τα αποδεχτεί και γ. να αναλάβει δράση. **Να συνειδητοποιήσει την ευθύνη της ζωής του.**

Ο Coach ως «προγυμναστής ζωής» είναι, όπως φανερώνει η αρχική σημασία της λέξης (coach: όχημα μετακίνησης, συνήθως για ταξίδια ή μεγάλες διαδρομές), ο άνθρωπος για την «μετάβαση» από το σημείο Α (την τωρινή κατάσταση του Coachee ως «προγυμναζόμενου») στο σημείο Β (την επιθυμητή κατάσταση για τον Coachee).⁴ Το περίγραμμα της εργασίας του Coach έχει ως εξής:

- Δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τον εαυτό τους καθαρότερα. Αυτό επιτυγχάνεται με τις ικανότητες προσεκτικής ακρόασης, δυναμικών ερωτήσεων, την αντανάκλαση, την πρόκληση και τη διαδικασία της αναγνώρισης,
- Εργάζεται για περισσότερο σκόπιμη σκέψη, δράση και αλλαγή συμπεριφοράς από ό,τι ο ίδιος ο προπονούμενος θα ζητούσε από τον εαυτό του,
- Βοηθά τους ανθρώπους να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους (οι οποίοι θα έχουν καθοριστεί), με συγκεκριμένα μέσα και κόστος στο συντομότερο δυνατό χρόνο,
- Εντοπίζει κενά ανάμεσα στο που είναι ο προπονούμενος (Coachee) και πού θα ήθελε ή χρειάζεται να είναι,
- Βοηθά τον προπονούμενο να αναπτύξει μια ισχυρή στρατηγική και πλάνο ενεργειών για την κάλυψη των κενών,
- Κατανοεί και αποδέχεται εμπόδια εν δυνάμει και προετοιμάζει την αποτελεσματική αντιμετώπιση τους,
- Παρέχει εργαλεία, προοπτικές και δομές για την επίτευξη όσο το δυνατόν περισσότερων μέσων από τη διαδικασία της αξιοπιστίας και της αναγνώρισης,
- Βοηθά στον εντοπισμό και επανατοποθέτηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και δημιουργεί ένα διαφορετικό σημείο αναφοράς για τον προπονούμενο,
- Οδηγεί στο κτίσιμο δομών, αξιοπιστίας και υποστήριξης, απαραίτητες για την υλοποίηση ανειλημμένων δεσμεύσεων.

³ Associationforcoaching.com, coaching defined

⁴ Σημειώσεις από το πρόγραμμα e-learning Life Coaching (2015), Καραθάνος, Γ., ΕΚΠΑ, σελ. 5

Τα παραπάνω αναφερόμενα είναι ουσιαστικά οι άξονες εργασίας ενός Coach, οι οποίοι έχουν εξαιρετικά πολλά παρακλάδια.⁵

Ορισμός της προπονητικής ζωής και μάθησης (Life Coaching & Coaching in Education): Οτιδήποτε περιγράφεται ως εργασία του Coach συνολικά βρίσκει εφαρμογή και στην εκπαίδευση σε κάθε βαθμίδα και επίπεδο, προσαρμοζόμενο αντίστοιχα στο αναπτυξιακό στάδιο του προπονούμενου/της προπονούμενης/των προπονούμενων και τις ανάγκες του/της/τους. Σαφώς και η έννοια της μάθησης αφορά κατ' αρχάς τον εκπαιδευτή/εκπαιδευτικό ως εκπαιδευόμενο/προπονούμενο, καθώς για να συντονίσει εμπνεύσει, ηγηθεί, χρειάζεται να εργαστεί ο ίδιος πρώτα στους επιθυμητούς τομείς εστίασης. Συνειδητά και υπεύθυνα.

ΕΝΟΤΗΤΑ II

Βασικά μοντέλα μάθησης

Μερικά από τα πιο διαδεδομένα επιγραμματικά είναι: α) Ομαδική: μάθηση μέσα σε πλαίσιο ομάδας βασιζόμενη στην αλληλεπίδραση των μελών, για παράδειγμα σε μια τάξη, β) Συνεργατική/Ομαδο-συνεργατική: μάθηση μέσα σε μια ενεργητική διαδικασία απόκτησης γνώσης βασιζόμενη στη συνεργασία των μελών, γ) Καθοδηγούμενη: μάθηση υπό την καθοδήγηση κάποιου εμπειρότερου στο γνωστικό αντικείμενο, συνήθως εκπαιδευτή, δ) Αυτό-οδηγούμενη ή αυτό-καθοδηγούμενη: μάθηση μέσα από την ανάληψη της ευθύνης της γνώσης που επιθυμεί να κατακτήσει κάποιος, είτε συμπληρωματικά σε ήδη υπάρχουσα γνώση είτε εκ του μηδενός.

ΕΝΟΤΗΤΑ III

Η μέθοδος

Εμπνεόμενοι από την κοινωνική επίγνωση (Goleman, 2012) ως την άμεση συναίσθηση της εσωτερικής κατάστασης του άλλου και την εν γένει εμπέδωση του όρου της επίγνωσης, η μαθησιακή επίγνωση (mindful learning), όπως μελετήθηκε και εφαρμόστηκε, εστιάζει στον εκπαιδευόμενο και το δικό του μοναδικό μοντέλο μάθησης συντελώντας στην κατανόηση των συναισθημάτων και των σκέψεων του. Αντλεί εργαλεία από το coaching και εμπνέει τον μαθητή/την μαθήτριά ως coachee να παρατηρήσει, αναγνωρίσει, καταγράψει στοιχεία, σκέψεις και συναισθήματα που δομούν **τώρα, την παρούσα στιγμή**, την μαθησιακή κατάσταση και συνθήκη του/της, είναι παρών/παρούσα ενεργητικά στη στιγμή χωρίς να κρίνει αυτά που σκέφτεται ή/και αισθάνεται, αποδέχεται, σχεδιάζει, δρα **σε ενεστώτα χρόνο**.

⁵ Σημειώσεις από το πρόγραμμα e-learning Life Coaching (2015), Καραθάνος, Γ., ΕΚΠΑ, σελ. 7

Οι ομάδες παιδιών και εφήβων που συμμετείχαν εργάστηκαν και συνεργάστηκαν στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις μας φυσικά και ελεύθερα. Είναι μαθητές μας επί πολλά συναπτά έτη, πράγμα που κατέστησε ευκολότερη την επανάληψη, εμπέδωση, εξοικείωση με τη μέθοδο σε κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και δημοκρατίας. Καλωσορίστηκε από την πρώτη στιγμή με ενθουσιασμό και λάμψη στο βλέμμα. Δοκιμάστηκε και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίς να υπολείπεται αποτελεσματικότητας ως μέθοδος και ως εργαλείο (βλ. Παράρτημα). Τουναντίον. Αναδεικνύει περίφημα την αναγκαιότητα επικέντρωσης στην ουσία της μάθησης, τη συγκέντρωση και επικέντρωση στο έργο, την αφοσίωση και τη δέσμευση, την τόλμη της δοκιμής, την πίστη τόσο στον εαυτό όσο και στην αποτελεσματική επικοινωνία των ομάδων, την αυτονόμηση και αυτό-εξάρτηση του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή του διαδικασία, την εν γένει συνειδητοποίηση της ευθύνης της ζωής και της μάθησης του/της. Οι μαθητές/σπουδαστές καταλαβαίνουν καλύτερα τα οφέλη της μελέτης και εμπεδώνουν τους δικούς τους τρόπους αφομοίωσης. Αναβαθμίζεται και καλλιεργείται το κριτικό πνεύμα και η δημιουργικότητα τους, η απλότητα, η σαφήνεια, η αποτελεσματικότερη χρήση των πόρων, όπως ο χρόνος και το χρήμα.

ΕΝΟΤΗΤΑ IV

Τα αποτελέσματα

Οι τεχνικές coaching προσέγγισης εισήχθησαν σταδιακά και αφού δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες-επεξηγήσεις μέσα από προσωπικές ενημερώσεις, ομιλίες, σεμινάρια, διαλέξεις σχετικές με το θέμα, οι οποίες βοήθησαν στην εξοικείωση με την ευρύτερη θεματική και τα οφέλη. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι πρωτοποριακές παιδαγωγικές αποτελούσαν το πλαίσιο και την πρακτική μας πολλά έτη ήδη με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη συστηματική αφιέρωση χρόνου στο μάθημα για παιχνίδια αυτογνωσίας και επίγνωσης. Κύριο εργαλείο-αρωγός της προετοιμασίας του εδάφους για coaching στις τάξεις αποτέλεσε ένα παιχνίδι γνωστό ως «ungame»⁶, το οποίο καταργεί την έννοια του ανταγωνισμού και καλλιεργεί νοοτροπία αυτό-εξερεύνησης, αυτό-ανακάλυψης, αυτό-αποκάλυψης και αυτό-γνωσίας. Είναι ένα παιχνίδι στο οποίο μπορεί να έχει πρόσβαση οποιοσδήποτε μέσω διαδικτύου και προτρέπαμε να παιδιά να εξασκούνται και εκτός ωρών τάξεων. Επίσης, η προσέγγιση της ποίησης, της λογοτεχνίας, ο καταιγισμός ιδεών για τη συγγραφή εκθέσεων, η δημιουργία στίχων και τραγουδιών, οι προφορικές παρουσιάσεις, οι δομημένες λογομαχίες (debate) έπαιρνε πολλά χρόνια έμπνευση από τις περιοχές του coaching και της ψυχολογίας, καθώς γνωρίζαμε ούτως ή

⁶ Ungamequestionsonline.com

άλλως πολλές τεχνικές από προσωπικό ενδιαφέρον, επιστημονική μελέτη και συμμετοχή σε πρωτοποριακά εργαστήρια (workshops). Έτσι, δημιουργήθηκε σταδιακά ένα ιδανικό περιβάλλον για coaching και πιο συγκεκριμένα μαθησιακή επίγνωση.

Μέσα από έντυπα αυτό-αξιολόγησης, ερωτηματολόγια με προτάσεις ενίσχυσης, διερεύνηση αναφορών βελτίωσης από τα παιδιά, τους γονείς και τους συναδέλφους συντάσσονταν και ανασυντάσσονταν διαρκώς οι κατάλληλες ερωτήσεις δημιουργίας του μοντέλου μαθησιακής επίγνωσης. Η πρώτη επίσημη παρουσίαση του εργαλείου και της μεθόδου έγινε στις 28 Ιανουαρίου 2021 σε διάλεξη που διοργανώθηκε από το Ελληνικό Ινστιτούτο για το Coaching (HIC), καθώς ο πρόεδρος του Ινστιτούτου Δρ. Καραθάνος Γεώργιος ήταν ο πρώτος που έδειξε ενδιαφέρον για το εργαλείο ανάπτυξης της μαθησιακής επίγνωσης μέσω του coaching.

Η μελέτη των στοιχείων καταλήγει στα εξής για την **καλλιέργεια μαθησιακής επίγνωσης**, ως μία από τις πολυάριθμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις ενός εκπαιδευτικού που γνωρίζει πώς να λειτουργεί ως προπονητής (coach) ζωής και εκπαίδευσης με άριστα αποτελέσματα:

α) ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση, το θάρρος, τη συγκέντρωση και τη διάθεση για ζωή (Το μάθημα με αυτόν τον τρόπο με βοήθησε να μην αποσπώμαι εύκολα, καθώς κατάλαβα τι έπρεπε να κάνω και έμαθα να μην εγκαταλείπω. Έμαθα να δοκιμάζω και άλλους τρόπους μελέτης γιατί άρχισα να μαθαίνω πως μαθαίνω. Βελτιώθηκε η αυτοεκτίμηση μου αναγνωρίζοντας τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία μου. Βελτιώθηκε η πίστη στον εαυτό μου και είμαι χαρούμενη για αυτό, Δήμητρα Μ., μαθήτρια Γ' Γυμνασίου),

β) αναβαθμίζει το επίπεδο αφοσίωσης, δέσμευσης, ανάληψης ευθύνης, (το περιβάλλον μάθησης δεν ήταν εξαναγκαστικό. Ο φόβος, η αγγαρεία ή η πίεση δεν είναι λέξεις που θα χρησιμοποιούσα για να περιγράψω την εμπειρία μου. Αντίθετα, η προθυμία, η αφοσίωση, η έμπνευση και η εμπύχωση είναι πολύ καταλληλότερες λέξεις, Κυριακή Θ., μαθήτρια Γ' Γυμνασίου),

γ) διευρύνει και εμβαθύνει στην κατανόηση της δύναμης και της δυναμικής του καθενός ξεχωριστά αλλά και των ομάδων (Έμαθα να βγαίνω από τη ζώνη άνεσης μου και να περπατάω στο δικό μου μονοπάτι μάθησης και εξέλιξης, αναγνωρίζοντας τις αδυναμίες μου και ενισχύοντας τα δυνατά μου σημεία, Μαρία Κ., Δευτεροετής φοιτήτρια στη Σχολή Χημικών Μηχανικών του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου),

δ) εκπαιδεύει στην ευελιξία με σαφήνεια δημιουργώντας ξεκάθαρα όρια ακεραιότητας και συνοχής ενδυναμώνοντας τους προπονούμενους (*It is a relief to know that we can find comfort and support to people like that (a Coach); knowing we can depend on them more makes the journey to knowledge happier,* Iris D., Teacher of English and Interpreter),

ε) ενδυναμώνει μέσα από την απόκτηση νέας και σύγχρονης γνώσης εξασκώντας στην ορθή διαχείριση της, αποφορτίζοντας από το δυσλειτουργικό στρες (Το coaching στην εκπαίδευση δημιουργεί μια δυναμική σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο με αποτέλεσμα ο δεύτερος να αποφορτίζεται από το άγχος. Προσωπικά μιλώντας, βοηθήθηκα πολύ στο να ξεδιαλύνω τους στόχους μου και να βελτιώσω την αυτοεκτίμησή μου, Νικολέτα Μπ., ενήλικας εκπαιδευόμενη),

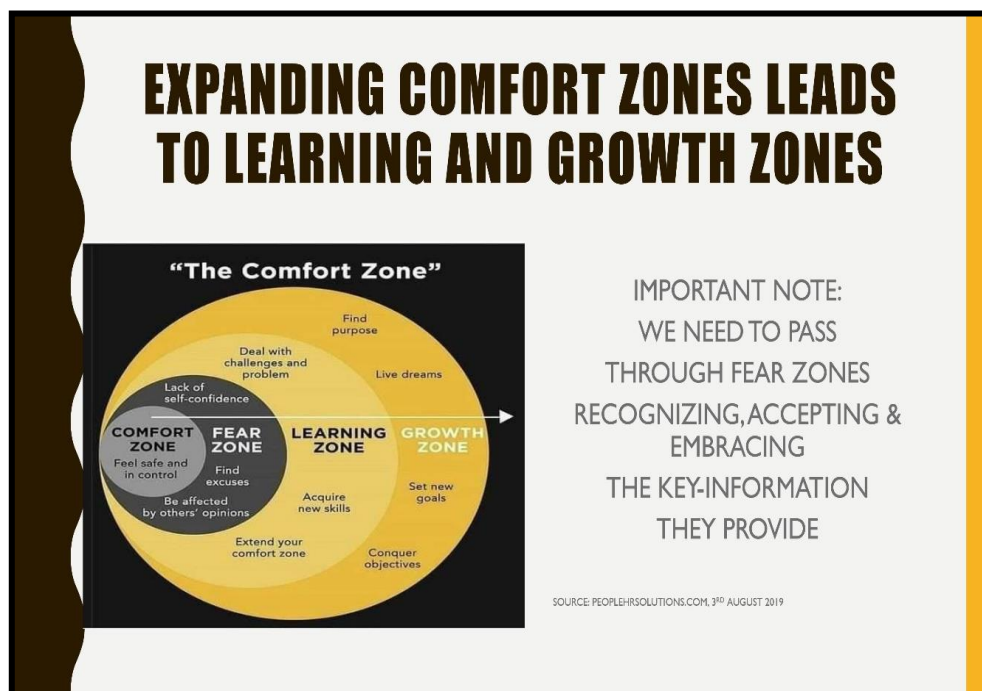
στ) διευρύνει ορίζοντες και επαναπροσδιορίζει την ματιά στον κόσμο (Είναι μια διαδικασία επένδυσης στον εαυτό, Ηλέκτρα Λ., δευτεροετής φοιτήτρια στο Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών),

ζ) αναπτύσσει σφαιρικά προσωπικότητα και δεξιότητες, αναδεικνύοντας στοιχεία χαρακτήρα και ταλέντων, φωτίζοντας τις αδυναμίες και ενισχύοντας τις δυνάμεις με την κατάλληλη διεργασία⁷ (Μέσα από αυτό τον τρόπο μάθησης κατάφερα να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου - μέσω παιχνιδιών και προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων - να εξελιχθώ και να περάσω από τη ζώνη φόβου, στη ζώνη μάθησης και ακόμη παραπέρα στη ζώνη ανάπτυξης και διεύρυνσης, Κυριακή Θ., μαθήτρια Γ' Γυμνασίου),

η) ενισχύει τη στοχοθεσία, τη σκοποθεσία και την υλοποίηση επιτευγμάτων (Θεωρώ πως τόσο άμεσα όσο και μακροπρόθεσμα ο αντίκτυπος της coaching προσέγγισης που ακολουθήσαμε ήταν μεγάλος στον τρόπο σκέψης μου και τη μέθοδο αντιμετώπισης προβλημάτων που χρησιμοποιώ παντού πια. Απέκτησα σταδιακά την ικανότητα να εκτιμώ καλύτερα τον εαυτό μου και ταυτόχρονα να παρατηρώ τη συμπεριφορά των άλλων: το αποτέλεσμα ήταν να έχω όλη την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να αισθάνομαι ικανοποίηση. Βελτίωσα την αυτοεκτίμησή μου, όχι υπερεκτιμώντας τις ικανότητές μου αλλά μέσω του coaching γνώρισα τον εαυτό μου και έμαθα να θέτω εύλογους στόχους κάθε φορά. Πιστεύω πως ευνοήθηκα από την ενθάρρυνση και τη στήριξη που δέχθηκα, αφού πλέον είμαι σε θέση να εφαρμόσω μόνος μου πράγματα που έμαθα, όπως να δίνω χρόνο στον εαυτό μου, να θέτω τις λεγόμενες ερωτήσεις «ungame», να τις ερμηνεύω, να κάνω θετικές σκέψεις, να θέτω στόχους και να προσηλώνομαι σε αυτούς, Αχιλλέας Θ., μαθητής Γ' Γυμνασίου).

⁷ Βλέπε Πίνακα: *The Comfort Zone* (2019), peoplehrsolutions.com

Πίνακας
“The Comfort Zone”:



Η διεύρυνση των **περιοχών άνεσης** (εκεί που αισθανόμαστε ασφαλείς και ότι έχουμε τον έλεγχο) οδηγεί στις περιοχές της μάθησης, όπου διαχειριζόμαστε προκλήσεις, επιλύουμε προβλήματα, αποκτούμε νέες δεξιότητες, διευρύνουμε τις περιοχές που αισθανόμαστε ασφάλεια. Από εκεί και πέρα, η κατάκτηση στόχων, η εξεύρεση του σκοπού ζωής-αποστολής, η υλοποίηση και η πραγματοποίηση ονείρων βρίσκονται στις περιοχές της διεύρυνσης και κατά συνέπεια σε μια νέα ζώνη άνεσης ευρύτερη και αναβαθμισμένη. Σημαντική Σημείωση: Χρειάζεται να περάσουμε μέσα από τις περιοχές όλων αυτών που φοβόμαστε, να τις αναγνωρίσουμε, να τις αποδεχτούμε και να «αγκαλιάσουμε» τις πληροφορίες-κλειδιά που μας προσφέρουν. Χαρακτηριστικές ενδείξεις της περιοχής των φόβων είναι όταν χρησιμοποιούμε δικαιολογίες, επηρεαζόμαστε από τις γνώμες άλλων, δεν έχουμε επαρκή αυτό-πεποίθηση για κάποιο θέμα ή συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Είμαστε στην ευχάριστη θέση να έχουμε τη **βεβαιότητα** ότι η κατάκτηση δεξιοτήτων στον 21^ο αιώνα περνάει **και** μέσα από την **καλλιέργεια της επίγνωσης**: μαθησιακής, διδακτικής, γονικής και κάθε άλλης. Μπορεί ακόμη να αποτελέσει ως πρακτική ξεχωριστό μάθημα σε σχολεία ή εκπαιδευτικούς οργανισμούς ή/και να συνυπάρξει περίφημα με όλα τα αντικείμενα μελέτης και εργασίας σε σχολικούς και εν γένει εκπαιδευτικούς οργανισμούς για από κοντά ή/και εξ αποστάσεως (διαδικτυακή) μάθηση. Με τη μορφή αυτοτελών συνεδριών μπορεί να ενδυναμώσει και να παρακινήσει σχολικούς ηγέτες και εκπαιδευτικούς (mindful teaching) ή/και να αποτελέσει βάση-κλειδί για ομάδες ή/και σχολές γονέων **Coaching προσέγγισης** (mindful parenting) σε ολόκληρη την χώρα με εξ αποστάσεως ή από κοντά ή/και υβριδική παρουσία. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης της εισήγησης μας δεν υποδεικνύει, δεν καθοδηγεί, δε δίνει εντολές. Εμπνέει, προτρέπει, παρακινεί, ενδυναμώνει, αναγνωρίζει, αποδέχεται, επαναπροσδιορίζει, μαθαίνει, προσαρμόζει και προσαρμόζεται, αναπτύσσει και αναπτύσσεται, διευρύνει και διευρύνεται, κάνει λάθη και σωστά, διορθώνει και διορθώνεται, εκπαιδεύει και εκπαιδεύεται διαρκώς, τροχοδρομεί και συν-δημιουργεί επιτεύγματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Κατακτώντας Δεξιότητες Ζωής και Μάθησης στον 21^ο αιώνα:
Καλλιεργώντας την Μαθησιακή Επίγνωση (Mindful Learning) μέσα από
μια Coaching Προσέγγιση**

Κεφάλαιο 1: Ερωτήσεις για εμάς

- Τι ορίζετε εσείς ως μάθηση;
- Πώς μαθαίνετε εσείς;
- Σε ποιον ανήκει η ευθύνη για την μάθηση; Σε εσάς; Σε άλλον; Σε ποιον;
- Δώστε/βρείτε παραδείγματα από την έως τώρα ζωή σας για κάτι που μάθατε.
- Τι κοινό έχουν μεταξύ τους;
- Πού καταλήγετε;
- Ποιοι τρόποι λειτουργούν καλύτερα σε εσάς; Για παράδειγμα, πότε προτιμάτε να μελετάτε ή να εργάζεστε πάνω σε κάποιο αντικείμενο μελέτης; Σε ποια συνθήκη; Ποιες ώρες της ημέρας;
- Πότε είστε πιο αποδοτικοί; Για παράδειγμα, όταν σας ενδιαφέρει κάτι; Όταν είστε χαρούμενοι με αυτό που μαθαίνετε;
- Όταν αισθάνεστε ότι δεν καταφέρνετε κάτι, ζητάτε βοήθεια; Από ποιον; Πώς εφαρμόζετε αυτό που σας είπαν ή σας έδειξαν;
- Δεσμεύεστε στην υλοποίηση; Πώς;
- Πότε συγκεντρώνετε πιο εύκολα; Για παράδειγμα, σε ησυχία; Στο γραφείο σας; Περπατώντας; Με μουσική; Χωρίς;
- Όταν δυσκολεύεστε να συγκεντρωθείτε, τι κάνετε; Εγκαταλείπετε; Επανέρχεστε; Δοκιμάζετε κάπως αλλιώς; Μεταθέτετε για μια άλλη στιγμή;

Κεφάλαιο 2: Δυσκολίες/Εμπόδια στη μάθηση

- Όταν δυσκολεύεστε, μπορείτε να εντοπίσετε αυτό που σας προκαλεί την δυσκολία (τον τομέα ή το σημείο);
- Τι σας δημιουργεί ως συναίσθημα αυτό;
- Πώς το αντιμετωπίζετε;
- Σας έχει ξανασυμβεί στο παρελθόν; Αν ναι, πώς το διαχειριστήκατε;
- Ποια εργαλεία ή ποιοι τρόποι έχετε παρατηρήσει ότι λειτουργούν ευεργετικά σε εσάς;
- Έχετε δοκιμάσει να ακολουθήσετε «ρουτίνες» μάθησης; Για παράδειγμα, επανάληψη, καταγραφή δεδομένων-ζητούμενων-αποτελέσματα; Αν ναι, ποιες;
- Επιβραβεύετε τον εαυτό σας όταν προοδεύει έστω και λίγο; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Το χαίρεστε;
- Σε περίπτωση δυσκολιών ή φαινομενικής στασιμότητας, επανέρχεστε; Πώς;
- Ξέρετε πότε έχει συντελεστεί πρόοδος; Πώς το ξέρετε; Πώς αισθάνεστε;

Κεφάλαιο 3: Προτάσεις για αποτελεσματική (και ευχάριστη) μάθηση

- Α. Αναγνώριση του δικού σας μοναδικού τρόπου επίτευξης μάθησης ως γνώση, διαδικασία, αποτέλεσμα.
- Β. Αποδοχή του δικού σας μοναδικού τρόπου επίτευξης μάθησης (γνώσης, διαδικασίας, αποτελέσματος).
- Γ. Φροντίδα για την ικανοποίηση φυσιολογικών αναγκών ως προϋπόθεση περιβάλλοντος μάθησης, για παράδειγμα τροφή/νερό, ζέστη/δροσιά ανάλογα, επαρκής ύπνος, καθαριότητα, ησυχία, και ό,τι άλλο συναφές.
- Δ. Καταγραφή και τήρηση των κατάλληλων και ωφέλιμων «ρουτίνων» μάθησης, όπως τις έχετε βιώσει ως αποτελεσματικές.
- Ε. Οργάνωση και προετοιμασία των απαραίτητων εργαλείων, μέσων ή αξεσουάρ στην πρακτική εφαρμογή, πχ. Μολύβι, χαρτί, καρέκλα, γραφείο, θρανίο, υπολογιστής, σύνδεση στο διαδίκτυο, βιβλίο ή ό,τι άλλο χρειάζεστε.
- ΣΤ. Ευκαιρία επανατοποθέτησης της σκέψης σας και ενδεχόμενων δυσλειτουργικών πεποιθήσεων για τις δυσκολίες, π.χ. τα μαθηματικά είναι δύσκολα, η οδήγηση είναι επικίνδυνη, οι ενήλικες δεν μπορούν να μάθουν ή ό,τι άλλο.
- Ζ. Διάθεση για δημιουργική αλλαγή.
- Η. Ανάλυση της ευθύνης του όποιου αποτελέσματος.
- Θ. Εντοπισμός των ωφέλιμων σε εσάς πρακτικών.
- Ι. Έμπνευση από τις καλές πρακτικές άλλων.
- Κ. Αξιοποίηση του όποιου αποτελέσματος.

Κεφάλαιο 4: Συνειδητή Μάθηση (Mindful Learning)

Τα οφέλη

- Τι κερδίζετε όταν μαθαίνετε;
- Πού εστιάζετε όταν δυσκολεύεστε;
- Πώς επανατοποθετείστε;
- Πώς εργάζεστε;
- Πώς κινητοποιήστε;
- Πώς μαθαίνετε εσείς; (Όχι πως πιστεύουν οι άλλοι ότι μαθαίνετε)
- Πώς αισθάνεστε όταν μαθαίνετε;
- Πώς αισθάνεστε όταν δεν μαθαίνετε αυτά που πιστεύετε ότι έπρεπε να μάθετε;
- Τι μάθατε τελικά από εσάς; Για εσάς; Για την διαδικασία μάθησης σας;
- Αναπτύσσετε η εμπειρία στον δικό σας τρόπο επικέντρωσης;
- Συγκεντρώνετε ευκολότερα; Αν όχι, τι αποτελεί εμπόδιο;
- Τελικά τι πιστεύετε για εσάς και τον τρόπο που εργάζεστε για να μάθετε;

- Πώς προχωράτε από εδώ και πέρα;
- Είστε έτοιμοι να αλλάξετε αποφεύγοντας τις δικαιολογίες ή κατηγορώντας άλλους;
- Επιλέγετε την διαδικασία μάθησης που ταιριάζει σε εσάς ευκολότερα τώρα;
- Ποιες προϋποθέσεις θέλετε;
- Ποιες προδιαγραφές;
- Ξέρετε να τις αναγνωρίσετε όταν σας δίνονται;
- Ξέρετε να τις δημιουργείτε όταν δεν τις έχετε;

Κεφάλαιο 5: Κινητοποιώντας ένα σύμπαν

- Πιστεύετε ότι μπορείτε να τα καταφέρετε;
- Αναλαμβάνετε πρωτοβουλία; Για παράδειγμα, τι χρειάζομαι; Πώς θα το αποκτήσω; Πού θέλω να φτάσω;
- Ζητάτε βοήθεια; Από ποιον; Πώς;
- Καταγράψτε το όραμα σας για κάθε μικρή ή μεγάλη για εσάς επίτευξη μάθησης, βραχυπρόθεσμη ή μακροπρόθεσμη.

Κεφάλαιο 6: Ερωτήσεις Δημιουργίας Μοντέλου Επίτευξης

Δημιουργώντας το δικό σας Μοντέλο Μαθησιακής Επίγνωσης/Συνειδητής Μάθησης (Mindful Learning Model)

Στόχος	Τι θέλω να μάθω
Σκοπός	Γιατί θέλω να το μάθω
Περιγραφή	Πώς θέλω να μάθω/ πώς μαθαίνω
Χαρίσματα/Ευκολίες	Τι με βοηθάει; Πού ζητάω βοήθεια; Από ποιον;
Αδυναμίες/Δυσκολίες	Τι με εμποδίζει; Πού δυσκολεύομαι;
Δράση/Πρωτοβουλία	Πώς προχωρώ; Τι χρειάζεται να αναπτύξω;
Χρονοδιάγραμμα	Πότε; Σε πόσο χρόνο θα έχω μάθει αυτό που θέλω; Τι περιθώρια έχω; Πώς χρησιμοποιώ τον χρόνο;
Κόστος σε χρήμα	Πόσο κοστίζει να έχω/να αποκτήσω τα κατάλληλα εργαλεία για την μάθηση που θέλω; Θα πάρω την βοήθεια επαγγελματία; Πόσο κοστίζει; Πόσα μπορώ να επενδύσω;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Association for Coaching, *coaching defined*, associationforcoaching.com.
- Cambridge English Dictionary, *mindfulness* (dictionary.cambridge.org)
- Cambridge, Λεξικό Ψυχολογίας του Cambridge, (2015). Αθήνα.
- Goleman, D. (2012). *Κοινωνική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καραθάνος, Γ. (2015). *Σημειώσεις από το πρόγραμμα e-learning Life Coaching*, ΕΚΠΑ.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, Η Διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., Φωτεινός, Δ., (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Peoplehrsolutions.com, *The Comfort Zone*, (2019)
- Ungamequestionsonline.com
- ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, Νόμος Υπ. Αριθ. 1566/1985, Κεφάλαιο Α, Άρθρο 1, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΝΕΟΔΙΟΡΙΖΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Γεωργία Ν. Κούτρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έντονο ενδιαφέρον έχει προκαλέσει τα τελευταία χρόνια η έννοια της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, φέρνοντας στο επίκεντρο το νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, που έχουν διαμορφώσει οι τεχνολογικές ανακαλύψεις και οι επιταγές των διεθνών οργανισμών. Για την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάρχουν οι ανάλογες προδιαγραφές και κανόνες, με κορυφαίο κριτήριο πάντα τον ανθρώπινο παράγοντα, δηλαδή το ανθρώπινο δυναμικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την μάθηση, την διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση των μαθητών. Εξαιτίας αυτού, η υποστήριξη, καθοδήγηση, εξέλιξη και επιβράβευση του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην αναβάθμιση της ποιότητας και των εκπαιδευτικών στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη του κατάλληλου προσώπου που θα εμπνεύσει, θα προσανατολίσει, θα στηρίξει τους εκπαιδευτικούς αποτελεί αναμφίβολα βασικό κριτήριο της όποιας πορείας και αποτελεσματικότητας στον εκπαιδευτικό κλάδο. Τον συγκεκριμένο ρόλο συνήθως έχει ο Διευθυντής ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, θέση που προΐσταται των εκπαιδευτικών σε οποιοδήποτε πλαίσιο εφαρμογής της εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια υπεύθυνη θέση σχεδιασμού, εφαρμογής, ελέγχου, αξιολόγησης και ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν ο ρόλος του μέντορα, η συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η συμβουλευτική καθοδήγηση και τα μοντέλα μεντορικής σχέσης.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

μέντορας, εκπαιδευτικός, δυναμική διαδικασία, καθοδήγηση,
αποτελεσματικότητα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σύγχρονες κοινωνίες, σε ένα παγκόσμιο επίπεδο, τα εκπαιδευτικά συστήματα επηρεασμένα από τις ταχύτατες τεχνολογικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές καθιστούν επιτακτική ανάγκη την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, που βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει να επιτύχει το στόχο της επαγγελματικής ανάπτυξης όχι μόνο για δικό του όφελος αλλά πολύ περισσότερο για τους μαθητές του, το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός του εικοστού πρώτου αιώνα εκτίθεται σε ένα πλήθος πιέσεων και αυξημένων προσδοκιών για το ρόλο του. Πάρα πολλές έρευνες αποδεικνύουν πως η σύνθετη αυτή διαδικασία ματαιώνει τις αρχικές προσδοκίες των νέων εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να τους ωθεί στην εγκατάλειψη του έργου τους, ιδιαίτερα, στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας. Για τους λόγους αυτούς θεωρείται πάγια η ανάγκη ουσιαστικής στήριξής τους (Maistre & Pare, 2010¹ Smith & Ingersoll, 2004).

Δημιουργείται, λοιπόν, η ανάγκη να υιοθετηθεί ένας νέος θεσμός, ο οποίος θα υποστηρίξει και θα καθοδηγεί στο παιδαγωγικό και διδακτικό κομμάτι τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς για την καλύτερη προσαρμογή τους στις νέες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές συνθήκες. Η στήριξη αυτή των αρχάριων εκπαιδευτικών παρότι μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, σημαντικότερος αναδεικνύεται ο θεσμός του μέντορα.

Στην ελληνική πραγματικότητα, ο θεσμός αυτός ψηφίστηκε με το Ν.3848/19.05.2010 από το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, όπου θεσπίστηκε η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, με τη μόνη διαφορά πως δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί περαιτέρω ο θεσμός του μέντορα στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση καθώς σε πολλά σχολεία εφαρμόζεται άτυπα και περιστασιακά. Πολλοί είναι οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί που ζητούν την συμβουλή των πιο έμπειρων αλλά και οι πιο έμπειροι με τη σειρά τους είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν καθώς μπορούν να επωφεληθούν από τη σχέση αυτή καθώς οι νεότεροι μεταφέρουν καινούριες ιδέες, γνώσεις και απόψεις. Ο μέντορας αποσκοπεί στη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και επιδιώκει τη βελτίωση των πρακτικών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που στερούνται εμπειρίας. Μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων, στοχεύει στην εκπαίδευση και καθοδήγηση του ατόμου με σκοπό την επαγγελματική και πνευματική εξέλιξή του. Συνοπτικά, ο μέντορας προάγει την ανάπτυξη ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθηση και την ετοιμότητα του μαθητευόμενου εκπαιδευτικού.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

Η έννοια του όρου της καθοδήγησης και της λέξης «Μέντωρ» κάνει για πρώτη φορά την εμφάνισή της στο Ομηρικό έπος «Οδύσσεια». Ο Μέντορας ήταν πιστός φίλος του Οδυσσέα, ο οποίος διακρινόταν από αρετή και σύνεση. Κατά την αναχώρησή του για την Τροία, ο Οδυσσέας, του είχε αναθέσει το ρόλο του καθοδηγητή, συμβούλου και εμψυχωτή του γιου του, Τηλέμαχου. Τη μορφή του μέντορα έπαιρνε σε πολλές περιπτώσεις η θεά Αθηνά, η οποία λειτουργούσε σαν πατέρας, δάσκαλος, εμψυχωτής και σύμβουλος τόσο για επαγγελματικά όσο και για θέματα που αφορούσαν τη ζωή.

Ως μέντορας μπορεί να οριστεί εκείνο το άτομο που λειτουργεί σαν σύμβουλος και εμψυχωτής στην εξελικτική πορεία ενός εργαζομένου/μαθητευομένου. Στον θεσμό της εκπαίδευσης, ο μέντορας είναι ένας αρκετά έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος λειτουργεί υποστηρικτικά, ενθαρρύνει και παρέχει συμβουλές στον μαθητευόμενο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Bozeman & Feeney (2007):

«Ο όρος μέντορας (*mentor*) αναφέρεται σε ένα ανώτερο στην ιεραρχία άτομο (*senior*) που αναλαμβάνει υπό την αιγίδα του την επαγγελματική σταδιοδρομία (*career*) ενός νεότερου ατόμου (*junior*)» (Smith & Ingersoll, 2005). «Ο Μέντορας είναι ένα άτομο που επιβλέπει την επαγγελματική σταδιοδρομία και ανάπτυξη ενός άλλου ατόμου, συνήθως νεότερου, μέσα από διδασκαλία, από την παροχή συμβουλών, την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης, προστασίας και μερικές φορές μέσω προώθησης (*promoting*) ή ανιδιοτελούς χορηγίας (*sponsoring*). Ο μέντορας μπορεί να αποτελεί μία από τις παραπάνω ή όλες τις παραπάνω λειτουργίες κατά τη διάρκεια της μεντορικής σχέσης» (Zey, 1984).

Ο μέντορας καλείται να δώσει έμφαση και προτεραιότητα στους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς για την ομαλή ένταξη και αποτελεσματική εργασία τους στον χώρο της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα πολυσύνθετο έργο που χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης.

Σε κάθε περίπτωση, για να αποτελέσει ο μέντορας πρότυπο, θα πρέπει να διαθέτει σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και αναμφισβήτητη την ανάλογη εμπειρία. Χαρακτηριστικά, όπως η αυτογνωσία, η αυτοπεποίθηση, ο σεβασμός προς τους εκπαιδευόμενους, η ανοιχτότητά του σε νέες προτάσεις και καινοτόμες ιδέες και το όραμα για την υλοποίηση των στόχων που είχε θέσει εξ αρχής.

Για την αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στο ρόλο του, ο μέντορας, θα πρέπει να αναγνωρίζει τα όρια, να σέβεται τις ιδιαιτερότητες και την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου χωρίς να γίνεται επικριτικός. Και γι αυτό είναι σημαντικό να είναι καλός ακροατής, ώστε να υποχωρεί όταν αντιλαμβάνεται πως το άτομο που καθοδηγεί αντιμετωπίζει δυσκολίες. Μείζονος σημασίας είναι οι αναπτυγμένες διαπροσωπικές δεξιότητές του, οι οποίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων. Μεγάλης σημασίας, επίσης, είναι τα ηθικά χαρακτηριστικά του ατόμου που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα, καθώς θεωρείται δεδομένο το γεγονός, ότι κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του θα κληθεί να λάβει αποφάσεις σε ηθικά διλήμματα. Οι απαιτούμενες γνώσεις, λοιπόν, για έναν μέντορα είναι όχι μόνο διδακτικές, παιδαγωγικές αλλά και διοικητικές.

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ (Mentoring) ΚΑΙ ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΕΝΤΟΡΙΚΗΣ ΣΧΕΣΗΣ

Η έννοια της Συμβουλευτικής Καθοδήγησης είναι μια σχετικά 'νέα' έννοια στη διεθνή βιβλιογραφία και για το λόγο αυτό είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί επακριβώς. Ως *συμβουλευτική καθοδήγηση -mentoring*, όπως αναφέρει η Kram (1985), ορίζεται μια δυαδική σχέση μέσα από την οποία ο παλαιότερος ή πιο έμπειρος (μέντορας) προσφέρει δύο λειτουργίες στο νεότερο. Η πρώτη αφορά στην προσωπική και ψυχοκοινωνική υποστήριξη του νεοεισερχόμενου και η δεύτερη σε συμβουλές ή μοντέλα/αρωγούς στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Ως σκοπός του mentoring, λοιπόν, ορίζεται η παροχή βοήθειας και επιπλέον υποστήριξης στους νέους εκπαιδευτικούς με στόχο να διαχειριστούν αποτελεσματικά την μαθησιακή τους πορεία, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Μιχιώτης Α. & Κονιδάρης Ν., 2006). Εκτός από τον βασικό σκοπό που έχει η διαδικασία αυτή διακρίνονται και επιμέρους στόχοι που είναι άξιοι να αναφερθούν. Κεντρικό μέλημα του μέντορα είναι να μεταφέρει στον εποπτευόμενο την ευρύτερη εικόνα του κοινωνικού, οικονομικού και εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα. Ακολούθως, ο μέντορας οφείλει να προσφέρει στον εποπτευόμενό του την ευκαιρία της μάθησης σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον.

Η μεντορική σχέση ένα εργαλείο διαχείρισης της εφαρμοσμένης γνώσης, το οποίο έχει ως προϋπόθεση τη διάθεση για μάθηση, με συμβουλευτικό χαρακτήρα και είναι ανεξάρτητο από τις υποχρεώσεις των εμπλεκόμενων απέναντι στην υπηρεσία τους. Είναι μια σχέση στην οποία και οι δύο πλευρές έχουν συγκεκριμένα κίνητρα και οφέλη. Νοείται σαν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων και εμπειρίας και σημαντικό μέσο εκπαίδευσης των ενηλίκων. Ως προς το περιεχόμενο, το mentoring

μπορεί να είναι άτυπο (αυθόρμητη ανάπτυξη σχέσεων) ή τυπικό (οργάνωση με συγκεκριμένο στόχο). Με βάση τη βιβλιογραφία είναι εύκολο να διαπιστώσουμε πως υπάρχουν πολλές μορφές mentoring.

Εξίσου σημαντικό είναι να αναφερθούν τα μοντέλα μεντορικής σχέσης που υπάρχουν ώστε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το έργο του μέντορα. Διακρίνονται τρία μοντέλα της μεντορικής σχέσης: το μοντέλο της μαθητείας, το μοντέλο των δεξιοτήτων και το αναστοχαστικό μοντέλο. Σύμφωνα με τους Furlong & Maynard (1995), στο πρώτο μοντέλο ο μέντορας είναι ένας άρτια καταρτισμένος και έμπειρος εκπαιδευτικός που αποτελεί πρότυπο για τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος καλείται να τον μιμηθεί. Στο δεύτερο μοντέλο, η υποστήριξη που παρέχεται από τον μέντορα συνδέεται με μια λίστα προκαθορισμένων νορμών συμπεριφοράς (δεξιοτήτων) που καλείται να ακολουθήσει ο νεοδιοριζόμενος. Και στο τρίτο μοντέλο ο μέντορας έχει το ρόλο του φίλου, ο οποίος μέσα από μια κριτική σκοπιά βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αναστοχαστεί και να κρίνει αντικειμενικά τις συνέπειες των πρακτικών του.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ MENTORING ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η εκπαιδευτική έρευνα δείχνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί το βασικό πυλώνα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Ο όρος αυτός περιγράφει τη διαδικασία που έχει ως στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από μια διαρκή απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Δεν αφορά μόνο τη διδακτική διαδικασία αλλά και τον επαγγελματισμό που πρέπει να επιδείξει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Σε αυτό, συνυπολογίζονται και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, που αλληλοεπιδρούν και διαμορφώνουν αυτή τη διαδικασία (King, 1999).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2007), η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία, η οποία διαρκεί σε όλη τη ζωή του εκπαιδευτικού και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Διαμορφώνεται κατ' αυτόν τον τρόπο η επαγγελματική ταυτότητά του, η οποία επηρεάζεται κάθε φορά από διάφορους παράγοντες, με αποτέλεσμα να υφίσταται τροποποιήσεις.

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, επικρατεί μια τάση οι προβολείς να στρέφουν το φως τους προς παραμέτρους που παλαιότερα δεν απασχολούσαν, όπως οι προϋποθέσεις εισαγωγής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η υποστήριξή τους σε όλη την περίοδο που βρίσκονται εν ενεργεία και η θέση που κατέχουν ως διοικητικά στελέχη στο χώρο. Επομένως, η κατάλληλη εκπαίδευση και στήριξη των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη ώστε να διαμορφωθούν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο (Παπαναούμ, 2003).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, φυσικά, διακρίνεται σε κάποια βασικά στάδια. Σύμφωνα με μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση που έκανε ο Ματσαγγούρας (2005), αναφέρει έξι στάδια εξέλιξης του εκπαιδευτικού τα οποία συμπορεύονται με εκείνα της εξέλιξης του «εγώ» ενός ατόμου. Αυτά είναι τα εξής:

- Α. Φάση της προσαρμογής (1-3 χρόνια)
- Β. Φάση της ένταξης (4-6 χρόνια)
- Γ. Φάση του πειραματισμού (7-11 χρόνια)
- Δ. Φάση της επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια)
- Ε. Φάση της επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 χρόνια)
- ΣΤ. Φάση της επαγγελματικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια)

Από τα παραπάνω προκύπτει, λοιπόν, ότι η πορεία των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους χαρακτηρίζεται από μια τεράστια δυναμική και επηρεάζεται άμεσα από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Η συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring) ως διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Tang & Choi, 2005). Σύμφωνα με τα όσα έχει υποστηρίξει ο Collin (1998), οι μέντορες είναι ικανοί να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους νέους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση του διδακτικού τους έργου, διότι μέσα από την δική τους εμπειρία και εκπαίδευση έχουν αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό ορισμένες βασικές δεξιότητες όπως οι εξής : η αναγνώριση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών με λιγότερη εμπειρία, η κατανόηση των δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, η υλοποίηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού/διδακτικού τους έργου, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε προβληματικές καταστάσεις και δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εκτέλεση του έργου τους, η ανάλυση για την σωστή και έγκαιρη επίλυση των δυσκολιών και η συμβουλευτική καθοδήγηση που παρέχουν στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς.

Αναμφίβολα, η διαδικασία του mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη βασικών τομέων της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Calderhead and Shorrock (1997), το mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού τομέα μέσα από την παροχή γνώσεων, στην ανάδειξη του διδακτικού τομέα από την καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων και προώθησης καλών πρακτικών, στην ανάπτυξη του τομέα της συμβουλευτικής καθοδήγησης μέσω της ανάπτυξης διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, στην διαμόρφωση της προσωπικότητας τους μέσα από την καλλιέργεια ποικίλων γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και τέλος στην ανάπτυξη του μεταγνωστικού τομέα μέσω της ανάπτυξης διαδικασιών κριτικής σκέψης.

ΟΦΕΛΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ MENTORING ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΧΩΡΟ

Η διαδικασία της συμβουλευτικής καθοδήγησης είναι μια δυναμική διαδικασία που συνεχώς εξελίσσεται μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων. Η συνεργασία και η ισότιμη σχέση επικοινωνίας που αναπτύσσεται προσφέρουν πολλά και σημαντικά οφέλη για όλα τα μέλη. Συγκεκριμένα, ωφελούνται όχι μόνο οι εποπτευόμενοι και ο ίδιος ο μέντορας αλλά και η σχολική μονάδα στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσεται η διαδικασία του mentoring (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011).

Όσον αφορά τον εποπτευόμενο, σύμφωνα με τον Davies et al. 1999 (στο Grisham, Ferguson & Brink, 2004), τα οφέλη από τη συμμετοχή στη διαδικασία του mentoring είναι: η απόκτηση ευκαιριών μάθησης σε ένα περιβάλλον που δεν είναι απειλητικό, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας, η ενθάρρυνση απέναντι στο έργο τους, η διάδοση καλών πρακτικών, η βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας, η απόκτηση δεξιοτήτων και δυνατοτήτων επαγγελματικής δικτύωσης και συνεργασιών, η αναβάθμιση της θέσης τους και του κύρους τους στα πλαίσια της σχέσης τους με τους άλλους συναδέλφους τους καθώς και ο περιορισμός του αισθήματος απομόνωσης στο χώρο της σχολικής μονάδας.

Από την πλευρά του μέντορα, σύμφωνα με τους Μιχιώτη και Κονιδάρη (2006), τα σημαντικά οφέλη που αποκομίζονται κατά τη διαδικασία του mentoring δεν είναι καθόλου λίγα σε σχέση με εκείνα που έχουν λάβει οι εποπτευόμενοι. Πιο συγκεκριμένα, ο μέντορας αποκτά τη δυνατότητα να βελτιώνει συνεχώς τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, έχει αποκτήσει την αίσθηση της προσφοράς και της αυτοεκτίμησης-ικανοποίησης από την δουλειά του. Αυξάνεται συνεχώς η αναγνώριση από τους συναδέλφους του και η επαγγελματική του ανάπτυξη. Ως προς τον ίδιο του τον εαυτό, ανακαλύπτει νέες προκλήσεις και βελτιώνεται μέσω της διδασκαλίας που ασκεί καθώς αυξάνει τα επίπεδα εργασιακής και κοινωνικής καταξίωσης.

Τα μεγαλύτερα, όμως, οφέλη από τη διαδικασία αυτή τα αναγνωρίζει κανείς σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τους Schulz (1995), Kanaskie (2006), Colky & Young, (2006), Μιχιώτη κ.α.(2006), στη σχολική μονάδα στην αναπτύσσεται μια τέτοια διαδικασία καλλιεργείται μια κουλτούρα συμμετοχικότητας και συνεργασίας στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Καλλιεργείται ένα κλίμα ομαδικότητας, επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και αύξησης της παραγωγικότητας. Βελτιώνεται η ποιότητα των παραγόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ενισχύεται η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο. Αναδεικνύονται και προωθούνται οι καλές πρακτικές και μέσα από αυτό οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να βελτιώνουν συνεχώς το ρόλο και τη θέση τους στη σχολική μονάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, αναμφισβήτητα, μπορεί να προσφέρει όχι μόνο διδακτική αλλά και συναισθηματική στήριξη στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τους Γκότοβο και Μαυρογιώργο (1992) ο νέος εκπαιδευτικός αφήνεται χωρίς καμία βοήθεια και επωμίζεται ευθύνες και διδακτικό έργο, το οποίο δεν είναι ανάλογο με την εμπειρία του σε σχέση με του πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Παρά την ψήφιση του Νόμου 3848/10, όπως έχει αναφερθεί ήδη πιο πάνω, η μη εφαρμογή του στην σχολική πραγματικότητα μετατρέπει τα άτομα στο να δρουν υποκειμενικά χωρίς εξειδικευμένη γνώση.

Ειδικότερα, οι Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου (2017), σε ποσοτική έρευνα με περιεχόμενο τις απόψεις εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα εισαγωγής του θεσμού του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο με 250 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας (114 άτομα) και Δευτεροβάθμιας (136 άτομα) εκπαίδευσης, προερχόμενοι από δημόσια σχολεία των νομών Πέλλας, Θεσσαλονίκης, Φλώρινας και Ρεθύμνου δήλωσαν την ανάγκη τους για καθοδήγηση και υποστήριξη ιδιαίτερα στους εξής τομείς : διοικητικά θέματα του σχολείου (83,1%), διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις με ανομοιογένεια (71,5%) και μεθοδολογική ποικιλία της διδασκαλίας (89,4%). Περισσότερο έκδηλη ήταν η ανάγκη των γυναικών για καθοδήγηση. Ακόμη 7 στους 10 εκπαιδευτικούς δήλωσαν την εισαγωγή του μέντορα ως ανάγκη. Ο αποτελεσματικός μέντορας για αυτούς θα πρέπει να έχει επαρκείς γνώσεις παιδαγωγικής, διδακτικής, Τ.Π.Ε., εμπειρία στην σχολική τάξη, δεξιότητες για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, να έχει ηθική δέσμευση με το έργο του, ηρεμία και ανοιχτό πνεύμα. Μεγάλο ήταν εκείνο το ποσοστό που δήλωσε πως θέλει να συμμετέχει σε πρόγραμμα εκπαίδευσης για μέντορες (42,6%) καθώς επέδειξε ευαισθητοποίηση προς το συνάδελφο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η έρευνα των Παππά & Ιορδανίδη (2017), η οποία διερευνά τον ρόλο του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και καταγράφει τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Και σε αυτήν την έρευνα ακολουθήθηκε ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου. Διερευνήθηκε ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το θεσμό του μέντορα, την αναγκαιότητα εισαγωγής του θεσμού και τον πιθανό βαθμό ανταπόκρισής του στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ρωτήθηκαν 215 εκπαιδευτικοί (76 άντρες-139 γυναίκες), οι οποίοι συναινούν στην εφαρμογή του θεσμού διότι εξυπηρετεί την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Θεωρούν πως τα καθοδηγητικά προγράμματα και οι μεντορικές παροχές καθορίζονται από τις ανάγκες του νεοδιόριστου και ενέχουν τη δυναμική της ανάπτυξης συνεργατικής-

επαγγελματικής κουλτούρας. Παρατηρείται έντονη η διάθεση αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας που ανταποκρίνεται στην επιμόρφωση των νεοδιόριστων.

Μια ακόμη έρευνα που ασχολήθηκε με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ήταν αυτή του Λασκαράκη (2012), ο οποίος διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης. Ρωτήθηκαν 20 εκπαιδευτικοί (5 γυναίκες- 5 άντρες) σχετικά με τη συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και η μέθοδος της συνέντευξης. Θεωρείται και σε αυτή την έρευνα, όπως και στις προηγούμενες, αναγκαία η εισαγωγή του θεσμού, η οποία επιβάλλεται από τις πλέον μεταβαλλόμενες συνθήκες που επικρατούν. Αποτελεί προϋπόθεση για την σχολική επιτυχία, την επιτυχία των σχολικών συστημάτων και των καινοτομιών. Ακόμη, αναμφισβήτητη προϋπόθεση, για τη δια βίου διαδικασία, τη συλλογική, τη συνεργατική και την επαγγελματική μάθηση. Κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή του θεσμού αλλά με επιφυλάξεις η εφαρμογή του καθώς υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης και αδυναμία οργάνωσης.

Μια αρκετά αξιόπιστη έρευνα είναι αυτή του Βασιλειάδη (2012), διότι διερευνά το θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού μέσα από το πρίσμα της δημόσιας διαβούλευσης που διενήργησε το Υπουργείο Παιδείας το Δεκέμβριο του 2010. Ακολουθήθηκε η ποιοτική ανάλυση των στοιχείων. Το παρόν είναι ένα πολύ χρήσιμο πληροφοριακό υλικό ως προς τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και ως προς την επίδραση κάποιων παραγόντων στη διαμόρφωση αυτών των αναγκών. Υπάρχει μια αμφιβολία σχετικά με το αν ο θεσμός θα εξυπηρετήσει στην πραγματικότητα τους λόγους για τους οποίους θεσμοθετείται, με το αν θα είναι αξιοκρατικός σαν θεσμός και πως θα συνδεθεί με την επερχόμενη αξιολόγηση. Ως μέντορες, χρειάζονται άνθρωποι που βρίσκονται σε ετοιμότητα, με οικειοθελή ενασχόληση και κριτική στάση προς το νέο. Θα πρέπει να επικρατούν οι έννοιες της ενσυναίσθησης, της εντιμότητας, της θετικής ανατροφοδότησης, της αναγνώρισης της διαφορετικότητας μέσα σε μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και εχεμύθειας.

Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και η έρευνα της Νικολακοπούλου (2017), η οποία ασχολήθηκε με τη θέση του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εφαρμόστηκε η ποσοτική προσέγγιση με χρήση ερωτηματολογίου. Συμμετείχαν 207 εκπαιδευτικοί. Κρίνεται και σε αυτή την έρευνα επιτακτική η ανάγκη καθοδήγησης και υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βέβαια, η απουσία ενός οργανωμένου σχεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής κάνει απαραίτητο τον

προσδιορισμό της δομής και του περιεχομένου του θεσμού. Καθοριστικός κρίνεται και ο τρόπος εκπαίδευσης του μέντορα. Ιδανικά, θα μπορούσε να υιοθετηθεί από τους ιθύνοντες η εφαρμογή του θεσμού πιλοτικά.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με τη συμβολή του θεσμού του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, παρουσιάζει πως οι πρόσφατες έρευνες με αντιπροσωπευτικό δείγμα στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένες με αποτέλεσμα να καθίσταται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η απόπειρα αυτής της μελέτης αποτελεί μια συμβολή στον εμπλουτισμό της ανάλογης ελληνόγλωσσας βιβλιογραφίας και θα μπορούσε να παράσχει χρήσιμο πληροφοριακό υλικό για την ανίχνευση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών καθώς και την επίδραση κάποιων παραγόντων στη διαμόρφωσή τους. Αναδεικνύεται η σημασία της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βοηθά στην εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων για αυτό το φλέγον ζήτημα. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια θα αποτελέσει μέρος του μικρού συνόλου εργασιών που είναι διαθέσιμες στην Ελλάδα και έχουν ως αντικείμενο μελέτης το ρόλο και τη συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική εξέλιξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, αρχάριοι και έμπειροι, συναινούν παμφηφεί πως η παρουσία ενός μέντορα στην καθοδήγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, σαν υποστηρικτική δομή, όχι μόνο είναι χρήσιμη αλλά παρέχει και μια σειρά από οφέλη για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Clark & Byrnes, 2012). Το mentoring, είναι γνωστό ότι αποτελεί μια δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία, η οποία έχει πολλά οφέλη τόσο για τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς όσο και για τους ίδιους τους μέντορες (Weiss & Weiss, 1999). Παρόλα αυτά, τονίζεται ιδιαίτερα πως η καθοδήγηση και η εφαρμογή του θεσμού για να είναι αποτελεσματική πρέπει να υλοποιηθεί υπό προϋποθέσεις διαφορετικά μπορεί να υπάρξουν αρνητικές επιπτώσεις. Βασική προϋπόθεση, είναι η εθελούσια συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα και όχι η καταναγκαστική επιβολή της. Αμέσως, σε αυτό το σημείο, αναδύεται το ερώτημα που αφορά την ποιότητα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο μέντορας για να είναι αποτελεσματικός.

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι επαγγελματικές δεξιότητες των μεντόρων θα πρέπει να έχουν διερευνηθεί εκ των προτέρων καθώς αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης (Clark & Byrnes, 2012). Ένας αποτελεσματικός μέντορας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων, ετοιμότητα απόκρισης και παροχής βοήθειας, ικανότητα παροχής συμβουλών και ανάλυσης, ικανότητα παροχής ανατροφοδότησης και

αναμφισβήτητα να είναι καλός ακροατής. Το αίσθημα της ενσυναίσθησης, της εντιμότητας και της πραγματικής διάθεσης για βοήθεια είναι μερικά στοιχεία που θα πρέπει να είναι διακριτά στον μέλλοντα μέντορα. Πολύ σημαντική, εξίσου, κρίνεται η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας που έχει σχέση με τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες του εκάστοτε ατόμου. Θα πρέπει να διερευνηθεί και να μελετηθεί ένα πρόγραμμα Συμβουλευτικής Καθοδήγησης, μέσα από το οποίο θα αναδεικνύονται όλα τα θετικά στοιχεία του μέντορα και του νεοδιοριστού, που θα βοηθήσει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών.

Όπως γίνεται αντιληπτό, στο σημείο αυτό, αναγκαίο είναι να διερευνηθεί το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Συμβουλευτικής Καθοδήγησης (mentoring). Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων αυτών πρέπει να βασιστεί πάνω στις τρεις βασικές μορφές μάθησης : τη γνωστική (το αντικείμενο μάθησης), τη συναισθηματική (το λόγο που πρέπει να το μάθει) και τη μεταγνωστική μάθηση (ο τρόπος και η επίγνωση του τι έμαθε). Η μάθηση μετατρέπεται σε μια 'αυτορρυθμιζόμενη' μάθηση (Martin,1996). Απαραίτητη είναι, σαφώς, η συμμετοχή και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η πρακτική άσκηση με την υλοποίηση εξομοιωτικής μικροδιδασκαλίας στα πλαίσια της τάξης, η παρατήρηση των αποτελεσμάτων και ο αναστοχασμός, μέσα από τις παρατηρήσεις του μέντορα. Εξίσου σημαντική θεωρείται και η αυτοαξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου, η συνεργασία και η ταυτοποίηση των απόψεων με τον Συντονιστή καθώς και η συνεργασία του Διευθυντή με το Συντονιστή, τον μέντορα και το νεοδιοριζόμενο για την κατάσταση ενός κοινού σχεδίου δράσης που θα παρέχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Η συνεργατική οργάνωση του προγράμματος καθοδήγησης, δίνει μια ελευθερία στην προσωπική μαθησιακή εξέλιξη του νεοδιοριζόμενου και συνάμα ένα συμβουλευτικό ρόλο στο έργο του μέντορα. Συμπερασματικά, από όλα τα παραπάνω, είναι ξεκάθαρο πως ενυπάρχει έντονη η διάθεση αλλαγής της εκπαιδευτικής κουλτούρας στον εκπαιδευτικό πληθυσμό μέσα από την ενσωμάτωση ενός προγράμματος, το οποίο θα έχει ως στόχο την επιμόρφωση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών καθώς και την βελτίωση των έμπειρων εκπαιδευτικών, με προοπτική τον κοινό οραματισμό ταυτότητας περιβάλλοντος (Κουτούζης, 1999). Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Freire (1997:324), «Ο βασικός πυρήνας στη μεντορική σχέση είναι ένας πυρήνας απελευθερωτικός. Ο μέντορας δεν πρέπει να ονειρεύεται και να έχει τη φιλοδοξία να τον "αντιγράψουν" οι καθοδηγούμενοί του, αλλά να τους δώσει τη δυνατότητα να γίνουν οι ίδιοι "κάτοχοι" της δικής τους προσωπικής ιστορίας».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρβανιτίδου, Σ., Παπαδοπούλου Β., (2017), 'Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση'. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τεύχος 63. σ. 28-45.
- Bozeman, B. & Feeney, M.K. (2007), Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society* 39 (6): 719-739.
- Βασιλειάδης, Δ. (2012), Ο θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Διπλωματική Εργασία. «Ψηφίδα», Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο.
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14825>.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997), *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012), Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.
- Colky D., Young W., (2006), Mentoring in the virtual organization: to building successful schools and businesses. *Mentoring and Tutoring*, 14(4):433-447. DOI: 10.1080/13611260500493683.
- Collin, A. (1998), *Mentoring. Industrial and Commercial Training*, 20(2), 23-27.
- Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1992), *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα*. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (σσ. 105-116) : *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Furlong, J. & Maynard T. (1995), *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- Freire, P. (ed.) (1997), *Mentoring the mentor. A Critical Dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang.
- Grisham, D.L., Ferguson, J.L., Brink, B. (2004). Mentoring the mentors: student teachers' contributions to the middle school classroom. *Mentoring and Tutoring*, 12(3), 307-319.
- Kanaskie, M. L. (2006), Mentoring - A staff retention tool. *Critical Care Nursing Quarterly*, 29(3), 248-252. <https://doi.org/10.1097/00002727-200607000-00010>.
- King, E. (1999), Education Revised for a World in Transformation, *Comparative Education*, v.35, n.2.
- Kram, K.E.(1985), *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

- Κουτούζης, Μ. (1999), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων : Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (Τόμ. Α). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Λασκαράκης, Γ. (2012), Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Διπλωματική Εργασία. «Ψηφίδα», Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο.
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/15239>.
- Maistre, C.L. & Pare, A. (2010), Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education*, 26(3), 559-564.
- Martin, J.R. (1996), "Evaluating disruption:symbolizing theme in junior secondary narrative". In R. Hasan and G Williams, (eds), *Literacy in Society*. London: Longman, 124-171.
- Ματσαγγούρας, Η.μ(2005), «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007), *Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής*. Στο Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιχιώτης, Σ., Μπραουδάκης, Γ., Αδαμόπουλος, Α., Γκούκλας, Δ., Νικηφοράκη, Κ., & Οικονόμου, Κ. (2006), *Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος Mentoring*. Αθήνα: Προοπτική.
- Νικολακοπούλου, Α. (2017), Η θέση του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού: μία έρευνα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία. Ιδρυματικό Αποθετήριο Ωκεανίς.
<http://oceanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/3266>.
- Παππά, Ε., Ιορδανίδης, Γ. (2017), 'Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού', *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.13782>.
- Παπαναούμ, Ζ.(2003), *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004), What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Schulz, S. (1995), The benefits of mentoring. *New Directions for Adult and Continuing Education*. Vol. 1995.Issue 66.

- Tang, Y., Choi, P. (2005), Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 13(3), 383-401. <https://doi.org/10.1080/13611260500206002>.
- Weiss, E. M., & Weiss, S. G. (1999), *Beginning Teacher Induction*. ERIC Digest.
- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2011), *Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου στο: Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Zey, M. (1984), *The Mentor Connection*, Irwin, Homewood, IL

**Η ΗΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΚΥΠΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕΙΚΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ**

Λυδία Κωμοδρόμου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μαίρη Κουτσελίνη
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρακάτω εισήγηση παρουσιάζεται ένα μικρό μέρος της έρευνας «Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης. Οι παράγοντες που την επηρεάζουν». Διεξήχθη στην Κύπρο μεταξύ Δεκεμβρίου 2017-Ιουνίου 2020. Κατά την εξέταση του βασικού στόχου -η διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή καινοτομιών και των εμποδίων κατά την εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας-Μάθησης (ΔΔΜ) σε τάξεις μικτής ικανότητας- διαφάνηκε ότι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι πολύ σημαντικός. Τα σχολικά διευθυντικά στελέχη επιβάλλεται να ενθαρρύνουν και να προωθήσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία-μάθηση, έχοντας όραμα προς αυτήν την κατεύθυνση. Αυτό φαίνεται από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Παρατηρήθηκαν 20 εκπαιδευτικοί (10 επιμορφωθέντες και 10 μη επιμορφωθέντες σε θέματα ΔΔΜ), κατά τη διδακτική τους πράξη. Έλαβαν μέρος σε σχετικές συνεντεύξεις. Παράλληλα, και αυτοί και άλλοι 399 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο. Οι επιμορφωθέντες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει, σε κλίμακα Likert 1-5. Επισημάνθηκαν τα κίνητρα και τα αντικίνητρα για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και οι βασικές επιμορφωτικές τους ανάγκες. Εξήχθη το συμπέρασμα ότι έχουν ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης. Χρησιμοποιήθηκαν το πρόγραμμα SPSSv.21 και η αναλυτική επαγωγική μέθοδος ανάλυσης. Μεταξύ των αποτελεσμάτων διαφάνηκε και η ανάγκη για εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και για στήριξη/ενθάρρυνση των συμμετεχόντων από ειδικούς στο θέμα αυτό και από την ηγεσία κάθε σχολικής μονάδας. Η ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού οράματος, που είναι αναγκαία για την εισαγωγή καινοτομιών. Ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων στην υποστήριξη της Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΕΑ) των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός. Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ΕΑ των Κύπριων εκπαιδευτικών και, επομένως, στην εφαρμογή της ΔΔΜ σε τάξεις μικτής ικανότητας. Γι' αυτό, πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένοι για τα υπάρχοντα προγράμματα και να είναι έτοιμοι να ενημερώνουν ανελλιπώς τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους, να λαμβάνουν μέρος σ' αυτά, άσχετα με τις επικρατούσες στην κοινωνία συνθήκες.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

*Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης, καινοτομίες, επαγγελματική ανάπτυξη,
Κύπριοι εκπαιδευτικοί, σχολική ηγεσία*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθητές μικτής ικανότητας σε μια αίθουσα διδασκαλίας έχουν ανάγκη εξατομικευμένης εργασίας, για να καθίσταται δυνατή η πρόοδός τους σε κάθε μάθημα. Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να διερευνήσει τις γνώσεις των Κύπριων εκπαιδευτικών της δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία-μάθηση και το βαθμό εφαρμογής της στα σχολεία. Εξετάζει, επίσης, το ενδιαφέρον τους για επιμόρφωση στο θέμα αυτό και τα προβλήματα που συναντούν στην προσπάθειά τους αυτήν.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια από τις επιπτώσεις ενός μετα-μοντέρνου παραδείγματος του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία και μάθηση. Η μετάβαση από ενόργανες, γραμμικές, αλγοριθμικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών από εμπειρογνώμονες σε τεχνοκρατικές διαδικασίες, σε μια ευρετική, ανακλαστική, κυκλική προσπάθεια όλων των συμμετεχόντων δείχνει τη μετάβαση από τη νεωτερικότητα στη μετα-νεωτερικότητα (Κουτσελίνη, 1997b), μια αλλαγή που επιδιώκεται για να διαμορφώσει τις διαδικασίες εκπαίδευσης και μάθησης.

ΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ο στόχος για την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου ήταν μέρος της Εθνικής Στρατηγικής Δια Βίου Μάθησης 2007-2013. Αυτό θεωρήθηκε ως μέτρο αντιμετώπισης της πρώτης προτεραιότητας της στρατηγικής αυτής για την προώθηση της πρόσβασης και της συμμετοχής σ' αυτή όλων (ΥΠΠ, 2004).

Το γεγονός ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία δε λογοδοτούν για τα αποτελέσματά τους, ευνοούνται σε μια ρουτίνα διδασκαλίας, η οποία καλύπτει απλώς το περιεχόμενο. Στο πλαίσιο αυτό, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ταυτίστηκαν με τα εγχειρίδια, χωρίς να τολμήσουν να συμμετάσχουν στο πάρσιμο οποιασδήποτε παιδαγωγικής πρωτοβουλίας (Κουτσελίνη, 2014).

ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΔΜ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Ανάμεσα στις δυσκολίες, που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί, είναι η επαγγελματική νοοτροπία της ομάδας και η υποστηρικτική ηγεσία. Επιπρόσθετα, αδυνατούν να εφαρμόσουν τη διαφοροποίηση λόγω ανεπάρκειας και έλλειψης διοικητικής υποστήριξης και αδυναμία των σχολικών διευθυντικών στελεχών να ενθαρρύνουν και να προωθήσουν τη ΔΔΜ (Holloway, 2000).

Η επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται σύνθετη και απαιτητική (Avalos, 2011· ΟΟΣΑ, 2005). Αυτό παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις, αν ληφθεί υπόψη ότι η ΔΔΜ είναι μια προκλητική διαδικασία μάθησης (De Neve, & al., 2015). Οι μεγάλες προκλήσεις της διαφοροποίησης περιλαμβάνουν περιορισμένο χρόνο προετοιμασίας, βαρύ φόρτο εργασίας, έλλειψη πόρων, έλλειψη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και κίνητρο των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της (Chan, & al., 2002).

Απ' αυτά συμπεραίνεται ότι η επιτυχής εισαγωγή της καινοτομίας αυτής και η συνέχισή της κρίνονται από το βαθμό οικειοποίησης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με αυτήν, ώστε να νιώσουν ότι η αλλαγή και το αποτέλεσμα της τους αφορά άμεσα. Αξίζει γι' αυτό να εργαστούν συλλογικά για την καθιέρωση και εξέλιξή της (Fullan, 1982· Hargreaves, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί με αυτονομία έχουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματισμού και δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές στρατηγικές από τους συναδέλφους τους που είναι λιγότερο αυτόνομοι (Pearson και Moomaw, 2005). Η ανταλλαγή γνώσεων υψηλού επιπέδου για την αποτελεσματική διαφοροποιημένη διδασκαλία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τόνωση της χρήσης της (Tomlinson, 2003).

Αυτό αποδεικνύεται από έρευνα που έγινε σε φλαμανδικό σχολείο. Το συμπέρασμα ήταν ότι μια πιθανή εξήγηση των αδυναμιών της διαφοροποίησης στην πράξη θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στα φλαμανδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σπάνια επισκέπτονταν τις τάξεις των συναδέλφων τους. Έτσι, δεν είχαν την ευκαιρία για ανατροφοδότηση μεταξύ τους (Neve, & al., 2015).

Η υποστήριξη από τους συναδέλφους μπορεί να θωρακίσει τις υψηλές εργασιακές απαιτήσεις (Bakker και Demerouti, 2007). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, προκειμένου να βελτιωθεί η επαγγελματική εκμάθηση των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με τη ΔΔΜ, τα σχολεία πρέπει να προσπαθήσουν την καλύτερη υποστήριξη από τους συναδέλφους τους.

Τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν τις συνθήκες που να ενισχύσουν κοινή αίσθηση ευθύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών του κάθε μαθητή. Για να αυξήσουν τις επιδράσεις της συλλογικότητας, τα σχολεία μπορούν να διορίσουν συμβούλους, που θα καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς στη μαθησιακή διαδικασία εφαρμογής της διαφοροποίησης (De Neve, & al., 2015).

Σύμφωνα με το Mulryan-Kyne (2007), χρειάζεται συνεχής υποστήριξη και όχι «γρήγορη λύση». Στα μικρά σχολεία, λόγω του αριθμού των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη της ομάδας είναι δύσκολη ή περιορισμένη. Γι' αυτό, η δικτύωση μεταξύ τους θα πρέπει να ενισχυθεί, έτσι ώστε να υπάρξει ποικιλία από επιτυχημένες στρατηγικές ΔΔΜ (Wallin & Reimer, 2008),

Σύμφωνα με την έρευνα MetLife (Metropolitan, 2009), η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών βελτιώνει το σχολικό κλίμα. Τονίζεται η σημασία που έχει η σχολική ηγεσία (Tomlinson, et al., 2008). Οι ηγέτες πρέπει να είναι περισσότερο από απλοί διαχειριστές. Πρέπει να είναι κατάλληλοι ηγέτες για ΔΔΜ με όραμα και να ξέρουν να σχεδιάζουν και να αξιολογούν.

Οι Reezigt και Creemers (2005) αναφέρουν ότι τα σχολεία με μια ευνοϊκή κουλτούρα βελτιώνονται πιο εύκολα από ό,τι τα σχολεία που προσπαθούν συνεχώς να αποφύγουν την αλλαγή και φοβούνται τις βελτιώσεις. Σε ορισμένες χώρες, μικρά σχολεία αναφέρουν υψηλό επίπεδο ΔΔΜ (π.χ. στις Σκανδιναβικές χώρες), ενώ μικρά σχολεία σε άλλες χώρες, όπως στην Αγγλία, δεν εμφανίζουν την ανάπτυξη κουλτούρας της ΔΔΜ (Kvalsund & Hargreaves, 2014).

Η διαφοροποίηση εφαρμόζεται, κυρίως, κατά την εξέταση της πολυμορφίας των μαθητών. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες έχουν διεξαχθεί στις ΗΠΑ, αν και η διαφοροποίηση δεν πολυεφαρμόζεται (Smit & Humpert, 2012).

Στον Καναδά, πρόσφατα, ένα μεγάλο σχολείο πραγματοποίησε μεταρρύθμιση με στόχο τη μείωση της έμφασης στην κοινωνική σύγκριση. Αυτό έγινε με την ενθάρρυνση διδακτικών προσεγγίσεων, που επικεντρώνονται στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης. Τέθηκε ως επιπρόσθετος στόχος η μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου και η προώθηση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Παρά την προσπάθεια αυτή, δεν αγκάλιασαν τη ΔΔΜ οι εκπαιδευτικοί (Roy et al., 2013).

Στη σχετική με το ρουμανικό σύστημα έρευνα της Nicolae (2014), ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών έχουν αμφιβολίες για την επιτυχή εφαρμογή της, λόγω του μεγέθους της τάξης, της έλλειψης πόρων, της έλλειψης χρόνου και των ολοένα αυξανόμενων απαιτήσεων.

Οι Νεοφύτου και Βαλιαντή (2015) υποστηρίζουν για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ότι υπάρχει έλλειψη επιμόρφωσης, στήριξης, διαφοροποιημένου υλικού και μη λειτουργικής αξιοποίησης των αδιαφοροποίητων σχολικών εγχειριδίων. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι καλό να έχει την ευκαιρία κατάλληλης επιμόρφωσης για να μπορεί να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του. Για να επιτύχει αυτό και γενικότερα οποιαδήποτε καινοτομία, η σχολική μονάδα, το κλίμα και οι σχέσεις που επικρατούν στο πλαίσιο λειτουργίας της διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο. Απ' αυτά εξαρτάται η αποδοχή της αλλαγής ή η αντίσταση σ' αυτήν. Έχει αποδειχθεί ότι η αλλαγή των βασικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών, που ασχολούνται με τις ανησυχίες τους για τη μεταρρύθμιση, μπορούν να διευκολύνουν την εφαρμογή της διαφοροποίησης (Fullan, 1999).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ο ρόλος των διευθυντών θεωρήθηκε κρίσιμος για την υποστήριξη των προβληματισμών των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη της ηγεσίας σε μια κυκλική διαδικασία της αυτό-κατευθυνόμενης και συνεργατικής μάθησης (Koutselini, 2014). Ο ρόλος αυτός αποδεικνύεται ζωτικής σημασίας για την επιτυχία στην όλη προσπάθεια: αυτός ενθαρρύνει την έρευνα δράσης και δίνει αξία στη διαδικασία και τις δραστηριότητες.

Με βάση όλα αυτά, οι Koutselini και Patsalidou (2015) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνουν καλύτερη εκπαίδευση, για να είναι σε θέση να οργανώσουν ευκαιρίες ΕΑ στο επίπεδο του σχολείου τους. Αν είναι σωστά εκπαιδευμένοι, μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης της ΕΑ σε επίπεδο σχολείου, επειδή θα μπορούν να έχουν πιο συχνή επικοινωνία με τους δασκάλους και να ενθαρρύνουν τις επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης διαφόρων τύπων - συνδιδασκαλία, παιδαγωγικές συζητήσεις κοκ. Μπορούν να αφιερώσουν ώρα για γόνιμο διάλογο και συζητήσεις με τους δασκάλους.

Στη μελέτη του Davies (2010) τονίζεται η συμβουλευτική υποστήριξη ως αποτέλεσμα της ενίσχυσης του θέματος ηγεσίας των συμμετεχόντων, σε έναν περισσότερο ενεργό ρόλο στην κορυφαία αλλαγή, συμπεριλαμβανομένων των σχεδίων δράσης, παρακολούθησης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών και την επίτευξη και το σχεδιασμό των κορυφαίων συνεδριάσεων του προσωπικού.

Όσον αφορά το σημαντικό ρόλο των διευθυντών τονίζεται ότι η διαφάνεια, η κατανόηση και η ομαδική εργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης του σχολείου αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη ενός επαγγελματικού πολιτισμού, που εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας (Snoek και Moens, 2011). Υπογραμμίζεται η σημασία ενός ασφαλούς και με εμπιστοσύνη περιβάλλοντος που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν κινδύνους και να τους βοηθήσει όταν αισθάνονται άγχος και συγκλονισμένοι (Hargreaves, 1998).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Παρατηρήθηκαν 20 εκπαιδευτικοί (10 επιμορφωθέντες και 10 μη επιμορφωθέντες σε θέματα ΔΔΜ), κατά τη διδακτική τους πράξη. Έλαβαν μέρος σε σχετικές συνεντεύξεις. Παράλληλα, και αυτοί και άλλοι 399 συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο. Οι επιμορφωθέντες αξιολόγησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει, σε μια κλίμακα Likert 1-5. Επισημάνθηκαν τα κίνητρα και τα αντικίνητρα για συμμετοχή σε αυτά και οι βασικές επιμορφωτικές τους ανάγκες. Εξήχθη το συμπέρασμα ότι έχουν ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης. Χρησιμοποιήθηκαν το πρόγραμμα SPSSv.21 και η αναλυτική επαγωγική μέθοδος ανάλυσης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μεταξύ των αποτελεσμάτων διαφάνηκε και η ανάγκη για εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και για στήριξη και ενθάρρυνση των συμμετεχόντων από ειδικούς στο θέμα αυτό και από τη σχολική ηγεσία. Η ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού οράματος, που είναι αναγκαία για την εισαγωγή καινοτομιών. Οι ηγέτες πρέπει να παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες στη διδασκαλία τους. Ο ρόλος των διευθυντών στην υποστήριξη της ΕΑ των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός.

Γνώση, μελέτη και επιμόρφωση σχετικά με ΔΔΜ

Οι 117 (27,9%) δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με την Διαφοροποίηση. Οι 96 (22,9%) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα την τελευταία πενταετία όπου η πλειοψηφία (n=75 ή 78,1%) έχει παρακολουθήσει 1 πρόγραμμα και οι 21 (21,9%) 2 ή περισσότερα προγράμματα.

Πίνακας 1
ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη Διαφοροποίηση;		
	N	%
Όχι	302	72,10%
Ναι	117	27,90%
Την τελευταία πενταετία	96	22,9%
Αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων (N=96 εκπαιδευτικοί)	N	%
1	75	78,1%
2+	21	21,9%

Παρακίνηση των εκπαιδευτικών για τη σχετική επιμόρφωσή τους

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων [1=Καθόλου, 2=Πολύ λίγο, 3= Λίγο, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ] στην ερώτηση για το πόσο θετικά έχουν επηρεαστεί οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους.

Παρατηρείται ότι η «Απόσπαση σε υπηρεσία εκτός σχολείων» δεν επηρέασε το 81,3% των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας «Παρακίνηση από τη διεύθυνση του σχολείου» έχει επηρεάσει πολύ το 12,1% και πάρα πολύ το 2,2%, ενώ δεν επηρέασε το 65,9% των εκπαιδευτικών, ενώ «Η διευκόλυνση της επαγγελματικής ανέλιξης» έχει επηρεάσει πολύ το 19,8% και πάρα πολύ το 39,6%. Δεν έχει επηρεάσει το 16,5%. Η «Περιέργεια» φαίνεται ότι έχει επηρεάσει πολύ το 19,8% και πάρα πολύ το 38,5%. Δεν έχει επηρεάσει το 13,2%. Τέλος, ο παράγοντας «Επιθυμία μου να γίνω αποτελεσματικότερος/η» φαίνεται ότι έχει επηρεάσει πολύ το 31,9% και πάρα πολύ το 65,9%.

Πίνακας 2
ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΗΡΕΑΣΜΟΥ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ

	Καθόλου		Πολύ λίγο		Λίγο		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η απόσπασή μου σε υπηρεσία εκτός των σχολείων	74	81.3%	2	2.2%	3	3.3%	1	1.1%	11	12%
Παρακίνηση από τη διεύθυνση του σχολείου	60	65.9%	10	11%	8	8.8%	11	12%	2	2.2%
Η διευκόλυνση της επαγγελματικής μου ανέλιξης	15	16,5%	7	7.7%	15	17%	18	20%	36	40%
Η περιέργεια	12	13.2%	9	9.9%	17	19%	18	20%	35	39%
Επιθυμία μου να γίνω αποτελεσματικότερος	0	0.0%	1	1%%	1	1.1%	29	32%	60	66%

Επιπλέον σημεία επηρεασμού για επιμόρφωση παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Διακρίνεται θετικός επηρεασμός από την παρακίνηση από συναδέλφους και ελάχιστος βαθμός επηρεασμού από τη Διεύθυνση.

Πίνακας 3
ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

	Βαθμός επηρεασμού
Ανήκω στην συγκεκριμένη παράταξη	Πολύ
Επηρεάστηκα από το γεγονός ότι έκαμνα μεταπτυχιακό εκείνη την περίοδο	Πάρα πολύ
Η διαφοροποίηση είναι κάτι σαν "μόδα" τον τελευταίο καιρό	
Οπότεν ήθελα να δω και εγώ τι είναι και κατά πόσο μπορεί να υλοποιηθεί	Πολύ
Η θέση μου ως διευθυντής	Πολύ
Η καταπολέμηση της φοβίας μου γύρω από τη μέθοδο της Διαφοροποίησης που μου την μετάδωσαν άλλοι συναδέλφοι	Πάρα πολύ
Λόγω των Αναλυτικών Προγραμμάτων, Δεικτών επιτυχίας και επάρκειας	Πολύ
Μ' έχει επηρεάσει μια συνάδελφος	Πάρα πολύ
Μας το προώθησε η διευθύντρια μας	Λίγο
Οι μαθητές. Νιώθω ότι πρέπει να γίνεται διαφοροποίηση όμως χρειάζομαι επιπλέον επιμόρφωση	Πάρα πολύ
Παρακίνηση από το διευθυντή του σχολείου	Λίγο
Πληροφορήθηκα από μία συνάδελφο μου που θα πήγαινε και έτσι πήγαμε μαζί	Πολύ
Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου	Πάρα πολύ

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις πηγές ενημέρωσης για τα επιμορφωτικά προγράμματα. Παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ενημέρωσης προέρχεται από Συνδικαλιστές συναδέλφους (60,4%), συναδέλφους (56%), σχετική εγκύκλιο από το ΥΠΠ (40,7%) και τον Διευθυντή/τη Διευθύντρια (37,4%). Ακολουθούν το πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (15,4%) και άλλες πηγές με χαμηλά ποσοστά.

Πίνακας 4
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

	N	%
Συνδικαλιστές συναδέλφους	55	60,4%
Τους συναδέλφους μου	51	56,0%
Σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού	37	40,7%
Τον Διευθυντή/Τη Διευθύντρια	34	37,4%
Το πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	14	15,4%
Το φιλικό ή συγγενικό μου περιβάλλον	11	12,1%
Το διαδίκτυο	10	11,0%
Άλλη πηγή (Πανεπιστήμιο Κύπρου – Τη γραμματεία του ιδρύματος από το οποίο διοργανώθηκε)	2	2,2%

*

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει την προσφορά των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα, δήλωσαν σε ποσοστό 62,2% ότι «εμπλούτισε τις γνώσεις τους ακόμα και αν δεν τις χρησιμοποιούν σήμερα». Το 46,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι «Ανακάλυψαν νέες προσωπικές ικανότητες/δεξιότητες», το 20% ότι «Βελτίωσαν τις κοινωνικές τους επαφές» και το 17,8% ότι «Βελτιώθηκε η γενική μου θέση και οι προοπτικές που έχω στην υπηρεσία». Το 8,9% δήλωσε ότι δεν τους προσέφερε κανένα όφελος.

Πίνακας 5
ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

	N	%
Εμπλούτισε τις γνώσεις μου, ακόμα και αν δεν τις χρησιμοποιώ σήμερα	56	62,2%
Ανακάλυψα νέες προσωπικές ικανότητες / δεξιότητες	42	46,7%
Βελτιώθηκε η γενική μου θέση και οι προοπτικές που έχω στην υπηρεσία	18	20,0%
Βελτίωσα τις κοινωνικές μου επαφές	16	17,8%
Δεν μου πρόσφερε κανένα όφελος	8	8,9%

ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις

Στους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα υποβλήθηκε το ερώτημα «εάν η επιθεώρηση σας ζητά να εφαρμόσετε διαφοροποιημένο μάθημα. Η διεύθυνση του σχολείου σας ζητά να εφαρμόσετε διαφοροποιημένο μάθημα;» (86-87- Σ1_ΝΓ κ.ά.). Όλες οι απαντήσεις ήταν πανομοιότυπες: «Όχι δε μας ζητά (88-Σ1_ΝΓ), (415-Σ3_ΑΔ), (786-Σ6_ΣΚ), (1346-Σ9_ΣΝ), (1505-Σ10_ΕΛ), (1673-1676-Σ11_ΒΦ), (2801-Σ17_MM), (2801-Σ17_MM). «Η αλήθεια δε μας ζητά η διεύθυνση κάτι τέτοιο» (290-Σ2_ΧΣ), «Η διεύθυνση του σχολείου... Δεν έρχεται, όμως, με το έτσι θέλω κάποιος να σου πει πώς θα εφαρμόσεις το μάθημά σου» (658-662-Σ5_ΕΣ), «Έχει γίνει κάποια αναφορά ..., αλλά μέχρι εκεί» (1882-Σ12_ΓΑ), «Όχι, κανένας δεν μου ζητά» (2392-Σ15_ΔΜ), «Δε μας ζητά ως κάτι το υποχρεωτικό» (3022-Σ18_ΕΠ).

Δηλώθηκε ότι η διεύθυνση του σχολείου τους, ο ρόλος της οποίας είναι σημαντικός (293-Σ2_ΧΣ), δεν τους πιέζει «σε κάποια πράγματα». Δικαιολόγησαν τη στάση αυτήν με το να αναφέρουν ότι εστιάζεται σε πολλά άλλα προβλήματα του σχολείου, όπως είναι η απειθαρχία, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών κτλ. Για τη διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού, τον αφήνει ελεύθερο να κάμει αυτό που ο ίδιος θεωρεί ορθό (88-94- Σ1_ΝΓ, 290-Σ2_ΧΣ).

Σε μερικά σχολεία η διεύθυνση δεν κάμνει καν αναφορά για ΔΔΜ σε τάξεις μικτής ικανότητας, ούτε έθεσε το εν λόγω θέμα σε συνεδρία του προσωπικού προς συζήτηση και λήψη σχετικής απόφασης (540-Σ4_ΔΗ).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ποσοτική Ανάλυση

Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα ανάλυσης οι διευθύνσεις των σχολείων θα πρέπει να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να ενημερώνονται για τη διεξαγωγή συνεδρίων, που αφορούν την ΕΑ των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τα προγραμματιζόμενα συνέδρια που αφορούν την ΕΑ τους. Ο ρόλος του ηγέτη θα πρέπει να είναι όχι μόνο στο να συμβάλει στην ενημέρωση διεξαγωγής συνεδρίων, αλλά και στην οργάνωση διεξαγωγής τους.

Ποιοτική Ανάλυση

Εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα, σε σχέση με τη στάση των διευθύνσεων των σχολείων στην εφαρμογή καινοτομιών και της ΔΔΜ: Ούτε οι επιθεωρήσεις ούτε οι διευθύνσεις των σχολείων δείχνουν ενδιαφέρον για εφαρμογή καινοτομιών στη δημοτική εκπαίδευση. Αφήνουν τους εκπαιδευτικούς ελεύθερους να εφαρμόσουν, μέσα στην τάξη τους, τη μέθοδο που οι ίδιοι θέλουν, τη μέθοδο, με την οποία έχουν εξοικειωθεί, τη μέθοδο που η εφαρμογή της δεν τους προκαλεί προβλήματα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Αποφεύγεται έτσι η

εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, κάτι που τους επιτρέπει να παραμένουν ήσυχοι, να αποφεύγουν το άγχος που θα τους δημιουργούσε η εφαρμογή του νέου.

Με τη στάση τους αυτήν, οι διευθυντές δεν ενθαρρύνουν στάσεις και συμπεριφορές, που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ούτε συμβάλλουν στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος προς αυτήν την κατεύθυνση. Όπως και στη Μέση Εκπαίδευση της Κύπρου (OECD, 2020), έτσι και στη Δημοτική, τα επίπεδα ΕΑ των εκπαιδευτικών χρειάζονται βελτίωση και οι διευθύνσεις των σχολείων, αν θέλουν, μπορούν να συμβάλουν προς αυτήν την κατεύθυνση, πράγμα το οποίο δεν παρατηρείται με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας.

Εν κατακλείδι, επιβάλλεται από τις σημερινές συνθήκες της πανδημίας να αναφερθεί ότι:

Η εφαρμογή της ΔΔΜ στα δημοτικά σχολεία θα υποβοηθήσει την παρούσα κατάσταση, αφού ο κάθε μαθητής θα εργάζεται σ' αυτό που ο ίδιος έχει ανάγκη, ευρισκόμενος μονάχος, χωρίς οποιοδήποτε συμμαθητή του να βρίσκεται δίπλα του.

Η συνεργασία μέσα στην τάξη, η οποία επηρεάστηκε αρνητικά σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, δε θα είναι ανάγκη να υπάρχει.

Η χρήση μάσκας προσώπου από κάθε μαθητή δε θα αποτελεί εμπόδιο για το μάθημα, αφού τα παιδιά θα αποφεύγουν σε μεγάλο βαθμό την προφορική εργασία μέσα στην τάξη.

Η ΕΑ των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από την πανδημία, αφού, πέρα από την ψυχολογική κατάσταση, σταμάτησαν οι πρόσωπο με πρόσωπο διοργανώσεις σεμιναρίων, συνεδρίων κ.ο.κ. Οι διαδικτυακές οργανώσεις παρουσιάζουν σοβαρά μειονεκτήματα.

Πιο πολύ επηρεάστηκαν οι ασθενούντες από την Covid 19 εκπαιδευτικοί.

Με το κλείσιμο της εισήγησης, δίνεται απάντηση στην περίπτωση που το θέμα της διατυπωνόταν υπό τύπο ερώτησης: Η σχολική ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ΕΑ των Κύπριων εκπαιδευτικών και, επομένως, στην εφαρμογή της ΔΔΜ σε τάξεις μικτής ικανότητας. Γι' αυτό, πρέπει να είναι πλήρως ενημερωμένη για τα υπάρχοντα προγράμματα και να είναι έτοιμη να ενημερώνει ανελλιπώς τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους της· να τους παροτρύνει να λαμβάνουν μέρος σ' αυτά, άσχετα με τις επικρατούσες στην κοινωνία συνθήκες..

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007.
- Bakker, A., B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Chan, C., W., M, Chang, R., M., L., Westwood, P. & Yuen, M. (2002). Teaching adaptively: How easy is it in practice? A perspective from Hong Kong. *Asia-Pacific Educational Researcher*. 11, 1, 27-58.
- Davies, D. (2010). What's Changed? Issues of Impact and Evaluation in Primary Science Professional Development. *Professional Development in Education* 36 (3): 511-523.
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.
- Δημητριάδου, Κ. (2014). Το μοντέλο της μικτής μάθησης ως πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής. Στο: Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*, σσ. 201-218. Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών (ΕΣΠΑ).
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., G. (1999). *Change Forces: The sequel*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1998). *The teacher in the post modern society*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- Holloway, J., H. (2000). Research link: Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58 (1), 82-83. Retrieved September 23, 2014, from http://www.ascd.org/publications/ed_lead/200009/holloway.html.
- Koutselini, M. (1997b). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101.
- Koutselini, M. (2014). Empowering principals and teachers to develop participatory teacher leadership: towards the meta-modern paradigm of teachers' development, In, Craig, Ch. And Orland-Barak, L. (April 2014). *International Teacher Education: Promising Pedagogies*, Chapter: Pedagogies of Teacher Leadership: USA:Emerald.

- Koutselini, M. & Patsalidou, F. (2013). Good practices at the level of Cypriot training programmes for teachers of pre-primary and primary education in Koutselini, M., Mata, L., Koumi, K. (2013). *Curricular Innovations in the training of pre-primary and primary teachers in Cyprus and Romania*. 1-195.
- 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*, Vol. 23, 2, 124-140. 6. 52.
- Kvalsund, R. & Hargreaves, L. (2014). Theory as the source of research footprint in rural settings. Pp. 41-57. In Simone White & Michael Corbett (Eds.). *Doing Research in rural settings*. London: Routledge.
- Metropolitan Life Insurance Company. (2009). *The metlife survey of the American teacher: Collaborating for student success*. Retrieved from. <http://www.metlife.com/about/corporate-profile/citizenship/metlife-foundation/metlife-survey-of-the-american-teacher.html> on 23.06.15.
- Mulryan-Kyne, C., M. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(4), 501-514. Retrievable from www.elsevier.com on 13/2/2016.
- Νεοφύτου, Λ. και Βαλιαντή, Στ. (2015). Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*. Τεύχος 17 Από http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmirosi/ekdoseis/deltia/deltio17_dec2015.pdf. Πρόσβαση την 8η/4/2016.
- Nikolaie, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431. Retrievable from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814022733> on 2/2/2016.
- OECD (2020). *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, V.II, OECD Publishing.
- Retrieved on 7th April from [Title] ([oecd.org](http://www.oecd.org)).
- ΟΟΣΑ, (2005). *Επιστήμη, Τεχνολογία και Βιομηχανία: Πίνακας Αποτελεσμάτων του ΟΟΣΑ*. Από http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/sti_scoreboard-2005-sum-el.pdf?expires=1459687738&id=id&accname. Πρόσβαση την 12^η/3/2016.
- Pearson, L., C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37e53.
- Reezigt, G., J. & Creemers, B., P., M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 407-424.

- Roy, S., P., Gascard, N., Dumont, J., Zhao, D., Pan, S., Petrie, M., Margeta, T., D. Tlsty (2013). Rare somatic cells from human breast tissue exhibit extensive lineage plasticity. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 110, pp. 4598–4603.
- Snoek, M., & S. Moens. (2011). The Impact of Teacher Research on Teacher Learning in Academic Training Schools in the Netherlands. *Professional Development in Education* 37 (5): 817–835.
- Smit, R. & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152 – 1162
- Tomlinson, C., A. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119e145.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Προαιρετικά Σεμινάρια Επιμόρφωσης 2004-2005*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Wallin, D., C., & Reimer, L. (2008). Educational priorities and capacity: a rural perspective. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31(3), 591.

**ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΑΙΧΜΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Χρήστος Κώτσης

Πτυχ. Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ, Υποψ. ΜEd Ειδ. Αγωγής Παν. Λευκωσίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην «εποχή της πληροφορίας», γνωστή και ως «εποχή των υπολογιστών», η χρήση και η ευρύτερη αξιοποίηση ποικίλων ειδών τεχνολογικών επιτευγμάτων και συσκευών, έχει εισχωρήσει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με το εύρος τους συνεχώς να αυξάνεται, μετατασχηματίζοντας το ψηφιακό σχολείο. Τόσο κατά την διδασκαλία, όσο και κατά την μελέτη των μαθητών, προσφέρεται ένα πλήθος τεχνολογικών βοηθημάτων, τα οποία δύνανται να διευκολύνουν τις ανωτέρω διαδικασίες, λαμβάνοντας υπ' όψιν είτε τον χρονικό παράγοντα, είτε την αποδοτικότητα. Το συνεχώς αναβαθμιζόμενο εκπαιδευτικό λογισμικό, το οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να «τρέξουν» σε σταθερούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές (PCs), φορητούς υπολογιστές (laptops), υπολογιστές ταμπλέτες (tablets) ή ακόμα και σε «έξυπνα» τηλέφωνα (smartphones), αποτελεί ένα μόνο παράδειγμα της ενισχυτικής λειτουργίας της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, καθώς το -ελεγχόμενο από τους ιθύνοντες- υλικό μάθησης είναι πλέον εύκολα προσβάσιμο σε οποιονδήποτε χώρο, ανά οποιαδήποτε στιγμή. Οι διαδραστικοί πίνακες, αποτελούν ένα ακόμα παράδειγμα αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς προσφέρουν ασύγκριτα περισσότερες λειτουργίες και δυνατότητες στον εκπαιδευτικό που καλείται να μεταλαμπαδεύσει με όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστο τρόπο γνώσεις στους μαθητές, διατηρώντας παράλληλα υψηλό το ενδιαφέρον τους. Εκτός από τις επιπρόσθετες ενισχυτικές λειτουργίες που προσφέρουν οι τεχνολογίες αιχμής της πληροφορικής, παρουσιάζουν επίσης εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι είναι άλλοτε χρήσιμοι και διευκολυντικοί σε περιπτώσεις όπως λ.χ. η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και άλλοτε αναγκαίοι, όπως λ.χ. σε περιόδους ανάγκης και πανδημίας που η «παραδοσιακή» μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι δυνατόν να λάβει χώρα. Τέλος, είναι απαραίτητο να τονιστεί η ανάγκη και η μέθοδος επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, ως προς την χρήση και πληρέστερη αξιοποίηση του ανωτέρω τεχνολογικού εκπαιδευτικού υλικού, με απώτερο σκοπό την πιο πλήρη και ουσιαστική εκπαίδευση, στις όποιες συνθήκες επικρατούν.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Τεχνολογίες αιχμής, πληροφορική, επικοινωνία, σύγχρονο σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην τρέχουσα «εποχή της πληροφορίας», γνωστή και ως «εποχή των υπολογιστών», η χρήση και η ευρύτερη αξιοποίηση ποικίλων ειδών τεχνολογικών επιτευγμάτων και συσκευών, έχει εισχωρήσει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με το εύρος τους συνεχώς να αυξάνεται. Τόσο κατά την διδασκαλία, όσο και κατά την μελέτη των μαθητών, προσφέρεται ένα πλήθος τεχνολογικών βοηθημάτων, τα οποία δύνανται να διευκολύνουν τις ανωτέρω διαδικασίες, λαμβάνοντας υπ' όψιν είτε τον χρονικό παράγοντα, είτε την αποδοτικότητα. Το συνεχώς αναβαθμιζόμενο εκπαιδευτικό λογισμικό, το οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να «τρέξουν» σε σταθερούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές (PCs), φορητούς υπολογιστές (laptops), υπολογιστές ταμπλέτες (tablets) ή ακόμα και σε «έξυπνα» τηλέφωνα (smartphones), αποτελεί ένα μόνο παράδειγμα της ενισχυτικής λειτουργίας της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, καθώς το -ελεγχόμενο από τους ιθύνοντες- υλικό μάθησης είναι πλέον εύκολα προσβάσιμο σε οποιονδήποτε χώρο, ανά οποιαδήποτε στιγμή. Οι διαδραστικοί πίνακες, αποτελούν ένα ακόμα παράδειγμα αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς προσφέρουν ασύγκριτα περισσότερες λειτουργίες και δυνατότητες στον εκπαιδευτικό που καλείται να μεταλαμπαδεύσει με όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστο τρόπο γνώσεις στους μαθητές, διατηρώντας παράλληλα υψηλό το ενδιαφέρον τους.

Εκτός από τις επιπρόσθετες ενισχυτικές λειτουργίες που προσφέρουν οι τεχνολογίες αιχμής της πληροφορικής, παρουσιάζουν επίσης εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι είναι άλλοτε χρήσιμοι και διευκολυντικοί σε περιπτώσεις όπως λ.χ. η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και άλλοτε αναγκαίοι, όπως λ.χ. σε περιόδους ανάγκης και πανδημίας που η «παραδοσιακή» μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι δυνατόν να λάβει χώρα.

Τέλος, είναι απαραίτητο να τονιστεί η ανάγκη και η μέθοδος επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών, ως προς την χρήση και πληρέστερη αξιοποίηση του ανωτέρω τεχνολογικού εκπαιδευτικού υλικού, με απώτερο σκοπό την πιο πλήρη και ουσιαστική εκπαίδευση, στις όποιες συνθήκες επικρατούν.

Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ένταξη των αναδυόμενων ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση έχει γίνει ένα δημοφιλές θέμα συζήτησης τις τελευταίες δεκαετίες (Neumann & Neumann, 2014). Είναι γεγονός ότι στην σύγχρονη εποχή η χρήση της τεχνολογίας θεωρείται δεδομένη και αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την ολοένα και πιο αυξανόμενη χρήση της, ακολουθεί παράλληλα και μια ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως όσον αφορά στην αποδοτικότητα και την μεθοδολογία της. Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη

(2001), οι εφαρμογές των ΤΠΕ δεν περιορίζονται απλώς στον πληροφορικό αλφαριθμητισμό, αλλά αποτελούν δυναμικά διδακτικά εργαλεία και εφαρμογές που υποστηρίζουν και εμπλουτίζουν την διδασκαλία και την μάθηση.

Με την νέα τεχνολογία παρουσιάζονται επίσης επιπρόσθετες δυνατότητες εκπαίδευσης με εναλλακτικούς τρόπους και σε νέα περιβάλλοντα, καθώς και παροχή ενισχυτικών λειτουργιών διαμέσου καινοτόμων προγραμμάτων. Τέλος, προσφέρεται διευκόλυνση και επίλυση προβλημάτων της «παραδοσιακής» μεθόδου διδασκαλίας, από κοινού με την διεύρυνση των ορίων εκπαιδευτικής λειτουργίας του συγχρόνου σχολείου. Σύμφωνα με τους Ryan & Bagley (2015), η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένας αγώνας για την υπέρβαση των εκπαιδευτικών εμποδίων.

ΧΡΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ, ΤΗΝ ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι τεχνολογίες αιχμής πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) παρουσιάζουν μια ευρεία χρήση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά την διδασκαλία, με την χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού και υλισμικού, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρουσιάσει με εναλλακτικό, πιο ελκυστικό και ταυτόχρονα πιο κατανοητό τρόπο το διδακτικό υλικό. Σύμφωνα με τις τελευταίες γνώσεις σχετικά με το πώς ακριβώς οι σύγχρονοι μαθητές του σήμερα προτιμούν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία και πώς η μάθησή τους επηρεάζει εάν χρησιμοποιούν τεχνολογία, αποκαλύφθηκε ότι με την χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, εξοπλισμού και εργαλείων στην μάθηση, αυξάνεται η διαδραστικότητα των μαθητών (Raja & Nagasubramani, 2018).

Κατά την μελέτη, μπορεί να γίνει χρήση εφαρμογών και προγραμμάτων από τους μαθητές για την εξάσκηση και λύση προβλημάτων στο σπίτι αλλά και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει επιτευχθεί διεύρυνση των δυνατοτήτων μάθησης, καθώς παρουσιάζεται η επιλογή τόσο της εξ αποστάσεως σύγχρονης (μέσω προγραμμάτων όπως skype, zoom, webex) όσο και της ασύγχρονης (βιντεοσκοπημένης) εκπαίδευσης, με το διδακτικό υλικό να είναι πλέον διαθέσιμο και σε μεταγενέστερο της διδασκαλίας χρονικό διάστημα, ιδιαίτερα χρήσιμο σε περιπτώσεις πανδημίας ή φοίτησης στο εξωτερικό.

Συγκεκριμένα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι ΤΠΕ διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς μέσω αυτών δημιουργούνται συστήματα ηλεκτρονικών τάξεων, ούτως ώστε να προσομοιάσουν την διδασκαλία σε μια πραγματική τάξη, πολλές φορές με ακόμα περισσότερες δυνατότητες. Σύμφωνα με τον Finkelstein (2006), για να οριστεί μία εικονική τάξη θα

πρέπει να είναι ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον το οποίο να επιτρέπει οπτικοακουστική επικοινωνία, ανταλλαγή κειμένου και αρχείων, διαμοιρασμό οθόνης, αίτημα για λόγο, ψηφοφορία και διαμοιραζόμενο ψηφιακό πίνακα.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ (SOFTWARE) ΚΑΙ ΥΛΙΣΜΙΚΟ (HARDWARE)

Τα εργαλεία χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση διακρίνονται σε λογισμικό (software) και υλισμικό (hardware). Μερικά παραδείγματα από εκπαιδευτικό λογισμικό είναι τα λογισμικά εξάσκησης ή εξάσκησης και πρακτικής, τα οποία παρέχουν στα παιδιά την δυνατότητα να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να επιλύσουν προβλήματα λαμβάνοντας κάθε φορά ανατροφοδότηση για την ορθότητα ή μη των επιλογών τους. Άλλο παράδειγμα είναι τα λογισμικά καθοδηγούμενης εκμάθησης, τα οποία παρέχουν τις πληροφορίες και τις δραστηριότητες που είναι απαραίτητες προκειμένου ο μαθητής να μάθει ένα διδακτικό αντικείμενο, και, τέλος, οι προσομοιώσεις που αναπαριστούν πραγματικά ή φανταστικά συστήματα με στόχο να γίνει κατανοητός ο τρόπος λειτουργίας τους (Roblyer, 2008).

Λογισμικά όπως τα ανωτέρω, καθώς και μια πληθώρα ακόμα λογισμικών που δημιουργούνται καθημερινά για εκπαιδευτική χρήση, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές, με το κατάλληλο υλισμικό (hardware). Τέτοιο υλισμικό αποτελούν οι σταθεροί ηλεκτρονικοί υπολογιστές (PCs), οι φορητοί υπολογιστές (laptops), οι υπολογιστές ταμπλέτες (tablets), τα «έξυπνα» τηλέφωνα (smartphones) και άλλες παρεμφερείς συσκευές. Σύμφωνα με τον Petersen (2015), «τα ψηφιακά tablet παρέχουν μια συναρπαστική πολυτροπική επικοινωνία που περιλαμβάνει αφή (την οθόνη), φορητότητα και διάφορες συμβολικές (π.χ. εικονογραφικές και κειμενικές) λειτουργίες προβολής που μπορούν να συμβάλουν τόσο σε ανεξάρτητες όσο και σε συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης και διδασκαλίας». Σύμφωνα επίσης με τον Tapscott (2008), οι νέοι αυτής της εποχής πλέον, έχουν μεγαλώσει με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τους φαίνεται πολύ φυσικό να τους χρησιμοποιούν καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας και σε πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες. Μεγάλη είναι επίσης και η χρησιμότητα που διαδραστικού πίνακα κατά την διδασκαλία, καθώς παρέχει σημαντικά περισσότερες δυνατότητες από τον παραδοσιακό μαυροπίνακα, με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται και πλουσιότερο αλλά και πρακτικότερο. Σύμφωνα με απόψεις εκπαιδευτικών, ο διαδραστικός πίνακας αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο, το οποίο στην σχολική πράξη θα μπορεί να προσφέρει σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό (Van Braak, Tondeur & Valcke, 2004).

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Για την εύρυθμη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η κατάλληλη ενημέρωση όλων των συμμετεχόντων, σχετικά με τις δυνατότητες και το χειρισμό των εργαλείων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θέματα των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και παρότρυνσή τους ως προς την χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία, παρουσιάζοντάς τους το πλήθος των εναλλακτικών και ενισχυτικών λειτουργιών που αυτές προσφέρουν.

Αντίστοιχη κατάρτιση και ενημέρωση ως προς την χρήση των ΤΠΕ τόσο των μαθητών που καλούνται να συμμετάσχουν, όσο και των γονέων/κηδεμόνων είναι, ομοίως, καίρια, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν θα έχει πάντοτε την χρονική πολυτέλεια για να κατευθύνει τους μαθητές εντός της σχολικής τάξης. Τέλος, σημαντική είναι και η καλλιέργεια των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα νέα τεχνολογικά εργαλεία ήδη από το Πανεπιστήμιο, με την εισαγωγή των απαραίτητων θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων, ούτως ώστε να συμβαδίζουν οι γνώσεις τους στο αντικείμενο αυτό με την εξέλιξη της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι τεχνολογίες αιχμής πληροφορικής και επικοινωνίας παρουσιάζουν επιπρόσθετες δυνατότητες στον καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας και μελέτης, με μεθόδους που ευνοούν την κατανόηση, την εξάσκηση και την αξιολόγηση. Παρέχουν, ακόμα, σημαντικές εναλλακτικές ή ενισχυτικές δυνατότητες εκπαίδευσης, οι οποίες άλλοτε κρίνονται απαραίτητες για την συνέχιση της ομαλής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως σε καιρούς ανάγκης και πανδημίας, και άλλοτε προσφέρουν επιπρόσθετες δυνατότητες και επιλογές στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τέλος, για την ορθή και αποτελεσματική χρήση και λειτουργία των τεχνολογιών αυτών στην εκπαίδευση, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιμόρφωση κατ' αρχάς των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών, από κοινού με τους γονείς/κηδεμόνες τους, προκειμένου να επιτευχθεί μια ομαλή μετάβαση από την «παραδοσιακή» διδασκαλία στην σύγχρονη, που πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε σχολείο της σημερινής εποχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Finkelstein, J. (2006). *Learning in Real Time Synchronous Teaching and Learning Online*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neumann, M. M., Neumann, D. L. (2014). Touch Screen Tablets and Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42 (4), pp. 231-239.
- Petersen, P. (2015). That's How Much I Can Do! Children's Agency in Digital Tablet Activities in a Swedish Preschool Environment. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10 (3), pp. 145-169.
- Raja, R., Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of Modern Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*, (1) pp. 33-55.
- Roblyer, M. D. (2008). Virtual Schools: Redefining "A Place Called School". *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, vol. 20.
- Ryan, T., Bagley, G. (2015). Nurturing the Integration of Technology in Education. *Journal of Theory & Practice in Education*, (11) 1, pp 33-50.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. NY: McGraw-Hill.
- Τζιμογιάννης, Α. (2010). Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου για τις Φυσικές Επιστήμες: Μια Εφαρμογή στην Επιμόρφωση Επιμορφωτών Εκπαιδευτικών. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σσ. 295-302). Κόρινθος: ΕΤΠΕ.
- Van Braak, J., Tondeur, J., Valcke, M. (2004). Explaining Different Types of Computer Use Among Primary School Teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (4), pp. 407-422.

**ΟΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Σταύρος Μαγγαβέλας

Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Δημήτριος Δρογίδης

Δρ Ιστορίας Πανεπ. PARIS I Pantheon Σορβόνης, τ. Υπότρ. UNESCO, MSc
Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας ΠΑΜΑΚ, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Δημήτριος Γάγαλης

Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Μέλος Π.Ο. Κ.Π.Ε. Γρεβενών, MSc Επιστήμες της
Εκπαίδευσης ΠΑΜΑΚ, MSc Πληροφ. Συστήματα ΠΑΜΑΚ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας συγκεκριμένων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, ως βασικών χαρακτηριστικών ενός «καλού-αποτελεσματικού» Διευθυντή-Ηγέτη σχολικής μονάδας. Το δείγμα αποτελείται από 110 συμμετέχοντες και ειδικότερα 32 εκπαιδευτικούς και 78 μαθητές δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση έτοιμου δομημένου ερωτηματολογίου (Διαμαντοπούλου & Πλατσίδου, 2014). Στο ερωτηματολόγιο περιγράφονται 25 ικανότητες/δεξιότητες συναισθηματικής υφής που βασίζονται στα μοντέλα του Goleman (2001) για τη συναισθηματική επάρκεια και του Bar-On (2004) για τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Τα συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό ανάλογα ευρήματα αντίστοιχων προγενέστερων ερευνών. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θεωρούν κατά μέσο όρο πολύ έως απόλυτα σημαντικές τις 25 ικανότητες / δεξιότητες για έναν «καλό-αποτελεσματικό» Διευθυντή-Ηγέτη σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις προσωπικές ικανότητες (διαχείρισης εαυτού), όπως ο αυτοέλεγχος, η αξιοπιστία, η ευσυνειδησία, με σκοπό η προσωπική τους βελτίωση να αποδώσει τα μέγιστα οφέλη στο έργο τους και τους μαθητές τους. Αντίθετα, οι μαθητές αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις κοινωνικές ικανότητες (διαχείρισης σχέσεων), όπως ο προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση, η διαχείριση συγκρούσεων και η ευσυνειδησία, αποζητώντας ένα Διευθυντή που τους εξυπηρετεί στα συχνά αιτήματά τους, επικοινωνεί ουσιαστικά μαζί τους και ταυτόχρονα συμβάλλει στη γενικότερη πρόοδο και ανάπτυξή τους. Από όλους, ανεξαιρέτως, τους συμμετέχοντες αναγνωρίζεται ο μεγάλος βαθμός σημαντικότητας της ευσυνειδησίας και της διαχείρισης συγκρούσεων για ένα αποτελεσματικό Διευθυντή.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

συναισθηματική - κοινωνική νοημοσύνη, Διευθυντής-Ηγέτης, αυτοέλεγχος, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, διαχείριση συγκρούσεων, προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση, διαχείριση εαυτού, διαχείριση σχέσεων στη σχολική μονάδα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα χαρακτηριστικά του «καλού – αποτελεσματικού» Διευθυντή - Ηγέτη μίας σχολικής μονάδας περιγράφονται συχνά μέσα από ένα πλήθος ορισμών και επιστημονικών προσεγγίσεων, με έμφαση είτε στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του, είτε στα μοντέλα ηγεσίας και τους συνδυασμούς τους που αυτός εφαρμόζει (π.χ. παιδαγωγικό, συμμετοχικό, μετασχηματιστικό κ.α.). Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα άρχισε, ολοένα και περισσότερο, να αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα των κοινωνικών και συναισθητικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων τόσο στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και στο επαγγελματικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Μέσα από την παρούσα εργασία στοχεύουμε στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών της συναισθηματικής νοημοσύνης του «καλού – αποτελεσματικού» Διευθυντή - Ηγέτη που είναι περισσότερο σημαντικά για το έργο του, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αρχικά παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό μέρος και τα πιο διαδεδομένα θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης. Στη συνέχεια αναφέρονται οι στόχοι και η μέθοδος της έρευνας αντίστοιχα και παραθέτονται οι μέθοδοι και τα αποτελέσματα ανάλυσης. Στις δύο τελευταίες ενότητες ακολουθούν η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, με επιμέρους αναφορές στα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνητικών εργασιών από τη βιβλιογραφία, καθώς και στα σημαντικότερα συμπεράσματα, τους περιορισμούς και τις μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας.

ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Σύμφωνα με τον Goleman (2001) μέσα από τις κοινωνικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες το άτομο μπορεί να αναγνωρίζει τα προσωπικά του συναισθήματα, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Απώτερος σκοπός είναι ο αποτελεσματικότερος χειρισμός των συναισθημάτων του και των διαπροσωπικών του σχέσεων (Πλατσίδου, 2010). Η ικανότητα / δεξιότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Goleman, 1998) καθορίζει τις συμπεριφορές του ατόμου στις επαγγελματικές και προσωπικές του σχέσεις, όπως αναφέρεται από τον Damasio (1994), και ως πράξη αναστοχασμού καλείται να διαφοροποιήσει και όχι να αλλάξει τα βιώματά του. Ακρογωνιαίος λίθος στην όλη διαδικασία είναι η παρουσία της αμυγδαλής του εγκεφάλου, η απουσία της οποίας σύμφωνα με τον Goleman (1995) οδηγεί στην άμβλυνση ή και στην απουσία των συναισθημάτων (Νάνου - Ζήση, 2009).

Οι Mayer, Salovey και Caruso (2000) ορίσανε πρώτοι την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι υποστηρικτές της τη συσχετίζουν άμεσα

με τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και ο Goleman (2001) συνδέει τον υψηλό δείκτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Οι Weis και Cropanzano (1996) αναφέρουν ότι οι «εντάσεις» και «ανατάσεις» στην εργασία οδηγούν τους εργαζόμενους σε υποκειμενικές συμπεριφορές και αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις αυτές είναι αποτελεσματικότερα διαχειρίσιμες από ηγέτες με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη (Ferres και Connell, 2004), συμβάλλοντας στην εμφάνιση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος και θετικότερης στάσης στις αλλαγές από τους υπαλλήλους τους (Βάσιου, 2008· Νάνου - Ζήση, 2009). Κατά συνέπεια, οι εργαζόμενοι παρουσιάζονται σε πολύ υψηλό βαθμό ενθουσιώδεις, ικανοποιημένοι και κοινωνικά δραστήριοι (Βάσιου, 2014), επειδή ακριβώς βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα (Watson et al., 1988).

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ανάλογα ουσιώδης είναι η συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Διευθυντή – Ηγέτη της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του αποτελεσματικού σχολείου, ως παράγωγου του κοινού οράματος που συνδιαμορφώνει ο ίδιος με τον Σύλλογο Διδασκόντων, με την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη των κοινωνικών θεσμών που πλαισιώνουν τη σχολική μονάδα. Οι μαθητές που αποτελούν ενεργά μέλη αυτής της διαδικασίας είναι οι άμεσοι και τελικοί αποδέκτες του εκπαιδευτικού αποτελέσματος αυτής της σύμπραξης. Ο Valentine (1989) χαρακτηρίζει τον αποτελεσματικό Διευθυντή – Ηγέτη ως τον «δικό μας άνθρωπο», λόγω των κοινωνικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων του, καθώς και των ενεργειών και δραστηριοτήτων του, με διοικητικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα. Απόρροια όλων των παραπάνω είναι η δημιουργία και διατήρηση, από μέρους του, ενός θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας, θεμέλια των οποίων αποτελούν αφενός οι ατομικές του κοινωνικές ικανότητες / δεξιότητες υποστήριξης των αναγκών των μαθητών, και αφετέρου η υψηλή αυτοπεποίθηση και η υψηλή αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητάς (self – efficacy) του (Βάσιου, 2014).

Λαμβάνοντας την υποστήριξη, που προαναφέραμε, από τον Διευθυντή – Ηγέτη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταπεξέλθουν στους εκτεταμένους ρόλους που αναλαμβάνουν, καθώς και στις ευθύνες που απορρέουν αυτούς τους ρόλους. Ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στους ρόλους αυτούς κατέχει ο κοινωνικός, δηλαδή αυτός του εμψυχωτή, του συνεργάτη, του βοηθού και του καθοδηγητή στη γνώση (Γουρίδου, 2015). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικά πρότυπα για τους μαθητές τους και μέσα από τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες συμβάλλουν στην αντίστοιχη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους, δημιουργώντας ένα πλαίσιο δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσά τους. Το πλαίσιο αυτό οδηγεί τους μαθητές στη σωστή διαχείριση των

συναισθημάτων τους και στη βελτίωση της κοινωνικότητάς τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Γουρίδου, 2015).

ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΤΩΝ BAR-ON ΚΑΙ GOLEMAN

Το πρότυπο που μελέτησε και δημοσιοποίησε ο Reuven Bar – On (2004), με τίτλο «Ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικότητας» - «Emotional Quotient Inventory (1992 η πρώτη έκδοση και 2004 η αναφερόμενη), μετράει και προσδιορίζει τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Το συγκεκριμένο πρότυπο περιλαμβάνει 5 κατηγορίες ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων και ειδικότερα τις ικανότητες της προσαρμογής, της διαχείρισης του άγχους και σε αυτές της γενικής διάθεσης, στις οποίες περιλαμβάνονται επιμέρους ειδικές δεξιότητες.

Το 1995 και το 1998 ο Daniel Goleman πρότεινε το «Μοντέλο για τη Συναισθηματική Επάρκεια» - «The Emotional Competence Framework». Μία αναθεώρηση αυτού του προτύπου έγινε το 2001 (βλ. Boyatzis et al., 2001), σύμφωνα με την οποία διαιρείται σε 4 κύριες κατηγορίες γενικών συναισθηματικών ικανοτήτων – αυτοεπίγνωσης, διαχείρισης εαυτού, κοινωνικής επίγνωσης, διαχείριση σχέσεων - και μέσα τους εμπεριέχουν 20 συναισθηματικές δεξιότητες (Πλατσίδου, 2010).

Σε γενικές γραμμές οι απόψεις και των δύο συγγραφέων ταυτίζονται και υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη βοηθάει στην καλύτερη αντιμετώπιση των πιεστικών αναγκών και προκλήσεων της καθημερινότητας, τόσο στην εργασία όσο και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή του ατόμου, οδηγώντας σε επιτυχημένες πορείες ζωής (Πλατσίδου, 2010). Η Πλατσίδου (2010) προτείνει ως κατάλληλη κλίμακα για τη μέτρηση των βασικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης ενός καλού εκπαιδευτικού ένα σύνολο 25 εννοιών που βασίζεται στις 20 έννοιες του μοντέλου του Goleman (2001) και σε 5 έννοιες από το μοντέλο του Bar-On (2004).

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την ανασκόπηση τόσο των επιμέρους θεωρητικών εννοιών, που περιγράφουν τις συναισθηματικές ικανότητες ενός καλού εκπαιδευτικού, όσο και των ερευνητικών ευρημάτων για τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με τις ικανότητες αυτές προέκυψαν ως ιδιαίτερα σημαντικές ο αυτοέλεγχος, η αξιοπιστία, η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και η ενσυναίσθηση (Γουρίδου 2015 ·Μόσχου, 2015). Σύμφωνα με τις απόψεις γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών οι ικανότητες αυτές συνιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει

ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός στο έργο του (διδασκτικό ή/και διοικητικό). Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό η αναγκαιότητα των ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης για έναν καλό εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα όμως διαπιστώνεται η απουσία ενός σημαντικού αριθμού ερευνών στον τομέα αυτό, οι οποίες θα μπορούσαν να εστιάζουν αποκλειστικά στις παραπάνω ικανότητες, με έμφαση όμως στους «καλούς - αποτελεσματικούς» σχολικούς Διευθυντές / Ηγέτες και στα σημεία σύγκλισης των εκτιμήσεων των συμμετεχόντων, που συνήθως ανήκουν στις ομάδες των εκπαιδευτικών, των μαθητών ή/και των γονέων.

Κατά συνέπεια, η παρούσα ερευνητική εργασία στοχεύει στην αξιολόγηση των σημαντικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης ενός καλού - αποτελεσματικού Διευθυντή σχολικής μονάδας, υπό το πρίσμα τόσο των εκπαιδευτικών (συναδέλφων του), όσο και των μαθητών. Ο πρώτος στόχος της έρευνάς μας είναι να καταγράψουμε το βαθμό σημαντικότητας για κάθε μία από τις 25 προσωπικές και κοινωνικές συναισθηματικές ικανότητες ενός αποτελεσματικού σχολικού Διευθυντή: α) τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών όσο και β) από τη μεριά των μαθητών. Στο πλαίσιο της έρευνας μας κρίθηκε σκόπιμο να διαχωρίσουμε τις παραπάνω ικανότητες σε 9 Προσωπικές Ικανότητες (Π.Ι.) και σε 16 Κοινωνικές Ικανότητες (Κ.Ι.) ενός «καλού - αποτελεσματικού» Διευθυντή. Ο δεύτερος στόχος μας είναι, με βάση τις παραπάνω εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, να αναδειχθούν τόσο οι συγκλίσεις όσο και οι αποκλίσεις (εάν υπάρχουν) αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας των ικανοτήτων / δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

ΜΕΘΟΔΟΣ – ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ – ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα αρχικά απευθυνθήκαμε σε περισσότερους από 250 μαθητές της Α΄ και Γ΄ Λυκείου και 60 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων σε δημόσια λύκεια, τα οποία ανήκουν στις περιφερειακές ενότητες Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Κοζάνης και Καστοριάς, ενημερώνοντάς τους για τα χαρακτηριστικά της έρευνας και ζητώντας από αυτούς να δηλώσουν αν επιθυμούν, οικειοθελώς, να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Τελικά το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά (Google Forms) συνολικά 78 μαθητές Λυκείου (44 κορίτσια και 34 αγόρια, εκ των οποίων 54 μαθητές της Γ΄ Λυκείου και 24 μαθητές της Α΄ Λυκείου) και 32 εκπαιδευτικοί (18 άνδρες και 14 γυναίκες). Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των μαθητών έγινε αποκλειστικά και μόνο από τους ίδιους τους μαθητές, χωρίς οποιουδήποτε είδους καθοδήγηση από εκπαιδευτικούς, παρά τη γενικότερη πεποίθηση που υφίσταται σε ανάλογες περιπτώσεις ότι η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από μαθητές

συνοδεύεται από προκαταλήψεις των ιδίων, κυρίως όταν αυτοί καλούνται να κρίνουν τους καθηγητές – διευθυντές τους.

Για την επίτευξη των ερευνητικών μας στόχων αξιοποιήσαμε ως εργαλείο την Κλίμακα Αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του «Καλού Εκπαιδευτικού», η οποία χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας των Διαμαντοπούλου και Πλατσίδου (2014) και βασίζεται στα υφιστάμενα θεωρητικά μοντέλα του Goleman (2001) για τη συναισθηματική επάρκεια και του Bar – On (2004) για τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Περιλαμβάνει συνολικά 25 ικανότητες / δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθεμία από τις οποίες συνοδεύεται από μία σύντομη αλλά περιεκτική περιγραφή, προκειμένου οι συμμετέχοντες να ανατρέξουν σε αυτή, εφόσον το κρίνουν απαραίτητο.

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε 3 μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε συνολικά 9 προσωπικές ικανότητες (αυτοεπίγνωσης και διαχείρισης εαυτού), όπως η αυτοεπίγνωση, η αυτοπεποίθηση, η αξιοπιστία κ.ά., που αφορούν άμεσα το Διευθυντή μίας σχολικής μονάδας. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε συνολικά 16 κοινωνικές ικανότητες (κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων), που αφορούν κυρίως την επικοινωνία του καλού – αποτελεσματικού Διευθυντή με τους άλλους, όπως η ενσυναίσθηση, η ανάπτυξη των άλλων, η πρωτοβουλία κ.ά. Όλοι οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη σημαντικότητα των παραπάνω ικανοτήτων συναισθηματικής υφής σε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert, στην οποία το 5 δήλωνε το βαθμό «Απόλυτα ή σχεδόν απόλυτα σημαντική» και το 1 το βαθμό «Καθόλου ή σχεδόν καθόλου σημαντική». Στο τρίτο μέρος καταχωρήθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (ενδεικτικά φύλο, ιδιότητα - μαθητής ή εκπαιδευτικός κ.α.).

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε μέσα από τις φόρμες Google (Google Forms), ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις το ερωτηματολόγιο τυπώθηκε και δόθηκε προς συμπλήρωση σε συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από σύντομες γραπτές οδηγίες και διευκρινίσεις. Αρχικά προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε δείγμα 16 μαθητών και 8 εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν προβλήματα και ασάφειες στη συμπλήρωση και ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου. Η τελική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα περίπου 6 εβδομάδων και ειδικότερα τη χρονική περίοδο από τα τέλη Σεπτεμβρίου έως τις αρχές Νοεμβρίου 2018 (σχολικό έτος 2018 – 2019).

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM® SPSS Statistics version 20.0. Το ερωτηματολόγιο παρουσίασε συνολικά πολύ καλή αξιοπιστία (συντελεστή Cronbach $\alpha = 0.874$), η οποία επιβεβαιώθηκε και στην περίπτωση υπολογισμού του ίδιου συντελεστή ξεχωριστά για κάθε μία από τις δύο διαφορετικές κατηγορίες συμμετεχόντων, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ($\alpha_{\text{εκπαιδευτικών}} = 0.933$ και $\alpha_{\text{μαθητών}} = 0.816$).

Η ανάλυση που ακολουθεί πραγματοποιήθηκε με βάση τους 2 στόχους της έρευνας, δηλαδή: α) την εξέταση των εκτιμήσεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για το βαθμό σημαντικότητας κάθε μίας από τις 25 συναισθηματικές ικανότητες / δεξιότητες (ΣΚΙ/Δ) ενός «καλού – αποτελεσματικού» σχολικού Διευθυντή και β) την ανάδειξη των συγκλίσεων ή/και αποκλίσεων μεταξύ τους.

ΕΚΤΙΜΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Εξετάστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών και μαθητών) στην κλίμακα των 25 Συναισθηματικών και Κοινωνικών Ικανοτήτων / Δεξιοτήτων (ΣΚΙ/Δ) για τον αποτελεσματικό Διευθυντή - Ηγέτη. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν κατά μέσο όρο τις εξεταζόμενες ικανότητες ως πολύ (προς απόλυτα) σημαντικές (Μ.Ο. = 4.24, Τ.Α. = 0.79) για έναν «καλό – αποτελεσματικό» Διευθυντή, ενώ αντίστοιχες, με μικρή απόκλιση προς τα κάτω, είναι και οι εκτιμήσεις των μαθητών (Μ.Ο. = 4.12, Τ.Α. = 0.90).

Στους Πίνακες 1 και 2 ακολουθούν αναλυτικά οι μέσοι όροι (με φθίνουσα κατάταξη) και οι τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών αντίστοιχα για τις εξεταζόμενες ικανότητες. Στους παραπάνω πίνακες ενσωματώθηκε και μία ακόμη στήλη, η οποία χαρακτηρίζει την κάθε μία από τις Ικανότητες της κλίμακας ως Προσωπική Ικανότητα Συναισθηματικής Νοημοσύνης ή Κοινωνική Ικανότητα Συναισθηματικής Νοημοσύνης του «καλού – αποτελεσματικού» Διευθυντή. Τόσο στον Πίνακα 1 όσο και στον Πίνακα 2 υπογραμμίζονται με έντονη γραφή (bold) οι πέντε πιο σημαντικές και οι πέντε λιγότερο σημαντικές ικανότητες / δεξιότητες.

Πίνακας 1:
Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των εκτιμήσεων των Εκπαιδευτικών
για τις Συναισθηματικές και Κοινωνικές Ικανότητες / Δεξιότητες (ΣΚΙ/Δ)
του «καλού-αποτελεσματικού» Διευθυντή

Ικανότητες / Δεξιότητες	Μ. Ο.	Τ.Α.	Προσωπ / Κοινων
Αυτοέλεγχος	4.81	0.40	Προσωπ
Ευσυνειδησία	4.81	0.40	Προσωπ
Αξιοπιστία	4.75	0.45	Προσωπ
Διαχείριση συγκρούσεων	4.63	0.62	Κοινων
Προσαρμοστικότητα	4.5	0.52	Προσωπ
Ομαδικότητα και συνεργασία	4.5	0.52	Κοινων
Ενσυναίσθηση	4.5	0.63	Κοινων
Ακριβής (αυτό)αξιολόγηση	4.44	0.63	Προσωπ
Κοινωνική υπευθυνότητα	4.38	0.72	Κοινων
Ηγετική ικανότητα	4.38	0.96	Κοινων
Αυτοπεποίθηση	4.37	0.72	Προσωπ
Πρωτοβουλία	4.37	0.81	Προσωπ
Επικοινωνία (με άλλους)	4.37	1.03	Κοινων
Συναισθηματική (αυτό)επίγνωση	4.33	0.82	Προσωπ
Έλεγχος της πραγματικότητας	4.31	0.70	Κοινων
Καταλύτης θετικών αλλαγών	4.25	0.68	Κοινων
Ανεξαρτησία (συναισθηματική)	4.25	0.86	Κοινων
Αισιοδοξία και θετική διάθεση	4.13	0.81	Κοινων
Ανάπτυξη των άλλων	4.06	1.00	Κοινων
Επιρροή	4.06	1.12	Κοινων
Οργανωσιακή επίγνωση	4.00	1.10	Κοινων
Προσανατολισμένος στην εξυπηρέτηση	3.75	1.00	Κοινων
Κίνητρο επίτευξης	3.69	0.79	Προσωπ
Δημιουργία δεσμών	3.31	1.20	Κοινων
Διεκδικητική συμπεριφορά	3.00	1.21	Κοινων
Συνολικός Μέσος Όρος	4.24	0.79	

Πίνακας 2:
Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των εκτιμήσεων των Μαθητών για τις
Συναισθηματικές και Κοινωνικές Ικανότητες / Δεξιότητες (ΣΚΙ/Δ) του
«καλού – αποτελεσματικού» Διευθυντή

Ικανότητες / Δεξιότητες	Μ.Ο.	Τ.Α.	Προσωπ / Κοινων
Προσανατολισμένος στην εξυπηρέτηση	4.56	0.51	Κοινων
Ανάπτυξη των άλλων	4.56	0.51	Κοινων
Διαχείριση συγκρούσεων	4.50	0.73	Κοινων
Επικοινωνία (με άλλους)	4.44	0.81	Κοινων
Ευσυνειδησία	4.38	0.96	Προσωπ
Πρωτοβουλία	4.25	0.68	Προσωπ
Ομαδικότητα και συνεργασία	4.25	0.68	Κοινων
Οργανωσιακή επίγνωση	4.25	1.00	Κοινων
Προσαρμοστικότητα	4.19	0.75	Προσωπ
Διεκδικητική συμπεριφορά	4.19	0.75	Κοινων
Αξιοπιστία	4.19	1.05	Προσωπ
Κοινωνική υπευθυνότητα	4.13	0.81	Κοινων
Αισιοδοξία και θετική διάθεση	4.06	0.77	Κοινων
Επιρροή	4.06	1.06	Κοινων
Αυτοπεποίθηση	4.00	0.89	Προσωπ
Ενσυναίσθηση	4.00	0.89	Κοινων
Έλεγχος της πραγματικότητας	4.00	0.89	Κοινων
Κίνητρο επίτευξης	4.00	0.97	Προσωπ
Δημιουργία δεσμών	4.00	1.10	Κοινων
Καταλύτης θετικών αλλαγών	3.94	0.77	Κοινων
Συναισθηματική (αυτό)επίγνωση	3.94	1.12	Προσωπ
Ανεξαρτησία (συναισθηματική)	3.88	1.15	Κοινων
Ακριβής (αυτό)αξιολόγηση	3.87	1.20	Προσωπ
Ηγετική ικανότητα	3.75	1.13	Κοινων
Αυτοέλεγχος	3.56	1.37	Προσωπ
Συνολικός Μέσος Όρος	4.12	0.90	

Προκείμενου να συγκρίνουμε τις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, όσον αφορά τις εξεταζόμενες ικανότητες / δεξιότητες για ένα «καλό - αποτελεσματικό» Διευθυντή, εξετάσαμε εάν οι μέσοι όροι αυτών των εκτιμήσεων διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Στο πλαίσιο αυτό εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε μία από τις 25 ικανότητες και ανεξάρτητη μεταβλητή την ιδιότητα (εκπαιδευτικός - μαθητής). Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων (Πίνακας 3) διαπιστώσαμε ότι στην πλειοψηφία τους οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά, με εξαίρεση τις ακόλουθες τρεις (3) ικανότητες / δεξιότητες που υπογραμμίζονται με πλάγια γραφή (*italics*):

α) τον αυτοέλεγχο ($p = 0.001$),

β) τη διεκδικητική συμπεριφορά ($p = 0.002$) και

γ) τον προσανατολισμό στην εξυπηρέτηση ($p = 0.007$).

Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι οι ικανότητες που αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως περισσότερο σημαντικές για ένα «καλό - αποτελεσματικό» Διευθυντή, σε σύγκριση με τους μαθητές, είναι οι περισσότερες (17) από τις συνολικά 25 εξεταζόμενες και υπογραμμίζονται με έντονη γραφή (**bold**) στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3:
Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των Εκπαιδευτικών και των Μαθητών για τη σημαντικότητα των εξεταζόμενων ικανοτήτων/ δεξιοτήτων

Ικανότητες / Δεξιότητες	F(1,30)	p	Εκπαιδευτικοί		Μαθητές	
			M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Συναισθηματική (αυτό)επίγνωση	1.244	0.274	4.33	0.82	3.94	1.12
Ακριβής (αυτό)αξιολόγηση	2.743	0.108	4.44	0.63	3.87	1.20
Αυτοπεποίθηση	1.709	0.201	4.37	0.72	4.00	0.89
Αυτοέλεγχος	12.346	0.001	4.81	0.40	3.56	1.37
Αξιοπιστία	3.907	0.057	4.75	0.45	4.19	1.05
Ευσυνειδησία	2.838	0.102	4.81	0.40	4.38	0.96
Προσαρμοστικότητα	1.884	0.180	4.5	0.52	4.19	0.75
Κίνητρο επίτευξης	1.000	0.325	3.69	0.79	4.00	0.97
Πρωτοβουλία	0.224	0.640	4.37	0.81	4.25	0.68
Ενσυναίσθηση	3.333	0.078	4.5	0.63	4.00	0.89
Προσανατολισμένος στην εξυπηρέτηση	8.366	0.007	3.75	1.00	4.56	0.51
Οργανωσιακή επίγνωση	0.455	0.505	4.00	1.10	4.25	1.00
Ανάπτυξη των άλλων	3.179	0.085	4.06	1.00	4.56	0.51
Επιρροή	0.000	1.000	4.06	1.12	4.06	1.06
Επικοινωνία (με άλλους)	0.036	0.850	4.37	1.03	4.44	0.81
Διαχείριση συγκρούσεων	0.273	0.605	4.63	0.62	4.50	0.73
Ηγετική ικανότητα	2.863	0.101	4.38	0.96	3.75	1.13
Καταλύτης θετικών αλλαγών	1.471	0.235	4.25	0.68	3.94	0.77
Δημιουργία δεσμών	2.876	0.100	3.31	1.20	4.00	1.10
Ομαδικότητα και συνεργασία	1.364	0.252	4.5	0.52	4.25	0.68
Διεκδικητική συμπεριφορά	11.119	0.002	3.00	1.21	4.19	0.75
Ανεξαρτησία (συναισθηματική)	1.098	0.303	4.25	0.86	3.88	1.15
Κοινωνική υπευθυνότητα	0.857	0.362	4.38	0.72	4.13	0.81
Έλεγχος της πραγματικότητας	1.206	0.281	4.31	0.70	4.00	0.89
Αισιοδοξία και θετική διάθεση	0.050	0.824	4.13	0.81	4.06	0.77

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές αξιολόγησαν το σύνολο των ερευνώμενων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων (ΣΚΙ/Δ) ενός «καλού-αποτελεσματικού» Διευθυντή σχολικής μονάδας ως «πολύ σημαντικές» ή «απόλυτα ή σχεδόν απόλυτα σημαντικές». Παρατηρήθηκαν όμως σαφείς και ουσιαστικές διαφοροποιήσεις ως προς τη σειρά και το βαθμό σημαντικότητας των εξεταζόμενων ΣΚΙ/Δ των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών και μαθητών).

Όσον αφορά στις ΣΚΙ/Δ που αξιολογήθηκαν ως οι πλέον σημαντικές για έναν «καλό - αποτελεσματικό» Διευθυντή, το σύνολο των συμμετεχόντων αποδίδει έμφαση τόσο στις κοινωνικές (εστίαση στη διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους) όσο και στις προσωπικές (εστίαση στον εαυτό και τη διαχείρισή του), όπως η ευσυνειδησία, η διαχείριση συγκρούσεων, η αξιοπιστία, η επικοινωνία (με άλλους) και η ομαδικότητα και συνεργασία. Αντίθετα, για τους εκπαιδευτικούς περισσότερο σημαντικές είναι οι προσωπικές ικανότητες (ενδεικτικά ο αυτοέλεγχος, η ευσυνειδησία, η αξιοπιστία, η διαχείριση συγκρούσεων κ.α.), ενώ για τους μαθητές περισσότερο σημαντικές είναι οι κοινωνικές ικανότητες ενός «καλού - αποτελεσματικού» Διευθυντή, όπως ο προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση, η ανάπτυξη των άλλων, η διαχείριση συγκρούσεων και η επικοινωνία (με άλλους).

Η έμφαση που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στην προσωπικότητα και στη διαχείριση του εαυτού του εκπαιδευτικού γενικότερα και όχι ειδικά του Διευθυντή, επιβεβαιώνεται από ένα σημαντικό πλήθος μελετών (Arnon & Reichel, 2007 Liakourou, 2011· Διαμαντοπούλου & Πλατσίδου 2014· Μόσχου, 2015· Γουρίδου, 2015). Σύμφωνα με τη Γουρίδου (2015) από τη μεριά των εκπαιδευτικών υπάρχει μια τάση να προτάσσουν ως προς τη σημαντικότητά τους τις δεξιότητες διαχείρισης του εαυτού, όχι από ιδιοτέλεια ή ατομικισμό, αλλά επειδή θεωρούν πως με αυτό τον τρόπο εξοπλίζονται με τις κατάλληλες δεξιότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να προσφέρουν τα μέγιστα εφόδια στους μαθητές. Ο συνδυασμός αυτοελέγχου και αξιοπιστίας αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως απαραίτητο χαρακτηριστικό για ένα «καλό - αποτελεσματικό» Διευθυντή. Επιπρόσθετα, η στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των εκτιμήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών όσον αφορά τον αυτοέλεγχο, υποδηλώνει την πολύ μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτόν, σε αντίθεση με τους μαθητές, που ίσως σε ένα βαθμό να τον θεωρούν δεδομένη ικανότητα / δεξιότητα για ένα καλό εκπαιδευτικό αλλά και Διευθυντή. Αντίθετα, η έμφαση που αποδίδεται από τους μαθητές στις κοινωνικές ικανότητες ενός «καλού - αποτελεσματικού» Διευθυντή οφείλεται, κυρίως, στις γενικότερες προσδοκίες που έχουν οι μαθητές από τη Διεύθυνση του σχολείου να επικοινωνεί ουσιαστικά μαζί τους, να

εξυπηρετούνται στα αιτήματά τους και να επιλύονται τα ζητήματα που προκύπτουν από τις σχεδόν καθημερινές συγκρούσεις μεταξύ τους.

Οι διαφορές που παρατηρούνται στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, σχετικά με τις ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης ενός καλού Διευθυντή, πηγάζουν κυρίως από επιμέρους κοινωνικές επιρροές καθώς και από το διαφορετικό τους ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των εκτιμήσεων εκπαιδευτικών και μαθητών όσον αφορά τις ικανότητες: α) της διεκδικητικής συμπεριφοράς και β) του προσανατολισμού στην εξυπηρέτηση υποδηλώνουν την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν οι μαθητές σε αυτές και επιβεβαιώνουν τους παραπάνω ισχυρισμούς για τις προσδοκίες τους από τον «καλό - αποτελεσματικό» Διευθυντή στη σύγχρονη σχολική κοινότητα.

Από τις πιο σημαντικές ικανότητες / δεξιότητες που προέκυψαν από την έρευνα παρατηρούμε (Γράφημα 1) ότι οι πλέον σημαντικές για όλους ανεξαιρέτως τους συμμετέχοντες είναι η ευσυνειδησία και η διαχείριση συγκρούσεων, οι οποίες μάλιστα σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους, όπως επιβεβαιώνεται και στην αντίστοιχη έρευνα της Γουρίδου (2015). Οι σχέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων μέσα στις σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται πλέον από υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας και συχνές συγκρούσεις, ενώ η ευσυνειδησία αναγνωρίζεται από όλους ως η απολύτως απαραίτητη ικανότητα, από τη μεριά του Διευθυντή, για την επιτυχή διαχείριση των συγκρούσεων και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Γράφημα 1: Πλέον σημαντικές ικανότητες / δεξιότητες για ένα «καλό-αποτελεσματικό» Διευθυντή – σύγκλιση απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών



Οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες / δεξιότητες (ΣΚΙ/Δ) που αξιολογήθηκαν ως οι λιγότερο σημαντικές για έναν «καλό - αποτελεσματικό» Διευθυντή, είναι (κυρίως στο σύνολο των συμμετεχόντων και από τη μεριά των εκπαιδευτικών) η διεκδικητική συμπεριφορά, η δημιουργία δεσμών και το κίνητρο επίτευξης. Η σχετικά χαμηλή αξιολόγηση των παραπάνω ικανοτήτων, που μάλιστα λογίζονται ως διαχειριστικού / διοικητικού κυρίως χαρακτήρα, επιβεβαιώνεται και στην αντίστοιχη έρευνα της Μόσχου (2015). Η ερμηνεία αυτής της εικόνας πιθανόν δικαιολογείται τόσο από το συγκεντρωτικό και ιδιαίτερα γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και από τη δεινή οικονομική κατάσταση της χώρας. Πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές, γνωρίζουν ότι μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα η διεκδικητική συμπεριφορά δεν έχει πλέον καμία ουσιαστική ανταπόκριση, τα κίνητρα (παρώθηση) επίτευξης είναι ιδιαίτερα περιορισμένα ή/και ανύπαρκτα και η δημιουργία δεσμών και ενισχυμένων διαπροσωπικών σχέσεων είναι μεν σημαντική (Angelo, 1996), αλλά δυστυχώς δε φαίνεται να συνιστά προτεραιότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά τις εκτιμήσεις των μαθητών, ως λιγότερο σημαντικές ΣΚΙ/Δ για τον «καλό - αποτελεσματικό» Διευθυντή χαρακτηρίζονται πρωτίστως προσωπικές και δευτερευόντως κοινωνικές ικανότητες. Αναφορικά με τον αυτοέλεγχο, όπως αναφέρθηκε και στα προηγούμενα, παρά την ιδιαίτερη βαρύτητα που του αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές πιθανόν να τον θεωρούν σε ένα βαθμό ως δεδομένη ικανότητα για ένα εκπαιδευτικό αλλά και Διευθυντή. Ταυτόχρονα, οι μαθητές φαίνεται να μη συμμερίζονται την αναγνώριση της σημαντικότητας του ηγετικού ρόλου του εκπαιδευτικού, όπως συμβαίνει σε ανάλογες μελέτες από τη μεριά όμως των γονέων (Γουρίδου, 2015) και μάλλον δείχνουν απρόθυμοι να δεχτούν ως ηγέτη όχι μόνο το Διευθυντή του σχολείου, αλλά και τον ίδιο τον καθηγητή τους. Όπως, άλλωστε αναφέρθηκε, οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις δυσλειτουργίες που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές και οι Διευθυντές τους εξαιτίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και της παρατεταμένης ύφεσης στη χώρα. Είναι επίσης πολύ πιθανό οι μαθητές, μετά από την ύφεση αυτή, να αποστρέφονται (σε ένα βαθμό) όρους και έννοιες που έχουν να κάνουν με το όραμα και την ηγεσία. Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα, οι γενικότερες προσδοκίες των μαθητών εδράζονται κυρίως σε μικρότερα καθημερινά ζητήματα και όχι σε ικανότητες που αφορούν διοίκηση, ηγεσία και στρατηγική.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΈΡΕΥΝΑΣ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εξεταζόμενες ΣΚΙ/Δ θεωρούνται από πολύ έως απόλυτα σημαντικές για έναν «καλό –αποτελεσματικό» Διευθυντή σχολείου, υπό το πρίσμα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Οι εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών συγκλίνουν μεν αρκετά, (υφίστανται συγκεκριμένες επιμέρους πάγιες αντιλήψεις), αλλά ταυτόχρονα διαπιστώθηκαν και σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η εικόνα του «καλού – αποτελεσματικού» Διευθυντή διαμορφώνεται μέσα από τις διαφορετικές εμπειρίες και τις κοινωνικές επιρροές και στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Για τους εκπαιδευτικούς περισσότερο σημαντικές είναι οι προσωπικές ικανότητες (διαχείριση του εαυτού), ενώ αντίθετα για τους μαθητές περισσότερο σημαντικές είναι οι κοινωνικές ικανότητες (διαχείριση σχέσεων) ενός «καλού-αποτελεσματικού» Διευθυντή, και αυτό οφείλεται κυρίως στις γενικότερες προσδοκίες που έχουν οι μαθητές από τη Διεύθυνση του σχολείου (συχνή εξυπηρέτηση αιτημάτων, επίλυση ζητημάτων από καθημερινές συγκρούσεις κλπ). Η στατιστικά σημαντική διαφορά στις εκτιμήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών όσον αφορά τον αυτοέλεγχο, υποδηλώνει την πολύ μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτόν, σε αντίθεση με τους μαθητές, που πιθανόν τον θεωρούν δεδομένη ικανότητα για ένα καλό Διευθυντή.

Ανάμεσα στους περιορισμούς της έρευνας εκτιμούμε ότι ξεχωρίζουν ο μικρός αριθμός του δείγματος των εκπαιδευτικών και μαθητών, η περιορισμένη σε έκταση εμβέλεια της έρευνας και η μικρή – σύντομη ενημέρωση που έγινε στους μαθητές αναφορικά με τις εξεταζόμενες ικανότητες, πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, στο πλαίσιο της μελλοντικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας θα προτείναμε τη διεξαγωγή μικτών ερευνών (συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών) για την πληρέστερη κατανόηση του θέματος και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, καθώς και την αναζήτηση των επιδράσεων επιμέρους δημογραφικών στοιχείων με τους συμμετέχοντες – μετόχους στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Ταυτόχρονα, ίσως θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη η αναζήτηση συσχετίσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων: α) με τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα, και β) με τους τύπους – μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας ή και τους συνδυασμούς αυτών – κατάλληλο μείγμα ηγεσίας («κοκτέιλ μιξ») (Πασιαρδής, 2012).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βάσιου, Α. Χ. (2008). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/14244>
- Βάσιου, Α. (2014). Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/35242>
- Γουρίδου, Ε. (2015). Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές. Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/17511>
- Διαμαντοπούλου, Γ. & Πλατσίδου, Μ. (2014). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του "καλού εκπαιδευτικού". Αδημοσίευτη εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Μόσχου, Α. Μ.-. (2015). Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του 'καλού' εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτική συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματικότητά τους. Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/18579>
- Νάνου - Ζήση, Σ. Γ. (2009). Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/11615/14246>
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων, Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*, Εκδ. Όμιλος Ίων
- Πλατσίδου, Μ. (2010). «Η συναισθηματική νοημοσύνη – Θεωρητικά μοντέλα, Τρόποι μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία». Gutenberg.

Βιβλιογραφία στην Αγγλική Γλώσσα

- Angelo, T. A. (1996). Relating exemplary teaching to student learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966511>

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching*, 13(5), 441–464.
<https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111–142.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & HayGroup (2001). The Emotional Competence Inventory (ECI). Boston: HayGroup.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Ferres, N., & Connell, J. (2004). Emotional intelligence in leaders: an antidote for cynicism towards change? *Strategic Change*, 13(2), 61–71.
doi:10.1002/jsc.665
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In D. Goleman and C. Cherniss (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups and Organisations* (pp. 27–44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness?, 1(21), 66–78.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Valentine, J. W. (1989). ERIC ED311553: The Audit of Principal Effectiveness: A Process for Self-Improvement. ERIC. Ανακτήθηκε από http://archive.org/details/ERIC_ED311553
- Watson D, Clark LA, Carey G. 1988. Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *J. Abnorm. Psychol.* 97:346.53
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A Theoretical Discussion of the Structure, Causes and Consequences of Affective Experiences at Work. In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior: An Annual Series of Analytical Essays and Critical Reviews* (pp. 1–74). Greenwich, CT: JAI Press

**Η ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗ (ΔΙΕΘΝΗ) ΠΟΛΙΤΙΚΗ:
ΜΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ**

Κυριάκος Μικέλης

Επικ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας / Τμήμα ΔΕΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανακοίνωση αποσκοπεί στη συνοπτική παρουσίαση των διακυβευμάτων του φαινομένου της λήψης αποφάσεων στην πολιτική ιδίως δε στη διεθνή και εξωτερική πολιτική, ως προς τα χαρακτηριστικά του καθώς τον τρόπο εισαγωγής σε αυτά από παιδαγωγικής σκοπιάς, μέσω της πρόκρισης και συζήτησης μίας σειράς βημάτων διδακτικού περιεχομένου. Το εν λόγω φαινόμενο επιδέχεται επισταμένη ανάλυση τόσο σε εν γένει συγκρουσιακές καταστάσεις όσο και σε εν γένει συνεργατικές. Στη σχετική βιβλιογραφία, είναι πρόδηλη η αναγνώριση του ρόλου της ηγεσίας, όμως χωρίς την εξάντληση της πολυπλοκότητας της λήψης της κρίσιμης απόφασης εκεί, δεδομένης μιας πολυπαραγοντικής διαδικασίας, όπου μάλιστα ο ορθολογισμός ενδείκνυται να μην λαμβάνεται ως δεδομένος. Αυτό είναι δέον να τονίζεται όχι μόνο κατά τη συζήτηση των εναλλακτικών επιχειρημάτων/προσεγγίσεων, επί του πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στον τομέα της πολιτικής, αλλά και κατά την εισαγωγή του φαινομένου σε ακροατήρια που πρωτοέρχονται σε διδακτική επαφή με εκείνο.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

λήψη αποφάσεων, διεθνής πολιτική, εξωτερική πολιτική,
διεθνείς σχέσεις, ηγεσία, παιδαγωγία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανακοίνωση αποσκοπεί στη συνοπτική παρουσίαση των διακυβευμάτων του φαινομένου της λήψης αποφάσεων στην πολιτική ιδίως δε στη διεθνή και εξωτερική πολιτική, ως προς τα χαρακτηριστικά του καθώς και τον τρόπο εισαγωγής σε αυτά από παιδαγωγικής σκοπιάς, μέσω της πρόκρισης και συζήτησης μίας σειράς βημάτων διδακτικού περιεχομένου. Παρουσιάζεται σε συνέδριο, όπου η σχέση διοίκησης και εκπαίδευσης αναδεικνύεται κυρίως μέσω θεμάτων που αφορούν την ηγεσία και τις αποφάσεις στην εκπαίδευση. Όμως, επιχειρεί το αντίστροφο, πρωτίστως θίγοντας θέματα παιδαγωγίας ή εκπαίδευσης στη διοίκηση ή ηγεσία.

Ως περιπτωσιολογική μελέτη επιλέγεται ο επιστημονικός κλάδος των Διεθνών Σχέσεων, μητρικός κλάδος του οποίου κοινώς θεωρείται η πολιτική επιστήμη. Χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση του ρόλου της ηγεσίας, όμως χωρίς την εξάντληση της πολυπλοκότητας της λήψης μιας κρίσιμης απόφασης σε αυτόν. Τούτο ισχύει, δεδομένου ενός πολυπαραγοντικού και πολυδιάστατου συνόλου διεργασιών, όπου μάλιστα ο ορθολογισμός ενδείκνυται να μην λαμβάνεται ως δεδομένος ή ως πανάκεια. Είναι δε σκόπιμο να τονίζεται όχι μόνο κατά την παράθεση ή συζήτηση των εναλλακτικών επιχειρημάτων/προσεγγίσεων, επί του πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στον τομέα της πολιτικής, αλλά και κατά την εισαγωγή του φαινομένου σε ακροατήρια που πρωτοέρχονται σε διδακτική επαφή με εκείνο.

Λαμβανομένων υπόψη των ανωτέρω, το επόμενο τμήμα της ανακοίνωσης αναδεικνύει ορισμούς και χαρακτηριστικά της έννοιας της ‘απόφασης’, σε συνδυασμό με διάφορες ταξινομήσεις των ποικίλων και ανταγωνιστικών προσεγγίσεων επί της λήψης αποφάσεων. Εφόσον εκεί αναδεικνύεται/περιχαράκωνεται η σχετική θεματική, το μεθεπόμενο τμήμα προσφέρει συγκεκριμένη πρόταση για το πώς μπορεί να γίνει η εισαγωγή της πρώτης σε μη εξειδικευμένο ακροατήριο, π.χ. φοιτητικό, με τρόπο δυναμικό και όχι στατικό. Το τελευταίο τμήμα περιλαμβάνει το σχετικό συμπέρασμα.

Η ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Η λήψη αποφάσεων αναδεικνύεται ως κρίσιμο φαινόμενο που επιδέχεται επισταμένη ανάλυση τόσο σε εν γένει συγκρουσιακές καταστάσεις όσο και σε εν γένει συνεργατικές. Αφορά τόσο περιόδους, που μπορούν να χαρακτηριστούν ‘κανονικές’, όσο και σε βραχεία ή μακρά διαστήματα κρίσης όπου η όποια ‘κανονικότητα’ τίθεται εν αμφιβόλω. Κατανοείται μέσω διάφορων μοντέλων, εντός ποικίλων επιστημών, ως προς το πώς

λαμβάνονται οι αποφάσεις και ποια σχετικά διδάγματα αντλούνται για την άσκηση της ηγεσίας.

Με εφελκυστικό την εξειδίκευση της ανακοίνωσης σε συγκεκριμένο τομέα/κλάδο της πολιτικής επιστήμης, τονίζεται ότι ο όρος ‘διεθνής πολιτική’ του τίτλου του ανά χείρας κειμένου χρησιμοποιείται με διευρυμένη έννοια, σχεδόν καταχρηστικά ταυτιζόμενος με τις ‘διεθνείς σχέσεις’. Εν προκειμένω, περιλαμβάνει τόσο τη ‘διεθνή πολιτική’ (Κουσκουβέλης, 2004, κεφ. 5; Παπασωτηρίου, 2008; Γκόφας & Τζιφάκης, 2017) όσο και την ‘εξωτερική πολιτική’ (Βαρβαρούσης, 1995; Τσαρδανίδης, 2006), σηματοδοτώντας το ‘διεθνής και εξωτερική πολιτική’. Με την καθιερωμένη έννοια του ‘διεθνής πολιτική’ (στα αγγλικά, ‘international politics’), θίγεται κυρίως η αλληλεπίδραση των κρατών ως φορέων ισχύος, δηλαδή ως (μεγαλύτερων ή μικρότερων) δυνάμεων είτε οικουμενικά είτε περιφερειακά, και δη με έμφαση στο περιεχόμενο και στους όρους του παιχνιδιού της ανόδου και της πτώσης των κρατών στο διεθνές γίγνεσθαι. Με το ‘εξωτερική πολιτική’ (στα αγγλικά, ‘foreign policy’) θίγεται καταρχάς ο τομέας της δημόσιας/κρατικής πολιτικής ως προς τις διεθνείς σχέσεις του κράτους/πολιτείας. Σε αμφότερες τις πραγματικότητες της διεθνούς και της εξωτερικής πολιτικής και τις οικείες αναλύσεις τους, η παρουσία και η σημασία της ‘απόφασης’ είναι αναμφισβήτητη, αν και με κάποια διαφορά. Αμφότερες οι περιπτώσεις περιλαμβάνουν τις παραμέτρους που επηρεάζουν τις αποφάσεις, χαρακτηριστικά νοούμενες ως συντελεστές ισχύος ή παράγοντες ή πόροι ή ικανότητες. Στη μεν διεθνή πολιτική υπάρχει η τάση για έμφαση στις αποφάσεις ως περίπου δεδομένο χαρακτηριστικό του κράτους ή του ηγέτη του, στις συνέπειές τους και στη μεταξύ τους εμπλοκή, ήτοι το πώς η απόφαση/δράση ενός διεθνούς δρώντα και δη κράτους σε επίπεδο στρατηγικής και τακτικής επηρεάζει την απόφαση/αντίδραση ενός άλλου κράτους. Στη δε εξωτερική πολιτική, υπάρχει η τάση -πάντως χωρίς αγνόηση των συνεπειών- για έμφαση στις αποφάσεις πολύ πιο διακριτά και ρητά ως ζητούμενο, δηλ. ως προς το πώς ακριβώς προκύπτουν όχι γενικά ούτε μονολιθικά σε ένα κράτος και ηγέτη αλλά συγκεκριμένα, ιδιαίτερα και εξελικτικά.

Η υπό λήψη απόφαση ορίζεται αφενός ως η επιλογή δράσης μεταξύ εναλλακτικών λύσεων υπό καθεστώς αβεβαιότητας, ενώ αφετέρου ως το αποτέλεσμα διεργασιών του πολιτικού συστήματος επί της διανομής αξιών και υλικών ή άυλων αγαθών, δεδομένης της εισροής πληροφοριών (Κουσκουβέλης, 1997: 14). Συναφώς, ορίζεται ως το αποτέλεσμα της αντίδρασης σε εξωτερικά ερεθίσματα αλλά και ως η εκροή μιας διαδικασίας στο πλαίσιο ενός συστήματος πολιτικής (Τσαρδανίδης, 2010: 172). Εν προκειμένω, το ‘σύστημα’ χαρακτηρίζεται από μονάδες, δομή και λειτουργίες. Στη περίπτωση του διεθνούς συστήματος, ως τέτοιες μονάδες συζητούνται καταρχάς τα κράτη καθώς και άλλες οντότητες όπως οι διεθνείς οργανισμοί, είτε διακυβερνητικοί είτε στο πλαίσιο της

(παγκόσμιας) κοινωνίας των πολιτών. Η δομή αφορά την κατανομή της ισχύος και την οργανωτική αρχή του συστήματος ιδεοτυπικά αντιληπτή ως άναρχη, αν μη τι άλλο στη λεγόμενη εποχή της Βεστφαλίας, με τη λήξη του Τριακονταετούς Πολέμου. Οι λειτουργίες αφορούν ένα ρυθμιστικό/κανονιστικό πλαίσιο νοούμενο όχι απαραίτητως νομικά αλλά αν μη τι άλλο κοινωνιολογικά και πολιτικά. Όμως, η συστημική ανάλυση, ενώ σαφώς περιλαμβάνει την ανάδειξη του διεθνούς συστήματος ως αρένας για τους διεθνείς δρώντες (στοιχείο έντονα διαφαινόμενο στη μελέτη της διεθνούς πολιτικής, της στρατηγικής και του πολέμου), γενικότερα βασίζεται στον διαχωρισμό περιβάλλοντος και πολιτικού συστήματος, δίνοντας πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της συμπεριφοράς καθώς και του συστήματος εξωτερικής πολιτικής, στο όνομα της ανάλυσης της εξωτερικής πολιτικής. Χαρακτηριστικό το παράδειγμα του κράτους. Εκείνο αναμφισβήτητα αποτελεί μονάδα του διεθνούς συστήματος ή και περιφερειακών συστημάτων. Πλην όμως, το ίδιο (ή ένας τομέας πολιτικής του, όπως εν προκειμένω η εξωτερική), συνιστά και σύστημα/αρένα εντός του οποίου συμπεριφέρονται και δρουν ατομικοί και υποκρατικοί συλλογικοί δρώντες.

Συγκεκριμένα, η εισαγωγή της συστημικής ανάλυσης στη μελέτη της εξωτερικής πολιτικής κρίνεται ως έχουσα πολλά πλεονεκτήματα. Επιτρέπει τη συμπερίληψη πληθώρας παραγόντων ως πηγών των τυπικών και μη εισροών προς το σύστημα της εξωτερικής πολιτικής του κράτους. Συμβάλει στην κατανόηση της εξωτερικής πολιτικής ως λειτουργίας αμφότερων του εσωτερικού πολιτικού συστήματος και του διεθνούς συστήματος. Καθιστά εφικτή τη σύγκριση της εξωτερικής πολιτικής των κρατών. Ενισχύει την προσοχή σε μακρόχρονες τάσεις και συμπεριφορές με ερευνητική και θεωρητική συστηματικότητα, μη ανάγοντας την ανάλυση στην περιγραφή και δη τη γεγονοτολογική. Τέλος, περιλαμβάνει, έστω και μη εξαντλούμενη εκεί, τη σχέση διεθνούς συστήματος με τον βαθμό και διάρκεια των συγκρούσεων όπως και την αλληλοσυσχέτιση της διάρθρωσης και των μερών του διεθνούς συστήματος (Τσαρδανίδης, 2006: 31-34; 2010: 163-165).

Ως φαινόμενο υπό επιστημονική ανάλυση, η λήψη αποφάσεων περιλαμβάνει τις αποφάσεις ως εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ ως ανεξάρτητες μεταβλητές τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Ιδίως στην περίπτωση των σχετικών αποφάσεων με την εξωτερική πολιτική, ως κρίσιμες προτείνονται ποικίλες διακρίσεις τους με κριτήρια όπως ο βαθμός της σημασίας/επείγοντος (σε κρίσιμες, σημαντικές και τρέχουσες), η θεματική ένταξη (σε στρατιωτικές, πολιτικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές, φυσικών πόρων ή ενεργειακές, τεχνικές, πολιτιστικές και ανθρωπιστικές), η γεωγραφία (ως αναφερόμενες ενδεικτικά σε σχέσεις Ανατολής-Δύσης, Βορρά-Νότου αλλά και εντός Δύσης ή Νότου κλπ) και η εμβέλεια/συνέπειες. Σύμφωνα με το τελευταίο κριτήριο, οι αποφάσεις

ταξινομούνται σε προγραμματικές (βαρυσήμαντες με μεγάλες συνέπειες, απαιτώντας εύρος μελέτης, εκτιμήσεων και εναλλακτικών), σε αποφάσεις κρίσης (προκύπτουσες σε αιφνίδια και σοβαρή απειλή, με περιορισμένο χρονικό περιθώριο αντίδρασης και καθιστώντας την προσχεδιασμένη αντίδραση άνευ αντικειμένου) και σε τακτικές (χαρακτηριζόμενες από μικρότερη εμβέλεια και λαμβανόμενες σε προγραμματικό επίπεδο, άρα τελούσες διαρκώς σε μεταβολή και επανεκτίμηση) (Κουλουμπής, 2008: 159-160).

Από τη στιγμή της ρητής αναγνώρισης της λήψης αποφάσεων στην εξωτερική πολιτική ως καίριου τμήματος στη μελέτη των διεθνών σχέσεων και της έμφασης στη δράση των ληπτών των αποφάσεων ή των διαμορφωτών πολιτικής επί της βάσης τριών προσδιοριστικών παραγόντων (σφαίρες αρμοδιότητας/θέση, επικοινωνία-πληροφόρηση, κίνητρα/προ-τιμήσεις) (Snyder et al., 1962), επετράπη πλήθος προσεγγίσεων για το συγκεκριμένο θέμα, οι οποίες υπόκεινται σε διάφορες ταξινομήσεις. Πρωτοπόρος, περίφημη και άκρως ενδεικτική στη σχετική απλότητά της είναι η πρόκριση, από τον Gr. Allison, τριών εννοιολογικών μοντέλων. Εκείνα εν πολλοίς καθορίζουν την σκέψη του μετέχοντα/αναλυτή στη διαμόρφωση πολιτικής, αναλόγως με το αν η δράση εκ μέρους του κράτους προκύπτει αντίστοιχα ως επιλογή ή ως οργανωσιακό αποτέλεσμα ή ως πολιτικό αποτέλεσμα. Πρόκειται για τον 'ορθολογικό δρώντα' (*rational actor*), τη 'διεργασία από πλευράς οργάνωσης' (*organizational process*), και την 'πολιτική εντός κυβερνητικού πλαισίου' (*governmental politics*) (Allison, 1971⁸). Η ανάλυση εντός του πρώτου μοντέλου περιλαμβάνει την αναγνώριση ενός προβλήματος/θέματος, των εναλλακτικών του, του κόστους και του οφέλους εκείνων, των χαρακτηριστικών του διαφαινόμενου πλαισίου των υιοθετούμενων αρχών και παραδοχών εκ μέρους του κράτους/πολιτείας, τέλος δε των πιέσεων του διεθνούς συστήματος. Η αντίστοιχη εντός του δεύτερου εμπεριέχει τη διερεύνηση της σύστασης του κράτους σε επιμέρους φορείς/υπηρεσίες/τμήματα ως οργανωσιακές μονάδες, των μοτίβων δράσης (συμπεριλαμβανομένου του βαθμού επιρροής του κάθε φορέα) και των ειδικών χαρακτηριστικών (προγράμματα, σχεδιασμός, σταθερές λειτουργικές διαδικασίες) των εμπλεκόμενων φορέων τόσο ως προς τη διάχυση της πληροφορίας όσο και ως προς την ανάδειξη εναλλακτικών αλλά και την εφαρμογή των επιλογών. Τέλος, η ανάλυση εντός του τρίτου μοντέλου επικεντρώνει στην εξέταση των εμπλεκόμενων παικτών και των οικείων θέσεών τους, των καναλιών δράσης του συγκεκριμένου

⁸ Μετάφραση του δεύτερου και του τρίτου μοντέλου στα ελληνικά έχουν αποτελέσει - αναφερόμενα ως πρότυπα- το "οργανωτική διαδικασία" και το "γραφειοκρατική πολιτική" (Τσαρδανίδης, 2006: 69 και 74, αντίστοιχα όπως και Βαρβαρούσης, 2005: 62-63).

προβλήματος και αντίστοιχων ζητημάτων, χαρακτηριστικών όπως η πίεση της δουλειάς ή παρελθούσες στάσεις και η προσωπικότητα των κεντρικών παικτών, τέλος δε ενδεχόμενων πιεστικών χρονικών οροσήμων και προβλημάτων (ibid.: 257).

Τρισυπόστατη ταξινόμηση, και δη φαινομενικά όμοια αλλά εν τέλει όχι ταυτόσημη με εκείνη του Allison, έχει παραδοθεί και από τον Ο. Holsti (1989: ιδίως 29-29). Κεντρικά ερωτήματα συνιστούν -μεταξύ άλλων- η εννοιολόγηση της λήψης αποφάσεων, βασικές παραδοχές και τυχόν περιορισμοί στην ορθολογική απόφαση. Σε αυτά τα ερωτήματα, διακρίνονται τρία μοντέλα της λήψης αποφάσεων, με την τελευταία να κατανοείται ως απόρροια της διαπραγμάτευσης εντός γραφειοκρατικών οργανισμών, ως προϊόν της διαντίδρασης ομάδων και ως αποτέλεσμα της ατομικής επιλογής (τιτλοφορούμενα από τον Holsti ως 'γραφειοκρατική πολιτική', 'η δυναμική των ομάδων/συλλογικοτήτων' και 'λήψη αποφάσεων σε επίπεδο ατόμου'.

Στην ελληνική γλώσσα, έχει δοθεί μία ταξινόμηση με έμφαση στο είδος της λογικής που εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων, εκ μέρους του Η. Κουσκουβέλη. Σε πρώτο στάδιο, και αυτή βασίζεται σε τριάδα μοντέλων/προσεγγίσεων ή οικογενειών τέτοιων προσεγγίσεων, τις οποίες νοεί ως θεωρίες: τις ορθολογικές, εκείνες της μη συμβατικής λογικής και τις λοιπές. Σε δεύτερο επίπεδο, εξ αυτών των περιπτώσεων, η πρώτη περιλαμβάνει το κλασικό μοντέλο και τη θεωρία παιγνίων. Η δεύτερη: τις θεωρίες γραφειοκρατίας, τον περιορισμένο ορθολογισμό, το οργανισμικό μοντέλο και τα μεικτά μοντέλα ή μελέτες. Η τρίτη: τις ψυχολογικές θεωρίες, την παρανόηση, την ομαδοσκέψη και την κυβερνητική (Κουσκουβέλης, 1997: κεφ. 5-7; 2004: κεφ.7). Από την άλλη πλευρά και ενώ είναι εφικτή η απλούστερη κατηγοριοποίηση των σχετικών θεωριών σε αυτές που ξεκινούν από την ορθολογικότητα και σε εκείνες που αντλούν κυρίως από το ανορθολογικό στοιχείο (Παπαναστασόπουλος, 2015: κεφ. 1.3, ιδίως σσ. 46-47) ή αντίστροφα η παράθεση επιστημονικών επιχειρημάτων/εννοιών/προβληματισμών σε εκτενή και αναλυτική θεματική βάση (Τσαρδανίδης, 2006: κεφ. 3 και εφεξής), ο Π. Βαρβαρούσης (1995: κεφ. 2), κατά την κατηγοριοποίηση των αναλυτικών προτάσεων επί της εξωτερικής πολιτικής, προτίμησε την κατανόηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (συμπεριλαμβανομένων των μοντέλων/προτύπων του Allison) ως μίας κατηγορίας προτάσεων, μαζί με τη συστημική ανάλυση (της εξωτερικής πολιτικής) και την κοινωνικοψυχολογική ανάλυση ιδίως με όρους όπως αντιλήψεις, (αυτο-)εικόνες και στερεότυπα.

Από τα ανωτέρω, είναι εφικτή η εξαγωγή καίριων συμπερασμάτων. Πρώτον, ότι η συνθετότητα του φαινομένου της λήψης αποφάσεων αντανακλάται στη συνθετότητα των προσφερόμενων αναλυτικών εργαλείων και οπτικών. Δεύτερον, ότι η αναζήτηση της λογικής των αποφάσεων στη διεθνή και εξωτερική πολιτική σαφώς δεν αποκλείει αλλά αντιθέτως περιλαμβάνει την ορθή λογική, ενώ ωστόσο περιέχει και μορφές λογικής και πράξης πέραν της ορθής λογικής, ανεξαρτήτως ορολογίας: εναλλακτικές λογικές (π.χ. μη συμβατική λογική), ψυχολογία, ανορθολογικό στοιχείο. Τρίτον, ότι η εν λόγω αναζήτηση συνάδει με την εκτενή συζήτηση για την αξιολόγηση των εναλλακτικών προσεγγίσεων ή επιχειρημάτων μεταξύ τους και συνακόλουθα το περιθώριο για συνδυαστική χρήση/αξιοποίησή τους κατά τη σχετική ανάλυση, το οποίο με τη σειρά του φαίνεται να συναρτάται με το περιθώριο για την εξειδίκευση των σχετικών ερωτημάτων. Τέταρτον, ότι αποφάνσεις/εκτιμήσεις για την αξιολόγηση της απόφασης εξαρτώνται αναπόδραστα από την πολυπλοκότητα της λήψης αποφάσεων.

Εν τέλει, το ερώτημα για το πόσο εφικτή είναι μια θεωρία για την 'ορθή' απόφαση επιδέχεται ποικίλες απαντήσεις. Εξ αυτών, εδώ κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε μία σχετικά πρόσφατη απάντηση μέσω της καταφυγής στον Θουκυδίδη, όπου προτείνεται η μετάβαση από την κλασική τριάδα του συμφέροντος, του φόβου και της τιμής σε ένα πολυπαραγοντικό σχήμα. Σε πρώτο επίπεδο, αναδεικνύονται ως αιτίες/πράγοντες η ανάγκη, η ανθρώπινη φύση, η τιμή, το συμφέρον και ο φόβος. Σε δεύτερο επίπεδο, διακρίνονται επιπλέον παρεμβαίνοντες παράγοντες. Πρόκειται για την τόλμη, την αλαζονεία, τα πάθη (θυμός, μίσος), την ελπίδα και την τύχη. Έτσι, αναδεικνύεται η ανάδειξη μιας θεωρίας όχι επί της ορθής απόφασης αλλά επί της 'εσφαλμένης' ή 'ριψοκίνδυνης' απόφασης, ήτοι ενός πρακτικά χρήσιμου αναστοχασμού επί του γιατί, πώς και πότε οι άνθρωποι σφάλουν (Κουσκουβέλης, 2015; Kouskouvelis, 2019; Κουσκουβέλης & Μικέλης, 2020: 27-31. Πβ. Λίτσας, 2010: κεφ. 3).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Εντός ενός φοιτητικού (ενδεχομένως και μαθητικού ή και εν γένει μη εξειδικευμένου) ακροατηρίου, η κατάδειξη της πολυπλοκότητας και της συνθετότητας του φαινομένου της λήψης αποφάσεων είναι 'καταδικασμένη' να περνά μέσω της αναφοράς στις ποικίλες προσεγγίσεις/επιχειρήματα και τυχόν ομαδοποιήσεις των τελευταίων. Δεν υφίσταται κάτι το επιλήψιμο με την επιλογή της παραθετικής μεθόδου. Ωστόσο και ιδίως αναφορικά με την εμπλοκή της λήψης αποφάσεων σε κρίσεις (συχνά με διακύβευμα τη σύγκρουση) ή σε (πολυμερείς ή διμερείς) διαπραγματεύσεις, είναι εφικτό και στοχαστικά γόνιμο η εν λόγω μέθοδος να συμπληρώνεται με προσομοίωση ή παιχνίδια ρόλων ή σενάρια ή

συζήτηση σχετικών ταινιών.⁹ Με αυτή τη συμπλήρωση, η θεωρία δεν μένει θεωρία αλλά εμπεδώνεται μέσω της πράξης και της περιπτωσιολογικής αναφοράς.

Συνήθως, το ανωτέρω στάδιο ακολουθεί τη θεωρητική παράθεση. Στην παρούσα ανακοίνωση και λαμβανομένης υπόψη της ποικιλομορφίας ως προς τη δομή ή το περιεχόμενο ή και την παιδαγωγική αντίληψη στα διεθνολογικά μαθήματα, αν μη τι άλλο τα εισαγωγικά (Frueh et al., 2021), προτείνεται ένα στάδιο πριν από τη θεωρητική παράθεση ή συζήτηση και περαιτέρω συμπληρωματικές μεθόδους, με σκοπό την εκ των προτέρων κατάδειξη της σημασίας των αποφάσεων και της λήψης τους από παιδαγωγικής σκοπιάς. Μπορεί να επιχειρηθεί ρητά σε μαθήματα της διεθνούς πολιτικής και της εξωτερικής πολιτικής ή και σε εν γένει εισαγωγικά μαθήματα Διεθνών Σχέσεων, αρκεί να περιλαμβάνουν -έστω μεταξύ άλλων- την έννοια της απόφασης ως διακυβεύματος/προβληματισμού ή αντικειμένου ενδιαφέροντος. Ο γράφων έχει καθιερώσει το στάδιο/μέθοδο, που περιγράφεται παρακάτω, στην πρώτη διάλεξη του πρώτου μαθήματος που καλύπτει την ανωτέρω προϋπόθεση και αφορά ακροατήριο όπου η μέθοδος δεν έχει εφαρμοστεί παλαιότερα.

Περιλαμβάνει μια σειρά βημάτων:

- α) εισαγωγή οπτικών ψευδαισθήσεων,
- β) εισαγωγή γρίφων, εν είδει αριθμητικών ψευδαισθήσεων,
- γ) εισαγωγή ηθικών διλημάτων.

Ενδεικτικά και ενώ βεβαίως υπάρχει περιθώριο και ελαστικότητα επιλογών ως προς την εισαγωγή σπαζοκεφαλιών (*brain teasers*) ή διλημάτων, αυτά τα βήματα μπορούν να εξειδικεύονται ως εξής, όμως με κεντρική και νευραλγική οδηγία στο ακροατήριο για καταγραφή των απαντήσεων σε χαρτί και για ησυχία όπως και μη επικοινωνία ή μη συνεννόηση μεταξύ των μελών του:¹⁰

α1) Δίνεται φωτοτυπία (ή αναρτάται εικόνα στον προτζέκτορα) με την πλέον περίφημη φράση στον χώρο των παγίδων/σπαζοκεφαλιών: “finished files are the result of years of scientific study combined with the experience of years...”, με το αίτημα να καταγραφεί ο αριθμός των εμφανίσεων ενός συγκεκριμένου γράμματος και δη εν προκειμένω του ‘f’.

⁹ Παραδείγματα ταινιών με διεθνο-πολιτικό αντικείμενο και ενδιαφέρον: *Crimson Tide* (1995), *Thirteen Days* (2000), *Bridge of Spies* (2015).

¹⁰ Κατά την εμπειρία του γράφοντος, με όση σαφήνεια και επαναληπτικότητα και να διατυπώνεται η εν λόγω οδηγία, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο ένα ή δυο μέλη του ακροατηρίου να μη την ακολουθήσουν. Επίσης, τονίζεται στο ακροατήριο ότι δεν πρόκειται για τεστ IQ.

α2) Ομοίως δίνεται φωτοτυπία (ή αναρτάται εικόνα στον προτζέκτορα) με τριγωνικό πλαίσιο και το χωρίο/φράση εντός εκείνου: 'A BIRD IN THE BUSH',¹¹ με το αίτημα να καταγραφεί η εν λόγω φράση, όπως τη βλέπουν τα μέλη του ακροατηρίου.

β1) Ζητείται η γρήγορη επίλυση, χωρίς δε τη χρήση χαρτιού-μολυβιού, του μαθηματικού προβλήματος και καταγραφή της οικείας απάντησης: Εφόσον, δύο αντικείμενα X (πχ ρόπαλο μπίζμπολ/γκολφ) και Ψ (μπάλα/κι) κοστίζουν μαζί ένα ευρώ και δέκα λεπτά, με το X να κοστίζει ένα ευρώ παραπάνω από το Ψ, πόσο κοστίζει το X και πόσο το Ψ;¹²

γ1) Δίνεται το σενάριο "είστε έξω στον δρόμο, και κάποιος σας λέει 'πεινάω', ξεκάθαρα καλώντας για στήριξη. Τι κάνετε ή απαντάτε";

Ζητείται η καταγραφή της απάντησης σε χαρτί. Σε διεθνολογικά μαθήματα, είναι προφανές ότι μπορεί να τεθεί ερώτημα με διλήμματα πράξης και πως αυτά αντανakλούν ηθικά ή ιδεολογικά πλαίσια, έχοντας περιεχόμενο ρητά (διεθνο-)πολιτικό, όπως "είστε έξω στον δρόμο, και ένας πρόσφυγας πολέμου σας λέει 'βοηθείστε με'. Τι κάνετε ή απαντάτε;". Όμως, επιλέγεται το (έστω φαινομενικά) λιγότερο φορτισμένο ερώτημα με βάση τη φτώχεια, του οποίου οι αντικρουόμενες απαντήσεις δύσκολα ενεργοποιούν σχεδόν αυτόματα αντιπαράθεση μεταξύ των μελών του ακροατηρίου και δη ενδεχομένως εκτός ελέγχου.

Ακολουθεί συζήτηση επί του συνόλου των ανωτέρω βημάτων. Με την εφαρμογή του συγκεκριμένου πρωτοκόλλου σε σεβαστό εύρος ετών και ακροατηρίων, έχουν προκύψει τα ακόλουθα:

- Αν και με την πάροδο των ετών παρατηρείται η αύξηση των ατόμων τα οποία 'βλέπουν' και καταγράφουν τη σωστή απάντηση των έξι (6) εμφανίσεων του ζητούμενου γράμματος (f), στο βήμα α1, πάντα υπάρχει αριθμός ατόμων έστω κάτω του μισού, που δεν απαντά 'ορθά', συνήθως με αναφορά σε 4 ή 5 ή και 3 εμφανίσεις. Αμέσως εξηγείται ότι η απόκλιση των απαντήσεων οφείλεται στη δυσκολία να δει κάποιος/α το γράμμα f στο 'of'.

- Με το πέρασμα στο βήμα α2, παρατηρείται η μείωση του αριθμού των ορθών απαντήσεων, συνήθως δε κάτω του μισού, ένεκα της επικράτησης της εσφαλμένης απάντησης 'a bird in the bush'. Συνεχίζεται η συζήτηση από το προηγούμενο βήμα, ενώ ρητά εισάγεται η έννοια της γνωστικής διάστασης. Ο γράφων έχει βρει βοηθητικό και γόνιμο το γλαφυρά διατυπωμένο ερώτημα 'άρα, με ποιο όργανο βλέπουν οι άνθρωποι;', στο οποίο ενίοτε δίνεται ως απάντηση όχι μόνο το 'με τα μάτια τους' αλλά το

¹¹ Εντός του εν λόγω ισόπλευρου τριγώνου, η πρώτη λέξη, όπως άλλωστε και η δεύτερη, τίθεται σε χωριστή σειρά. Οι επόμενες δύο τίθενται σε τρίτη σειρά, ενώ οι εναπομείνουσες δύο σε τέταρτη σειρά.

¹² Αναφέρεται στο Fergusson, 2008: 346.

‘με τον εγκέφαλο’ ή το ‘με το μυαλό τους’. Η συζήτηση συνεχίζεται στην κατεύθυνση του τύπου ‘άρα οι άνθρωποι βλέπουν και με το μυαλό τους’ και ότι μακάρι η πραγματικότητα ή η παρατήρησή της να ήταν τόσο απλές που να εξαντλούντο στην τυφλή εμπιστοσύνη στις αισθήσεις. Τούτο ισχύει μεταξύ άλλων και από την αδήριτη γνωστική πραγματικότητα ότι κάποιος/α ενίοτε βλέπει αυτό που αναμένει ή είναι προδιατεθειμένος/η να δει.

- Στο βήμα β1, είθισται οι ορθές απαντήσεις (1,05 Ευρώ και 0,05 Ευρώ) να είναι σχετικά περιορισμένες, με την πλέον συνήθη δοθείσα απάντηση εντός ακροατηρίου να είναι 1 Ευρώ και 0,1 Ευρώ (10 λεπτά του Ευρώ) που όμως ικανοποιεί τη μία μόνο εκ των δύο προϋποθέσεων του οικείου ερωτήματος, ήτοι το άθροισμα, όμως λησμονώντας τη δεύτερη προϋπόθεση της διαφοράς. Εξηγείται η προδιάθεση των περισσότερων για απάντηση που νοητικά οδηγήθηκαν στη συγκεκριμένη επιλογή. Παράλληλα, τονίζεται ότι η γνωστική διάσταση αφορά πολλαπλές πτυχές. Πλέον, ‘έχει στρωθεί ο δρόμος’ για αναφορά στις γνωστικές παγίδες. Από την πληθώρα σχετικών πηγών, ο γράφων καταφεύγει στη χαρακτηριστική επιλογή του N. Fergusson για την ολοκλήρωση περίφημου έργου του στην οικονομική ιστορία, ακριβώς με αναφορά στις εν λόγω παγίδες (Fergusson, 2008: 343-347). Αναφέρονται τα ακόλουθα: μεροληψία διαθεσιμότητας, μεροληψία της εκ των υστέρων γνώσης, πρόβλημα της επαγωγής, πλάνη των συνδυασμών, μεροληψία της επιβεβαίωσης, επίδραση της μόλυνσης, ευρετική του συναισθήματος, ολιγωρία για τα όρια πεδίου, υπερβολική αυτοπεποίθηση σε τιμές ενδείξεων, απάθεια των παρευρισκομένων. Χρονικοί περιορισμοί είναι δυνατό να επηρεάσουν το εύρος της ανάλυσης. Εν τέλει, τούτο εναπόκειται στην κρίση του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας.

- Στο βήμα γ1, προκύπτει η διαφοροποίηση των αποκρίσεων σε δύο ευρείες κατηγορίες: τη νοοτροπία ‘βοηθώ’ (δίνοντας χρήματα ή φαγητό) και τη στάση ‘δεν βοηθώ’ (με περισσότερο ή λιγότερο απότομο τρόπο). Βεβαίως τούτο το βήμα δεν περιλαμβάνει γνωστική παγίδα αλλά ηθικό δίλλημα, ήτοι ερώτημα του οποίου η απάντηση συνιστά συνάρτηση γενικότερων αντιλήψεων ηθικού ή φιλοσοφικού περιεχομένου και κρίσης. Με την αποκάλυψη των απαντήσεων, ο σκοπός είναι ακριβώς το ακροατήριο να αντιληφθεί το τελευταίο στοιχείο, ένεκα της ανωτέρω διαφοροποίησης. Το κατά το δυνατόν μεγαλύτερο μέγεθος του ακροατηρίου συνάδει με την εκτενέστερη διαφοροποίηση ομάδων αντιδράσεων και συγκεκριμένων ή επί μέρους αντιδράσεων. Όπως εξηγείται αναλυτικά στο ακροατήριο, το χαρακτηριστικό δίλλημα που τίθεται είναι το αν ένα εν γένει κοινωνικο-πολιτικό φαινόμενο (και δη με ‘δυσάρεστες’/‘αρνητικές’ εκφάνσεις), όπως εν προκειμένω η φτώχεια, χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα τόσο σε όρους αιτιωδών σχέσεων

όσο και αξιολόγησης. Εδώ, χρησιμεύει η γλαφυρή αντίστιξη ‘φταίει το άτομο’ vs ‘φταίει το σύστημα’, ως προς το ‘ποιος προκαλεί (και άρα ‘ευθύνεται’ για) το φαινόμενο.¹³ Πάλι σε εξάρτηση του διαθέσιμου χρόνου, είναι δυνατή η συμπληρωματική αναφορά στο ‘δίλλημα του τραίνου’. Ενώ με το προηγούμενο βήμα άνοιξε ο δρόμος για έμφαση στην ύπαρξη πολλών μορφών νοημοσύνης, με το παρόν βήμα επιτρέπεται η κατάδειξη της σημασίας όχι μόνο του συγκειμένου (*context*) ή της διυποκειμενικότητας αλλά και της συναισθηματικής νοημοσύνης ή της ενσυναίσθησης.

- Είναι κρίσιμη η επαναφορά εκ μέρους του διδάσκοντος σε κατοπινές διαλέξεις του μαθήματος ή και άλλων μαθημάτων. Χωρίς πάντως να μπορεί να χαρακτηριστούν πολλές, δεν έχουν λείψει οι στιγμές που οι φοιτητές/ριες με ενθουσιασμό επανήλθαν οι ίδιοι/ες, πχ με κοινοποίηση στον διδάσκοντα αντίστοιχων γρίφων.

Συνοψίζοντας, με τα ανωτέρω βήματα και τη συζήτηση με εκείνα ως ερεθίσματα, καθίσταται εφικτή η κατάδειξη της τραγωδίας της ηγεσίας. Η τελευταία έγκειται στη δυστοκία ύπαρξης της ορθολογικής προσέγγισης ως πανάκειας, που πρακτικά συνάδει με το ότι η αποφυγή του λάθους παίρνει ίση -αν όχι μεγαλύτερη- σημασία, συγκριτικά με την επίτευξη του σωστού/ορθού, αποτελώντας κρίσιμο οδηγό στην άντληση διδαγμάτων. Επίσης, καταδεικνύεται χαρακτηριστικά η υπόθεση που γλαφυρά μπορεί να αποκληθεί ‘στραβός γιαλός ή στραβό αρμένισμα’. Εκείνη προκύπτει και απασχολεί, τόσο εντός των κοινωνικών επιστημών ευρύτερα όσο και ειδικά της πολιτικής επιστήμης και της διεθνολογίας (άκρως ενδεικτικά, Φακιολάς, 2003 καθώς και -με όρους ‘αποτίμησης της πράξης’- Λίτσας, 2010: κεφ. 2), με συναφείς και εφαπτόμενες (παρότι μη ταυτόσημες) θεματικές του τύπου: εικόνες, συζήτηση περί δομής και ατομικών δρώντων, επίπεδα ανάλυσης, οικολογική τριάδα, ατομισμός vs ολισμός, μικροανάλυση vs μακροανάλυση, ανάλυση από πάνω προς τα κάτω vs ανάλυση από κάτω προς τα πάνω. Το καίριο και μέγιστο διακύβευμα της ανωτέρω υπόθεσης αφορά το περιθώριο για ‘ελεύθερη’ δράση εκ μέρους ατόμων ή συλλογικοτήτων μικρότερου ή μεγαλύτερου εύρους σε κατά τεκμήριο μη επιλεγμένες εκ μέρους τους συνθήκες.

¹³ Συχνά και ιδίως χρόνου επιτρέποντος, ο γράφων έκρινε σκόπιμη την επανάληψη του εν λόγω βήματος με βήμα γ2, έχοντας όμοιο σενάριο με πριν αλλά και τη διαφορά ότι “σας λέει ότι ‘πεινάει’ το παιδί μου”. Η απόκλιση των απαντήσεων δεν είναι συνήθης. Βεβαίως όταν εκείνη προκύπτει, αποτελεί αντικείμενο συζήτησης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Στην παρούσα ανακοίνωση, καταδείχθηκε ότι εντός της πολιτικής επιστήμης και δη του επί μέρους κλάδου της διεθνολογίας, είναι εδραία η αναγνώριση της ανάγκης για την κατανόηση της απόφασης με τρόπο και όρους λιγότερο στατικούς ενώ περισσότερο δυναμικούς. Αυτό δεν συνιστά πρόσφατη εξέλιξη. Η προστιθέμενη αξία της ανακοίνωσης έγκειται διακριτά στη ρητή ανάδειξη της ανάγκης για μια παιδαγωγία επί της ανάλυσης των σχετικών θεμάτων. Αυτή επιτυγχάνεται μέσω της πρόκρισης σειράς βημάτων διδακτικού περιεχομένου, μάλιστα δε προς χάρη όχι μόνο της ίδιας της διδακτικής ανάγκης αλλά και του (αυτο-)αναστοχασμού.¹⁴

Η εν λόγω σειρά βημάτων προφανώς δεν είναι ούτε δεσμευτική ούτε εξαντλητική. Συνεπώς υπόκειται σε ανασυγκρότηση εκ μέρους του/της εκάστοτε διδάσκοντα/διδάσκουσας. Σε κάθε περίπτωση, συμβάλει με πρακτικό τρόπο στη χαρακτηριστική κατάδειξη των ποικίλων διακυβευμάτων σχετικά με την ανάλυση της λήψης αποφάσεων, προστιθέμενη σε μία σειρά μεθόδων που συμπληρώνουν την παράθεση των σχετικών κεντρικών επιχειρημάτων ή προσεγγίσεων.

¹⁴ Για τον τελευταίο, βλ. ενδεικτικά Μικέλης, 2016.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Allison, G. (1971). *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston: Little, Brown and Company.
- Ferguson, N. (2008). *The Ascent of Money. A Financial History of the World*. New York: The Penguin Press.
- Frueh, H. et al. (2021). Forum on Pedagogy: The Introductory Course in International Relations: Regional Variations. *International Studies Review*, 22(2), 125-159.
- Holsti, O. (1989). Models of International Relations and Foreign Policy. *Diplomatic History*, 13(1), 15-43.
- Kouskouvelis, I. (2019). *Thucydides and Choice and Decision Making. Why War is Inevitable* Lanham: Lexington Books.
- Snyder, R., W. Bruck, & Sapin, B. (1962). *Foreign Policy Decision-Making. An Approach to the Study of International Politics*. New York: Free Press of Glencoe.
- Βαρβαρούσης, Π. (1995). *Ανάλυση της Εξωτερικής Πολιτικής*. Αθήνα: Καρδαμίτσας (β' έκδοση).
- Γκόφας, Α. & Τζιφάκης, Ν. (2017). *Θεωρητικές Προβολές στη Διεθνή Πολιτική. Η Σινο-Αμερικανική Πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουλουμπής, Θ. (2008). *Διεθνείς Σχέσεις. Ισχύς και Δικαιοσύνη*. Αθήνα: Παπαζήσης (β' έκδοση).
- Κουσκουβέλης, Η. (2015). *Θεωρία Απόφασης στον Θουκυδίδη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κουσκουβέλης, Η. (2004). *Εισαγωγή στις Διεθνείς Σχέσεις*. Αθήνα: Ποιότητα.
- Κουσκουβέλης, Η. (1997). *Λήψη Αποφάσεων. Κρίση. Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουσκουβέλης, Η. & Μικέλης, Κ. (2020) Ο Θουκυδίδης και η Επιστήμη των Διεθνών Σχέσεων. *Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης*, τ.10, 21-35.
- Λίτσας, Σ. (2010). *Πόλεμος και Ορθολογισμός. Θεωρητικές Προεκτάσεις και Στρατηγικές Εφαρμογές*. Βάρη: Ποιότητα.
- Μικέλης, Κ. (2016). Αυτο-αναστοχασμός ως τα Άκρα; Η Ανάλυση του Λόγου στη Διεθνή Θεωρία και στην Ιστοριογραφία της Επιστήμης των Διεθνών Σχέσεων. *Τετράδια Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 8, 137-161.
- Παπαναστασόπουλος, Ν. (2015). *Η Διαχείριση Κρίσεων στην Ελληνική Εξωτερική και Αμυντική Πολιτική. Η Πολιτική της Κρίσεως των Ιμίων*. Αθήνα: Σιδέρης.

- Παπασωτηρίου, Χ. (2008). *Η Διεθνής Πολιτική στον 21^ο Αιώνα*. Αθήνα: Ποιότητα.
- Τσαρδανίδης, Χ. (2010). Ανάλυση Εξωτερικής Πολιτικής και Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων. Στο: Κ. Λάβδας, Δ. Ξενάκης, Δ. Χρυσόχου (Επιμ.), *Κατευθύνσεις στη Μελέτη των Διεθνών Σχέσεων* (161-191). Αθήνα: Σιδέρης.
- Τσαρδανίδης, Χ. (2006). *Το Σύστημα Λήψης Αποφάσεων στην Εξωτερική Πολιτική. Θεωρητικές Προσεγγίσεις για το Εσωτερικό και το Διεθνές Περιβάλλον*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φακιολάς, Ε. (2003). Η Συζήτηση Δρώντος-Δομής στη Θεωρία των Διεθνών Σχέσεων. *Εξωτερικά Θέματα*, τ.11, 78-84.

**ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ
ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗΝ
ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΕΞΑΕ) ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ
ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ COVID-19**

Ναούμ Μυλωνάς

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Τουρισμού, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Νικόλαος Σουτόπουλος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΞΑΕ) προκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ως αναγκαίο μέτρο πρόληψης κατά της διάδοσης του ιού COVID-19 στην εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη χρονική περίοδο Οκτωβρίου 2020 - Μαρτίου 2021. Στην ΕΞΑΕ σημαντικό ρόλο έπαιξε η χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν πρότερη εξοικείωση στη χρήση των ΤΠΕ ανταποκρίθηκαν πολύ γρήγορα στην ανάγκη αυτή για να παρέχουν το αναγκαίο διδακτικό έργο με ποιοτικό τρόπο. Συγκεκριμένα, στην εισήγηση αυτή διερευνώνται οι καλές πρακτικές των που υιοθετήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς τόσο στη σύγχρονη όσο και στην ασύγχρονη εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (συχνότητα, μέθοδος διδασκαλίας, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, προτάσεις επιμόρφωσης, στάσεις και αντιλήψεις του), ως ένα απαραίτητο εργαλείο της νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας (ψηφιακές δεξιότητες και χρήση της ως σύγχρονο μέσο εξ' αποστάσεως διδασκαλίας, σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού, βαθμός ανταπόκρισης μαθητών-γονέων κ. ά).

Στην παρούσα έρευνα αναπτύχθηκε μια πρωτογενής εμπειρική ανάλυση που στηρίζεται στην ποσοτική προσέγγιση. Για τον σκοπό αυτό αναπτύχθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή με την χρήση του Google. Στο σύνολο συλλέχθηκαν απαντήσεις στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο από 165 συμμετεχόντες/-ουσες, οι οποίοι είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Κύπρο ως αντιπροσωπευτικό δείγμα των εκπαιδευτικών Π.Ε. και Δ.Ε., σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ στην ΕΞΑΕ. Η επεξεργασία των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας που έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS της IBM και με την χρήση περιγραφικών μεθόδων ανάλυσης δεδομένων με συγκρίσεις ζευγών, οδήγησαν σε κάποια σημαντικά ευρήματα σχετικά με την αναγκαστική χρήση της ΕΞΑΕ από τους εκπαιδευτικούς. Η εισήγηση στο τέλος προβαίνει στην ανάπτυξη πρακτικά προσδιορισμένων συμπερασμάτων.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

ΕΞΑΕ, ερωτηματολόγιο, έρευνα, εκπαιδευτικοί, COVID-19

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ενώ οι χώρες βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα στα ποσοστά εξάπλωσης της πανδημικής κρίσης COVID-19, υπάρχουν σήμερα περισσότερα από 1,2 δισεκατομμύρια μαθητές/τριες σε 186 χώρες που επηρεάζονται από το κλείσιμο των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας.

Μελέτες στη σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύουν την ανάγκη ετοιμότητας του εκπαιδευτικού συστήματος των χωρών στις περιπτώσεις πανδημίας όπως αυτή της Covid-19. Μολονότι τα παιδιά βρίσκονται προστατευμένα από σοβαρές ή θανατηφόρες κρίσιμες λοιμώξεις, μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγή εξάπλωσης. Αυτό οδήγησε στην απόφαση για το κλείσιμο των σχολείων παγκοσμίως στην πρόσφατη πανδημική κρίση αλλά και σε προηγούμενες μικρότερης έκτασης (Abdulmir & Hafidh, 2020; Majumderetal, 2020). Οι Cakir & Savas (2020) έχουν εισηγηθεί από μια σκοπιά ποσοτικής προσέγγισης ένα μαθηματικό μοντέλο που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «σε περίπτωση που δεν λαμβάνονται επαρκείς προφυλάξεις ή μειωθούν οι προφυλάξεις, η εξάπλωση της πανδημίας μπορεί να ακολουθήσει μια πολύ γρήγορη αλλαγή προς την αρνητική κατεύθυνση», οπότε η κοινωνική απομόνωση προκρίνεται ως το καταλληλότερο μέτρο για την ανάσχεση αυτής της πορείας. Ορισμένες μελέτες αναφέρουν ότι το παρατεταμένο κλείσιμο των σχολικών μονάδων και ο εγκλεισμός στο σπίτι μπορεί να έχουν τις αρνητικές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών (Brazendaleetal, 2017). Ο «ψυχολογικός αντίκτυπος της καραντίνας είναι ευρύς, σημαντικός και μπορεί να παρουσιάσει μακροχρόνια επίδραση» (Brooksetal, 2020).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Τρόποι ανάσχεσης της πανδημίας στα σχολεία

Η μελέτη των Uscher κ.ά (2018), παραδέχεται ότι κατά την διάρκεια μιας εξελισσόμενης πανδημίας, οι στρατηγικές μετριασμού της εξάπλωσης στην κοινότητα, όπως η κοινωνική απομάκρυνση, μπορούν να επιβραδύνουν τη μετάδοση ιών σε σχολεία και τις γύρω κοινότητες. Μέχρι σήμερα, η έρευνα σχετικά με τις σχολικές πρακτικές για την προώθηση της κοινωνικής απόστασης στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώθηκε στο παρατεταμένο κλείσιμο του σχολείου, με λίγη προσοχή στον εντοπισμό και τη σκοπιμότητα άλλων πιο βιώσιμων παρεμβάσεων. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πληροφορίες είναι πολύ λίγες για τα σχολεία για να αναπτύξουν τις πολιτικές και τις διαδικασίες κοινωνικής αποστασιοποίησης και απαιτείται πρόσθετη έρευνα.

Οι Germann κ.ά (2019) παραθέτουν και αναλύουν τις ευκαιρίες να κλείσουν τα σχολεία κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης για να σταματήσει η εξάπλωση του ιού και να μειωθεί η διάρκεια πιθανών καραντινών πριν από τον μαζικό εμβολιασμό του πληθυσμού. Οι Faherty κ.ά (2019) μελέτησαν διάφορα μέτρα που θα μπορούσαν να ληφθούν στα σχολεία κατά τη διάρκεια των πανδημιών και ιδιαίτερα την ετοιμότητα των διευθυντών στην εφαρμογή τους. Στα μέτρα αυτά συμπεριλαμβάνονται η αναδιάρθρωση των μαθημάτων που προσφέρονται σύγχρονα και ασύγχρονα, ο περιορισμός της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών εντός της τάξης και η ανάπτυξη καλών πρακτικών για εξ αποστάσεως μάθηση.

Η επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας στα μαθησιακά αποτελέσματα

Ο Ash (2014) διατείνεται ότι η εξ αποστάσεως μάθηση μπορεί να υποστηριχθεί από τεχνολογίες όπως το διαδίκτυο, το τηλέφωνο, το ραδιόφωνο, η ηλεκτρονική ή τηλεφωνική αποστολή μηνυμάτων ή η επικοινωνία μέσω email κατά τη διάρκεια της κρίσης της γρίπης. Ο σχεδιασμός του διαδραστικού συστήματος τηλεδιάσκεψης προτάθηκε και εφαρμόστηκε επιτυχώς σε δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα την περίοδο εφαρμογής των μέτρων περιορισμού της covid-19.

Διαπιστώθηκε ότι η τηλεδιάσκεψη παίζει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη συνεργατικών δραστηριοτήτων σύγχρονης μάθησης από απόσταση (Anastasiades κ.ά, 2010). Η μελέτη του Muirhead (2000), παραδέχεται ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση είναι νέα στα σχολεία και μπορεί να ληφθεί υπόψη και στο μέλλον για την ενίσχυση των παραδοσιακών σχολείων και της κατ 'οίκον εκπαίδευσης. Ο Qi (2017) έκπληξε μια μελέτη περίπτωσης σχετικά με το συνεργατικό περιβάλλον για τη διδασκαλία και την εκμάθηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εξέτασε επίσης τις υπάρχουσες πλατφόρμες. Αντίστοιχα, οι Baiyere & Li (2016) έχουν μελετήσει μια περίπτωση συνεργατικής διδασκαλίας με τη χρήση πληροφοριακών συστημάτων και νέων τεχνολογιών και διαπίστωσαν ότι το εικονικό περιβάλλον είναι κατάλληλο για όλα τα μαθήματα. Μια άλλη μελέτη έγινε σε μια περίπτωση διδασκαλίας και εκμάθησης αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιώντας το εικονικό περιβάλλον εκμάθησης εξ αποστάσεως κατέληξε στο αποτέλεσμα ότι τα εικονικά περιβάλλοντα επιτρέπουν στους μαθητές να δημιουργήσουν μια πραγματικότητα που περιλαμβάνει οτιδήποτε μπορούν να οραματιστούν. Η αλληλεπίδραση, η προσομοίωση και η συνεργασία επιτρέπουν τη μάθηση στο διαδραστικό περιβάλλον (Mnyanyai & Mbawette, 2009; Thamarana, 2016).

Κατά πλειονότητα οι μελέτες που εκπονήθηκαν στο παρελθόν για τη δημιουργία ενός σχεδίου χρήσης της εξ αποστάσεως / διαδικτυακής μάθησης κατά τη διάρκεια μιας πανδημίας, επικεντρώνονται κυρίως σε περιπτώσεις που λαμβάνουν χώρα τοπικά και όχι σε παγκόσμια εμβέλεια, όμοιες της πανδημίας covid-19 των ετών 2020-2021. Δείχνουν έχουν δείξει ότι παρόλο που υπάρχουν μερικά παραδείγματα Ειδικά οι χώρες που έχουν τις περιορισμένες τεχνολογίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στα σχολεία δεν είναι έτοιμες για την πλήρη εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο (Sintema, 2020). Τα αποτελέσματα διαφορετικών μελετών δείχνουν ότι τα εικονικά περιβάλλοντα διδασκαλίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιτυχώς στο σχολείο ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε περίπτωση που υπάρχει κατάλληλο τεχνικό περιβάλλον και υποστήριξη.

Ο Westberry (2009) απαριθμεί ορισμένα οφέλη από τη διαδικτυακή μάθηση, δηλαδή την υποστήριξη υψηλότερων επιπέδων γνώσης των μαθητών, την προώθηση του προβληματισμού των μαθητών και την επεξεργασία πληροφοριών και την ισορροπία του ανταγωνισμού μεταξύ των συμμετεχόντων. Εκτός αυτού, οι Aithal & Shubhrajyotsna (2016) αναφέρουν ορισμένα από τα διαδικτυακά μαθησιακά πλεονεκτήματα από την σκοπιά του μαθητή, τα οποία είναι: η ευκολία, η εξοικονόμηση χρόνου, το μειωμένο κόστος. Επιπλέον, ο Anderson (2008) αναφέρει ορισμένα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής μάθησης για τους μαθητές: εκπαίδευση που προσφέρεται καθολικά χωρίς τον περιορισμό των ζωνών ώρας, της τοποθεσίας και της απόστασης. Στην ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση, οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο διαδικτυακό υλικό ανά πάσα στιγμή, ενώ η σύγχρονη διαδικτυακή μάθηση παρέχει αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο μεταξύ μαθητών και δασκάλων, ενώ οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για να αποκτήσουν πρόσβαση σε ενημερωμένο και σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, και μπορούν να επικοινωνήσουν με ειδικούς στον τομέα που σπουδάζουν. Επίσης, στα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής μάθησης για τους εκπαιδευτές συγκαταλέγονται: η διδασκαλία μπορεί να γίνει οποτεδήποτε, οπουδήποτε, το διαδικτυακό υλικό μπορεί να ενημερωθεί και οι μαθητές μπορούν να δουν τις αλλαγές αμέσως. Όταν οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε υλικό στο διαδίκτυο, είναι ευκολότερο για τους εκπαιδευτές να τους κατευθύνουν σε κατάλληλες πληροφορίες βάσει των αναγκών τους, τα διαδικτυακά συστήματα μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό των αναγκών των μαθητών και για την ανάθεση κατάλληλου υλικού για να επιλέξουν οι μαθητές, για να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους.

Σύμφωνα με τον Almosa (2002), υπάρχουν ωστόσο και κάποια μειονεκτήματα της διαδικτυακής διδασκαλίας: οι μαθητές γίνονται παθητικοί, νιώθουν απομακρυσμένοι, υπάρχει έλλειψη αλληλεπίδρασης ή σχέσης, προβλήματα κατανόησης της ύλης. Επίσης είναι δύσκολο να εντοπιστούν αθέμιτες πρακτικές, όπως η αντιγραφή στην αξιολόγηση και η λογοκλοπή. Το ψηφιακό χάσμα αποτελεί επίσης ένα σημαντικό πρόβλημα, καθώς κάποιοι μαθητές δεν έχουν πρόσβαση ή δεν έχουν εξοικείωση στη χρήση των ΤΠΕ.

Απόψεις εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας- ανασκόπηση μελετών

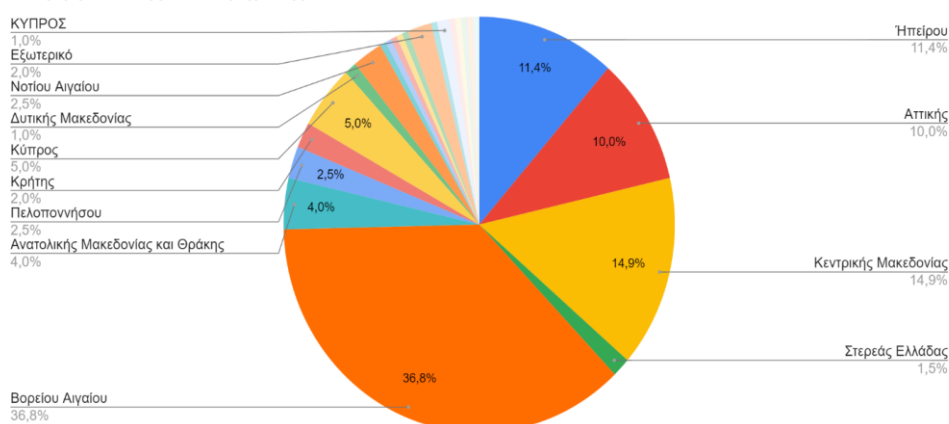
Η Nambiar (2020) και οι Orhan & Beyhan (2020) στις εμπειρικές αναλύσεις τους σχετικά με την ικανοποίηση δασκάλων και μαθητών σχετικά με την διαδικτυακή εκπαίδευση καταλήγουν ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας ήταν ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Για τους εκπαιδευτικούς, η επίσημη εκπαίδευση ήταν πιο επιτυχημένη από την διαδικτυακή εκπαίδευση λόγω της πλήρους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που τους δίνει με τους εκπαιδευόμενους. Η Giovannella (2020) διεξήγαγε μια σχετική μελέτη για το ιταλικό σχολικό σύστημα για να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη διαδικτυακή εκπαίδευση δύο μήνες μετά την έναρξη της πανδημίας Covid-19. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική αντίληψη για τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ψηφιακές δεξιότητες απαιτείται προκειμένου να είναι έτοιμοι να αναλάβουν στο μέλλον αντίστοιχες διδακτικές δραστηριότητες. Ο Klapproth (2020) υποστηρίζει επίσης, και προτείνει να αναπτυχθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα δράσεις για τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την ανάπτυξη των ψηφιακών τους δεξιοτήτων. Παράλληλα, τα σχολεία θα πρέπει να τα εξοπλίσουν με τον απαραίτητο εξοπλισμό και υλικοτεχνική υποδομή σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και με το εξειδικευμένο λογισμικό για την υποστήριξη της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Προς αυτή την κατεύθυνση, η εμπειρική έρευνα των Bozkurt κ.ά (2020) αναφέρει ότι η ετοιμότητα στην οποία βρισκόταν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όρους ενσωμάτωσης τεχνολογίας καθόρισε την επιτυχία της διαδικτυακής μάθησης.

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Για να μελετηθεί εμπειρικά το θέμα αναπτύχθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (με τη χρήση της google form) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η χρονική περίοδος που διανεμήθηκε ήταν από τις 8 Φεβρουαρίου 2021 έως τις 22 Μαρτίου 2021 σε σύνολο 1000 περίπου εκπαιδευτικών, από τους οποίους οι 165 απάντησαν το ερωτηματολόγιο. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ενσωματώθηκαν δημογραφικές ερωτήσεις, ενώ στο δεύτερο μέρος χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις σχετικά με την διαδικτυακή εκπαίδευση και τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ.

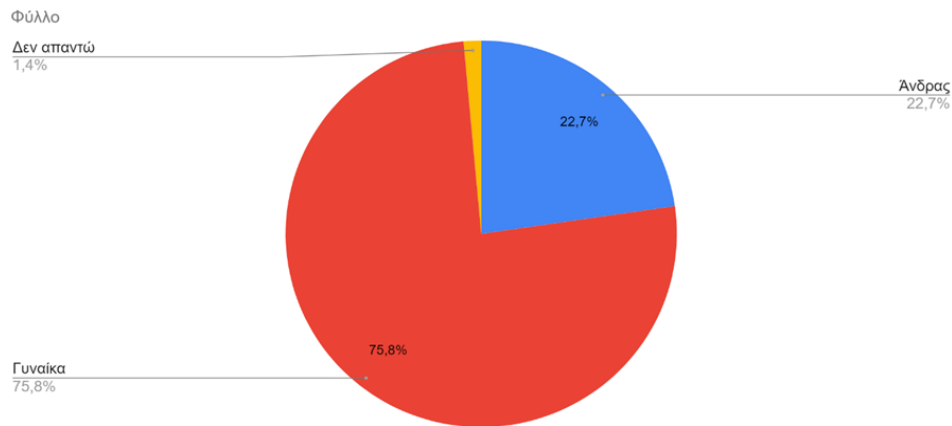
Αρχικά παρουσιάζονται εδώ τα δημογραφικά στοιχεία:

Η περιφέρεια που βρίσκεται η σχολική μονάδα



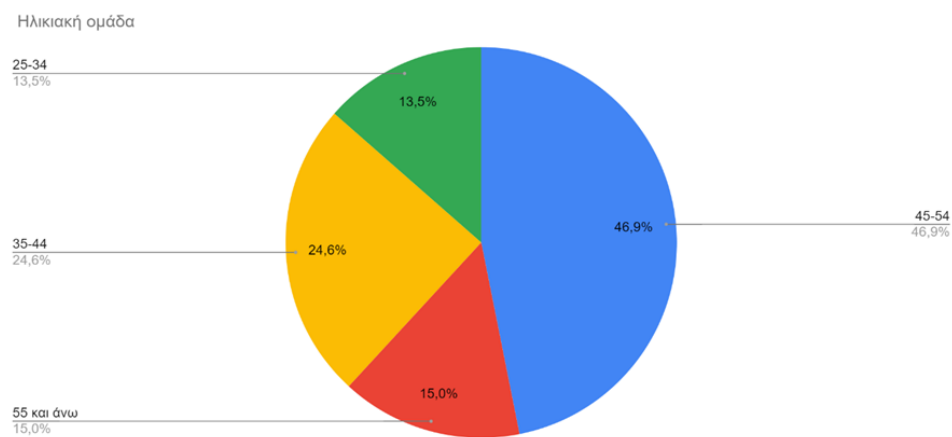
Διάγραμμα 1. Η περιφέρεια που βρίσκεται η σχολική μονάδα

Κατά πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο προέρχονται από το Βορειοανατολικό Αιγαίο (36,8%), το 14,9% από την Κεντρική Μακεδονία, το 11,4% από την Ήπειρο και 10% από την Αττική. Μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών προέρχονται από τις υπόλοιπες περιφέρειες. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 5% των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο προέρχεται από την Κύπρο (Διαγραμμα 1)



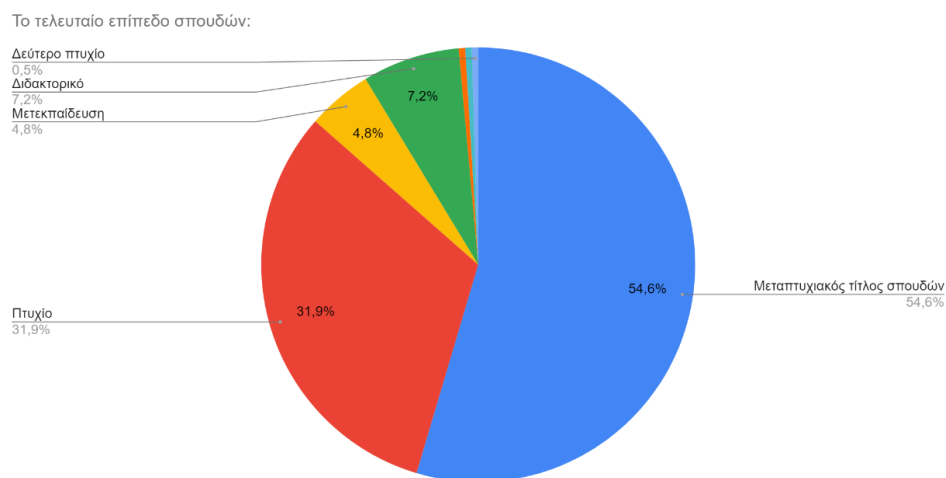
Διάγραμμα 2. Το φύλλο των συμμετεχόντων

Η πλειονότητα στο ποσοστό δείγματος αποτελείται από γυναίκες εκπαιδευτικούς κατά 75,8%. (Διάγραμμα 2)



Διάγραμμα 3. Η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων

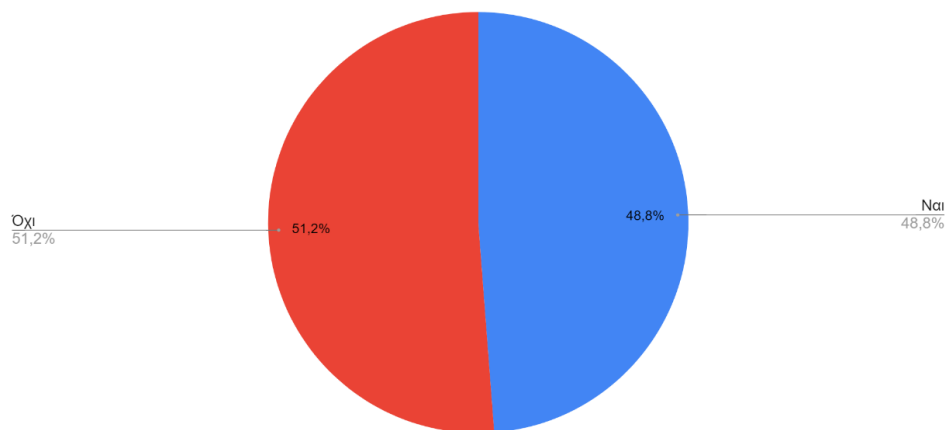
Κυριαρχούν οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών 45-54 ετών (47%), 35-44 ετών (24,6%) και 55 ετών και άνω (15%) (Διάγραμμα 3)



Διάγραμμα 4. Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, η πλειονότητα κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (54,6%), ακολουθεί αυτή με απλά το βασικό πτυχίο (32%), ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι το 7,2 % των εκπαιδευτικών κατέχει και Διδακτορικό τίτλο σπουδών. (Διάγραμμα 4)

Συνάφεια των Σπουδών (προπτυχιακό ή/και σε μεταπτυχιακό επίπεδο) ή της επιμόρφωσή σας (σεμινάρια/συνέδρια/ ημερίδες κλπ) στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Εργασιμών / Εκπαίδευσης

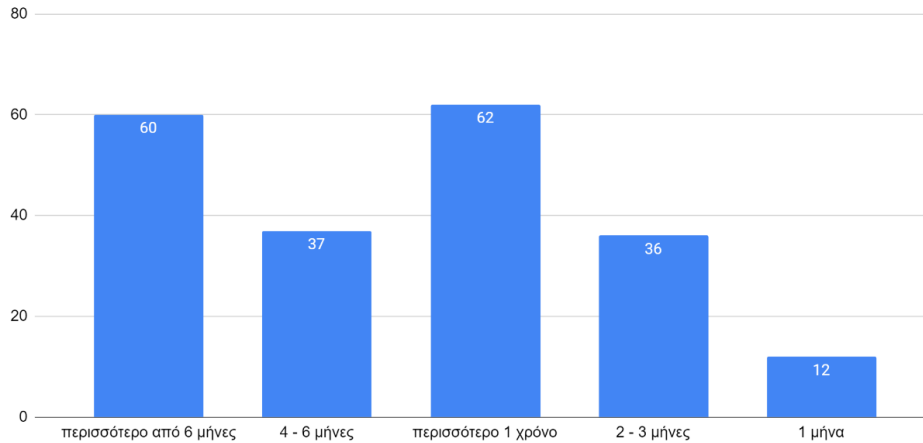


Διάγραμμα 5. Συνάφεια σπουδών / επιμόρφωσης των συμμετεχόντων με τις ΤΠΕ

Στη συνάφεια των σπουδών ή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαίδευσης με τις Τ.Π.Ε., οι απόψεις των συμμετεχόντων περίπου διχάζονται (Όχι 51% και Ναι 49%) (Διάγραμμα 5).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΝΑ ΕΡΩΤΗΣΗ

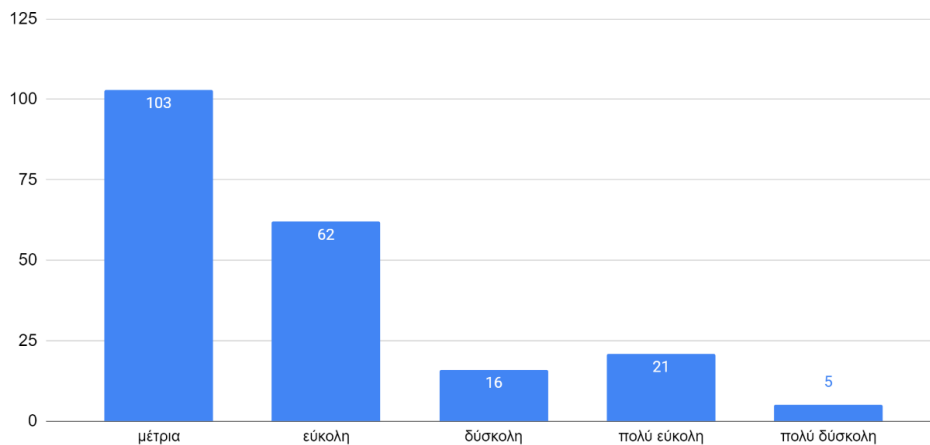
Ποιο είναι το χρονικό διάστημα που χρησιμοποιείτε την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ)



Διάγραμμα 6. Το χρονικό διάστημα χρήσης της ΕξΑΕ

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (60%) χρησιμοποιούν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση περισσότερο από 6 μήνες ή και 1 έτος (Διάγραμμα 6)

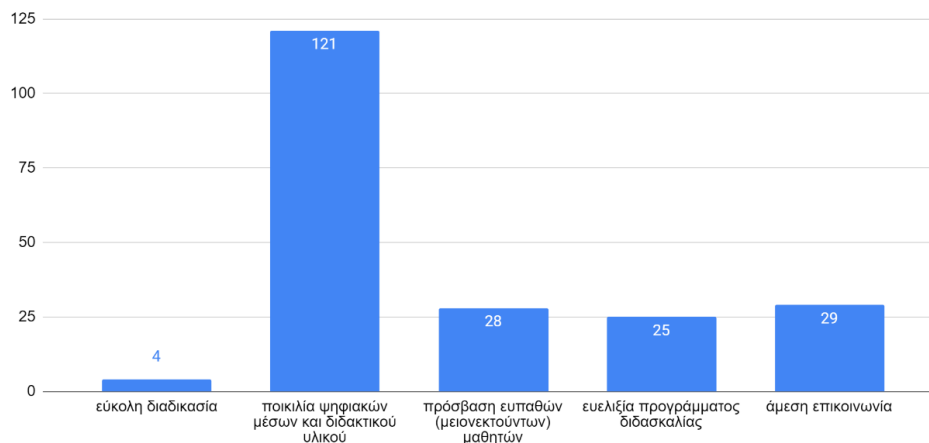
Ποιο είναι το επίπεδο ευκολίας της εφαρμογής της ΕξΑΕ;



Διάγραμμα 7. Επίπεδο ευκολίας της χρήσης της ΕξΑΕ

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν κατά πλειονότητα (75%) ότι η χρήση της ΕξΑΕ είναι κυρίως μέτρια εύκολη ή και εύκολη (Διάγραμμα 7)

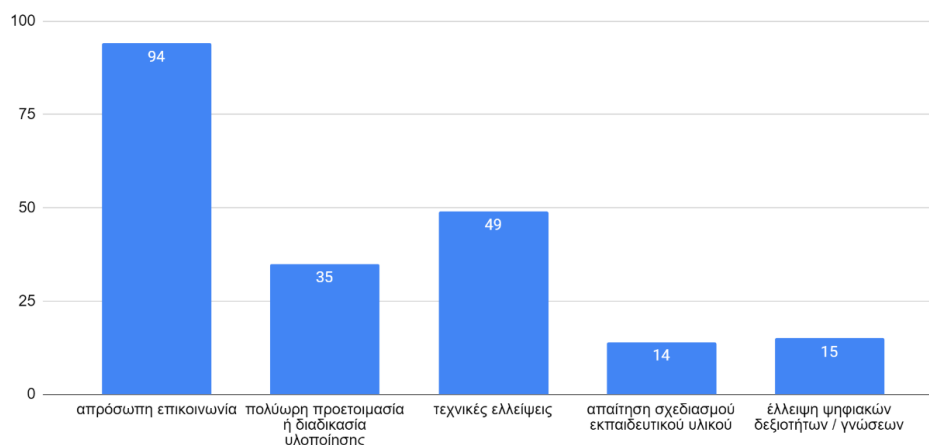
Ποιο είναι το πιο σημαντικό πλεονέκτημα της ΕΞΑΕ;



Διάγραμμα 8. Τα πλεονεκτήματα από την χρήση της ΕΞΑΕ

Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της ΕΞΑΕ που καταγράφουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (95%) κατά σειρά είναι: ποικιλία ψηφιακών μέσων και διδακτικού υλικού, δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας, δυνατότητα πρόσβασης ευπαθών ομάδων, ευελιξία προγράμματος διδασκαλίας κ.ά. (Διάγραμμα 8)

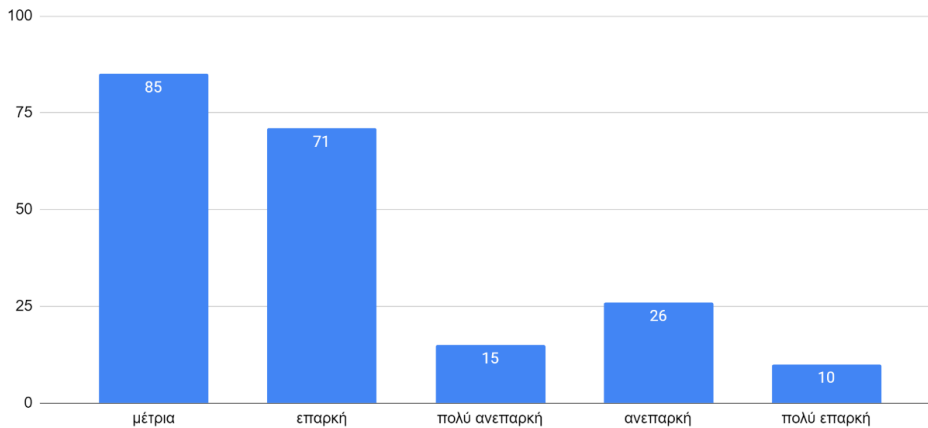
Ποιο είναι το πιο σημαντικό μειονέκτημα της ΕΞΑΕ;



Διάγραμμα 9. Τα μειονεκτήματα της χρήσης των ΕΞΑΕ

Στα μειονεκτήματα της ΕΞΑΕ η πλειονότητα ((80%) των εκπαιδευτικών αναφέρει κατά σειρά την απρόσωπη επικοινωνία, τις ελλείψεις τεχνικών μέσων, την πολύωρη προετοιμασία στη διαδικασία υλοποίησής της κ.ά. (Διάγραμμα 9)

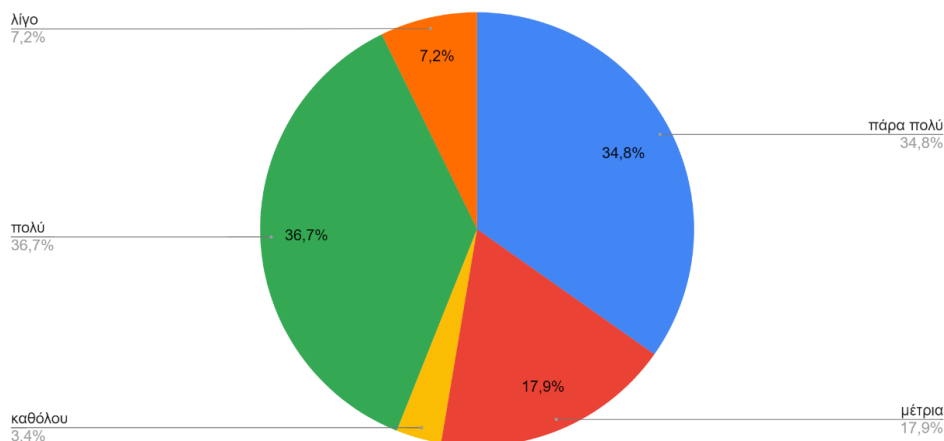
Πώς κρίνετε την επιμορφωτική στήριξη από το ΥΠΑΙΘ και τους ΣΕΕ κατά την χρονική περίοδο της έκτακτης αυτής περιστασης (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2020);



Διάγραμμα 10. Ικανοποίηση από την επιμορφωτική στήριξη στην χρήση της ΕΞΑΕ

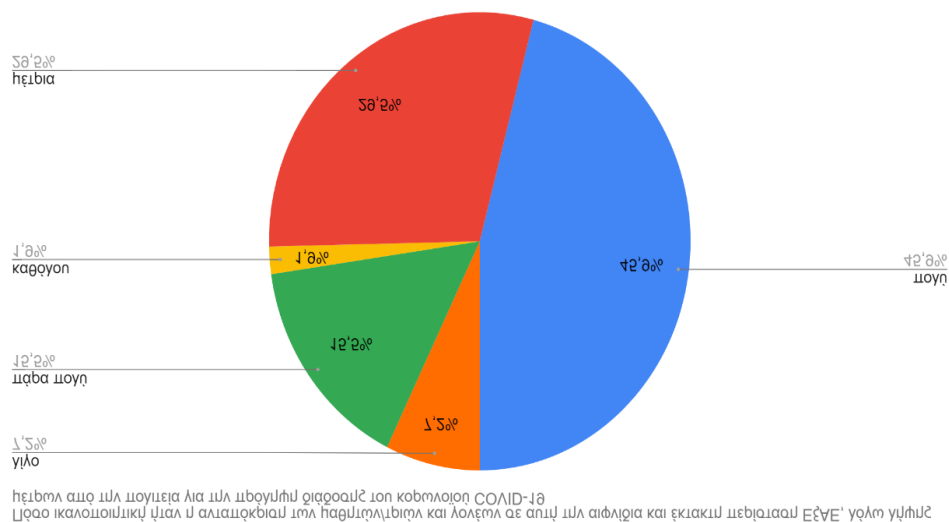
Το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (80%) ως προς την ικανοποίηση από την επιμορφωτική στήριξη στην χρήση της ΕΞΑΕ εκφράζει την άποψη ότι ήταν μέτρια έως και πολύ επαρκώς ικανοποιητική (Διάγραμμα 10)

Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η δυνατότητα πιστοποιημένης επιμόρφωσης στην ΕΞΑΕ από το ΥΠΑΙΘ;



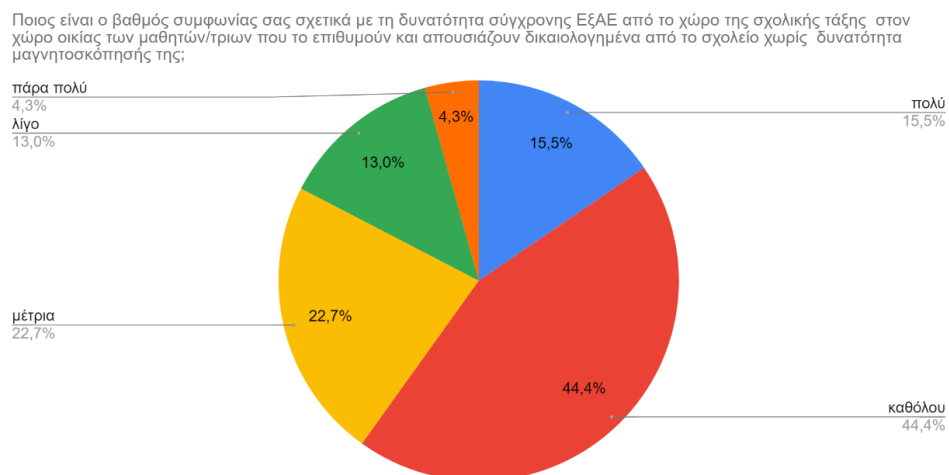
Διάγραμμα 11. Η σημασία της δυνατότητας πιστοποιημένης επιμόρφωσής στην ΕΞΑΕ από το ΥΠΑΙΘ

Η συντριπτική πλειονότητα (90%) των εκπαιδευτικών της έρευνας εκφράζουν την άποψη ως προς τη δυνατότητα της πιστοποιημένης επιμόρφωσης στην ΕΞΑΕ ότι αυτή είναι μέτρια ή και πάρα πολύ σημαντική. (Διάγραμμα 11)



Διάγραμμα 12. Ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στην ΕΞΑΕ

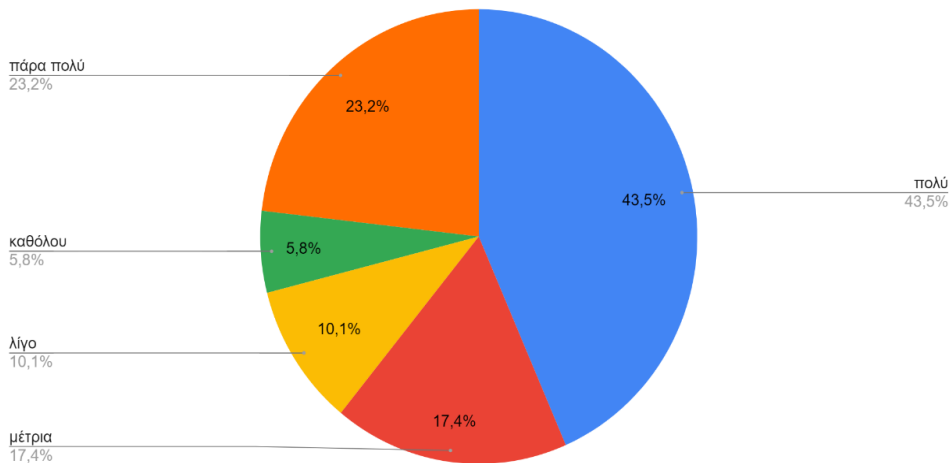
Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών/-τριών (90%) ανταποκρίθηκε στην ΕΞΑΕ μέτρια ή και πάρα πολύ ικανοποιητικά (Διάγραμμα 12)



Διάγραμμα 13. Ο βαθμός συμφωνίας σας για την καθιέρωση της ΕΞΑΕ στις περιπτώσεις των μαθητών που απουσιάζουν δικαιολογημένα. Η

πλειονότητα των εκπαιδευτικών (80%) διαφωνούν ή και είναι διστακτικοί ως προς την καθιέρωση της ΕΞΑΕ στις περιπτώσεις των μαθητών που απουσιάζουν δικαιολογημένα από το σχολείο (Διάγραμμα 13)

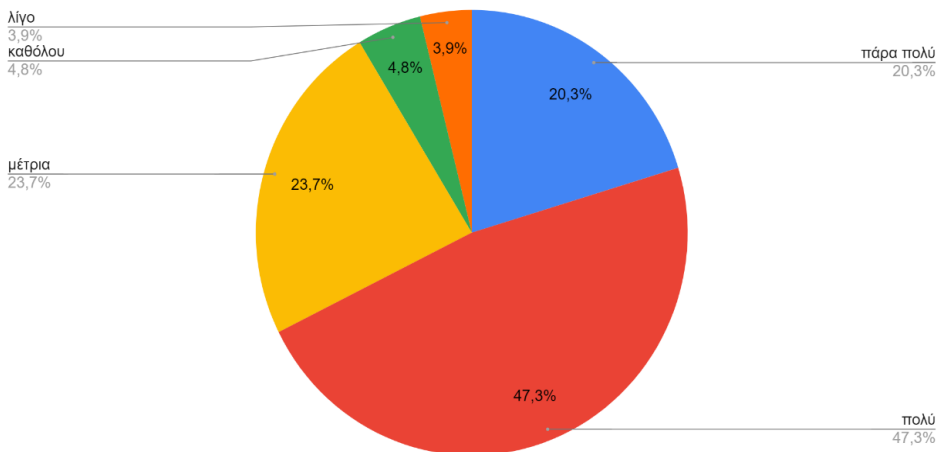
Ενδοσχολική επιμόρφωση από την ομάδα στήριξης της σχολικής μονάδας



Διάγραμμα 14. Βαθμός συμφωνίας σχετικά με την επιμόρφωση στην ΕξΑΕ από την ομάδα υποστήριξης της σχολικής ομάδας

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας (75%) συμφωνεί απόλυτα ή και αποδέχεται το ενδεχόμενο επιμόρφωσης στην ΕξΑΕ από την ομάδα υποστήριξης στη σχολική μονάδα (Διάγραμμα 14)

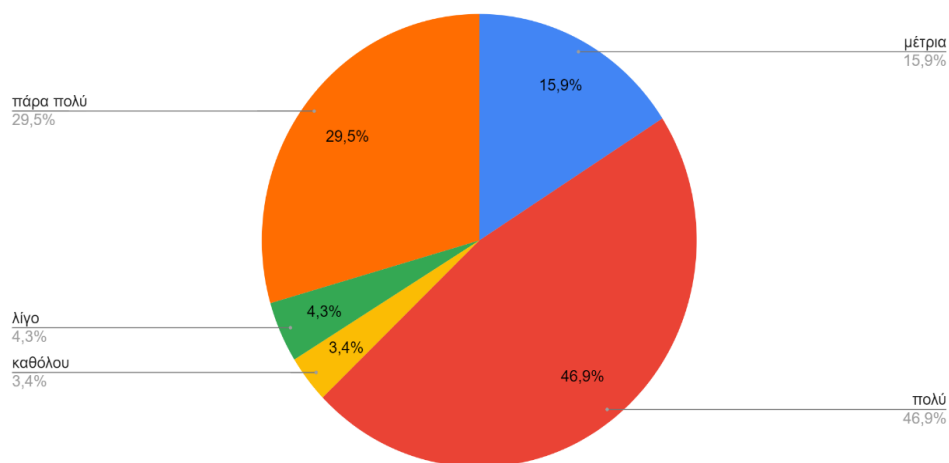
Επιμόρφωση από τον Σ.Ε.Ε. ΠΕ70 ή και Σ.Ε.Ε. ΠΕ80 του ΠΕΚΕΣ



Διάγραμμα 15. Βαθμός συμφωνίας σχετικά με την επιμόρφωση στην ΕξΑΕ από τους ΣΕΕ ΠΕ70 ή ΣΕΕ ΠΕ80 των ΠΕΚΕΣ

Η συντριπτική πλειονότητα (90%) των εκπαιδευτικών αποδέχεται και συμφωνεί να πραγματοποιηθεί επιμόρφωση στην ΕξΑΕ από τους ΣΕΕ ΠΕ70 ή ΣΕΕ ΠΕ80 των ΠΕΚΕΣ της χώρας (Διάγραμμα 15).

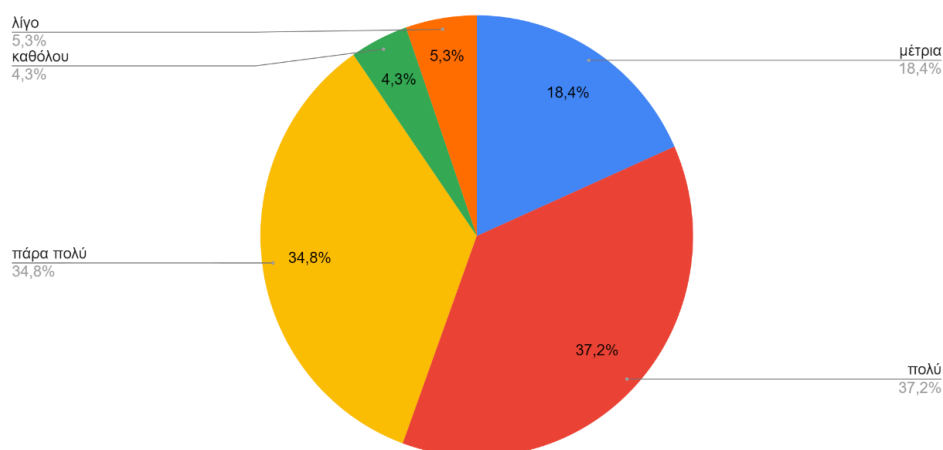
Μεικτή επιμόρφωση εξ' αποστάσεως και δια ζώσης από το ΥΠΑΙΘ



Διάγραμμα 16. Βαθμός συμφωνίας σχετικά με την μεικτή επιμόρφωση εξ' αποστάσεως και δια ζώσης από το ΥΠΑΙΘ

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (90%) αποδέχεται ή και συμφωνεί απόλυτα στο ενδεχόμενο μεικτικής επιμόρφωσης (εξ αποστάσεως και δια ζώσης) από το ΥΠΑΙΘ στην ΕΞΑΕ (Διάγραμμα 16)

Επιδοτούμενα σεμινάρια από άλλο φορέα (δημόσιο ή ιδιωτικό)



Διάγραμμα 17. Βαθμός συμφωνίας σχετικά με τα επιδοτούμενα σεμινάρια από άλλο φορέα (δημόσιο ή ιδιωτικό)

Το μεγαλύτερο ποσοστό (85%) των συμμετεχόντων στην έρευνά μας εκπαιδευτικών συμφωνεί ή και αποδέχεται απόλυτα το ενδεχόμενο της πραγματοποίησης επιδοτούμενων σεμιναρίων από άλλο δημόσιο ή και ιδιωτικό φορέα (Διάγραμμα 17)

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, η παρούσα εισήγηση αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια να αποτιμήσει την χρήση της ΕΞΑΕ από τους εκπαιδευτικούς κατά την περίοδο των υγειονομικών μέτρων περιορισμού του Covid-19, χρησιμοποιώντας ένα ικανοποιητικό δείγμα συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί κατά πλειονότητα είναι θετικοί στη χρήση της ΕΞΑΕ και φαίνεται μάλιστα ότι επιθυμούν περαιτέρω επιμόρφωση στην χρήση των ΤΠΕ της ΕΞΑΕ. Θεωρούν ικανοποιητική την υποστήριξη που τους προσφέρθηκε από το ΥΠΑΙΘ και τους ΣΕΕ των ΠΕΚΕΣ των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Ωστόσο, παρατηρείται μια διστακτικότητα στην υιοθέτηση της ΕΞΑΕ στο μέλλον στις περιπτώσεις των μαθητών που δικαιολογημένα απουσιάζουν και δεν μπορούν να προσέλθουν στις σχολικές μονάδες. Είναι ενθαρρυντικό όμως ότι εισέπραξαν θετική ανατροφοδότηση από τους μαθητές για την χρήση της ΕΞΑΕ κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, γεγονός που μαρτυρά τη διασφάλιση της ποιότητας της προσφερόμενης εξ αποστάσεως διδασκαλίας..

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Greek Abdulmir, A. S., & Hafidh, R. R. (2020). 'The Possible Immunological Pathways for the Variable Immunopathogenesis of COVID—19 Infections among Healthy Adults, Elderly and Children'. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(4), em202. <https://doi.org/10.29333/ejgm/7850>
- Aithal, P. S. & Shubhrajyotsna, A. (2016). Impact of On-Line Education on Higher Education System. *International Journal of Engineering Research and Modern Education (IJERME)*, Vol. 1(1), pp. 225-235, 2016 ISSN: 2455- 4200, DOI/10.5281/zenodo.161113., Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2977427>
- Almosa, A. (2002). *Use of computer in education*, (2nd ed). Riyadh: Future Education Library.
- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Second Edition. AU Press Canada. Athbasca University
- Anastasiades, P. S., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P., & Mastoraki, H. (2010). *Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece*. *Computers & Education*, 54(2), 321-339. doi:10.1016/j.compedu.2009.08.016
- Ash K. (2014) 'E-Learning's Potential Scrutinized in Flu Crisis'. *Education Week*, 282009, 1-13.
- Baiyere, A., & Li, H. (2016) 'Application of a virtual collaborative environment in a teaching case'. In *AMCIS 2016: Surfing the ITInnovation Wave - 22nd Americas Conference on Information Systems*.
- Brazendale, K, Beets, M.W., Weaver, R.G., Pate, R.R., Turner-McGrievy, G.M., Kaczynski, A.T., Chandler, J.L., Bohnert, A., von Hippel, P.T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *Int J Behav Nutr Phys Act*. Jul 26;14(1):100. doi: 10.1186/s12966-017-0555-2. PMID: 28747186; PMCID: PMC5530518.
- Bozkurt, A., Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., Sezgin, S., Karadeniz, A., Sen-Ersoy, N., Canbek, N., Dincer, G., Ari, S., & Hakan, C. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), p. 1-126. Retrieved from: <http://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G.J., (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)

- Cakir, Z., & Savas, H. B. (2020). A Mathematical Modelling Approach in the Spread of the Novel 2019 Coronavirus SARS-CoV-2(COVID-19) Pandemic. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(4), em205. <https://doi.org/10.29333/ejgm/7861>
- Faherty, L.J., Schwartz, H.L., Ahmed, F., Zheteyeva, Y., Uzicanin, A., Uscher-Pines, L. (2019). School and preparedness officials' perspectives on social distancing practices to reduce influenza transmission during a pandemic: Considerations to guide future work. *Prev Med Rep.* Apr 6;14:100871. doi: 10.1016/j.pmedr.2019.100871. PMID: 31011521; PMCID: PMC6462541.
- Germann, T. C., Gao, H., Gambhir, M., Plummer, A., Biggerstaff, M., Reed, C., Uzicanin, A. (2019). 'School dismissal as a pandemic influenza response: When, where and for how long?', *Epidemics*,28(June), 100348. <https://doi.org/10.1016/j.epidem.2019.100348>
- Giovannella, C. (2020). *Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/343127257>
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*. Advanced online publication. doi: 10.33902/JPR.2020062805
- Majumder, P., Biswas, P., & Majumder, S. (2020). Application of New TOPSIS Approach to Identify the Most Significant Risk Factor and Continuous Monitoring of Death of COVID-19. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(6), em234. <https://doi.org/10.29333/ejgm/7904>
- Mnyanyi, C. B. F., & Mbvette, T. S. A. (2009). 'Open and Distance Learning in Developing Countries: The Past, The Present and The Future', Open University of Tanzania: Dares salaam. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.567.7197>
- Muirhead, W. (2000), 'Online education in schools', *International Journal of Educational Management*, 14(7), 315-324 <https://doi.org/10.1108/09513540010378969>
- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2). DOI: 10.25215/0802.094. Retrieved from <http://www.ijip.in>
- Orhan, G., & Beyhan, O. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during Covid-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), pp 8-44. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Sigridur_Olafsdottir2/publication/344025173

- Qi, W. (2017) 'Evaluating a virtual collaborative environment for interactive distance teaching and learning: A case study'. *SmartInnovation, Systems and Technologies*, 11-18. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50212-0_2
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *EurasiaJournal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Thamarana, S. (2016). 'Role of E-learning and Virtual Learning Environment in English language learning Role of E-learning andVirtual Learning Environment in English'. *Research Scholar*, 1(August), 1-8. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4665.1122>
- Uscher-Pines, L., Schwartz, H. L., Ahmed, F., Zheteyeva, Y., Meza, E., Baker, G., & Uzicanin, A. (2018). School practices to promote social distancing in K-12 schools: review of influenza pandemic policies and practices. *BMC public health*, 18(1), 406. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5302-3>
- Westberry, N. C., (2009). *An activity theory analysis of social epistemologies within tertiary level e-Learning environments*. University of Waikato, Hamilton, New Zealand. Retrieved from: <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/10289/4184/3/thesis.pdf>.



*Ο Παλαιών Πατρών Γερμανός υψώνει τη σημαία της Επανάστασης,
Ludovico Lipparini (1800-1856)*

- Μέσα στην πανδημία της εποχής, το Συνέδριό μας διεξήχθη ως Τηλεδιημερίδα εξ αποστάσεως, όπου εκφράστηκαν επιστημονικοί προβληματισμοί, σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα, με κύριο άξονα την αποτελεσματική Ηγεσία στη διαχείριση κρίσεων με αντίκτυπο σε μελλοντικές κοινωνικές μεταβολές.
- Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, παρουσιάζεται η ανάγκη ανάδυσης ικανών και αποτελεσματικών Ηγετών στο χώρο της Εκπαίδευσης. Θα ήταν ιδανικό, ο χώρος αυτός να μείνει αλώβητος από επιρροές και επιδράσεις, έξωθεν και έσωθεν, που θα μπορούσαν να τον επηρεάσουν αρνητικά στην προοδευτική ανάπτυξη του και να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη στην πορεία βελτίωσής του, ανακόπτοντας την μεγάλη προσφορά του στην κοινωνία.
- Αυτό απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες και ωριμότητα από μέρους του Ηγέτη, διότι καλείται να διαχειριστεί πολλά μέτωπα ταυτόχρονα, όπου τόσο οι αποφάσεις του και οι επιλογές του όσο και οι ενέργειες του θα έχουν κύριο αποδέκτη τους το μαθητή. Με τη σοβαρότητα και τη συνέπειά του, θα επηρεάσει θετικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του «φυτωρίου της κοινωνίας μας». Ταυτόχρονα, χτίζει σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ των συναδέλφων του Εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους και να υλοποιήσουν τα οράματά τους, για να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους με τον καλύτερο τρόπο. Τους μεταδίδει έμπνευση, τους παρακινεί, τους ενθαρρύνει και τους πείθει μέσα σε δημοκρατικό, ελεύθερο και ομαλό εργασιακό περιβάλλον, με υψηλό επίπεδο παραγωγικότητας.
- Με έμπνευση από τον παλμό και τις αξίες της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 και την 200^η επέτειο, προχωρούμε με Πίστη και Αισιοδοξία για μια άλλη Επανάσταση στο χώρο της Παιδείας, που θα ανανεώσει τα υγιή σημεία αναφοράς μας και θα την αναμορφώσει πάνω σε στέρεα θεμέλια.